



С. И. Черных

главный редактор, доктор философских наук, доцент

Н. В. Наливайко

заместитель главного редактора, доктор философских наук,
профессор

В. И. Панарин

ученый секретарь, доктор философских наук, доцент

- Э. А. Афонин** доктор социологических наук, профессор, академик Украинской технологической академии, президент Украинского общества содействия социальным инновациям (*Украина*)
- Т. А. Арташкина** доктор философских наук, кандидат педагогических наук, профессор, ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет» (*Владивосток, Российская Федерация*)
- К. К. Бегалинова** доктор философских наук, профессор, НАО «Казахский национальный исследовательский технический университет имени К. И. Сатпаева» (*Алматы, Казахстан*)
- Р. В. Гурина** доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный университет» (*Ульяновск, Российская Федерация*)
- А. С. Денисов** доктор технических наук, профессор, ректор ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный аграрный университет» (*Новосибирск Российская Федерация*)
- А. Ш. Иргашев** доктор ветеринарных наук, профессор, первый проректор – проректор по учебной работе, Кыргызский национальный аграрный университет имени К. И. Скрябина (*Бишкек, Кыргызстан*)
- Эдгар О. Клозе** доктор естественных наук, профессор, член Европейской академии естественных наук (*Берлин, Германия*)
- Стефан Констанчак** доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой этики, институт философии, Зеленогурский университет (*Зелена-Гура, Польша*)
- В. И. Кудашов** доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой философии ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет» (*Красноярск, Российская Федерация*)
- Н. А. Корниенко** доктор психологических наук, профессор, кафедра технологий обучения, педагогики и психологии Новосибирского государственного аграрного университета (*Новосибирск, Российская Федерация*)
- К. Г. Кязимов** доктор педагогических наук, профессор ОУП ВО «Академия труда и социальных отношений» (*Москва, Российская Федерация*)
- Т. С. Панина** доктор педагогических наук, профессор, руководитель Института дополнительного профессионального образования (Центр) ФГБОУ ВО «Кузбасский государственный технический университет им. Т. Ф. Горбачева» (*Кемерово, Российская Федерация*)

Учредитель:

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный аграрный университет».

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций ПИ № ФС77-45 179 от 18 мая 2011 г.

© НГАУ, 2018. Все права защищены

Решением Президиума ВАК Минобрнауки РФ № 13–6518 от 01.12.2015 г. журнал включен в перечень

рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней кандидата и доктора наук (№ 1089, 2015).

Журнал размещен в Научной электронной библиотеке и включен в базу данных «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ).

Журнал включен в международные базы данных периодических изданий Ulrich's Periodicals Directory, EBSCO Publishing и ERIH PLUS.

В. И. Паршиков	доктор философских наук, профессор, проректор – директор Института дополнительного профессионального образования ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный аграрный университет» (Новосибирск, Российская Федерация)
Павлидис Периклис	кандидат философских наук, ассистент профессор, преподаватель Солоникийского университета им. Аристотеля (Салоники, Греция)
Надежда Пелцова	доктор философских наук, профессор, Карлов университет (Прага, Чехия)
Н. Н. Савина	доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии, проректор по научной работе, НОУ ВПО «Новосибирский гуманитарный институт» (Новосибирск, Российская Федерация)
Р. К. Серёжникова	доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики ФГБОУ ВО «Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема» (Биробиджан, Российская Федерация)
О. Н. Смолин	доктор философских наук, профессор, член-корреспондент РАО, заместитель председателя Комитета по образованию Государственной Думы РФ (Москва, Российская Федерация)
В. В. Собольников	доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии и истории психологии Новосибирского государственного педагогического университета (Новосибирск, Российская Федерация)
Я. С. Турбовской	доктор педагогических наук, профессор, академик АПСН, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования» РАО (Москва, Российская Федерация)
Е. В. Ушакова	доктор философских наук, профессор, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный медицинский университет» Минздрава России (Барнаул, Российская Федерация)
В. В. Целищев	доктор философских наук, профессор, директор ФГБУН «Институт философии и права» СО РАН (Новосибирск, Российская Федерация)
А. Н. Чумаков	доктор философских наук, профессор, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова», ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве РФ», ФГБУН «Институт философии» РАН, первый вице-президент РФО (Москва, Российская Федерация)
Н. П. Чупахин	доктор философских наук, профессор, ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет» (Томск, Российская Федерация)
А. В. Шинделов	кандидат технических наук, доцент, проректор по международным связям ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный аграрный университет» (Новосибирск, Российская Федерация)
В. Э. Штейнберг	доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (Уфа, Российская Федерация)
Н. С. Шадрин	доктор психологических наук, профессор, Павлодарский государственный педагогический университет (Павлодар, Казахстан)

СОДЕРЖАНИЕ

Слово редактора.....	1971
----------------------	------

Раздел I. ФИЛОСОФИЯ

Арташкина Т. А., Ван Ифэй (Владивосток, Российская Федерация). Корпоративная культура по-китайски.....	1972
Петров В. В. (Новосибирск, Российская Федерация). Формирование образовательного запроса в условиях капитализации знаний.....	1981
Максимов С. В., Яценко М. П. (Красноярск, Российская Федерация). Особенности исследования ментальных аспектов военного прогресса в глобальном мире.....	1990
Зиневич О. В., Балмасова Т. А. (Новосибирск, Российская Федерация). На пути модернизации: миссия университета в региональном развитии.....	2000
Абрамова М. А., Троцкая А. И. (Новосибирск, Российская Федерация). Интеграция образования, науки и бизнеса как детерминанты развития общества.....	2011
Рубанцова Т. А., Крутько Е. А. (Новосибирск, Российская Федерация). Процессы отчуждения в современном профессиональном образовании.....	2018
Пискорская С. Ю. (Красноярск, Российская Федерация). Философия инновационного образования.....	2024

Сегал А.П. (Москва, Российская Федерация). Социально-философская концепция Маркса как инструмент формирования проективного мышления и иных входных компетенций от среднего к высшему гуманитарному образованию.....	2032
Кондратьев В.М. (Москва, Российская Федерация). Истоки проблем управления российским образованием.....	2043

Раздел II. ПЕДАГОГИКА

Бережнова Л.Н. (Санкт-Петербург, Российская Федерация), Сидорина Т.В., Зотов А.А., Тарасов Д.Ю. (Новосибирск, Российская Федерация). Педагогические условия эффективного применения проектной деятельности в воспитательно-образовательной среде военного вуза.....	2048
Керб О.М., Бутова О.В. (Томск, Российская Федерация). Перспективы реализации практической подготовки кадров с высшим образованием на базе сельскохозяйственных организаций Томской области.....	2054
Дитрих М. (Штутгарт, Германия), Шмидт Л.В. (Новосибирск, Москва, Российская Федерация), Воронцова Н.В. (Москва, Российская Федерация) Роль международных проектов в подготовке специалистов по устойчивому развитию сельских территорий.....	2059
Богдан Н.Н., Горбачевская Н.Н. (Новосибирск, Российская Федерация). Управление качеством медицинского обслуживания в системе дошкольного образования.....	2071
Сизова Н.З. (Томск, Российская Федерация). Языковая компетенция как компонент профессиональной компетенции специалиста строительной отрасли в условиях технического вуза.....	2076
Федотов Б.В. (Новосибирск, Российская Федерация). Восприятие студентами событий отечественной истории как проблема преподавания гуманитарных дисциплин.....	2079

Раздел III. ПСИХОЛОГИЯ

Арпентьева М.Р., Богомолова Е.А., Спиженкова М.А. (Калуга, Российская Федерация). К проблеме моделей инклюзивного образования.....	2090
Собольников В.В., Репп О.А. (Новосибирск, Российская Федерация). Стрессоустойчивость сотрудников правоохранительных органов в ситуациях профессионального стресса.....	2098
Дворецкая Т.А., Ахмадиева Л.Р. (Москва, Российская Федерация). Различия в динамике направленности мотивации у студентов разных направлений подготовки на примере Московского государственного лингвистического университета.....	2104
Крюкова Ю.В., Сорина Г.В. (Москва, Российская Федерация). Социальные нормы в обществе как неотъемлемый фактор формирования и оценки репутации индивида.....	2113
Материалы для дискуссионной площадки.....	2120
Информационное письмо о проведении Всероссийской очно-заочной научно-практической конференции.....	2129
Положение о порядке направления, приема, оформления и регистрации рукописей для публикации.....	2131

Журнал основан в 2011 г.
Выходит 4 раза в год
Редактор *Е. А. Бутина*
Технический редактор *О. В. Мамонов*
Перевод *Л. В. Шмидт*
Компьютерная верстка *И. В. Токарев*
Адрес редакции: 630039, г. Новосибирск,
ул. Никитина, 149, т. (383) 267–34–10
E-mail: journal-idpo@mail.ru

Печать и бумага офсетная. Усл.-печ. л. 20,33. Уч.-изд. л. 19,46.
Тираж 350 экз. Формат 60 × 84 1/8. Цена свободная.
Заказ № 2090. Подписано в печать 10.09.2018 г.
Издательство СО РАН, 630090,
г. Новосибирск, Морской проспект, 2
Отпечатано в ИЦ НГАУ «Золотой колос»
630039, Новосибирск, ул. Добролюбова, 160, каб. 106,
т. (383) 267–09–10. E-mail: 2134539@mail.ru

Редакция журнала «Профессиональное образование в современном мире» признает требования соблюдения этики научных публикаций и заявляет об отсутствии злоупотреблений служебным положением.



S. I. Chernykh

Editor-in-Chief, Doctor of Philosophic Sciences, Associate Professor

N. V. Nalivayko

Deputy of Editor-in-Chief, Doctor of Philosophic Sciences, Professor

V. I. Panarin

Academic Secretary, Doctor of Philosophic Sciences, Associate Professor

- Eduard A. Afonin.** doctor of sociological Sciences, Professor, academician of the Ukrainian technological Academy, President of the Ukrainian society for the promotion of social innovation (*Ukraine*)
- Tamara A. Artashkina** Doctor of Philosophical Sc., Candidate of Pedagogical Sc., professor, Far Eastern Federal University (FEFU) (*Vladivostok, Russian Federation*)
- Kalimash K. Begalinova** Doctor of Philosophical Sc., Professor of Kazakh National Research Technical University named after K. I. Satpayev (*Almaty, Kazakhstan*)
- Posa V. Gurina** Doctor of Pedagogical Sc., Professor at Ulyanovsk State University (*Ulyanovsk, Russian Federation*)
- Alexander S. Denisov** Doctor of Engineering Sc., Professor, Rector of Novosibirsk State Agrarian University (*Novosibirsk, Russian Federation*)
- Almazbek Sh. Irgashev** Doctor of Veterinary Sc., Professor, Vice-Rector of Kyrgyz National Agrarian University named after K. I. Skryabin (*Bishkek, Kyrgyzstan*)
- Edgar O. Klose** Doctor of Natural Sc., Professor, Member of the European Academy of Natural Science (*Berlin, Germany*)
- Stefan Konstanczak** Doctor of Philosophical Sc., Professor, Head of the Department of Ethics, Institute of Philosophy, University of Zielona Gora (*Zielona Gora, Poland*)
- Viacheslav I. Kudashov** Doctor of Philosophical Sc., the Head of the Department of Philosophy at Siberian Federal University (*Krasnoyarsk, Russian Federation*)
- Karl G. Kiazimov** Doctor of Pedagogical Sc., Professor of Academy of Labour and Social Relations (*Moscow, Russian Federation*)
- Nina A. Kornienko** doctor of psychological Sciences, the Professor, learning technologies, Department of pedagogy and psychology of the Novosibirsk State Agrarian University (*Novosibirsk, Russian Federation*)
- Tatiana S. Panina** Doctor of Pedagogical Sc., Professor, Chief of the Institute of Further Training (Centre) of T. F. Gorbachev Kuzbass State Technical University (*Kemerovo, Russian Federation*)
- Vladimir I. Parshikov** Doctor of Philosophical Sc., professor, Vice-Chancellor, Chief of the Institute of Further Training in Novosibirsk state Agrarian University (*Novosibirsk, Russian Federation*)
- Periklis Pavlidis** Candidate of philosophical Sciences, assistant Professor Solonnikov University. Aristotle (*Thessaloniki, Greece*)
- Nadezda Pelcova** Doctor of Philosophical Sc., Professor of Karlov University (*Prague, Czech Republic*)

Founder:

Federal State State-Funded Institution of Higher Education
«Novosibirsk State Agrarian University»

The journal is registered in the Federal Service for Supervision
in the Sphere of Communications, Information Technologies and
Mass Media (Roskomnadzor).

Certificate PI FS 77–45 179 of May 18, 2011.

© NSAU, 2018. All rights reserved

The Journal is included into the list of peer-reviewed scientific
papers that contain the basic scientific results of Candidate theses
and Doctor theses (No. 1089, 2015).

The journal is found in Novosibirsk e-Library; it is included into
the data base of Russian Science Citation Index and has Russian
Science Citation Index (RSCI).

The journal is included in the international databases of periodicals
Ulrich's Periodicals Directory, EBSCO Publishing and ERIH PL

Nadezhda N. Savina	Doctor of Pedagogical Sc., Professor at the Department of Pedagogy and Psychology, Vice-Rector of Scientific work in Novosibirsk Humanitarian Institution, <i>(Novosibirsk, Russian Federation)</i>
Raisa K. Serezhnikova	Doctor of Pedagogical Sc., Professor, the Head of the Department of Pedagogy at Sholom-Aleichem Amur State University <i>(Birobidzhan, Russian Federation)</i>
Oleg N. Smolin	Doctor of Philosophical Sc., Professor, Corresponding Member of RAE, Vice-Chairman of Education Committee of State Duma RF <i>(Moscow, Russian Federation)</i>
Valery V. Sobolnikov	the doctor of psychological Sciences, Professor of the Department of General Psychology and the history of psychology of Novosibirsk State Pedagogical University <i>(Novosibirsk, Russian Federation)</i>
Iakov S. Turbovskoy	Doctor of Pedagogical Sc., Professor, Academician of the Academy of Pedagogical and Social Sciences at the Institute for Strategy and Education Development of the RAE <i>(Moscow, Russian Federation)</i>
Elena V. Ushakova	Doctor of Philosophical Sc., Professor of Altai State Medical University <i>(Barnaul, Russian Federation)</i>
Vitalii V. Tselishchev	Doctor of Philosophical Sc., Professor, Director of the Institute of Philosophy and Law in Siberian Branch of Russian Academy of Science <i>(Novosibirsk, Russian Federation)</i>
Alexander N. Chumakov	Doctor of Philosophical Sc., Professor, Lomonosov Moscow State University, Financial University under the Government of the Russian Federation, Institute of Philosophy of Russian Academy of Sciences, First Vice-President of Russian Philosophical Society <i>(Moscow, Russian Federation)</i>
Nikolay P. Chupahin	Doctor of Philosophical Sc., Professor at Tomsk State Pedagogical University <i>(Tomsk, Russian Federation)</i>
Andrey V. Shindelov	Candidate of Engineering Sc., Associate Professor, Vice-Rector of International Affairs in Novosibirsk State Agrarian University <i>(Novosibirsk, Russian Federation)</i>
Valeriy E. Shteynberg	Doctor of Pedagogical Sc., Professor of Bashkir State Pedagogical University n. a. M. Akmulla <i>(Ufa, Russian Federation)</i>
H.S. Shadrin	doctor of psychology, Professor, Pavlodar state pedagogical University. <i>(Pavlodar, Kazakhstan)</i>

CONTENTS

Editor's intro.....	1971
---------------------	------

Part I PHILOSOPHY

Artashkina, T.A., Wang Yifei <i>(Vladivostok, the Russian Federation)</i> . Chinese-style corporate culture.....	1972
Petrov, V. V. <i>(Novosibirsk, the Russian Federation)</i> . Educational request formation in the knowledge capitalization conditions.....	1981
Maksimov, S. V., Iatsenko, M. P. <i>(Krasnoyarsk, the Russian Federation)</i> . Features of mental aspects of military progress in the global world.....	1990
Zinevich, O. V., Balmasova, T. A. <i>(Novosibirsk, the Russian Federation)</i> . On the way to modernization: mission of the university in the regional development.....	2000
Abramova, M. A., Trotskaia, A. I. <i>(Novosibirsk, the Russian Federation)</i> . Integration of education, science and business as determinants of the development of society.....	2011
Rubantsova, T. A., Krutko, E. A. <i>(Novosibirsk, the Russian Federation)</i> . Processes of alienation in modern professional education.....	2018
Piskorskaya, S. Iu <i>(Krasnoyarsk, the Russian Federation)</i> . Philosophy of innovative education.....	2024
Segal A. P. <i>(Moscow, the Russian Federation)</i> . Marx's socio-philosophical concept as a tool for forming the projective thinking and other input competencies from middle to higher humanitarian education.....	2032
Kondratyev V. M. <i>(Moscow, the Russian Federation)</i> . The origins of the problems of management of Russian education.....	2043

Part II. PEDAGOGICS

Berezhnova, L. N. (<i>Saint Petersburg, the Russian Federation</i>), Sidorina, T. V., Zotov, A. A., Tarasov, D. Yu (<i>Novosibirsk, the Russian Federation</i>). Pedagogical conditions of effective project activity in educational environment of a military institution.....	2048
Kerb, O. M., Butova, O. V. (<i>Tomsk, the Russian Federation</i>). Prospects of staff practical training on the basis of agricultural organizations of Tomsk region.....	2054
Dieterich, M. (<i>Stuttgart, Germany</i>), Schmidt, L. V. (<i>Novosibirsk, the Russian Federation</i>), Vorontsova, N. V. (<i>Moscow, the Russian Federation</i>) The role of international projects in training specialists on sustainable rural development.....	2059
Bogdan, N. N., Gorbachevskaya, N. N. (<i>Novosibirsk, the Russian Federation</i>). Quality management of medical service in preschool education.....	2071
Sizova, N. Z. (<i>Tomsk, the Russian Federation</i>). Language competency as a component of professional competency of a building branch specialist in the conditions of technical university.....	2076
Fedotov, B. V. (<i>Novosibirsk, the Russian Federation</i>). Perception of the students events of Russian history as an issue of teaching Humanities.....	2079

Part III. PSYCHOLOGY

Arpentieva, M. R., Bogomolova, E. A., Spizhenkova, M. A. (<i>Kaluga, the Russian Federation</i>). Revisiting the problem inclusive education models.....	2090
Sobolnikov V. V., Repp O. A. , (<i>Novosibirsk, the Russian Federation</i>). Stress resistance of law enforcement officers in the situations of professional stress.....	2098
Dvoretzkaya T. A., Akhmadieva L. R. (<i>Moscow, the Russian Federation</i>). Differences in the motivation of students trained on different majors for example, Moscow State Linguistic University.....	2104
Kriukova, Iu. E., Sorina G. V. (<i>Moscow, the Russian Federation</i>). Social standards in society as an integral factor of formation and estimation of individual reputation.....	2113
Materials for discussion.....	2120
Information letter on conducting the all-full-time-part-time scientific-practical Conference.....	2129
Provision on submitting the manuscripts.....	2131

The journal is founded in 2011

Journal is published quarterly

Editor: *E. A. Butina*

Layout editor: *O. V. Mamonov*

Translator: *L. V. Shmidt*

Desktop publishing: *E. A. Orlova*

Address: 630 039, Novosibirsk,

149 Nikitina Str., tel.: (383) 267–34–10

E-mail: journal-idpo@mail.ru

Size is 60 × 84¹/₈. Offset paper is used. Printer's sheets: 20,33.

Publisher's sheets: 19,46. Circulation is 350 issues. Order №2090.

Free price. Passed for printing 10.09.2018

Siberian Department of Russian Academy of Science Publishers

2 Morskoy Avenue, 630 090, Novosibirsk

Printed in «Zolotoy Kolos»

Publ. of Novosibirsk State Agrarian University

160 Dobrolyubova Str., office 106, Novosibirsk 630 039.

Tel.: (383) 267–09–10. E-mail: 2 134 539@mail.ru

Editorial of journal «Professional education in the modern world» follows the requirements of scientific publication ethics and declares of no conflicts of interest.

DOI:10.15 372/PEMW20180301



Слово редактора

Дорогие авторы и читатели нашего журнала!

Представляем вашему вниманию третий номер журнала. Проблемы, которые поднимаются на его страницах, отражают состояние разных сторон российского образования. Предлагаемые статьи размещены в трех традиционных разделах: «Философия», «Педагогика», «Психология». Отрадно отметить, что повышается «публикационная емкость» разделов «Педагогика» и «Психология». Материалы, присланные в этот номер, посвящены как частным, профессиональным, так и теоретическим проблемам психологии и педагогики. Как всегда насыщенным получился раздел «Философия». География его весьма широка: от Владивостока до Москвы.

Теперь мы можем четко ориентировать авторов по направлениям присылаемого материала. В группе научных специальностей 09.00.00 – Философия – три основных научных специальности: 09.00.08 – Философия науки и техники; 09.00.11 – Социальная философия; 09.00.13 – Социальная антропология, философия культуры. В группе специальностей «Педагогика» – тоже три научные специальности: 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования; 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням знания); 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования. В группе специальностей «Психология» – научные специальности: 19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии; 19.00.07 – Педагогическая психология; 19.00.13 – Психология развития, акмеология.

Редакция выражает глубокую признательность постоянным авторам, которые первыми откликнулись на приглашение поучаствовать в дискуссионной площадке по теме VI научно-практической конференции с международным участием, которая состоится 22–23 ноября 2018 г. Информационное письмо о конференции расположено на последней странице журнала. Пользуясь возможностью, еще раз напоминая вопросы, по которым нам весьма интересно и важно ваше мнение:

1. Готова ли высшая школа к цифровой экономике?
2. Носит ли развитие регионального образовательного пространства инновационный характер?
3. Каковы перспективы развития региональных вузов при условии введения «риск-ориентированной модели»?

Очевидно, что тематика нашей конференции перекликается с тематикой Всемирного философского конгресса в Пекине и VI форума «Технопром-2018», который начинается 27 августа 2018 г. в Новосибирске. Это говорит об актуальности тематики конференции и накладывает на ее организаторов особую ответственность, делает участие в конференции привлекательным для авторов.

Начинается новый учебный год. Высшая школа начнет его в подчинении нового министерства, а это означает новый этап в ее реформировании. Редакция поздравляет всех педагогов и выражает надежду на так давно ожидаемый «ренессанс» российской образовательной системы.

*С наилучшими пожеланиями
главный редактор, доктор философских наук, доцент С. И. Черных*

КОРПОРАТИВНАЯ КУЛЬТУРА ПО-КИТАЙСКИ CHINESE-STYLE CORPORATE CULTURE

УДК (005 + 316.454) (510)

DOI: 10.15 372/PEMW20180302

Т. А. Арташкина

Дальневосточный федеральный университет,
Владивосток, Российская Федерация,
e-mail: tam.artand@gmail.com

Artashkina, T. A.

Far Eastern Federal University,
Vladivostok, the Russian Federation,
e-mail: tam.artand@gmail.com

Ван Ифей

Дальневосточный федеральный университет,
Владивосток, Российская Федерация,
e-mail: wangyifei@mail.ru

Wang Yifei

Far Eastern Federal University,
Vladivostok, the Russian Federation,
e-mail: wangyifei@mail.ru

Аннотация. Политика реформ и открытости подтолкнула экономику Китая к стремительному развитию. В России делались попытки исследовать специфику китайской корпоративной и организационной культуры, способствующей появлению «китайского чуда», но исходя из западных и российских теорий. Основная задача нашего исследования – определение специфики китайских теоретических концепций корпоративной и организационной культуры. Материалом исследования послужили монографии и пособия китайских авторов по корпоративной и организационной культуре, методологическую основу составили информационный подход, кросс-культурный и герменевтический методы. На основании контекстуального анализа авторы пришли к следующим выводам: китайские авторы разделяют промышленные предприятия и организации, на основании чего выделяют два феномена: корпоративную культуру и организационную культуру соответственно; китайские авторы различают концепции корпоративной культуры, разрабатываемые в бизнес-сообществе и в академических кругах; они убеждены в объективном характере корпоративной культуры, ее детерминированности «внешней» культурой как формой социального бытия; китайские авторы считают, что в Китае источником корпоративной культуры является китайская национальная культура. Духовный (уровень) слой корпоративной культуры играет центральную роль во всей системе корпоративной культуры. Базовым источником культуры духа в Китае является китайская национальная культура, то есть «внеш-

Abstract. The policy of reforms and openness as a program of economic reforms has triggered rapid development of Chinese economy. Russian researchers have attempted to study Chinese corporate and organizational culture; however, these studies relied on the Western and Russian theories. The peculiarities of Chinese corporate and organizational culture that resulted in the «Chinese miracle» have remained a challenge. Our research is primarily targeted at the peculiarities of Chinese theoretical concepts of corporate and organizational culture. The research material included monographs and textbooks of Chinese authors on corporate and organizational culture. Our research has relied on the informational approach, cross-cultural and hermeneutic methods. Based on contextual analysis, the authors have come to the following conclusions. Chinese authors differentiate between industrial enterprises and organizations thus defining the two phenomena: corporate culture and organizational culture respectively. Chinese authors also see differences in the concepts of corporate culture developed in the business community and in the academic circles. Chinese authors strongly believe in the objective nature of corporate culture, its determination by the external culture as a form of social reality. According to Chinese authors, the Chinese national culture is a source of its corporate culture. A spiritual (level) layer of corporate culture is instrumental in the whole system of corporate culture. The Chinese national culture is a basic source of spiritual culture in China, which is an «external» culture in relation to the corporate culture. A spiritual culture is in essence a sum of corporate ideology. A system-

ная» культура по отношению к культуре корпоративной. Культура духа, по сути, представляет собой сумму корпоративной идеологии. Наличие системного уровня в китайских концепциях дает основание китайским авторам говорить об институционализации корпоративной культуры. Институционализация невозможна без появления соответствующей социальной потребности. Для институционализации и устойчивости корпоративной культуры необходимы определенные условия. Все они представлены в китайских концепциях корпоративной культуры.

Ключевые слова: культура, Китай, организационная культура, корпоративная культура, концепция корпоративной культуры.

Для цитаты: Арташкина Т. А., Ван Ифей. Корпоративная культура по-китайски // Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т. 8, №3. С. 1972–1980.

ic approach used in Chinese concepts allows Chinese authors to talk about institutionalization of corporate culture. Institutionalization is impossible without a proper social demand. Institutionalization and stability of corporate culture requires specific conditions. They are all represented in the Chinese concepts of corporate culture.

Key words: culture, China, organizational culture, corporate culture, concept of corporate culture.

For quote: Artashkina, T.A., Wang Yifei. [Chinese-style corporate culture] *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire* = *Professional education in the modern world*. 2018, vol. 8, no. 3, pp. 1972–1980.

DOI: 10.15372/PEMW20180302

DOI: 10.15372/PEMW20180302

Введение. В настоящее время Китай занимает лидирующие позиции в экономике и промышленном производстве. Политики, экономисты, политологи, социологи и культурологи часто задаются вопросом: какие резервы и ресурсы использовал Китай, чтобы преодолеть разрушительные последствия китайской культурной революции и совершить такой экономический скачок? В одной из своих речей 1980-х гг. китайский политик Дэн Сяопин заметил, что большой ошибкой во времена культурной революции стало то, что за 10 лет ее протекания в Китае не были подготовлены специалисты с высшим образованием [1].

Политика реформ и открытости как программа экономических реформ, начатых в 1978 г. по инициативе Коммунистической партии Китая, способствовала стремительному развитию экономики страны. В декабре 1980 г. на очередной конференции Дэн Сяопин отметил, что социалистическая страна, которую хотят построить в Китае, должна не только владеть материальными основами своей цивилизации, но и восстановить духовную базу, которая включает в себя образование, науку и культуру [1].

Процесс восстановления китайской экономики, привлечения зарубежных инвестиций не был гладким. Известный китайский исследователь Ван Шуцзу указывает, что специфика национальной культуры может привести к неэффективным межкультурным коммуникациям, которые, возможно, вызовут различные противоречия в международном сотрудничестве. Например, конфликты между французским руководством и французскими руководителями отделов, с одной стороны, и китайским персоналом, с другой стороны, привели к провалу первой попытки китайско-французского сотрудничества. Американская компания Whirlpool, открытая еще в 1980-х гг. в китайском городе Дунгуань, также покинула китайский рынок из-за отсутствия понимания специфики китайской культуры [2, с. 33–34]. Американский антрополог из Калифорнийского университета в Лос-Анджелесе Яньсянь Янь (Yunxiang Yan) в своей статье, опубликованной в сборнике «Многоликая глобализация» [3], приводит несколько примеров взаимного непонимания китайских и американских партнеров по бизнесу. Яньсянь Янь пишет: «Вообще вопрос о своеобразии китайской деловой культуры возникает в связи с появлением разнообразных форм собственности и частично рыночной экономики в течение переходного периода социализма... В соответствии со своим типом компания имеет различную степень доступа служащих к внешнему миру, разную деловую этику, различающиеся ценности и шаблоны поведения» [3, с. 30].

Ши Вэй отмечает, что до 1980-х гг. в Китае не уделялось большого внимания организационной культуре. Но затем, в связи с развитием организационной теории и смежных дисциплин, таких как антропология и психология, культурный феномен в организациях постепенно становится специальным предметом междисциплинарных исследований. На практике же к началу 1980-х гг. с ростом числа японских компаний было замечено влияние феномена культуры на деятельность организации [4, с. 10]. Так в Китае появился интерес к организационной культуре.

Подробного анализа специфики китайских концепций корпоративной и организационной культуры в российской историографии мы не обнаружили. Нельзя утверждать, что в российском познании

не было попыток исследования китайской корпоративной и организационной культуры, такие исследования проводились, но исходя из западных и российских теорий (см., напр.: [5; 6]). Таким образом, по-прежнему актуальной остается проблема специфики китайской корпоративной и организационной культуры, способствующей появлению «китайского чуда».

Постановка задачи. Прототипами китайских концепций и теорий корпоративной и организационной культуры, как и российских, являются американские концепции и теории. При этом разные китайские авторы называют различных американских исследователей, чьи работы повлияли на разработку китайских концепций и теорий. Например, Ши Вэй ссылается на книгу американского психолога Э. Шейна (E. Schein) «Корпоративная культура и лидерство» [7], который в 1985 г. предложил определение организационной культуры, разделив ее на три структурных уровня. Первый – это самый заметный, искусственный слой культуры, ее искусственные продукты и творения, позволяющие людям увидеть физическое пространство. Второй уровень – это уровень ценностей, отражающий разницу между тем, что «должно быть», и тем, «что есть истина». Третий уровень – лежащая в основе организационной культуры гипотеза [4, с. 115]. Чжан Де, пытаясь дать свое определение организационной культуры, приводит несколько дефиниций американских авторов, например, J. C. Spender: «Организационная культура – это общая система убеждений членов организации»; C. O. Reilly: «Твердые и широко распространенные основные ценности»; G. Hofstede: «У людей наблюдается общий психологический процесс»; J. Van Maanen и S. R. Barley: «Общее понимание дела» и т. д. (цит. по: [3, с. 2]).

Основная задача нашего исследования – определение специфики китайских теоретических концепций корпоративной и организационной культуры. Материалом исследования послужили монографии и пособия китайских авторов по корпоративной и организационной культуре. В свете изложенного объектом нашего исследования стали теоретические концепции корпоративной и организационной культуры, предметом исследования – теоретические концепции корпоративной и организационной культуры, разработанные китайскими авторами.

Методология и методика исследования. Методологическую основу проводимого нами исследования составили информационный подход, кросс-культурный и герменевтический методы.

Информация является важнейшей структурной составляющей культуры. Человек входит в культуру как в определенную информационную среду, которую он усваивает, накапливает и передает. Эти утверждения в полном объеме относятся к феноменам, созданным человеком, таким как корпоративная и организационная культура. Информационный подход к исследованию корпоративной и организационной культуры заключается в том, чтобы выявить их качественные характеристики как формы передачи, закрепления, хранения и использования информации.

Поскольку анализ китайской культуры, представленной феноменами корпоративной и организационной культуры, мы осуществляли, исходя из традиций российской научной школы, нам пришлось широко применять комплекс сравнительных методов, главным из которых стал кросс-культурный, позволяющий включить в круг изучаемых объектов нормы, привычки, ритуалы и обычаи повседневной жизни. В ходе подготовки статьи одному из соавторов пришлось выполнять перевод китайских текстов на русский язык. Эти тексты мы рассматривали как тексты культуры, которые исторически, социально и антропологически обусловлены. При этом учитывались особенности русского и китайского языков, что привело к использованию методов герменевтики, которую мы воспринимали как технику интерпретации и понимания текста. Очевидно, что с герменевтической методологией связан ряд проблем, в частности, невозможность выявления строгих критериев адекватного понимания чужой культуры. Однако суть этого метода вполне рациональна.

Результаты. 1. Понятие культуры в китайских концепциях корпоративной и организационной культуры является базовым. Свое видение корпоративной и организационной культуры, ее содержания, назначения и функций китайские авторы репрезентируют, опираясь на общее представление о культуре как форме социального бытия. В современной социогуманитарной науке Китая можно обнаружить два магистральных направления экспликации понятия культуры [9, с. 1147–1148]. В первом случае на содержание понятия культуры в китайской науке большое влияние оказала Большая советская энциклопедия (1973). Так, в официальном китайском словаре «Новый китайский словарь» приводится несколько разных значений понятия «культура»: 1) совокупность материальных и духовных богатств, созданных человечеством в процессе своего исторического развития и социальной практики; 2) термин относится только к духовному наследию (наука, образование, литература, язык, искусство и проч.) и т. д. [10, с. 1378]. Во втором случае, культура – «это форма изменения среды человеком, его способность адаптироваться к этим изменениям, способ выживания человечества, совокупное выражение морального облика народа» [11, с. 15].

Оба подхода нашли отражение в китайских концепциях корпоративной и организационной культуры. Например, первому направлению соответствуют следующие высказывания: 1) организационную культуру можно разделить на три типа: материальную культуру, поведенческую культуру, духовную культуру (Ши Вэй) [4, с. 115]; 2) понятие корпоративной культуры имеет широкий и узкий смысл. В широком смысле корпоративная культура – это материальная культура и духовная культура, созданные предприятием. В узком смысле корпоративная культура – это сочетание деловых целей, ценностей и морально-го поведения сотрудников предприятия (Сюй Мэн) [12, с. 56]. Другие китайские авторы, например, Ву Шэньи и Се Сяньин, придерживаются второго направления экспликации понятия культуры: культура – это явление, которое основано на социальном развитии и постоянном улучшении способа производства. Все этапы развития человеческого общества адаптировались к социальной культуре. Когда социальные производительные силы развились до определенного уровня, а основная экономическая единица общественного производства постепенно превратилась из домашних и ремесленных мастерских в современное предприятие, возникает корпоративная культура. Таким образом, корпоративная культура является продуктом определенной экономической эры, микрокультурным феноменом [13, с. 8].

2. Ван Чэнгун подчеркивает, что традиционная экономика всегда относилась к предприятию как «коммерческой экономической организации», утверждая, что предприятие является лишь хозяйствующим субъектом, который предоставляет сообществу эффективные продукты и услуги [14, с. 8].

Ши Вэй обращает внимание на то, что понятие организации является многозначным. С одной стороны, в теории управления понятие организации означает деятельность менеджера по разработке набора специальных процедур. С другой стороны, организация есть официальный орган, который является независимым юридическим лицом или юридическим лицом, уполномоченным позиционировать себя в соответствии с юридическими процедурами в социальной, экономической, политической и культурной деятельности, включая государственные учреждения, предприятия, коммерческие компании, социальные группы, академии, академические учреждения, различные ассоциации и т. д. [4, с. 6].

Любая организация имеет свою культуру, культуру в широком смысле, включающую всю сумму материальных благ и духовного богатства, созданных в ходе социальных событий. В узком смысле организационная культура относится к социальной идеологии, а также к адаптации организации во внешней среде [15, с. 2]. По мнению Чжан Де, организационная культура отражает процесс долгосрочного выживания организации и ее развитие, высшие цели, основные убеждения персонала, ценности и кодексы поведения, которые являются общими для большинства членов организации [8, с. 1]. Выделение в две отдельные группы, с одной стороны, промышленных предприятий и, с другой стороны, организаций как юридических лиц детерминировало появление в китайском социально-гуманитарном познании феноменов корпоративной и организационной культуры соответственно.

В русском языке понятие организации также является многозначным, а спектр его значений значительно шире, чем в китайском: во-первых, в русском языке слова «организация», «компания», «корпорация», «фирма», «предприятие» или «учреждение» являются синонимами; во-вторых, организация – это а) внутренняя упорядоченность, согласованность взаимодействия более или менее дифференцированных и автономных частей целого, обусловленная его строением; б) совокупность процессов или действий, ведущих к образованию и совершенствованию взаимосвязей между частями целого; в) объединение людей, совместно реализующих некоторую программу или цель и действующих на основе определенных процедур и правил [16]. Как видим, значению слова «организация» в китайском языке соответствует определение под пунктом (в).

3. В российском социогуманитарном познании корпоративная культура либо тождественна организационной культуре, либо является ее частью. В самом общем виде корпоративная и организационная культура – это совокупность специфических для конкретной организации ценностей, отношений и норм, определяющих типичный для организации подход к решению своих проблем; в другой редакции – это совокупность моделей поведения, характерных для данной организации. В. Макеев называет признак, позволяющий разграничить корпоративную и организационную культуры: «Среди составляющих и организационной, и корпоративной культуры можно выделить такие понятия, как ценностные ориентации, идеи, установки. Но если в рамках корпоративной культуры под этим подразумевается социально-психологический климат, то в организационной культуре – это структура, модель организации» [17, с. 65]. В. Макеев также специально подчеркивает, что «не существует ни одной организации, культура которой бы в точности повторяла культуру другой» [17, с. 68].

Китайские авторы отмечают, что понятия организационной культуры и корпоративной культуры не имеют однозначного определения, основанного на изучении культурной антропологии, организационного поведения и работы организации. В самом общем виде корпоративная культура – это система идентификации предприятий [18, с. 12–14]. В свою очередь, организационная культура – это сумма

кодов поведения, системы правил и внешнего имиджа организации, который она сформировала в течение длительного времени во внутренней и внешней среде [4, с. 12]. С логической точки зрения система идентификации предприятия шире, чем сумма кодов поведения, системы правил и внешнего имиджа организации. Это означает, что понятия «организационная культура» и «корпоративная культура» в китайском социальном познании не являются тождественными. Дальнейший анализ показывает, что процесс формирования на предприятии корпоративной культуры охватывает и процесс формирования организационной культуры на том же предприятии.

4. В российских концепциях корпоративной и организационной культуры оба феномена неразрывно связаны с предприятиями и организациями, обусловлены их деятельностью, структура и функции корпоративной и организационной культуры детерминированы производственной и экономической деятельностью предприятий и организаций. Другими словами, организационная и корпоративная культура есть своего рода «автономный» феномен, что допускает непосредственное обучение этой культуре (см. [19]).

Китайские авторы, в отличие от российских, убеждены в объективном характере корпоративной культуры, ее детерминированности культурой как формой социального бытия («внешней культурой»). Они считают, что в Китае источником корпоративной культуры является китайская национальная культура. Ву Шэньи и Се Сяньин утверждают, что корпоративная культура – это субкультура социальной культуры, которая является частью социальной, политической и экономической жизни [13, с. 8]. Китайские авторы также отмечают, что корпоративная культура представляет собой сложное целое, ее содержание представлено разнообразными формами, демонстрирует разные корпоративные характеристики и сложившиеся деловые традиции.

5. В общем случае российские авторы выделяют три уровня корпоративной культуры: поверхностный, внутренний и глубинный [17, с. 66]. Иными словами: поверхностный (символический) уровень, подповерхностный и базовый (глубинный) уровни. В первом случае в поверхностный уровень предлагается включить внешние организационные характеристики: продукция или услуги, оказываемые организацией, используемая технология, размещение и обстановка производственных помещений и офисов, наблюдаемое поведение работников, формальное языковое общение, лозунги и т.п. Во втором случае поверхностный (символический) уровень включает корпоративную символику, логотип, фирменные календари, флаг фирмы, гимн фирмы, особую архитектуру здания и т.п. Сюда же относятся мифы, легенды и истории, связанные с основанием фирмы, деятельностью ее руководителей и выдающихся сотрудников. Второй (внутренний или подповерхностный) и третий (глубинный или базовый) уровни, по сути, одинаковы в обеих концепциях. Так, во внутренний, наиболее глубокий уровень включаются ценности и верования, разделяемые членами организации, зафиксированные в документах и призванные быть руководящими в повседневной деятельности членов организации. К третьему, глубинному уровню относится то, что формирует целесообразность действий и поступков, а иногда – ценностей и ценностных ориентаций, то есть смысл и социальная ответственность организации.

В китайских концепциях разные авторы выделяют разные уровни корпоративной культуры: например, Чжан Де выделяет уровень концепции, уровень поведения системы, слой символов [8, с. 2–5]; Ву Шэньи и Се Сяньин – три уровня корпоративной культуры: духовную культуру, институциональную культуру, материализованную часть (артефакты культуры) [13, с. 28]; Ян Дун – четыре слоя корпоративной культуры: концептуальный слой (уровень), уровень системы, уровень поведения и, наконец, материальный слой (уровень) [20, с. 83–86]; Сюй Мэн также предлагает выделить в корпоративной культуре четыре уровня: поверхность материальной культуры, неглубокую культуру поведения, среднюю системную культуру, ядро духовной культуры [12, с. 58].

6. Китайские авторы подчеркивают, что разрабатываемые в Китае концепции корпоративной культуры отличаются от американских и японских концепций. Так, Чжан Цицзин считает, что специфика китайских концепций заключается в переносе акцента на человека, в уважении к людям, заботе о людях, к большому привлечению людей к управлению бизнесом. В китайских концепциях подчеркивается значимость идеала человека, нравственности, ценностей и кодексов поведения в управлении бизнесом, что способствует повышению чувства ответственности. Все это приводит к значительным (революционным) изменениям в управлении предприятием [18, с. 12–14].

Китайские авторы видят различия в концепциях корпоративной культуры, разрабатываемых в бизнес-сообществе и академических кругах. В соответствии с китайской академической точкой зрения корпоративная культура делится на четыре слоя (уровня): материальная культура, культура поведения или поведенческая культура, институциональная культура (системный уровень, или слой), духовная культура.

Материальный уровень корпоративной культуры – материальная культура предприятия. Сюй Мэн называет этот уровень поверхностной корпоративной культурой [12, с. 59], Ян Дун – артефактной культурой [20, с. 83]. Сюда относятся продукты и услуги, созданные персоналом, различные материальные

средства, которые могут нести определенную информацию: здания, станки, другое оборудование, топливо и сырье. Клиенты в основном пользуются корпоративной культурой предприятия через его продукты и уровни обслуживания предприятия. Чжан Де считает этот уровень корпоративной культуры уровнем символов, так как относит к нему название предприятия и корпоративные символы [8, с. 5]. В такой редакции материальный уровень корпоративной культуры в китайских концепциях фактически совпадает с поверхностным уровнем российских концепций.

Уровень культуры поведения – эта та часть корпоративной культуры, которая имеет нормативное и обязательное влияние на поведение членов организации. Сюй Мэн считает, что все эти требования относятся к сотрудникам в области производства и управления, обучения и сфере развлечений [12, с. 59–60].

Системный уровень корпоративной культуры по-другому называется институциональной культурой предприятия и включает в себя три аспекта: систему лидерства предприятия, корпоративную организацию и систему управления предприятием [12, с. 60]. Появление, развитие и изменение системы лидерства предприятия является неизбежным результатом развития предприятия и производства, а также продуктом культурного прогресса. Ян Дун уточняет, что корпоративная организация, по сути, есть организационная структура предприятия [20, с. 61]. Организация предприятия является носителем корпоративной культуры, включая официальные и неформальные организации. Система управления предприятием формируется в области производства и эксплуатации предприятий.

В концепциях, где выделяются три слоя (уровня) корпоративной культуры, системный уровень и уровень культуры поведения, как правило, совпадают. Так, Ву Шэньи и Се Сяньин считают, что системный уровень корпоративной культуры (система культуры) включает различные правила и нормы, стандартизованный и общий кодекс поведения сотрудников. Или, иными словами, это институциональные механизмы самого предприятия и компоненты его кодекса поведения, а также кодекс поведения сотрудников [13, с. 31–32]. Таким образом, наличие системного уровня в корпоративной культуре дает основание китайским авторам говорить об институционализации корпоративной культуры как ее закреплении в области общественных отношений.

7. Духовный (уровень) слой корпоративной культуры имеет особое значение в китайских концепциях. Сюй Мэн подчеркивает, что духовный слой также известен как дух корпоративной культуры [12, с. 61].

Понятие «корпоративный дух» известно в западной и российской литературе. Считается, что это понятие ввел в оборот в начале XIX в. немецкий военный теоретик К. фон Клаузевиц (см.: [21]). В настоящее время корпоративным духом называется феномен, отражающийся в поведении людей, разделяющих идеалы организации и переживающих чувство принадлежности к ней. В. А. Пронников и И. Д. Ладанов отмечают, что ныне понятие «корпоративный дух» служит показателем единства и преданности идеалам организации, чувства приверженности к ней [21].

Детерминированность корпоративной культуры национальной культурой придает особое значение уровню духовной культуры. По мнению китайских авторов, культура духа является глубоким культурным феноменом и играет центральную роль во всей системе корпоративной культуры. Ян Кэминг пишет, что традиционная культура может и должна играть большую роль в современной корпоративной культуре. В частности, китайские традиционные ценности – конфуцианство, доброжелательность, праведность, вежливость, мудрость, вера, сыновнее благочестие и т. д. – должны служить идеологической коннотацией и ценностным стандартом корпоративной культуры [15, с. 38]. Духовная движущая сила корпоративной культуры ориентирована на людей, подчеркивая уважение ко всем и доверяя всем. Она включает в себя дух предпринимательства, философию бизнеса, корпоративную этику, корпоративные ценности, корпоративный стиль и другой контент, представляет собой сумму корпоративной идеологии [12–15]. Каждое предприятие имеет свое уникальное культурное наследие, которое определяется характером управления производством, бизнес-традициями, бизнес-целями, деловыми качествами сотрудников, а также внутренней и внешней средой. Поэтому корпоративная культура разных предприятий относительно независима, имеет собственную индивидуальность и собственные характеристики.

8. По мнению китайских авторов, основой любой корпоративной культуры (корпоративной культуры любого предприятия) служит ее концепция, отражающая веру сотрудников предприятия и их стремления. По-другому, концепция корпоративной культуры – «это душа предприятия» (Ян Дун) [20, с. 83], идеологическая основа для формирования институциональной культуры, поведенческой культуры и материальной культуры. Концепция корпоративной культуры относится к процессу производства и эксплуатации предприятия, опирается на определенную социальную и культурную базу, отражает идеологию менеджеров и рабочих кадров, привычки и мышление персонала, формирует духовное стремление и понимание идей.

Корпоративная культура играет определяющую роль в выборе стратегии предприятия. Фань Цяопин утверждает, что отношения между корпоративной стратегией и корпоративной культурой подобны взаимосвязи между поведением и восприятием человека [22, с. 10]. С точки зрения стратегической и культурной значимости предприятий Фань Цяопин разделяет предприятия на три группы: 1) где корпоративная культура обеспечивает стратегическую поддержку предприятия; 2) наблюдается конфликт корпоративной культуры и корпоративной стратегии; 3) корпоративная культура никак не связана со стратегией предприятия [22, с. 12].

Основные компоненты корпоративной культуры, описываемые китайскими авторами, являются стандартными. Ян Дун относит к ним миссию предприятия, корпоративное видение, основные ценности предприятия [20, с. 87–89]. Ван Чэнгун относит к компонентам корпоративной культуры корпоративные ценности, предпринимательский дух, корпоративную этику, корпоративный имидж. При этом Ван Чэнгун придает большое значение взаимосвязи между этими компонентами [14, с. 8]. Ян Кэминг предлагает развернутое описание компонента корпоративной культуры. К ним он относит желания бизнеса, корпоративную миссию, основные ценности, предпринимательский дух, философию бизнеса, философию управления. Кроме того, Ян Кэминг пишет, что некоторые концепции корпоративной культуры включают также философию предприятия, этику предприятия, корпоративное управление, деловую этику, корпоративный стиль и стиль персонала, идеал предприятия, цели предприятия, принципы работы предприятия, бизнес-цели, бизнес-мышление и стратегию предприятия [15, с. 41–43].

На основании концепции корпоративной культуры Сюй Мэн выделяет пять типов корпоративной культуры китайских предприятий [12, с. 62]:

- *демократический*. Основными характеристиками корпоративной культуры являются общие ценности, здравый смысл сообщества, общий корпоративный дух, общие кодексы поведения, разделение прав, осуществление полномочий, распределение интересов коллектива и отдельных лиц, принципы демократии;
- *эксклюзивный*. Этот тип корпоративной культуры характеризуется высокой степенью концентрации власти и доминированием личного процесса принятия решений;
- *теоретический*. Характерными особенностями такой корпоративной культуры являются взаимная гармония между людьми, взаимное признание солидарности и сплоченности, этические отношения являются основой бизнес-операций и поддержания порядка на предприятии. Такая корпоративная культура имеет тенденцию к существованию на традиционных китайских предприятиях и предприятиях с конфуцианскими идеологическими традициями;
- *юридический*. Основными характеристиками такой корпоративной культуры является подчеркнутость нормативной роли власти, обязательность и стабильность правил, усложнение стандартизации и упорядоченности поведения персонала;
- *право на изменение (практический)*. Это не фиксированная модель корпоративной культуры. Идеи и методы управления основаны на характере работы, условиях окружающей среды, качестве персонала и стиле руководства и т.д., на идеях прагматизма. Этот тип корпоративной культуры также известен как гибридная корпоративная культура.

Выводы. На основании вышеизложенного можно выделить основные специфические особенности китайских концепций корпоративной культуры.

1. Китайские авторы разделяют промышленные предприятия и организации, на основании чего выделяют два феномена: корпоративную культуру и организационную культуру соответственно. При этом организационная культура может быть одним из компонентов корпоративной культуры. Китайские авторы видят различия в концепциях корпоративной культуры, разрабатываемых в бизнес-сообществах и академических кругах.

2. Китайские авторы убеждены в объективном характере корпоративной культуры, ее детерминированности «внешней» культурой как формой социального бытия. Они считают, что в Китае источником корпоративной культуры является китайская национальная культура. Традиционная культура, в частности ее традиционные ценности, могут и должны играть большую роль в современной корпоративной культуре, служить идеологической коннотацией и ценностным стандартом этой культуры.

3. Духовный (уровень) слой корпоративной культуры имеет особое значение в китайских концепциях и играет центральную роль во всей системе корпоративной культуры. Базовым источником культуры духа является китайская национальная культура, то есть «внешняя» культура по отношению к культуре корпоративной. Культура духа, по сути, представляет собой сумму корпоративной идеологии.

4. Наличие системного уровня в китайских концепциях корпоративной культуры дает основание китайским авторам говорить об институционализации корпоративной культуры, которая невозможна без появления соответствующей социальной потребности. Для институционализации и устойчивости корпоративной культуры, в частности, необходимы следующие условия: особый тип регламентации; четкое

распределение функций, прав и обязанностей участников взаимодействия; при замещении выбывшего члена к тому, кто его замещает, предъявляются обезличенные требования; для обеспечения высокой эффективности корпоративной культуры необходимо разделение труда и профессионализация; наличие учреждений (промышленных предприятий и организаций), в которых действует та или иная корпоративная культура; развиваясь, корпоративная культура меняет свою форму. Все эти условия представлены в китайских концепциях корпоративной культуры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. 邓小平文选 (第3卷). 北京: 人民出版社, 1993. 418页. (Дэн Сяопин. Избранное. Т. 3. Пекин: Народное изд-во, 1993. 418 с.)
2. 王述祖. 经济全球化与文化全球化. 北京: 中国时政经济出版社, 2006. 176页. (Ван Шуцзу. Экономическая глобализация и культурная глобализация. Пекин: Китайское политико-экономическое издательство, 2006. 176 с.)
3. **Многоликая** глобализация: пер. с англ. / под ред. П. Бергера и С. Хантингтона. М.: Аспект Пресс, 2004. 379 с.
4. 石伟. 组织文化. 上海: 复旦上海财经大学出版社 2010.09. 第二版. 252页. (Ши Вэй. Организационная культура. Шанхай: Издво Шанхайского университета финансов и экономики Фудань, сентябрь 2010. 352 с.)
5. **Вэй Лю.** Организационная и корпоративная культура: общее и различия // Преподаватель XX век. 2014. № 3. С. 380–386.
6. **Ищенко Н.Л.** Концептосфера корпоративной «философии» китайской компании // Вестник НГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2011. № 1. С. 42–51.
7. **Шейн Э.** Организационная культура и лидерство / пер. с англ. СПб: Питер, 2013. 352 с.
8. 张德. 企业文化建设. 北京: 清华大学出版社 2015. 370页. (Чжан Де. Создание корпоративной культуры. Пекин: Издательство университета Цинхуа, 2015. 370 с.)
9. **Арташкина Т.А.** Становление науки о культуре в современном Китае // Профессиональное образование в современном мире. 2017. Т. 7, № 3. С. 1144–1155.
10. 路丽梅 · 王群慧. 新编汉语辞海. 光明日报出版, 2012年. 1831页. (Лу Лимэй, Ван Цюньхуэй. Новый китайский словарь. Издательство ежедневной прессы Гуанмин, 2012. 1831 с.)
11. **Цзя Хуэйминь.** Традиционная китайская культура в период реформ и открытости (1980–2010 гг.): автореф. дис. канд. культурологии. Владивосток, 2017. 30 с.
12. 许萌. 企业文化落地与突破. 北京: 中国财富出版社 2014.06. 240页. (Сюй Мэн. Внедрение корпоративной культуры и прорыв. Пекин: Издательство китайского процветания, 2014. 240 с.)
13. 吴声怡, 谢向英. 企业文化新教程. 上海: 上海大学出版社 2012.03. 337页. (Ву Шэньи, Се Сяньин. Новое руководство по корпоративной культуре. Шанхай: Издательство Шанхайского университета, 2012. 337 с.)
14. 王成荣. 企业文化职工读本. 北京: 中国工人出版社 2012.04. 211页. (Ван Чэнгун. Корпоративная культура: пособие для персонала. Пекин: Изд-во китайских рабочих, 2012. 211 с.)
15. 杨克明. 企业文化落地高效手册. 北京: 北京大学出版社 2010.10. 186页. (Ян Кэминг. Эффективное руководство по внедрению корпоративной культуры. Пекин: Изд-во Пекинского ун-та, 2010. 186 с.)
16. **Организация** [Электронный ресурс] // Словари и энциклопедии на Академике. URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/2899/ОРГАНИЗАЦИЯ (дата обращения: 16.03.2018).
17. **Макеев В.** Структура корпоративной культуры организации // Власть. 2010. № 7. С. 65–68.
18. 张其金. 构建企业文化: 基业长青的最大引擎. 北京: 中国商业出版社 2016.07. 236页. (Чжан Цицин. Формирование корпоративной культуры: самый большой двигатель роста. Пекин: Китайское деловое издательство, 2016. 236 с.)
19. **Волгина И.В.** Формирование корпоративных отношений у педагогов в негосударственных учреждениях дополнительного образования: дис. в виде научного доклада канд. пед. наук. Екатеринбург, 2017. 42 с.
20. 杨杜. 文化的逻辑. 北京: 经济管理出版社 2016.02. 286页. (Ян Дун. Логика культуры. Пекин: Изд-во экономического менеджмента, 2016. 286 с.)
21. **Пронников В.А., Ладанов И.Д.** Японцы (этнопсихологические очерки) [Электронный ресурс]. М.: Наука, 1985. 348 с. URL: <http://japan.kg/uploads/63286-yaponcy.pdf> (дата обращения: 16.03.2018).
22. 范桥平. 贵派企业文化. 北京: 北京联合出版社 2016.04. 317页. (Фань Цяопин. Корпоративная культура организации Гуэй Пай. Пекин: Пекинское объединенное издательство, 2016. 317 с.)

REFERENCES

1. **Deng Xiaoping.** [Selected works]. Vol. 3. Beijing, People's Publishers, 1993, 418 p. (In Chinese)
2. **Wang Shuju.** [Economic globalization and cultural globalization]. Beijing. Chinese political and economic publishers, 2006. 176 p. (In Chinese)

3. [Many faces of globalization]. Moscow, Aspect Press, 2004, 379 p.
4. Shi Wei. [Organizational culture]. Shanghai, Fudang Publishers Shanghai University of Finances and Economics, September 2010. 2nd edition, 352 p. (In Chinese)
5. Weo Liu. [Organizational and corporate culture: the common and the different]. *Prepodavatel XX vek. = Teacher XX century*, 2014, no. 3, pp. 380–386. (In Russian)
6. Ischenko N. L. [Concept sphere of corporate philosophy of a Chinese company]. *Vestnik NGU. Seria: Lingvistika i mezhkulturnaya kommunikatsia = NSU Bulletin. Series: Linguistics and intercultural communication*, 2011, no. 1, pp. 42–51. (In Russian)
7. Shane A. [Organizational culture and leadership: transl. from English]. St. Petersburg, Pi-ter Publ., 2013, 352 p.
8. Zhang Dei. [Creation of corporate culture]. Beijing, Qinghua University Publishers, 2015, 370 p.
9. Artashkina T. A. [Establishing the science about culture in modern China]. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire = Professional education in modern world*, 2017, vol. 7, no. 3, pp. 1144–1155. (In Russian)
10. Lu Limei, Wang Qionghui. [New Chinese dictionary]. Guanming Daily Press Publishers, 2012, 1831 p. (In Chinese)
11. Jia Huimin. [Traditional Chinese culture during reforms and openness (1980–2010). Cand. cult. sci. thesis]. Vladivostok, 2017, 30 p. (In Chinese)
12. Xu Meng. [Introduction of corporate culture and breakthrough]. Beijing, Chinese Flour-ishing Publishing, 2014, 240 p. (In Chinese)
13. Woo Shengi, Xie Xianning. [New guidance on corporate culture]. Shanghai, Shanghai University publishers, 2012, 337 p. (In Chinese)
14. Wang Chengrui. [Corporate culture: guidance for employees]. Beijing, Chinese workers Publishers, 2012, 211 p. (In Chinese)
15. Yan Kaming. [Efficient guidance on introducing corporate cultures]. Beijing, Beijing University Publishers, 2010, 186 p. (In Chinese)
16. [Organization]. Dictionaries and encyclopedias at Academic. Available at https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/2899/ОРГАНИЗАЦИЯ (accessed March 16, 2018).
17. Makeev V. [Structure of organization»s corporate culture]. *Vlast = Power*, 2010, no. 7, pp. 65–68. (In Russian)
18. Zhang Qijing. [Forming corporate culture: the greatest trigger of growth]. Beijing, Chinese Business Publishers, 2016, 236 p. (In Chinese)
19. Volgina I. V. [Forming corporate relations among teachers in non-governmental institutions of further training]. Cand. ped. sci. thesis]. Yekaterinburg, 2017, 42 p.
20. Yang Dong. [Logics of culture]. Beijing, Economic Management Publishers, 2016, 286 p. (In Chinese)
21. Pronnikov V. A., Ladanov I. D. [The Japanese (ethno psychological sketches)]. Moscow, Nauka Oriental Publ., 1985. 348 p. Available at: <http://japan.kg/uploads/63286-yaponcy.pdf> (accessed March 16, 2018).
22. Fan Qiaoping. [Corporate culture of Gui Pai organization]. Beijing, Beijing United Publishers, April 2016, 317 p. (In Chinese)

Информация об авторах

Арташкина Тамара Андреевна – доктор философских наук, доцент, Дальневосточный федеральный университет; профессор Школы искусств и гуманитарных наук, Департамент искусств и дизайна (690922, г. Владивосток, остров Русский, поселок Аякс, кампус ДВФУ, корпус F, уровень 6, офис F 602 (дирекция Школы), e-mail: tam.artand@gmail.com)

Ван Ифей – аспирант, магистр менеджмента Школы искусств и гуманитарных наук Департамента искусств и дизайна, Дальневосточный федеральный университет (690922, г. Владивосток, остров Русский, поселок Аякс, кампус ДВФУ, корпус F, уровень 6, офис F 602 (дирекция Школы), e-mail: wangyifei@mail.ru)

Information about the authors

Tamara A. Artashkina – Doctor of Philosophical Sc., Associate Professor at Far Eastern Federal University (FEFU), Professor in School of Arts and Humanities, Department of Arts and Design, (690922 Ayaks, FEFU campus, Building F, Level 6, Office F 602, Russkiy Island, Vladivostok, Russia, e-mail: tam.artand@gmail.com)

Wang Yifei – PhD-student, MSc of Management at School of Arts and Humanities, Department of Arts and Design at Far Eastern Federal University (FEFU) (office F 436, building F (26), FEFU campus, Ajax, Russky Island, 690922, Vladivostok, e-mail: tam.artand@gmail.com)

Принята редакцией: 21.02.2018

Received: 21 February 2018

ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЗАПРОСА В УСЛОВИЯХ КАПИТАЛИЗАЦИИ ЗНАНИЙ

EDUCATIONAL REQUEST FORMATION IN THE KNOWLEDGE CAPITALIZATION CONDITIONS

УДК 304.2 + 378.1+373.1

DOI: 10.15 372/PEMW20180303

В. В. Петров

Институт философии и права СОРАН; Новосибирский национальный исследовательский государственный университет, Новосибирск, Российская Федерация, e-mail: v.v.p@ngs.ru

Petrov, V. V.

Institute of Philosophy and Law of the Siberian Branch of Russian Academy of Sciences; Novosibirsk State University, Novosibirsk, the Russian Federation, e-mail: v.v.p@ngs.ru

Аннотация. В условиях информационного общества знание как информация, будучи в классическом варианте гносеологической категорией, получив форму товара, приобрело новые социальные возможности и активно включилось на стоимостных основаниях во все сферы социокультурных отношений. Под воздействием этих факторов университет не просто трансформирует собственную идею и сущность, но и теряет свое назначение, адаптируясь под обстоятельства и становясь субъектом рыночных отношений. В статье показано, что в условиях капитализации знаний студент ожидаемо стремится сформировать собственную образовательную траекторию, которая позволит ему успешно «монетизировать» полученные знания, умения и навыки на рынке труда после окончания университета. Обозначено, что недовольство образовательной политикой, проводимой государством в отношении университета, может порождать ответную реакцию и побуждать к действию часть активного студенческого состава. Сделан вывод о том, что если при развитии демократической системы управления в университете окажется возможным определить предельно допустимые границы влияния студенческого сообщества на динамику университета, то, с одной стороны, появится возможность избежать радикальных форм проявления недовольства в виде студенческих волнений, а с другой – университет сможет сохранить основные организационные принципы своего развития, направленные, в первую очередь, не на подготовку узкоспециализированных выпускников для общества потребления, а на формирование гражданина.

Abstract. Information society contributes to considering knowledge as information that acquired new social opportunities and joined the spheres of socio-cultural relations. Knowledge is classically reviewed as an epistemological category but now have received the form of a commodity. Influenced by these factors, the university not only transforms its own idea and nature, but also loses own purpose, adapting to the circumstances and becoming a subject of market relations. The paper shows that in the conditions of knowledge capitalization, the student is expected to create his own educational line, which will allow him to «monetize» the acquired knowledge and skills in the labor market after graduating from the university. The author indicates that dissatisfaction with the educational policy implemented by the government to the university can generate the response and encourage active students to react and act. The article makes conclusion that if development of a democratic management system at the university contributes to possible identification of the per-missible borders of students influence on university development, then on the one hand, it will be possible to avoid radical forms of students manifestation, and, on the other hand, the university will be able to keep the basic organizational principles of its development, aimed not on training narrow-specialized professionals for society but on formation of a citizen.

Ключевые слова: общество знания, капитализация знаний, идея университета, студенческое сообщество.

Keywords: knowledge society, capitalization of knowledge, university idea, student community

Для цитаты: Петров В.В. Формирование образовательного запроса в условиях капитализации знаний // Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т. 8, №3. С. 1981–1989

For quote: Petrov, V.V. [Educational request formation in the knowledge capitalization conditions]. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire* = *Professional education in the modern world*, 2018, vol. 8, no. 3, pp. 1981–1989

DOI: 10.15372/PEMW20180303

DOI: 10.15372/PEMW20180303

Введение. В классическом понимании университет представляет собой особый тип высшего учебного заведения, имеющий набор определенных функций, важнейшими из которых являются не только производство фундаментального знания и трансферт технологий, но и вклад в культурное наследие и формирование интеллектуального потенциала общества. В условиях информационного общества знание как информация, будучи в классическом варианте гносеологической категорией, получив форму товара, приобрело новые социальные возможности и активно включилось на стоимостных основаниях во все сферы социокультурных отношений. Под воздействием этих факторов университет не просто трансформирует собственную идею и сущность, а теряет свое назначение, адаптируясь под обстоятельства и становясь субъектом рыночных отношений [1, с. 10]. Актуальность этой тематики обозначена в докладе ЮНЕСКО 2005 г., где отмечается, что в условиях развития общества, основанного на информации и знаниях, необходим поиск новых моделей развития университетского образования [2]. Традиционно запрос к университету формируется со стороны трех акторов образовательного процесса: общества, государства и студенчества. Но дело в том, что, когда знание становится товаром, продается и покупается в виде информации, происходит серьезное изменение этого запроса со стороны студенчества, влияние которого существенно возрастает, что отмечается многими исследователями [3–5]. Проблема, рассматриваемая в статье, может быть сформулирована следующим образом: с одной стороны, государство и общество в целом имеют схожее видение роли университета в современном обществе, а с другой – студенчество, воспринимая образование как услугу, формирует собственный взгляд на то, какие функции должен выполнять университет. В условиях капитализации знаний студент ожидаемо стремится сформировать собственную образовательную траекторию, которая позволит ему успешно «монетизировать» полученные знания, умения и навыки на рынке труда после окончания университета. Недовольство образовательной политикой, проводимой государством в отношении университета, может порождать ответную реакцию и побуждать к действию часть активного студенческого состава. Таким образом, появляется необходимость выявить предельно допустимые формы влияния всех акторов образовательного процесса на развитие университета в условиях сложных социокультурных трансформаций.

В статье предпринята попытка найти возможные пути решения этой проблемы.

Постановка задачи. Кардинальные изменения, происходящие с университетским образованием, ставят вопрос о невозможности существования университета в прежнем, «классическом» виде, что отмечается в трудах отечественных и зарубежных исследователей. Так, Г.И. Петрова, С.Н. Зыкова, И.А. Ершова отмечают возросшую роль студента в образовательном процессе, что приводит к изменению организационной культуры университета [1, с. 98]. Ж.Ф. Лиотар говорит о том, что университет в своем прежнем виде «серьезно болен» и «будет выходить из употребления» [6, с. 91]. Кризис, который переживает классический университет, отмечается в работах Р. Барнета, Б. Ридингса, Ю. Хабермаса [7–9]. К числу последних работ, связанных с изучением проблем высшего образования в целом и университетской тематики в частности, можно отнести исследования Г. Ицковца, Дж. Салми, Й. Виссемы, Т. Иглтона, Н.В. Наливайко, С.И. Черных [4; 5; 10–14] и ряд других.

К сожалению, в формате журнальной статьи невозможно провести детальный анализ всех факторов, формирующих образовательный запрос к университету, поэтому мы сосредоточим наше внимание непосредственно на влиянии студенческого сообщества. Цель работы – выявить возможные пути, формы влияния студенческого сообщества на развитие университетского образования, а также установить допустимые границы данного влияния на образовательные траектории. Поставленная цель определяет следующие задачи: во-первых, проследить историческое развитие университета и раскрыть сущность требований, предъявляемых студенчеством к университетскому образованию; во-вторых, определить допустимый предел и границу влияния современного студенчества на формирование процесса обучения.

Методы и методология исследования. Теоретической основой исследования являются современные теории социальной реальности как реальности информационного общества и формирующегося общества знания. Метод философской концептуализации позволил представить новый уровень анализа развития классического университетского образования и преодолеть разрозненность подходов к его исследованию. Феноменологический подход позволил обозначить смысл коллективных действий современного студенчества, культурно-антропологический подход – осуществить анализ процесса развития субъекта образования и его личностную идентичность. Кроме того, для сбора, описания и классификации первичной информации использовались эмпирические методы – интерпретативные исследования, метод анализа документов, опросный метод и др. Социокультурный и культурфилософский подходы, применяемые в работе, дали возможность обобщить ценностный характер эмпирических материалов, полученных в ходе исследования.

Результаты. Как известно, классический университет представляет собой «альма-матер», место, в котором постулируются высокие идеалы, стремление к поиску истины, исключительная роль базового гуманитарного воспитания, а в основе всего лежат научные интересы и академические принципы. Это особый тип высшего учебного заведения, имеющий набор определенных функций, важнейшими из которых являются, во-первых, проведение научных исследований, во-вторых, академическая подготовка специалистов, в-третьих, возможность получения фундаментального образования, а также вклад в культурное наследие и интеллектуальное развитие.

Благодаря первым европейским университетам человечество получило возможность осознать свою принадлежность к единой цивилизации и основать культуру права и разума. Постепенное распространение научного знания и научной деятельности в последующем привело к появлению высших учебных заведений во многих других европейских городах. В период становления национальных государств к числу внутренних факторов добавились интересы соответствующего национального государства, при этом сами университеты постепенно становились государственными учреждениями [15].

Как известно, в основе классического университета лежит модель средневековых университетов Европы, которые представляли собой не просто научно-образовательные центры, а по своему устройству напоминали некие политические образования с основными организационными принципами классических европейских республик. Несмотря на то что в последние десятилетия университетская система в англо-американских странах подверглась некоторым изменениям. Если в 50-е – 70-е гг. XX в. около 80% студентов учились, чтобы освоить философию жизни, то сейчас до 70% студентов учатся, чтобы быть востребованными на рынке труда и получать достойную заработную плату. Они считают, что знание должно приносить прибыль, его можно разложить по карманам, чтобы приступить к практической деятельности. Тем не менее, какая бы прикладная направленность получения нового знания ни присутствовала, в классическом западном понимании университеты должны заниматься производством фундаментального знания. Университеты могут задавать вопросы, не ограничивая свободу обсуждения возможных ответов. Университет – это институция, поддерживающая свободную дискуссию и находящая точку зрения, которую можно публично защитить [16]. Следующей обязательной чертой классического эффективного университета с самого основания является наличие академических свобод, то есть права преподавателей и ученых «вести исследования, преподавать и публиковаться без ограничений со стороны учреждений, где они работают» [17]. Это значит, что оценивать значимость произведенного знания и определять дальнейшее направление научных исследований могут только коллеги по профессии, в данном случае – научное сообщество, а не чиновники из различных министерств и ведомств. Далее для того, чтобы подобные свободы существовали, университет должен быть финансово независимым, то есть иметь диверсифицированное финансирование, которое позволяет соблюдать баланс между бизнесом, государством и различными благотворительными фондами, то есть не зависеть от финансового или политического влияния.

Не менее важным аспектом является управление «университетской республикой». Как известно, любое управление в самом широком смысле может быть определено как действия группы людей, соединяющих свои усилия для достижения общих целей. Спецификой этих действий является междисциплинарный характер, наличие теоретических концепций и моделей и в то же время – ориентация на решение практических задач [18, с. 35]. Управлять процессом производства научного знания могут только люди, сами непосредственно занимающиеся наукой и понимающие, чем она отличается от добычи нефти или создания новых финансовых структур. Система управления университетской республикой носит смешанный характер, объединяя демократический, монархический и аристократический элементы. Деканы и ректоры наделены достаточно широкими полномочиями, отдаленно напоминающими монархическую власть. Эта власть не превращается в абсолютистскую монархию, поскольку ее ограничивает «власть лучших» – аристократия – в виде коллегиальных органов, которые состоят

(должны состоять) не только из лучших ученых, но и студентов: ученые советы, комитеты, комиссии, студенческие советы и т.д. Многочисленные органы самоуправления университетской республикой позволяют препятствовать принятию негативных решений. Соответственно, классический университет характеризуется четырьмя основными принципами: во-первых, производством фундаментального научного знания; во-вторых, наличием академических свобод; в-третьих, финансовой независимостью и, в-четвертых, автономным управлением.

В начале XIX в. важнейший прорыв в области университетского образования был сделан Вильгельмом фон Гумбольдтом, который разработал проект объединения Берлинского университета с Королевской академией, в результате чего появилась качественно новая академическая среда, где обучение было теснейшим образом связано с исследованиями. Реформа Гумбольдта способствовала тому, чтобы академия скорейшим образом утратила приобретенное в эпоху Просвещения значение противовеса университету. Новая модель оказала огромное влияние на будущее функционирование университетов в XIX и XX в., сформировав принципы свободы преподавания и свободы учения. Основное отличие исследовательского университета не только от простой, но и от высшей школы заключается в первую очередь в том, что в последних человек лишь получает определенные знания и компетенции для того, чтобы выполнять конкретный вид работ. В лучшем случае такой человек – хороший исполнитель. Идеальный выпускник исследовательского университета – это новатор, не просто получающий во время обучения готовое знание, а вовлеченный в процесс поиска и производство нового. Таким образом, миссия классического университета заключалась в подготовке «человека знающего», способного восходить к нормам и законам науки и с их помощью совершенствовать жизнь [1, с. 6]. С одной стороны, заложенные Гумбольдтом академические свободы являются неотъемлемой чертой успешного университета с самого его основания, а с другой – именно они дали импульс к формированию многочисленных студенческих движений, которые боролись не только за идеалистические стремления к справедливости в существующих социальных условиях, но и за улучшение положения студента и студенчества в университете в целом.

В условиях перехода к информационной цивилизации возможность капитализации знаний предопределила переход университета в новый формат, концепция которого описывается различными исследователями с разных позиций. Так, согласно концепции, созданной в 1990-х гг. в Англии и Голландии профессором университета Ньюкасла Г. Ицковицем и профессором амстердамского университета Л. Лейдесдорфом [4, с. 62], классический университет сочетает в себе элементы обучения, научной деятельности и предпринимательства, в то время как тесное взаимодействие власти, бизнеса и университета становится базовым элементом инновационного развития общества. В рамках модели эффективного университета мирового класса, способного развивать фундаментальную науку, осуществлять трансфер технологий и заниматься внедрением результатов научных исследований, создателем которой является Дж. Салми, необходимо взаимодействие трех базовых блоков: концентрации талантов, изобилия ресурсов и эффективного управления. Привлекательность модели Салми заключается как в минимизации базовых блоков и составляющих их ключевых характеристик, так и в демонстрации их тесного взаимодействия. «Первое и, вероятно, определяющее свойство превосходства – это наличие критической массы лучших студентов и выдающихся преподавателей... Высокая степень обеспеченности ресурсами является вторым фактором, характеризующим большинство университетов мирового класса, поскольку содержание современного комплекса, в котором проводятся интенсивные научные исследования, является непростым делом и требует огромных затрат. Третья характеристика связана с общей структурой управления вузами, конкурентоспособной средой и степенью академической и управленческой автономии. Важно подчеркнуть, что комбинация трех факторов, характеризующих университет мирового класса – концентрация талантов, высокий уровень финансирования и эффективное управление – и является их основной отличительной чертой. Динамическое взаимодействие между всеми тремя группами отличает университеты, принадлежащие к элите академического мира» [5, с. 32]. В качестве итога такого взаимодействия выступают выпускники, результаты научных исследований, а также распространение новых идей и технологий. Независимо от того, в рамках какой концепции будет происходить дальнейшее развитие университетов, ключевым фактором будет являться то, что в современных условиях производство научного знания стало экономическим и эпистемологическим предприятием по мере того, как экономика все больше работает на ресурсной базе знаний. Соответственно, при капитализации знаний студенческое сообщество ожидаемо хочет не только производить фундаментальное знание, но и принимать большее участие в управлении университетом, на что имеет полное право, закрепленное основными организационными принципами классического университета, о которых мы говорили выше, где обозначили, что идеально устроенная система управления – смешанная, объединяющая и монархический, и аристократический, и демократический (народный) элементы. Система смешанного правления хорошо проявляет себя в университетах – она по-

зволила им сохраниться в условиях сложных социокультурных трансформаций, в то время как вокруг нарушались вековые устои, происходили революции и т. д. В каждом университете есть коллегиальные органы: комитеты, ученые советы, комиссии, которые утверждают новых коллег, присуждают звания и степени и т. д. Однако в целом такая система управления образованием не может работать в высшей степени эффективно, поскольку отличается консервативностью и не учитывает динамично меняющиеся требования молодежи в соответствии с развитием социума. Именно поэтому университетам нужен и демократический элемент, связанный с участием студенчества, в противном случае может возникнуть неконтролируемая ситуация.

В качестве примера обратимся к ситуации, сложившейся во Франции и в Германии в конце 1960-х гг. В январе 1968 г. во всех крупнейших вузах Германии прокатилась волна столкновений между учащимися и университетской администрацией. Студенты требовали реформирования программы обучения, устраивая акции протеста, разоблачая профессоров с нацистским прошлым, срывая заседания преподавательских советов. В течение нескольких месяцев демонстрации стали масштабнее и ожесточеннее, а уже в мае 1968 г. Ульрика Майнхоф в своей колонке левого политического журнала *Konkret* объявила о том, что пора переходить от акции протеста непосредственно к революционным действиям [19]. Во Франции недовольство студентов вылилось в серию студенческих митингов, которые сопровождались требованиями смягчить дисциплинарный устав в студенческих городках, искоренить бесправие студентов перед административным аппаратом университета, выделить дополнительные финансовые средства, убрать как нехватку, так и перепроизводство кадров, ввести студенческое самоуправление, в целом сменить приоритеты высшего образования, убрав учебные программы, несоответствующие современному этапу развития общества. После студенческих революций и других волнений многие европейские университеты диверсифицировали систему высшего образования и учредили «трехстороннюю систему управления» [19], при которой ученые советы состояли на треть из профессоров, на треть из представителей администрации и на треть из студентов.

В обоих случаях студенты чувствовали закрытость высшей школы от актуальных проблем современности и нарастание дисгармонии между университетом и обществом. Посредством не только воздействия мирных способов на университетскую администрацию, но и использования радикальных, в том числе экстремистских методов, они добились порядка установления двух важнейших принципов, касающихся системы образования XX в., – демократической системы управления университетом и равного доступа к высшему образованию. В установившихся на время волнений моделях студенты действительно могли влиять на содержание учебных программ. Такая система надолго не прижилась, и сейчас студенческое самоуправление имеет более сдержанные формы. Однако если у студентов нет реального голоса и возможности высказаться, то смешанная – наиболее продуктивная – система управления университетом не работает в полную силу.

Очевидно, что студенческие волнения того времени в большей степени были следствием недовольства внешней и внутренней политикой государства. Борьба за защиту окружающей среды и права человека; выступления против военного вторжения во Вьетнам и расизма; массовая поддержка идей феминизма и сексуальной революции; непопулярность господствующей элиты и, как следствие, растущее количество новых представлений о том, как должно быть устроено общество и государство, а также структура взаимоотношений между ними (появление «новых левых»); присоединение к протестующей студенческой молодежи простых рабочих, работников умственного труда, артистов, писателей – все это факторы, повлиявшие на бурное развитие протестного движения в странах Западной Европы в конце 1960-х гг. [19]. Тем не менее одна из первопричин студенческого радикализма – именно неудовлетворение организацией процесса обучения в университете того времени. Такое неудовлетворение не просто неотрывно от недовольства общественно-политической системой, но и провоцирует дальнейшее стремление к радикальным преобразованиям, что, в конечном итоге, приводит к необходимости преобразования университета.

При этом важно отметить, что сейчас под радикализмом понимается явное и сознательное нарушение установленных общественных норм и правил. В Новой философской энциклопедии радикализму дается следующее определение: «Буквально бескомпромиссное стремление идти до конца, добиваться коренных изменений и наиболее полных результатов в любой преобразовательной деятельности» [20]. Часто радикализм получает распространение в кризисный период развития общества, угрожающий традиционному укладу жизни. Несмотря на то что многие до сих пор воспринимают радикализм как только социально-политическое явление, его можно встретить и во многих других сферах жизни общества. Например, существуют понятия религиозного и философского радикализма, которые имеют некоторую связь с политической сферой, однако представляют собой нечто отличное только от радикализма политического. В сущности, это процесс нового, без опоры на предшествующие рассуждения,

пересмотра вопросов, которыми издавна задается человек в отношении себя и мира. Так, по мнению российского философа А. Л. Казина, «радикализм сегодня включен в систему основных политологических категорий, однако смысл этого слова выходит за границы политологии, вторгаясь в этику, эстетику, религию и даже повседневную жизнь. Радикал не поступается принципами, он всегда смотрит в суть, в корень дела. Можно сказать, что любой радикализм имеет в качестве антипода половинчатость, беспринципность, соглашательство» [21]. Среди очевидных сходств понятий радикализма и экстремизма (во-первых, широкое распространение и того и другого в кризисный период развития общества; во-вторых, присутствие и того и другого во многих сферах жизни общества, а не только в политике) бывает тяжело увидеть их основное различие. Здесь необходимо пояснить, что радикализм в отличие от экстремизма – достаточно широкое понятие, обозначающее комплекс идей, рождающих желание дойти до корня социальных проблем часто посредством решительного образа действий. При этом радикализм может включать в себя экстремизм и, особенно, терроризм как наиболее жесткие формы проявления радикальных взглядов, подразумевающие готовность и воплощение в жизнь непосредственно деструктивных действий. Следует отметить, что в целом понятию «радикализм» отрицательные коннотации присущи в меньшей степени, чем понятию «экстремизм», следовательно, радикализм сам по себе может быть в большей мере ценностно нейтральным и академичным.

Тем не менее часто можно столкнуться с ситуацией, в которой описанные выше студенческие волнения называют экстремистскими. Так, во время майских событий в Париже во главе колонны численностью 20 тыс. человек несли плакат с надписью «Мы – маленькая кучка экстремистов» (именно так власти накануне назвали участников студенческих волнений). Действительно, можно отметить, что определенные организации, возникшие вследствие студенческих движений (напр., РАФ – 1968 г.), в полной мере могут называться экстремистскими и террористическими, поскольку они использовали деструктивные методы достижения своих целей. Однако корректнее называть феномен студенческого движения «радикальным», несущим в себе идейный созидательный момент. Так, в ситуации с Германией и Францией 1970-х гг. пример созидательного момента – это функционирование демократической системы управления в университете.

Если студенческие недовольства и протесты конца 1960-х гг. были следствием множества факторов, важнейшими из которых являлись неудовлетворение социальной политикой, а также напряженной обстановкой на международной арене, то на сегодняшний день одной из основных проблем современного студенчества становится глобальная «монетизация» знаний. Меркантилизм всех сфер жизни современного общества переводит образование, в том числе высшее, на аналогичный язык, а традиционная профессорская и исследовательская культура дополняется культурой корпоративной. Ее основное предназначение – дать ответ университета на прагматизм в сложившейся исторической ситуации. Дискурс о высшем образовании все чаще использует слова «коммерция», «товарно-стоимостные отношения», «образовательная услуга», «академический капитализм» и т.д. По мнению ряда исследователей, формирующаяся корпоративная культура вносит существенное противоречие в классическую культурную базу университета, традиционно ориентированную на воспроизводство фундаментального знания и служение высоким идеалам [1; 4; 12; 14; 17]. Современный студент, который поступил в высшее учебное заведение и при этом ежегодно платит за свое обучение, неизбежно захочет знать, как он в последующем сможет и сможет ли вообще продать себя на рынке труда по максимальной цене. В рамках проведенного нами в 2018 г. исследования выборочно было опрошено 348 респондентов из 7 вузов (НГУ, ТГУ, НГТУ, ОмГУ, НИУ ВШЭ, МГУ, СПбГУ). Респондентами стали студенты выпускных курсов бакалавриата и магистратуры, примерно половина опрошенных (183 человека) – студенты Новосибирского государственного университета. Респонденты подбирались приблизительно в равном соотношении по направлениям социогуманитарной и естественно-научной подготовки. Результаты показали, что степень удовлетворения качеством преподаваемого материала и работой преподавателей достаточно высока – 79,3% и 69,6% респондентов оценили эти критерии положительно, 60,9% удовлетворены и социальной политикой, проводимой руководством университетов. Но когда речь зашла об организации учебного процесса и возможности работать по специальности на рынке труда после окончания университета, то 52,2% респондентов выразили неудовлетворение, при этом 47,8% выразили готовность к активным действиям в той или иной форме для того, чтобы изменить ситуацию.

Выводы. Проведенные исследования показали, что в современных условиях идея университета претерпевает серьезные изменения. Капитализация знаний коренным образом изменяет вектор образовательного запроса, формируемого студенческим сообществом: на первое место выдвигается практико-ориентированность и прагматический подход. Поэтому ситуация, сложившаяся сегодня в академической среде, следует по пути развития «студентоцентричной» модели функционирования университета. То есть доминирование культуры рыночных отношений в области высшего образования,

при которых университет выступает в качестве продавца, а абитуриент в качестве покупателя, привело к превращению образования в услугу. Соответственно, лейтмотивом современного университета зачастую становятся не столько фундаментальные исследования и трансферт технологий, сколько необходимость «работы на заказ» в рамках выполнения «образовательных услуг» для студенчества. Обстановка, при которой надежда студента на получение высокооплачиваемой работы сразу после окончания университета не оправдывается, может спровоцировать очередную волну студенческих недовольств. Несмотря на то что такой подход напрямую связан с социокультурной динамикой, он, тем не менее, таит в себе серьезнейшую опасность для дальнейшего развития университетского образования: если университет станет ориентироваться только на сугубо прагматичные требования студенчества, то он рискует утратить ядро университетского образования, о котором мы писали в наших предыдущих работах [22–24] и превратится в институт подготовки узкоспециализированных кадров. Если же окажется возможным при развитии демократической системы управления в университете определить предельно допустимые границы влияния студенческого сообщества на динамику университета, то, с одной стороны, появится возможность избежать радикальных форм проявления недовольства в виде студенческих волнений, а с другой – университет сможет сохранить основные организационные принципы своего развития, направленные, в первую очередь, не на подготовку узкоспециализированных выпускников для общества потребления, а на формирование гражданина.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Петрова Г. И., Зыкова С. Н., Ершова И. А., Бут О. А., Стаховская Ю. М.** Корпоративная культура современного университета: роль в формировании профессиональной и личностной идентичности выпускника. Томск: Изд-во Томск. ун-та, 2017.
2. **Всемирный доклад ЮНЕСКО «К обществам знания»** [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ifap.ru/library/book042.pdf> (дата обращения: 25.02.2012).
3. **Врагов В. Н., Ильин В. Е., Лисс Л. Ф., Хаславская Л. М.** Основные принципы современного университетского образования. Новосибирск, 1994.
4. **Ицковиц Г.** Тройная спираль. Университеты предприятия государство. Инновации в действии. Томск: Изд-во Томск. гос. ун-та систем упр. и радиоэлектроники, 2010.
5. **Салми Д.** Создание университетов мирового класса. М., 2009.
6. **Лютар Ж. Ф.** Состояние постмодерна. СПб.: Алетейя, 1998.
7. **Барнетт Р.** Осмысление университета // Образование в современной культуре. Минск: Пропилеи, 2001. №1.
8. **Ридингс Б.** Университет в руинах. Минск: БГУ, 2009. 248 с.
9. **Хабермас Ю.** Идея университета. Процессы образования // Alma mater. 1994. №4. С. 9–17.
10. **Виссема Й.** Университет третьего поколения. М., Олимп-Бизнес, 2016. 480 с.
11. **Wissema J.** New Look at Innovation Policy: Twelve Recommendations // Economic Plan-ning and Industrial Policy in the Globalizing Economy. Cham: Springer, 2015. P. 269–287.
12. **Иглтон Т.** Медленная смерть университета [Электронный ресурс]. URL: https://sceptis.net/library/id_3672.html (дата обращения 15.03.2018).
13. **Nalivayko N. V., Begalinova K. K., Kosenko T. S.** Uncertainty Principle in Education as a Socio-philosophical Problem // Contingency in The Education, Art and Sport. Prague, 2017. P. 83–89.
14. **Черных С. И.** Образование как общественное и индивидуальное благо // Профессиональное образование в современном мире. 2015. №1 (16). С. 17–26.
15. **Самылина И. А.** Современный университет: преобразование в организацию [Электронный ресурс]. URL: http://jourssa.ru/sites/all/files/volumes/2015_2/Samylina_2015_2.pdf (дата обращения: 23.04.2018).
16. **Хархордин О. В.** 50 грамм честности [Электронный ресурс]. URL: <http://www.cogita.ru/analitka/mneniya-i-kommentarii/50-gramm-chestnosti>, (дата обращения: 23.11.2013).
17. **GLOBAL: How to create a world-class university** [Электронный ресурс]. URL: <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20111007185423473>, (дата обращения: 29.12.2017).
18. **Диев В. С.** Управление. Философия. Общество // Вопросы философии. 2010. №8. С. 35–41.
19. **Пенская Е. Н.** История студенческих протестов 1968 г. в Европе [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/istoriya-studencheskih-protestov-1968-g-v-evrope-hronika-sobytiy> (дата обращения: 28.03.2018).
20. **Новая философская энциклопедия: в 4 т.** Институт философии РАН; Национальный общественно-научный фонд [Электронный ресурс]. URL: <https://iphlib.ru/greenstone3/library/collection/newphilenc/document/HASH01c5f2fc88579f33e24aabc5> (дата обращения: 15.03.2018).

21. **Казин А.Л.** Метафизика русского радикализма [Электронный ресурс]. URL: http://pravoslavnye.ru/analitika/2006/05/18/metafizika_russkogo_radikalizma/ (дата обращения: 15.03.2018).
22. **Петров В.В.** Организационная культура подготовки научных кадров: свобода выбора в системе отбора // Профессиональное образование в современном мире. 2017. Т. 7, №4. С. 1401–1409. DOI: 10.15372/PEMW20170409
23. **Петров В.В.** Организационная культура производства фундаментального знания в условиях системных трансформаций: российская специфика // Гуманитарный вектор. Серия: Философия, культурология. Т. 11, вып. 2. 2016. С. 65–71.
24. **Петров В.В.** Реиндустриализация в обществе риска: миссия университета // Философия образования. 2015. №3 (60). С. 32–40. DOI: 10.15372/PHE20150304

REFERENCES

1. **Petrova G. I., Zyкова S. N., Ershova I. A., But O. A., Stakhovskaia Iu. M.** [Corporate culture of the modern university: the role in the formation of the professional and personal identity of the graduate]. Tomsk, TSU Press Publ., 2017.
2. [UNESCO World Report «Towards Knowledge Societies»]. Available at: <http://www.ifap.ru/library/book042.pdf> (accessed February 25, 2012).
3. **Vragov V. N., Ilin V. E., Liss L. F., Khaslavskaja L. M.** [Basic principles of contemporary university education]. Novosibirsk, 1994.
4. **Itskovits H.** [Triple helix. Universities – enterprise – state. Innovation in action] Tomsk, TSUMRE Publ., 2010.
5. **Salmi D.** [Creation of world-class universities]. Moscow, 2009.
6. **Liotar Zh.-F.** [The state of postmodernity]. St. Petersburg, Aletya Publ., 1998.
7. **Barnett R.** [Understanding the University]. *Obrazovanie v sovremennoj kulture = Education in Contemporary Culture*, 2001, no. 1. (In Russian)
8. **Ridings B.** [Ruined University]. Minsk, BSU Press Publ., 2009.
9. **Khabermas Iu.** [The idea of the university. Educational processes]. *Alma mater = Alma mater*, 1994, no. 4, pp. 9–17. (In Russian)
10. **Wissema I.** [University of the third generation]. Moscow, Olimp-Biznes Publ., 2016.
11. **Wissema I.** New Look at Innovation Policy: Twelve Recommendations. Economic Planning and Industrial Policy in the Globalizing Economy. Cham: Springer, 2015, pp. 269–287.
12. **Iglton T.** [Slow death of the university]. Available at: https://scepsis.net/library/id_3672.html (accessed March 15, 2018).
13. **Nalivaiko N. V., Begalinova K. K., Kosenko T. S.** Uncertainty Principle in Education as a Socio-philosophical Problem. Contingency in the Education, Art and Sport. Prague, 2017, pp. 83–89.
14. **Chernykh S. I.** [Education as a public and individual benefit]. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennoe mire = Professional education in the modern world*, 2015, no. 1 (16), pp. 17–26. (In Russian)
15. **Samylina I. A.** [Modern University: transformation into an organization]. Available at: http://jourssa.ru/sites/all/files/volumes/2015_2/Samylina_2015_2.pdf (accessed April 23, 2018).
16. **Harkhordin O. V.** [50 grams of honesty]. Available at: <http://www.cogita.ru/analitka/mneniya-i-kommentarii/50-gramm-chestnosti> (accessed November 24, 2013).
17. [GLOBAL: How to create a world-class university]. Available at: <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20111007185423473> (accessed December 20, 2013).
18. **Diev V. S.** [Management. Philosophy. Society]. *Voprosy filosofii = Problems of Philosophy*, 2010, no. 8, pp. 35–41. (In Russian)
19. **Penskaia E. N.** [The history of student manifestations in 1968 in Europe]. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/v/istoriya-studencheskih-protestov-1968-g-v-evrope-hronika-sobytyi> (accessed March 28, 2018).
20. [New philosophical encyclopedia]. Available at: <https://iphlib.ru/greenstone3/library/collection/newphilenc/document/HASH01c5f2fc88579f33e24aabc5> (accessed March 15, 2018).
21. **Kazin A. L.** [Metaphysics of Russian Radicalism]. Available at: http://pravoslavnye.ru/analitika/2006/05/18/metafizika_russkogo_radikalizma/ (accessed March 15, 2018).
22. **Petrov V. V.** [Scientific personnel training organizational culture: freedom of choice in the selection system]. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennoe mire = Professional education in the modern world*. 2017, vol. 7, no. 4, pp. 1401–1409. DOI: 10.15372/PEMW20170409 (In Russian)
23. **Petrov V. V.** [Organizational Culture of Fundamental Knowledge Production in Conditions of System Transformation: Russian Specificity] *Gumanitarnyy vector. Seriya: filosofiya, kulturologiya = Humanitarian vector. Series: Philosophy and culturology*, 2016, vol. 11, no. 2, 2016, pp. 65–71. (In Russian)

24. **Petrov V. V.** [Reindustrialization in the Risk Society: University's Mission]. *Filosofiya obrazovaniya = Philosophy of Education*, 2015, no. 3 (60), pp. 32–40. DOI: 10.15 372/PHE20 150 304 (In Russian)

Информация об авторе

Петров Владимир Валерьевич – кандидат философских наук, старший научный сотрудник отдела социальных и правовых исследований, Институт философии и права Сибирского отделения Российской академии наук; доцент кафедры социальной философии и политологии, Новосибирский национальный исследовательский государственный университет (630 090, г. Новосибирск, ул. Пирогова, 1, e-mail: v.v.p@ngs.ru)

Information about the author

Vladimir V. Petrov – Candidate of Philosophy, Senior Research Fellow in the Department of Social and Legal Studies, Institute of Philosophy and Law of the Siberian Branch of Russian Academy of Sciences; Associate Professor at the Chair of Social Philosophy and Political Science, Novosibirsk State University (1 Pirogova Str., 630 090 Novosibirsk, Russia, e-mail: v.v.p@ngs.ru)

Принята редакцией: 19.06.2018

Received: 19 June 2018

ОСОБЕННОСТИ ИССЛЕДОВАНИЯ МЕНТАЛЬНЫХ АСПЕКТОВ ВОЕННОГО ПРОГРЕССА В ГЛОБАЛЬНОМ МИРЕ

FEATURES OF MENTAL ASPECTS OF MILITARY PROGRESS IN THE GLOBAL WORLD

УДК 141

DOI: 10.15372/PEMW20180304

С. В. Максимов

Сибирский федеральный университет, Красно-
ярск, Российская Федерация,
e-mail: maxserge@mail.ru

Maksimov, S.V.

Siberian Federal University, Krasnoyarsk, the
Russian Federation,
e-mail: maxserge@mail.ru

М. П. Яценко

Сибирский федеральный университет,
Красноярск, Российская Федерация,
e-mail: mikhailyatzenko@yandex.ru

Iatsenko, M.P.

Siberian Federal University, Krasnoyarsk,
the Russian Federation,
e-mail: mikhailyatzenko@yandex.ru

Аннотация. В статье анализируется военный прогресс как важная составляющая социально-го развития, имеющая ментальные особенности. Автор показывает, что в глобальном мире изменяются представления о сущности войны, это во многом обусловлено научно-техническим прогрессом. Особое внимание уделяется новейшим информационным технологиям, в результате которых военный прогресс приобрел новые черты в виде кибероружия и т.п. Освещаются новые тенденции, характеризующие военный прогресс современности, в частности, анализируются особенности военного прогресса после упразднения мировой биполярной системы. НАТО продолжает движение к российским границам, мотивируя это необходимостью борьбы с международным терроризмом. Тем не менее реальные цели при этом остаются прежними, хотя и приобрели более рациональную окраску. Доказывается, что ментальные особенности конкретного общества принципиальным образом влияют на алгоритм военного прогресса, поскольку базируются на исторически сложившихся представлениях о справедливых и несправедливых войнах, а также включают в себя различия в наполняемости таких понятий, как «патриотизм», «отвага», «гражданский долг» и т.п.

Abstract. The article analyzes military progress as an important component of social progress that has its mental characteristics. The authors show that in the global world, views on the nature of the war change mainly due to scientific and technical progress. The paper focuses on the most recent information technologies that resulted in new features of military progress like cyber weapons, etc. The article highlights new tendencies in contemporary military progress. The authors analyse characteristics of military progress after discontinuation of the world bipolar system. NATO continues approaching Russian borders, explaining it by the need to fight with international terrorism. However, the real goals remain the same; nevertheless they are represented in more appropriate and understandable way. The mental features of particular society influence the procedure of the military progress as they are based on historically view, of fair and unfair wars and include differences in such concepts as «patriotism», «courage», «civic duty», etc.

Ключевые слова: *военный прогресс, менталитет, глобальный мир, кибервойна, военное производство, военная сила, международный терроризм, имперская политика, превентивные ядерные удары.*

Keywords: *military progress, mentality, global peace, cyberwar, military production, military power, international terrorism, imperial policy, preventive nuclear strikes*

Для цитаты: Максимов С.В., Яценко М.П. Особенности исследования ментальных аспектов военного прогресса в глобальном мире // Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т. 8, №3. С. 1990–1999.

For quote: Maksimov, S.V., Iatsenko, M.P. [Features of mental aspects of military progress in the global world]. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire = Professional education in the modern world*. 2018, vol. 8, no. 3, pp. 1990–1999.

DOI: 10.15372/PEMW20180304

DOI: 10.15372/PEMW20180304

Введение. Военный прогресс представляет собой поступательную деятельность людей по формированию устойчивой системы безопасного существования социума в различных системах межгосударственных отношений. Актуальность исследования в этом направлении обусловлена следующими ведущими причинами. Во-первых, одной из особенностей общественного развития последних десятилетий является возрастание социальной активности человека в его идентификации с определенной общностью, подобная деятельность всегда имеет ментальную окраску. Обеспечивая человеку мощную социальную поддержку и защиту, общность может в то же время жестко регламентировать жизнедеятельность человека, подавляя его свободу и индивидуальные особенности, что обусловлено интересами выживания конкретного социума в экстремальных исторических условиях. Принципиальную роль в этом плане играет уровень военного прогресса, благодаря которому происходит мобилизация общества, в том числе и во внутренней жизни. Во-вторых, в XX в. возникает феномен «массового сознания», однако социальная активность также имеет ментальную основу, не всегда приобретая крайние формы («восстание масс»), что в значительной степени зависит от условий, характерных для конкретного социума. В-третьих, современные универсалистские тенденции характеризуются многосторонним глобализационным давлением на общества незападного типа со стороны субъектов глобализации, что вызывает активное противодействие, которое не может достичь своей цели – сохранения социокультурной идентичности – вне ментального контекста. Подобные тенденции влияют на этапы и формы развертывания социального прогресса, важной составляющей которого выступает военный прогресс, проявляющийся в рациональных и нерациональных формах. Таким образом, можно заключить, что ментальная составляющая во многом определяет военный прогресс даже в глобальном мире, одной из ведущих характеристик которого является нивелирование социокультурной идентичности. Когда на историческую арену выходят массы людей, десятки и сотни миллионов, вдохновляемые теми или иными идеями преобразования мира, то они, как правило, руководствуются своими, ментальными представлениями о сущности военного прогресса, используя его достижения в своих действиях.

Включение ментальных особенностей в сферу изучения военного прогресса обусловлено также тем обстоятельством, что в глобальном мире научно-техническое развитие приближается к грани, когда могут возникнуть качественно новые средства массового уничтожения людей, более чудовищные, чем даже ядерное оружие. В этой ситуации принципиальное значение приобретают исторические традиции, сложившиеся в конкретном обществе, поскольку только на их основе возможен адекватный ответ на любую агрессию. В свою очередь развертывание военного прогресса на этапе, который гарантирует безопасность социума, а также отвечает задачам сохранения суверенитета, предполагает наличие соответствующего уровня образования у всех, кто причастен к этому процессу.

Исследование военного прогресса проблематизируется многими факторами. На рубеже XX–XXI вв. приобретают особую остроту проблемы, связанные с ментальными проявлениями военного прогресса, достаточный уровень которого является гарантом сохранения социокультурной идентичности не только отдельной социокультурной системы, но и человечества в целом.

Постановка проблемы. Преобладание в массовом сознании упрощенного, проявляющего себя в технических показателях, представления о военном прогрессе вызывает высокую подвижность в определении критериев и перспектив развития общества, что позволяет определенным общественным силам манипулировать частью социума в своих политических целях, и военный прогресс становится полем идеологической и политической борьбы.

В XXI в. проблемы, связанные с военным прогрессом видятся глобально, нежели в XX в., поскольку даже малые государства доказали, что они в состоянии генерировать прогрессивные идеи, аккумулируя интеллектуальный капитал. Рост взаимозависимости между различными регионами и странами

проявляется в виде все возрастающего воздействия на социальную действительность отдельных стран различных факторов международного значения: экономических и политических связей, культурного и информационного обмена. В этом плане принципиальное значение приобретают ментальные характеристики военного прогресса, что, как правило, остается за рамками интересов ученых, однако не может игнорироваться на уровне образовательного процесса.

Важной составляющей военного прогресса в аксиологическом аспекте техногенной цивилизации является ценность научно-технического взгляда на мир, поскольку научно-техническое отношение к миру является базисным для его преобразования. Однако наряду с конструктивным направлением подобная установка может создавать ложную уверенность в том, что человек способен, контролируя внешние обстоятельства, рационально-научно устроить свою жизнь, подчиняя себе природу, а затем и саму социальную жизнь.

Учет ментальных особенностей развертывания военного прогресса связан также с тем обстоятельством, что формирование «постхолодного мира» не завершилось, а Россия все чаще становится объектом этого процесса. В подобном мире теряют свой изначальный смысл или приобретают новую наполняемость многие понятия («патриотизм», «родина», «гражданство» и т. п.), поскольку глобализация нивелирует все проявления идентичностей. Естественно, что подобные процессы вызывают ответную реакцию, ведь именно патриотизм спас Россию, в то время как «американский патриотизм подорван саперами культурной революции. Когда Мадлен Олбрайт, Уильям Коэн и Сэнди Бергер отправились в Огайо, рассчитывая добиться поддержки в вопросе возобновления бомбовых ударов по Ираку, они с изумлением обнаружили, что «поколение Икс» жаждет участвовать в клинтоновских войнах не больше, чем Билл Клинтон и его «поколение Вудстока» жаждали воевать за Никсона» [1, с. 338].

Ментальные особенности военного прогресса во многом обусловлены тем фактом, что до XX столетия человечество развивалось, осознавая себя бессмертным. В столкновениях, конфликтах и войнах могли исчезнуть государства, погибнуть отдельные народы и культуры, но все же человечество оставалось и продолжало свою историю. Однако во второй половине XX в. возникла проблема выживания, поскольку научно-технический прогресс создает все более широкое поле возможностей для принципиально нового развития военной техники и оружия массового уничтожения. Теперь же возникла парадоксальная ситуация: наращивание силы, технологической мощи человечества привели его к состоянию, когда оно не только не может реализовать изначальные претензии всестороннего господства над обстоятельствами, а, напротив, окончательно попадает во власть обстоятельств, становится заложником оружия массового уничтожения, которое оно само же изобретает. В этой ситуации различные социумы ведут себя по-разному, сообразно своему менталитету.

Неизбежность включения ментального аспекта в сферу исследования военного прогресса обусловлена также тем фактом, что мировые войны XX в. практически перечеркнули гуманистические идеалы, складывающиеся на протяжении столетий. Более того, Вторая мировая война породила в среде ученых зловещий тезис об апокалиптической закономерности исторического развития, поскольку применение атомного оружия стало началом новой конфронтации различных систем, гонки вооружений и выходом на такой ее виток, когда человечество зримо обнаружило возможности самоуничтожения.

Методика и методология исследования. Военный прогресс представляет собой постоянно меняющуюся систему, включающую как технические, так и социальные элементы, что позволяет, с одной стороны, многопланово исследовать различные структуры военного прогресса и изучать динамику того, что выходит на первый план и раскрывается как военный прогресс в данный период. С другой стороны, военный прогресс должен представлять наступательную составляющую социального прогресса, поскольку именно он максимально характеризует адекватность общества в его способности противостоять внешней угрозе.

Ментальные характеристики военного прогресса во многом обусловлены вестернизмом, при помощи которого выдвигаются претензии Запада на исключительность и оправдываются все виды агрессии. Современная версия вестернизма действует чаще всего как неявная предпосылка для позиционирования западных стран в качестве точки отсчета и главного критерия общественного прогресса, включающего в себя и военный прогресс. Предлагая сравнивать достижения разных социумов в экономике, науке, технике, технологии и т. п., идеологи европоцентризма выстраивают мировую историю по европейским канонам и по результатам конкурентной геополитической борьбы, ориентированной на победу прогресса, выбранного европейцами. Преодоление европоцентризма возможно только на пути отказа от свойственных западноевропейской философской традиции жестких бинарных оппозиций в контексте преодоления логоцентризма и антропоцентризма в целом.

Военный прогресс представляет собой постоянно меняющуюся систему, которая в одном случае начинает приобретать актуальное значение, принимая одни параметры, а в другом случае – принци-

ально иные параметры. Это и дает возможность исследовать различные структуры военного прогресса и изучать то, что выходит на первый план и раскрывается как военный прогресс в данный исторический период, о чем говорилось выше. Военный прогресс характеризует способность общества противостоять внешней угрозе.

Результаты. Понимание сущности военного прогресса в его ментальных проявлениях предполагает учет характерных особенностей его развертывания, а также показателей развития экономической, политической, духовной и социальной сфер общественной жизни, что в значительной мере продиктовано историческими условиями его формирования. Военный прогресс должен строиться таким образом, чтобы противник все время находился в догоняющем и непредсказуемом для него режиме, потому что удержание противника в таком состоянии создает у него ощущение слабости. В этом случае военный прогресс отвечает чаяниям общества, поскольку социальная энтропия и различные виды социального нестроения в обществе выступают в качестве детерминанта, способствующего развитию военного прогресса: преодоление социального хаоса является задачей не просто политической, поскольку требует определенного уровня развития военной теории, основанной на новейших технических средствах.

Ярким подтверждением ментальной составляющей в военном прогрессе является пресловутый «план Алена Даллеса», который изначально позиционировался как проект по уничтожению «мешающей прогрессу» России изнутри из-за невозможности уничтожить ее снаружи. Предполагалась длительная ювелирная работа по разложению нашего менталитета, которая включала в себя опрокидывание системы ценностей, ниспровержение вековых идеалов. Ярким примером подобной деятельности является образовательная реформа, которая была направлена на быстрое превращение хомо сапиенс в хомо экономикс, то есть человека мыслящего в человека рыночного. Для России подобные «реформы» на практике оказываются страшнее любого нашествия, экономического кризиса или политического катаклизма, потому что они представляют собой своеобразную нейтронную бомбу, которая поражает душу, создавая видимость здорового тела. Можно констатировать, что создание и использование искусственной энергии определило рост могущества цивилизации и потенциальные опасности, которые возникли в последние годы, когда человечество стало превращаться в «геологообразующую» силу и «главного загрязнителя», нарушившего характер естественно сложившихся биогеохимических циклов [2, с. 105]. Хотя эти проблемы носят универсальный, всечеловеческий характер, они имеют ментальную специфику, которая зависит от условий выживания в конкретных природных условиях. Более того, борьба за природные ресурсы все чаще перемещается в сферу военного прогресса. Как отмечает исследователь проблем войны и мира Н. Розов, «...войну уже нельзя приписывать частным заблуждениям, несовершенству общественного устройства или злой воле отдельных групп или лиц. Война требует не только конкретного научного, но и общего – философского, прежде всего онтологического, осмысления ее бытийных основ и сущностных источников» [3, с. 76]. В свою очередь, Глоссон считает, что война – это «...масштабный конфликт с применением насилия между организованными группами, которые являются правительствами или стремятся к учреждению правительств» [4, с. 189].

Главная задача военного прогресса – это недопущение ядерной войны, которая не оставит ни победителей, ни побежденных, поэтому военный прогресс включает в себя основательный анализ военного искусства прошлых эпох. Как отмечает Р. Коллинз, если «...мы хотим понять условия существования социального порядка, нам следует сравнить их с условиями, вызывающими его разрушение» [5, с. 35]. В данной связи принципиальное значение имеет анализ причин войны и предвоенных событий, то есть всех фактов, которые в той или иной степени спровоцировали военный конфликт.

Исторические события XX в., в частности Карибский кризис заставили политическую элиту сверхдержав серьезно задуматься над модусом своего поведения в конфликтных ситуациях и внести определенные коррективы в характер «конфликтного взаимодействия». Стало очевидно, что в лобовом, неконтролируемом столкновении ядерных сверхдержав победителей не будет, и осознание этой истины способствовало стабилизации биполярной системы. В этом же направлении осуществлялось установление прочного паритета в соотношении ракетно-ядерного потенциала двух сверхдержав. Однако лидеры США, не оставив надежды на победу в «историческом противоборстве», на деле отказались от идеи ее достижения путем эскалации прямого военного противостояния. К четкому структурированию советско-американского конфликта лидеров сверхдержав подталкивала и наметившаяся эрозия двух главных военно-политических блоков и общая тенденция к размыву биполярности, грозившая подорвать устои системы. На рубеже 1960–1970-х гг. стало очевидно, что многие традиционные стереотипы, возникшие еще во времена становления биполярной системы, по ряду важных параметров плохо коррелируют с реальной действительностью международной жизни тех лет. Частью ученых военный прогресс понимался с позиций модернизации, когда «разрядка» рассматривалась как форма модернизации биполярной системы. Именно это обстоятельство и дало исходный импульс «разрядке», что изме-

нило протекание военного прогресса, однако в руководстве росло понимание того, что базовые устои биполярной системы нуждаются в определенной модернизации, которая должна затрагивать не только военную область.

Исследование менталитета в системе военного прогресса для России имеет особое значение, что связано с тем, что нашей стране приходилось выполнять одновременно функции «щита» и «поста» между Европой и Азией, совмещая в себе элементы и Востока, и Запада. Занимая внутреннее пространство Центральной Евразии, Россия стала «осевым» районом мировой политики. Именно в имперский период своей истории Российское государство получило уникальную возможность осуществлять миссию «держателя равновесия» между Востоком и Западом. Это требовало постоянного и гигантского напряжения силы и соответствующего уровня военного прогресса на протяжении всей отечественной истории.

Адекватное восприятие военного прогресса вряд ли возможно, если не учитывать, что территориальный рост Российского государства происходил не в результате целенаправленной политики правящих кругов, а являлся во многом следствием сцепки и соотношения конкретных обстоятельств. Территориальная экспансия России, как правило, была вызвана необходимостью обезопасить себя от вражеских вторжений, стремлением вернуть ранее отторгнутые другими государствами земли и отвоевать себе свободный выход к морям, без чего в ту эпоху было бы невозможно поступательное развитие страны. Все это опрокидывает культивируемые идеи о какой-то «особой агрессивности» России по сравнению с другими странами. Вместе с тем не следует скрывать от подрастающего поколения тот факт, что встречались чисто имперские проявления политики России, непосредственно не связанные с задачами обороны: Каспийский поход Петра, завоевание Средней Азии, присоединение Польши и Финляндии. Тем не менее они вполне вписываются в общий, имперский контекст славной российской истории.

Российское государство, соединяя в себе черты восточных деспотий и европейского абсолютизма, являлось гарантом безопасности и сохранения независимости страны. Ценой весьма жестоких мер оно обеспечивало решение важнейших стратегических задач, стоявших перед страной. В этой связи представляется весьма интересной трактовка двойственного положения российской элиты XVIII в., которая, являясь европейской по образованию и ценностным предпочтениям, служила самодержавной власти, проводившей жесткую политику по укреплению державы, что не всегда укладывалось в европейские каноны. Кроме того, важнейшей особенностью Российской империи являлось положение имперообразующего этноса – русские не имели каких-либо преимущественных прав перед другими народами. В стране, несмотря на отдельные издержки и конфликты, существовала атмосфера национальной и религиозной терпимости. Она сложилась благодаря не только гибкой политике правительства, но и в огромной степени менталитету русского народа, который позволял проводить такую политику [6].

Реальный военный прогресс предполагает соответствующий исторический базис, поэтому фальсификация истории – одно из самых распространенных направлений в информационной войне. Фальсифицируя историю, отечественные либералы часто зарабатывают политические очки, хотя давно доказано, что европейские короли были куда более жестоки, чем, к примеру, Иван Грозный, казнивший 10–15 тыс., в то время как английский король Генрих Восьмой повесил 72 тыс. крестьян, испанские короли Карл Пятый и Филипп Второй казнили 100 тыс.

Особенно ярко это проявляется во взгляде на Вторую мировую войну, где различия разных научных школ не только не преодолены, но и с течением времени усугубляются. Сегодня никого не удивляет тот факт, что американские и европейские идеологи и пропагандисты ведут постоянную кампанию по дискредитации и преуменьшению роли Советской армии в победе над гитлеризмом. Часто СМИ пытаются приуменьшить роль Гитлера в войне, результатом которой стала гибель 55 млн землян из 72 втянутых в нее стран. Подобные методы используют и некоторые западные ученые. Например, в своей книге Томас Тейлор преклоняется перед мудростью Эйзенхауэра, который представил честь штурмовать логово Гитлера Жукову, зная, что потери будут огромными [7]. Продолжает эту линию и американский военный историк Майкл Ланнинг в книге «100 величайших полководцев всех времен» внес Наполеона и Гитлера, но не упоминает Кутузова и Сталина. К тому же в этом рейтинге Суворову он отводит 50-е место, а Жукову – 70-е [8].

В этой связи важно учитывать, что «Вторая мировая война радикально изменила экономическую и политическую ситуацию в мире. Европейским экономикам был нанесен сильнейший удар: по уровню ВВП крупнейшие страны Европы оказались отброшенными к показателям конца XIX и начала XX в. (Италия – к уровню 1909 г., Германия – 1908 г., Франция – 1891 г., Австрия – 1886 г.). На этом фоне единственным лидером оказались Соединенные Штаты: их доля в мировом валовом продукте превысила 45%...» [9, с. 63]. Следует обратить внимание на важное различие в отношении к историческому

прошлому: европейцы не отрекаются от своей истории, потому что на Западе место истории – в музеях и архивах, а для нас же история всегда представляет собой поле битвы. Безусловно, что это создает условия для формирования того или иного вида военного прогресса на конкретной национальной почве.

Военный прогресс ясно и последовательно отражает ценности и стандарты новейшего западного сознания, поскольку такие концепции, как «конец истории», «конфликт цивилизаций», «золотой миллиард человечества», «пределы роста» выгодны тем, кто сегодня пытается навечно закрепить выгодную для себя международную систему, лишая народы «периферии» будущего. Известно, что для элиты, представляющей индивидуалистические общества Запада, социальный прогресс не является целью, потому что она, согласно идеалам технократического детерминизма, изобретает законы становления общества. В то же время социальный авангард коллективистского общества, следуя естественным законам общественного развития, создает благоприятные условия для социального прогресса.

Фанатичная приверженность Европы принципу соблюдения законности означает, что она может полностью трансформировать страны, с которыми она вступает в отношения, а не просто оказывать поверхностное воздействие на них. В современном мире массовых коммуникаций борьба за ценности – это и есть борьба за контроль, что и определяет алгоритм военного прогресса стран НАТО. Однако мировой порядок без демократически принятых, исполняемых, единых для всех законов является по сути своей террористическим, то есть использование силы или угрозы силой для достижения политических или социальных целей встроено в саму систему [10, с. 71]. Приметой нашего времени становится виртуализация политического и информационного пространства. Например, «миротворец», получивший Нобелевскую премию мира, Барак Обама не только не прекратил войну в Афганистане, но и увеличил контингент на 30 тыс. человек; развязал войну в Ливии и т.д.

При исследовании ментальных аспектов военного прогресса важно учитывать тот факт, что интеграционный потенциал России многократно превосходит общеизвестную привлекательность Европы и Запада в целом. Более того, на постсоветском пространстве все зависит именно от России, а не от всемогущего «вашингтонского обкома». «Усиление России, на данный момент лишь гипотетическое, изначально перечеркнет саму возможность существования как самой независимой Украины, так и всех остальных окраин. Вне зависимости от того, будет ли данный подъем имперским либо сугубо национальным (других вариантов нет), функционирование враждебного, демонстративно антирусского государства закончится» [11, с. 106].

Военный прогресс стимулируется также имперской политикой, которая еще совсем недавно считалась привилегией одной-единственной страны, однако постепенно становится вполне актуальным трендом. Это касается и России, хотя она на данный момент не способна не только реализовать собственные имперские сценарии, но и ответить на окружающие ее империалистические вызовы. Поэтому логично, что катализатором позитивных перемен стало укрепление России, способной теперь на равных с другими ведущими державами участвовать в формировании и реализации глобальной повестки дня. Без России и вопреки России не решить ни одной сколько-нибудь значимой международной проблемы. Вот почему западные лидеры все чаще рассматривают будущие войны с позиций аксиологии. Например, оправдывая войну в Ираке, премьер-министр Великобритании Т. Блэр утверждал, что речь идет ««не просто о безопасности и военной тактике. Это битва ценностей, которую можно выиграть в результате победы терпимости и свободы. Афганистан и Ирак являются необходимыми начальными пунктами этой битвы». «Мы можем победить, доказав, что наши ценности сильнее, лучше, справедливее, чем альтернативные ценности». Ключевой смысл этих интервенций состоял не просто в смене режимов, а в изменении ценностных систем, которыми руководствуются соответствующие страны. «Если мы хотим защищать наш образ жизни, то нет альтернативы, кроме как бороться за него. Это означает отстаивать наши ценности не просто в наших странах, но и по всему миру» [12, с. 26].

Неудавшаяся попытка насильственного конструирования монополярного мира предполагает, несмотря на различные интерпретации военного прогресса в современном глобализирующемся мире, единомыслие в понимании безопасности. Дело в том, что информация об акциях террористов ИГ почти всегда доступна для трансляции, благодаря чему легко распространяется централизованным способом при помощи СМИ, а также децентрализованным способом. Например, в социальной сети «Twitter» адепты ИГ использовали в целях распространения информации и пропаганды свыше 46 тыс. аккаунтов [13, с. 76]. Особую позицию здесь занимает Россия, противостоящая ИГ на территории Сирии, для поддержки президента Башара Асада. Хотя официально ИГ, являющееся квазигосударством, подверглось экономической блокаде, оно активно ведет военные действия, его контроль над территорией части Сирии и Ирака пока непоколебим [14]. Ряд социальных и психологических причин способствует тому, что ИГ сегодня – наиболее сильное интернациональное террористическое течение [15]. Источником ИГ является Аль-Каида, потому что она привлекает экстремистов и радикальных исламистов гораздо

эффективнее предшественников. ИГ пополняется новыми членами не только за счет исламского пояса Африки и Ближнего Востока, но и за счет европейских стран [16],

Важным направлением развертывания современного военного прогресса, во многом обусловленного менталитетом, является трансгуманизм, который в современном мире определяет целые направления общественной жизни. Он выходит далеко за пределы военной интервенции и включает в себя международные финансовые приготовления, торговые договоры, а также контроль за технологиями и материальными, и человеческими ресурсами и целый ряд других средств, благодаря которым сила становится концентрированной и организованной и прилагается к институциональным системам подавления и контроля. Трансгуманизм, по своей сути, является антиподом естественно-исторического развития общества, поэтому сохранение менталитета как особого характера конкретного народа является важным стимулом развертывания военного прогресса. Например, во время нападения на Югославию НАТО впервые оперировало гуманистическими ценностями как более важными в международных отношениях, чем традиционные ценности территориальной целостности и суверенитета государств. Таким образом были поставлены под сомнение принципы мирного сосуществования стран, которые на протяжении полувека сохраняли планету от очередной мировой войны. Кроме того, тенденции трансгуманизма принципиальным образом влияют на становление современного молодого специалиста, формирующего свое представление о мире. Распространение подобных принципов в обществе привело к росту стяжательства, политической коррупции, разложению общественных институтов, ухудшению состояния окружающей среды, цинизму и общему падению морали «дегуманизированного конкурентоспособного материала». Подобный подход привел к дегуманизации человека. То, что составляло сущность человеческого, стало переосмысляться теоретиками постиндустриального общества как «препятствие на пути технического прогресса».

Отрицая возможность познания законов истории, либеральные теории, тем не менее, являются механическими теориями стадийного развития, так или иначе напоминаящими формационную концепцию, поскольку утверждают, что «мир неизбежно идет к универсальному обществу господства частной собственности и индивидуализма». На следующем этапе эволюции «конкурентоспособного человеческого капитала» происходит превращение Homo Economicus в некую электронную модель с чипом. Подобные эксперименты с сознанием человека ведутся в военной области, хотя они и прикрываются вполне благородными целями – облегчение коммуникаций с парализованными людьми. Ученые и военные специалисты все чаще подчеркивают, что ««война нового поколения будет вестись по законам и правилам той стороны, которая в наибольшей степени подготовлена к реализации на практике самых передовых достижений в военно-экономической и технологической областях» [17, с. 22].

Кризис в Косово стал исходной точкой для рождения так называемого «нового гуманизма», сущность которого трактовалась следующим образом: «Сегодня создаются новые концепции миропорядка, пронизанные вдохновляющим опытом человеческих отношений и мирового сообщества. Эти новые концепции призваны вытеснить угасающие институты мирового порядка, продемонстрировавшие свое "гибельное бессилие", от которых поэтому следует отказаться в пользу вновь формирующихся идей с их "новаторским, но оправданным" отступлением от прежних норм. Может быть, утопические помыслы предыдущих поколений и обречены на осмеяние, но наития, заступающие на их место, являются истинными и поистине стимулирующими» [18, с. 3].

В современном мире все большее значение приобретает киберпространство, которое вместе с суши, морем, воздухом и космосом становится театром военных действий. В этом аспекте кибервойна является одним из магистральных направлений революции в военном деле, разворачивающейся на наших глазах. Кибервойна – это особый тип войны со своими отличительными чертами, особенностями и вооружениями. Применительно к многомерной нелинейной войне кибероружие используется в основном не непосредственно на поле боя, а для операций против политических, командных и штабных объектов, а также поражения различного рода тыловых структур, включающих и гражданские сети. Кибероружие является важным, эффективным компонентом ведения боевых действий в рамках многомерной нелинейной войны. Способность страны вести кибервойну как боевые действия исключительно в киберпространстве и использовать кибероружие в ходе современной войны является важнейшим показателем не только боеготовности вооруженных сил государства и гарантом его национальной безопасности, но и критерием качества технического образования.

Важно понять, по каким направлениям и аспектам современной многомерной нелинейной войны применение кибероружия может дать максимальный результат. При этом нуждаются в определении условия максимальной асимметрии применения кибероружия на «поле боя», проявляющиеся в достижении наилучшего соотношения между эффектом и затратами на возможно большем интервале време-

ни. В этом смысле кибероружие может выступать не только средством ведения асимметричной войны и уравниателем, но и инструментом справедливого возмездия. Благодаря характерным чертам кибервойны открывается возможность применения кибероружия против военных, политических, финансово-экономических и промышленных инфраструктур страны-оператора. Причем масштабы причиненного ущерба в результате кибератак являются регулируемым параметром, а соответственно могут вынудить страну-оператора и стоящих за ней бенефициаров отказаться от дальнейшего участия в такого рода конфликтах. В этом плане можно согласиться со следующим утверждением: «Ускоренное развитие информационных технологий приводит к появлению новых тенденций, которые серьезно корректируют предыдущие представления о глобализации» [19, с. 47].

Выводы. Рационализация военного прогресса в современном нестабильном мировом сообществе проявляется в том, что в отличие от российского, американское общество не может вбирать мировые конфликты и разрешать их внутри себя. Более того, субъекты глобализации провоцируют военные конфликты, поэтому ведущей целью военного прогресса в эпоху глобализации является выполнение объективной всемирно-исторической функции, то есть построения устойчивого мира. Новый мировой порядок, который навязывается мировому сообществу, предполагает разрушение не только образовательных традиций, но и сложившихся представлений о воспитании, что обусловлено резким увеличением связности мира [20, с. 588].

Указанные тенденции формируют особенности восприятия сущности современного социального прогресса, принципиальной составляющей которого является военный прогресс. В современном глобальном мире теряются традиционные формы взаимоотношений между государствами; они видоизменяются, приобретая новые черты путем использования таких неоднозначных концепций, как трансгуманизм, кибервойна и т.п., угрожающих самой природе человека. В частности, все большее значение приобретает киберпространство, которое становится потенциальным театром военных действий, что предполагает высокий уровень профессионализма не только офицеров, но и обычных специалистов, представляющих технические отрасли государства. Военный прогресс в современном глобальном мире имеет тесную связь с формированием профессиональной культуры специалистов не только в техническом университете, представления о подобных социальных трансформациях современности формируются уже на уровне вуза, создавая облик современного молодого специалиста.

Сложность, динамичность, ритмичность, запутанность и многоакторность современной войны позволяют говорить о появлении нового типа войн, которые могут быть названы многомерными нелинейными войнами. В глобальном мире возникла проблема выживания человечества, ведь научно-технический прогресс создает широкое поле возможностей для принципиально нового развития военной техники и оружия массового уничтожения. Именно поэтому в XXI в. военный прогресс определяется не только и не столько научно-техническими элементами, представляя собой широкое понятие, которое включает, в частности, такие социально-философские категории, как «служение Отечеству», «боевой дух» и т.п. В связи с этим вопрос об уровне военного прогресса должен решаться исходя из конкретно-исторических особенностей, что во многом связано с уровнем общественного прогресса.

Направление военного прогресса может быть скорректировано многополярным мироустройством, что является объективным требованием эпохи глобализации. Суть концепции многополярности состоит именно в необходимости отвечать на глобальные вызовы объединенными усилиями различных центров мирового сообщества. Это призыв не к соперничеству, а к солидарности. При этом концепция многополярного мира, которая ранее не вызывала интерес, теперь стала объектом ожесточенных нападок. Это в полной мере проявляется и при анализе военного прогресса, где особую роль играет реальное наполнение таких принципиальных понятий, как «образ врага», «патриотизм», «военная угроза» и т.п.

Военный прогресс в своем консервативном содержании предполагает культивирование государственных структур как ведущих в определении социального прогресса. В условиях глобализации военный прогресс выступает как определенная стратегия и включает в себя не только комплекс военных мероприятий, но и долгосрочные программы в политической и других сферах государства. Именно поэтому выработка военной стратегии является важнейшей частью развития общества и государства, опирающегося на ментальные особенности конкретного социума. Данное направление выступает ведущим в определении военного прогресса как важного вектора социального прогресса в глобальном мире.

Для понимания ментальной составляющей военного прогресса важно учитывать, что идеология нового консерватизма, идентифицирующего себя с традицией, который освобождает мир от идеализированных представлений о природе человека и возможностях социальной политики, на самом деле скрывается приверженность к праву силы как основному принципу регулирования международных отношений. Подобное понимание социального развития не предполагает сколько-нибудь существенных преобразований действительности, потому что, по мнению западных ученых и практиков, строгое со-

хранение существующего положения вещей, где базисом выступают ценности западной цивилизации, является необходимым условием сохранения мира,

Таким образом, актуальность исследования проблем, связанных с ментальными особенностями развертывания военного прогресса, детерминирована социальными трансформациями, которые характеризуют современное глобальное мироустройство. Глобализационное давление, осуществляемое субъектами вестернистского варианта универсализации человечества, вызывает ответную реакцию, которая базируется на стремлении сохранить свою социокультурную идентичность, где менталитет играет ведущую роль. Важнейшим из происходящих в последнее время изменений стало обострение конкуренции между человеческими цивилизациями, то есть культурно-историческими общностями, объединенными не только тесными экономическими связями, но и глубокими факторами, что во многом определяет алгоритм военного прогресса современности и актуализирует исследование его особенностей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Бьюкенен П. Дж.** Смерть Запада. М.: АСТ, 2003. 444 с.
2. **Моисеев Н. Н.** Оправдание единства (комментарии к учению о ноосфере) // Философия и социология науки и техники. Ежегодник 1988–1989. М.: Наука, 1989. С. 97–118.
3. **Розов Н.** Война всегда рядом: сущность и происхождение массового организованного насилия // Война и геополитика. Вып. 3. Время мира. Новосибирск, 2003. С. 75–120.
4. **Глоссон Р.** Природа войны // Война и геополитика. Вып. 3. Время мира. Новосибирск, 2003. С. 189–218.
5. **Коллинз Р.** Конфликт с применением насилия и социальная организация: некоторые теоретические следствия из социологии войны // Война и геополитика. Вып. 3. Время мира. Новосибирск, 2003. С. 35–59.
6. **Российская империя.** От истоков до начала XIX века: Очерки социально-политической и экономической истории. М.: Русская панорама, 2011. 878 с.
7. **Тейлор Т.** Американский солдат в советском танке. Война Джозефа Байерли в войсках США и СССР. М.: Об-во сохранения лит. наследия, 2010. 320 с.
8. **Жукова Л.** Место в истории // Литературная газета. 2011. 29 июня – 5 июля.
9. **Иноземцев В. Л.** Вестернизация как глобализация и «глобализация» как американизация // Вопросы философии. 2004. №4. С. 58–69.
10. **Мартин Г.** «Суверенные» национальные государства как источник терроризма и прочность мирового порядка // Вестник РФО. 2004. №3. С. 70–73.
11. **Баринев А.** Новый век империй // Имперское возрождение. 2010. №5. С. 105–111.
12. **Гаджиев К. С.** Заметки о метаморфозах либеральных ценностей // Вопросы философии. 2008. №5. С. 14–31.
13. **Bond M. H., Lun V. M.-C.** Citizen-making: The role of national goals for socializing children // Social Science Research. 2014. № 44. P. 75–85.
14. **Lister C.** Profiling the Islamic State, Brookings Doha Center. 2014 [Электронный ресурс]. URL: www.brookings.edu/~media/Research/Files/Reports/2014/11/profiling%20islamic%20state%20lister/en_web_lister.pdf (дата обращения: 16.06.2018).
15. **Barrett R.** Foreign Fighters in Syria [Электронный ресурс]. URL: <http://soufangroup.com/wp-content/uploads/2014/06/TSG-Foreign-Fighters-in-Syria.pdf> (дата обращения: 16.06.2018).
16. **Dalton M., Coker M.** «How Belgium became a jihadist-recruiting hub» [Электронный ресурс] // The Wall Street Journal. 2014. URL: <http://www.wsj.com/articles/how-belgium-became-a-jihadist-recruiting-hub-1411958283> (дата обращения: 16.06.2018).
17. **Чекинов С. Г., Богданов С. А.** О характере и содержании войны нового поколения // Военная мысль. 2013. № 10. С. 20–26.
18. **Хомский Н.** Новый военный гуманизм: уроки Косово. М.: ПРАКСИС, 2000. 60 с.
19. **Яценко М. П., Черный Д. С.** Исследование особенностей информационного управления в контексте глобалистики // Профессиональное образование в современном мире. 2015. №4 (19). С. 42–52.
20. **Кудашов В. И., Черных С. И., Яценко М. П., Рахинский Д. В.** Влияние информационных технологий на формирование нравственных основ глобализационного образования // Профессиональное образование в современном мире. 2016. Т. 6, №4. С. 583–592. DOI: 10.15372/PEMW20160403

REFERENCES

1. **Buchanan P. J.** [Death of the West]. Moscow: AST Publ., 2003, 444 p.
2. **Moiseev N. N.** [Justification Unity (comments on noosphere studying)]. Philosophy and sociology of science and technology, 1988–1989 Yearbook. Moscow, Nauka Publ., 1989, pp. 97–118.

3. **Rozov N.** [War is always close to you: nature and origin of mass organized violence]. *Voina i geopolitika = War and Geopolitics*, no. 3. Time of peace, Novosibirsk, 2003, pp. 75–120. (In Russian)
4. **Glosson R.** [Nature of war]. *Voina i geopolitika = War and Geopolitics*, no. 3. Time of peace, Novosibirsk, 2003, pp. 189–218. (In Russian)
5. **Collins R.** [Violent conflict and social organization: some theoretical investigation of Sociology of war]. *Voina i geopolitika = War and Geopolitics*, no. 3. Time of peace, Novosibirsk, 2003, pp. 35–59. (In Russian)
6. **[Russian Empire.** From its origins to the early 19th century: Essays on socio-political and economic history]. Moscow, Institute of Russian history, Russian Academy of Sciences Publ., 2011, 878 p.
7. **Taylor T.** [American soldier in a Soviet tank. Joseph Beyrle war in United States and the Soviet Union]. Moscow, Society of literary heritage Publ., 2010. 320 p.
8. **Zhukova I.** [Place in history]. *Literaturnaya Gazeta = Literary bulletin*, 2011, June 29 – July 5.
9. **Inozemtsev V.I.** [Westernization as globalization and globalization as Americanization] *Voprosy filosofii = Problems of Philosophy*, 2004, no. 4, pp. 58–69. (In Russian)
10. **Martin G.** [Sovereign National State as a source of terrorism and the strength of the world order]. *Vestnik RFO = Bulletin of RPS*, 2004, no. 3, pp. 70–73. (In Russian)
11. **Barinov A.** [New age of Empires]. *Imperskoe vrozozhdenie = Imperial revival*, 2010, no. 5, pp. 105–111. (In Russian)
12. **Gadzhiev K.S.** [Notes on metamorphosis of liberal values]. *Voprosy filosofii = Problems of Philosophy*, 2008, no. 5, pp. 14–31. (In Russian)
13. **Bond M.H., Lun V.M.-C.** Citizen-making: The role of national goals for socializing children. Michael Harris Bond, Vivian Miu-Chi Lun. *Social Science Research*, 2014, no. 44, pp. 75–85.
14. **Lister C.** Profiling the Islamic State, the Brookings Doha Center. 2014. Available at: www.brookings.edu/~media/Research/Files/Reports/2014/11/profiling%20islamic%20state%20lister/en_web_lister.pdf (accessed June 16, 2018).
15. **Barrett R.** Foreign Fighters in Syria. Available at: <http://soufangroup.com/wp-content/uploads/2014/06/TSG-Foreign-Fighters-in-Syria.pdf> (accessed June 16, 2018).
16. **Dalton M., Coker M.** «How Belgium became a jihadist-recruiting hub». The Wall Street Journal. 2014. Available at: <http://www.wsj.com/articles/how-belgium-became-a-jihadist-recruiting-hub-1411958283> (accessed June 16, 2018).
17. **Chekinov S.G., Bogdanov S.A.** [On the nature and content of a new generation of war]. *Voennaya mysl = Military thought*, 2013, no. 10, pp. 20–26. (In Russian)
18. **Chomskiy N.** [New military humanism: lessons from Kosovo]. Moscow, PRACTICE Publ., 2000, 60 p.
19. **Iatsenko M.P., Chornyy D.S.** [Study of information management in the context of globalization] *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire = Professional education in the modern world*, 2015, no. 4 (19), pp. 42–52. (In Russian)
20. **Kudashov V.I., Chernykh S.I., Iatsenko M.P., Rakhinskiy D.V.** [Influence of information technologies on the formation of moral foundations of globalization education]. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire = Professional education in the modern world*, 2016, vol. 6, no. 4, pp. 583–592. DOI: 10.15372/PEMW20160403 (In Russian)

Информация об авторах

Максимов Сергей Владимирович – доктор философских наук, профессор военной кафедры военно-инженерного института, Сибирский федеральный университет (660041, Красноярск, пр. Свободный, 79).

Яценко Михаил Петрович – доктор философских наук, профессор, профессор кафедры глобалистики и геополитики, Сибирский федеральный университет (660041, Красноярск, пр. Свободный, 79, e-mail: mikhailyatzenko@yandex.ru)

Information about the authors

Sergey V. Maksimov – Doctor of Philosophic Sc., Professor at the Military Chair of Military Institute at Siberian Federal University (79 Svobodny Av., 660041 Krasnoyarsk).

Mikhail P. Iatsenko – Doctor of Philosophic Sc., Professor at the Chair of Global Studies and Geopolitics at Siberian Federal University (79 Svobodny Av., 660041 Krasnoyarsk, e-mail: mi-khailyatzenko@yandex.ru)

Принята редакцией: 28.06.2018

Received: 28 June 2018

НА ПУТИ МОДЕРНИЗАЦИИ: МИССИЯ УНИВЕРСИТЕТА В РЕГИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ

ON THE WAY TO MODERNIZATION: MISSION OF THE UNIVERSITY IN THE REGIONAL DEVELOPMENT

УДК 378.4

DOI: 10.15372/PEMW20180305

О.В. Зиневич

Новосибирский государственный технический
университет, Новосибирск, Российская Федерация,
e-mail: zinevich@fgo.nstu.ru

Zinevich, O.V.

Novosibirsk State Technical University Novosibirsk,
the Russian Federation, e-mail: zinevich@fgo.nstu.ru

Т.А. Балмасова

Новосибирский государственный технический
университет, Новосибирск, Российская Федерация,
e-mail: Balmassowa@mail.ru

Balmasova, T.A.

Novosibirsk State Technical University Novosibirsk,
the Russian Federation, e-mail: Balmas-sowa@mail.ru

Аннотация. На современном этапе модернизации отечественного образования происходит формирование опорных университетов, целью которых является развитие регионов. Взаимодействие высшей школы с регионами сопряжено с усилением «третьей миссии» университетов, реализация которой делает его ключевым «игроком» экономического и социального развития региона и вносит существенные изменения в отношения университета со своими партнерами: промышленностью, бизнесом, органами государственного управления, институтами гражданского общества. Выполнение «третьей миссии» требует модернизации обучающей и исследовательской системы университета, развития предпринимательства, реализации бизнес-проектов при сохранении институциональной идентичности. Анализируя опыт германских университетов, автор приходит к выводу, что для регионального развития важно создание межинституциональных партнерских связей государства, местных органов управления, университетов и бизнеса.

Abstract. The authors highlight that foundation of basic universities are founded in Russia due to modernization and reforming of national education. The aim of the basic universities is contribution to regional development. The interaction between higher education and the regions is associated with strengthening of the «third mission» of universities. Implementation of the «third mission» makes the university key player of regional economic and social development and introduces significant changes in the university's relations with its partners considered to be industry, business, government and civil society institutions. Implementation of the «third mission» requires modernization in teaching and research system of the university, development of entrepreneurship, implementation of business projects, while maintaining its institutional identity. On analyzing the practices of German universities, the author makes conclusion that creation of inter-institutional partnership and cooperation between the government, regional and local authorities, universities and business contribute to the regional growth.

Ключевые слова: университет, регион, сетевое взаимодействие.

Для цитаты: Зиневич О.В., Балмасова Т.А. На пути модернизации: миссия университета в региональном развитии // Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т. 8, №3. С. 2000–2010.

Keywords: university, region, network cooperation.

For quote: Zinevich, O. V., Balmasova, T. A. [On the way to modernization: mission of the university in the regional development]. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire* = *Professional education in the modern world*, 2018, vol. 8, no. 3, pp. 2000–2010.

DOI: 10.15372/PEMW20180305

DOI: 10.15372/PEMW20180305

Введение. Интенсивное развитие российской системы образования осуществляется в контексте жестких императивов основных тенденций мировой и отечественной экономики. Современность, отличительными характеристиками которой являются переход к этапу развития общества на основе знаний, глобализация, экономический кризис, усилила потребность в модернизации высшего образования. Решение основных социально-экономических задач, обеспечение национальной безопасности, укрепление государства невозможно без прорыва в сфере образования, который включает изменение целей и содержания образования, расширение его форм. Особого внимания заслуживает «региональная образовательная политика» как особая область (отдельная региональная область) политики государства, от эффективности которой зависит «состояние новой, демократической, стабильной России» [1].

Современным этапом модернизации высшего образования является формирование сети опорных университетов с целью социально-экономического развития регионов Российской Федерации. Для достижения этих целей предстоит трансформация в образовательной, научно-исследовательской и инновационной деятельности; развитие кадрового потенциала; реформирование системы управления университетом; изменение материально-технической базы и социально-культурной инфраструктуры региональных вузов [2].

Постановка задачи. Университеты отказываются от роли «автономного соседа» и примеряют новую для них роль «партнера» по отношению к городскому и региональному сообществу. Университет как основной социальный институт всегда менялся в ответ на внешние вызовы. «Изменение факторов внешней среды (демографические ямы и финансовые ограничения), сильное влияние рыночной идеологии на все сферы жизни (конкуренция, качество, эффективность), технологические изменения (компьютеризация, сети) порождают новые задачи и функции университетов и системы образования в целом» [3]. Внешние вызовы и реализуемые программы модернизации не только меняют структуру всего высшего образования и систему управления ею, но и затрагивают основы самого института высшего образования. В результате преобразуются цели, ценности, миссии университетов [4].

Опорные университеты – это университеты нового поколения. Как изменяются миссии опорных университетов?

Для критического переосмысления проводимых в нашей стране реформ и преобразований, считаем целесообразным изучение опыта германских университетов по нескольким причинам. Во-первых, модель отечественных университетов заимствована изначально в Германии. Во-вторых, немецкие вузы в основном вузы государственные, а следовательно, имеют схожие принципы управления и финансирования. Так, для высшего образования Германии характерны государственный контроль, но есть зависимость (финансовая и административная) от федеральных земель, а также бесплатное обучение, тогда как, например, в США преобладают частные вузы с другим подходом в управлении, финансировании, планировании и т.д. [5, с. 165].

Методология и методика исследования. Проблеме модернизации отечественного образования, а также региональным вопросам развития отечественного образования посвящено немало исследований¹. Но работ по изучению миссии университета, ее изменению в связи с реформированием и преобразованиями системы образования, ее региональной специфики немного². Исследование проблем,

¹ Козлова О.А. Роль университета в инновационном развитии региональной экономики [Электронный ресурс] // Экономика региона. 2008. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/rol-universiteta-v-innovatsionnom-razvitiy-regionalnoy-ekonomiki> (дата обращения: 26.05.2018); Оленев А.А. Влияние регионального вуза на социально-экономическое развитие территории [Электронный ресурс] // Креативная экономика. 2013. Т. 7, №4. С. 48–53. URL: <https://creativeconomy.ru/lib/4936> (дата обращения: 26.03.2018); Аккеева С.И., Сампиев И.М. Роль университета в социально-экономическом и культурном развитии региона [Электронный ресурс] // Общество: философия, история, культура. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-universiteta-v-sotsialno-ekonomicheskom-i-kulturnom-razvitiy-regiona> (дата обращения: 26.03.2018); Милова Ю.Ю., Маркова Е.С., Терентьева В.С. Роль высших учебных заведений в развитии регионов [Электронный ресурс] // Актуальные вопросы экономических наук: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Уфа, июнь 2014 г.). Уфа: Лето, 2014. С. 9–11. URL <https://moluch.ru/conf/econ/archive/95/5577/> (дата обращения: 28.03.2018); Фёдорова Н.Ю. Роль вуза в социально-экономическом развитии Региона (на примере Псковской области) [Электронный ресурс]. URL: http://pskgu.ru/projects/pgu/storage/wt/wt142/wt142_30.pdf (дата обращения: 26.03.2018); Михайлова Е.И., Саввинов В.М. Университет как институт развития региона [Электронный ресурс] // Высшее образование в России. 2016. № 10 (205). С. 37–47. URL: <http://vovr.elpub.ru/jour/article/view/859/780> (дата обращения: 26.03.2018); Университет и регион [Электронный ресурс]: колл. монография / под науч.ред. М.В. Ларионовой, Е.Н. Михайловой, О.В. Перфильевой. М.: Логос, 2013. 308 с. URL: <https://www.hse.ru/data/2014/01/16/1334884999/%D0%A3%D0%BD%D0%B8%D0%B2%D0%B5%D1%80%D1%81%D0%B8%D1%82%D0%B5%D1%82%D0%B8%D0%B5%D0%B3%D0%B8%D0%BE%D0%BD.pdf> (дата обращения: 26.03.2018).

² Безгодов Д.Н., Беляева О.И. Социокультурная миссия университета в контексте развития региона [Электронный ресурс] // Высшее образование в России. 2016. №6 (202). С. 128–134. URL: <http://vovr.ru/upload/6-16.pdf> (дата обращения: 26.03.2018).

с которыми сталкивается российская система высшего образования на пути модернизации, изучение миссии университета, появление «третьей миссии» должны опираться на основные принципы системного подхода: университеты рассматриваются как социальные институты во взаимосвязи с экономическими, политическими, социальными и культурными институциональными подсистемами российского общества как конкретно-исторической целостности. В исследовании используется сравнительный подход, в частности бинарное региональное сравнение российской и германской систем, позволяющее выявить общее и отличия в процессе становления региональной идентичности вузов, определить специфику реализации третьей миссии – социально-экономического развития региона.

Результаты. Трудно найти исследование по вопросам модернизации образования, в котором бы не шла речь о влиянии на него мировых исторических процессов и глобализации. Менее популярны в этом отношении вопросы «регионализации». «По сути дела, глобализация образовательной среды – структурное и функциональное изменение национальных образовательных систем с целью их полной вовлеченности в глобальную систему снижения социальных рисков, транзакционных издержек взаимодействия экономических субъектов, гуманизации знаний, стандартизации оценки качества жизни (товаров, услуг), интенсификации социально-экономической динамики и расширенного воспроизводства общественного интеллектуального капитала на глобальном уровне» [6]. При этом очевидно, что глобализация не только открывает новые возможности, но и приносит проблемы и риски. Высшее образование все чаще рассматривается как коммерческий продукт, который будет покупаться и продаваться, как и любой другой товар. Современные реалии экономического и общественного развития таковы, что всем движет рынок: «рынок труда», «рынок услуг», «рыночные отношения», «рынок образовательных услуг» – реалии, которые прочно вошли в нашу жизнь и не вызывают никаких сомнений в их целесообразности и правильности. Если «глобализация» образования предполагает, прежде всего, следование логике рынка, то «регионализация» понимается как «противовес и сдерживающее начало по отношению к процессам глобализации» и, следовательно, выход за пределы рыночных отношений и предпринимательского этоса. В современных условиях перехода от индустриальной экономики к экономике знаний роль вуза как социального института будет только возрастать, а социально-значимая роль высшего образования станет «единственным сдерживающим фактором по превращению образования в чистый продукт рынка» [6]. Модернизация российских вузов по лекалам американских или европейских не должна идти в разрез с сохранением локальной региональной специфики, формированием региональной идентичности, являющейся одним из важных факторов становления системы университетского образования. Стремление к идентичности должно означать «не тождество, а предполагать сложную и гибкую модель, включающую различные подсистемы. Любая система более эффективна и в большей степени подвержена развитию, если ее элементы дополняют друг друга, а не отрицаются путем подчинения» [7].

Взаимодействие высшей школы с регионами сопряжено с усилением «третьей миссии» («третьей роли», «социальной миссии») университетов [8, с. 174], реализация которой делает его ключевым игроком экономического и социального развития региона и вносит существенные изменения в отношения университета со своими партнерами, прежде всего, промышленностью, бизнесом, органами государственного управления, институтами гражданского общества. Университет как социальный институт трансформируется, и эти трансформации вызваны необходимостью достижения социально значимых целей не в отдаленной перспективе путем непосредственного участия в жизни региона.

В зарубежной и отечественной литературе «третью миссию» университета чаще всего рассматривают как вклад в экономику – развитие инноваций, трансфер технологий, подготовку кадров (в том числе обучение на протяжении всей жизни). В широком смысле «третья миссия» предполагает активное влияние университета на культуру, формирование городской среды, просвещение, медицину, экологию региона; в узком смысле «третья миссия» трактуется еще и как участие университетов в решении вопросов социальной сферы – социального обеспечения и поддержки граждан, находящихся в трудной жизненной ситуации [4]. Реализация «третьей миссии» является существенным признаком становления университета нового типа (университета 3.0) как ключевого «игрока» в процессе перехода от индустриального общества к обществу, основанному на знаниях, развитие которого находится в глобальной и национальной повестке дня. Проблема становления Университетов 3.0 в России далека от своего решения. Нельзя не согласиться с тем, что это становление «лежит на путях создания научной теории, содержащей его (университета. – *Прим. автора*) концептуальные модели...» [9, с. 116]. Движение в сторону Университетов 3.0 по силам не всем университетам: не каждый вуз способен, например, на «производство и трансфер инновационных научно-технологических стартапов». Но именно региональные вузы имеют больше шансов в стремлении стать университетом нового поколения, так как они «посредством создания разветвленной инновационной научно-образовательной и научно-про-

изводственной инфраструктуры с целью реализации конкурентного потенциала территории» форсируют развитие регионов. Кроме того, в условиях сокращения государственной поддержки вузы получают возможность использовать ресурсы региона присутствия (интеллектуальные, материальные, инфраструктурные) для своего развития, что тоже немаловажно [10].

Для концептуализации новой роли университета необходимо рассматривать миссию университета как систему связей и отношений, образующей социальный институт и отвечающей на внешние вызовы, запросы общества на этапе его модернизации. Системность широко понимаемой «третьей миссии» заключается в том, что каждая из ее частей («миссии» в узком смысле – трансфер технологий, продолженное обучение, социальное участие) не может выполняться вне связи с другими, и все названные миссии должны быть сопряжены с основной, институциональной миссией университета, которая предполагает трансляцию знаний – образование как профессиональную и общекультурную подготовку личности к деятельности в определенной социальной среде (через освоение знаний и развитие интеллекта). Особенно хотелось бы подчеркнуть, что институциональная миссия университета как образовательного института предполагает деятельность по развитию интеллектуальных качеств личности и ее творческого потенциала для выполнения профессиональной деятельности и социальной адаптации в обществе, где знания и технологии становятся основой функционирования экономики и социальной сферы.

Выполнение «третьей миссии» требует модернизации всей обучающей и исследовательской системы университета, развития предпринимательства, реализации бизнес-проектов. Высшее образование при этом должно сохранять институциональную идентичность – оставаться учебным заведением, на базе которого проводятся научные исследования, сопряженные с обучением, образованием [11]. По сути, необходимо «преобразовать» обучение и исследования так, чтобы они отвечали запросам региона. Если функция взаимодействия с регионом не будет интегрирована в исследования и обучение, а также в «институциональное преобразование», она может так и остаться «второстепенной функцией» [8, с. 174]. Для преобразования миссии университетов необходимы стремление к преобразованию самого университетского сообщества, участие бизнеса, институтов гражданского общества, которые являются «стейкхолдерами» (заинтересованными сторонами) реформирования системы высшего образования. Однако ключевым «игроком» в пространстве модернизации университетов выступает государство как субъект, проектирующий преобразования, мотивирующий и финансово поддерживающий их осуществление. При этом, как показывает опыт реформирования высшего образования в европейских странах, директивное управление должно уступить место расширению автономии университетов, установлению партнерских отношений с органами государственной (в особенности местной) власти, вовлечением бизнеса в совместную с университетами деятельность, расширению связей университетов с институтами гражданского общества, укреплению партнерских отношений вузов друг с другом.

Для успешного развития региона необходимо выполнение вузами своих миссий, в том числе через построение системы динамичного взаимодействия «вузы – регион». Кроме того, необходимо учитывать национальный и глобальный контексты, оказывающие влияние на процесс взаимодействия вузов и регионов. В этом ключе интересен пример Германии. С конца 1990-х гг. немецкие университеты столкнулись с существенным изменением условий их стратегических действий, а точнее: отмечался переход от пассивного «регионализма» к активному взаимодействию. Долгое время ожидания в отношении университетов ограничивались подготовкой профессиональных кадров и стимулированием региональной экономики, которое осуществлялось по запросу, и этого было достаточно для «оправдания» самого существования университетов. Активный «регионализм» затрагивает деятельность университетов, ориентированных на выполнение третьей миссии. От университета сейчас ждут подготовки кадров для региона, импульсов для развития региональных инновационных структур и содействия в решении неэкономических региональных проблем [12]. Реализация «третьей миссии» вместе с миссией научных исследований и обучения приобретает большее значение для развития регионов. Для многих вузов Германии это становится не только проявлением их внутренней стратегии, но и возможностью повысить свой статус по отношению к ведущим исследовательским институтам [13]. Высказываются предположения о «рокировке» миссий. «Третья миссия» не должна быть лишь дополнением первых двух. Она должна стать ведущей, то есть исследование и обучение следует рассматривать с точки зрения полезности для решения проблем общества. Изменение климата, экологические катастрофы, интеграция беженцев, социальная справедливость, старение наций и многие другие вопросы невозможно решить без соответствующих процессов взаимодействия производства и передачи знаний. При этом исследования становятся трансдисциплинарными, не ограниченными предметами и факультетами, а обучение приобретает проблемно-ориентированный характер, то есть становится практически значимым [14].

Почти все исследования, посвященные изучению регионального влияния вузов, подчеркивают в первую очередь их экономическую выгоду³, упуская из виду то специфическое воздействие на регион, которое может оказать только университет. Речь идет о привлечении образованных людей в регион (студенты и ученые), подготовке квалифицированных кадров для экономики региона, оказании высокотехнологичных услуг, передачи знаний как основы для инноваций, привлечении частных инвестиций, создании спин-офф-образований, творческом обогащении регионального инновационного уровня и др. Университеты не только осуществляют обучение, но и являются составной частью региональной инновационной системы и вносят существенный вклад в региональное развитие. Но во многом региональное участие университетов зависит от регионального окружения и экономического потенциала региона [15]. Фактически существуют регионы с выраженным сокращением населения и с его значительным увеличением. Эти разные демографические состояния перекликаются и с соответствующей экономической ситуацией. И если еще совсем недавно снижение населения было характерно для западных земель, то сейчас с этой проблемой столкнулись многочисленные восточные регионы, что, в свою очередь, определяет разные подходы для регионального развития. При этом речь идет не только об основных показателях, таких как доход, процент работающего населения или финансовое состояние коммун, но и о степени удовлетворенности жизнью, качестве жизни [12].

На протяжении последних десятилетий «третья миссия» университетов Германии реализуется на основе партнерства органов регионального управления, университетов и бизнеса. «Классическое понимание» третьей миссии включает в себя продолженное образование, исследование и передачу знаний и технологий, а также общественное участие. Изучение сайтов немецких вузов позволяет говорить о практически одинаковых во всех вузах видах деятельности в рамках осуществления третьей миссии: детский университет, работа со школьниками, университет для людей «третьего возраста», продолженное обучение и повышение квалификации, карьерные центры, исследовательские объединения, центры по передаче технологий, поддержка спин-офф, открытые лекции, ночь науки.

Примеров реализации «третьей миссии» немецкими университетами немало. Развитие обучения на протяжении всей жизни – «life-long learning» (Lebensbegleitendes Lernen für alle) – является одним из самых важных направлений повышения уровня кадрового потенциала региона. В 2000 г. была принята программа «Обучающиеся регионы – развитие сетевого взаимодействия» (Lernende Regionen – Forderung von Netzwerken). Программа «Обучающиеся регионы» способствовала формированию сетевого взаимодействия субъектов высшего образования, работодателей и всех заинтересованных лиц. В долгосрочной перспективе от программы ожидается появление новой культуры обучения, новой идеологии постоянно обучающегося общества (lernende Gesellschaft).

Примером реализации трансфера знаний и технологий может быть программа, стартовавшая в 2005 г. «Исследование в высших профессиональных школах во взаимосвязи с экономикой», которая была инициирована с целью «ускорения процессов переноса и внедрения нового знания на предприятиях». В 2007 г. между Федерацией и землями было подписано соглашение «Hochschulpakt 2020», определяющее программу образовательных действий, обеспечивающих возможность получения образования и повышения эффективности научных исследований. С 2009 г. существует сетевое объединение вузов «Обучение через ответственность», в которое входит 36 высших учебных заведений по всей Германии. Целью объединения является «повышение качества академических знаний, а также трансфера знаний между университетом и обществом, что способствует устойчивому развитию общества». Речь идет о реализации программы Service – Learning. Вузы как члены этого объединения участвуют в разных проектах. Так, к числу завершенных проектов относятся программа «Do it! Service – Learning» (2007–2013), в которой приняло участие 24 университета, и программа «Поддержка обучения через общественное участие» (2012–2015). На данный момент открыты две программы «Dialogforum Campus & Gemeinwesen» и «YooWeeDoo – Lernprogramm und Wettbewerb» [16].

Сетевое взаимодействие вузов осуществляется в ходе реализации ряда программ, которые имеют социальную направленность. Инициированная на федеральном уровне программа «Открытые уни-

³ Gehrke B., Legler H., Schasse U. Regionale Verteilung von Innovationspotenzialen in Deutschland [Электронный ресурс]. Niedersächsisches Institut für Wirtschaftsordnung. Hannover. 2010. URL: http://www.niwi.de/uploads/pdf/publikationen/StuDIS_2010_03_Regionale_Verteilung_Innovationspotenziale.pdf (дата обращения: 23.03.2018); Wirtschaftsfaktor Hochschule. Investitionen, ökonomische Erträge und regionale Effekte [Электронный ресурс]. Edition Stifterverband – Verwaltungsgesellschaft für Wissenschaftspflege mbH, Essen 2013. URL: http://www.stifterverband.de/wirtschaftsfaktor-hochschule/wirtschaftsfaktor_hochschule.pdf (дата обращения: 23.03.2018); Schubert T., Kroll H. Endbericht zum Projekt «Hochschulen als regionaler Wirtschaftsfaktor» [Электронный ресурс]. Karlsruhe, 2013. URL: http://www.stifterverband.de/wirtschaftsfaktorhochschule/regionale_bedeutung_von_hochschulen.pdf (дата обращения: 23.03.2018).

верситеты – против враждебности» («Weltoffene Hochschulen – gegen Fremdenfeindlichkeit») поддержана многими вузами в разных регионах (Katholische Hochschule für Sozialwesen in Berlin, Universität Bielefeld, Universität Bonn, Technische Universität Dresden, Universität Göttingen u.a.). В некоторых регионах она имеет другой слоган, но цель программы одна – воспитание уважения, терпимости и гражданского мужества. Еще один проект, который реализуется в ряде регионов местными вузами, – это проект «Создаем многообразие» («Vielfalt gestalten»). Основная идея заключается в том, что университеты ориентируются зачастую на так называемого «нормального студента», который приходит в университет после окончания школы, учится на дневном отделении и успешно его оканчивает. На деле же это скорее исключение, чем правило. Доступ к высшему образованию не должен зависеть от происхождения, условий жизни и образования, а только лишь от индивидуальных способностей и готовности учиться. Культурообразующая и социальная миссии представлены разными проектами и мероприятиями, инициированными как на уровне управления университетом, так и студенческими группами. Палитра этих действий очень разнообразна, к примеру: участие в культурной жизни региона (выставки, концерты, фестивали, спортивные мероприятия). Практически все вузы организуют открытые лекции. Во многих университетах существует так называемый «детский университет», где происходит знакомство детей разных возрастов с научными разработками, лабораториями. Особого внимания заслуживает проект «Семейный сервис», который объединяет ряд учреждений и служб в университете и за его пределами. Целью данного проекта выступает улучшение условий жизни, учебы, научной деятельности студентов и сотрудников, имеющих маленьких детей или только планирующих стать родителями. Это и возможность краткосрочного пребывания детей, например, на время проведения исследований или участия в конференции, каникулярные группы для детей, информационная поддержка родителей в вопросах воспитания, здоровья детей, круглые столы, мастер-классы, лекции и семинары и многое другое.

Степень активности в региональном развитии у каждого университета индивидуальна. Интересен пример реализации «третьей миссии» университетом Katholische Hochschule für Sozialwesen in Berlin. Для реализации программы «третьей миссии» в университете существует 4 института: Институт христианской этики и политики (das Berliner Institut für christliche Ethik und Politik (ICEP)), Институт общественного устройства (Deutsche Institut für Community Organizing (DICO)), Институт социального здоровья (das Institut für Soziale Gesundheit (ISG)) и Институт гендерных исследований (das Institut für Gender und Diversity). Формы взаимодействия между наукой и обществом самые разные: прикладные исследования и консультирование, встречи и дискуссии, повышение квалификации специалистов, общественная деятельность научных работников в учреждениях социального профиля, политическое консультирование, сопровождение студенческих проектов и дипломных работ, оказание конкретной помощи общественным группам и власти региона. Университетом Дюссельдорфа также реализуется ряд проектов социального участия в жизни региона: 1) региональные объединения в системе перехода школа-профессия «Lokale Vernetzung im Übergangssystem Schule-Beruf»; 2) осознанное участие в жизни пожилых людей «Selbstbestimmt teilhaben in Altenpflegeeinrichtungen». В свете демографических изменений и увеличения числа пожилых людей, забота и уход становятся одной из главных задач для общества; 3) интеграция беженцев: местные концепты сетевого взаимодействия и управление гражданскими и институциональными ресурсами (на примере двух районов Дюссельдорфа) «Integration im Sozialraum: Lokale Konzepte zur Vernetzung und Steuerung zivilgesellschaftlicher und institutioneller Ressourcen in der Arbeit mit Flüchtlingen (INTESO)».

В 2011 и 2012 г. Центр компетенций «Политика и регионы» института Фраунгофера системного и инновационного исследований провел широкое исследование по теме регионального участия университетов. Исследование выявило не только положительные моменты, но и обозначило проблему, с которой сталкиваются немецкие вузы. При этом в центре внимания стояли аспекты трансфера технологий или совместной исследовательской работы и другие формы регионального сотрудничества, например, в сфере обучения и стратегического развития. В результате были сделаны следующие выводы.

Участие университетов в региональном развитии не является самоцелью, но способствует достижению целевых установок университета. Так, привлечение внештатных преподавателей, осуществление практики на региональных предприятиях, а также внешнее курирование квалификационных работ позволяют вывести обучение на новый уровень. Наряду с этим исследовательские объединения с региональными партнерами приводят к объединению ресурсов, достижению превосходных результатов исследования и косвенно к улучшению межрегионального исследовательского взаимодействия. Налаженные связи отдельных преподавателей и их ориентирование на существующие сети выступают дополнительными элементами университетской стратегии, которая использует региональное участие преподавателей как исходную точку для достижения общих целевых установок в исследованиях и обучении. Совпадение индивидуальных и институциональных целей между региональными организаци-

ями усиливает вероятность осуществления регионального партнерства. Региональное участие требует участия на всех уровнях, особенно на уровне управления. В то время как региональное участие на уровне отдельных преподавателей происходит уже на протяжении многих лет, на уровне управления все только начинается. Большинство региональных мероприятий происходит децентрализованно и не координируемо. Существует огромная потребность использовать потенциал регионального участия стратегически, систематизировать его и поддерживать, не ограничивая при этом личную деятельность [17].

Система российского высшего образования и социально-экономическая ситуация в регионах характеризуются значительной неоднородностью. О.В. Лешуков, М.А. Лисюткин, изучив состояние развития региональных систем высшего образования и сопоставив его с уровнем социально-экономического развития регионов в своем исследовании «Управление региональными системами высшего образования в России: возможные подходы» создали типологию региональных систем высшего образования. Так, ими было выделено пять типов региональных систем высшего образования: 1) регионы с ведущими вузами; 2) регионы со сбалансированной региональной системой высшего образования инфраструктурной направленности; 3) регионы со сбалансированной региональной системой высшего образования отраслевой направленности; 4) регионы с преобладанием инфраструктурных вузов; 5) слаборазвитые региональные системы высшего образования. Анализ текущих характеристик социально-экономического развития регионов выявил следующие группы регионов: регионы-локомотивы; опорные регионы, полюса роста, точки роста, регионы «особого внимания», «регионы с неопределившимися перспективами», «проблемные» регионы. Исследование подтвердило высокую степень зависимости регионального уровня развития системы высшего образования от социально-экономических условий региона [18]. Исследования этого вопроса подтверждают, что каждый вуз сталкивается со своим региональным набором проблем: сырьевая составляющая экономики региона, отсутствие технологических инноваций (Самарский государственный технический университет – опорный вуз Самарского региона); дефицит кадров с высшим образованием на территории региона (Пензенский государственный университет); сложная демографическая ситуация (Волгоградский государственный технический университет); интенсивная миграция населения, сырьевая модель экономики (Сургутский государственный университет – не опорный университет, но важный в регионе). И это лишь некоторые примеры.

Таким образом, инициированная Министерством образования и науки программа создания опорных университетов, стартовавшая в начале 2016 г., имеет ключевое значение, поскольку направлена на развитие не только отдельных вузов, но и всей региональной системы высшего образования, а также развитие региона присутствия. Планов и задач перед вузами стояло немало. А.В. Навроцкий, Л.С. Шаховская, Я.С. Матковская в своей работе «Роль опорных региональных вузов в социально-экономическом развитии российских территорий» характеризуют их как «возможность и необходимость, опираясь на внутренние ресурсы самого региона, мобилизовать их таким образом, чтобы дать толчок развитию всего региона в целом на основе мобилизации предпринимательской активности бизнеса и социальной активности населения региона» [19, с. 9]. По мнению министра образования О.Ю. Васильевой, за время реализации проекта вузам удалось очень многое: «сокращается отток талантливой молодежи из регионов, работодатели включаются в проведение образовательных программ, становятся заказчиками научных исследований, на базе вузов запускаются социальные проекты, создаются технопарки и бизнес-инкубаторы» [20].

В 2016 г. Национальный фонд подготовки кадров провел исследование по результатам работы опорных университетов. Наиболее яркими достижениями стали интеграция практико-модульного обучения (ТИУ), открытие университетской клиники (ОГУ), открытие Молодежного технопарка (УГНТУ), инициативные проекты в интересах региона (КГУ), запуск Промышленного коворкинга (ДГТУ). Наиболее значимыми мероприятиями по блоку «Модернизация образовательной деятельности» стали система привлечения специалистов из профильных предприятий (более 5% от общего числа ППС) (ВГТУ); Детский университет как образовательная среда для талантливых детей (ДГТУ); Юношеские специализированные научно-исследовательские школы (ОГУ); создание Межрегионального центра по подготовке и переподготовке кадров (СибГАУ); реализация новой образовательной модели, обеспечивающей практико-модульное и проектное обучение (ТИУ); Молодежный технопарк (УГНТУ). В блок «Модернизация научно-исследовательской и инновационной деятельности» вошли такие мероприятия, как внедрение системы стимулирования публикационной активности НПР; создание центров публикационной активности; создание/развитие бизнес-инкубаторов; создание центров трансфера технологий; создание молодежного инновационно-научного кластера (ДГТУ); проект «Университетская клиника» (ОГУ); проект «Расширение спектра наукоемких услуг», формирование единой экосистемы «Университет – Регион» (СамГТУ). Мероприятиями в блоке «Развитие местных сообществ, городской и региональной среды» стали открытие Центра геймификации и киберспорта (ВятГУ); развитие муни-

ципалитетов с монопрофильным типом экономики (ВятГУ); Промышленный коворкинг (ДГТУ); формирование команд социальных технологов (КГУ); создание Центра прикладной урбанистики (ОмГТУ); проект «Открытый концертный зал УГНТУ» (УГНТУ) [21].

Первым опорным университетом стал Волгоградский государственный технический университет (ВолГТУ). В рамках программы развития опорного регионального университета ВолГТУ в ближайшее время планирует реализовать семь перспективных стратегических проектов. Первый «JuniorАктив» в сфере дополнительного образования детей призван формировать устойчивую мотивацию к инженерно-техническому творчеству и выявлять технические способности с целью воспитания будущих инженеров. Второй проект «ProАктив» – Project Activities связан с внедрением нового формата образования в регионе, основанного на популяризации и поддержке в регионе инженерного творчества. Стратегическим проектом должен стать проект «PolyScience». Его цель – достижение и удержание опорным вузом лидерских позиций в выполнении фундаментальных и прикладных исследований в соответствии с Национальной технологической инициативой (НТИ) РФ и стратегией социально-экономического развития Волгоградской области. Цель проекта «Конвейер инноваций» – формирование элементов инновационной экономики региона за счет эффективной коммерциализации научных разработок опорного университета, реализации «импортозамещения», развития технологического предпринимательства и экосистемы инноваций. Целью проекта «Трансформация вуза» является «совершенствование организационной структуры, оптимизация бизнес-процессов, подготовка и выделение лидеров изменений, повышение вовлеченности сотрудников в программы развития университета, обеспечение его открытости и создание в его внутренней среде необходимых условий для реализации стратегических проектов развития вуза в качестве опорного для региона университета [19].

Всего в интересах развития регионов опорные вузы реализуют 136 стратегических проектов. Проект по внедрению инновационных методов получения и использования лекарственного сырья природного происхождения и лекарственных средств на его основе внедряет опорный Алтайский государственный университет (АлтГУ). Сочинский государственный университет внедрил в своем регионе проект юридической клиники с бесплатным консультированием. Стратегический проект «Архитектурный образ региона» реализует Тюменский индустриальный университет. Вуз работает над созданием концепции и методологии светового дизайна городской среды с учетом региональных особенностей при эффективном использовании энергосберегающих технологий.

Изучение кейс-стади по реализации проекта «опорный университет»⁴ позволяет сделать следующие выводы: деятельность опорных региональных университетов предполагает их постоянную трансформацию, которая затрагивает всю его внутреннюю структуру, но меняется и сам регион: повышение качества подготовки выпускников увеличивает его интеллектуальный потенциал. Увеличение инновационного потенциала приводит к росту валового регионального продукта (ВРП). Кроме того, повышается не только конкурентоспособность региональных предприятий, но и гражданская активность населения.

Однако при всей положительной динамике учеными, занимающимися изучением данного вопроса, выявляются внутренние и внешние проблемы, затрудняющие реализацию программы «Опорные университеты». Так, к внешним проблемам относятся финансовые вопросы: задержка средств, выделяемых из федерального бюджета, и необходимость финансовых затрат на процесс объединения вузов. Существенной проблемой является также отсутствие спроса на наукоемкую продукцию и внедрение инноваций. Внутренние проблемы затрагивают в основном кадровый состав и систему управления. Так, в частности указывается на отсутствие структуры, ответственной за координацию деятельности по реализации программы, низкий уровень вовлеченности управления и коллектива вуза, недостаточный уровень профессионального развития персонала, отсутствие опыта или незначительный опыт коммерциализации результатов НИОКР [21].

Выводы. У опорных университетов появляется новая миссия – стать центром пересечения интересов образования, бизнеса, власти и инициатором разработки стратегий развития региона. Инструментов влияния на региональное сообщество достаточно: организация конференций, форумов, а также на-

⁴ Навроцкий А.В., Шаховская Л.С., Матковская Я.С. Роль опорных региональных вузов в социально-экономическом развитии российских территорий // Известия ВолГТУ. 2017; Франк Е.В. Построение модели опорного вуза как элемента инновационной инфраструктуры экономики региона [Электронный ресурс] // Экономика: вчера, сегодня, завтра. 2016. Т. 6, № 12. С. 143–150. URL: <http://publishing-vak.ru/file/archive-economy-2016-12/13-frank.pdf> (дата обращения: 23.03.2018); Суворицкая Г.В., Семин Д.И., Кочергин А.В. Роль опорных университетов в развитии региональной экономики [Электронный ресурс] // Креативная экономика. 2016. Т. 10, №4. С. 433–450. DOI: 10.18334/ce.10.4.35057. URL: <https://creativeconomy.ru/lib/35057> (дата обращения: 23.03.2018).

учных центров, которые позволяют повысить привлекательность территорий для партнеров. Научные центры на базе вузов не только повышают привлекательность регионов для партнеров, но и способны решать практические задачи общественного развития. Немаловажную роль играет доступность и открытость информации для граждан, представителей бизнеса. Открытые лекции, семинары со свободным посещением – практика открытых университетов, которая на Западе используется давно, а в России начала распространяться совсем недавно. «Университеты третьего возраста», в которых пожилые люди проходят курсы компьютерной грамотности, иностранных языков, психологические тренинги, – одно из самых мощных направлений в социальной деятельности европейских вузов. Для России дефицит проектов, адресованных представителям третьего возраста, – острая социальная проблема, и она тоже может быть решена в том числе за счет ресурсов вузов.

Как показывает опыт немецких вузов, инструментов влияния на местное сообщество много: работа с талантливой молодежью, «детские университеты», создание профильных сообществ и др. При системном подходе к такой работе можно говорить о серьезных инвестициях в потенциал своей территории. Со временем «третья миссия» университетов станет важным условием для выживания в контексте тренда, который становится все более актуальным: сокращение государственного финансирования образования сегодня происходит во многих странах, вузы вынуждены учиться зарабатывать. Именно поэтому им приходится все больше внимания уделять вопросам, связанным с производством инновационных продуктов, созданием инфраструктуры, необходимой для разработчиков и в не меньшей степени брать на себя ответственность за воспроизводство человеческого капитала. Для этого невозможно ограничиться работой со своей внутренней средой (привлекая абитуриентов и удерживая высококвалифицированных сотрудников), необходимо выходить за пределы своих границ, культивируя среду внешнюю, которая позволит развивать и удерживать таланты.

Создание опорных вузов, миссией которых является социально-экономическое развитие регионов, призвано сыграть ключевую роль в реформировании высшего образования. Но пока российским вузам не хватает активного взаимодействия университетского сообщества, участия бизнеса, институтов гражданского общества. На стадии становления пока и формирование партнерских отношений с местной властью, вузов друг с другом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Панарин В. И.** Глобальные и региональные тенденции развития отечественного образования (социально-философский анализ) [Электронный ресурс]: автореф. диссертации... д-ра филос. наук. Красноярск 2009. URL: https://revolution.allbest.ru/pedagogics/00272773_0.html#text (дата обращения: 05.05.2018).
2. **Проект** Министерства образования и науки Российской Федерации «Опорные университеты» [Электронный ресурс]. URL: <http://xn--b1agajcc1abgakngoqbh6l.xn--p1ai/about> (дата обращения: 05.05.2018).
3. **Резник Г. А., Пономаренко Ю. С., Курдова М. А.** Функции вуза: новые возможности развития [Электронный ресурс] // Мир науки. Научный интернет-журнал. 2014. №4. С. 1–11. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/30PMN414.pdf> (дата обращения: 05.05.2018).
4. **Балмасова Т. А.** «Третья миссия» университета – новый вектор развития // Высшее образование в России. 2016. №8–9 (204). С. 48–55.
5. **Глинкина О. В.** Сравнительный анализ систем высшего образования европейских стран: Великобритания, Германия // Профессиональное образование в современном мире. 2015. №1 (16). С. 159–167.
6. **Дадаев Л. М.** Региональная система образования: вызовы глобализации [Электронный ресурс] // Управление экономическими системами. Электронный научный журнал. 2012. URL: <http://uecs.ru/uecs42-422012/item/1394-2012-06-13-11-37-51> (дата обращения: 05.05.2018).
7. **Петров В. В.** Региональная специфика развития вузовской науки в условиях глобализации // Профессиональное образование в современном мире. 2015. №4 (19). С. 180–191.
8. **Сандерсон А., Беннепорт П.** Участие университетов в региональном развитии: создание потенциала в условиях малоинновационной среды // Вестник международных организаций. 2012. Т. 7, №1. С. 172–188.
9. **Карпов А. О.** Университеты 3.0 – социальные миссии и реальность // Социологические исследования. 2017. №9. С. 114–123.
10. **Щелкунов М. Д.** Университеты нового поколения // Вестник экономики, права и социологии. 2017. №1. С. 187–192.
11. **Головкин Н. В., Зиневич О. В., Рузанкина Е. А.** Университет третьего поколения: Б. Кларк и Й. Уисема // Высшее образование в России. 2016. №8–9. С. 40–47.
12. **Peer Pasternack.** Regional gekoppelte Hochschulen. Die Potenziale von Forschung und Lehre für demografisch herausgeforderte Regionen. Institut für Hochschulforschung [Электронный ресурс]. Halle-Wittenberg, 2013. 100 с. URL: <http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/Handreichungen/HoF-Handreichungen2.pdf> (дата обращения: 05.05.2018).

13. **Isabel Rössler.** Universities compared. Regionales Engagement und Wissenstransfer von Hochschulen im internationalen Vergleich [Электронный ресурс] // Die Hochschule. 2016. №1. S. 52–62. URL: https://www.che.de/downloads/UMR_die_hochschule_1_2016.pdf (дата обращения: 05.05.2018).
14. **Uwe Schneidewind.** Die «Third Mission» zur «First Mission» machen? [Электронный ресурс] // Die Hochschule. 2016. №1. S. 14–22. URL: http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/16_1/Schneidewind.pdf (дата обращения: 05.05.2018).
15. **Michael Fritsch.** Was können Hochschulen zur regionalen Entwicklung beitragen? [Электронный ресурс] // Die Hochschule. 2009. №1. S. 39–53. URL: http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/09_1/Fritsch.pdf (дата обращения: 05.05.2018).
16. **Сетевое** объединение вузов «Обучение через ответственность» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.bildung-durch-verantwortung.de/> (дата обращения: 05.05.2018)
17. **Koschatzky K., Hufnagl M., Kroll H., Daimer S., Schulze N.** Relevanz regionaler Aktivitäten für Hochschulen und das Wissenschaftssystem [Электронный ресурс]. Karlsruhe. 2013. 31 с. URL: http://publica.fraunhofer.de/eprints/urn_nbn_de_0011-n-1910319.pdf (дата обращения: 05.05.2018).
18. **Лешуков О. В., Лисюткин М. А.** Управление региональными системами высшего образования в России: возможные подходы [Электронный ресурс] // Университетское управление: практика и анализ. 2015. №6 (100). С. 29–40 URL: <https://www.hse.ru/mirror/pubs/lib/data/access/ram/ticket/90/15232917601a57279ee8aba65cc07a1f5d41326657/%D0%9B%D0%B5%D1%88%D1%83%D0%BA%D0%BE%D0%B2%20%D0%9B%D0%B8%D1%81%D1%8E%D1%82%D0%BA%D0%B8> (дата обращения: 05.05.2018).
19. **Навроцкий А. В., Шаховская Л. С., Матковская Я. С.** Роль опорных региональных вузов в социально-экономическом развитии российских территорий [Электронный ресурс] // Известия ВолгГТУ. 2017. С. 8–15. URL: http://www.vestnik.vgtu.ru/2017/01/08/2017D0%BD%20%D0%A3%D0%A3%20E2%84%966_2015.pdf (дата обращения: 05.05.2018).
20. **Интервью** министра образования РФ [Электронный ресурс]. URL: <http://www.vesti.ru/doc.html?id=2928939&cid=520> (дата обращения: 05.05.2018).
21. **Повышение** эффективности деятельности опорного университета через формирование и апробацию новых моделей управления объединенными вузами с учетом реализации программ развития, ориентирующихся на ключевые отрасли региональных экономик [Электронный ресурс]. НФПК. 2016. URL: <http://docplayer.ru/54690256-Povyshenie-effektivnosti-deyatelnosti-opornogo-universiteta-cherez-formirovani-i-aprobaciyu-novyh-modeley-upravleniya-obedinyonnymi-vuzami-s-uchetom.html> (дата обращения: 05.05.2018).

REFERENCES

1. **Panarin V.I.** [Global and regional tendencies of national education development]: Doct. Philosoph. sci. thesis. Krasnoyarsk, 2009. Available at: https://revolution.allbest.ru/pedagogics/00272773_0.html#text (accessed May 5, 2018).
2. **[Project of the Ministry of Education and Science of Russia «Basic Universities»]**. Available at: <http://xn--b1agajcc1abgakngoqbh6l.xn--p1ai/about> (accessed 5 May 2018)
3. **Reznik G.A., Ponomarenko Iu.S., Kurdova M.A.** [University functions» new ways of development]. *Mir nauki* = World of science, 2014, no. 4, pp. 1–11. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/30PMN414.pdf> (accessed May 5, 2018).
4. **Balmasova T.A.** [University «third mission» as a new vector of development]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher education in Russia, 2016, no. 8–9 (204), pp. 48–55. (In Russian)
5. **Glinkina O.V.** [Comparative analysis of higher education systems in European countries: the Great Britain and Germany]. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire* = Professional education in the modern world, 2015, no. 1 (16), pp. 159–167. Available at: <http://profed.nsau.edu.ru/jour/article/view/108/109> (accessed May 5, 2018).
6. **Dadaev L.M.** [Regional system of education: global challenges]. *Upravlenie ekonomicheskimi sistemami* = Management of economic systems, 2012. Available at: <http://uecs.ru/uecs42-422012/item/1394-2012-06-13-11-37-51> (accessed May 5, 2018)
7. **Petrov V.V.** [Regional specific features of university science development in the conditions of globalization]. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire* = Professional education in the modern world, 2015, no. 4 (19), pp. 180–191. Available at: <http://profed.nsau.edu.ru/jour/article/view/179> (accessed May 5, 2018).
8. **Sanderson A., Bennewort P.** [Participation of universities in regional development: creation of capacities in the conditions of low-innovative environment]. *Vestnik mezhdunarodnykh organizatsiy* = Bulletin of international organizations, 2012, vol. 7, no. 1, pp. 172–188. Available at: <https://iorj.hse.ru/data/2012/03/06/1266427615/7.pdf> (accessed May 5, 2018).
9. **Karpov A.O.** [Universities 3.0 – social missions and reality]. *Sotsiologicheskie issledovaniya* = Sociological research, 2017, no. 9, pp. 114–123. Available at: http://socis.isras.ru/files/File/2017/2017_9/Karpov.pdf (accessed May 5 2018).

10. **Shchelkunov M. D.** [Universities of new generation]. *Vestnik ekonomiki, prava i sotsiologii = Bulletin of Economics, Law and Sociology*, 2017, no. 1, pp. 187–192. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/universitety-novogo-pokoleniya> (accessed May 5, 2018).
11. **Golovko N. V., Zinevich O. V., Ruzankina E. A.** [University of new generation: B. Clark and I. Wissema]. *Vysshее obrazovanie v Rossii = Higher education in Russia*, 2016, no. 8–9, pp. 40–47. (In Russian)
12. **Peer Pasternack.** Regional gekoppelte Hochschulen. Die Potenziale von Forschung und Lehre für demografisch herausgeforderte Regionen. Institut für Hochschulforschung. Halle-Wittenberg. 2013. 100 c. Available at: <http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/Handreichungen/HoF-Handreichungen2.pdf> (accessed May 5, 2018).
13. **Isabel Roessler.** Universities compared. Regionales Engagement und Wissenstransfer von Hochschulen im internationalen Vergleich. Die Hochschule. 2016, no. 1, pp. 52–62. Available at: https://www.che.de/downloads/UMR_die_hochschule_1_2016.pdf (accessed May 5, 2018).
14. **Uwe Schneidewind.** Die «Third Mission» zur «First Mission» machen? *Die Hochschule*, 2016, no. 1, pp. 14–22. Available at: http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/16_1/Schneidewind.pdf (accessed May 5, 2018).
15. **Michael Fritsch.** Was können Hochschulen zur regionalen Entwicklung beitragen? *die Hochschule*, 2009, no. 1, pp. 39–53. Available at: http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/09_1/Fritsch.pdf (accessed May 5, 2018).
16. **[Networking of universities «Education through responsibility»].** Available at: <http://www.bildung-durch-verantwortung.de/> (accessed May 5, 2018).
17. **Koshatskiy K., Hufnagl M., Kroll H., Daimer S., Schulze N.** Relevanz regionaler Aktivitäten für Hochschulen und das Wissenschaftssystem. Karlsruhe, 2013 6 31 p. Available at: http://publica.fraunhofer.de/eprints/urn_nbn_de_0011-n-1910319.pdf (accessed May 5, 2018).
18. **Leshukov O. V., Lisiutkin M. A.** [Management of regional higher education systems in Russia: possible approaches]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University management: practice and analysis*, 2015, no. 6 (100), pp. 29–40 Available at: https://www.hse.ru/mirror/pubs/lib/data/access/ram/ticket/90/15232917601a57279ee8aba65cc07a1f5d41326657/%D0%9B%D0%B5%D1%88%D1%83%D0%BA%D0%BE%D0%B2%20%D0%9B%D0%B8%D1%81%D1%8E%D1%82%D0%BA%D0%B8%20%D0%BD%20%D0%A3%D0%A3%20%E2%84%966_2015.pdf (accessed May 5, 2018).
19. **Navrotskiy A. V., Shakhovskaia L. S., Matkovskaia Ia. S.** [Role of basic regional universities in social and economic development of Russian areas]. *Izvestiya VolgGTU = Bulletin of Volgograd State Technical University*, 2017, pp. 8–15. Available at: 2017D0%BD%20%D0%A3%D0%A3%20%E2%84%966_2015.pdf (accessed May 5, 2018).
20. **[Interview of the Minister of Education of Russia].** Available at: <http://www.vesti.ru/doc.html?id=2928939&cid=520> (accessed May 5, 2018).
21. **[Efficiency of basic university through formation and probation of new models of management of united universities considering the programs of development targeted on key industries of regional economies].** 2016. Available at: <http://docplayer.ru/54690256-Povyshenie-effektivnosti-deyatelnosti-opornogo-universiteta-cherez-formirovanie-i-aprobaciyu-novyh-modeley-upravleniya-obedinyonnyimi-vuzami-s-uchetom.html> (accessed May 5, 2018).

Информация об авторах

Зиневич Ольга Владимировна – доктор философских наук, доцент, заведующая кафедрой международных отношений и регионоведения, Новосибирский государственный технический университет (630 073, г. Новосибирск, пр-т К. Маркса, 20, e-mail: zinevich@fgo.nstu.ru)

Балмасова Татьяна Анатольевна – аспирант кафедры Международных отношений и регионоведения, Новосибирский государственный технический университет (630073, г. Новосибирск, пр-т К. Маркса, 20, e-mail: Balmassowa@mail.ru)

Information about the authors

Olga V. Zinevich – Doctor Philosophic Sc., Associate Professor, Head of the Chair of International Relations and Regional Studies, Novosibirsk State Technical University (20 Karl Marx Av., 630073 Novosibirsk, e-mail: zinevich@fgo.nstu.ru)

Tatiana A Balmasova – PhD-student at the Chair of International Relations and Regional Studies, Novosibirsk State Technical University (20 Karl Marx Av., 630073 Novosibirsk, e-mail: Balmas-sowa@mail.ru)

ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ, НАУКИ И БИЗНЕСА КАК ДЕТЕРМИНАНТЫ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА

INTEGRATION OF EDUCATION, SCIENCE AND BUSINESS AS DETERMINANTS OF THE DEVELOPMENT OF SOCIETY

УДК 378

DOI: 10.15372/PEMW20180306

М.А. Абрамова

*Институт философии и права СО РАН,
Новосибирск, Российская Федерация,
e-mail: marika24@yandex.ru*

Abramova, M.A.

*Institute of Philosophy and Law SD RAS,
Novosibirsk, the Russian Federation,
e-mail: mari-ka24@yandex.ru*

А.И. Троцкая

*Новосибирский государственный педагогический
университет, Новосибирск, Российская
Федерация, e-mail: trockayaftip@yandex.ru*

Trotskaia, A.I.

*Novosibirsk State Pedagogical University,
Novosibirsk, the Russian Federation,
e-mail: trockayaftip@yandex.ru*

Аннотация. На основе анализа трансформации моделей университета авторами решается задача выявления тенденций по интеграции образования, науки и бизнеса с целью осознания того, насколько стратегии развития образования приближают общество к воплощению идеальной модели «общества знания», разработанной в середине XX в. и окончательно оформленной в работе П. Друкера в 1993 г. Авторами для решения задачи применены институциональный и структурно-функциональный подходы. Анализ выполнен на основе сопоставления зарубежного и российского опыта внедрения различных моделей университета, а также отслеживания тенденций в развитии образования и формировании потребностей общества к системе образования, начиная с 40-х гг. XX в. Особое внимание уделено зарубежным результатам внедрения модели предпринимательского университета (3.0), активно реализуемой в настоящее время в России. Опыт Великобритании и других стран показал, что данная модель, успешно реализуя механизм, который должен был приблизить общество к воплощению идеальной модели «общества знания», на самом деле создает предпосылки для еще большей дифференциации мегаполисов и периферии по критерию человеческого капитала. Таким образом, реализация механизма «экономики знания» без обеспечения гибкой политики в сфере образования и бизнеса, скорее, создает условия для деградации малонаселенных районов. Авторы делают вывод, что учитывая специфику России,

Abstract. The authors analyze transformation of university models and reveal the tendencies in integration of education, science and business in order to realize and highlight to what extent education strategies put forward society to ideal model of «society of knowledge» designed in the mid XX and formulated in P. Drucker proceedings in 1993. The authors apply institutional and structural and functional approaches. Analysis is carried out by means of comparison foreign and national experience used for introduction and application of different university models and following the tendencies in education development and formation of society requirements to education system since 40-s of XX. The paper focuses on foreign results of applying the model of Business University (3.0) which is widely applied in Russia today. The experience of Great Britain and other foreign countries has proved that this model successfully implements the mechanism which was going to put forward the society to ideal model «society of knowledge»; otherwise in fact it makes prerequisites for greater differentiation between megalopolises and rural areas according to the criterion of human capital assets. The implementation of mechanism «economy of knowledge» without flexible policy in the sphere of education and business makes conditions for drastic changes in sparsely populated areas. The authors make conclusion that specific features of Russia, its length and part of areas with low population make foundation of business universities inefficient and even disastrous for human resources in the regions. This affects national development in future.

ее большую протяженность и долю территорий с малой концентрацией населения, повсеместное стремление к созданию предпринимательских университетов является не только экономически неэффективным, но и губительным для сохранения человеческого потенциала регионов, что в результате создает определенную опасность для развития страны в будущем.

Ключевые слова: «общество знания», «экономика знаний», модель университета, предпринимательский университет, человеческий капитал.

Для цитаты: Абрамова М. А., Троцкая А. И. Интеграция образования, науки и бизнеса как детерминанты развития общества // Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т. 8, №3. С. 2011–2017.

Key words: «society of knowledge», «economy of knowledge», University model, business University, human capital assets.

For quote: Abramova, M. A., Trotskaia, A. I. [Integration of education, science and business as de-terminants of the development of society]. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire = Professional education in the modern world*, 2018, vol. 8, no. 3, pp. 2011–2017.

DOI: 10.15 372/PEMW20180306

DOI: 10.15 372/PEMW20180306

Введение. Трансформация общества в середине XX в., обусловленная политическими и технологическими изменениями, потребовала пересмотра существующей модели общественных взаимодействий, что привело к возникновению идеи перехода к новой форме постиндустриального общества – «обществу знаний». Его основными характеристиками должны были стать высокая роль знания как залога успеха в любой сфере деятельности и непрерывное образование для реализации потребности индивидов в получении новых знаний. Появление данных характеристик должно было обеспечиваться эффективным функционированием системы производства и передачи знаний, а также созданием ситуации взаимного стимулирования субъектов на поиск и приобретения знания.

Окончательно эта идеальная конструкция оформилась в работах исследователей только в 90-х гг. XX в. Так, в 1993 г. вышла в свет работа П. Друкера «Постэкономическое общество», где первая глава была посвящена переходу от капитализма к обществу знания («From Capitalism to Knowledge Society»). В этой работе автор подводит итог своим многолетним исследованиям и в том числе тезису, который был им изложен еще в работе 1969 г. «Эпоха разрыва: ориентиры для нашего быстро меняющегося общества», где он пишет о ценности знания как силе, способной создать новое общество [1]. Но там же он склоняется к мысли о том, что идеальная конструкция общества знания на тот момент реализовывалась только в рамках создания экономической системы, зависящей от качества знания («экономика знаний»). В данном контексте выстроена работа Ф. Махлупа «Производство и распространение знаний в США», где он описывает индустрию знаний, не применяя еще понятие «экономика знаний» (цит. по: [2, с. 813]). Р. Лейн, анализируя «общество знания», представил пять видов деятельности: поиск знания, получение знания из знаний, использование знания, ресурсное обеспечение процессов и логическая рационализация мышления [3, с. 650].

Постановка задачи. В статье на основе анализа последних тенденций интеграции образования науки, образования и бизнеса попытаемся рассмотреть, насколько за последние пятьдесят лет мы смогли уйти от общества «экономики знаний» и приблизиться к «обществу знаний». Несмотря на то что термин «экономика знаний» часто используют как синоним инновационной экономики необходимо понимать, что она является лишь базой, фундаментом построения «общества знаний».

Методология и методика исследования. В исследовании использованы институциональный подход, рассматривающий образование как элемент системы общественных отношений, взаимодействующий с другими ее элементами и анализирующий деятельность и взаимодействие социальных общностей в сфере образования (В. А. Дмитриенко, Г. Е. Зборовский, Д. Л. Константиновский, Н. А. Лурья, А. М. Осипов и др.) и структурно-функциональный подход, предполагающий, что любой элемент системы образования обязан быть функциональным, то есть вносить свой вклад в деятельность по достижению организационных целей (Т. Парсонс, Дж. Дьюи, Д. Истон).

Результаты. Несмотря на появление в 60-х гг. XX в. идеальной конструкции «общества знания», в это же время наметилась тенденция к потере высшим образованием элитарного статуса. В России эта тенденция стала ощущаться намного позже, поскольку еще к началу Второй мировой войны в стране была велика доля неграмотных людей. Поэтому образование высоко ценилось,

а человек, имевший высшее образование, автоматически относился к элите. Аналогичная ситуация была и в других странах [4]. Для сравнения в 1940 г. в американских колледжах и университетах училось около 15% молодежи в возрасте от 18 до 21 года, а к 1963 г. их доля составила 40%, причем в 1968 г. быстрорастущий сектор государственного образования охватывал около 2/3 всех студентов колледжей и университетов [5]. В начале 1940-х гг. даже топ-менеджеры в крупных американских компаниях редко имели высшее образование, а IBM наняла своего первого менеджера с высшим образованием за год или два до начала Второй мировой войны [6]. В 1958 г. доля рабочей силы в американской индустрии знаний с учетом ее потенциальной, студенческой части составила 42,8%, а к 1970 г. достигла 53,1% [7; 8].

В 1950-е гг. П. Друкер в работе «Новое общество», писал, что работник, обладающий новыми знаниями, становится частью нового класса. Это «нонмануальный» (nonmanual) работник, интеллектуально и технически подготовленный, являющийся наиболее продуктивным членом общества. Основные черты социальной структуры, аккумулирующей работников нового типа – это инновационная система, включающая науку, систему образования и бизнес-предприятие как модель новой социальной организации [9, с. 19, 41, 42]. П. Друкер отметил, что образование в обществе знания требует непрерывности, опережающего обучения и комплексности: «Поскольку мы живем в эпоху инноваций, практическое образование должно подготовить человека к такой работе, которая еще не существует и которая не может быть четко определена» (цит. по: [10, с. 140; 11, с. 120, 129, 147–149]. С одной стороны, этот тезис способствовал актуальности реализации модели «общества знания», а с другой – у работодателей повысилась потребность в высокообразованных кадрах. И как бы это странно ни казалось, но данные тенденции не создали предпосылок для улучшения качества образования. Наоборот, востребованность фундаментального образования, которое давал университет в рамках модели университета (1.0.) как транслятор знания, стала снижаться, а критерием образованности и для обучающихся, и для работодателя, а в конечном итоге, и для государства – стало применение знаний.

Развитию «экономики знаний» способствовал и прагматичный подход со стороны работодателей – зачем платить за специалиста дважды: сначала за человека со средним профессиональным образованием, а потом за его обучение в университете, лучше сразу принимать на работу человека с высшим образованием. Эта логика легла в основу подбора кадров, что перераспределило финансовую ответственность за подготовку кадров между государством и самими обучаемыми, а в итоге привело к «массовизации высшего образования».

В Европе массовизация высшего образования начала проявляться на 20 лет позже, чем в США. В 1960-х гг. европейские университеты охватывали всего 4–5% соответствующей возрастной группы, в 2010 г. – 40–50% [12]. Увеличение числа студентов происходило быстрее, чем росла потребность в преподавателях. Если в начале 1960-х гг. в Великобритании один преподаватель приходился на 8 студентов, то через 40 лет он «обслуживал» уже 21 студента, причем удвоение пропорции с 9:1 до 17:1 произошло в 1980–1999 гг. [13]. Аналогичная тенденция существует и в Германии: за 1975–1995 гг. число студентов выросло на 232%, а число академических позиций только на 130% [14].

Развитие высшего образования в конце 1970-х гг. происходит на фоне проявления противоречивых социальных тенденций: усиления государственного регулирования и демократизации одновременно. Государство начинает формировать требования к экономической эффективности университетов, учет ими требований рынка труда. Для реализации данных требований в Великобритании, Германии и Австрии увеличивается плата за обучение, в ряде стран внедряется схема «бакалавр – магистр» (Италия, Норвегия и др.). Потеря самостоятельности университетами подкреплялась механизмом мягкого влияния через расширение их финансовых источников на различных уровнях как региональном, так и международном.

Университеты получили возможность включиться в рамочные программы ЕС по развитию научных исследований и технологий (1984), в Болонский процесс (1999) и в результате стали важными участниками формирования региональных экономик, что, с одной стороны, дало больше свободы, а с другой – увеличило требования. В частности, возникли новые концепции управления: «новый государственный менеджмент» (New Public Management, NPM) и «сетевое управление» (Network Governance, NG) [14]. Использование NPM-модели привело к тому, что сектор образования стал интерпретироваться как объект рыночных реформ, образование приобрело статус услуги, а студент – статус потребителя («экономика знаний»).

Возникновение глобальной экономики и потребность в постоянном поиске новых средств для развития, в том числе и университетов, привели, с одной стороны, к массовизации высшего образования, а с другой – к активизации попыток по реформированию системы образования путем пе-

ресмотра моделей университета: «Университет 1.0» (трансляция знания), «Университет 2.0» (знание и исследования), «Университет 3.0» (знания, исследования и реализация продуктов инновационных разработок). Вариантами последней модели стали сетевой, креативный и инновационно-предпринимательский университет. В качестве источников технологического лидерства США Д. Белл выделил сильные наукоемкие исследовательские университеты, обладающие предпринимательской культурой и венчурным капиталом для финансирования малого бизнеса [15].

Прообразом модели, реализуемой в настоящее время в России, стал мультикампусный университет, объединяющий различные типы учреждений и географически распределенные университетские городки (кампусы). Такая структура делает их способными поощрять мультидисциплинарное и кросс-институциональное сотрудничество для решения (в том числе оперативного) сложных социально-экономических проблем [16].

По своему уровню развития предпринимательской деятельности университеты подразделяют на те, что достигли базового уровня: осуществляют венчурные проекты, создают стартап-компании, бизнес-инкубаторы, инвестиционные площадки, центры трансфера технологий и пр. Университеты, достигшие мегауровня, представлены технологическими консорциумами, объединяющими инновационные подразделения учебных заведений и высокотехнологичного бизнеса; обобщенные фонды знаний, интегрирующие исследовательские среды университетов и научных организаций; научные парки, создающие общее творческое пространство для наукоемких фирм и исследовательских коллективов; технопарки, обеспечивающие инфраструктурную компоненту для инновационной деятельности и полный инженерно-технологический цикл материализации научных новшеств [17]. Интересно, что подобная модель была не просто разработана, а реализована в СССР в 1960-е гг. при создании новосибирского Академгородка. Инновационные решения учеными доводились до стадии производства непосредственно на заводах. Ознакомиться с инновационным опытом советских ученых, которые создали некое подобие научного консорциума инжинирингового типа – контактных сетевых структур, объединяющих среду генерации знаний со средой их технологизации, приезжали делегации из других стран и в том числе из США.

По пути развития «экономики знаний» вынуждены идти университеты во многих странах, поскольку усиление влияния глобальной экономики на развитие отдельных стран велико. Причем к этому процессу подключились не только американские и европейские вузы, но и университеты Азии. Так, университеты Южной Кореи, представляющей страну догоняющего типа (latecomer countries), вынужденную решать схожие с Россией задачи по переходу на инновационный путь развития, продемонстрировали большие успехи. Корейский институт передовых технологий, согласно рейтингам The Global Innovation Index и The Bloomberg Innovation Index, занимает 16-е и 1-е места соответственно [18].

Предпринимательство как основная идея модернизации образования характерна и для экономически развитых стран. Так, ведущая инженерная школа Франции (Эколь де Мин), предприняв попытку реформирования подготовки инженеров, в основу положила идею создания новой модели «инженера-предпринимателя – гуманиста», то есть инженера, способного вводить новшества и создавать социальные и экономические богатства в обществе предпринимательского типа, где главенствуют смелые и неординарные решения [19, с. 173].

Анализ влияния на развитие регионов новой модели университета, созданной на основе концепции «экономики знаний», проведенный британскими исследователями показал, что, несмотря на необходимость перехода к модели «Университет 3.0» в рамках подписанного Болонского соглашения, сам факт перехода не всегда создает благоприятные условия для развития регионов. Так, различное сочетание университетов в регионах (с низкой исследовательской активностью (LRI – Low Research Intensity) и высокой исследовательской активностью (HRI – High Research Intensity)) может иметь существенные последствия для инновационной деятельности частного сектора. В таких условиях, возможно, потребуется организация региональной политики по содействию в передаче знаний в соответствии с интенсивностью исследований в университетах, расположенных в регионе. На региональном уровне университеты сосредоточены в большей степени на профессиональном обучении, а не на проведении исследований. Сама региональная политика в области образования призвана решать проблемы с местными и региональными компаниями, что чаще всего ограничивается подготовкой кадров и не требует инновационных разработок. Особенно актуальным это становится для маленьких городов и периферийных регионов, где преобладают малые предприятия, как правило, с более низкими кадровыми потребностями. Эти предприятия менее мобильны в поиске партнеров по передаче знаний, и тип университетских знаний, к которым они стремятся, как правило, заключается в консультациях, обучении и дистанционных курсах. Однако при доминировании тре-

бования правительства по переходу к модели «Университет 3.0» может возникнуть несоответствие между повесткой дня университетов (HRI) в области передачи технологии и потребностями предприятий в развитии человеческого капитала на местах и решении их проблем. Хотя региональное правительство может попытаться привести интересы обеих сторон в соответствие, но это затруднительно, поскольку большая часть финансирования университетов предпринимательского типа поступает из национальных и международных источников, а стратегические приоритеты передачи знаний этих университетов лежат за пределами региона [20].

Таким образом, исследование британских ученых показало, что для сохранения человеческого капитала, ряду университетов важнее сохранить в действии модель «Университет 1.0» [21]. Это не означает, что модель «Университета 3.0» не участвует в сохранении человеческого потенциала, но выводы исследователей по влиянию на региональное развитие двух разных моделей университетов показали, что излишняя коммерциализация знаний приводит к нивелированию значимости областей подготовки, которые не имеют коммерческого успеха [22], но могут оказаться значимыми для развития региона. Таким образом, оказывается реализуемой лишь политика «экономики знаний», а не воплощение идеи «общества знаний».

Наличие дифференциации в университетском секторе и деятельности по передаче знаний было признано лишь в 2007 г. В «Обзоре государственной политики в сфере науки и инновационной деятельности в Великобритании» (Review of Government's Science and Innovation Policy in the UK) подчеркивалась важность «разнообразия превосходства» (diversity of excellence) в фундаментальных исследованиях; обнаружилось различие между исследовательскими университетами, сосредоточившими свои усилия на некоммерческих исследованиях, преподавании и передаче знаний, и университетами, сотрудничающими с бизнесом и фокусирующимися на важной экономической миссии профессионала, ведущего исследования по заказам пользователя и решающего проблемы местных и региональных компаний. В контексте Великобритании это также означало возвращение к двухуровневому подходу в высшем образовании, существовавшему до 1992 г., когда признавалось разделение на университеты интенсивных исследований и университеты, более сосредоточенные на профессионально-техническом обучении. Задачей национальной политики Великобритании стало укрепление и гармоничное управление разнообразием моделей в сфере высшего образования.

Выводы. Таким образом, результаты трансформации моделей университетов, а также востребованность их разнообразия с учетом региональных условий показали, что спустя практически сто лет с момента зарождения концепции «общества знания» механизм, который должен был позволить ей состояться, а именно: развитие «экономики знаний», в ряде случаев привел к коммерциализации знаний, что фактически сделало из инструмента цель. Особенно важно отметить подмену ценности цели и средства в рамках рассмотрения стратегий развития России, учитывая ее большую протяженность и большую долю территорий с малой концентрацией населения, где создание предпринимательских университетов является не только экономически неэффективным, но и губительным для сохранения человеческого потенциала региона.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Drucker P. F.** The Age of Discontinuity: Guidelines to our Changing Society. London: Heinemann, 1969. 369 p.
2. **Карпов А. О.** Основные теоретические понятия общества знаний // Вестник российской академии наук. 2015. Т. 85, №9. С. 812–820.
3. **Lane R. E.** The Decline of Politics and Ideology in a Knowledgeable Society // American Sociological Review. 1966. Vol. 31, №5. P. 649–662.
4. **Абрамова М. А., Крашенинников В. В.** Высокие технологии: социально-философский анализ развития, внедрения и использования в системе образования. Новосибирск: Манускрипт. 2016. 100 с.
5. **Троу М.** Социология образования // Американская социология. Перспективы, проблемы, методы / под ред. Г. В. Осипова. М.: Прогресс, 1972. С. 174–187.
6. **Drucker P. F.** Concept of the corporation. New Brunswick, NJ and London: Transaction Publ. 2008. 329 p.
7. **Machlup F.** Knowledge: Its creation, distribution and economic significance. Vol. I: Knowledge and knowledge production. Princeton: Princeton University Press. 2014. 304 p.
8. **Machlup F., Kronwinkler T.** Workers who produce knowledge: A steady increase, 1900 to 1970 // Review of World Economics, 1975. Vol. 111, no. 4, pp. 752–759.
9. **Drucker P. F.** The New Society. The anatomy of Industrial Order. New York: Harper. 2010. 174 p.
10. **Карпов А. О.** Реальность и противоречия общества знания: генезис // Общественные науки и современность. 2016. №6. С. 139–152.

11. **Drucker P. F.** Post-Capitalist Society. New York: HarperBusiness, 1993. 232 p.
12. **Anderson R.** The «Idea of a University» today [Электронный ресурс]. History & Policy: [online serial], March 1, 2010. URL: <http://www.historyandpolicy.org/policy-papers/papers/the-idea-of-a-university-today> (дата обращения: 08.06.2018).
13. **Greenaway D., Haynes M.** Funding higher education in the UK: The role of fees and loans // Economic Journal, Vol. 113, no. 485, 2003. P. 150–166.
14. **Ferlie E., Musselin C., Andresani G.** The governance of higher education systems: A public management perspective // C. Paradeise, E. Reale, I. Bleiklie, E. Ferlie (eds.). University governance: Western European comparative perspectives. Dordrecht: Springer, 2009. P. 1–20.
15. **Bell D.** The axial age of technology foreword: 1999 // Bell D. (ed.). The coming of post-industrial society: A venture of social forecasting. New York: Basic Books, 2008. P. IX–LXXXVI.
16. **Lane J. E.** Higher education system 3.0: Adding value to states and institutions // J. E. Lane, D. B. Johnstone (eds.). Higher education system 3.0: Harnessing systemness, delivering performance. Albany, New York: SUNY Press, 2013. P. 3–26.
17. **Карпов А. О.** Современный университет: среда, партнерства, инновации // Alma Mater. Вестник Высшей школы. 2014. №8. С. 8–12.
18. **Hyungseok Yoon, Joosung J. Lee.** Entrepreneurship Education and Research Commercialization of Engineering-Oriented Universities: An Assessment and Monitoring of Recent Development in Korea // International Journal of Engineering Education. 29. 2013. P. 1068–1079.
19. **Ефимушкин С. Н.** Подготовка современного специалиста для высокотехнологичного производства (опыт подготовки инженера-предпринимателя во Франции) // Менеджмент и бизнес-администрирование. 2010. №2. С. 173–179.
20. **Hewitt-Dundas N.** Research intensity and knowledge transfer activity in UK universities // Research Policy. 2012. No. 41. P. 262–275.
21. **Siegel D. S., Waldman D., Link A. N.** Assessing the impact of organizational practices on the relative productivity of university technology transfer offices: an exploratory research // Research Policy. 2003. No. 32 (1). P. 27–48.
22. **Antonelli C.** The new economics of the university: a knowledge governance approach // The Journal of Technology Transfer. 2008. No. 33. P. 1–22.

REFERENCES

1. **Drucker P. F.** The Age of Discontinuity: Guidelines to our Changing Society. London: Heinemann, 1969, 369 p.
2. **Karpov A. O.** [The basic theoretical concepts of the knowledge society]. *Vestnik Rossiyskoy akademii nauk = Bulletin of the Russian Academy of Sciences*, 2015, vol. 85, no. 9, pp. 812–820. (In Russian)
3. **Lane R. E.** The Decline of Politics and Ideology in a Knowledgeable Society. *American Sociological Review*, 1966, vol. 31, no. 5, pp. 649–662.
4. **Abramova M. A., Krashennikov V. V.** [High technologies: socio-philosophical analysis of development, implementation and use in the education system]. Novosibirsk, Manuskript Publ., 2016, 100 p.
5. **Trou M.** [Sociology of education]. *Amerikanskaya sotsiologiya. Perspektivy, problemy, metody* [American sociology. Prospects, problems, methods]. Moscow, Progress, 1972, pp. 174–187.
6. **Drucker P. F.** Concept of the corporation. New Brunswick, NJ and London: Transaction Publ., 2008, 329 p.
7. **Machlup F.** Knowledge: Its creation, distribution and economic significance. Vol. I: Knowledge and knowledge production. Princeton: Princeton University Press, 2014, 304 p.
8. **Machlup F., Kronwinkler T.** Workers who produce knowledge: A steady increase, 1900 to 1970. *Review of World Economics*, 1975, vol. 111, no. 4, pp. 752–759.
9. **Drucker P. F.** The New Society. The anatomy of Industrial Order. New York: Harper Publ., 2010, 174 p.
10. **Karpov A. O.** [Reality and contradictions of the knowledge society: Genesis]. *Sotsialnye nauki i sovremennost = Social Sciences and modernity*, 2016, no. 6, pp. 139–152. (In Russian)
11. **Drucker P. F.** Post-Capitalist Society. New York: HarperBusiness Publ., 1993, 232 p.
12. **Anderson R.** The «Idea of a University» today. History & Policy. March 1, 2010. Available at: <http://www.historyandpolicy.org/policy-papers/papers/the-idea-of-a-university-today> (accessed 8 June 2018).
13. **Greenaway D., Haynes M.** Funding higher education in the UK: The role of fees and loans. *Economic Journal*, 2003, vol. 113, no. 485, pp. 150–166.
14. **Ferlie E., Musselin C., Andresani G.** The governance of higher education systems: A public management perspective. C. Paradeise, E. Reale, I. Bleiklie, E. Ferlie (eds.). University governance: Western European comparative perspectives. Dordrecht: Springer, 2009, pp. 1–20.

15. **Bell D.** The axial age of technology foreword: 1999 // Bell D. (ed.). The coming of postindustrial society: A venture of social forecasting. New York: Basic Books Publ., 2008, pp. IX–LXXXVI.
16. **Lane J.E.** Higher education system 3.0: Adding value to states and institutions. J. E. Lane, D. B. Johnstone (eds.). Higher education system 3.0: Harnessing systemness, delivering performance. Albany, New York: SUNY Press Publ., 2013, pp. 3–26.
17. **Karpov A.O.** [Modern University: environment, partnerships, and innovations]. *Alma Mater = Alma Mater. Bulletin of Higher school*, 2014, no. 8, pp. 8–12. (In Russian)
18. **Hyungseok Yoon, Joosung J. Lee.** Entrepreneurship Education and Research Commercialization of Engineering-Oriented Universities: An Assessment and Monitoring of Recent Development in Korea. *International Journal of Engineering Education*, 2013, no. 29, pp. 1068–1079.
19. **Efimushkin S.N.** [Training of a modern specialist for high-tech production (experience of training an engineer-entrepreneur in France)]. *Menedzhment i biznes-administrirovanie = Management and business administration*, 2010, no. 2, pp. 173–179. (In Russian)
20. **Hewitt-Dundas N.** Research intensity and knowledge transfer activity in UK universities. *Research Policy*, 2012, no. 41, pp. 262–275
21. **Siegel D.S., Waldman D., Link A.N.** Assessing the impact of organizational practices on the relative productivity of university technology transfer offices: an exploratory research. *Research Policy*, 2003, no. 32 (1). pp. 27–48.
22. **Antonelli C.** The new economics of the university: a knowledge governance approach. *The Journal of Technology Transfer*, 2008, no. 33, pp. 1–22.

Информация об авторах

Абрамова Мария Алексеевна – доктор педагогических наук, доцент, заведующий отделом социальных и правовых исследований, Институт философии и права СО РАН; профессор, Новосибирский государственный университет (630 090, г. Новосибирск, ул. Пирогова, 2, e-mail: marika24@yandex.ru)

Троцкая Алла Ивановна – кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой педагогики и психологии профессионального образования, Новосибирский государственный педагогический университет (630 126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28, e-mail: trockayaftip@yandex.ru)

Information about the authors

Mariia A. Abramova – Doctor of Pedagogical Sc., Associate Professor, the Head of the Chair of Social and Legal studies, the Institute of Philosophy and Law SD RAS (2 Pirogova Str., 630 090 Novosibirsk, e-mail: marika24@yandex.ru)

Alla I. Trotskaia – Candidate of Pedagogics, the Head of the Chair Pedagogics and Psychology of Professional Education at Novosibirsk State Pedagogical University (28 Vilyuiskaya str., 630 126 Novosibirsk, e-mail: trockayaftip@yandex.ru)

Принята редакцией: 26.06.2018

Received: 26 June 2018

ПРОЦЕССЫ ОТЧУЖДЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

PROCESSES OF ALIENATION IN MODERN PROFESSIONAL EDUCATION

УДК 316.6

DOI: 10.15372/PEMW20180307

Т. А. Рубанцова

Сибирский государственный университет путей
сообщения, Новосибирск, Российская Федерация,
e-mail: rtamara@ngs.ru

Rubantsova, T. A.

Siberian State Transport University, Novosibirsk,
the Russian Federation,
e-mail: rtamara@ngs.ru

Е. А. Крутько

Сибирский институт управления – филиал Рос-
сийской академии народного хозяйства и государ-
ственной службы при Президенте РФ, Новосибирск,
Российская Федерация,
e-mail: e.a.krutko@mail.ru

Krutko, E. A.

Siberian Institute of Administration – Russian Academy
of Economics and Public Administration under the Presi-
dent of the Russian Federation, Novosibirsk, the Russian
Federation,
e-mail: e.a.krutko@mail.ru

Аннотация. Одной из основных тенденций в трансформации современной образовательной среды является информатизация. Наряду с позитивными изменениями можно зафиксировать явные или только появляющиеся процессы отчуждения в высшем профессиональном образовании. В виртуальном образовательном пространстве университета формируется новая среда, возникает необходимость анализировать сложные процессы отчуждения, рассмотреть влияние отчуждения на качество профессионального образования, что и определило цель нашей статьи. Авторы выбрали диалектический метод и метод структурно-функционального анализа методологической основой для изучения процессов отчуждения в образовательном пространстве. В результате проведенного исследования установлено, что процессы отчуждения в современном профессиональном образовании могут носить как объективный, так и субъективный характер. Современное поколение сталкивается с множеством противоречий в образовательном процессе, связанных с несоответствием образовательного обеспечения потребностям субъекта обучения (расхождение теоретических и практических знаний, культивирование шаблонного и нивелирование аналитического мышления); отсутствием связи между образовательными моделями и методиками (направленность на формальное усвоение материала); игнорированием

Abstract. Informatization is considered to be one of the main tendencies in transformation of educational environment. The authors highlight advantages of this process as well as disadvantages seen as alienation processes in the university educational space. Virtual university space makes new environment and therefore there is the necessity to analyse complicated processes of alienation and its impact on the quality of professional education. The paper aims at analyzing these complicated processes. The authors used dialectical method and method of structural and functional analysis as a methodological basis for analysis of alienation processes in educational space. The authors found out that alienation processes could have subjective and objective character. Modern generation faces many contradictions in education process related to incompliance of educational support with the needs of an education subject (contradiction between theoretical and practical knowledge, promoting standard thinking and removal of analytical thinking); lack of interaction between education models and methodics (just formal perception of knowledge and material); ignoring psychological and physical development of an education subject and reality where the subject was brought up (lack of life priorities, net and social nets addiction, low motivation to studying, etc.). The authors make conclusion that alienation processes in Russian education have objective-subjective character

процесса психофизического развития субъекта обучения и объективной реальности, в которой он воспитывается (отсутствие жизненных приоритетов, погруженность в виртуальный мир социальных сетей, низкая мотивация к обучению и т. д.). Авторы заключают, что процессы отчуждения в современном российском образовании носят объект-субъектный характер, так как, с одной стороны, формирующаяся образовательная среда содержит в себе отчуждение от субъекта образования, а с другой – субъект образования не готов к работе с ней.

Ключевые слова: общество, информационное общество, отчуждение, образовательная среда, образовательный процесс, виртуальное образовательное пространство, процессы информатизации, субъект образовательной деятельности.

Для цитаты: Рубанцова Т. А., Крутько Е. А. Процессы отчуждения в современном профессиональном образовании // Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т. 8, №3. С. 2018–2023

as, on the one hand, educational environment has alienation from the subject of education and on the other hand, the subject of education is not able to deal with educational environment.

Key words: society, information society, alienation, educational environment, educational process, virtual educational space, informatization processes, subject of education.

For quote: Rubantsova, T.A., Krutko, E.A. [Processes of alienation in modern professional education]. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire* = *Professional education in the modern world*, 2018, vol. 8, no. 3, pp. 2018–2023

DOI: 10.15372/PEMW20180307

DOI: 10.15372/PEMW20180307

Введение. Система современного профессионального образования в настоящее время претерпевает существенные изменения. По мнению Т. А. Рубанцовой, «глубочайшие глобальные кризисы... заставляют критически пересмотреть прежние идеалы прогресса и просвещения» [1, с. 5]. В настоящее время можно говорить о нескольких тенденциях развития современного образования. Обычно к ним относят глобализацию, интернационализацию и модернизацию современного образования. Названные тенденции в большей или меньшей степени связаны с активным развитием информатизации, что необратимо ведет к формированию новой образовательной среды в университетах, которая обладает рядом существенных новых признаков: системностью, сложностью, наглядностью, доступностью, возможностью работать в ней одновременно неограниченному количеству человек в любое время суток.

В среде ученых, теоретиков и практиков активно анализируются возможности и способы развития профессиональных и личностных качеств будущих специалистов, которые станут опорой для экономического роста нашей страны. Ученые и практики активно работают над новыми профессиональными стандартами специальностей, основанных на компетентностном подходе, где формируются определенные стандарты профессиональной подготовки педагогов высшей школы. Одним из направлений работы является разработка электронных форм образования, которые внедряются и в образовательное пространство университетов России. Следует рассмотреть, как новые тенденции влияют на развитие высшего профессионального образования, проанализировать негативные тенденции, появившиеся в данном образовательном пространстве.

Одной из негативных тенденций в процессе профессионального образования является социальное отчуждение. Проблема отчуждения в социальной философии имеет длительную историю развития: она рассматривалась Г. В. Ф. Гегелем [2, с. 444], Э. О. Дюркгеймом [3, с. 154], Г. Зиммелем [4, с. 32], Э. Фроммом [5, с. 167]. В последнее время исследователи все чаще стали анализировать процессы отчуждения в социуме. Проблемам отчуждения в обществе посвящены работы Л. Л. Тимченко [6, с. 77], С. И. Петишиной [7, с. 8], Е. Д. Шетулова [8, с. 83] и др.

В последнее время ученые все чаще обращаются к анализу процессов отчуждения в высшем профессиональном образовании: Т. А. Рубанцова [9, с. 25], Е. А. Крутько [10, с. 130]. Они рассматривают проблемы личностных форм отчуждения в образовательном пространстве университета [11, с. 71], обращая особое внимание на детскую безнадзорность как питательную среду для формирования социального отчуждения [12, с. 110]. М. А. Самардак [13, с. 146], С. И. Черных [14, с. 87] анализируют в своих работах новые процессы в образовательном пространстве университета, которые приводят

к процессам отчуждения субъектов образования и негативно сказываются на реализации профессиональной функции в вузе.

Постановка задачи. Цель статьи – рассмотрение процессов отчуждения в современном профессиональном образовании. Новые технические возможности в учебной среде должны обеспечить качественный скачок в профессиональном образовании как в усвоении субъектом профессионального образования новых ценностей и новых знаний, так и в способности субъекта реализовать эти знания и ценности в своей профессиональной деятельности. Динамично развиваясь, система образования российского общества предоставляет большие возможности для личностного роста в процессе профессионального образования и самообразования в виртуальной среде вуза. Однако в этом новом университетском виртуальном образовательном пространстве существуют проблемы, которые еще не в полной мере осмыслены в научной литературе, прежде всего, это касается процессов отчуждения. Так, наряду с позитивными изменениями можно зафиксировать явные или только появляющиеся процессы отчуждения в образовательном пространстве университета.

Цель статьи определила необходимость анализа сложных процессов отчуждения в виртуальном образовательном пространстве университета и их влияние на качество профессионального образования.

Методология и методика исследования. Для исследования процесса отчуждения в профессиональном образовании использовались общенаучные методы: формально-логический, системный, метод синтеза и анализа.

Результаты. В последние годы структура российского образовательного пространства качественно изменилась: оно стало виртуальным, субъект образовательного процесса может использовать неорганичное количество источников в процессе образования и самообразования, а также научные достижения и новые способы и методы исследования в учебном процессе. В России создана огромная электронная база научных исследований, в открытом доступе находятся монографии, научные статьи и диссертационные исследования, в учебных электронных ресурсах университетов содержатся инновационные электронные учебники, учебные пособия [15, с. 43]. У обучающихся появилась возможность дистанционного получения, усвоения, проверки и контроля знаний. В России сформировалось научное и учебное электронное пространство. Виртуальное научное и учебное сообщество представлено лучшими образцами отечественной и зарубежной мысли. Любой субъект образования может использовать научную и учебную базу, расположенную в виртуальном образовательном пространстве университета. Процессы развития электронных библиотек, журналов и других источников получения знания в данном виде учебного и научного пространства будут только усиливаться. Следовательно, формирование нового образовательного виртуального пространства в России носит объективный характер и соответствует современному уровню развития информационного общества.

Социальное отчуждение стало частью всех сфер жизни общества: досуга, отдыха, образования, воспитания, обучения и др. Отчуждение в обществе – это отношения между социальными субъектами и социальной реальностью, складывающиеся в результате разрыва их первоначального единства и деформации ценностей. Социально отчужденная личность – результат и процесс, происходящие одновременно, в результате возникает деятельность человека, которая предстает перед ним в качестве объективированной, независимой, чуждой силы, господствующей над ним. В научной литературе существует большое количество подходов к отчуждению, в статье будут рассмотрены глобальное, социально-экономическое и психологическое отчуждение.

Следует отметить, что отчуждение носит социальный характер, именно поэтому оно в работах называется социальным отчуждением, однако в зависимости от того, в какой сфере общества оно проявляется, его называют экономическим, психологическим, глобальным и т. д. В последнее время исследователи выделяют глобальное отчуждение как форму социального отчужденного взаимодействия, которая наиболее активно развивается вне рамок наций, государств и широких общественных движений. Этот подход связан с идеей любого опредмечивания человеческой деятельности, так как всякое проявление деятельности человека принимает некую материальную форму и отделяется от него. Второй подход рассматривает отчуждение как процесс овеществления субъекта, который поработается результатами собственной деятельности. Этот подход наиболее полно разработан в научных исследованиях (см., напр.: [16, с. 457]), одним из первых его стал изучать Г.В. Ф. Гегель. Третий подход относительно недавно стали разрабатывать в научных исследованиях. Э. Фромм одним из первых анализировал эту проблему, рассматривая под отчуждением личностные формы отчуждения. Отчуждение описано у Э. Фромма как некий способ восприятия, при котором «человек ощущает себя как нечто чуждое. Он становится как бы отстраненным от самого себя и общества, происходит деперсонализация личности» [17, с. 423]. Чаще всего анализируются психическое состояние личности человека в обществе, ощущение им собственной несвободы и манипуляции со стороны внешних сил.

Отчуждение как в обществе, так и в образовании может быть обусловлено и объективными, и субъективными факторами. Рассмотрим объективные факторы отчуждения в образовательном пространстве университета. Модель современного высшего профессионального образования окончательно была сформирована в Средние века и Новое время и соответствовала тому типу общества. Однако эта модель не соответствует современному высокоинформативному обществу, его возможностям и потребностям, сама форма электронного образовательного пространства вступает с ним в противоречие. Система современного профессионального образования складывалась на протяжении длительного исторического развития, именно в образовании создавалась личностно-ориентированная образовательная среда, в которой были сформированы субъект-субъектные отношения «преподаватель – студент». Таким образом, была сформирована образовательная среда высшего профессионального образования, в которой профессор знал ответы на все вопросы, так как обладал высшей мудростью, а студент должен быть готовым усвоить эту мудрость и получить ответы на свои вопросы.

В «субъект-субъектных» отношениях педагог учил работать с ценностями культуры Нового времени, с «культурными кодами», в процессе образования, при личном общении профессор передавал их студенту. «Субъект-субъектная» парадигма высшего профессионального образования складывалась столетиями. В настоящее время эта модель активно вытесняется новой системой информационных виртуальных отношений субъектов образовательного процесса, сформировался новый вид коммуникаций в высшем образовании. Эти отношения стали носить безличный характер, стали виртуальными, что продиктовано новыми условиями информатизации образовательного пространства и новыми успехами в научном познании. Информационное виртуальное образовательное пространство высшей школы наиболее востребовано и совместимо с новыми научными достижениями, которые стремительно развиваются во всех отраслях научного знания.

В результате встает вопрос: «Насколько готовы субъекты образовательного процесса к новому виду образовательных коммуникаций?» Основными субъектами образовательного пространства являются педагог и студент. Процессы отчуждения, связанные с педагогом в современном виртуальном образовательном пространстве университета, можно отнести к психологическому уровню отчуждения. Если педагог способен к саморазвитию, к саморефлексии, то он неизбежно придет к необходимости освоения нового виртуального образовательного пространства, которое дает неограниченные возможности для формирования образовательной среды и контроля знаний студента. Однако если преподаватель будет считать, что данное виртуальное образование – это отражение чужих идей и целей, чужого сознания, то наступает уровень определенного психологического отчуждения в процессе образования.

В современном виртуальном образовательном пространстве формируются новые смысловые коды культуры, но усвоить их может только тот, кто социально и культурно подготовлен к их восприятию. Студенты, не имеющие навыков работы с этими культурными «кодами» и смыслами, не могут их усвоить, понять и усвоить. Отсюда – отрицание данных образцов и отчуждение в образовательной деятельности в процессе изучения дисциплин. В виртуальном образовательном пространстве студент должен сам искать ответы на поставленные вопросы, усваивать материал и решать проблемы, которые ставит перед ним педагог. Кроме того, все больше времени в университете отводится на самостоятельное изучение студентами предметов и областей знаний, как показывает практика, большая часть обучающихся не стремится пополнить свои знания самостоятельно [18, с. 97].

Следовательно, основные субъекты образовательного процесса в университете не готовы в полной мере к работе в новой образовательной среде. Для работы в новом образовательном пространстве педагог должен учиться, овладевать новыми компьютерными технологиями в рамках своей специальности, уметь работать дистанционно, осваивать новые способы контроля знаний студентов, новые формы и методы процесса обучения [19, с. 363]. Следует отметить, что иногда педагоги не используют новые информационные ресурсы, считая, что они малоэффективны. Эта ситуация связана с психологическим уровнем отчуждения педагога от нового виртуального образовательного пространства. Педагог психологически не готов искать результаты своего труда в отчужденном образовательном пространстве, так как привык получать обратную связь от субъекта обучения в виде устных и письменных ответов, реализованных в процессе общения субъектов образовательного процесса в реальной социальной среде. Не все педагоги хотят осваивать новые способы и формы работы в виртуальном образовательном пространстве, так как это требует временных и личностных затрат.

Выводы. Следовательно, в связи с процессами информатизации общества происходит модернизация образования, современное поколение сталкивается с множеством противоречий в образовательном процессе, связанных с несоответствием образовательного обеспечения потребностям субъекта обучения (расхождение теоретических и практических знаний, культивирование шаблонного и нивелирование аналитического мышления); отсутствием связи между образовательными моделями и методиками

(направленность на формальное усвоение материала); игнорированием процесса психофизического развития субъекта обучения и объективной реальности, в которой он воспитывается (отсутствие жизненных приоритетов, погруженность в виртуальный мир социальных сетей, низкая мотивированность к обучению и т.д.) [20, с. 43].

Таким образом, образовательное пространство в университете, в котором находятся субъекты образовательной деятельности, сформировано деятельностью как субъекта образования, так и субъекта обучения в образовательном сообществе. Методы и способы преподавания были обусловлены этой средой и личностными характеристиками, прежде всего, педагога. В настоящее время образовательное пространство этой модели не предоставляет таких возможностей.

Перечисленные выше противоречия приводят субъекта обучения к отчуждению от образовательной деятельности и от ее результатов; отчуждению субъектов обучения друг от друга, а также к его отчуждению от управления своим обучением и от ценностей родной культуры. В результате можно констатировать, что процессы отчуждения в современном российском образовании носят объект-субъектный характер, так как, с одной стороны, формирующаяся образовательная среда включает в себе отчуждение от субъекта образования, а с другой – субъект образования не готов к работе с ней.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Рубанцова Т.А.** Гуманизация современного образования. Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2000.
2. **Гегель Г.В. Ф.** Сочинения: в 14 т. М., 1959. Т. IV.
3. **Дюркгейм Д.Э.** О разделении общественного труда. Метод социологии / пер. с фр. А.Б. Гофмана. М.: Наука, 1991.
4. **Зиммель Г.** Большие города и духовная жизнь // Логос: философско-литературный журнал. 2000. №3–4. С. 23–30.
5. **Фромм Э.** Бегство от свободы. Человек для самого себя / общ. ред. П.С. Гуревича. М.: Прогресс, 1995.
6. **Тимченко Л.Л.** Проблема отчуждения в российском образовании // Философии образования. 2009. №1. С. 19–26.
7. **Петишина С.И.** Отчуждение как социокультурный феномен и понятие социальной философии: автореф. дис... канд. филос. наук. Барнаул. 2010.
8. **Шегулова Е.Д.** Становление социального отчуждения: философско-методологический и конкретно-исторический аспекты проблемы // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2008. №4 (12). С. 134–140.
9. **Рубанцова Т.А.** Современная парадигма образования: традиции и новации // Философия образования. 2017. №2 (71). С. 23–38.
10. **Рубанцова Т.А., Крутько Е.А.** Аксиологический аспект социализации личности в обществе постмодерна // Философия образования. 2016. №5 (68). С. 125–131.
11. **Крутько Е.А., Рубанцова Т.А.** Проблема личностных форм отчуждения в образовательном процессе // Философия образования. 2016. №3 (66). С. 70–76.
12. **Рубанцова Т.А., Крутько Е.А.** Детская безнадзорность как феномен социального отчуждения // Идеи и идеалы. 2013. Т. 1, №1 (15). С. 107–114.
13. **Рубанцова Т.А., Самардак М.А.** Проблема формирования графической культуры студентов в виртуальном образовательном пространстве университета // Философия образования. 2016. №5. С. 141–147.
14. **Черных С.И., Борисенко И.Г.** Информационная культура преподавателя — необходимое условие образовательного процесса // Высшее образование. 2016. №5. С. 42–44.
15. **Черных С.И.** Образовательное пространство в условиях информатизации общества: монография. Новосибирск: Изд-во НГАУ, 2011.
16. **Гегель Г.В. Ф.** Работы разных лет: в 2 т. М.: Мысль, 1972. Т. 1.
17. **Фромм Э.** Здоровое общество // Психоанализ и культура: избранные труды Карен Хорни и Эриха Фромма. М., 1995.
18. **Кобелева Е.П., Крутько Е.А.** Обращение к педагогическому опыту А.С. Макаренко в век центениалов // Сибирский педагогический журнал. 2017. №4. С. 94–100.
19. **Хрусталева Т.А.** Компьютерное тестирование как системно-ориентированная форма оценивания // Наука и образование: новое время. 2017. №6 (23). С. 361–364.
20. **Черных С.И.** Идентификация образовательного субъекта в условиях современного образовательного пространства // Философия образования. 2012. №1. С. 134–140.

REFERENCES

1. **Rubantsova T.A.** [Humanization of modern education]. Novosibirsk, RAS Publ., 2000.
2. **Gegel G. W. F.** [Selected works: in 14 vol.]. Moscow, vol. 4, 1959.
3. **Durkheim D.E.** [On division of social labor. Method of sociology]. Moscow, Nauka Publ., 1991.
4. **Zimmel G.** [Cities and spiritual life]. *Logos: filosofsko-literaturnyy zhurnal = Logos: philosophical and literary journal*, 2000, no. 3–4, pp. 23–30. (In Russian)
5. **Fromm E.** [Escape from freedom. A man for himself]. Moscow, Progress Publ., 1995.
6. **Timchenko L.L.** [The problem of alienation in Russian education]. *Filosofiya obrazovaniya = Philosophy of Education*, 2009, no. 1. pp. 19–26. (In Russian)
7. **Petishina S.I.** [Alienation as a socio-cultural phenomenon and the concept of social philosophy]. Cand. Philosoph. sci. thesis. Barnaul, 2010.
8. **Shetulova E.D.** [Formation of social alienation: the philosophical-methodological and concrete-historical aspects of the problem]. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. Seriya Sotsialnyye nauki = Bulletin of Nizhny Novgorod University named after N.I. Lobachevsky. Series Social Sciences*, 2008, no. 4 (12), pp. 134–140. (In Russian)
9. **Rubantsova T.A.** [The modern paradigm of education: traditions and innovations]. *Filosofiya Obrazovaniya = Philosophy of Education*, 2017, no. 2, pp. 23–38. (In Russian)
10. **Rubantsova T.A., Krutko E.A.** [Axiological aspect of socializing of the individual in the postmodern society] *Filosofiya Obrazovaniya = Philosophy of Education*, 2016, no. 5 (68), pp. 125–131. (In Russian)
11. **Krutko E.A., Rubantsova T.A.** [The Problem of Personal Forms of Alienation in the Educational Process]. *Filosofiya Obrazovaniya = Philosophy of Education*, 2016, no. 1 (70). pp. 55–59. (In Russian)
12. **Rubantsova T.A., Krutko E.A.** [Child neglect as a phenomenon of social alienation]. *Idei i Idealy = Ideas and Ideals*, 2013, vol.1, no. 1 (15), pp. 107–114. (In Russian)
13. **Rubantsova T.A., Samardak M.A.** [The problem of forming a graphic culture of students in the virtual educational space of the University]. *Filosofiya Obrazovaniya = Philosophy of Education*, 2016, no. 5, pp. 141–147. (In Russian)
14. **Chernykh S.I., Borisenko I.G.** [Information culture of the teacher is a necessary condition of the educational process]. *Vyshee obrazovanie = Higher education*, 2016, no. 5, pp. 42–44. (In Russian)
15. **Chernykh S.I.** [Educational space in the conditions of informatization of society]. Novosibirsk. NSAU Press Publ., 2011.
16. **Gegel G. V. F.** [Works of different years in 2 volumes]. Moscow, Mysl Publ., 1972, vol. 1.
17. **Fromm E.** [Healthy Society]. *Psychoanalysis and Culture: Selected Works by Karen Horney and Erich Fromm*. Moscow, 1995.
18. **Kobeleva E.P., Krutko E.A.** [The Generalization of A. S. Makarenko's Pedagogical Experience in the Centennial Age]. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal = Siberian Pedagogical Journal*. 2017, no. 4. pp. 94–100. (In Russian)
19. **Khrustaleva T.A.** [Computer testing as a system-oriented rating form]. *Nauka i obrazovanie: novoe vremya = Science and education: new time*, 2017, no. 6 (23), pp. 361–364. (In Russian)
20. **Chernykh S.I.** [Identification of the educational subject in the conditions of the modern educational space]. *Filosofiya Obrazovaniya = Philosophy of Education*, 2012, no. 1, pp. 134–140. (In Russian)

Информация об авторах

Рубанцова Тамара Антоновна – доктор философских наук, профессор, профессор кафедры «Публичное право» факультета «Мировая экономика и право», Сибирский государственный университет путей сообщения (630 049, Новосибирск, ул. Дуси Ковальчук, 191, e-mail: rtamara@ngs.ru)

Крутько Елена Александровна – кандидат философских наук, доцент кафедры «Иностранные языки» факультета «Политика и международные отношения», Сибирский институт управления – филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (630 102, Новосибирск, ул. Нижегородская, 6, e-mail: e.a.krutko@mail.ru)

Information about the authors

Tamara A. Rubantsova – Doctor Philosophic Sc., Professor at the Chair of Public Law at the Faculty of World Economics and law, Siberian State University of Transport (191 D. Kovalchuk Str., 630 049 Novosibirsk, e-mail: rtamara@ngs.ru)

Elena A. Krutko – Candidate of Philosophy, Associate Professor at the Chair of Foreign Languages, Faculty of Politics and International Relations, Siberian Institute of Administration- Russian Academy of Economics and Public Administration under the President of the Russian Federation (6 Nizhegorodskaya Str., 630 102 Novosibirsk, e-mail: e.a.krutko@mail.ru)

Принята редакцией: 24.06.2018

Received: 24 June 2018

ФИЛОСОФИЯ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

PHILOSOPHY OF INNOVATIVE EDUCATION

УДК 001.895

DOI: 10.15372/PEMW20180308

С.Ю. Пискорская

Сибирский государственный университет науки
и технологий им. академика М.Ф. Решетнева,
Институт социального инжиниринга, Красноярск,
Российская Федерация,
e-mail: piskorskaya1@rambler.ru

Piskorskaia, S. Iu.

Reshetnev Siberian State University of Science and Tech-
nology, Institute of Social Engineering, Krasnoyarsk, the
Russian Federation,
e-mail: piskorskaya1@rambler.ru

Аннотация. В статье рассматриваются цели, задачи, принципы и технологии инновационного образования. Показано, что инновационное образование представляет собой организованный процесс, базирующийся на широкой профессиональной подготовке и формировании способности к саморазвитию и творчеству. Представлены основные положения философии образования Дж. Дьюи. Доказано, что инновационное образование раскрывается в проектном обучении. Описаны результаты внедрения проектного обучения на практике института социального инжиниринга ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет науки и технологий им. академика М. Ф. Решетнева» при подготовке бакалавров по направлению подготовки «Реклама и связи с общественностью».

Abstract. The article examines the goals, objectives, principles, and technologies applied in innovative education. The author has demonstrated that innovative education is an organized process, which is based on the development of broad professional skills and the learner's ability for self-development and creativity. The theoretical basis for this investigation is provided by J. Dewey's philosophy of education. Innovative education is best revealed in project teaching. The results of the investigation have found practical implementation at the Institute of Social Engineering at Reshetnev Siberian State University of Science and Technology for training bachelors under the major «Advertising and public relations».

Ключевые слова: инновационное образование, проектное обучение, направление подготовки «Реклама и связи с общественностью».

Keywords: innovative education, project training, major «Advertising and Public Relations»

Для цитаты: Пискорская С.Ю. Философия инновационного образования // Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т. 8, №3. С. 2024–2031

For quote: Piskorskaya, S.Iu. [Philosophy of innovative education]. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire* = Professional education in the modern world, 2018, vol. 8, no. 3, pp. 2024–2031

DOI: 10.15372/PEMW20180308

DOI: 10.15372/PEMW20180308

Введение. Основная задача высшего образования во все времена – формирование личности, способной к рациональному познанию объективной реальности, саморазвитию и творчеству. Эта традиционная модель образования опиралась на классические фундаментальные знания и принципы, однако в последние десятилетия все чаще заходит речь о необходимости изменения традиционной модели и внедрения инновационного образования, которое стало своеобразным трендом современной государственной политики. Основная аргументация сводится к тому, что прорывные изменения в сфере материального производства, формирование информационного общества и экономики знаний диктуют необходимость качественных изменений в системе высшего образования [1, с. 1595].

Главной целью инновационного образования выступает подготовка человека к самореализации в постоянно меняющемся мире. Содержание такого образования состоит в ориентации учебного процесса на развитие личных возможностей человека, на формирование гуманитарной культуры как условия

трансформации образования [2]. Инновационное образование вырабатывает способность к коммуникации, умение не только приспосабливаться к меняющейся реальности, но и работать на опережение, самостоятельно планируя и внедряя новые трансформации. В этом смысле инновационное образование выступает определенным стратегическим фактором, обеспечивающим материально-техническое и социально-экономическое развитие страны, формируя не только научно-технический, но и, прежде всего, интеллектуальный потенциал нации.

Постановка задачи. Нами поставлена задача раскрыть содержание инновационного образования, его основных технологий и принципов, их реализации в проектном обучении. Мы предприняли попытку описать результаты внедрения проектного обучения на практике ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева» (далее – СибГУ им. М. Ф. Решетнева).

Методология и методика исследования. Как отмечают современные исследователи образовательной политики, образование большинства стран мира претерпевает серьезные трансформационные изменения, причем меняется не только методология преподавания, но и сами тренды. Так, в настоящее время среди основных трендов высшего образования выделяют массовизацию и ориентацию на развитие экономики знаний [3, с. 1587]. Если первый тренд предполагает массовый прием на широкий спектр образовательных программ и характеризует доступность, открытость и вариативность образования, то второй (развитие экономики знаний) предполагает изменение его качества за счет перехода к инновационному образованию.

Несмотря на различие аспектов исследований в социально-философской (инновационное общество [4; 5]), социально-экономической (экономика знаний [6, с. 223; 7, с. 11–12]) и педагогической литературе (инновации в образовании [8, с. 1583; 9]), переход на методологию инновационного образования связывают с введением нового в цели, содержании, методах и формах обучения.

Результаты. Инновационное образование представляет собой организованный процесс, базирующийся на широкой профессиональной специализации и формирующий у обучаемого способность к саморазвитию и творчеству для его успешной самореализации в изменяющемся мире. Анализ работ по вопросам становления инновационного образования показал, что этот процесс нередко связывается с философией действия Дж. Дьюи [9; 10, с. 38; 11, с. 77–80]. Его философия заключается в том, что образование должно быть, во-первых, эффективным и, во-вторых, применимым к меняющимся обстоятельствам внешнего мира.

В работе «Демократия и образование» Дьюи отмечает, что постоянным изменениям подвергаются не только экономические реалии, но и ценностные, а это означает, что неминуемо происходит и смена базовых установок в отношении обучающего и обучаемого (тип коммуникации вертикальный, подчиняющий) в сторону их совместной деятельности (тип коммуникации горизонтальный, равноправный) [12]. В этой совместной деятельности основная задача обучающего сводится уже не к традиционной передаче накопленных знаний (обучаемый может научиться обучаемого знаниям, умениям, навыкам), а к инновационной передаче обучаемому способности действовать в определенных обстоятельствах (обучаемый может научиться сам, на собственном опыте). По сути, речь идет о наставничестве со стороны обучающего, при этом наставник не предоставляет обучаемому полную свободу действий, а специально организывает благоприятную среду для его развития. Такой подход Дьюи называет «формальным образованием» – определенным образом организованным образовательным процессом с заданной системой ценностей, целей, задач и практических ситуаций.

В отличие от традиционного образования, нацеленного на подготовку к будущему, образование Дьюи ориентировано на настоящее, в результате чего оно уже в процессе обучения формирует у обучаемого опыт деятельности, который позволит его деятельности стать более успешной и эффективной.

Технология (схема) обучения у Дьюи строится на следующих этапах: найти обучающие объекты (практические ситуации), способные привлечь внимание обучающихся и вызвать у них исследовательский интерес, который при эффективном стимулировании сформирует желание самостоятельно провести эксперимент, опыт, осуществить действие. Завершение действия для обучаемого заключается в проявлении его личной активности в процессе обучения и «узнавании» последствий своих действий. В результате у обучаемого формируется опыт ответственности за принятие решений – одна из ведущих компетенций современного образования. Нетрудно заметить, что эта технология реализуется не только в образовании (технологии case study [13], игрового и проектного обучения), но и в теории и практике рекламы. Ведущая схема рекламной деятельности AIMDA (Attention – Interest – Motive – Desire – Activity) стоит на тех же основных этапах: привлечении внимания к объекту, формировании интереса, мотивации, которая вызовет желание действовать заданным образом. Разница лишь в том, что AIMDA демонстрирует этапы формирования потребительского поведения (конечный этап – дей-

ствие в отношении покупки рекламируемого товара или услуги), а схема Дьюи – этапы формирования способности эффективного умственного движения. Можно сказать, что в этом проявляются основные ценностные установки Дьюи как яркого представителя американского прагматизма.

Итогом такого образования становится приобщение обучаемого к культуре, ее общественным ценностям. Философия Дж. Дьюи демонстрирует смещение вектора направленности образования к человеку как личности, способной эффективно адаптироваться к меняющимся социально-экономическим реалиям за счет широкой профессиональной специализации, что и является основным содержанием инновационного образования.

Раскрывая принципы современного инновационного образования, следует выделить следующие моменты:

1) самостоятельность (по принципу «обучаемого надо научить учиться самостоятельно»), однако это достигается не за счет снижения контактных часов, а за счет трансформации и эффективной организации образовательного процесса;

2) трансформация базовых процессов (актуализация дисциплинарной карты за счет исключения незначимых для научной и профессиональной подготовки дисциплин и введения новых, повышения междисциплинарности за счет расширения контактов НПП с другими университетами, развития прикладных научных исследований для реальных секторов экономики);

3) проективность (сдвигка в представлении о проекте: от проекта как прожекта к проекту как осмысленной деятельности, при организации которого необходимо а) формулировать задачу не из прошлого опыта, а из желаемого результата; б) заранее продумывать все этапы реализации проекта; в) искать взаимовыгодные варианты кооперации; г) связывать отдельные виды деятельности в один проект);

4) коммуникация (создание молодежных коммуникационных площадок с представителями власти, общественных организаций и бизнес-сообществ, экспертных молодежных советов, активное участие в которых учит нести личную ответственность за принимаемые решения, формирует способность к межкультурной коммуникации, выстраиванию межнациональных и межконфессиональных отношений [14, с. 14]);

5) социально-экономическая мотивация – стимулирование обучаемых посредством морального и материального поощрения (реализация социально-значимых проектов, за выполнение которых наиболее успешные получают общественное признание, награждаются грамотами, кубками, описанием их заслуг в СМИ, повышенными стипендиями и т.п.);

6) информатизация (информационно-телекоммуникационные технологии, обучающие программы, тренажеры формируют новые возможности организации учебного процесса, которые значительно расширяют личностные возможности обучаемых) [15; 16].

Рассмотрим реализацию данных принципов на примере внедрения модели проектного обучения в институте социального инжиниринга СибГУ им. М. Ф. Решетнева. При формировании этой модели мы исходили из понимания того, что проектное обучение – это «образовательно-профессиональная деятельность студента по решению определенного круга задач и проблем, связанных с достижением набора образовательных результатов» [17] для формирования общепрофессиональных компетенций по направлению подготовки с учетом специфики конкретной образовательной программы. Так, для направления подготовки 42.03.01 Реклама и связи с общественностью такими компетенциями являются способность создавать востребованные обществом и индустрией коммуникационные продукты; способность отвечать на запросы и потребности общества и аудитории в профессиональной деятельности; учитывать эффекты и последствия своей профессиональной деятельности, следуя принципам ответственности [18].

Умение планировать, организовывать и проводить коммуникационные кампании и мероприятия – одна из основных профессиональных компетенций выпускника по рекламе и связям с общественностью, которая может быть приобретена только в результате проектной деятельности – специально организованным в рамках выделенных дисциплин образовательным процессом с заданной системой целей, задач и практических ситуаций.

Разработка модели проектного обучения строилась на основе анализа учебного плана, его трансформации в части определения в нем места проектной деятельности, составления тематики и паспортов проектов. В результате чего была составлена карта учебного плана, демонстрирующая поэтапную, semesterную связь дисциплин и практик, обеспечивающих возможность выполнения студентами коммуникационных проектов. В учебном плане были выделены дисциплины, обеспечивающие естественно-научную и экономическую подготовку, общую профессиональную коммуникационную подготовку, и дисциплины, направленные на реализацию проектного обучения (дисциплины специализации). Решением методической комиссии института социального инжиниринга было установлено, что проектная деятельность будет закреплена за общепрофессиональными и специальными дисциплинами.

Так, на первом и втором курсах общая профессиональная коммуникационная подготовка осуществляется в рамках таких дисциплин, как «Психология», «Культурология», «Русский язык и культура речи», «Иностранный язык», «История мирового искусства», «Межкультурная коммуникация», «Стилистика и литературное редактирование», «Риторика», «Социология и психология массовых коммуникаций», «Маркетинговые исследования и ситуационный анализ»; на третьем и четвертом курсах – «Деловой иностранный язык», «Конфликтология», «Технологии управления общественным мнением», «Работа с текстами в рекламе и связях с общественностью», «Пресс-служба», «Основы медиапланирования», «Основы репутационного менеджмента», «Связи с общественностью в кризисных ситуациях», «Современные международные отношения».

Теоретическая подготовка в части реализации студентами коммуникационных проектов реализуется на первых двух курсах при изучении следующих дисциплин специализации: «Основы связей с общественностью», «Теория и практика рекламы», «Теория и практика массовой информации», «Основы рекламного дизайна». На последних курсах – «Технологии рекламы и связей с общественностью», «Основы выставочного дела», «Выпуск корпоративного издания», «Организация отделов рекламы и связей с общественностью», «Основы интегрированных коммуникаций», «Реклама и связи с общественностью в Интернете», «Конструирование рекламы», «Брендинг», «Реклама и связи с общественностью в бизнесе». Практическая подготовка осуществляется в период прохождения учебной (первый курс), производственной (последующие курсы) практик.

Общий объем программы бакалавриата составляет 240 зачетных единиц (60 зачетных единиц за учебный год), из них на практико-ориентированное, проектное обучение (общую профессиональную коммуникационную подготовку, дисциплины специализации и практики) выделено примерно 2/3 от общего объема программы. Предполагается, что за весь период обучения студент должен приобрести опыт участия не менее чем в шести проектах: на младших курсах речь идет о выполнении трех участвующих проектов, которые могут быть заявлены как инициативные по социально-значимым проблемам (продвижение добровольчества, организация мероприятий для социально-незащищенных слоев населения, популяризация науки и тому подобное). На старших курсах проекты выполняются по заказу предприятий и организаций и оформляются в виде курсового проекта, отчета по практике и выпускной квалификационной работы.

Ресурсной базой проектного обучения является студенческая креативная лаборатория, оснащенная необходимой техникой, оборудованием и программным обеспечением, в которой студенты получают опыт проведения как коммуникационных мероприятий, так и предваряющих их исследований, а преподаватели института социального инжиниринга выступают наставниками и в режиме нон-стоп консультируют ее участников. Таким образом, для организации проектной деятельности в институте имеются как технические, так и человеческие ресурсы. При организации проектного обучения были учтены основные принципы инновационного образования: повышение самостоятельности и инициативности студенческой работы, усиление эффективности организации образовательного пространства, повышение междисциплинарности, выстраивание коммуникативных площадок, использование информационно-телекоммуникационных технологий и усиление мотивации студентов, их личной заинтересованности в результатах проектов.

В качестве примера рассмотрим наиболее успешные проекты за 2016–2018 учебные годы. На первом курсе студенты выполняли инициативный проект «Звездам на встречу». Идея проекта была предложена преподавателем теории и практики рекламы и заключалась в создании уникальной фотовыставки, способной акцентировать внимание молодых людей на теме космоса и дать им возможность гордиться достижениями работников аэрокосмической сферы. Цель и задачи проекта студенты сформулировали самостоятельно при определенном корректирующем участии преподавателя. В результате был сформирован паспорт проекта «Звездам на встречу». Сроки реализации проекта: 2016–2017 учебный год. Цель реализации проекта – повышение имиджа Учебно-демонстрационного центра СибГУ им. М. Ф. Решетнева. Задачи реализации проекта: изучение и описание проблемного поля продвижения музея СибГУ им. М. Ф. Решетнева; анализ положительных ассоциаций у учащейся молодежи относительно музея СибГУ им. М. Ф. Решетнева; подготовка и проведение фотовыставки «Звездам на встречу» в Учебно-демонстрационном центре и учебном здании СибГУ; оценка эффективности фотовыставки «Звездам на встречу». Состав проекта – команда из десяти студентов первого курса под руководством преподавателя. Результаты реализации проекта – опыт разработки проекта специального мероприятия, опыт проведения фотосъемок, подготовки фотоматериалов, презентационных материалов выставки и распространения данной продукции, организации пространства фотовыставки, успешное проведение фотовыставки «Звездам на встречу».

Роли участников проекта распределялись следующим образом: креативный директор (поиск спонсоров и партнеров мероприятия; планирование и организация выставки, формирование отчетности), фотограф (работы с аппаратурой, обработка изображений), организатор пространства выставки (планирование экспозиции выставки, отбор выставочных материалов, конструирование стендов, зонирование выставочного пространства), создатель презентационных материалов выставки (разработка раздаточных материалов; оценки их эффективности), распространитель презентационных материалов (установление и поддержка межличностных отношений с гостями выставки), аналитик результативности выставки (анализ эффективности выставки, разработка отчетов).

В ходе реализации проекта студенты использовали знания и умения, приобретенные при изучении таких дисциплин, как «Культурология», «Русский язык и культура речи», «Иностранный язык», «Теория и практика рекламы», «Основы рекламного дизайна». В качестве мотивации следует отметить личную заинтересованность студентов в успешной реализации проекта для демонстрации его результатов на профессиональном конкурсе, в общественном признании в университетском и профессиональном коммуникационном сообществе.

Учебным результатом проекта для первокурсников стали первые навыки создания эффективной коммуникационной инфраструктуры организации, обеспечения внутренней и внешней коммуникации специального мероприятия; производства и распространения рекламной продукции, умения планировать, организовывать и проводить под контролем коммуникационные мероприятия. Коммуникационным результатом стало повышение популярности музея СибГУ им. М. Ф. Решетнева среди молодежи, повышение на 30% его посещаемости в период ноябрь-декабрь 2017 г. внешними посетителями по сравнению с аналогичным периодом 2016 г.

Институт социального инжиниринга СибГУ на протяжении более десяти лет является организатором Всероссийского фестиваля с международным участием «Неделя PR и рекламы на Енисее» («Ярпиар»). Основная работа по проведению этого мероприятия ложится на плечи студентов второго и третьего курсов. Организация фестиваля требует не только коммуникационного (прием участников и гостей фестиваля, организация мастер-классов, коммуникационных площадок, обеспечение работы Всероссийской студенческой олимпиады по рекламе и связям с общественностью, Всероссийской конференции с международным участием «PR и реклама: традиции и инновации»), но и финансового сопровождения. В связи с отсутствием в университете средств на проведение подобных мероприятий было принято решение обратиться за партнерской поддержкой к предприятиям и организациям города и края. Это решение легло в основу ряда «спонсорских портфелей», работа над реализацией которых привела к пониманию данной деятельности как проектной деятельности по интеграции бизнеса и образования [19]. В качестве примера рассмотрим паспорт проекта «Яр-пиар».

Сроки реализации проекта: 2016–2018 гг. Цель реализации проекта: организация партнерской поддержки Всероссийского фестиваля с международным участием «Неделя PR и рекламы на Енисее» («Ярпиар») в СибГУ им. М. Ф. Решетнева со стороны ФГУП ФЯО «Горно-химический комбинат». Задачи реализации проекта: разработка плана реализации проекта; определение критериев его эффективности; определение целевых аудиторий проекта, задействованных СМИ, лидеров общественного мнения; определение форм участия представителей ФГУП ФЯО «Горно-химический комбинат» в организации и проведении фестиваля «Ярпиар» в СибГУ им. М. Ф. Решетнева; разработка рекламных материалов для информационно-коммуникационного сопровождения фестиваля в 2016–2018 гг.; разработка материалов и промежуточных отчетов для партнера в 2016–2018 гг.; обеспечение обратной связи от участников и партнера Фестиваля. Состав проекта: команда из студентов второго и третьего курсов под руководством преподавателя. Результат реализации проекта – успешное проведение Всероссийского фестиваля с международным участием «Неделя PR и рекламы на Енисее» («Ярпиар») в СибГУ им. М. Ф. Решетнева при поддержке со стороны ФГУП ФЯО «Горно-химический комбинат» в 2016–2018 гг.

В ходе реализации проекта студенты продемонстрировали знания по дисциплинам общей профессиональной подготовки, а также по дисциплинам специализации («Технологии управления общественным мнением», «Технологии рекламы и связей с общественностью», «Основы интегрированных коммуникаций», «Реклама и связи с общественностью в интернете», «Реклама и связи с общественностью в бизнесе», «Маркетинговые исследования и ситуационный анализ»).

Работа в проекте привила студентам навыки командной работы, умение определять и выполнять свою роль в команде. В этом проекте участники выполняли следующие функции: креативный директор (формирование проекта; управление стадиями проекта, осуществление медиации между участниками проекта), работник «поля исследования» (установление межличностных отношений с заказчиками, сбор данных), аналитик (анализ и обработка данных, структурирование информации; прогнозирование), оформитель данных (оформление текста, ссылок, графиков и таблиц, презентаций, форматирование отчетов), распространитель презентационных материалов (установление и поддержка межличност-

ных отношений с партнерами и участниками Фестиваля; работа с различными целевыми аудиториями), создатель пресс-релизов (сбор, обработка и подача информации для разных целевых аудиторий), СММ специалист (работа в социальных сетях Facebook, ВКонтакте), СММ менеджер (координирование работы СММ специалистов, мониторинг упоминаний основных тем проекта в социальных сетях).

Следует отметить серьезную социально-экономическую мотивацию студентов при реализации данного проекта. Личная заинтересованность студентов заключалась в участии лидеров проекта на региональном, а при успешной реализации проекта и на Всероссийском этапе профессионального конкурса коммуникационных проектов «Хрустальный апельсин», гарантирующем общественное признание в профессиональном коммуникационном сообществе. Экономическую составляющую мотивации обеспечивали спонсорские призы и награды за лучшие решения кейсов по заданиям предприятия.

Учебным результатом проекта для студентов стали следующие: умение планировать, организовывать и проводить под контролем коммуникационные кампании и мероприятия; способность привлекать «спонсорские портфели», организовывать производство и распространение рекламной продукции, работать с сайтами; учитывать последствия своей профессиональной деятельности и нести личную ответственность за принимаемые решения.

Реализация данного проекта на протяжении двух лет строилась на принципах самостоятельности, инициативности студентов, усиления междисциплинарности, развития прикладных рекламно-информационных исследований для реальных секторов экономики (ФГУП ФЯО «Горно-химический комбинат»); коммуникации с представителями предприятий, организации коммуникационных площадок для молодежи; социально-экономической мотивации со стороны партнера и информатизации (ведение сайта Фестиваля [20]).

Анализ итогов проектов по результатам опросов его участников показал, что технология деятельности, основанная на привлечении внимания к проекту как социально-значимому событию, способствует формированию интереса к нему и при определенной мотивации вызывает желание действовать, работает достаточно успешно.

Выводы. Инновационное образование в вузе может быть эффективно реализовано, в частности в виде проектного обучения, при условии придания ему экономического, социального или личностного смысла, детальной проработки его целей, задач, этапов и принципов, равноправного сотрудничества студентов и преподавателей, повышения междисциплинарных связей. При осмыслении инновационного образования в социально-философском аспекте проектная деятельность предстает как коллективное творчество, формирующее такие универсальные компетенции, как способность определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, умение осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде.

Коллективная работа над проектами формирует общепрофессиональные компетенции, способствует их широкой профессиональной специализации. Полученный за период обучения опыт проектной деятельности позволит выпускникам университета в дальнейшем успешно реализовывать собственные проекты, используя уже освоенные и отработанные технологии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Бегалинова К. К., Ашилова М. С.** Современное профессиональное образование через призму конкурентоспособности // Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т. 8, №1. С. 1593–1597.
2. **Панарин В. И., Паршиков В. И., Черных С. И.** Гуманитарная культура как условие трансформации образования // Профессиональное образование в современном мире. 2016. Т. 6, №1, С. 34–39.
3. **Тарасова М. В.** Honors College как новая организационная форма российского высшего образования: опыт Сибирского федерального университета // Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т. 8, №1, С. 1587–1592.
4. **Pohoryles R., Tommasi D.** (2017) Innovation: society, research, technology, innovation: The European Journal of Social Science Research, 30:4, 385–387, DOI: 10.1080/13511610.2017.1383730 [Электронный ресурс]. URL: https://www.innovation.tu-berlin.de/fileadmin/i62_ifsgktypo3/en_TUTS_WP_4_2011_FINAL.pdf (дата обращения 21.06.2018)
5. **Комахин Б. Н.** Информационное и инновационное общество и процесс развития государственной службы // Вестник: Административное право и практика администрирования. 2014. №1, С. 32–45. DOI: 10.7256/2306-9945.2014.1.11155 [Электронный ресурс]. URL: http://e-notabene.ru/al/article_11155.html (дата обращения 21.06.2018)
6. **Царьков А. С.** На пути становления инновационного общества: акторы публичного пространства как стратегия и цель // Инновационный человек и инновационное общество // под ред. В. И. Супруна. – Новосибирск: ФСПИ «Тренды», 2012. 412 с. С. 207–224.

7. **Рассказова Н. В.** Проблемы перехода к экономике знаний в России и перспективы развития малого предпринимательства // Креативная экономика. 2009. Т. 3, №7. С. 11–17.
8. **Пфаненштиль И. А., Яценко М. П.** Информационные аспекты управления образованием // Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т.8. №1. С. 1581–1586.
9. **Якимов О. В.** Роль педагогических инноваций в повышении квалификации педагогических работников техникума // Профессиональное образование в современном мире. 2016. Т.6, №1. С. 136–140.
10. **Шитов С. Б.** Инновационное образование в формирующемся обществе знаний // Гуманитарные науки. Философия. 2009. №4 (12). С. 35–41.
11. **Циплакова Ю. В.** Инструментализм Дж. Дьюи: *paideia* по-американски // Вестник СПбГУ. 2013. Сер.17, Вып. 2, С. 75–82.
12. **Дьюи Дж.** Демократия и образование. М.: Педагогика-Прогресс, 2000. 383 с.
13. **Зарукина Е. В.** Методология кейсстади в программах профессионального образования // Профессиональное образование в современном мире. 2015. №3. С. 153–161.
14. **Громыко Н. В.** Стратегия развития Московского образования до 2030 года // Профессиональное образование. Столица. 2012., №1, С. 13–16.
15. **Борисенко И. Г.** Информационный вектор в современном отечественном образовании: проблемы и перспективы // Профессиональное образование в современном мире. 2016. Т.6, №1. С. 130–135.
16. **Кудашов В. И., Черных С. И., Яценко М. П., Рахинский Д. В.** Аксиологические трансформации в глобальном образовании как следствие информационных технологий // Профессиональное образование в современном мире. 2017. Т.7, №2. С. 968–975.
17. **Модель реализации** проектно-ориентированных образовательных программ различного профиля (бакалавриат/специалитет/магистратура), предполагающих командное выполнение проектов полного жизненного цикла [Электронный ресурс]. URL: http://www.tsu.ru/upload/medialibrary/d30/modiel_poop.pdf (дата обращения 11.06.2018)
18. **Федеральный государственный образовательный стандарт** высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 42.03.01 Реклама и связи с общественностью [Электронный ресурс]. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/420301_B_3_30062017.pdf (дата обращения 14.06.2018)
19. **Федотова Т. А.** Активизация процессов интеграции бизнеса и образования // Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т.8, №1, С. 1618–1623.
20. **Ярпир. Неделя PR и рекламы на Енисее** [Электронный ресурс]. URL: <http://yarpr.ru/> (дата обращения 20.06.2018)

REFERENCES

1. **Begalinova K. K., Achilova M. S.** [Modern professional education through competitiveness]. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire = Professional education in the modern world*, 2018, vol. 8 no. 1. pp. 1593–1597. (in Rus)
2. **Panarin V. I., Parshikov V. I., Chernykh S. I.** [Humanitarian culture as a condition of educational transformation]. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire = Professional education in the modern world*, 2016, vol. 6, no. 1, pp. 34–39. (In Russian)
3. **Tarasova M. V.** [Honors College as a new form of organizing higher education system in Russia: the experience of Siberian Federal University]. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire = Professional education in the modern world*, 2018, vol. 8, no. 1, pp. 1587–1592. (In Russian)
4. **Pohoryles R., Tommasi D.** (2017) [Innovation: society, research, technology, innovation]. *The European Journal of Social Science Research*, 30:4, 385–387, DOI: 10.1080/13511610.2017.1383730. Available at: https://www.innovation.tuberlin.de/fileadmin/i62_ifsgktypo3/en_TUTS_WP_4_2011_FINAL.pdf (accessed 21 June 2018)
5. **Komakhin B. N.** Information and innovative society and civil service development process. *NB: Administrativnoe pravo i praktika administrirovaniya = NB: Administrative Law and Administrative Practice*, 2014, no 1, pp. 32–45. DOI: 10.7256/2306-9945.2014.1.11155. Available at: https://e-notabene.ru/al/article_11155.html (accessed 21 June 2018)
6. **Tsarkov A. S.** [On the way of formation of an innovative society: actors of public space as a strategy and goal]. [Innovative man and an innovative society], 2012, pp. 207–224.
7. **Rasskazova N. V.** [Problems of transition to the knowledge economy in Russia and perspectives for small business development]. *Kreativnaya ekonomika = Creative Economy*, 2009, vol. 3, no. 7. pp. 11–17. (In Russian)
8. **Pfanenshtil I. A., Iatsenko M. P.** [Informational aspects of management education]. *Professional education in the modern world*, 2018. vol. 8 no. 1, pp. 1581–1586. (In Russian)
9. **Iakimov O. V.** [The role of pedagogical innovations in professional development of teachers at the college]. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire = Professional education in the modern world*, 2016, vol. 6, no.1. pp. 136–140 (In Russian)

10. **Shitov S.B.** [Innovative education in the emerging knowledge society]. *Gumanitarny nauki. Filosofiya = Humanities. Philosophy*, 2009, no 4 (12), pp. 35–41. (In Russian)
11. **Tsiplakova Iu. V.** [J. Dewey's instrumentalism: paideia in American style]. *Vestnik SpBGU = Bulletin of St. Petersburg State University*, 2013, vol. 17, no. 2, pp. 75–82 (In Russian).
12. **Dewey J.** [Democracy and education]. Moscow, Pedagogika-Progress Publ., 2000. 383 p.
13. **Zarukina E.V.** [Case-study methodology in programs of professional education]. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire = Professional education in the modern world*, 2015, no. 3, pp. 153–161. (In Russian)
14. **Gromyko N.V.** [Strategy of Moscow education until 2030]. *Professionalnoe obrazovanie. Stolitsa = Professional education. Capital*, 2012, no.1, pp. 13–16. (In Russian)
15. **Borisenko I.G.** [Vector of information in modern national education: problems and prospects]. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire = Professional education in the modern world*, 2016, Vol. 6, no. 1. pp. 130–135. (In Russian)
16. **Kudashov V.I., Chernykh S.I., Iatsenko M.P., Rakhinsky D.V.** [Axiological transformation in global education as a consequence of information technologies]. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire = Professional education in the modern world*, 2017, Vol. 7, no. 2, pp. 968–975. (In Russian)
17. **A model of project-oriented** educational programs implementation for various profiles (bachelor's / master's / master's degree), which suppose full-life cycle projects. Available at: https://www.tsu.ru/upload/medialibrary/d30/modiel_poop.pdf (accessed 11 June 2018)
18. **Fedotova T.A.** [Activation of the processes of business and education integration]. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire = Professional education in the modern world*, 2018, Vol. 8, no. 1, pp. 1618–1623. (In Russian)
19. **Federal** state educational standard of higher education – Bachelor under major 42.03.01 «Advertisement and public relations». Available at: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/420301_B_3_30062017.pdf (accessed 14 June 2018)
20. **Yarpiar.** PR and advertising Week on the Yenisei. Available at: <https://yarpr.ru/> (accessed 20 June 2018)

Информация об авторе

Пискорская Светлана Юрьевна – доктор философских наук, доцент, директор института социального инжиниринга, Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева (Россия, 660037, г. Красноярск, пр. им. газ. «Красноярский рабочий», 31.
e-mail: piskorskaya1@rambler.ru)

Information about the author

Svetlana Iu Piskorskaia. – Doctor of Philosophic Sc., Associate professor, Director of the Institute of Social Engineering, Reshetnev Siberian State University of Science and Technology (31 prospekt imeni gazety «Krasnoyarskii rabochii» Str., 660037, Krasnoyarsk, Russia, e-mail: pis-korskaya1@rambler.ru)

Принята редакцией: 09.07.2018

Received: 9 July 2018

СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ МАРКСА КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОЕКТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ И ИНЫХ ВЫХОДНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОТ СРЕДНЕГО К ВЫСШЕМУ ГУМАНИТАРНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

MARX'S SOCIO-PHILOSOPHICAL CONCEPT AS A TOOL FOR FORMING THE PROJECTIVE THINKING AND OTHER INPUT COM-PETENCIES FROM MIDDLE TO HIGHER HUMANITARIAN EDUCATION

УДК 303

DOI: 10.15372/PEMW20180309

А. П. Сегал

Московский государственный университет
им. М. В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация,
e-mail: segal.alexander@gmail.com

Segal, A. P.

Lomonosov Moscow State University, Moscow,
the Russian Federation,
e-mail: segal.alexander@gmail.com

Аннотация. Автор подвергает анализу и систематизации причины нынешнего возрождения интереса к марксизму, к его исследовательскому и прогностическому потенциалу. На фоне этого интереса он ставит вопрос о степени понимания как системы воззрений К. Маркса, так и иных социально-философских концепций, и приходит к неутешительному выводу о преобладании профанных интерпретаций гуманитарного знания вообще и системы взглядов классиков марксизма в частности. Автор называет несколько причин такой ситуации. Школа фактически формирует «входные компетенции» для обучения в вузе. Среди них, во-первых, значительное социальное расслоение, уже сложившиеся социальные группы с противоположными интересами и, соответственно, взглядами на реальность. Если для одних важно применение знаний в процессе деловой активности, то для других проблему составляет отсутствие перспектив и минимальной социальной справедливости. Во-вторых, на качество восприятия гуманитарного знания влияет специфика подачи материалов в школьном курсе обществознания: внутренняя противоречивость, фрагментарность и бессистемность. В статье детально рассматриваются некоторые фрагменты учебного материала и выявляются их недостатки. Автор подчеркивает, что они определяются не столько работой авторского

Abstract. The author analyzes and systematizes the reasons for the current revival of interest in Marxism, its research and prognostic potential. Against the background of this interest, the author raises the question of the degree of understanding of both the system of Marx's views and other socio-philosophical concepts, and comes to a disappointing conclusion about the prevalence of profane interpretations of humanitarian knowledge in General and the system of views of the classics of Marxism in particular. The author gives several reasons for this situation. The school actually forms «input competences» for training in higher education institution. Among them, first, there is a significant social stratification, already established social groups with opposite interests and, accordingly, views on reality. While for some it is important to apply knowledge in the business process, for others it is a problem of lack of prospects and minimal social justice. Secondly, the quality of the perception of humanitarian knowledge is affected by the specifics of the presentation of materials in the school course of social studies: internal inconsistency, fragmentation and haphazardness. The article considers in detail some fragments of the educational material and identifies their shortcomings. The author emphasizes that they are determined not only by the work of the author's team, but by the specificity of the perception of students whose research activity is at the initial stage of development and is focused on the empirical

коллектива, сколько спецификой восприятия учеников, исследовательская активность которых находится на начальном этапе развития и сориентирована на эмпирическое восприятие и на анализ, а не на синтез теоретического знания. Опираясь на собственный преподавательский и исследовательский опыт, автор рассматривает возможные формы и направления изучения социальной философии Маркса в средней школе. По мнению автора, методология Маркса, начала которой могут быть усвоены в средней школе, станет прекрасным инструментом подготовки к обучению в вузе, формирования ряда «входных компетенций», необходимых для обучения в классическом университете. Одной из таких компетенций является способность к целеполаганию. Автор обращает внимание на то, что цель – это элемент будущего в настоящем.

Ключевые слова: Маркс, обществознание, социальный строй, теория и методология истории, прогноз и предвидение, компетенции, цель.

Для цитаты: Сегал А. П. Социально-философская концепция Маркса как инструмент формирования проективного мышления и иных входных компетенций от среднего к высшему гуманитарному образованию // Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т. 8, №3. С. 2032–2042

perception and analysis, not on the synthesis of theoretical knowledge. Based on his own teaching and research experience, the author examines the possible forms and directions of studying Marx social philosophy in high school. According to the author, Marx methodology, the beginning of which can be learned in high school, will be an excellent tool for training in high school, the formation of a number of «input competencies» necessary for training in a classical University. One of these competencies is the ability to target. The author draws attention to the fact that the goal is an element of the future in the present.

Key words: Marx, social studies, social structure, theory and methodology of history, forecast and foresight, competences, aim.

For quote: Segal, A. P. [Marx's socio-philosophical concept as a tool for forming the projective thinking and other input competencies from middle to higher humanitarian education]. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire* = *Professional education in the modern world*, 2018, vol. 8, no. 3, pp. 2032–2042

DOI: 10.15 372/PEMW20180309

DOI: 10.15 372/PEMW20180309

Введение. 150-летие выхода в свет первого тома «Капитала» и 200-летие со дня рождения его автора вызвали явное оживление исследовательского интереса к фигуре великого мыслителя.

Постановка задачи. Естественно, что в эпоху «глобальной деревни» [1] любое обсуждение гораздо быстрее, чем 50–100 лет назад, практически гарантированно перетекает из области специализированного знания в публичную сферу и переживает неизбежную профанную трансформацию, то есть перестает опираться на знания и начинает апеллировать к обыденным суждениям и мнениям. Журналисты и политологи, телеведущие и политики все стремятся обратиться к высоким достижениям человеческой мысли, но делают это в меру своего разума, то есть чаще всего не очень удачно. Тем не менее налицо явное возрождение интереса к марксизму и озабоченность будущим, причем в различных слоях общества и на разных полюсах политического спектра,

Так почему же актуализируется интерес к марксизму? Что такого наши современники ищут у Маркса, что еще не известно и что можно применить в нашем «постиндустриальном», «информационном» обществе? Ведь долгое время твердили, что Маркс – это «давно прошедшее время», что его идеи применимы лишь к индустриальной эпохе, времени противостояния пролетариата и буржуазии. А сейчас, мол, все иначе: капиталисты не управляют производством сами, а нанимают для этого менеджеров, а наемные работники умственной сферы, строящие роботов, – это либо «прекариат» [2] – не организованный класс, а фрилансеры или заемные работники, – либо «когнитариат» [3, с. 39], который от менеджмента мало отличается и по интересам, и по образу мыслей. Но как только наступает очередной кризис, тома Маркса снова становятся бестселлерами. Однако просто купить книгу – мало. Надо уметь ее читать. Как научиться читать Маркса? *Что, как и зачем* может почерпнуть у Маркса современный молодой человек, в том числе в рамках программ средней и высшей школы? На эти вопросы мы ищем ответ в настоящей статье.

Методология и методика исследования. Метод есть форма производства знания. «Уже полученные человечеством знания становятся методом, когда они используются как средство отыскания нового знания», – писал замечательный знаток творчества К. Маркса В. А. Вазюлин [4, с. 16]

В статье мы опираемся на работы известных отечественных исследователей марксизма: М. М. Розенталя, А. А. Зиновьева, Г. А. Багатурии, Э. В. Ильенкова и В. А. Вазюлина [5–11]. В качестве *эмпирического* материала используем собственные наблюдения, сделанные в ходе преподавания двух спецкурсов в магистратуре: «Маркс: философский текст и политическая практика» и «Язык и логика "Капитала"». К интересным мыслям подтолкнул и молодежный круглый стол «Как и зачем изучать К. Маркса?», проходивший 9 апреля 2018 г. на стыке двух международных конференций: «взрослой», посвященной 50-летию выхода в свет книги В. А. Вазюлина «Логика "Капитала" К. Маркса» [12], и молодежной – «Ломоносов-2018» [13]. Некоторые положения этой статьи апробированы на Международном форуме «Маркс-XXI», посвященном 200-летию Карла Маркса и проходившем на четырех факультетах МГУ 17–19 мая 2018 г. Кроме того, богатый материал для анализа дали работы ЕГЭ и ДВИ по обществознанию.

Результаты. Мотивационная сфера. На наш взгляд, востребованность наследия Маркса и интерес к нему сегодня определяется *совокупностью весьма разнородных причин*, из которых мы перечислим лишь несколько.

Первая – *интерес «социально-активного поколения», ориентированного на бизнес*. Довольно широко распространена мысль о том, что Маркс – это «чистый» экономист, а «Капитал» – чуть ли не учебник бухгалтерии или пособие из серии «Как заработать миллион». К примеру, на столе автора и постоянного ведущего программы «Капитал» на РБК (2013–2016 гг.) известного бизнесмена Сергея Лисовского неизменно лежал том «Капитала», который он периодически цитировал и подчеркивал его актуальность *для современного делового мира*. У молодого поколения похожие взгляды. Иркутское агентство «Телеинформ» в материале о курьезах ЕГЭ-2017 по обществознанию привело характерную цитату из ученической работы: «В XIX в. все считали, что кризис это очень плохо. И только Карл Маркс написал большую книгу о том, что в кризис можно неплохо заработать» [14]. Вот, собственно, квинтэссенция нынешнего отношения к Марксу: его рассматривают как своего рода бизнес-тренера, вскрывающего некие дополнительные не только риски капитализма, но и возможности преуспевания¹.

Вторая причина – *обостренное восприятие проблем социальной несправедливости*. Субъективно оно присуще в первую очередь молодым людям, причем *во все времена*. Но в периоды, когда растет социальная дифференциация и «выключаются» социальные лифты, эти чувства приобретают *объективные* основания и, в свою очередь, формируют желание справедливого, особенно в юношеской трактовке, *социального реванша*. Представителям названной выше «социально активной» в смысле конъюнктурности/«успешности» группы это часто кажется наивным романтизмом, а носителей таких настроений они склонны считать «нищелюдами»², не способными к успеху. По этому поводу происходит постоянное бурление страстей в социальных сетях, к каковым без указания деталей мы и отсылаем читателя.

И, наконец, третье обстоятельство: всегда востребован *объяснительный и прогностический потенциал марксизма*, как, впрочем, и любой научной социальной концепции. Людям хочется знать, почему дела обстоят так сегодня и что будет завтра. Объяснительная функция очевидно коррелирует с интересом первой из названных выше групп. Что же касается прогностической функции, то она коррелирует с интересами обеих групп, отвечая на вопрос «Как изменяется и изменится мир?» Интерес к этой функции все более возрастает по мере роста понимания того, что многочисленные футурологические концепции, форсайтные сессии и поиск «образа будущего» неэффективны и, в конечном счете, сводятся либо к пропаганде, либо к литературным формам: фантастике или контрфактической (альтернативной) истории. Постоянные попытки нарисовать будущее остаются преимущественно технократическим визионерством или мистическими пророчествами и не отвечают на вопрос о том, *как и какой социальной ценой* это будет достигнуто.

Логично было бы предположить, что при таком спросе информационное поле, организованное «невидимой рукой» рынка [15, с. 593], насыщено текстами Маркса и информацией о нем. Действительно, в книжных магазинах много различных изданий «Капитала» как простых, так и сувенирных, в кожаных переплетах и по явно «непролетарским» ценам. Изредка попадаются переиздания книг о Марксе [5]. Но на этом, собственно, все и кончается. В Интернете, конечно же, источников больше, но там бессистемно перемешаны разнонаправленные точки зрения, причем не в виде концепций, а «клипово»,

¹ То, насколько обоснованы ожидания представителей капитала относительно «Капитала», и что реально они могут взять у К. Маркса, а что не могут ни при каких условиях, мы обсудим отдельно.

² Это слово, следует заметить, стало в последние два-три года чрезвычайно популярным в среде так называемой «золотой молодежи» и «либеральной общественности», что лишний раз свидетельствует о продолжающемся процессе социальной сегрегации. И этот процесс превращается из стихийного, неосознанного в рефлекслируемый, сознательно воспроизводимый.

в виде отдельных высказываний, отсылающих к неявно сформулированному дискурсу, то есть в никуда. И в этом, как ни странно, заключен определенный смысл: такие сведения можно рекомбинировать в зависимости от задач пропагандистского нарратива. Профессор университета Оберта-де-Каталония Мануэль Кастельс подчеркивает, что современные медиа гораздо важнее власти: они «составляют пространство, в котором власть создается», и только прохождение через это пространство делает программы политиков и теории ученых «знаниями граждан» [16, с. 98–99].

Так что же граждане могут узнать о Марксе сегодня? И зачем им Маркс? Мы не говорим об исследователях, специально занимающихся социально-философской, политэкономической или исторической тематикой. Речь идет о том, *что* может узнать (или уже узнал) новичок, как правило, молодой человек, получающий (или получивший) первичные, базовые сведения по обществознанию. Сегодня, как нам представляется по результатам прямого (на семинарах и мастер-классах) либо косвенного (через работы на вступительных испытаниях) общения, абитуриенты и студенты младших курсов обладают довольно путаными представлениями об обществе, о процессах его развития и тем более исследования. В чем причина?

Следует отметить, что в основном учебники по обществознанию сделаны вполне добротны, в особенности базовый и профильный комплекты для 8–11 классов под редакцией Л. Н. Боголюбова. Но охват изучаемых тем огромен: экономика, право, философия, политология, психология. А объем и содержание связаны, увы, обратным отношением. Коллеги, ведущие подготовительные курсы для поступающих в университет, положительно отзываются об этом комплекте в целом, но подчеркивают, что материал, разбитый по темам, а не по научным школам, создает мозаичную картину и *в принципе* не в состоянии отразить внутреннюю логику любой из упоминаемых там концепций. Поэтому при подготовке в вузы приходится перегруппировывать материал школьной программы по научным школам и персоналиям.

Коль скоро речь идет о К. Марксе, мы попытаемся на примере представлений о нем, сформированных в курсе обществознания, кратко обрисовать знания абитуриента и студента младшего курса, с которым приходится работать вузовскому преподавателю. При анализе мы будем опираться на учебники *профильного* уровня для десятого [17] и одиннадцатого [18] классов и на некоторые задания школьных олимпиад. Надо сказать, картина получается противоречивой.

Парадоксальным образом авторы учебников пребывают в узком творческом «коридоре». С одной стороны, они описывают различные социальные процессы в значительной мере в рамках марксовской парадигмы, ибо их научный аппарат и «когнитивная сетка» сформированы в ней. Соответственно, К. Маркс и Ф. Энгельс упоминаются часто и подробно, преимущественно во вполне объективистском духе. С другой стороны, видимо, под давлением общественно-политических процессов еще времен «перестройки» и «демократизации», авторы усвоили ритуал обязательного «разоблачения» Маркса. В итоге вместо повествования (нарратива), показывающего закономерность событий и/или *структуру* объекта, мы имеем противоречащие друг другу и даже взаимоисключающие фрагменты, «клиповый» текст, формирующий соответствующую картину предмета в голове ученика. Как результат К. Маркс предстает перед мысленным взором неискушенного читателя непоследовательным и неглубоким мыслителем.

1. С одной стороны, в §3 учебника за 10 класс Маркс упоминается в связи с теорией стоимости, которую он, по мнению авторов, не развил, а лишь «использовал» [17, с. 30], с другой – сущность теории прибавочной стоимости поясняется так: «При капитализме собственники средств производства (капиталисты) *оплачивают* в форме заработной платы лишь часть труда (курсив наш. – А. С.), затраченного на производство товара, – стоимость рабочей силы (стоимость товаров и услуг, необходимых для поддержания нормальной жизнедеятельности рабочего и его семьи). Другую же часть труда, в ходе которого создается прибавочная стоимость, безвозмездно присваивают. В этом, как считал Маркс, и заключается сущность капиталистической эксплуатации» [17, с. 33]. Увы, Маркс так не считал: суть его открытия как раз в том, что работник продает *возможность* труда – рабочую силу. Труд *не продается*, а значит, не оплачивается ни полностью, ни частично.

2. С одной стороны, Маркс и Энгельс представлены как авторы «наиболее широкой теории общественного развития, оказавшей влияние не только на дальнейшее развитие науки, но и на реальный ход истории...» [17, с. 31]. С другой – их теория общественно-экономических формаций подвергается весьма некорректной критике.

Во-первых, Маркса представляют чудачком, считавшим, что все общества *одновременно* и обязательно проходят ту или иную стадию развития, и учащегося подводят к мысли, что теория локальных цивилизаций предпочтительнее [17, с. 153–154]. Хотя известно, что в письме В. Засулич, которое, кстати, фигурирует в одном из заданий учебного курса, Маркс прямо подчеркивает неравномерность развития и внутреннее многообразие каждой из исторических эпох.

Во-вторых, в качестве рабочей типологии обществ авторы берут стадиальную концепцию Белла-Тоффлера: «традиционное-индустриальное-постиндустриальное» общество. И при этом умудряются включить туда К. Маркса как исследователя «индустриального» общества, которое они отождествляют с капитализмом. Подразумевается, что следующая, «постиндустриальная», «информационная» стадия не может быть исследована марксовыми методами. Но К. Маркс был одним из первых, кто отметил, что «развитие основного капитала является показателем того, до какой степени всеобщее общественное знание... превратилось в непосредственную производительную силу, и отсюда – показателем того, до какой степени условия самого общественного жизненного процесса подчинены контролю всеобщего интеллекта и преобразованы в соответствии с ним» [19, с. 215].

В-третьих, теория общественно-экономических формаций отождествляется с экономическим детерминизмом, который «создает фаталистическое, безальтернативное представление об историческом процессе; принижает роль человеческой деятельности и сознания». В качестве альтернативы предлагается концепция постиндустриального общества: «При всей важности технического прогресса, достижений экономики в постиндустриальном обществе, главное, что, по мнению ведущих исследователей, определяет сегодня характер его развития, – это духовный потенциал человека, его знания, способности, ценности, приоритеты» [17, с. 133].

В учебниках говорится о К. Марксе и Ф. Энгельсе как о признанных авторах *«наиболее развернутой теории переустройства общества»*, давших *«прогноз относительно тенденций дальнейшего общественного развития»*. Но здесь их «прогноз», то есть представление о будущем обществе, критикуют, как ни парадоксально, за излишний «идеализм»: «Многие исследователи и публицисты высказывают мысль, что подобное идеальное устройство, лишенное социальных различий и противоречий, вряд ли способно развиваться; надеяться же на появление "нового человека", который не нуждается во внешних стимулах к труду, утопично» [17, с. 34]. Но разве человек, описанный в постиндустриальной концепции, с высоким духовным потенциалом, знаниями и способностями, не «новый»? Выходит, либо он тоже утопичен, либо Маркс прав в своих прогнозах? Ответа на это учебник не дает.

Часто авторов подводит и собственная логика. Так, с одной стороны, профильный учебник для 11-го класса *противопоставляет* социологические концепции К. Маркса и М. Вебера, характеризуя их как главные альтернативные теории [18, с. 7–10]. С другой – в разделе «Социальная стратификация по Марксу» авторы, как следует уже из названия раздела, вопреки собственной логике *включают* классовую теорию в теорию страт Вебера как более узкую ее *разновидность*.

Цитирование – отдельная проблема. Авторы дают попеременно выдержки из ранних и поздних произведений – от «Экономическо-философских рукописей 1844 года» до «Капитала» и письма В. Засулич (1881 г.). Логика исследовательского процесса при этом ломается, а К. Маркс предстает в лучшем случае как очередной пророк, изрекающий афоризмы.

Очень забавно подано представление авторов о взглядах К. Маркса на *общественное сознание*, и мы не откажем себе в удовольствии процитировать фрагмент § 26: «Еще одной точкой зрения на сущность сознания являлось понимание его как совокупности идей – индивидуальных или коллективных. Именно в этом значении употребляли термин "сознание" Г. Гегель и К. Маркс, говоря об общественном сознании, классовом сознании» [17, с. 271].

Отдельного внимания заслуживает процесс дополнительной подготовки абитуриентов в форме различного рода олимпиад. К примеру, в демо-версии материалов для подготовки 11-классников к олимпиаде НИУ ВШЭ за 2014/15 учебный год вопрос 25.1. предлагает установить соответствие между автором и теорией:

- авторы – Карл Маркс; Макс Вебер; Роберт Мертон; Огюст Конт;
- теории – социальное действие; социальная статика; аноμία; класс-в-себе [22, с. 4].

Из прилагаемого ответа следует, что К. Маркс – автор теории *«класса-в-себе»*. Что за теория? Известно, что в 1847 г, критикуя Прудона [20] и рассуждая о «метафизике политической экономии», К. Маркс вполне в духе немецкой философской классики употребляет выражение «Klasse für sich selbst» (класс для себя) [20, с. 180], имея в виду осознание наемными рабочими своих интересов и совместную борьбу за них. И это *новое состояние* массы рабочих противопоставляется предшествующему, когда «эта масса является уже *классом по отношению к капиталу* (курсив наш. – А. С.), но еще не для себя самой» («Masse bereits eine Klasse gegenüber dem Kapital, aber noch nicht für sich selbst») [20, с. 180]. Иными словами, Маркс вводит категориальную пару «класс для других» – «класс для себя». А о *«классе в себе»* Маркс не писал никогда, это новелла XX в.

На наш взгляд, главный недостаток учебной программы во фрагментарной подаче материала, в том числе *цитаты вне контекста* (как смыслового, так и временного). Результат – «рваное», бессистемное представление не только о К. Марксе, но и о любых других концепциях и персоналиях – мы видим, общаясь со студентами. Опыт отсылки студентов даже не к работам К. Маркса, а к контексту культу-

ры XX в., прочно связанной с марксизмом, показывает практически полное непонимание контекста и незнание базовых фактов. Иногда элементарно простые биографические и исторические сведения вызывают неподдельное удивление, а более или менее системная подача уже известного им материала воспринимается как фундаментальное открытие или даже «потрясение оснований» (П. Тиллих). Впрочем, как мы уже говорили, описанная ситуация в значительной мере объективна и закономерна: *иным образом материал и не может быть подан.*

Особенности подачи материала на этапе старших классов – младших курсов определяются преобладанием в познавательном (учебном) процессе эмпирического, непосредственного восприятия: потребности в примерах, в обращении к личному опыту и непосредственным переживаниям как инструменту верификации. Это закономерно, нормально: в процессе индивидуального становления (онтогенеза) обучаемый неизбежно повторяет тот же путь, что прошла вся наука (филогенез). На достигнутом этапе становления сознания и знания школьники и студенты младших курсов просто еще не начали системно мыслить, их знание представляет собой своего рода «корпус текстов», эмпирический *набор* сведений, которые они пока еще не переработали и не могут *самостоятельно связать*. Задача преподавателя заключается в том, чтоб хотя бы *продемонстрировать*, что это *возможно и как* это возможно.

Формой изложения, адекватной такой форме познания, будет движение мысли от чувственно-конкретного, непосредственного восприятия фактов к абстрактному, к сущности, к выделению общих сторон, то есть анализ. И в подаче материала с необходимостью будет преобладать *исторический аспект*: объекты предстают в порядке их возникновения (или проявления), а не в функциональной субординации, *не логически*.

Позитивная часть. Как неоднократно повторял В. А. Вазюлин, высшей формой критики оппонентов является позитивное и последовательное изложение собственной системы взглядов. Опираясь на реальный опыт вузовской работы³, мы попробуем изложить свои взгляды на методологически корректное описание марксизма, которое возможно дать в рамках среднего образования.

Марксизм как объект и предмет изучения. Марксизмом мы называем систему взглядов на процесс и закономерности развития общества, начало которой положили К. Маркс и Ф. Энгельс. Основные структурные элементы этой системы описаны более века назад в ряде статей к 30-й годовщине со дня смерти К. Маркса, принадлежащих перу автора, которого, к сожалению, последние годы принято не упоминать в позитивном контексте. Мы считаем достаточным отослать читателя к двум из них: в 28-м томе Энциклопедического словаря издательства «Гранат» (1915) [21] и в журнале «Просвещение» №3 за 1913 год [22].

Последний текст настолько дидактически эффективен, что легко усваивается практически любым старшеклассником (абитуриентом). При этом, если у учителя есть желание избежать «идеологического» дискурса, это легко сделать, рассматривая статью как видение марксизма изнутри – одним из наиболее ярких русских марксистов.

Мы считаем названные тексты *достаточными* для описания элементов («составных частей») марксизма и не станем останавливаться на них, тем более что их положения хорошо известны, а составные части так или иначе упоминаются в курсе обществознания (правда, разрозненно, в разных дисциплинарных контекстах). Но было бы правильно соединить в головах школьников и студентов младших курсов эти элементы в систему, привести в относительный порядок их бессистемные представления. Говоря «бессистемные», мы отнюдь не собираемся по-стариковски ворчать на современную молодежь. Повторим: такая ситуация *закономерна* и неизбежна во все времена, поскольку степень восприятия знания зависит как от уровня развития самой науки, так и от уровня развития *познающего субъекта*.

На наш взгляд, обществознание будет воспринято учащимися глубже тогда, когда станет *созвучным их собственным мыслям*, станет давать ответы на вопросы, которые ищут сами школьники. Поэтому имеет смысл хотя бы конспективно ознакомить их с гимназическим сочинением Маркса (1835 г.) [23] и письмом отцу от 10 ноября 1837 г [24]. Из этих весьма экспрессивных текстов видно, что сначала молодой Маркс активно интересовался юриспруденцией (как прикладным видом деятельности), потом философией права, а потом перешел к политике. Что он искал? Путь, которыми можно изменить не-

³ Довольно легко предположить, что среди читателей (они же преподаватели) обнаружится заметная доля оппонентов и даже, как сейчас говорят на сетевом воляпоке, «хейтеров» Маркса, как с консервативного, так и с либерального фланга. Повторим, статья не имеет целью пропаганду марксова учения. Но даже если иметь целью его адекватную критику, следует адекватно представить объект критики. Дискуссия с умным оппонентом позволяет усовершенствовать собственные аргументы.

справедливые порядки в обществе в сторону «общего интереса», достичь «общую цель – облагородить человечество и самого себя..., возвысить себя и общество» [23, с. 1]. Ранний период творчества Маркса интересен именно тем, что мысли, которые он высказывал, и мотивы, которые им двигали, созвучны юношескому взгляду на мир и легко могут быть поняты во все времена.

Научная эволюция К. Маркса шла быстро, и уже к 1842 г. он сложился как весьма серьезный исследователь. В этот период он стремится выяснить, *какая* форма общества воплощает общий интерес и почему таковой формой не стало общество после буржуазной революции? Он приходит к выводу о том, что современное ему «гражданское общество» есть общество *всеобщего частного* интереса, которое даже государство⁴, то есть сферу общих интересов, «стремится низвести и низводит до образа мыслей частного интереса» [25, с. 138].

В то же время контуры будущего лучшего общества, где станет господствовать *общий* интерес, весьма сложно представить, а тем более описать: его еще нет, это своего рода «безобъектный предмет». Будущая форма общества существует пока лишь в виде *предпосылок*, содержащихся в современной форме, в виде ее *отрицательной определенности*. В поиске путей преобразования современного ему общества К. Маркс и параллельно Ф. Энгельс приходят к необходимости раскрытия *механизма* и исторических *границ* его функционирования и углубляются в его изучение. При этом они исходят из *гипотезы о закономерном* характере истории, которая затем станет теорией, известной как *материалистическое понимание истории*.

К. Маркс, как и многие его современники (Л. Фейербах, П.-Ж. Прудон, Н. А. Бакунин, И. Дицген), ищет причины, по которым стало возможным *отчуждение труда* и его *продуктов*. Но в ходе исследований он обнаруживает, что *труд не отчуждается*: капиталист покупает у рабочего не труд, а рабочую силу, способность к труду. А труд как процесс функционирования рабочей силы в производстве *с самого начала* принадлежит, как и все остальные факторы, владельцу этого производства. «С его (владельца. – А. С.) точки зрения процесс труда есть лишь потребление купленного им товара, рабочей силы, но он может потреблять ее лишь при условии, если присоединит к ней средства производства. Процесс труда есть процесс между вещами, которые купил капиталист, между принадлежащими ему вещами. Поэтому продукт этого процесса принадлежит ему в той же мере, как продукт процесса брожения в его винном погребе» [26, с. 168–169].

Именно открытие товара – рабочей силы – позволило К. Марксу окончательно сформулировать *трудовую теорию стоимости* и ввести понятие *прибавочной стоимости*, раскрывающее механизм функционирования капиталистического производства. Но тут, по опыту преподавания, у студента возникает вопрос: почему мы утверждаем, что *так* функционирует именно капитализм? Ведь товарно-денежные отношения гораздо старше...

От исторического к логическому. Здесь мы подходим к содержанию, для раскрытия которого исторического метода недостаточно. Показав процесс развития *исследований* К. Маркса и заинтересовав учащихся его мотивацией, можно перейти к изложению *системы категорий* и их взаимосвязей.

Категории – это наиболее общие понятия, часто вводимые априорно, на уровне интуитивного понимания (здорового смысла). Очень часто у учителя просто нет времени на «разжевывание» материала. В результате вместо *внутренне связанной системы* категорий в голове ученика остается набор мало связанных друг с другом *определений*. Иными словами, бессистемность знания объективно обусловлена не только естественным непониманием со стороны учеников, но и «необъяснением» со стороны учителей и/или авторов методик.

Как этого избежать, как можно дать систематизированное знание при жестких ограничениях учебной программы по времени и объему? На наш взгляд, в большинстве случаев сами *понятия* формулируются достаточно адекватно и четко. Внимание следует обратить на *логику их взаимосвязи*, на то, зачем исследователь их рассматривал.

Поясним на примере вопроса товарно-денежных отношений. Итак, очевидно, что они появились задолго до капитализма. И у студента (а зачастую и у преподавателя) при кратком изложении возникает вполне резонный вопрос: товар и деньги существуют издревле, люди торговали *всегда*, тогда в чем особенность капитализма? Ведь разница эпох только в том, *что* в данный момент продает один человек другому: скот, рабов, товары машинного производства... Тем более, что и в период становления машинного производства продолжали существовать рабы, а гужевой транспорт функционировал до середины XX в.

И тут важно объяснить следующее: формы (функции) денег, описанные К. Марксом, представляют собой исторические предпосылки, преобразованные (снятые) более поздней, развитой формой – капиталом. «Исторические условия его существования отнюдь не исчерпываются наличием товарного

⁴ Вслед за Гегелем Маркс считал государство сферой общих интересов.

и денежного обращения. Капитал возникает лишь там, где владелец средств производства и жизненных средств находит на рынке свободного рабочего в качестве продавца своей рабочей силы... Поэтому капитал с самого своего возникновения возмещает наступление особой эпохи общественного процесса производства» [26, с. 155].

Такой подход к исследованию принято называть *логическим*. Суть его достаточно несложно объяснить ученикам: логика *исследования предмета* и логика *изложения результата* исследования существенно отличаются. В процессе исследования происходит движение по пути *анализа*, от нерасчлененного взгляда на объект к выделению отдельных его элементов, сторон. Затем результаты анализа «собираются» в мысленную модель объекта – происходит синтез – и исследователь смотрит, насколько эта модель «работает». Такое спиралевидное движение не очищено от неудачных гипотез, возвратов и логических шероховатостей.

Когда же процесс исследования завершен, появляется возможность изложить его в «чистом» виде, то есть таким образом, что этапы развития выступают как «этапы пути, уже разработанного и выровненного»⁵. Собственно, это и есть необходимый для научения нарратив, рассказ, представляющий процесс как *закономерный*, как *то*, что *должно* было произойти.

Чтобы определить особенность изучаемой эпохи, К. Маркс должен был сравнить ее с другими, а значит, найти то *общее*, что может стать основанием для сравнения. Таковым является специфически человеческая, то есть *целесообразная*, деятельность – *труд* (который потом, будучи рассмотренным с точки зрения *результата*, предстанет как процесс *производства*). «То обстоятельство, что производство потребительных стоимостей, или благ, совершается для капиталиста и под его контролем, несколько не изменяет общей природы этого производства. Поэтому процесс труда необходимо рассмотреть сначала независимо от какой бы то ни было определенной общественной формы» [26, с. 161].

Значение пятой главы «Капитала» трудно переоценить. Во-первых, там К. Маркс дает понимание структуры *цели* и целеполагания, их неразрывной связи со средством и результатом: нереализованная цель – это не цель; реализованная цель «умирает в результате», «беспокойство» процесса превращается в «покоящееся свойство» результата [26, с. 164]; цель ставится субъектом, и чем сложнее цель, тем больше субъектов участвуют в ее постановке, реализации и в распределении (потреблении) результата. Во-вторых, К. Маркс продемонстрировал *двойственность* и *историческую природу* процесса производства: он существует в определенной исторической форме, но его «носителем», снятой предпосылкой, выступает процесс, общий для всех форм [11, с. 203–204].

Пятая глава великолепно описывает процесс *любого* труда (производства) и его компоненты, что само по себе дает отличный образец методологии, применимый к анализу и планированию *любого* процесса человеческой деятельности. К примеру, мы всегда начинаем свой курс «Система СМИ» с разбора структуры процесса массовой информации «по Марксу», и это позволяет совершенно по-иному взглянуть на результат этого процесса. Он, как и сам процесс, предстает двояким образом: взятый в традиционном понимании – как процесс производства тиража (выпуска программы) СМИ, а взятый с точки зрения массовой информации – как процесс изменения массового сознания. В этом случае *результат* массовой информации возникает в момент восприятия аудиторией, следовательно, выпуск СМИ – это не результат, а *средство*, инструмент, что часто не понимают или не хотят понять представители журналистского цеха.

Изменение точки наблюдения, рассмотрение *собственно процесса* как такового, а потом его же *с точки зрения результата* – это и есть единство исторического и логического подходов, имеющее огромный познавательный эффект, дающий *качественно* иной результат и в описании, и в планировании, и в прогнозировании социальных процессов.

Еще один методологически важный момент – это изменение «масштаба» рассмотрения, примененное К. Марксом, в частности, в контексте периодизации, которую принято именовать «теорией общественно-экономических формаций». В 1859 г. в предисловии к работе «К критике политической экономии» он определяет «азиатский, античный, феодальный и современный, буржуазный, способы производства... как прогрессивные эпохи экономической общественной формации». К. Маркс говорит об *одной «экономической общественной формации»*, но ее разных исторических этапах. «Экономическая общественная формация», повторим, существует не как таковая, но лишь в виде своих *антагонистических* форм, последней из которых оказывается капитализм. Поэтому «Маркс идет по пути исследования этой формы как *отдельного предмета*» [27], фактически продолжая рассматривать трехстадийную периодизацию общества (так называемую «трехчленку»). А дополнительное дробление ее среднего (классового, антагонистического, экономического) звена дает возможность взять «крупный

⁵ Гегель Г. В. Ф. Сочинения. М.: Ин-т философии АН СССР, 1959. Том IV. Феноменология духа. С. 15.

план», корректно решить вопрос об исторической границе капитализма, а затем, вернувшись к «обще-историческому плану», и вопрос о переходе от предыстории к подлинно человеческой истории.

О том же Маркс говорит и через 22 года, в набросках письма Вере Засулич, деля историю на первичную общественную формацию, вторичную, или экономическую (частная собственность), и «высшую форму архаического типа собственности, то есть собственность коммунистическую» (19–413) [28]. По ходу рассуждения он отмечает, что «вторичная формация охватывает, разумеется, ряд обществ, основывающихся на рабстве и крепостничестве» (19–419) [28]. Это, кстати, лишний раз показывает, что сейчас теория общественно-экономических формаций подается учащимся, мягко говоря, не адекватно оригиналу: история «по Марксу» представляет собой отнюдь не плоскую шкалу, в которой все общества механически синхронизированы и одновременно проходят одинаковые этапы. Но пояснить этот сложный процесс ученикам, а тем более добиться их понимания – задача сложная. Может, лучше его не давать *в школе*, чем давать неправильно? Но тогда выпадает один из важнейших компонентов теории, и система взглядов К. Маркса тем более становится непонятной... Думается, назрел *конструктивный диалог* между представителями научного сообщества, преподавателями высшей и средней школы, дабы выработать совместно методы и формы подачи столь сложного материала. Назрела ломка стереотипов, складывавшихся с конца 80-х.

Уже сейчас, в рамках действующей учебной программы, можно сделать шаги в сторону бережного отношения к наследию мыслителя, сформировавшего культурный, философский и политический контекст двух столетий и продолжающего влиять на умы в XXI в. На наш взгляд, главными приобретениями школьника в связи с изучением в курсе обществознания идей Маркса и о Марксе может стать следующее.

1. Понимание того, что *объектом* исследования для К. Маркса и Ф. Энгельса всегда выступало человеческое общество. В разные периоды своей исследовательской деятельности они рассматривали различные *стороны* этого объекта. Главные из них, исследование которых позволило открыть материалистическое понимание истории, создать теорию прибавочной стоимости и выработать принципы научного социализма, – три развивающихся предмета: во-первых, человеческое общество в целом; во-вторых, капиталистическая экономическая формация; в-третьих, исторические предпосылки нового общества, созревающие в недрах капитализма.

2. Понимание того, что на протяжении всей жизни Маркс решал задачу, поставленную перед собой в ранней юности: поиск справедливого общественного устройства и преобразование существующего общества в соответствии с ним.

3. Усвоение логики изложения и понимание разницы с логикой исследования, то есть получение определенной методологической подготовки.

4. Критическое мышление – начальные моменты той базовой компетенции, развитие которой стало в последние годы одним из главных трендов в ведущих университетах мира.

5. Рассмотрение любого учения как *системы* взглядов. Это не что иное, как межпредметные связи, понимания которых ждут от абитуриентов на дополнительных вступительных испытаниях в крупнейших университетах страны.

6. Отношение к человеку как к субъекту и в отдельном процессе труда, и в масштабах общественного производства.

7. Отношение к будущему как к цели. Нового общества еще нет, понять его можно лишь ставя осознанные цели и осознавая поставленные. Цель – это интегратор элементов будущего в настоящем и самый главный из этих элементов.

В сущности, главная мысль, с пониманием которой вчерашний ученик должен прийти на университетскую скамью, выражена К. Марксом в предисловии к первому тому «Капитала»: «В науке нет широкой столбовой дороги, и только тот может достигнуть ее сияющих вершин, кто, не страшась усталости, карабкается по ее каменистым тропам» [29, с. 25].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Mcluhan, Fiore, Quentin.** War and Peace in the Global Village. Gingko Press, 2001. 192 с.
2. **Standing G.** The Precariat: The New Dangerous Class. N. Y.; L.: Bloomsbury Academic, 2011. 192 с.
3. **Toffler A.** Powershift: Knowledge, Wealth, and Violence at the Edge of the 21st Century. N. Y.; L.: Bantam books, 1990. 551 с.
4. **Вазюлин В. А.** Становление метода научного исследования К. Маркса (логический аспект). М.: МГУ, 1975. 223 с.
5. **Розенталь М. М.** Диалектика «Капитала» К. Маркса. М.: КРАСАНД, 2010. 592 с.
6. **Зиновьев А. А.** Восхождение от абстрактного к конкретному (на материале «Капитала» К. Маркса). М.: Рос. акад. наук. Ин-т философии., 2002. 319 с.
7. **Багатурия Г. А.** К вопросу о развитии марксистской теории формационного преобразования общества // Социализм-XXI. 14 текстов постсоветской школы критического марксизма. М.: Культурная революция, 2009.

8. **Ильенков Э. В.** Диалектика абстрактного и конкретного в научно-теоретическом мышлении. М.: Рос. политу энц., 1997. 95 с.
9. **Вазюлин В. А.** Вопросы теории общественно – экономических формаций в трудах К. Маркса (исторический аспект) // Вестник московского университета. Серия 7: Философия. 1983. С. 14–24.
10. **Вазюлин В. А.** Логика истории. Вопросы теории и методологии. М.: Изд-во МГУ, 1988. 328 с.
11. **Вазюлин В. А.** Логика «Капитала» К. Маркса. М.: Изд-во МГУ, 1968. 293 с.
12. **Конференция «Логика «Капитала» и осмысление современного общества»** [Электронный ресурс] // Философский факультет МГУ имени М. В. Ломоносова. 2018. URL: <http://philos.msu.ru/node/1956> (дата обращения: 01.07.2018).
13. **Молодежный круглый стол «Как и зачем изучать Маркса?»** [Электронный ресурс] // Международная научная конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов-2018». 2018. URL: <https://lomonosov-msu.ru/rus/event/schedule/331#3761> (дата обращения: 01.07.2018).
14. **Свежая «перловка» от Сергея Шмидта: Телеинформ публикует коллекцию курьезов с ЕГЭ-2017 по обществознанию** [Электронный ресурс] // ИА «Телеинформ». 2017. URL: <http://i38.ru/obrazovanie-pervie/svezhayaperlovka-ot-sergeya-shmidta-teleinform-publikuet-kollektsiiu-kurezhov-s-egje-po-obschestvoznaniuu> (дата обращения: 28.06.2018).
15. **Smith A.** An Inquiry Into the Nature and Causes of the Wealth of Nations (1776). Vol. 1. London: The Electric Book Company Ltd, 1998.
16. **Castells M.** Democracy in the age of the Internet [Электронный ресурс] // The Institut Ramon Llull. Catalan culture abroad. 2010. URL: https://llull.cat/IMAGES_175/transfer06-not01.pdf (дата обращения: 13.07.2018).
17. **Боголюбов Л. Н., Лазебникова А. Ю., Смирнова Н. М.** Обществознание: профильный уровень: учебник для 10 класса общеобразовательных учреждений. М.: Просвещение, 2007. 416 с.
18. **Боголюбов Л. Н., Лазебникова А. Ю., Кинкулькин А. Т.** Обществознание. 11 класс: учебник для общеобразовательных организаций: профильный уровень. М.: Просвещение, 2014. 432 с.
19. **Маркс К.** Экономические рукописи 1857–1859 годов (Первоначальный вариант «Капитала»). М., 1969. Т. 46, ч. II.
20. **Marx K.** Das Elend der Philosophie. Antwort auf Proudhons «Philosophie des Elends». Vol MEW, 4. Berlin: Dietz Verlag, 1960.
21. **Ленин В. И.** Карл Маркс (Краткий биографический очерк с изложением марксизма). Июль – ноябрь 1914 г. Т. 26. // Ленин В. И. Полное собрание сочинений. М.: ИПЛ, 1969. С. 43–93.
22. **Ленин В. И.** Три источника и три составных части марксизма. Март 1913 г. Т. 23. // Ленин В. И. Полное собрание сочинений. М.: ИПЛ, 1973. С. 40–48.
23. **Маркс К.** Размышления юноши при выборе профессии // In: Из ранних произведений.. М.: Гос. изд-во полит. лит-ры, 1956. С. 1–5.
24. **Маркс К.** Письмо к отцу // Маркс К., Энгельс Ф. Из ранних произведений. М.: Гос. изд-во полит. лит-ры, 1956. С. 6–16.
25. **Маркс К.** Дебаты шестого Рейнского ландтага (статья третья). Дебаты по поводу закона о краже леса. Vol. 1. // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. М.: ИПЛ, 1955. С. 119–160.
26. **Marx K.** MEGA. Das Kapital. Kritik der Politischen Ökonomie. Erster Band, Hamburg 1890. Vol 10. BERLIN: DIETZ VERLAG, 1991. 1288 с.
27. **Кошель В. А., Сегал А. П.** Логика «Капитала» и осмысление современного общества // Credo New. 2018. №3 (95).
28. **Маркс К.** Наброски ответа на письмо В. И. Засулич. Vol. 19. // Маркс К., Энгельс Ф. Собрание сочинений. М.: ИПЛ, 1961. С. 400–421.
29. **Маркс К.** Капитал. Т. 1. // Маркс К., Энгельс Ф. Собрание сочинений. М.: ИПЛ, 1960. Т. 23.

REFERENCES

1. **Mcluhan, Fiore, Quentin.** [War and Peace in the Global Village]. Gingko Press, 2001, 192 с.
2. **Standing G.** [The Precariat: The New Dangerous Class]. N. Y.; L., Bloomsbury Academic, 2011, 192 с.
3. **Toffler A.** [Powershift: Knowledge, Wealth, and Violence at the Edge of the 21st Century]. N. Y.; L., Bantam books, 1990, 551 с.
4. **Vaziulin V. A.** [Formation of the method Of scientific research of K. Marx (logical aspect)]. Moscow, MSU Press Publ., 1975, 223 p.
5. **Rosenthal M. M.** [The Dialectic of K. Marx's «Capital»]. Moscow, KRASAND Publ., 2010, 592 p.
6. **Zinoviev A. A.** [The ascent from the abstract to the concrete (by the material of K. Marx's «Capital»]. Moscow, Ros. akad. nauk. In-t filosofii Publ., 2002, 319 p.
7. **Baghaturia G. A.** [To the question about the development of Marxist theory, the structural transformation of society]. Socialism-XXI. 14 texts of the post-Soviet school of critical Marxism. Moscow, Kult. revolutsiya Publ., 2009.

8. **Пыенков Е. В.** [The dialectics of the abstract and the concrete in scientific-theoretical thinking]. Moscow, Rus. Polit. entsikl. (ROSSPEN), 1997, 95 p.
9. **Vaziulin V.A.** [The Problems of the theory of socio-economic formations in the works of K. Marx (historical aspect)]. Vestnik Moskovskogo universiteta = Bulletin of Moscow University. Series 7: Philosophy, 1983, pp. 14–24. (In Russian)
10. **Vaziulin V.A.** [The logics of history. Issues of theory and methodology]. Moscow, MSU Press Publ., 1988.
11. **Vaziulin V.A.** [Logics of Marx's Capital]. Moscow, MSU Press Publ., 1968, 293 pp.
12. **[Conference «Logic of «Capital» and understanding of cotemporary society»]**. Faculty of Philosophy of Moscow state University, 2018. Available at: <http://philos.msu.ru/node/1956> (accessed July 01, 2018).
13. **[Youth round table «How and why to study Marx?»]**. International scientific conference of students, postgraduates and young scientists «Lomonosov-2018». 2018. Available at: <https://lomonosov-msu.ru/rus/event/schedule/331#3761> (accessed July 01, 2018).
14. **[Fresh «pearl» from Sergei Schmidt: Teleinform News Agency publishes a collection of curiosities from the exam-2017 in social science]**. IA «Teleinform». 2017. Available at: <http://i38.ru/obrazovanie-pervie/svezhaya-perlovka-ot-sergeya-shmidta-teleinform-publikuet-kollektsiiu-kurezhov-s-eghe-po-obschestvoznaniyu> (accessed June 28, 2018).
15. **Smith A.** An Inquiry Into the Nature and Causes of the Wealth of Nations (1776). Vol 1. London, The Electric Book Company Ltd Publ., 1998.
16. **Castells M.** Democracy in the age of the Internet. The Institut Ramon Llull. Catalan culture abroad. 2010. Available at: https://llull.cat/IMAGES_175/transfer06-not01.pdf (accessed July 13, 2018).
17. **Bogolyubov L.N., Lazebnikova A.Yu., Smirnova N.M.** [Social Studies: advanced level]: Textbook for the 10th grade of educational institutions. Moscow, Prosvesheniye Publ., 2007, 416 p.
18. **Bogolyubov L.N., Lazebnikova A.Yu., Kinkulkin A.T.** [Social Studies]. 11th grade: Textbook for General education institutions: the advanced level. Moscow, Prosvesheniye Publ., 2014, 432 p.
19. **Marks K.** [Economic Manuscripts 1857–1859 (The original version of Capital)]. Vol. 46, part II, 1969.
20. **Marx K.** Das Elend der Philosophie. Antwort auf Proudhons «Philosophie des Elends». Vol MEW, 4. Berlin: Dietz Verlag, 1960. (In German)
21. **Lenin V.I.** [Karl Marx (a Brief biographical sketch with an exposition of Marxism)]. July – November 1914. Vol. 26. Lenin V.I. Complete works. Moscow: IPL Publ., 1969, pp. 43–93.
22. **Lenin V.I.** [Three sources and three components of Marxism]. March 1913. Vol. 23. Lenin V.I. Complete works. Moscow: IPL Publ., 1973, pp. 40–48.
23. **Marx K.** [Reflections of a young man in choosing a profession]. Marx K., Engels F. From the early works. Moscow, State publishing house of political literature Publ., 1956, pp. 1–5.
24. **Marx K.** [A letter to Father]. Marx K., Engels F. From the early works. Moscow: State publishing house of political literature, 1956, pp. 6–16.
25. **Marx K.** [Debates of the sixth Rhine Landtag (article three). The debate about the law on theft of forest]. Marx K., Engels F. Works. Moscow, IPL Publ., 1955, vol. 1, pp. 119–160.
26. **Marx K.** MEGA. Capital. Critique of Political Economy. Erster Band, Hamburg, 1890. BERLIN, DIETZ VERLAG Publ., 1991, vol. 10, 1288 p.
27. **Koshel V.A., Segal A.P.** [Logic of Capital And understanding of contemporary society]. Credo New, 2018, no. 3 (95). (In Russian)
28. **Marx K.** [The sketches of the response to a letter from V.I. Zasulich]. Marx K., Engels F. Collected works. Essays. Moscow, IPL Publ., 1961, vol. 19, pp. 400–421.
29. **Marx K.** [Capital]. 1960. Essays. Moscow, IPL Publ., 1960, vol. 23, 908 pp.

Информация об авторе

Сегал Александр Петрович – кандидат философских наук, научный сотрудник кафедры философии языка и коммуникации философского факультета, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова (119991, ГСП-1, Москва, Ленинские горы, 1, МГУ имени М. В. Ломоносова, Учебный корпус «Шуваловский», философский факультет, e-mail: segal.alexander@gmail.com)

Information about the author

A. P. Segal – PhD in Philosophy Sciences, researcher, Chair of Philosophy of Language and Communication, Faculty of Philosophy, Lomonosov Moscow State University (Training and Re-search Corps «Shuvalov», 1, Lenin Hills, Moscow, 119991. e-mail: segal.alexander@gmail.com)

ИСТОКИ ПРОБЛЕМ УПРАВЛЕНИЯ РОССИЙСКИМ ОБРАЗОВАНИЕМ

THE ORIGINS OF THE PROBLEMS OF MANAGEMENT OF RUSSIAN EDUCATION

УДК 005.1:37

DOI: 10.15 372/PEMW20180310

В. М. Кондратьев

Московский городской педагогический
университет, Москва, Российская Федерация,
e-mail: kondrut@mail.ru

Kondratyev, V. M.

Moscow city teacher training university, Moscow,
the Russian Federation,
e-mail: kondrut@mail.ru

Аннотация. В публикациях отечественных и зарубежных исследователей констатируется наличие кризиса образования в мире. Особую тревогу вызывает ситуация с гуманитарным образованием. В поисках истоков современных проблем образования автор обращается к сравнению моделей управления университетами в США, Китае и России. Анализ публикаций ученых этих стран позволил выявить общее основание проблем управления – отсутствие гармонии в соотношении морали и права как средств управления образовательным процессом. Государственная идеология в Китае способствует достижению гармонии морали и права в этой стране.

Abstract. In publications of domestic and foreign researchers highlighted the existence of a crisis of education in the world. Particularly alarming is the situation with arts education. In search of the origins of contemporary problems of education, the author refers to comparison of models of University governance in the United States, China and Russia. Analysis of publications of these countries has allowed to reveal a common Foundation of management problems – the lack of harmony in the ratio of morality and law as means of educational process management. State ideology in China, promotes harmony of morality and law in this country.

Ключевые слова: мораль, право, самостоятельность.

Для цитаты: Кондратьев В. М. Истоки проблем управления российским образованием // Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т. 8, № 3. С. 2043–2047

Key words: morality, right, independence.

For quote: Kondratyev, V. M. [The origins of the problems of management of Russian education]. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire* = *Professional education in the modern world*, 2018, vol. 8, no. 3, pp. 2043–2047

DOI: 10.15 372/PEMW20180310

DOI: 10.15 372/PEMW20180310

Введение. Обращение к истокам проблем управления российским образованием представляется необходимым не столько для понимания противоречий его реформирования, сколько для поиска способов их решения. Зарубежные исследователи констатируют кризис образования во всем мире и связывают его с коммерциализацией высшего образования. Возможно, наиболее оптимальное отношение к коммерциализации выразил Дерек Бок – президент Гарвардского университета с 1971 по 1991 г. Осмысливая многолетний опыт работы на посту ректора университета, Д. Бок высказывается за диалектический подход к коммерциализации: «...Пытаясь совершенствовать свою деятельность, исследовательские университеты не могут во всем полагаться на рыночные методы, но и не должны их сходу отвергать. Именно в этом заключается сложность проблемы коммерциализации» [1, с. 52]. Отмечает Д. Бок и более общее основание совершенствования деятельности университета: ««Любой университет должен ясно отдавать себе отчет в том, на какие ценности нужно ориентироваться для всестороннего и качественного решения стоящих перед ним задач (выделено мной. – В. К.)» [1, с. 27]. К ценностным основаниям деятельности университета обращается и американский философ Марта Нуссбаум в монографии «Не ради прибыли. Зачем демократии нужны гуманитарные науки» (2010 г.) и английский историк Стефан Коллини в книге «Зачем нужны университеты?» (2012 г.).

Причины кризиса образования, как следует из вышесказанного, видятся исследователям не только в сфере экономики, но и в отношении государства к гуманитарным наукам, в непонимании (или игнорировании?) значения их для жизни человека и общества.

Авторитетный отечественный исследователь профессор Е.В. Балацкий одну из основных причин неудачи реформирования российского образования видит в том, что «создать полноценный рыночный сегмент частных вузов, способных конкурировать с государственными университетами, за 25 лет так и не удалось» [2, с. 125]. Но более негативной по своим последствиям, на наш взгляд, является ограничение **самостоятельности** преподавателей в осуществлении их профессиональной деятельности, против чего фактически и высказывается Е.В. Балацкий: «Во-первых, никакие чиновники и даже никакое экспертное сообщество не могут правильно определить структуру состава специальных дисциплин. Это должны делать сами лекторы, которые следят за развитием своей специальности. Во-вторых, все читаемые дисциплины должны постоянно модифицироваться, обновляться и корректироваться. Фиксация их содержания заведомо контрпродуктивна. В-третьих, состав и содержание читаемых дисциплин является фактором конкуренции между вузами, следовательно, стандартизация здесь неуместна. В-четвертых, существуют международные образцы – курсы, читаемые в ведущих университетах мира, которые и выступают в качестве прогрессивных ориентиров для остальных вузов; этого вполне достаточно» [2, с. 128]. Мы согласны с первыми тремя положениями, высказанными в приведенном фрагменте: они раскрывают значение самостоятельности преподавателей в организации и осуществлении учебного процесса и, в конечном счете, в повышении эффективности всей деятельности университета. К четвертому положению (о наличии международных образцов учебных курсов), на наш взгляд, следует относиться критически: в определении содержания курсов гуманитарных наук национальные различия имеют большое значение. Сошлемся вновь на понимание роли и значения самостоятельности преподавателей Д. Боком: «Профессора – источник жизненной силы этих учебных заведений. От талантов преподавателей зависит способность университета привлекать лучших студентов, получать исследовательские гранты, поддерживать и укреплять свою репутацию. <...> Гораздо легче найти замену ректору университета, чем первоклассному ученому» [1, с. 116]. Представляется значимым для нашей темы и следующее высказывание: «Гарвард – независимая корпорация, сложно устроенная с точки зрения сочетания управления и академической самостоятельности. Выдающиеся ученые, занимающие профессорские позиции, имеют контракты пожизненного найма (*tenure*) и не могут быть уволены, за исключением каких-то экстраординарных обстоятельств. Основной состав преподавателей, таким образом, совершенно независим от администраторов, которые должны руководить факультетами и всем университетом» [1, с. 7]. Подчеркнем, Д. Бок ведет речь о независимости преподавателей от администрации, но не от общества, что отчетливо иллюстрирует следующее его высказывание: ««Перечень предметов и содержание учебных программ должны определяться самими профессорами университета. Разумеется, они должны учитывать законные интересы студентов и потребности общества, не преследуя посторонних целей.

Коммерциализация ставит этот принцип под угрозу, поскольку желание заработать деньги коренным образом меняет ценностные ориентиры... <...> Со времен Платона и Аристотеля целью педагога было воспитание добродетели и формирование характера питомцев. Университеты годами пренебрегали этой целью, но теперь повсеместно столкнулись с необходимостью готовить студентов к решению моральных проблем, с которыми они могут встретиться в своей личной и профессиональной жизни. Занятия по практической этике ныне входят в учебные программы всех колледжей и профессиональных школ» [1, с. 129–130]. Очевидно, результаты изучения студентами практической этики скажутся лишь в будущем, но введение ее в учебный план говорит о понимании значимости этической культуры для жизни университета в настоящее время. Достижению этого понимания, как следует из высказываний Д. Бока, способствовала угроза утраты ценностных ориентиров администрации университета и в последующие времена – его студентов. Таким образом, введение курса практической этики есть проявление заботы не только о настоящей, но и о будущей жизни выпускников университета. В системе российского образования наблюдается, скорее, обратная картина. Например, этика, как и эстетика, в педагогических университетах не является обязательной дисциплиной. Зависимость преподавателей от администрации воспринимается как нормальное явление. По каким-то причинам зарубежный опыт управления университетами не воспринимается в должном объеме; перенимается, как правило, лишь формальная сторона организации учебного процесса и без учета особенностей использования зарубежного опыта в российских условиях. Наиболее ярким примером формального подхода служит внедрение в образовательный процесс Болонской системы. Многие институты фактически отказались от бакалавриата, сохранив ориентацию на специалитет благодаря переходу на пятилетний срок обучения. Нетрудно сказать, кто пострадал от такой реформы, но трудно сказать, кто выиграл.

Итак, анализ реформирования образования отечественными и зарубежными исследователями позволил выявить проблему соотношения экономической и этической зависимости в организации учебного процесса, в реформировании образования. Этическая зависимость есть зависимость от общественной морали,

а экономическая – от частных интересов управляющих, действующих в рамках существующих законов, то есть от принятой в данной стране системы права. И в России реформирование образования осуществлялось на основе норм права самих по себе, вне обращения к системе национальных ценностей. Таким образом, мы вышли **на проблему соотношения морали и права**, зависимости и свободы в сфере образования. Нравственность человека (продукт интериоризации морали) входит в его внутренний мир, система же права – внешний мир для человека. Посредником внутреннего и внешнего миров выступает мир ближайшего окружения человека. Для преподавателей это не только семья, но и коллеги по кафедре, по профессии, единомышленники. В России среди представителей трудно найти тех, кто сейчас поддерживал бы направленность реформ в сфере образования, способы их осуществления. Отсутствие диалога между администрацией университета и преподавателями не способствует разрешению существующего противоречия. Следует признать, что существующая в России модель управления университетом не реализует имеющихся возможностей совершенствования процесса обучения и воспитания, не обеспокоена конфликтом между моралью и правом, и потому не является прогрессивной.

Рассмотрим теперь решение задачи соотношения морали и права в истории народов. Ближайшая наша задача – проанализировать исторически изменчивое соотношение морали и права и, соответственно, изменение уровня самостоятельности человека и гражданина. **Исторический подход**, которому мы будем следовать, является **универсальным методом** познания общественных процессов.

Одним из первых в истории человечества отстаивал приоритет морали над правом Конфуций, выступавший против законников. Вот пример его аргументации: «Учитель сказал: если править с помощью закона, улаживать, наказывая, то народ остережется, но не будет знать стыда. Если править на основе добродетели, улаживать по ритуалу, народ не только устыдится, но и выразит покорность» [3, с. 11]. Таким образом, основу его социальной концепции составляет человек, его нравственные качества. Социальные феномены – *ли* («правила» и «этикет») понимались как высшее проявление *жэнь* ("гуманность", "человеколюбие")» [3, с. 9]. Задача правителя – согласовать взаимодействие социального и индивидуального. И образ этого согласия находили в небе жители Китая. «Светила в небесах, по представлению древних китайцев, образуют "небесный узор" (*тянь вэнь*), и этот древний образ мирового согласия полностью подобен "узору" человеческой культуры (*вэнь*) как образу стилизованной и доставляющей эстетическое наслаждение жизни» [3, с. 151]. Сегодня нам импонирует конфуцианская модель организации общества, учение Конфуция о «следовании среднему пути» (*чжун-юн*), но востребованным оказывается и положение его оппонента, основателя легизма Шан Яна (390–338 гг. до н. э.), о необходимости учреждения системы взаимной ответственности. Таким образом, древние китайские мудрецы призывают к *согласию*, которое основывается на доверии, самостоятельности и ответственности. Такое согласие реализует свойственную человеку добродетель (*дэ*) и способствует совершенствованию человека и общества.

Однако картину, более соответствующую современной модели управления российским образованием, мы находим в «Законах» Платона, законах о военнообязанных. «Самое главное здесь следующее: никто никогда не должен оставаться без начальника – ни мужчины, ни женщины. Ни в серьезных занятиях, ни в играх никто не должен приучать себя действовать по собственному усмотрению: нет, всегда – и на войне и в мирное время – надо жить с постоянной оглядкой на начальника и следовать его указаниям. <...> Словом, пусть человеческая душа приобретет навык совершенно не уметь делать что-либо отдельно от других людей и даже не понимать, как это возможно. Пусть жизнь всех людей всегда будет возможно более сплоченной и общей. Ибо нет и никогда не будет ничего лучшего, более полезного и искусного в деле достижения удачи и победы на войне. Упражняться в этом надо с самих ранних лет, причем и в мирное время. Надо начальствовать над другими и самому быть у них под началом» [4, с. 406]. Сегодня нам кажется удивительным, что Платон считал этот закон, способствующим добродетели. Вот что говорит создатель закона своему собеседнику: «Так вот, следите теперь за мной и за предстоящим законодательством – устанавливаю я хоть один закон, который не имел бы отношения к добродетели или к какой-то ее части. Я полагаю, что лишь тот надлежащим образом устанавливает закон, кто, подобно стрелку, всякий раз метит в одну цель – ту, которая непрестанно влечет за собой нечто прекрасное и оставляет в стороне все прочее – богатство и тому подобные вещи, если это не сопряжено с добродетелями, о которых мы говорили раньше» [4, с. 157]. «Во всяком случае ничто так не способствует людской добродетели, как законодательство и основание государств» [4, с. 159]. Из сказанного следует, что и гражданскую, и военную самостоятельность Платон не относил к числу добродетелей человека. Приведенный фрагмент из «Законов» напоминает нам об объединении М. Фуко тюрьмы, армии, школы, больницы в одну организацию – дисциплинарную. Действительно, основания для такой классификации есть, но между ними существуют и различия, которые должны учитываться не только Платоном. Итак, сравнение конфуцианской и платоновской моделей устройства и управления обществом ведет к признанию правоты Конфуция и отрицанию общественного идеала Платона. Однако трудно сказать, какая концепция была более реализована в истории народов. С позиции диалектического мышления в устройении общества должен быть осуществлен синтез свободы и зависимости, то есть права и морали.

Обратимся к анализу становления современной модели управления образованием в Китае, начиная с 1983 г., когда «Дэн Сяопин сделал надпись к 20-летию создания Пекинской школы Цзиншань: "Образование должно обратиться лицом к модернизации, ко всему миру, к будущему"... Эта позиция стала руководящим стратегическим курсом нашей страны» [5, с. 34–35]. «В 1995 г. был принят... "Закон КНР об образовании" и в том же году был выдвинут курс на реализацию стратегии "Наука и образование ведут к расцвету государства"» [5, с. 37]. В 2006 г. принимается обновленная редакция «Закона об обязательном образовании». «В сферу образования была введена концепция "человек – корень всего"» [5, с. 38]. Принятие этой концепции не означает отрицания заботы руководства страны о развитии общества, выполнения им идеологической функции. Следующая цитата поясняет подходы к реализации существующих концепций образования в Китае. «Выбирая стратегию развития образования, необходимо положить в ее основу человека и руководствоваться научным мировоззрением... **стимулировать развитие как общества, так и личности** (выделено мною. – В. К.)» [5, с. 45]. «Иллюстрацией реализации концепции "человек – корень всего" является установка на «поворот от позиции "в центре обучения – научная дисциплина" к позиции "в центре обучения – обучающийся"» [5, с. 48]. В Китае хорошо понимают, что задача школы – воспитать нравственного человека и что средствами этого воспитания являются общественная мораль, система права, государственная идеология и политика. Вот пример организации нравственного воспитания в учебном процессе. «Программа нравственного воспитания в начальной школе делится на две части: в первом и втором классе это "Моральное воспитание и жизнь", с третьего по шестой – "Моральное воспитание и общество". В неполной средней школе преподают "Идейно-нравственное воспитание", а в полной средней изучается курс "Идеология и политика". Подобная реформа учебных программ основана на политике "единый стандарт – разные учебники"...» [6, с. 367].

В осуществлении реформы управления образованием китайское руководство действовало в согласии с исторической тенденцией возрастания степени самостоятельности работника. Основным содержанием реформ, как пишут китайские исследователи, «стало расширение прав местных властей по управлению образованием и предоставление автономии образовательным учреждениям. <...> Местные правительства перестали быть простыми проводниками политики, системы и планов центра, они получили право руководить, контролировать учебные заведения и управлять ими, а за центром сохранились функции определения политического курса и макропланирования» [7, с. 75]. «Также постепенно складывалась система управления высшей школой, при которой государство отвечает за макроуправление, а вузы, повернувшись лицом к обществу, функционируют в автономном режиме. Одновременно... осуществлялся постепенный переход от прямого административного управления к макрорегулированию, построенному в основном на управлении с помощью законов и финансовых вложений, к расширению самоуправления вузов» [7, с. 76]. Среди трудностей реформирования образования китайские исследователи отмечают следующую: «Права вузов на автономию реализовывались неполно, ибо расширение ее сферы и степень самостоятельности обеспечивались не законодательными положениями, а решениями административных ведомств, что затрудняло их правовое обеспечение» [7, с. 78]. Итак, в Китае основная проблема реформирования образования заключается в поиске оптимального соотношения права и морали, в определении степени самостоятельности работника и образовательных учреждений. Государственная идеология является одним из средств решения этой проблемы.

В заключение вновь обратимся к ситуации с реформированием образования в России, отметив позитивные тенденции ее реформирования: во-первых, введение в школы учебного предмета «Астрономия»; во-вторых, согласно сайту menobr.ru, «в России разрабатывается учебная программа по правам человека для школ и высших учебных заведений. На сегодняшний день специального курса, который бы назывался "Права человека", нет ни в высших учебных заведениях, ни в школах. При поддержке Президента РФ впервые разрабатывается такая государственная учебная программа» [8]. Как обстоит дело с изучением этики в педагогических вузах, мы выше отмечали.

Выводы. Проблемы управления российским образованием имеют своим истоком отсутствие гармонии во взаимодействии права и морали как в обществе, так и в сфере образования. Кроме того, недооценивается значение исторической тенденции возрастания степени самостоятельности работника и, соответственно, образовательной организации. Осознание необходимости исправления ситуации в российском образовании постепенно происходит: планируется введение в школьную программу изучение права. Но пока нельзя сказать, в какой мере оно будет дополнено изучением общественной морали. Однако успех реформ, на наш взгляд, зависит не столько от введения отдельных дисциплин, сколько от их гармонизации в обучении и жизни человека, а в реформировании управления российским образованием – от опоры на гармоничное взаимодействие общественной морали и права, от ориентации на историческую закономерность – возрастания степени самостоятельности работника.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Бок Д.** Университеты в условиях рынка. Коммерциализация высшего образования / пер. с англ. С. Карпа. М.: Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики, 2012. 224 с. (Теория и практика образования).
2. **Балацкий Е. В.** Управленческие парадоксы реформ в университетском секторе // Журнал Новой экономической ассоциации. 2015. №2 (26). С. 124–149.
3. **Конфуций.** Уроки мудрости: Сочинения. М.: Эксмо; Харьков: Фолио, 2008. 958 с. (Антология мысли).
4. **Платон.** Законы // Платон. Собрание сочинений: в 4 т. М.: Мысль, 1994. Т. 4. 830 с. (Философское наследие).
5. **Чжан Ли, Ян Иньфу.** Выбор стратегии образования в Китае // Россия – Китай: образовательные реформы на рубеже XX–XXI вв.: сравнительный анализ / отв. ред. Е. Н. Бореvская, В. П. Борисенков, Чжу Сяомань. М., 2007. С. 34–50.
6. **Чжу Сяомань, Лю Цылин.** Нравственное воспитание в Китае на поворотном этапе // Россия – Китай: образовательные реформы на рубеже XX–XXI вв.: сравнительный анализ / отв. ред. Е. Н. Бореvская, В. П. Борисенков, Чжу Сяомань. М., 2007. С. 364–376.
7. **Тань Сунхуа, Ши Вэйлин.** Реформа управления образованием в Китае: сочетание единства и раздельности прав и обязанностей // Россия – Китай: образовательные реформы на рубеже XX–XXI вв.: сравнительный анализ / отв. ред. Е. Н. Бореvская, В. П. Борисенков, Чжу Сяомань. М., 2007. С. 75–88.
8. **«Права человека» преподадут школьникам** [Электронный ресурс] URL: https://www.menobr.ru/news/59657-qqn-17-m11-2-11-2017-prava-cheloveka-prepodadut-shkolnikam?utm_source=letternews&utm_medium=letter&utm_campaign=letternews_menobr.ru_news_09112017&ustp=F (дата обращения: 11.11.2017).

REFERENCES

1. **Bok D.** [Universities in the marketplace. The commercialization of higher education]. Transl. from English. S. Carp. Moscow: Higher school of Economics, 2012, 224 p. (Theory and practice of education).
2. **Balatsky E. V.** [Managerial Paradoxes of Reform in Russian University Sector]. *Zhurnal Novoy ekonomicheskoy assotsiatsii = Journal of New economic Association*, 2015, no. 2 (26), pp. 124–149. (In Russian)
3. **Confutsiy.** [Lessons of wisdom]. Moscow: Eksmo Publ., Kharkov: Folio Publ., 2008, 958 pp.
4. **Platon.** [Laws]. Collected works: in 4 vol. Moscow: Misl Publ., 1994, vol. 4, 830 pp.
5. **Zhang Li, Yang Info.** [The choice of strategy of education in China]. Russia – China: educational reforms at the turn of XX–XXI centuries: comparative analysis. Ed. E. N. Borevskaya, V. P. Borisenkov, Zhu Xiaoman. Moscow, 2007, pp. 34–50.
6. **Zhu Seaman, Liu Ziling.** [Moral education in China at a turning point]. Russia – China: educational reforms at the turn of XX–XXI centuries: comparative analysis. Ed. E. N. Borevskaya, V. P. Borisenkov, Zhu Xiaoman. Moscow, 2007, pp. 364–376.
7. **Tan, Sunhwa, Shea Veylin.** [Reform of education management in China: the combination of unity and separation of rights and duties]. Russia – China: educational reforms at the turn of XX–XXI centuries: comparative analysis. Ed. E. N. Borevskaya, V. P. Borisenkov, Zhu Xiaoman. Moscow, 2007, pp. 75–88.
8. **«Human rights» will be taught to students.** Available at: https://www.menobr.ru/news/59657-qqn-17-m11-2-11-2017-prava-cheloveka-prepodadutshkolnkam?utm_source=letternews&utm_medium=letter&utm_campaign=letternews_menobr.ru_news_09112017&ustp=F (accessed November 11, 2017).

Информация об авторе

Кондратьев Виктор Михайлович – кандидат философских наук, доцент кафедры философии и социальных наук, Московский городской педагогический университет (129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4, e-mail: kondrut@mail.ru)

Принята редакцией: 09.08.2018

Information about the author

Victor M. Kondratyev – Candidate of philosophical Sciences, associate Professor of philosophy and social Sciences, Moscow city teacher training university (2-nd. Selskokhozyastvenny Proyezd, bld. 4, 129226, Moscow, e-mail: kondrut@mail.ru)

Received: August 9 2018

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ПРИМЕНЕНИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВОЕННОГО ВУЗА

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EFFECTIVE PROJECT ACTIVITY IN EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A MILITARY INSTITUTION

УДК 378.1

DOI: 10.15 372/PEMW20 180 311

Л. Н. Бережнова

Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии России, Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: parus77777@yandex.ru

Berezhnova, L.N.

St. Petersburg military Institute of National Guard troops of Russia, Saint Petersburg, the Russian Federation, e-mail: parus77777@yandex.ru

Т. В. Сидорина

Новосибирский государственный аграрный университет, Новосибирск, Российская Федерация, e-mail: sidorinata@mail.ru

Sidorina, T.V.

Novosibirsk State Agrarian University, Novosibirsk, the Russian Federation, e-mail: sidorina-ta@mail.ru

А. А. Зотов

Новосибирский военный институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии России, Новосибирск, Российская Федерация, e-mail: zotov@list.ru

Zotov, A.A.

Novosibirsk military Institute named after General of the army and the National Guard troops of Yakovlev of Russia, Novosibirsk, the Russian Federation, e-mail: zotov@list.ru

Д. Ю. Тарасов

Новосибирский военный институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии России, Новосибирск, Российская Федерация, e-mail: parus77777@yandex.ru

Tarasov, D.Yu.

Novosibirsk military Institute named after General of the army and the National Guard troops of Yakovlev of Russia, Novosibirsk, the Russian Federation, e-mail: parus77777@yandex.ru

Аннотация. Поскольку воспитательно-образовательная среда военного вуза призвана обеспечить успешное становление профессионализма будущего офицера, то отечественная высшая военная школа, находящаяся в условиях модернизации, нацелена на поиск проектов и условий реализации воспитательно-образовательных технологий, обеспечивающих профессиональное становление и развитие личностной зрелости будущего специалиста, способного действовать компетентно и оперативно. Проектная деятельность преподавателей ставит курсанта в активную позицию человека, который исследует, решает проблемы, принимает решения, документирует. Источником обеспечения эффективного применения проектной деятельности является

Abstract. As the educational environment of the military institution aims at successful formation of a future officer expertise and competencies, then national higher military school in the conditions of modernization is aimed at searching for the projects and conditions of educational technologies, which contribute to professional formation and development of a future specialist personal maturity who is able to act efficiently. Project activities of teachers puts the student in an active position of the person who explores, solves problems, makes decisions and prepares documents. The authors consider educational service based on pedagogical conditions as a source of effective implementation of the project activity. Thus, the design and capacities of educational environment can be considered as a resource of increasing edu-

формирование образовательной услуги на основе педагогических условий, создающих воспитательно-образовательную среду военного вуза. Таким образом, проектирование и реализацию потенциала воспитательно-образовательной среды можно рассматривать как ресурс повышения качества образования на основе комплекса педагогических условий.

Ключевые слова: военное образование, педагогические условия, проектная деятельность, воспитательно-образовательная среда.

Для цитаты: Бережнова Л. Н., Сидорина Т. В., Зотов А. А., Тарасов Д. Ю. Педагогические условия эффективного применения проектной деятельности в воспитательно-образовательной среде военного вуза // Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т. 8, №3. С. 2048–2053.

cation quality which can be possible by means of a complex of pedagogical conditions.

Key words: military education, pedagogical conditions, project activity, educational environment.

For quote: Berezhnova, L. N., Sidorina, T. V., Zotov, A. A., Tarasov, D. Yu. [Pedagogical conditions of effective project activity in educational environment of a military institution]. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire* = *Professional education in the modern world*, 2018, vol. 8, no. 3, pp. 2048–2053.

DOI: 10.15 372/PEMW20180311

DOI: 10.15 372/PEMW20180311

Введение. Эффективность применения проектной деятельности в воспитательно-образовательной среде военного вуза обусловлена своеобразием метода проектирования, которое состоит в переходе от планирования продукта образовательной деятельности к планированию образовательного процесса. «На смену тенденции по разработке одного проекта приходит тенденция, ориентированная на разработку многоцелевых образовательных проектов» [1, с. 873]. По нашему мнению, «центральный понятием в проектировочном компоненте является представление о перспективах, проекте, но уже как замысле решения проблемы, имеющей для обучающегося личностно важное решение, который может быть гарантированно осуществлен на основе комплекса педагогических условий. При использовании педагогического проектирования в военном вузе радикально меняется роль преподавателя как представителя военной сферы деятельности, науки, исследователя и педагога» [1, с. 877]. Характеризуя проектирование в военном вузе, А. Я. Груздов отмечает «обусловленность субъектов проектирования, преподавателей и курсантов военного вуза, определяемых социальным статусом, спецификой деятельности будущих офицеров, характеризующейся многоплановостью и неординарностью решаемых задач как в мирное, так и в военное время» [2, с. 16].

Успешность проектирования воспитательно-образовательной среды в военном вузе зависит от комплекса педагогических условий, среди которых – эмоционально-ценностное отношение к профессионально-педагогической деятельности; представление о принципах и процедурах проектирования образовательного процесса в военном вузе; способность и умение осуществлять проектирование образовательного процесса в военном вузе; стимулирование деятельности курсантов при решении проблемных военно-профессиональных задач посредством проектной деятельности.

Постановка задачи. Совершенствование работы высшей военной школы – одна из главных стратегий национального развития страны, поэтому проблема исследования видится в необходимости использования проектов на основе комплекса педагогических условий. Однако этому, наряду с другими причинами, препятствует отсутствие в образовательной работе проектирования воспитательно-образовательной среды военного вуза, позволяющего будущим офицерам войск национальной гвардии Российской Федерации качественно осуществлять служебно-боевую деятельность.

Объект нашего исследования – система профессиональной подготовки будущих офицеров войск Росгвардии, а предмет исследования – педагогические условия процесса повышения эффективности проектной деятельности в воспитательно-образовательной среде военного вуза.

Мы считаем, что в условиях продуктивно-творческой деятельности проектирование представляет собой специфическую технологию, причем в таком понимании речь идет о системотехнической деятельности, а объектами педагогического проектирования являются педагогические системы, педагогические процессы и педагогические ситуации [3, с. 25–26].

Методология и методика исследования. Для достижения поставленной цели мы использовали системно-структурный, процессуальный, компетентностный и личностно-ориентированный подходы.

Результаты. Идеи проектирования в образовании исследовали Л.Н. Бережнова, И.В. Блауберг, В.И. Загвязинский, Г.Н. Сериков и др., труды которых позволили раскрыть идею проектирования воспитательно-образовательной среды в работе военного вуза. Среда как поле активности человека; как искусственный мир, созданный человеком; как образовательный ресурс; как условие, определяющее образ жизни индивида формирует культурные стереотипы личности и профессиональные ценности. Среда военного вуза является фактором, отличающим военный вуз от других образовательных организаций, а богатство военных традиций, система воспитания и подготовки, информационно-материальный потенциал влияют на уровень профессиональной обученности будущих офицеров и возможность их самореализации и непрерывного личностного роста.

Понятие среды образовательного учреждения играет важную роль в процессе обучения и воспитания человека. Но несмотря на то, что проблема изучения образовательной среды имеет актуальное значение, содержание этого понятия не определено. Поэтому рассмотрим ряд определений термина «образовательная среда»: 1) «система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможности для ее собственного развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [4, с. 98]; 2) «системно-организованная совокупность информационного, технического, учебно-методического обеспечения» [5, с. 44]; 3) «часть информационного пространства, а также совокупность условий, в которых протекает деятельность индивида [6, с. 19]; 4) «социокультурное окружение человека, включающее различные виды средств и содержания образования, способные обеспечивать продуктивную деятельность» [7, с. 232]; 5) «система педагогических и психологических условий и влияний, которые создают возможность для раскрытия способностей и интересов» [8, с. 208]. В целом исследователи выделяют такие компоненты образовательной среды, как социальный, предметно-пространственный; информационное, техническое, учебно-методическое обеспечение; совокупность педагогических условий; средства и содержание образования, способные обеспечивать продуктивную деятельность, а сущностными характеристиками понятия образовательной среды являются системность, условность, продуктивность, личностно-ориентированность, взаимодействие и др.

Воспитание, в широком смысле рассматриваемое как общественное явление и воздействие общества на личность, а в узком – как специально организованная деятельность воспитывающих и воспитанников, направлено на формирование установок, ценностных ориентаций, обеспечивающих условия для освоения профессиональных знаний, умений и навыков, и эмоционально-ценностного отношения к труду. Воспитательно-образовательная среда как система формирует личностные, социально-коммуникативные, организационно-деятельностные качества будущего профессионала. Следовательно, воспитательно-образовательная среда вуза – это система, создающая условия для актуализации внутреннего мира, личностного роста выпускников-профессионалов, обеспечивающая качество их образования. Воспитательно-образовательная среда вуза – личностно-ориентированный воспитательно-учебный процесс, направленный на раскрытие творческого и социального потенциалов личности, на ее развитие и саморазвитие [8, с. 133]. Воспитательные возможности образовательной среды вуза характеризуются интеграцией его ресурсов с интеллектуально-нравственными ресурсами личности обучающихся и обучающихся. Основные цели воспитательно-образовательной среды – пробудить в обучающихся и развить заложенный в них потенциал саморазвития. Результирующая составляющая – это активация внутренних резервов индивида и его профессиональная адаптация к определенному диапазону внутренней и внешней культуры профессиональных действий.

Термин «система» в педагогике используется для обозначения качественного состояния педагогических явлений. Отличие педагогических систем в том, что они всегда имеют цель – развитие обучающихся и педагогов; строятся и действуют как системы, изменяющиеся под влиянием внешних воздействий и принимающие эти воздействия, нивелируя их. Проектирование педагогической системы, по мнению Л.Н. Бережновой, «представляет собой процесс создания проекта, где возможен переход субъективной реальности в объективную реальность, воплощающую проект в педагогической действительности», поскольку именно через «проектирование систем и воспитательно-образовательной среды осуществляется взаимосвязь закономерностей, детерминирующих социально-экономическое, научно-техническое и культурологическое строение образовательных систем» [10, с. 11]. По мнению В.Ю. Новожилова, «проектирование становится универсальной компонентой педагогической деятельности в военном вузе, проектирование как элемент прогнозирования практической деятельности в военном вузе, конечно, требует научного обоснования» [11, с. 145].

В целях совершенствования научно-методического обеспечения образовательного процесса в военных образовательных учреждениях войск Росгвардии было организовано исследование по изучению и распространению опыта использования продуктивных форм и методов обучения на основе применения проектного подхода и выявления наиболее эффективных условий его реализации. В анкетировании

(2010–2016 г.), по распоряжению центра оперативно-тактических исследований Главного командования внутренних войск МВД России, приняли участие 318 преподавателей и 2 209 курсантов всех вузов внутренних войск МВД России: НВИ – Новосибирский военный институт внутренних войск, СВИ – Саратовский военный институт внутренних войск, СПВИ – Санкт-Петербургский военный институт внутренних войск.

Количество преподавателей, поддерживающих исследовательские методы, в НВИ составляет 1%; считающих наиболее продуктивными методы, связанные с современными информационными, интерактивными технологиями, – НВИ – 2%, СВИ – 8%; использующих проектный метод, в СВИ – 1%, то есть незначительное количество от общего числа преподавателей военных вузов внутренних войск [11, с. 145]. При этом значительная часть обучающихся знает о сущности, особенностях и практике применения метода проектов, что подтверждается результатами проведенного анкетирования (метод известен 51% преподавателей СПВИ, 70% – СВИ, 68% – НВИ). Также следует обратить внимание на примерно равное соотношение желающих участвовать в реализации педагогических проектов различных военных вузов (СПВИ – 47%, СВИ – 46%, НВИ – 48%) и преподавателей, не сформировавших свое мнение об эффективности применения метода проектов в учебно-воспитательном процессе вузов и затрудняющихся ответить на вопрос о своем желании реализовывать и участвовать в педагогическом проектировании (СПВИ – 36%, СВИ – 41%, НВИ – 26%) [11, с. 146].

Анализ трудностей, возникающих у преподавателей на этапе реализации проектов, показывает, что проблему недостатка эмпирической информации можно решить путем проведения методических семинаров, рассказывающих о сущности и методике применения различных педагогических технологий в обучении курсантов. Так, значительное количество преподавателей (СПВИ – 93%, СВИ – 97%, НВИ – 85%) высказало мнение, что применение этого метода вызывает у них значительные трудности, связанные с неразработанностью вопроса для образовательной практики военного вуза.

Полученные результаты свидетельствуют не только о понимании перспективности метода проектов как одной из продуктивных форм построения дидактического процесса, но и фактическом исключении этого метода из учебно-воспитательного процесса вузов внутренних войск на данном этапе. Для проверки эффективности применения метода проектов в обучении был апробирован комплекс педагогических условий, среди которых – углубленное изучение сущности, принципов и процедур проектирования образовательного процесса в военном вузе; отработка умений осуществлять проектирование образовательного процесса в военном вузе на репродуктивном и поисковом уровнях; стимулирование формирования навыков самостоятельной деятельности курсантов, отработка у них ролевых навыков при решении проблемных военно-профессиональных задач [12, с. 62; 13, с. 80; 14, с. 206–207].

Выводы. Педагогическое проектирование является не только перспективным условием инновационного развития образовательной деятельности военного вуза, но и способом создания и закрепления новых форм деятельности. По нашему мнению, педагогическое проектирование должно занимать особое место в системе военного образования в силу того, что представляет собой развитие идей опережающего образования. Метод учебного проекта – это одна из личностно-ориентированных технологий, направленных на решение задач учебного проекта, интегрирующая в себе проблемный подход, групповые, рефлексивные, исследовательские методы.

Таким образом, военный вуз как социальная, силовая и экономическая совокупность профессорско-преподавательского и кадрового ресурсов, объединенная общими задачами, интересами и пространством, должна обладать эффективной технологией, позволяющей иметь значимые результаты в условиях воспитательно-образовательной среды подготовки будущих офицеров к военно-служебной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Бережнова Л. Н., Сидорина Т. В., Зотов А. А., Тарасов Д. Ю.** Интеграция и междисциплинарность как направления проектной деятельности военных институтов федеральной службы войск национальной гвардии России // Профессиональное образование в современном мире. 2017. Т. 7, №1. С. 873–879. DOI: 10.15372/PEMW20170117
2. **Груздов А. Я.** Проектирование образовательного процесса в военном вузе: автореф. дис.... канд. пед. наук. Ярославль, 2006. 16 с.
3. **Бережнова Л. Н., Тарасов Д. Ю., Зотов А. А.** Педагогические проекты в военном вузе как способ формирования профессионального мировоззрения будущих офицеров: монография. Новосибирск: НВИ ВВ им. генерала армии И. К. Яковлева МВД России, 2015. 159 с.
4. **Ясвин В. А.** Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 368 с.

5. **Ильченко О. А.** Стандартизация новых образовательных технологий // Высшее образование в России. 2006. №4. С. 42–46.
6. **Ракитина Е. А., Лыскова В. Ю.** Информационные поля в учебной деятельности // Информатика и образование. 1999. №5. С. 19–25.
7. **Хуторской А. В.** Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. М.: МГУ, 2003. 416 с.
8. **Савенков А. И.** Психодидактика. М.: НКЦ, 2012. – 360 с.
9. **Михайлова Ю. Н.** Воспитательно-образовательная среда вуза как средство повышения уровня адаптивности студентов к профессиональной деятельности // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В. И. Вернадского. 2010. №7–9 (30). С. 131–137.
10. **Бережнова Л. Н., Тарасов Д. Ю., Зотов А. А.** Педагогические проекты в военном вузе как способ формирования профессионального мировоззрения будущих офицеров: монография. Новосибирск: НВИ ВВ им. генерала армии И. К. Яковлева МВД России, 2015. 145 с.
11. **Новожилов В. Ю.** Совершенствование образовательного процесса военных институтов внутренних войск МВД России: интеграция междисциплинарных связей: монография. М.: Новости, 2012. 216 с.
12. **Сидорина Т. В., Зотов А. А., Юров А. А.** Образовательная среда как условие развития курсантов // Глобализация науки: проблемы и перспективы: материалы Междунар. науч.-практ. конф. в 2 частях. Иркутск, 2017. Ч. 2. С. 61–64.
13. **Сидорина Т. В., Федотов Б. В.** Интеллектуальная культура и профессиональное самосознание преподавателя как условия подготовленности выпускников вуза // Наука и современное общество: взаимодействие и развитие: материалы II Междунар. науч.-практ. конф. (Уфа, 15–16 декабря 2015 г.). Уфа: Ника, 2015. С. 78–81.
14. **Сидорина Т. В., Зотов А. А., Тарасов Д. Ю.** Подготовка курсантов Росгвардии к профессионально-воспитательной деятельности // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2017. Т. 8, №2–2. С. 205–208. DOI: 10.12731/2218-7405-2017-2-2-205-208

REFERENCES

1. **Berezhnova L. N., Sidorina T. W., Zotov A. A., Tarasov D. Iu.** [Integration and interdisciplinarity as the means of project activities of military institutions of the Federal service of National Guard troops of Russia]. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire = Professional education in the modern world*, 2017, no. 1. pp. 873–879. (In Russian)
2. **Gruzlov A. Ia.** *Proektirovanie obrazovatel'nogo protsesssa v voennom vuze: Diss. kand. ped. nauk [Design of educational process in military Institution: Cand. ped. sci. thesis]*. Yaroslavl, 2006. 16 p.
3. **Berezhnova L. N., Tarasov D. Iu., Zotov A. A.** [Pedagogical projects at the military College as a way of formation of future officers professional outlook]. *Novosibirsk*, 2015, 159 p.
4. **Iasvin V. A.** [Educational environment: from modeling to designing]. Moscow, Znanie Publ., 2001, 368 p.
5. **Ilchenko O. A.** [Standardization of new educational technologies]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher education in Russia*, 2006, no. 4, pp. 42–47. (In Russian)
6. **Rakitina E. A.** [Information fields of educational activity]. *Informatika i obrazovanie = Computer science and education*, 1999, no. 5, pp. 19–25. (In Russian)
7. **Khutorskoy A. V.** [Didactic heuristics. Theory and technology of creative learning]. Moscow, MSU Press, 2003, 416 p.
8. **Savenkov A. I.** [Psychodidactics]. Moscow, 2012, 360 p.
9. **Mikhailova Iu. N.** [Educational environment of the University as a way of increasing the level of students» adaptability to professional activity]. *Voprosy sovremennoy nauki i praktiki = Issues of modern science and practice*, 2010, no. 7–9 (30), p. 131–137. (In Russian)
10. **Berezhnova L. N., Tarasov D. Iu., Zotov A. A.** [Pedagogical projects at the military College as a way of formation of future officers professional outlook]. *Novosibirsk*, 2015, 145 p.
11. **Novozhilov V. Iu.** [Improvement of educational process at military institutes of internal troops of the MIA of Russia: integration of the interdisciplinary relations]. Moscow, Novosti Publ., 2012, 216 p.
12. **Sidorina T. W., Zotov A. A., Iurov A. A.** [Educational environment as a condition of students» development]. *Globalizatsiya nauki: problemy i perspektivy. Materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii v 2-h chastyah [Proceedings of Internat. sci. conf «Globalization of science: problems and prospects»]*. Irkutsk, 2017. Part 2, pp. 61–64.
13. **Sidorina T. V., Fedotov B. V.** [Intellectual culture and professional identity of a teacher as the conditions of graduates capacities for studying in University]. *Nauka i sovremennoe obshchestvo: vzaimodeistvie i razvitie: materialy II Mezhdunarod. nauchno-prakt. konf. (Ufa, 15–16 dekabrya) [Proceedings of Internat. sci. conf. «Science and modern society: interaction and development» held on 15-16th of December in Ufa]*. Ufa, Nika Publ., 2015, pp. 78–81.
14. **Sidorina T. V., Zotov A. A., Tarasov D. Iu.** [Training of cadets of Russian Army to professional and educational activities]. *Sovremennye issledovaniya sotsialnykh problem = Modern research of social problems*, 2017, vol. 8, no. 2–2, pp. 205–208.

Информация об авторах

Бережнова Людмила Николаевна – доктор педагогических наук, профессор, Заслуженный работник высшей школы РФ, заведующая кафедрой теории и методики непрерывного профессионального образования, Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии России (г. Санкт-Петербург, ул. Летчика Пилютова, 1, e-mail: parus77777@yandex.ru)

Сидорина Татьяна Владимировна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры технологий обучения, педагогики и психологии, Новосибирский государственный аграрный университет (г. Новосибирск, ул. Добролюбова, 160, e-mail: sidorinata@mail.ru)

Зотов Александр Александрович – кандидат педагогических наук, начальник кафедры военной педагогики и психологии, Новосибирский военный института им. генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Новосибирск, ул. Ключ-Камышенское плато, 6/2, e-mail: zotov-1978@list.ru)

Тарасов Дмитрий Юрьевич – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры теории и истории государства и права, Новосибирский военный институт им. генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Новосибирск, ул. Ключ-Камышенское плато, 6/2, e-mail: parus77777@yandex.ru)

Information about authors

Liudmila N. Berezhnova – Dr. Pedagogical Sc., Honored Worker of Higher Education, the Head of Theory and Methodics of Lifelong Professional Learning, St. Petersburg Military Institute of National Guard Troops of Russia (1 Piliutov Str., St. Petersburg, e-mail: parus77777@yandex.ru)

Tatiana V. Sidorina – Dr. Pedagogical Sc., Professor at the Chair of Education Technologies, Pedagogics and Psychology at Novosibirsk State Agrarian University (160 Dobrolubova str., Novosibirsk, e-mail: sidorinata@mail.ru)

Aleksander A. Zotov – Candidate of Pedagogics, the Head of the Chair of Military Pedagogics and Psychology, Colonel Iakovlev Novosibirsk Military Institute of National Guard Troops of Russia (6/2 Klyuch-Kamysenskoe Plato Str., Novosibirsk, e-mail: zotov-1978@list.ru)

Dmitrii Iu. Tarasov – Candidate of Pedagogics, Senior Teacher at the Chair of Theory and History of State and Law, Colonel Iakovlev Novosibirsk Military Institute of National Guard Troops of Russia (6/2 Klyuch-Kamysenskoe Plato Str., Novosibirsk, e-mail: parus77777@yandex.ru)

Принята редакцией: 20.06.2018

Received: 20 June 2018

ПЕРСПЕКТИВЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ С ВЫСШИМ ОБРАЗОВАНИЕМ НА БАЗЕ СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ТОМСКОЙ ОБЛАСТИ

PROSPECTS OF STAFF PRACTICAL TRAINING ON THE BASIS OF AGRICULTURAL ORGANIZATIONS OF TOMSK REGION

УДК 372.1

DOI: 10.15372/PEMW20180312

О. М. Керб

Томский сельскохозяйственный институт –
филиал ФГБОУ ВО Новосибирский ГАУ, Томск,
Российская Федерация, e-mail: o.kerb@mail.ru

Kerb, O.M.

Tomsk Agricultural Institute – the branch
of Novosibirsk State Agrarian University, Tomsk,
the Russian Federation, e-mail: o.kerb@mail.ru

О. В. Бутова

Томский сельскохозяйственный институт –
филиал ФГБОУ ВО Новосибирский ГАУ, Томск,
Российская Федерация, e-mail: lfcrjkmrj@ukr.net

Butova, O.V.

Tomsk Agricultural Institute – the branch
of Novosibirsk State Agrarian University, Tomsk,
the Russian Federation, e-mail: lfcrjkmrj@ukr.net

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению вопроса взаимодействия работодателей и образовательных учреждений высшего образования. Такое взаимодействие, по мнению авторов, наиболее эффективно из-за развития дуального обучения, создания базовых кафедр. Базовые кафедры, создаваемые высшими образовательными учреждениями на предприятиях – это один из эффективных инструментов интеграции образования и рынка труда. Формирование таких кафедр должно быть одним из приоритетных направлений деятельности не только региональной системы агрообразования, но и экономики области в целом. В статье описываются базовые кафедры, которые планируется открыть в Томской области Томским сельскохозяйственным институтом – филиалом Новосибирский ГАУ, а также дается информация о том, на базе каких предприятий они будут работать. Кафедры ориентированы на практическую подготовку обучающихся по образовательной программе путем реализации ее части соответствующего профиля, направленной на формирование, закрепление и развитие умений и компетенций и включающей возможность проведения всех видов учебных за-

Abstract. The article is devoted to consideration of the question of interaction between employers and higher institutions. Such interaction is most efficient when it is supported by dual education, through the creation of basic Chairs. Basic chairs developed by higher educational institutions in enterprises are considered to be one of the effective tools for integration between education and labour market. The formation of such chairs should be one of the priorities not only for the regional system of agricultural education, but for regional economy as well. The paper describes what basic chairs and in cooperation with what enterprises are going to be established in Tomsk region by Tomsk Agricultural Institute – the branch of Novosibirsk State Agrarian University. The Chairs focus on practical training of students on the educational program by means of implementation of the education programme of the corresponding profile, aimed at the formation, consolidation and development of skills and competencies, including the possibility of conducting all kinds of studies and research activities in the interests of the enterprise – a strategic partner of the University, through the implementation of educational programs of applied bachelor degree. The foundation of such Chairs has its advantages,

ятий и осуществления научной деятельности в интересах предприятия – стратегического партнера вуза через реализацию образовательных программ прикладного бакалавриата. Создание таких кафедр имеет ряд положительных эффектов, в том числе обеспеченность кадрами высшей квалификации. Социальный эффект будет достигнут за счет повышения качества условий для получения высшего и дополнительного образования, квалификации и переподготовки кадров, ответственности работодателей в подготовке профессиональных кадров, а также расширения социального партнерства в сфере образования.

Ключевые слова: кадровое обеспечение, базовые хозяйства, дуальное обучение, сельские территории.

Для цитаты: Керб О. М., Бутова О. В. Перспективы реализации практической подготовки кадров с высшим образованием на базе сельскохозяйственных организаций Томской области // Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т. 8, №3. С. 2054–2058

including qualified personnel. Social impact will be achieved through improving the quality of conditions for higher and further education, training and re-training; increasing the responsibility of employers in the training of professional staff; expansion of social partnership in the field of education.

Key words: personnel, basic farms, dual training, rural areas.

For quote: Kerb, O. M., Butova, O. V. [Prospects of staff practical training on the basis of agricultural organizations of Tomsk region]. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire = Professional education in the modern world*, 2018, vol. 8, no. 3, pp. 2054–2058

DOI: 10.15 372/PEMW20180312

DOI: 10.15 372/PEMW20180312

Введение. Без получения новых знаний и использования современных подходов к управлению организацией невозможно достигнуть высоких результатов в производственной деятельности. К примеру, как показывает анализ, к 2020 г. в Томской области возможен рост производства продукции сельского хозяйства на 22% к уровню 2011 г. (в сопоставимых ценах) [1].

Развитие современного высокотехнологичного производства требует обеспеченности кадрами высокой квалификации. По данным департамента социально-экономического развития села Томской области, общая потребность отраслей сельского хозяйства в руководителях и специалистах с профессиональным образованием к 2018 г. составит 983 человека, в том числе со средним профессиональным образованием – 324, с высшим образованием – 659; потребность в ежегодном повышении квалификации – 552 человека. Также остро стоит проблема притока молодых специалистов с высшим образованием в сельскую местность и закрепления их в сельскохозяйственном производстве и в целом экономике сельских территорий [2].

Постановка задачи. Задача нашего исследования – определение направлений качественной практической подготовки кадров на базе сельскохозяйственных организаций Томской области.

Методология и методика исследования. Исследование проводилось с целью разработки программы практической подготовки кадров на базе сельскохозяйственных организаций Томской области. Объектом исследования послужило рассмотрение опыта использования дуального обучения. В процессе исследования использовались такие методы исследования, как монографический (изучение и анализ специальных источников), эмпирический (ретроспективный и сравнительный анализы), экономико-статистический, а также приемы анализа и синтеза.

Результаты. Существующие негативные тенденции современного положения кадрового обеспечения отрасли сельского хозяйства в регионе раскрывают следующие факторы:

- неполная укомплектованность кадрами;
- ухудшение возрастной структуры кадров;
- снижение доли менеджмента предприятий агропромышленного комплекса (АПК), прошедшего профессиональную переподготовку и повышение квалификации за последние 3 года;
- снижение уровня квалификации менеджмента сельхозорганизаций;
- отсутствие системы планирования кадрового обеспечения АПК и сельских территорий.

Действующая система подготовки кадров для сельского хозяйства и других организаций АПК в Томской области находится в стадии реформирования и пока не в полной мере отвечает потреб-

ностям экономики АПК и сельских территорий региона. В этой связи существуют ключевые проблемы, сдерживающие ее развитие в регионе:

- 1) несбалансированность рынка труда АПК и региональной системы профессионального образования;
- 2) разбалансировка системы подготовки кадров по дублирующим специальностям высшего образования агротехнического направления;
- 3) разобщенность системы высшего и среднего профессионального аграрного образования;
- 4) несформированность элементов компетентностной модели для современных руководителей и специалистов в АПК;
- 5) непрестижность традиционных специальностей аграрного профиля, снижение значимости рабочих профессий и интереса к ним. Недостаточное внимание к обучению фермеров и владельцев личных подсобных хозяйств;
- 6) недостаточная практическая подготовка студентов (слабая кооперационная связь с сельскохозяйственными организациями, фермерами, отсутствие базовых кафедр на ведущих предприятиях АПК);
- 7) неудовлетворительный уровень материально-технической базы для подготовки современных специалистов АПК и сельских территорий [3].

Кроме того, система аграрного образования Томской области функционирует в условиях современных стратегических вызовов. К первым ключевым вызовам следует отнести рост конкуренции на рынке образовательных услуг и уровень квалификации их потребителей. Образовательные программы должны разрабатываться в тесной кооперации с работодателями, должен быть обеспечен опережающий характер образовательных программ. Следующим вызовом являются динамичность ситуации и ускорение научно-технического прогресса, которые приводят к быстрому устареванию знаний. В этой связи необходима тесная интеграция и кооперация с научно-исследовательскими институтами ФАНО, прежде всего, по сельскохозяйственным, биологическим и техническим наукам. Это позволит получать информацию о новых научных разработках, технологиях и селекционных достижениях в растениеводстве и животноводстве. Третьим серьезным вызовом являются информационная и техническая революция: необходимость использования современных технических средств и информационных технологий в обучении, включая e-learning-среду; необходимость применения современных систем обработки информационных потоков. Еще одним вызовом является неопределенность роли и места среднего профессионального образования в развитии высшего (не сформированы «транзитные» образовательные траектории: школа – техникум – университет). В результате растет потребность в моделях сквозного обучения, позволяющих обеспечивать постоянное дообучение сотрудников организаций в соответствии с меняющимся кругом задач. Эти процессы выдвигают новые требования к школьному, среднему и высшему образованию, а также к совершенствованию систем профессиональной подготовки и переподготовки кадров для АПК и сельских территорий.

Недостатки уровня компетентности, которые отмечают руководители предприятий – стратегических партнеров Томского сельскохозяйственного института, заключаются в самой системе подготовки кадров для агропромышленного комплекса. По мнению руководителей, наибольшее недовольство вызывают устаревание традиционной системы, отсутствие системы непрерывной подготовки кадров, недостаточная практика для условий конкретных предприятий области.

Одним из эффективных инструментов интеграции образования и рынка труда является создание базовых кафедр высших учебных заведений на предприятиях. Именно формирование таких кафедр должно стать одним из приоритетных направлений деятельности не только региональной системы агрообразования, но и экономики области в целом. Целями создания базовых кафедр являются развитие образовательного процесса и привлечение к преподаванию исследователей, а также специалистов, которые не имеют ученой степени и стажа научно-педагогической работы, но обладают достаточным практическим опытом по направлению профессиональной деятельности, соответствующей деятельности образовательной организации из коммерческих и некоммерческих организаций в сферах науки и бизнеса. Суть обучения на базовых кафедрах в том, что теоретическое обучение чередуется с работой на конкретном рабочем месте предприятия под руководством мастера-наставника, что привлекает к процессу обучения специалистов предприятия.

Кафедры ориентированы на практическую подготовку обучающихся по образовательной программе путем реализации ее части соответствующего профиля, направленной на формирование, закрепление и развитие умений и компетенций, включающей возможность проведения всех видов

учебных занятий и осуществления научной деятельности в интересах предприятия – стратегического партнера вуза – через реализацию образовательных программ прикладного бакалавриата. Особенности программ прикладного бакалавриата связаны с ориентацией на конкретного работодателя, который принимает непосредственное участие в разработке и реализации образовательных программ и способствует организации производственных практик;

Программа прикладного бакалавриата предполагает дуальное обучение. Дуальная система обучения, которая будет реализовываться на базовых кафедрах, позволит студентам получить и применить практические навыки в конкретном виде деятельности на стадии обучения в институте. Кроме того, базовое предприятие приобретает целевой адаптированный кадровый потенциал. Студенты по окончании вуза могут выбрать место работы на базовом предприятии.

Основными приоритетами сотрудничества между вузом и предприятиями являются:

- укомплектование кадрами, передача знаний, умений и технологий;
- совместная современная подготовка программ образования;
- создание центров непрерывного обучения.

Взаимодействие института и предприятий осуществляется за счет:

- профессионализации молодых специалистов с высшим образованием;
- повышения квалификации преподавателей в практическом контексте предприятий, рыночной экономики и новых технологий;
- использования на практике результатов фундаментальных и прикладных исследований;
- обучения руководителей и специалистов.

Томским сельскохозяйственным институтом планируется создание следующих базовых кафедр:

- 1) кафедры селекции, генетики и семеноводства на базе ФАНО Сибирский НИИ сельского хозяйства и торфа – филиал ФГБУ СФНЦА РАН;
- 2) кафедры прогрессивных технологий в животноводстве на базе СПК «Нелюбино»;
- 3) кафедры инновационных технологий в агроинженерии на базе Учебно-производственного хозяйства Томского аграрного колледжа.

В связи с этим Институтом была разработана программа практической подготовки кадров на базе сельскохозяйственных организаций Томской области.

Выводы. Социальные эффекты реализации программы оцениваются по следующим направлениям:

- 1) повышение качества условий для получения высшего и дополнительного образования, повышения квалификации и переподготовки кадров;
- 2) повышение ответственности работодателей в подготовке профессиональных кадров;
- 3) расширение социального партнерства в сфере образования: повышение эффективности управленческой деятельности, формирование новых отношений, обеспечивающих совместную деятельность всех образовательных структур, направленных на развитие общей компетенции, формирующих общечеловеческие ценности и нормы.

При дуальной подготовке кадров на базовых кафедрах института обучающийся приобретает на ранних стадиях обучения определенные профессиональные компетенции и личностные качества: умение работать в команде, навыки оптимального выбора технологического решения, ответственность за порученный участок деятельности. В процессе деятельности он по-новому осмысливает будущую профессию и принимает обоснованное решение о правильности ее выбора. Будущий специалист при добросовестном труде может обеспечить себе дополнительный доход, накапливать стаж работы, пользоваться социальными благами работника предприятия, что чрезвычайно важно для трудоустройства в современных условиях.

Предприятие-работодатель, которое имеет собственное представление о необходимом ему специалисте, может координировать процесс обучения, дополняя его содержание кругом специфических проблем для данного производства. Партнерство с учебным заведением дает возможность еще на ранних стадиях профессиональной подготовки оценить потенциальные кадровые ресурсы и принять соответствующие меры. Образовательное учреждение также заинтересовано в деловом долгосрочном партнерстве с производством, поскольку получает доступ к оперативной информации о текущем состоянии производственных процессов, а это позволяет внести коррективы в обучающие программы и актуализировать определенные дисциплины [4].

Подготовка обучающихся, компетентных в вопросах производственных технологий, адаптированных к профессиональной среде, имеющих навыки внутрипроизводственного менеджмента – это большой шаг к формированию креативной личности, способной реализовать новые идеи в рамках избранной профессии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Аналитическая** информация Департамента по социально-экономическому развитию села Томской области. Кадровое обеспечение АПК и аграрное образование Томской области. Состояние, проблемы и перспективы [Электронный ресурс]. URL: <http://dep.agro.tomsk.ru> (дата обращения: 04.11.2017).
2. **Департамент** по социально-экономической политике Томской области [Электронный ресурс]. URL: <http://dep.agro.tomsk.gov.ru/> (дата обращения: 04.08.2017).
3. **Рождественская В. В., Чудинова Ю. В., Бутова О. В., Шипилина Г. В., Черданцева И. В.** Разработка практических рекомендаций по совершенствованию системы аграрного образования в Томской области с учетом требований предъявляемых к кадрам АПК // *Профессиональное образование в современном мире*. 2017. Т. 7. №2. С. 1010–1017. DOI: 10.15372/PEMW20170210
4. **Федеральные** инновационные площадки [Электронный ресурс]. URL: <http://fip.kpmo.ru/> (дата обращения: 07.11.2017).
5. **Стратегия** устойчивого развития сельских территорий Томской области до 2025 года (проект), 2014 [Электронный ресурс]. URL: http://dep.agro.tomsk.ru/region/agriculture/fzp_to/regionalnye_programmy/ustoychivoe-razvitie-sela-2020/ (дата обращения: 07.11.2017).
6. **Территориальный** орган Федеральной службы государственной статистики по Томской области [Электронный ресурс]. URL: http://tmsk.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_ts/tmsk/ru/statistics/ (дата обращения: 09.11.2017).

REFERENCES

1. [Analytical report of the Department of Socio-Economic Development in Rural Areas of Tomsk region. Staffing in agribusiness and agricultural education of Tomsk region. Situation, problems and outlooks]. Available at: <http://dep.agro.tomsk.ru> (accessed 4 November, 2017).
2. [Department of social and economic policy of Tomsk region]. Available at: <http://dep.agro.tomsk.gov.ru/> (accessed 4 August, 2017).
3. **Rozhdestvenskaia V. V., Chudinova Iu. V., Butova O. V., Shipilina G. V., Cherdantseva I. V.** [Development and design of guidance on improving agricultural education in Tomsk region considering the requirements to the agribusiness staff]. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire = Professional education in the modern world*, 2017, vol. 2, no. 2, pp. 1010–1017. DOI: 10.15372/PEMW20170210
4. [Of Federal innovation platform]. Available at: <http://fip.kpmo.ru/> (accessed 7 November 2017).
5. [Strategy of sustainable development of rural areas in Tomsk region till 2025 draft], 2014. Available at: http://dep.agro.tomsk.ru/region/agriculture/fzp_to/regionalnye_programmy/ustoychivoe-razvitie-sela (accessed 7 November 2017).
6. [Territorial body of the Federal state statistics service for the Tomsk region]. Available at: http://tmsk.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_ts/tmsk/ru/statistics/ (accessed 9 November 2017).

Информация об авторах

Керб Ольга Мартыновна – кандидат экономических наук, доцент, заместитель директора Томского сельскохозяйственного института – филиала ФГБОУ ВО Новосибирский ГАУ (г. Томск, ул. К. Маркса, 19, e-mail: o.kerb@mail.ru)

Бутова Ольга Васильевна – кандидат экономических наук, доцент, Томский сельскохозяйственный институт – филиал ФГБОУ ВО Новосибирский ГАУ (г. Томск ул. К. Маркса, 19, e-mail: lfcrjkmrj@ukr.net)

Information about the authors

Olga M. Kerb – Candidate of Economics, Associate Professor, Vice-Director, Tomsk Agricultural Institute – the branch of Novosibirsk State Agrarian University (19 K. Marks Str., Tomsk, e-mail: o.kerb@mail.ru)

Olga V. Butova – Candidate of Economics, Associate Professor, Tomsk Agricultural Institute – the branch of Novosibirsk State Agrarian University (19 K. Marks Str., Tomsk, e-mail: lfcrjkmrj@ukr.net)

Принята редакцией: 09.06.2018

Received: 9 June 2018

РОЛЬ МЕЖДУНАРОДНЫХ ПРОЕКТОВ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО УСТОЙЧИВОМУ РАЗВИТИЮ СЕЛЬСКИХ ТЕРРИТОРИЙ

THE ROLE OF INTERNATIONAL PROJECTS IN TRAINING SPECIALISTS ON SUSTAINABLE RURAL DEVELOPMENT

УДК 378.046.4

DOI: 10.15372/PEMW20180313

М. Дитрих

*Институт ландшафтной экологии и экологии
растений, университет Хоэнхайм, Штутгарт,
Германия,
e-mail: martin.dieterich@uni-hohenheim.de*

Dieterich, M.

*Institute of Landscape and Plant Ecology, University
of Hohenheim, Stuttgart, Germany*

Л. В. Шмидт

*Новосибирский государственный аграрный
университет, Новосибирск, Российская
Федерация, e-mail: lyubov-83@bk.ru*

Schmidt, L.V.

*Novosibirsk State Agrarian University, Novosibirsk,
the Russian Federation*

Н. В. Воронцова

*РГАУ-МСХА им. К. А. Тимирязева, Москва,
Российская Федерация,
e-mail: leonova.n@gmail.com*

Vorontsova, N.V.

*RSAU-MAA named after K.A. Timiryazev, Moscow,
the Russian Federation*

Аннотация. Из сельских территорий в глобальных масштабах мигрирует население из-за низких доходов и зачастую неблагоприятных условий жизни. Это контрастирует с важностью сельских районов для сохранения культурной самобытности, наследия, окружающей среды и поддержания долгосрочного производства продукции сельского хозяйства при беспрецедентном росте мирового населения и связанного с этим увеличивающегося спроса на продовольствие и другие ресурсы. Таким образом, развитие сельских территорий является проблемой всеобщего внимания, что требует общественной поддержки, большего финансирования и, соответственно, большего числа специалистов, способных эффективно решать задачи на стыке социальной сферы, экономики, экологии и сельского хозяйства. Это должны быть профессионалы, способные принимать решения и планировать свою деятельность с учетом потребностей будущих поколений, а не только ориентированные на получение временной прибыли отдельных организаций. Существующая сегодня в России система образования не имеет опыта подготовки подобных специалистов, поэтому в данной области в связи с возникающей потребностью используется международный опыт. Примером могут слу-

Abstract. Globally, rural areas are suffering from outmigration as a result of low income and often unfavorable living conditions. This contrasts with the importance of rural areas in preserving cultural identity, environmental conditions and at the same time maintaining a high and lasting level of production at a time of continued and in terms of numbers unprecedented global population growth and associated demand for food and other resources. Rural development therefore is an issue that needs more attention, more public support, more funding and more professionals trained to handle the challenges and deal with complex issues at the interface between agronomy, society, economy and ecology. Professionals that act today, but are aware of the necessity to consider future needs in today's planning and activities. Professionals that think beyond short term profit of single entities! The current education system in Russia does not have experience in training the specialists of this kind, otherwise international experience is used due to the needs rising. International project on training the specialists on sustainable rural development can serve as an example of this contribution. The paper aims at exploring the role of international projects (on example of EU funded projects) in training the specialists on sustainable rural development.

жить международные проекты по подготовке квалифицированных специалистов в сфере развития сельских территорий.

Цель статьи – изучение роли международных проектов (на примере проектов ЕС) в подготовке квалифицированных и компетентных специалистов по комплексному (устойчивому) развитию сельских территорий в России. При написании статьи применялись следующие методы научного познания: эксперимент, системный анализ, структурно-функциональный анализ, междисциплинарный подход, сравнение данных, обобщение, метод описательной статистики. Проведенный анализ показал, что проекты по подготовке и переподготовке специалистов по устойчивому развитию сельских территорий уже имеют свою историю. Проект RUDECO стал отправной точкой в разработке профессиональных программ по переподготовке госслужащих и специалистов региональных, районных и муниципальных администраций при реализации стратегии по устойчивому развитию сельских территорий. В дальнейшем был разработан проект SARUD, целями которого стали разработка и внедрение магистерской программы по профилю «Устойчивое сельское хозяйство и развитие сельских территорий» в аграрных вузах России.

Ключевые слова: *сельские территории, сельские районы, устойчивое развитие, международные проекты, квалифицированные специалисты, магистерская программа.*

Для цитаты: *Дитрих М., Шмидт Л.В., Воронцова Н.В. Роль международных проектов в подготовке специалистов по устойчивому развитию сельских территорий // Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т. 8, №3. С. 2059–2070*

The authors used the following research methods as experiment, system analysis, structural and functional analysis, interdisciplinary approach, data comparative analysis, systematization and method of descriptive statistics. The analysis has shown that projects on training the specialists on sustainable rural development have own history. Project RUDECO has become a starting point in designing and development of further training programs for civil servants and experts from regional and local authorities engaged in implementation of strategy on sustainable development of rural areas. SARUD project aimed at development and launching Master-program with the profile «Sustainable agriculture and rural development» in agricultural institutions of Russia.

Key words: *rural areas, rural districts, sustainable development, international projects, qualified experts and specialists, Master-program.*

For quote: *Dieterich, M., Schmidt, L.V., Vorontsova, N.V. [The role of international projects in training specialists on sustainable rural development]. Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire = Professional education in the modern world, 2018, vol. 8, no. 3, pp. 2059–2070*

DOI: 10.15372/PEMW20180313

DOI: 10.15372/PEMW20180313

Введение. Проблемы развития сельских территорий – миграция сельского населения, утрата традиций на селе, загрязнение окружающей среды и потеря биоразнообразия, разница в доходах сельского и городского населения, отсутствие социальной инфраструктуры и т.д. – сегодня актуальны для всего мирового сообщества, в том числе для стран Европейского Союза (ЕС) и России [1; 2]. Однако в отличие от России в странах ЕС накоплен огромный, более чем полувековой опыт по их решению. На протяжении многих лет страны ЕС реализуют различные программы, направленные на устойчивое развитие сельских территорий, разрабатываемые каждые 7 лет и имеющие определенные направления развития и источники финансирования. Эти меры позволили многим странам ЕС сохранить свои сельские территории и вывести их на путь устойчивого развития [3].

Поиски мировым сообществом альтернативных путей экономического развития были начаты ООН в 1949 г. при проведении Первой, а затем и Второй (1955 г.) международных научно-технических конференций по охране природы. Экологическая мысль того времени была ориентирована на два направления: с одной стороны, было желание повысить эффективность использования природных ресурсов, с другой – бунт против экономического рационализма. Причем в условиях либеральной политики экономический рост и охрана природы казались несовместимыми целями. Тем не менее в конце XX – начале XXI в. экологи, стремясь к большей рациональности, перешли от поисков альтернативного стиля жизни в сторону экономики природных ресурсов. Так, в конце 1980-х гг. спор экономистов и экологов привел к компро-

миссу, который выразился в возникновении понятия «устойчивое развитие» (sustainable development), подразумевающее интеграцию социально-экономического развития и охраны окружающей среды [4].

Понятие устойчивости возникло во время конференции по окружающей среде в Стокгольме в 1972 г. и рассматривалось в отрасли лесоводства. Затем этот термин приобрел популярность на более широкой политической арене благодаря докладу Международной комиссии по окружающей среде и развитию (МКОР) в 1987 г., а потом конференции ООН по окружающей среде и развитию (UNCED), проведенной в 1992 г. в Рио-де-Жанейро. Во время конференции в Рио-де-Жанейро был разработан документ «Повестка дня на XXI век» – руководство по устойчивому развитию, которое было одобрено 178 суверенными государствами, включая Россию [5].

Существует много споров об использовании и значении термина «устойчивость» как на политической арене, так и в обществе. Изначально определение в области лесоводства было сосредоточено на способности экосистемы непрерывно поставлять продукты и услуги, в частности продукции лесоводства. В широком понимании устойчивость заключается в том, чтобы не использовать ресурсов больше, чем может быть замещено или возобновлено в результате биологических процессов (поддерживаемых посредством технологии), а также не сбрасывать в окружающую среду больше, чем может быть поглощено экологическими системами (поддерживаемыми посредством технологий). Это определение может быть представлено посредством потенциала извлечения и абсорбции, основанного на текущей технологии (индекс общественного присвоения чистой первичной продуктивности, показатель «экологический след»). МКОР в 1987 г. преобразовала изначальное определение, основанное на потенциале природы поставлять продукты и услуги, в определение, базирующееся на человеческих потребностях в этих продуктах и услугах. Определение, ориентированное на спрос, акцентирует внимание на удовлетворении потребностей нынешнего поколения без ущерба для будущих поколений удовлетворять свои потребности. Несмотря на то что оба определения ввиду их применения при разработке необходимых программ интерпретировались по-разному, их объединяет то, что устойчивость требует четкого видения будущего, которое экономически тяжело выразить в текущей стоимости, если эта стоимость определяется исключительно на основе рыночного подхода. Рынки являются абсолютно непригодными для оценки общественных благ (биологические виды, чистый воздух, чистая вода) и перевода будущей стоимости в текущие цены [6].

Для нашей страны актуально то, что городские центры в долгу у сельских территорий! Политики должны осознавать это. Как следствие, необходимо разработать эффективные программы, обеспечивающие механизмы поддержки производства и жизнедеятельности в сельской местности, а также улучшения условий и качества жизни на селе. Политика должна быть направлена на создание условий, позволяющих предоставить дополнительные возможности для получения дохода на селе [7], а задача образования – обеспечить подготовку квалифицированных специалистов, способных комплексно управлять развитием сельских территорий с целью извлечения прибыли в долгосрочной перспективе.

В определенной степени государственные нормативные акты, различные исследования направлены на проблемы, связанные с вышеописанными изменениями (как, например, принятие в России «Концепции устойчивого развития сельских территорий Российской Федерации на период до 2020 года»). Однако все еще ощутимо отсутствие стратегий устойчивого развития и комплексных подходов на региональном или местном уровнях. Это зачастую обусловлено недостаточными знаниями о современных методах и подходах развития сельской местности (например, участие заинтересованных сторон) и отсутствием квалифицированных специалистов для их оценки и дальнейшего развития, включающих, помимо развития сельской экономики и вопросы экологического, социального характера [8]. Поэтому на помощь приходят международные проекты по подготовке специалистов по устойчивому развитию сельских территорий, реализованные в нашей стране, такие как Tempus IV и Erasmus+.

Методика и методология. При работе над статьей использовались следующие методы научного познания: эксперимент, системный анализ, структурно-функциональный анализ, междисциплинарный подход, сравнение данных, обобщение, метод описательной статистики.

Результаты и обсуждение. Реализация федеральных, региональных и местных программ по устойчивому развитию сельских территорий требует адекватного и эффективного кадрового сопровождения. Отсутствие специалистов широкого профиля, понимающих взаимосвязи между многогранными проблемами сельских территорий и владеющих инструментами комплексного развития сельских территорий, является одним из главных факторов, препятствующих переходу сельских территорий на путь устойчивого развития. Причем дефицит данных специалистов в России существует практически на всех уровнях административно-территориального управления: федеральном, региональном, муниципальном и поселенческом.

Россия признала необходимость особых усилий, направленных на устойчивое развитие сельских территорий. В этом контексте зарубежный опыт подготовки специалистов по устойчивому развитию сельских территорий является чрезвычайно актуальным [9]. Международный опыт показал, что программы по подготовке специалистов в области устойчивого развития сельских территорий реализуются в Германии (MSc in Sustainable International Agriculture – совместная программа Геттингенского университета и университета Касселя) [10], Дании (Sustainable Development in Agriculture – университет Копенгагена) при сетевом взаимодействии и сотрудничестве шести европейских университетов: университета Вагенинген (Нидерланды), Ирландского национального университета в Корке (Ирландия), Катанийского университета (Италия), Мадридского политехнического университета (Испания), университета Монпелье (Франция) и университета Копенгагена [11]; Великобритании (Master of Science in International Rural Development и Master of Science in Sustainable Agriculture and Food Security в Королевском сельскохозяйственном университете; MSc Food Security and Sustainable Agriculture в Эксетерском университете) [12; 13]; Австралии (Master of Sustainable Agriculture – университет Чарльза Стёрта) [14]; Чешской Республики (MSc in Sustainable Rural Development in Tropics and Subtropics (SRD) в Чешском университете естественных наук) [15]. Во многих из этих вузов программы разработаны в рамках международных проектов при сетевом взаимодействии нескольких университетов и предусматривают подготовку специалистов по магистерским программам, учебные планы которых разработаны при взаимодействии нескольких факультетов и представляют собой баланс знаний между дисциплинами сельскохозяйственного, экологического, экономического и социального направлений. Идея междисциплинарности была заложена разработчиками международных проектов Tempus IV и Erasmus+ и поставлена во главу угла.

Проекты Европейского Союза Tempus IV «Переподготовка кадров в сфере развития сельских территорий и экологии (RUDECO)» и Erasmus+ «Устойчивое сельское хозяйство и развитие сельских территорий (SARUD)» стали отправной точкой для российских аграрных вузов в подготовке и переподготовке специалистов в области комплексного (устойчивого) развития на селе [6].

Проект ЕС по программе Tempus IV «Переподготовка кадров в сфере развития сельских территорий и экологии (Rural Development and Ecology – RUDECO)» реализовывался в 2010–2013 гг. и был направлен на совершенствование системы профессиональной подготовки в области развития сельских территорий и экологии на базе сельскохозяйственных университетов России и Европы. Грантополучателем и координатором проекта являлся один из известнейших и сильнейших агровузов Германии – университет Хоэнхайм (г. Штутгарт, Германия). Проект реализовывался консорциумом, в состав которого входили Агентство по развитию сельского хозяйства и сельской местности федеральной земли Баден-Вюртемберг (Германия), Академия пространственных исследований и планирования, предприятие «Террафуска Инжиниринг» (Германия); университет Удине (Италия); Словацкий университет сельского хозяйства (Словакия); Национальный институт высшего образования в сфере агрономии, продуктов питания и окружающей среды и Агентство обслуживания и оплаты (Франция); Варшавский университет естественных наук и Ассоциация устойчивого развития Польши. С российской стороны в проекте приняли участие 11 университетов: РГАУ-МСХА им. К. А. Тимирязева, МГАУ им. Горячкина, Новосибирский ГАУ, Омский ГАУ, Ставропольский ГАУ, Бурятская ГСХА, Орловский ГАУ, Костромская ГСХА, Самарская ГСХА, Ярославская ГСХА, Тамбовский ГУ им. Державина, Министерство сельского хозяйства России, ГНУ ВИАПИ им. Никонова Россельхозакадемии, администрации Тамбовской и Орловской областей, представители экологи-ческих организаций.

Глобальная цель проекта RUDECO – создание системы профессиональной переподготовки в области развития сельских территорий и экологии в сельскохозяйственных университетах России и Европы, позволяющей получить более высокую квалификацию [16].

Задачами проекта стали следующие:

- учреждение системы профессиональной подготовки в сфере развития сельских территорий и экологии в 11 аграрных университетах России;
- разработка 12 модулей в сфере развития сельских территорий и экологии (специально для представителей государственных и муниципальных органов на федеральном, региональном и муниципальном уровнях);
- формирование в российских университетах концепции «тренинг для тренера» при поддержке европейских партнеров;
- подготовка представителей российских общественных организаций в сфере развития сельских территорий и экологии;
- стимулирование регионального трансграничного сотрудничества российских высших образовательных учреждений.

Целевая аудитория для разработанных модулей включала региональные и муниципальные администрации и их служащих, занимающихся вопросами устойчивого развития сельских территорий и экологии, разработкой программ развития сельских территорий или подходов к их развитию. Однако информация, содержащаяся в модулях чрезвычайно ценна и для широкой аудитории, включающей заинтересованных лиц сельских территорий, представителей общественности, учителей, преподавателей, учащихся школ и вузов. Проект был призван помочь университетам приобрести необходимые квалификации через понимание и разработку модулей, а также обучение преподавателей, которые смогут участвовать в профессиональной подготовке госслужащих.

В тесном сотрудничестве с партнерскими организациями ЕС, российскими аграрными университетами, при поддержке Федерального министерства сельского хозяйства, региональных администраций и других неправительственных организаций-партнеров на основе междисциплинарного подхода были разработаны один вводный и 11 тематических модулей по устойчивому развитию сельских территорий, основанных на мировом опыте и в то же время проработанных и адаптированных российскими экспертами к ситуации в России.

В рамках проекта были разработаны следующие модули по устойчивому развитию сельских территорий и смежной тематике:

- 1) устойчивое развитие: терминология и теоретические основы;
- 2) устойчивое развитие сельских территорий: подходы к разработке региональных и муниципальных программ;
- 3) экологическая маркировка и маркетинг экологической и региональной продукции сельских территорий;
- 4) развитие сельского и экологического туризма;
- 5) экологизация сельского хозяйства;
- 6) природоохранное регулирование и законодательство на сельских территориях;
- 7) экологические проблемы, связанные с интенсивным сельскохозяйственным производством;
- 8) вовлечение населения в развитие сельских территорий;
- 9) снижение уровня загрязнения сельских территорий сельскохозяйственными, промышленными и твердыми бытовыми отходами;
- 10) устойчивое использование водных ресурсов на сельских территориях;
- 11) продовольственная безопасность и контроль качества продовольствия;
- 12) управление биологическими ресурсами сельских территорий.

В качестве основных результатов работы по проекту можно выделить:

- 1) 12 учебных модулей;
- 2) учебно-методическое пособие «Устойчивое развитие сельских территорий и экология», где представлены краткие версии разработанных модулей;
- 3) проведение тренингов для государственных и муниципальных служащих (а также заинтересованных лиц) по тематике модулей проекта;
- 4) повышение квалификации для преподавателей российских вузов с целью наращивания потенциала по актуальной тематике проекта:
 - стажировки в европейском вузе-партнере для преподавателей из каждого российского вуза по тематике разрабатываемого модуля. Впоследствии полученные результаты, актуальные данные по современным технологиям и европейскому опыту были включены в учебные модули;
 - дидактические тренинги и семинары для российских преподавателей от европейских экспертов и тренеров;
 - проведение пилотных тренингов для преподавателей по системе «от тренера к тренеру» [16].

Каждый модуль программы профессиональной переподготовки, разработанный в рамках проекта, рассчитан на 72 академических часа. Заинтересованные слушатели, чаще госслужащие, могут самостоятельно выбирать, по какому из модулей им необходима переподготовка, повышение уровня и качества знаний, расширение компетенций и квалификации. Однако следует отметить, что при внедрении модулей в программы повышения квалификации вузы и регионы столкнулись с проблемой, когда госслужащие выбирают для повышения квалификации модули одной тематической направленности (экономика, экология, сельское хозяйство) или тематику модулей, которые совпадают с их полученным образованием и/или спецификой деятельности, таким образом не комплексно расширяя знания и компетенции, а подходя к решению поставленных задач и имеющихся проблем узконаправленно.

В связи с этим партнеры консорциума RUDECO пришли к выводу о необходимости комплексной подготовки специалистов, влияющих на принятие решений в сельской местности. Устранение существующих недостатков стало целью проекта по программе Erasmus+ «Устойчивое сель-

ское хозяйство и развитие сельских территорий» (Sustainable Agriculture and Rural Development – SARUD) [17]. Новой страной-участницей проекта по условиям программы Erasmus+ стал Казахстан, а сам проект объединил усилия высших учебных заведений и неакадемических государственных и частных учреждений из разных регионов России и Казахстана при поддержке партнеров ЕС из Германии, Польши и Чехии по разработке прикладной магистерской программы. С европейской стороны в проекте участвовали университет Хоэнхайм (г. Штутгарт, Германия), университет Нюртингена-Гайслингена (Нюртинген, Германия), Чешский университет естественных наук в Праге (Чешская Республика) и Варшавский университет естественных наук (г. Варшава, Польша). Со стороны России в проекте приняли участие аграрные вузы: РГАУ-МСХА им. К. А. Тимирязева (г. Москва), Омский ГАУ (г. Омск), Мичуринский ГАУ (г. Мичуринск), Бурятская ГСХА (г. Улан-Удэ), Новосибирский ГАУ (г. Новосибирск), Ставропольский ГАУ (г. Ставрополь), Ярославская ГСХА (г. Ярославль), Самарская ГСХА (г. Самара). Из Казахстана в проекте участвовали три вуза: Казахский агротехнический университет им. С. Сейфуллина (г. Астана), Кокшетауский ГУ им. Ш. Уалиханова (г. Кокшетау) и Костанайский ГУ им. А. Байтурсынова (г. Костанай). В составе неакадемических партнеров с российской стороны партнерами являются Министерство сельского хозяйства и продовольствия Омской области, Ассоциация «Экологический комитет», Управление сельского хозяйства Тамбовской области, Ассоциация плодоводов России, Народный Хурал Республики Бурятия, ООО «ЖАССО-ТУР» (Республика Бурятия); со стороны Казахстана — Ассоциация лесоводов и производителей лесоматериалов «Zhasyl Orman»; Ассоциация «Союз фермеров Казахстана»; Управление сельского хозяйства Костанайской области; Общественная ассоциация «Ассоциация фермеров Костанайской области»; Управление сельского хозяйства Акмолинской области; Немецкий аграрный центр [8].

Цели проекта – совместная разработка прикладной магистерской программы по профилю «Устойчивое сельское хозяйство и развитие сельских территорий», а также создание платформы знаний по устойчивому сельскому хозяйству и развитию сельских территорий. Согласно проекту три вуза России (Омский ГАУ, Мичуринский ГАУ и Бурятская ГСХА) и три вуза Казахстана должны совместно разработать и внедрить в учебный процесс магистерскую программу по одноименному профилю «Устойчивое сельское хозяйство и развитие сельских территорий. Остальные вузы и неакадемические партнеры призваны оказывать консультационную академическую поддержку при разработке учебных планов, дисциплин, результатов обучения и при проведении тренингов для преподавателей. Однако в виду актуальности профиля и востребованности в нынешней ситуации руководство Новосибирского ГАУ также приняло решение о разработке и внедрении магистерской программы по новому профилю и на своей базе. Привлекательным аспектом стало то, что программа прикладной магистратуры разработана по разным направлениям подготовки и реализуется на разных факультетах (но на основе принципа междисциплинарности при сотрудничестве и поддержке нескольких факультетов). В ходе реализации проекта Новосибирским ГАУ была разработана программа магистратуры по направлению подготовки 38.04.04 «Государственное и муниципальное управление», коллектив вузов Омский ГАУ, Бурятская ГСХА и Мичуринский ГАУ разработали и внедрили программу по направлению подготовки 38.04.01 «Экономика», а Омский ГАУ – по направлению 35.04.04 «Агрономия».

Для выявления наиболее привлекательного и успешного направления подготовки для реализации профиля «Устойчивое сельское хозяйство и развитие сельских территорий» вузы-разработчики:

- провели анализ рынка труда и потребностей в квалифицированных специалистах для реализации устойчивого сельского хозяйства и развития сельских территорий в своих регионах;
- при участии заинтересованных сторон (stakeholders) и в тесном сотрудничестве с ними определили ожидаемые результаты, профессиональные компетенции, которыми должен обладать выпускник и будущий специалист и разработали требования к подготовке специалистов нового профиля;
- внедрили междисциплинарный подход при разработке учебного плана и учебных дисциплин;
- разработали рабочие программы по каждой дисциплине с учетом междисциплинарного подхода и рекомендаций европейских и российских экспертов;
- для каждой дисциплины определили результаты обучения (learning outcomes) согласно Дублинским дескрипторам;
- распространили результаты проекта и провели первый набор студентов на обучение по новому профилю.

Разработанные магистерские программы рассчитаны на освоение 120 зачетных единиц. Учебные планы и дисциплины разработаны на основе принципа междисциплинарности и баланса между 4 аспектами устойчивости: агротехнический профиль, экономика, экология и социальная сфера (табл. 1) [18].

Таблица 1

**Сбалансированность учебных планов и процентное соотношение
между аспектами устойчивости¹**

Дисциплины (кол-во)	Россия «ГМУ»	Россия «Экономика»	Россия «Агрономия»	Казахстан «Экономика»
Обязательные	17	14	16	7
Вариативные	8 (16)	5 (10)	5 (10)	9 (18)
% экономика	min 29,28 max 29,28	min 30,79 max 36,27	min 24,02 max 30,38	min 19,76 max 35,24
% экология	min 24,25 max 24,25	min 18,65 max 19,84	min 20,38 max 25,38	min 16,90 max 31,67
% социальная сфера	min 22,56 max 22,56	min 26,59 max 33,02	min 20,83 max 24,92	min 14,52 max 28,81
% агротехнические дисциплины	min 23,10 max 23,10	min 15,87 max 18,97	min 22,95 max 31,14	min 23,10 max 30,00

Дельта в значениях min и max объясняется набором дисциплин по выбору и распределением учебного материала в них по аспектам устойчивости. По направлению подготовки «Государственное и муниципальное управление» значения min и max совпадают, так как дисциплины по выбору направлены на формирование одних и тех же компетенций ФГОС, имеют большое сходство между собой и равнозначное распределение учебного материала для освоения по четырем столпам устойчивости.

Для соблюдения междисциплинарного подхода по каждой разработанной магистерской программе были введены внутривузовские профессиональные компетенции в дополнение к компетенциям ФГОС 3+ по соответствующему направлению подготовки.

По направлению 38.04.04 «Государственное и муниципальное управление» были разработаны следующие внутривузовские профессиональные компетенции:

ВПК-1 – способность использовать знания современных технологий производства и переработки при осуществлении профессиональной деятельности;

ВПК-2 – способность учитывать требования в области охраны окружающей среды и оценивать экологические риски при развитии сельских территорий;

ВПК-3 – готовность использовать экономические, социологические и экологические знания для управления развитием сельских территорий.

По направлению 38.04.01 «Экономика» и 35.04.04 «Агрономия» были введены следующие компетенции:

ВПК-1 – способность создавать модели, позволяющие исследовать и оптимизировать параметры производства продуктов питания, улучшать качество продукции и услуг;

ВПК-2 – способность разрабатывать маркетинговые стратегии региона, планировать и осуществлять мероприятия, направленные на их реализацию;

ВПК-3 – готовность разрабатывать варианты управленческих решений, учитывая историческое наследие и культурные традиции народов России;

ВПК-4 – способность к разработке стратегии развития туристской деятельности на федеральном, региональном, муниципальном уровнях и соответствующих уровнях проектов.

В 2017 г. был осуществлен первый набор студентов по данному профилю в России и Казахстане. Документы на программы подали 60 человек в России и 8 человек в Казахстане из числа специалистов, уже занятых в аграрном секторе и других отраслях, а также студенты, окончившие первую ступень обучения (табл. 2). Магистром Новосибирского ГАУ по данному профилю стал и бакалавр естественных наук (BSc of Science in Life Science (Biology)) из Национального университета Тайваня, что подтверждает привлекательность программы и выбранного направления подготовки на международном уровне.

¹ Dieterich M., Schwerk A. et al. SARUD—a project for implementation of Master studies in Russia and Kazakhstan // Proceedings of the 15th International Conference «Efficiency and responsibility in education», 7–8th June, Prague, Czech Republic.

Таблица 2

**Количественное распределение студентов, поступивших на программы магистратуры
в вузах России и Казахстане, по университетам-партнерам**

Вуз	Направление подготовки	Количество поступивших студентов
Новосибирский ГАУ	Государственное и муниципальное управление	9
Мичуринский ГАУ	Экономика	11
Бурятская ГСХА	Экономика	7
Омский ГАУ	Экономика	15
	Агрономия	18
Вузы Казахстана	Экономика	8

Как видно из приведенных выше данных, большее количество магистрантов поступило в Омский ГАУ и выбрало направление подготовки «Агрономия». Это может быть связано с наличием бюджетных мест на этом направлении, а также с «профильностью» направления подготовки в аграрном вузе в условиях сокращения «непрофильных» направлений подготовки для аграрных вузов Министерством образования Российской Федерации.

По направлениям подготовки «Экономика» и «Государственное и муниципальное управление» вступительные испытания выдержали и поступили на программу магистратуры меньшее количество человек, что может быть вызвано наличием только «платных» мест на этих направлениях подготовки в вузах, а также с новизной профиля для них. Возможно, недостаточной стала и реклама нового профиля подготовки среди специалистов региональных администраций, администраций районов и муниципальных образований. Однако для первого набора слушателей вузы-разработчики считают полученные результаты успешными. Небольшое количество поступивших в университеты Казахстана объясняется тем фактом, что в Казахстане поступающие в магистратуру должны выдержать вступительное комплексное тестирование по иностранному языку (английское), которое выдержали только 8 человек.

Разработчиками было проанализировано базовое образование поступивших магистрантов (рис. 1)

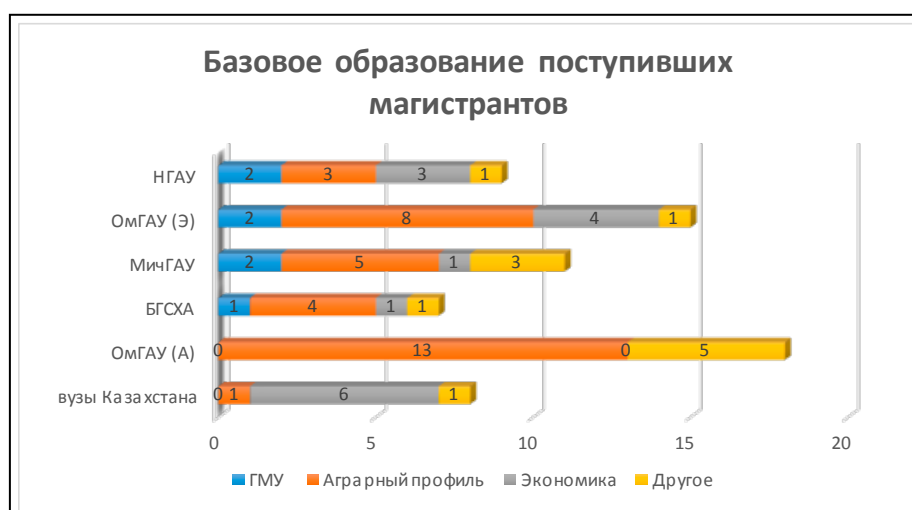


Рис. 1. Базовое образование поступивших магистрантов²

² Dieterich M., Schwert A. et al. SARUD – a project for implementation of Master studies in Russia and Kazakhstan // Proceedings of the 15th International Conference «Efficiency and re-sponsibility in education», 7–8th June, Prague, Czech Republic.

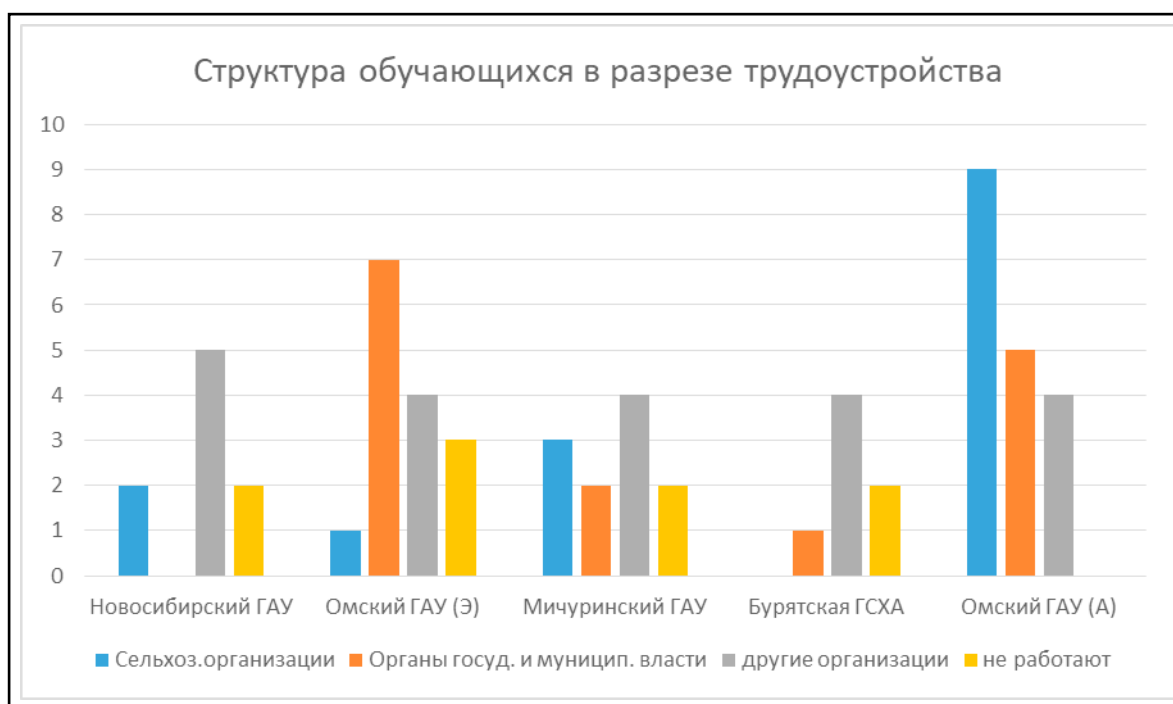


Рис. 2. Структура обучающихся в разрезе трудоустройства³

Новый профиль подготовки привлекателен для различных категорий студентов. Все они имеют разное базовое образование, работают в различных отраслях промышленности и услуг, и в своей профессиональной деятельности им не хватает определенных компетенций. В то же время доля специалистов из органов государственной и муниципальной власти, заинтересовавшихся новым профилем прикладной магистратуры и практико-ориентированным обучением, не так высока, как хотелось бы. Важно преломить эту ситуацию и увеличить количество данных специалистов, обучающихся по программе магистратуры, поскольку именно от них зависит разработка и реализация стратегии по устойчивому развитию сельских территорий, именно они на местах разрабатывают региональные и муниципальные программы по комплексному (устойчивому) развитию сельской местности, непосредственно от них зависит принятие эффективных управленческих решений для устойчивого развития сельской территории. Вместе с тем большее количество специалистов аграрного профиля свидетельствует, что эти специалисты нуждаются в знаниях управленческого, экономического и социального профилей для эффективной работы на селе.

Наряду с разработкой магистерских программ целью проекта SARUD стало создание общедоступной платформы знаний для обмена материалами, опытом и передовыми практическими рекомендациями по региональному развитию сельских районов и устойчивому сельскому хозяйству. Поскольку в России и Казахстане нет подобного инструмента, эта Платформа представляет собой новый подход к распространению информации [8] и привлечению внимания образования, науки, общества и власти к проблемам села. На данном этапе разработана структура платформы знаний, идет ее активное наполнение материалами, в этом задействованы как вузы-разработчики, так и органы государственной и муниципальной власти из соответствующих регионов. Запуск платформы планируется в сентябре 2018 г. На этой электронной площадке будут собраны материалы для комплексного решения социально-экономических, экологических и агротехнических задач устойчивого развития на селе; базы данных по устойчивому развитию, реализованные гранты, проекты, модули проекта RUDECO, учебные пособия, новейшие публикации по данной тематике, нормативно-правовая база для устойчивого сельского хозяйства и развития сельских территорий, презентации, онлайн-лекции, фото и видео отчеты, а также многое другое.

Кроме того, на платформе можно будет найти информацию о возможностях, условиях, сроках об-

³ Dieterich M., Schwerk A. et al. SARUD – a project for implementation of Master studies in Russia and Kazakhstan // Proceedings of the 15th International Conference «Efficiency and re-sponsibility in education», 7–8th June, Prague, Czech Republic.

учения по магистерским программам в России, Казахстане и за рубежом, а также программам переподготовки. Здесь будет создано закрытое пространство для профессионального общения между специалистами администраций, представителями различных организаций и вузов и обмена рабочими программами, тематическими планами, учебно-методическими комплексами по дисциплинам, фондами оценочных средств и т. д. Платформа будет создана на трех языках: русском, английском и казахском.

Выводы. Проведенный анализ показал, что проекты по подготовке и переподготовке специалистов по устойчивому развитию сельских территорий уже имеют свою историю. Проект RUDECO стал отправной точкой в разработке профессиональных программ для переподготовки госслужащих и специалистов региональных, районных и муниципальных администраций для реализации стратегии по устойчивому развитию сельских территорий, для комплексного подхода к развитию сельских территорий.

Для подготовки специалистов по устойчивому сельскому хозяйству и развитию сельских территорий был разработан проект SARUD. Он послужил своего рода ответом на потребность в практико-ориентированном образовании, которое должно быть интересно как выпускникам со степенью бакалавра, так и работающим профессионалам, желающим повысить квалификацию. Перспективным является создание междисциплинарных рабочих групп, развитие интеграции со стейкхолдерами для выхода на практико-ориентированное обучение в полном объеме. Следует отметить, что в этом направлении проект спровоцировал значительные изменения в вузах-партнерах. Междисциплинарность студенческих групп является преимуществом для самих студентов, которые таким образом могут не только учиться у преподавателей, но и обмениваться опытом между собой. Это является определенным вызовом для самих преподавателей, стимулируя их к постоянному повышению квалификации как в собственной сфере, так и в междисциплинарных подходах. Применяемые в рамках программы SARUD студенто- и практико-ориентированные методы обучения способствуют развитию у магистрантов компетенций и навыков по адаптации теоретических концепций устойчивого развития регионов для особенностей местных условий, учитывая полученный во время обучения доступ к международному опыту и современным методам для оценки агроэкосистем, а также для эффективного управления природными и земельными ресурсами. Платформа знаний по устойчивому развитию сельских территорий будет способствовать распространению знаний в данной области, а также даст возможность обмена опытом и материалами между специалистами и привлечению внимания образования, науки, общества и власти к проблемам села. С помощью инновационного профиля магистерской программы и платформы знаний консорциум вузов проекта планирует повысить осведомленность о важности экологических, социальных и экономических вопросов для устойчивого сельского развития не только в вузах, но и на государственном и министерском уровнях.

Проблема возрождения и устойчивого развития села приобретает сегодня приоритетное значение и общенациональный масштаб. Именно специалисты нового поколения, специалисты-лидеры по управлению комплексным развитием сельских территорий, которых аграрные вузы начали готовить сегодня, смогут решить существующие проблемы сельских территорий, внести свой вклад в устойчивое развитие сельской местности и, несомненно, будут конкурентоспособными на рынке труда.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Dieterich M.** SARUD-achievements and perspectives // Вестник аграрного университета. Спецвыпуск. 2018. Май.
2. **Forschung für die Nachhaltigkeit.** Rahmenprogramm des BMBF für eine zukunftsfähige innovative Gesellschaft. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn, Berlin, 2004.
3. **Леонова Н. В.** Организационно-экономические основы развития сельских территорий в странах ЕС (на материалах Франции и Германии): дис... к.э.н. М., 2010. 170 с.
4. **Чайка В. П., Леонова Н. В.** Политика устойчивого развития сельских территорий ЕС // Международный сельскохозяйственный журнал. 2008. №1. С. 11–17.
5. **Agenda 21.** United Nations Conference on Environment & Development. Rio de Janeiro, Brazil, 3 to 14 June 1992.
6. **Устойчивое развитие сельских территорий:** учебное / под науч. ред. М. Дитериха, А. В. Мерзлова. М.: Элвис Лак, 2013. 680 с.
7. **Леонова Н. В., Чайка В. П.** Возникновение парадигмы устойчивого развития: теоретические аспекты // Экономика и финансы. 2007. № 10.
8. **Call for Proposal EAC/A04/2014 Sustainable Agriculture and Rural Development** // SARUD. Detailed description of the project
9. **Пантелеева О., Воронцова Н.** Изменения политики развития сельских территорий ЕС и России // Экономика сельского хозяйства России. 2016. №7. С. 93–97.
10. **MSc study programme SIA** [Электронный ресурс]. URL: <http://www.uni-goettingen.de/en/104384.html> (дата обращения: 17.07.2018).

11. **AGRIS MUNDUS**: who we are, what we do... in a nutshell [Электронный ресурс]. URL: <http://www.agrismundus.eu/> (дата обращения: 17.07.2018).
12. **Master of Science in Sustainable Agriculture and Food Security** [Электронный ресурс]. URL: <https://www.masterstudies.com/Master-of-Science-in-Sustainable-Agriculture-and-Food-Security/United-Kingdom/RAU/> (дата обращения: 17.07.2018).
13. **MSc Food Security and Sustainable Agriculture** [Электронный ресурс]. URL: <http://www.exeter.ac.uk/postgraduate/taught/biosciences/foodsecurity/> (дата обращения 17.07.2018).
14. **Shape the future of agriculture with CSU's Master of Sustainable Agriculture**. This course develops your expertise in the natural resource, human and economic factors affecting agricultural sustainability [Электронный ресурс]. URL: <http://futurestudents.csu.edu.au/courses/agricultural-wine-sciences/master-sustainable-agriculture> (дата обращения: 17.07.2018).
15. **Sustainable Rural Development in Tropics and Subtropics** [Электронный ресурс]. URL: <https://www.ftz.czu.cz/en/r-9420-study/r-9505-study-programmes/r-10446-master-s-degree-programmes/r-10473-sustainable-rural-development-in-tropics-and-subtropics> (дата обращения: 17.07.2018).
16. **Final report on implementation of the project (FR)** «Vocational training in Rural Development and Ecology – «RUDECO». Summary report for publication and Financial Statement Tempus IV.
17. **Anna Borsuk**. The idea of the SARUD Project «Sustainable Agriculture and Rural Development» // Вестник аграрного университета. 2018. Майю Спецвыпуск.
18. **Dieterich M., Schwerk A.** et al. SARUD – a project for implementation of Master studies in Russia and Kazakhstan // Proceedings of the 15th International Conference «Efficiency and responsibility in education», 7–8th June, Prague, Czech Republic.
19. **Шинделов А. В., Шинделова О. С., Шмидт Л. В.** Внедрение эколого-технологических составляющих в подготовку специалистов государственного и муниципального управления // Профессиональное образование в современном мире. 2017. Т. 7, №2. С. 1003–1009. DOI: 10.15372/PEMW20170209

REFERENCES

1. **Dieterich M.** SARUD-achievements and perspectives. Vestnik agrarnogo universiteta = Bulletin of agricultural university, 2018, May, Special issue.
2. **Research** for sustainability. Framework programme of the BMBF for a future-oriented innovative society. Federal Ministry of education and research, Bonn, Berlin, 2004. (In Germany)
3. **Leonova N. V.** [Organizational and economic fundamentals of rural development in EU countries (example of France and Germany)]. Cand. econ. sci. thesis. Moscow, 2010, 170 p.
4. **Leonova N. V., Chaika V. P.** [Policy of sustainable development of rural areas in EU]. *Mezhdunarodnyy sel'skokhozyaystvennyy zhurnal = International agricultural journal*, 2008, no. 1, pp. 11–17. (In Russian)
5. **Agenda 21**. United Nations Conference on Environment & Development. Rio de Janeiro, Brazil, 3 to 14 June 1992.
6. **Dieterich M., Merzlov A. V.** [Sustainable development of rural areas]. Moscow, Ellis Lak Publ., 2013, 680 p.
7. **Leonova N. V., Chaika V. P.** [The origin of paradigm of sustainable rural development: theoretical aspects]. *Ekonomika i finansy = Economics and finance*, 2007, no. 10. (In Russian)
8. **Call for Proposal EAC/A04/2014 Sustainable Agriculture and Rural Development // SARUD. DETAILED DESCRIPTION OF THE PROJECT**. Available at: https://openilias.uni-hohenheim.de/goto.php?target=file_23948_download&client_id=UHOH2 (accessed 1 July 2018).
9. **Vorontsova N., Panteleeva O.** [Changes in the policy of sustainable rural development in EU and Russia]. *Ekonomika sel'skogo khozyaystva Rossii = Agricultural economy of Russia*, 2016, no. 7, pp. 93–97. (In Russian)
10. **MSc study programme SIA**. Available at: <http://www.uni-goettingen.de/en/104384.html> (accessed 17 July 2018).
11. **AGRIS MUNDUS**: who we are, what we do... in a nutshell. Available at: <http://www.agrismundus.eu/> (accessed 17 July 2018).
12. **Master of Science in Sustainable Agriculture and Food Security**. Available at: <https://www.masterstudies.com/Master-of-Science-in-Sustainable-Agriculture-and-Food-Security/United-Kingdom/RAU/> (accessed 17 July 2018).
13. **MSc Food Security and Sustainable Agriculture**. Available at: <http://www.exeter.ac.uk/postgraduate/taught/biosciences/foodsecurity/> (accessed 17 July 2018).
14. **Shape the future of agriculture with CSU's Master of Sustainable Agriculture**. This course develops your expertise in the natural resource, human and economic factors affecting agricultural sustainability. Available at: <http://futurestudents.csu.edu.au/courses/agricultural-wine-sciences/master-sustainable-agriculture> (accessed 17 July 2018).
15. **Sustainable Rural Development in Tropics and Subtropics**. Available at: <https://www.ftz.czu.cz/en/r-9420-study/r-9505-study-programmes/r-10446-master-s-degree-programmes/r-10473-sustainable-rural-development-in-tropics-and-subtropics> (accessed 17 July 2018).

16. **Final** report on implementation of the project (FR) «Vocational training in Rural Development and Ecology – «RUDECO». Summary report for publication and Financial Statement Tempus IV.
17. **Anna Borsuk**. The idea of the SARUD Project «Sustainable Agriculture and Rural Development». Vestnik agrarnogo universiteta = Bulletin of agricultural university, 2018, May, special issue.
18. **Dieterich M., Schwerk A.** et al. SARUD – a project for implementation of Master studies in Russia and Kazakhstan. Proceedings of the 15th International Conference «Efficiency and responsibility in education», 7–8th June, Prague, Czech Republic.
19. **Shindelov A. V., Shindelova O. S., Shmidt L. V.** [Modules related to environment and agricultural technologies in training specialists of public administration]. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire = Professional education in the modern world*, 2017, vol. 7, no. 2. pp. 1003–1009. DOI: 10.15 372/PEMW20 170 209 (In Russian)

Информация об авторах

Дитерих Мартин – доктор естественных наук, профессор, Институт ландшафтной экологии и экологии растений, университет Хоэнхайм (August-v. Hartmann-Str. 3, Ökologiegebäude 2, room 225, г. Штутгарт, Германия; тел.: +49 711 459 23 530; e-mail: mar-tin.dieterich@uni-hohenheim.de)

Шмидт Любовь Викторовна – менеджер международных проектов, Новосибирский ГАУ (630 039 г. Новосибирск, ул. Добролюбова, 160, ауд. 409, e-mail: lyubov-83@bk.ru)

Воронцова Наталья Васильевна – кандидат экономических наук, доцент кафедры мировой экономики, РГАУ-МСХА им. К. А. Тимирязева (127 550, г. Москва, ул. Тимирязевская, 49, e-mail: leonova.n@gmail.com)

Принята редакцией: 23.07.2018.

Information about the authors

Martin Dieterich – Dr. Natur. Sci., Professor at the Institute of Landscape Ecology and Plant Ecology, University of Hohenheim (August-v.Hartmann-Str. 3, Ökologiegebäude 2, room 225, Stuttgart, Germany, tel.: +49 711 459 23 530, e-mail: martin.dieterich@uni-hohenheim.de)

Liubov V. Schmidt – manager of international projects at Novosibirsk State Agrarian University (160 Dobrolyubova Str., Room 409, 630 039 Novosibirsk, e-mail: lyubov-83@bk.ru)

Natalia V. Vorontsova – Candidate of Economics, Associate Professor at the Chair of World Economics at RSAU-MAA named after K.A. Timiryazev (49 Timiryazevskaya Str., 127 550, Moscow, e-mail: leonova.n@gmail.com)

Received: July 23 2018

УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ МЕДИЦИНСКОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ В СИСТЕМЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

QUALITY MANAGEMENT OF MEDICAL SERVICE IN PRESCHOOL EDUCATION

УДК 371.711

DOI: 10.15372/PEMW20180314

Н. Н. Богдан

*Сибирский институт управления – филиал РАНХ
иГС, Новосибирск, Российская Федерация,
e-mail: Bogdan-nn@mail.ru*

Bogdan, N.N.

*Siberian Institute of Management – the branch
of Russian Academy of Economics, Novosibirsk,
the Russian Federation, e-mail: Bogdan-nn@mail.ru*

Н. Н. Горбачевская

*Администрация Центрального округа
по Железнодорожному, Завельцовскому
и Центральному районам города Новосибирска,
Новосибирск, Российская Федерация,
e-mail: gorbanchatulya@yandex.ru*

Gorbachevskaya, N.N.

*Administration of Central District on
Zheleznodorozhnyy, Zavel'tsovskiy and Central districts
of Novosibirsk, Novosibirsk, the Russian Federation;
e-mail: gorbanchatulya@yandex.ru*

Аннотация. Статья содержит результаты исследования проблемы организации медицинского обслуживания детей в системе дошкольного образования на примере образовательных организаций г. Новосибирска. Авторами на основе статистического анализа данных, изучения теоретических источников и нормативно-правовых актов обоснована актуальность совершенствования медицинского обслуживания детей дошкольного возраста. Цель исследования – выявление противоречий в кадровом обеспечении и межведомственном взаимодействии в управлении качеством медицинского обслуживания. В результате исследования установлено, что существенным условием повышения качества медицинского обслуживания в системе дошкольного образования является изменение механизма его организационно-кадрового обеспечения. В статье намечаются основные направления работы по совершенствованию управления качеством медицинского обслуживания в дошкольных образовательных организациях.

Abstract. The article explores the problem of organization of medical service for children in the system of the preschool education on the example of educational organizations in Novosibirsk. The authors used statistical data analysis, studied literary sources and legal standards and explained the relevance of improving medical service for preschool children in order to increase quality and effectiveness; the authors found out contradictions in staffing and interdepartmental interactions, which lead to deterioration in the quality of medical service. The research results in the fact that essential condition for improving quality of medical service in the system of preschool education is a change in the organizational and staffing approach. The article outlines the main directions of work to improve quality management of medical service in preschool educational organizations.

Ключевые слова: охрана здоровья детей, дошкольное образование, дошкольные образовательные организации, медицинское обслуживание, управление качеством, кадровое обеспечение.

Для цитаты: Богдан Н. Н., Горбачевская Н. Н. Управление качеством медицинского обслуживания в системе дошкольного образования // Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т. 8, №3. С. 2071–2075

Keywords: child health protection, preschool education, preschool educational organizations, medical service, quality management.

For quote: Bogdan, N. N., Gorbachevskaya, N. N. [Quality management of medical service in preschool education]. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire* = *Professional education in the modern world*, 2018, vol. 8, no. 3, pp. C. 2071–2075

DOI: 10.15372/PEMW20180314

DOI: 10.15372/PEMW20180314

Введение. Полноценное развитие будущих граждан страны на этапе дошкольного образования зависит не только от качества реализации обучающих программ, но и от уровня медицинского обслуживания. Охрана здоровья детей и обеспечение условий для их развития – ведущие направления государственной политики. Именно поэтому сегодня ставится задача повышения качества медицинского обслуживания детей в образовательных учреждениях.

На решение названной задачи направлена деятельность по улучшению материально-технического оснащения дошкольных учреждений. В современных детских садах, как правило, предусмотрены многофункциональные медицинские и оздоровительные блоки, которые включают в себя тренажерные и спортивные залы, бассейны, соляные пещеры, комнаты светолечения и сенсорные комнаты и др. Кроме того, в дошкольных учреждениях открываются кабинеты педагога-психолога, учителя-логопеда и других специалистов, оказывающих помощь детям с проблемами в развитии.

В то же время статистические данные районных педиатров, например, по Железнодорожному и Центральному районам г. Новосибирска показывают, что, несмотря на достигнутые успехи в оснащении оборудованием и обеспечении дополнительными специалистами дошкольных учреждений, с каждым годом уменьшается количество здоровых детей и увеличивается число детей, имеющих хронические заболевания. На первом месте по распространенности – болезни органов дыхания и мочеполовой системы. Кроме того, увеличивается число детей с дефектами речи, нарушениями осанки и снижением остроты зрения. Число абсолютно здоровых детей (1-я группа здоровья) не превышает 10% от общей численности детей в возрасте от 1,5 до 7 лет. Вместе с тем анализ обеспечения системы дошкольного образования г. Новосибирска медицинскими кадрами показывает, что число педиатров, имеющих квалификационные категории, с 2014 г. уменьшилось на 20% и продолжает уменьшаться. Это происходит из-за их оттока в негосударственные медицинские центры.

Несмотря на то что вопросы оценки качества медицинского обслуживания детей и организации труда медицинского персонала в дошкольных образовательных организациях активно обсуждаются, изучение публикаций показывает, что сегодня говорить о существовании полноценной системы дошкольно-школьного здравоохранения как минимум некорректно. В то же время в ст. 41 «Охрана здоровья обучающихся» Федерального закона 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. определено, что «организация охраны здоровья обучающихся (за исключением оказания первичной медико-санитарной помощи, прохождения медицинских осмотров и диспансеризации) в организациях, ведущих образовательную деятельность, осуществляется этими организациями. Организация оказания первичной медико-санитарной помощи обучающимся осуществляется органами исполнительной власти в сфере здравоохранения» [1]. Федеральный закон от 21 ноября 2011 г. № 323-ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан Российской Федерации» предусматривает оказание плановой медицинской помощи детям в организованных детских коллективах силами педиатров дошкольно-школьных отделений территориальных детских поликлиник, однако в образовательных учреждениях должны быть созданы необходимые условия, оборудованы медицинские кабинеты и пр. [2].

Таким образом, на законодательном уровне определен механизм медицинского обслуживания детей в дошкольных образовательных учреждениях, однако он предполагает двойное подчинение и, соответственно, двойную ответственность, что при отсутствии должной координации может приводить к проблемам в обеспечении качества.

Постановка задачи. Нами предпринято исследование с целью определения оптимальных механизмов управления медицинским обслуживанием в детских дошкольных учреждениях для обеспечения его качества и эффективности.

Методология и методика исследования. Методология исследования предполагала использование системного подхода, социологических инструментов, в том числе анализа статистических данных, выявление институциональных факторов и др.

Результаты исследования. В последние годы число детских образовательных учреждений в стране неуклонно сокращалось (с 45,1 тыс. в 2009 г. до 43,1 тыс. в 2013 г.), что наряду с ростом рождаемости привело к трудностям устройства детей в дошкольные учреждения. С целью решения проблемы доступности услуг дошкольного образования в г. Новосибирске в 2010 г. принята ведомственная целевая программа «Развитие муниципальной системы образования города Новосибирска на 2015–2018 годы».

В настоящее время в г. Новосибирске функционирует 273 дошкольных образовательных учреждения, из них муниципальных – 245, ведомственных – 14, негосударственных образовательных учреждений, реализующих ступень дошкольного образования – 12. Всего дошкольным образованием по состоянию на 1 января 2018 г. в Новосибирске охвачено 86957 детей в возрасте от 1,5 до 7 лет. Начиная с 2010 г., численность контингента детей в муниципальных образовательных организациях увеличилась на 10457 человек (12%). При этом штатная численность увеличилась на 5%: по состоянию на 01 июня 2018 г. в отрасли

дошкольного образования г. Новосибирска работает 16 442 человека, из них педагогические работники – 7 591 человек, административно-управленческий персонал – 663 человека и 24 медицинских работника (2 врача и 22 средний медицинский персонал). Кадровая укомплектованность составляет 77,1%.

Дошкольные организации заключили договоры на оказание медицинских услуг с медицинскими организациями, в результате созданы условия для профилактики заболеваний и оздоровления воспитанников в 90,9% дошкольных организациях. Однако, к сожалению, происходит отток медицинских кадров из медицинских учреждений поликлиник.

Учитывая динамику развития сети дошкольных образовательных учреждений, Министерство здравоохранения Новосибирской области принимает меры по рациональному обеспечению дошкольных образовательных учреждений медицинским персоналом, обучению персонала оказанию медицинской помощи и медицинской профилактике, организации контроля качества оказания медицинской помощи и профилактических мероприятий. Одна из таких мер – изменение механизма кадрового обеспечения медицинского обслуживания детей в образовательных организациях.

До начала 2017 г. медицинское обслуживание в большинстве дошкольных образовательных учреждений обеспечивали два ведомства: образования и здравоохранения. В общеразвивающих дошкольных учреждениях работали штатные медицинские сестры, а врачебное обслуживание детей осуществляли штатные педиатры поликлинических отделений, в зоне деятельности которых находятся и детские сады. Это порождало ряд негативных последствий для всех участников. Так, поскольку руководитель дошкольной организации несет ответственность за все, что происходит в учреждении, то медицинский работник должен подчиняться его требованиям. С другой стороны, он должен подчиняться требованиям поликлиники, за которой территориально закреплено дошкольное учреждение. Кроме того, при назначении трудовой пенсии по старости стаж в должности медицинского работника в образовательном учреждении не учитывался.

В соответствии с приказом Министерства здравоохранения Российской Федерации от 5 ноября 2013 г. № 822н «Об утверждении Порядка оказания медицинской помощи несовершеннолетним, в том числе в период обучения и воспитания в образовательных организациях» в территориальных детских поликлиниках должны быть созданы отделения медицинской помощи детям в образовательных учреждениях, в функции которых входит обеспечение воспитанников профилактическими осмотрами, лечебно-оздоровительными мероприятиями; разработаны штатные нормативы работников отделения медицинской помощи обучающимся, а также рекомендовано передать ставки медицинских работников из образовательных организаций в органы управления здравоохранением в субъектах [3].

Согласно результатам нашего исследования, передача штатов медицинского персонала в штаты поликлиники сопряжена с определенными рисками для дошкольных учреждений:

- 1) при переходе медицинских сестер в штат поликлиники заработная плата будет рассчитываться по нормативам поликлиник, которые существенно отличаются от нормативов образовательных учреждений. Медперсонал опасается, что фактически оплата труда уменьшится в 1,5 раза. Если сегодня средняя заработная плата составляет 22 тыс. руб., то ее размер может снизиться до 12–14 тыс. руб., что отрицательно отразится на мотивации сотрудников продолжать работать, особенно молодых;
- 2) как следствие, детские сады останутся без квалифицированного персонала. Ухудшение укомплектованности детских садов средним медперсоналом приведет к обострению и без того назревшего в здравоохранении кадрового кризиса, поскольку в условиях нехватки кадров главные врачи поликлиник будут стремиться в первую очередь обеспечить кадрами свои учреждения;
- 3) увеличение числа различных отчетных документов, которые медицинские сестры должны предоставлять в поликлиники, приведет к росту нагрузки и снижению качества оказания профилактической консультативной помощи детям;
- 4) возможен риск изменения функциональных обязанностей медицинской сестры дошкольного учреждения и представлений о них всех заинтересованных сторон: заведующей детским садом, заведующей отделением поликлиники, самой медсестрой, родителями детей;
- 5) такая организация работы дает возможность заведующему поликлиникой задействовать медицинский персонал детских садов при решении производственных вопросов поликлиники (особенно в периоды эпидемий);
- 6) потеря «управляемости» медицинским работником, принятым в штаты МО, со стороны дошкольного учреждения, а также отсутствие возможности влиять на подбор и расстановку кадров.

Таким образом, наличие ряда рисков при внедрении этого механизма кадрового обеспечения медицинского обслуживания детей в дошкольных образовательных учреждениях показывает, что он не может быть признан эффективным, несмотря на очевидную экономию финансовых ресурсов.

В современных условиях роста рождаемости и в то же время увеличения числа детей с недостаточным уровнем здоровья решение проблемы качества их медицинского обслуживания возможно только при сохранении кадров медицинского персонала в штате дошкольных учреждений. При этом за каждым детским садом должен быть закреплен постоянный врач-педиатр территориальной детской поликлиники, который будет проводить раннюю диагностику заболеваний, назначать профилактические процедуры. Это даст возможность медицинским работникам наладить тесное взаимодействие с родителями детей в разных формах: проведения уроков здоровья, индивидуальных консультаций и др. Медицинские работники и родители станут своеобразным тандемом по сохранению здоровья ребенка. В конечном итоге, ребенок, пришедший в детский сад, на выходе будет иметь улучшение по показателям здоровья, а не наоборот, как это часто встречается сегодня.

В качестве одного из вариантов решений возможно, учитывая кадровый кризис в сфере здравоохранения, а также развитие системы оказания медицинской помощи на основе ОМС в негосударственном секторе здравоохранения, заключение договора на медицинское обслуживание детей с коммерческими медицинскими центрами в рамках государственно-частного партнерства. Для родителей (законных представителей) лучше, когда есть из чего выбирать: между государственной или частной поликлиникой. Государственно-частное партнерство в сфере здравоохранения будет способствовать укреплению первичной медико-санитарной помощи и повышению квалификации, социального статуса и уровня трудовой мотивации медицинских работников.

Выводы. Таким образом, проведенное исследование показывает, что в настоящее время имеют место противоречия в управлении медицинским обслуживанием детей в дошкольных учреждениях. Внесение изменений в механизм кадрового обеспечения медицинских персоналом дошкольных образовательных учреждений приводит к появлению ряда возможных рисков и негативных последствий, прежде всего, в отношении охраны здоровья детей. С целью их преодоления необходимо обеспечить сотрудничество двух ведомств – органов управления образованием и здравоохранением – в поиске наиболее оптимальных для каждого конкретного учреждения способов организации качественного медицинского обслуживания, а также возможность участия негосударственного медицинского сектора в рамках государственно-частного партнерства как инновационного процесса в г. Новосибирске для эффективного и адресного использования ресурсов здравоохранения.

Управление медицинским сопровождением детей в дошкольных образовательных организациях не должно приводить к проблемам, а должно способствовать повышению его качества и результативности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Федеральный закон** «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 15.06.2018).
2. **Федеральный закон** от 21.11.2011 № 323-ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан Российской Федерации». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_121895/ (дата обращения: 15.06.2018).
3. **Приказ** Министерства здравоохранения Российской Федерации от 5 ноября 2013 г. № 822н «Об утверждении Порядка оказания медицинской помощи несовершеннолетним, в том числе в период обучения и воспитания в образовательных организациях». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70471454/> (дата обращения: 16.06.2018).
4. **Антропова М. В., Бородкина Г. В., Кузнецова Л. М.** и др. Проблемы здоровья детей и их физического развития // Здравоохранение Российской Федерации. 2010. №5. С. 17–21.
5. **Армашевская О. В.** Кадровые проблемы педиатрической службы // Социальные аспекты здоровья населения. 2011. Т. 18, №2. 18 с.
6. **Брико Н. И.** Оценка качества и эффективности иммунопрофилактики // Лечащий врач. 2012. №10. С. 57.
7. **Гимазетдинова Э. Я., Мингазова З. Р.** Актуальные проблемы дошкольных учреждений в XXI веке // Актуальные задачи педагогики: материалы Междунар. науч. конф. (г. Чита, декабрь 2011 г.). Чита: Молодой ученый, 2011. С. 43–44.
8. **Еремин Г. Б., Якубова И. Ш., Суворова А. В., Маймулов В. Г., Чернякина Т. С.** О проблемах обеспечения качества при организации медицинской помощи детям и подросткам в образовательных учреждениях // Профилактическая и клиническая медицина. 2010. №2 (35). С. 9–20.
9. **Козьминых Е. В.** Медицинское обслуживание детей в ДООУ [Электронный ресурс]. Портал информационной поддержки специалистов «Ресурсы образования», 2010. URL: <http://www.resobr.ru> (дата обращения: 15.06.2018).
10. **Онищенко Г. Г.** Актуальные санитарно-гигиенические задачи сохранения и укрепления здоровья детей и подростков // Детский доктор. 2011. №2. С. 13–18.

11. **Орлов А. Е.** Современные проблемы качества медицинской помощи // Вестник новых медицинских технологий. 2015. №1. С. 4.
12. **Тарасова Т. А.** Контроль физического состояния детей дошкольного возраста: метод. рекомендации для руководителей и педагогов ДОУ. М., 2015 176 с.

REFERENCES

1. [Federal law «On education in the Russian Federation» dated 29.12.2012. No. 273-FZ. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (accessed June 15, 2018).
2. [Federal law No. 323-FZ of 21.11.2011 «On the basis of health protection of citizens of the Russian Federation»]. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_121895/ (accessed June 15, 2018).
3. [Order of the Ministry of health of the Russian Federation of November 5, 2013 No. 822 n «On approval of the order of medical care to minors, including during training and education in educational institutions»]. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70471454/> (accessed June 16, 2018).
4. **Antropova M. V., Borodkina G. V., Kuznetsova L. M.** et al. [Problems of children health and their physical development]. *Zdravookhranenie Rossiyskoy Federatsii = Medical care in the Russian Federation*, 2010, no. 5, pp. 17–21. (In Russian)
5. **Armashevskaya O. V.** [Staff problems in pediatrics]. *Sotsialnye aspekty zdorovya naseleniya = Social aspects of human health*, 2011, no. 2, p. 18. (In Russian)
6. **Briko N. I.** [Quality assessment and effect of immune preventive measures]. *Lechashchiy vrach = Consulting doctor*, 2010, no. 10, p. 57. (In Russian)
7. **Gimazetdinova E. Ia., Mingazova Z. R.** [Important problems in nursery schools]. *Aktualnye zadachi pedagogiki: materialy mezhdunarod. nauch.konf. [Proceedings of Internat.sci.conf. «Important tasks of pedagogics»]*. Chita, Molodoy uchenyy Publ., 2011, pp. 43–44.
8. **Eremin G. B., Iakubova I. Sh., Suvorova A. V., Maimulov V. G., Cherniakina T. S.** [On the problems of quality in health support for children and teenagers in educational institutions]. *Profilakticheskaya i klinicheskaya meditsina = Preventive and clinical medicine*, 2010, no. 2 (35). pp. 9–20. (In Russian)
9. **Kozminykh E. V.** [Medical service for children in nursery schools]. Available at: <http://www.resobr.ru> (accessed June 16, 2018).
10. **Onishchenko G. G.** [Important sanitary and hygiene tasks of keeping children and teenagers healthy]. *Detskiy doktor = Pediatrician*, 2011, no. 2, pp. 13–18. (In Russian)
11. **Orlov A. E.** [Modern problems of medical care]. *Vestnik novykh meditsinskih tekhnologiy = Bulletin of new medical technologies*, 2015, no. 1, p. 4. (In Russian)
12. **Tarasova T. A.** [Control of children health in pre-school age]. Moscow, 2015, 176 p.

Информация об авторах

Богдан Надежда Николаевна – кандидат социологических наук, доцент кафедры управления персоналом Сибирского института управления – филиал РАНХиГС (г. Новосибирск, Нижегородская, 6, e-mail: bogdan-nn@mail.ru)

Горбачевская Наталья Николаевна – заместитель начальника отдела образования администрации Центрального округа по Железнодорожному, Заельцовскому и Центральному районам города Новосибирска (г. Новосибирск, ул. Ленина, 57, e-mail: gorbannatallya@yandex.ru)

Information about the authors

Nadezhda N. Bogdan – Candidate of Sociology, Associate Professor at the Chair of Human resource Management at Siberian Institute of Management – the branch of Russian Academy of Economics and Public Administration (6 Nizhegorodskaya, Novosibirsk, e-mail: Bogdan-nn@mail.ru)

Natalia N. Gorbachevskaya – Vice-Head of the Department of Education in the Central District Administration of Zheleznodorozhnyy, Zael'tsovskiy and Central districts of Novosibirsk (57 Le-nina, Novosibirsk, e-mail: gorbannatallya@yandex.ru)

Принята редакцией: 20.06.2018

Received 20 June 2018

ЯЗЫКОВАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СПЕЦИАЛИСТА СТРОИТЕЛЬНОЙ ОТРАСЛИ В УСЛОВИЯХ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

LANGUAGE COMPETENCY AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL COMPETENCY OF A BUILDING BRANCH SPECIALIST IN THE CONDITIONS OF TECHNICAL UNIVERSITY

УДК 372.881

DOI: 10.15372/PEMW20180315

Н. З. Сизова

Томский государственный архитектурно-
строительный университет», Томск, Российская
Федерация, e-mail: ms.sizova77@mail.ru

Sizova, N.Z.

Tomsk State University of architecture and civil
engineering, Tomsk, the Russian Federation,
e-mail: ms.sizova77@mail.ru

Аннотация. В статье говорится о необходимости развития языковой компетенции у специалистов строительной отрасли. Причем следует формировать и коммуникативную, и языковую компетенции для дальнейшего всестороннего развития профессиональных навыков.

Abstract. The paper highlights necessity of developing the language competence of a specialist in a building branch. The author outlines that it is necessary to improve both the communicative and language competence of building branch specialists to further developing of professional skills and expertise.

Ключевые слова: языковая компетенция, профессиональная компетенция, коммуникативная компетенция, функциональный подход к языку.

Key words: language competency, professional competency, communicative competency, functional approach to the language.

Для цитаты: Сизова Н. З. Языковая компетенция как компонент профессиональной компетенции специалиста строительной отрасли в условиях технического вуза // Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т. 8, №3. С. 2076–2078

For quote. Sizova, N. Z. [Language competency as a component of professional competency of a building branch specialist in the conditions of technical university]. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire = Professional education in the modern world*, 2018, vol. 8, no. 3, pp. 2076–2078

DOI: 10.15372/PEMW20180315

DOI: 10.15372/PEMW20180315

Введение. В последние годы термины «образованность» и «общая культура» заменены понятиями «компетенция» и «компетентность», содержание которых раскрывается в ФГОС ВПО. Так, в разделе «Термины, определения, обозначения, сокращения» ФГОС ВПО как для бакалавров, так и для магистров отмечено, что «результаты обучения – усвоенные знания, умения, навыки и освоенные компетенции», где «компетенция – способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области» [1, с. 70]. Из чего следует, что эти термины перешли в категорию ведущих критериев всесторонней подготовленности современных выпускников вуза не только к нестабильным и нестандартным условиям труда, но и социальной жизни в целом.

Постановка задачи. Понятие «компетенция» подразумевает наличие у специалиста способности ориентироваться в различных профессиональных и жизненных ситуациях. В то время как традиционно «квалификация» специалиста предполагает функциональное соответствие требований рабочего места и целей образования, а подготовка сводится к усвоению студентами, будущими специалистами стандартного набора знаний, умений и навыков.

Это явление хорошо просматривается на примере технических специальностей. Так, сфера строительной деятельности традиционно ориентирует на необходимость формирования профессиональной компетенции специалиста, которая подразумевает обладание знаниями, умениями, способностями, инициативами, необходимыми в конкретной области деятельности. В текстах ФГОС ВПО содержание понятий «компетенция» и «компетентность» определено сложно и неоднозначно. Цель нашего исследования – рассмотреть понятие «компетенция», сущность и важность коммуникативной компетенции при изучении иностранных языков в техническом вузе.

Методика и методология исследования. В исследовании используются следующие методы научного познания: анализ, обобщение, сравнение данных, выводы. Большое значение имеют научно-методические труды Ф. Де Соссюра, Н. Хомского, Л. Витгенштейна, S. J. Savignon.

Результаты. В истории обучения иностранным языкам можно выделить два основных пути: 1) изучение языка на основе правил; 2) изучение языка на основе коммуникации. Первый путь рассматривается как классический, поскольку в его основе – изучение грамматических правил и лексики с дальнейшим переходом к чтению иноязычных текстов и пониманию устной речи на языке. В процессе изучения и усвоения иностранного языка совершается большое количество ошибок, что замедляет темп его усвоения и соответственно понижает интерес слушателей к его изучению. Второй путь к усвоению языка имеет в своей основе коммуникацию, что оказалось на практике более эффективным, несмотря на имеющиеся недостатки. Однако опыт показывает, что недостаточное осмысление механизмов иностранного языка, сформулированных в виде правил, способствует увеличению сроков его изучения, снижает качество владения иностранной речью. В результате как в зарубежной, так и в отечественной литературе стало актуальным сближение этих двух путей обучения языку. Единство языковых правил и действий ускорило процесс обучения и повышало интерес обучающихся.

Современная ситуация в экономике для успешного бизнеса на международном уровне побуждает обладать не только профессиональной, но и коммуникативной, и языковой компетенциями в условиях отсутствия реальной иноязычной среды. К примеру, инженеры-строители должны владеть иностранным языком, формируя свои знания, навыки и умения с учетом специфики определенной лингвокультурной общности. Кроме того, им следует учитывать особенности конкретных понятий в своей и другой профессиональных культурах, умея определить и разграничить общее и специфическое. Усвоение терминов профессиональной культуры способствует глубокому овладению иностранным языком и ведет к обогащению социокультурного опыта будущего специалиста строительного профиля.

Термин «компетенция» наиболее полно отвечает поставленным целям и означает способность накопления знаний и их применение в собственном практическом опыте при общении с зарубежными партнерами, что является особенно актуальным при подготовке специалистов строительной отрасли в области международных отношений. Успешность общения зависит не только от желания говорящего вступить в контакт, но и от его способности реализовать речевое намерение, которое зависит от степени владения единицами языка и умения употребить их в конкретных ситуациях общения (при этом знание отдельных элементов языка не может означать «владение языком как средством общения. Важны способность решать с помощью средств языка актуальные коммуникативные задачи в производственной и культурной жизни; умение пользоваться фактами языка и речи для реализации целей общения. Студент должен уметь представить себя, написать анкету, заявление, задать вопрос, вести дискуссию. Эти условия владения языком составляют сущность коммуникативной компетенции.

Коммуникативная компетенция является лингвистически, психологически и методически организованной системой. В ней достигается единство «языка-речи» как средства (язык) и способа ее реализации (речь). Коммуникативная компетенция относится к классу интеллектуальных способностей индивида. Сферой проявления этих способностей является деятельностный процесс, необходимым звеном которого выступает речевой компонент (речевая деятельность). По мнению Ф. Де Соссюра, единство в речевую деятельность вносит язык [2].

Под языковой (в широком смысле слова) компетенцией Н. Хомский понимает «систему интеллектуальных способностей, систему знаний и убеждений» [3, с. 86]. Согласно теории речевой деятельности составляющими коммуникативную компетенцию можно назвать компетенции в говорении, чтении, письме, аудировании. Функциональный подход к языку позволяет говорить о компонентном составе коммуникативной компетенции: грамматической, социологической, дискурсионной, стратегической компетенции. Это определяет степень овладения лингвистическим кодом языка (знания вокабуляра, правил произношения и орфографии, словообразования и структуры предложения; способность пользоваться языковыми средствами с учетом темы; способность порождать дискурс, то есть использовать и интерпретировать формы слов и значения для создания текстов, владения навыками организации языкового материала в когерентный (связный) текст. Модель коммуникативной компетенции С. Савиньон, представленной в виде «перевернутой пирамиды», показывает, как через практику и опыт во все более увеличивающемся круге коммуникативных контекстов и событий (основания пирамиды) изучающий язык постепенно расширяет свою коммуникативную компетенцию, которая включает в себя вышеназванную компетенцию [4].

В условиях, не способствующих непосредственному общению на иностранном языке вне вуза, значение языковой компетенции особенно важно, поскольку оно предполагает знание самого языка, его устройства и функционирования, языковых норм, в том числе орфографических и пунктуационных. Именно языковая и коммуникативная компетенции способствуют формированию умений и навыков речевого общения.

Формирование коммуникативной и языковой компетенции на строительном факультете ТГАСУ проходит в три этапа: основной курс обучения (4 семестра), где речевая деятельность отрабатывается во всех ее видах: чтении, говорении, письме, аудировании. Далее проводится дополнительная специальная подготовка, дополнительная профессиональная программа «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», связанная с дальнейшим усвоением и углублением иноязычного лексико-грамматического материала для студентов, обучающихся по всем специальностям ТГАСУ. В качестве завершающего этапа обучения осуществляются подготовка и защита лучшими студентами дипломных проектов и работ на английском языке с последующим представлением достойных из них на международных конкурсах.

Здесь особо хотелось бы подчеркнуть такую форму развития профессиональной компетенции, которая недостаточно часто используется в вузах, но по опыту дает хорошие результаты – это организация и проведение дискуссий и докладов на английском, немецком и французском языках в рамках ежегодных студенческих научно-технических конференций на специальных кафедрах (сопротивления материалов, технологии строительного производства, строительных конструкций и др.). Это, что особенно важно, вызывает интерес не только у самих докладчиков, но и у студенческой аудитории и, несомненно, побуждает студента глубоко изучать материал. При таком подходе цикл языковой подготовки становится непрерывным в течение всего периода обучения, сотрудничество преподавателей кафедры иностранных языков со своими коллегами со специальных кафедр носит предметный и длительный характер, что, несомненно, повышает их востребованность, а преподаватели специальных кафедр стремятся повышать уровень владения навыками и умениями владения иностранными языками.

Выводы. Подводя итог, можно сказать, что, для совершенствования качества подготовки специалистов строительной отрасли, а именно: их профессиональной компетенции, необходимо развивать иноязычные или речевые, коммуникативные и языковые навыки и умения практического пользования иностранным языком как средством общения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Федеральные** государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования: законодательно-правовая база проектирования и реализации. М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, координационный совет УМО и НМС Высшей школы, 2009.
2. **Соссюр Ф. де.** Курс общей лингвистики. Екатеринбург: Изд-во Урал. Ун-та, 1999. 432 с.
3. **Витгенштейн Л.** Избранные работы / пер. с нем. и англ. В. Руднева. М.: Территория будущего, 2005. 440 с.
4. **Savignon S.J.** Interpreting communicative language teaching. Context and concerns in teacher education. Yale University Press. New Haven & London, 2002. 243 p.

REFERENCES

1. **[Federal State Educational Standards of Higher Education: legal regulations for design-ing and implementation].** Moscow, 2009.
2. **Sossyur F. de.** [General Linguistics]. Yekaterinburg, USU Press, 1999. 432 p.
3. **Vitgenshtein L.** [Selected proceedings]. Moscow, Territoriya buduschego Publ., 2005. 440 p.
4. **Savignon S.J.** Interpreting communicative language teaching. Context and concerns in teacher education. Yale University Press. New Haven & London, 2002, 243 p.

Информация об авторе

Сизова Н.З. – ФГБОУ ВО «Томский государственный архитектурно-строительный университет» (634 003, г. Томск, пл. Соляная 2, e-mail: ms.sizova77@mail.ru)

Information about the author

N.Z. Sizova – Tomsk State University of architecture and civil engineering (Solyanaya area, Tomsk, 634 003, e-mail: ms.sizova77@mail.ru)

Принята редакцией: 03.11.2017

Received 3 November 2017

ВОСПРИЯТИЕ СТУДЕНТАМИ СОБЫТИЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИИ КАК ПРОБЛЕМА ПРЕПОДАВАНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН PERCEPTION OF THE STUDENTS' EVENTS OF RUSSIAN HISTORY AS AN ISSUE OF TEACHING HUMANITIES

УДК 323.2

DOI: 10.15372/PEMW20180316

Б. В. Федотов

Новосибирский государственный аграрный
университет, Новосибирск, Российская
Федерация, e-mail: fedotovboris@gmail.com

Fedotov, B.V.

Novosibirsk State Agrarian University, Novosibirsk,
the Russian Federation,
e-mail: fedotovbo-ris@gmail.com

Аннотация. В статье дается оценка деятельности официальных лидеров страны за более чем столетний период отечественной истории, взгляд студентов вузов на российскую историю. Автор не занимает позицию стороннего наблюдателя, решает две задачи. С одной стороны, в работе говорится о руководителях государства с точки зрения молодого поколения, а с другой — автор анализирует определенные моменты истории и самих респондентов. Основными критериями в деятельности первых лиц России и СССР выступают качества, характеризующие степень их компетентности по таким параметрам, как достижения в экономическом развитии, решение острых политических проблем в своей стране и мире, укрепление обороноспособности государства, успехи в социальной сфере, прогресс в науке, образовании, медицине, улучшение качества жизни людей. В выводах поставлены острые и актуальные вопросы: почему многие исторические факты мало известны в молодежной среде и какие выводы должны сделать на основе этого социологического исследования преподаватели гуманитарных дисциплин не только для расширения знаний студентов, но и для формирования у них соответствующей гражданской позиции.

Abstract. The article assesses the official leaders of the country for more than a century of national history. The students review Russian history. The author does not take the position of an outside observer. He solves two problems. On the one hand, the work speaks of the leaders of the state from the point of view of the younger generation, and on the other hand the author himself analyzes certain moments of the history and the respondents themselves. The main criteria in the activities of the top officials of Russia and the USSR are qualities that characterize the degree of their competence in such parameters as achievements in economic development, solving acute political problems in their country and the world, strengthening the defense capability of the state, progress in the social sphere, progress in science, education, medicine, improving people's quality of life. In the conclusions to all presented material acute and topical questions are raised as to why many historical facts are not well known in the youth environment and what conclusions should be drawn on the basis of this sociological research by teachers of humanitarian disciplines, not only for the expansion of students' knowledge, but also for the formation of appropriate civil position.

Ключевые слова: политические лидеры и их рейтинг, роль личности в истории, взгляд на историю с позиций сегодняшнего дня.

Для цитаты: Федотов Б. В. Восприятие студентами событий отечественной истории как проблема преподавания гуманитарных дисциплин // Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т. 8, №3. С. 2079–2089

Key words: political leaders and their rating, the role of the individual in history, a view of history from the perspective of today.

For quote: Fedotov, B.V. [Perception of the students events of Russian history as an issue of teaching Humanities]. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire* = Professional education in the modern world, 2018, vol. 8, no. 3, pp. 2079–2089

DOI: 10.15372/PEMW20180316

DOI: 10.15372/PEMW20180316

Введение. Россия отмечает знаменательную дату – 100-летие революционных событий октября 1917 г. Октябрь 1917 г. расколол общество на «красных» и «белых». По мнению одних, эти события привели к невиданным и прогрессивным преобразованиям, с позиции других этот исторический период ассоциируется с переворотом, зачеркнувшим надежды на поступательное развитие страны и приведшим ее к огромным человеческим жертвам.

Во все времена историки, рассматривая тот или иной период в жизни страны, уделяли пристальное внимание ее лидерам. Зачастую и прогресс, движение вперед или, наоборот, назад связывается не только и не столько с движением масс, сколько с вождями народов. Какова их роль в истории России? По каким критериям мы их оцениваем и какую оценку готовы поставить сегодня? Эти вопросы не сходят с повестки дня отечественной и мировой истории. Понимание прошлого позволяет увидеть в нем положительное, допущенные ошибки, адекватно оценить настоящее и определить правильный путь в будущее. Великий классик литературы Н. Г. Чернышевский в своем романе «Что делать?», с оптимизмом оценивая перспективы страны, обозначал это будущее словами «светлое» и «прекрасное». Он верил в победу добра над злом, в превосходство сил созидания, призывал стремиться всеми силами к светлому будущему и переносить в него все самое лучшее. Лейтмотив этого исследования: изучение истории Отечества, наших успехов и неудач (провалов) в связи с руководством. Такой подход позволит не только констатировать исторические реалии, но и попытаться что-то «увидеть за горизонтом».

Постановка задачи. В исторической науке и политологии традиционно уделяется много внимания политическим лидерам. Многие специалисты в своих исследованиях поднимают проблему роли личности в истории. При этом они ставят вопросы о потенциале лидеров, их возможностях, степени и границах влияния на исторический процесс в целом. Политическое лидерство всегда выступало важнейшим элементом жизни общества, а социально-психологические механизмы, которые приводили к их выдвижению в роли вождей или глав государств, в значительной степени связаны с политическими рисками. Этот тезис особенно актуален для России, поскольку многие политологи относят нашу страну к лидерскому типу обществ. Зачастую подобному общественному укладу не хватает обычаев и традиций, которые могли бы выступать в качестве важных политических регуляторов. В таких случаях недостатки социального порядка компенсируются политическим лидерством. Рассматривая роль лидеров в истории во взаимосвязи с философскими категориями необходимого и случайного, следует отметить, что личность, какой бы гениальной она ни оказалась, не может предвидеть всей полноты предстоящих событий. Но зачастую своими действиями или бездействием тот или иной лидер способен оставить заметный след в истории как положительного, так и отрицательного свойства. Признавая в определенной степени марксистское положение о роли народных масс в истории, нельзя не отметить, что значительная часть событий в истории персонифицирована, а роль отдельных личностей оказывается исключительно значимой [1]. По выражению К. Каутского, вовсе не обязательно быть гением или обладать выдающимся интеллектом, чтобы войти в историю в качестве великой личности. «И посредством, и даже стоящие ниже среднего уровня, а также дети и идиоты могут стать историческими личностями, если им попадает в руки большая власть» [2, с. 687].

В нашем исследовании не ставилась цель выявить все подходы к исследованию роли личности в истории. Нам необходимо рассмотреть вопрос об отношении к политическим лидерам с позиций сегодняшнего дня. Нашим современникам была предоставлена возможность оценить лидеров России (СССР). Ведь зачастую от руководителей страны зависят перемены, в результате которых мы приходим к новому обществу, но не всегда мы получаем то общество, к которому стремились. Поэтому важно дать оценку лидерам России (СССР), но, что не менее важно, оценить самих респондентов с точки зрения их выбора в пользу того или иного лидера.

Методология и методика исследования. В этой публикации автор придерживался междисциплинарного подхода к объекту исследования. Это означает, что проблема исследования не может быть адекватно проанализирована, если не опираться на положения различных дисциплин: философии, истории, политологии, социологии и т. д. Объекты исследования – руководители России (СССР) за последние 100 лет отечественной истории, а предмет – отношение к ним молодого поколения страны с позиций сегодняшнего дня.

Рассматривая правителей страны в историческом процессе, современные ученые видят их роль с позиции эволюции, перспектив развития страны, достижений и допущенных ошибок. Проводя такой анализ, они чаще всего балансируют между антиперсоналистскими теориями и персоналистской парадигмой в философии истории. В их работах присутствует как западная, так и восточная традиции рассмотрения места правителя в историческом процессе [3; 4, С. 7; 5, С. 14; 6, С. 157; 7, С. 61; 8, С. 156].

При проведении исследования автор применял методы различных гуманитарных наук. Так, при обобщении психологических портретов лидеров страны в публикации был использован библио-

графический метод. Для получения информации об их деятельности применялся источниковедческий метод: была изучена литература (печатная и электронные ресурсы), в которой давались оценка и анализ различных сторон их деятельности в роли руководителей страны. Однако большая часть материала построена на базе социологического исследования. В данном случае была поставлена основополагающая проблема: «Как в студенческой среде понимают и оценивают события отечественной истории и какую роль в этих событиях респонденты отводят политическим лидерам?». Совершенно не случайно был выбран конкретный исторический период: начало XX столетия (последние годы правления династии Романовых) – 2017 гг. Этот период истории был ознаменован эпохальными событиями в жизни страны: свержением монархии, установлением буржуазно-демократического строя, а затем и строя социалистического и, наконец, возвратом к буржуазной демократии, но уже в новых условиях. Страну в эту суровую эпоху потрясали и революции, и войны, начиная с Первой мировой и заканчивая локальными вооруженными конфликтами и т. д. Не понимая прошлого, невозможно понять настоящее и тем более – заглянуть в будущее.

Применение социологии в нашем исследовании включало два аспекта. С одной стороны, использование ее в качестве инструмента для исследования этих событий, а с другой – изучение субъекта, а одновременно и объекта педагогического процесса (студента) с точки зрения его включенности в этот процесс, а если посмотреть шире, то и как возможного активного участника (актора) исторического процесса. Трудно одно отделить от другого, учитывая обстоятельство, что преподавание таких дисциплин, как история, политология, фило-софия несет в себе огромный воспитательный заряд для молодого поколения страны.

Привлечение социологии как инструмента познания и самой истории и тех, кто изучает эту историю, было вызвано рядом обстоятельств. Во-первых, в отличие от истории, которая, опираясь на законы общественного развития, вместе с тем носит описательный характер, социология рассматривает конкретного участника в узком временном пространстве. Однако ученый-социолог исходит из циклического характера истории, когда велика вероятность повторения ранее происходивших явлений. Во-вторых, выступая в качестве теории и методологии всех общественных и гуманитарных наук, социология разрабатывает технику и методику изучения человека, его деятельности и методы социального измерения, что необходимо для получения полноценной и достоверной информации при оценке того или иного процесса и явления. В-третьих, действуя в широком поле общественных и гуманитарных наук, зачастую оказывается недостаточным применение сугубо социологического инструментария. И тогда на стыке с экономикой, политологией, историей и иными науками появляются социальные исследования [9]

Имея собственный опыт, когда объектом социологического исследования выступал читатель, автор статьи опирался на фундаментальные положения социологии, где «изучение социальных общностей и форм их самоорганизации (социальных систем, социальных структур и институтов), по мнению специалистов, предполагает не только фиксацию некоторых событий, явлений или их свойств, но и учет условий, при которых имеют место те или иные явления» [10]

При разработке программы социологического исследования не случайно в качестве респондентов выделена такая категория, как студенты. Выделение этой аудитории представляется закономерным по ряду причин. Во-первых, студенческая среда, являясь молодежной средой, имеет определенное отличие как особая социальная группа. Ее представители образованны в отличие от молодежи среднего уровня, их можно считать частью будущей российской интеллигенции. Во-вторых, она несет в себе отпечаток современной эпохи. Развитие мировоззрения тех, кому сегодня 17–25 лет, происходило уже тогда, когда заканчивался постсоветский период и наступала новая эпоха, связанная со все более расширяющейся информатизацией общества, переоценкой пройденного страной пути, в том числе и последней четверти века российской истории. И студенческая молодежь оказалась в эпицентре этого процесса. В-третьих, изучение такой социальной группы, как студенты с точки зрения понимания ими вопросов философии, истории, политологии и, в частности, в оценке роли политических лидеров страны особенно важно для преподавателей высшей школы. Это позволяет рельефно представить состояние современной образовательной среды, а следовательно, и вектор ее развития в контексте преподавания целого ряда гуманитарных дисциплин.

В условиях высшей школы репрезентативность нашего исследования обеспечивалась включением в число респондентов студентов первого по четвертый курс бакалавриата. Возраст исследуемых – 17–25 лет. Можно утверждать об определенной однородности указанной категории исследуемых. Нами были выработаны оптимальные методы для изучения вопросов указанной проблематики (анкетирование, беседы, опрос, наблюдение). Применение указанных методов позволило в значительной степени обеспечить его достоверность.

Однако нельзя не учитывать педагогический аспект данной проблематики. Ведь преподавание любой дисциплины, включая историю, политологию или философию, в значительной степени зависит от собственно педагогических факторов. К их числу мы можем отнести правильную постановку проблемы, формулирование цели, применение адекватных данному предмету методических приемов, неординарное формулирование вопросов, умение включить в обсуждаемую проблематику ту или иную аудиторию. Поэтому большое значение имели и сами занятия по такой дисциплине, как политология. Так, значительный массив информации в русле исследования был дополнен в ходе семинарских занятий по этой дисциплине. Для полноценного представления о том, как студенты понимают особенности отечественной истории и роль в нем конкретных персонажей, была поставлена важная в контексте исследуемой проблемы цель занятий – знакомство с социально-политическими субъектами – правящими элитами и политическим лидерством, – определение их роли и места в системе властных отношений. Студенты должны были разобраться с такими понятиями, как «лидер», «вождь», «имидж лидера», «элита», «лидерство и руководство», «культ личности» и др. Этой же цели служили и темы докладов и сообщений, которые отражали суть поставленной проблемы: «Концепция вождизма», «Проблема политического лидерства в современном российском общественном развитии», «Массы и лидеры в условиях перехода от диктатуры к демократии», «Политические портреты современных лидеров (по выбору)», «Теоретические модели политического лидерства», «Типология лидерства», «Харизматическое лидерство», «Политические лидеры России в президентских выборах» (лозунги, программа, имидж, отношение к оппонентам)» и др.

В исследовании участвовали студенты двух новосибирских университетов: Новосибирского государственного аграрного университета (НГАУ) и Сибирского государственного университета телекоммуникаций и информатики (СИБГУТИ) (всего в исследовании приняло участие свыше 250 чел.). Среди них был проведен опрос, в ходе которого студенты должны были поставить свою оценку руководителям России (СССР) за последние 100 лет: Николаю II, В. И. Ленину, И. В. Сталину, Н. С. Хрущеву, Л. И. Брежневу, М. С. Горбачеву, Б. Н. Ельцину, Д. А. Медведеву, В. В. Путину. Применялась 20-балльная шкала: от -10 до +10 баллов в зависимости от того, насколько положительным или отрицательным было такое руководство. Руководители СССР (генеральные секретари ЦК КПСС Ю. В. Андропов и К. У. Черненко) были исключены из этого списка из-за относительно короткого периода их деятельности на посту высшего руководителя страны. Давая ту или иную оценку, респонденты должны были ее обосновать. Учитывались и доклады студентов во время семинаров, где они оценивали этих политиков и описывали их социально-психологические портреты. Основными критериями деятельности руководителей России (СССР) являлись успехи во внутренней и внешней политике, развитие экономики, науки, образования, медицины, укрепление роли государства, повышение обороноспособности страны, решение вопросов в социальной сфере. Если студент плохо представлял роль того или иного руководителя, то он ему ставил оценку «0», что означало отсутствие каких-либо ярко выраженных результатов в ходе руководства страной.

Результаты. Обработка полученных результатов позволила определить рейтинг каждого из указанных политиков. На рис. 1 и 2 приведены оценки, которые получены лидерами страны в результате подсчета всех выставленных оценок со стороны респондентов и определении среднего балла. Но лучше дать такую оценку согласно исторической хронологии.

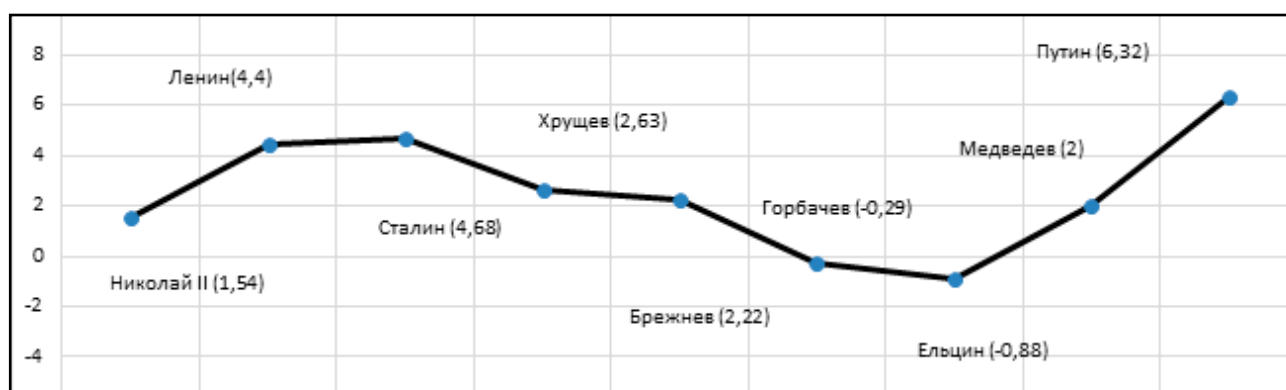


Рис. 1. Сравнительный график оценки респондентами лидеров России и СССР с 1914 по 2017 гг. (в баллах)



Рис. 2. Диаграмма сравнительной оценки руководителей России и СССР с 2014 по 2017 гг.

Николай II получил оценку 1,54. Респонденты отметили такие положительные качества последнего русского царя из династии Романовых, как верность России, проведение реформ в политической сфере и установление гражданских прав населения (учреждение Госдумы, издание «Манифеста свобод»), модернизацию страны, которая выразилась в высоких темпах экономического развития, строительство железных дорог, укрепление национальной валюты, существенное пополнение государственной казны, существенный рост населения Российской империи, реформирование армии и ее дальнейшее техническое оснащение, заключение союза с Англией и Францией («Антанта»). Были названы и его положительные нравственные качества: верность России, доброта, забота о семье, высокая образованность и культура.

Но недостатков отмечено гораздо больше, среди них – неполноценность, декларативность, практическая бесполезность ряда реформ (например, Госдума назначалась и упразднялась самим императором). Отмечалось, что он зарекомендовал себя как слабый государственный деятель (мягкий и непоследовательный в своих политических решениях, при нем отсутствовали многие политические права и свободы). Самыми серьезными недостатками, по мнению студентов, стали слабое понимание политической обстановки в стране, общественного мнения, неадекватная оценка текущей ситуации как в стране, так и на фронтах сначала русско-японской, а затем Первой мировой войны. Так, просчеты в управлении армией привели к серьезным поражениям русской армии. В результате столь некомпетентного руководства стало возможным осуществление террора со стороны радикальных организаций революционеров в России, возникновение сначала революционных ситуаций, а затем и самих революций. Вот некоторые эпитеты, которые использовались при оценке деятельности Николая II: «рассеянный и несобранный руководитель», «невнимательный», «был слабый духом, чтобы править», «отказался от престола», «народ был отрицательно настроен против него», «недовольство в стране привело к революции», «слабохарактерный монарх».

Имела место и неадекватная оценка деятельности последнего русского царя, которая прозвучала диссонансом относительно большей части ответов респондентов. По мнению ряда студентов, Николай II «был хорошим политиком», а к числу положительных качеств такие респонденты отнесли «упорство», «верное и честное исполнение своих дел перед страной», «мощную внешнюю политику».

В. И. Ульянов (Ленин) получил оценку 4,4. Высокая оценка была поставлена вождю мирового пролетариата по следующим показателям: наличие особых качеств вождя (харизма), способность перейти от разрухи после окончания Первой мировой и Гражданской войн к проведению эффективных экономических реформ (НЭП), принятие ряда политико-правовых решений (организация светского государства, отделение церкви от государства, школы от церкви, принятие Конституции РСФСР, декретов «О мире», «О земле», «Декларация прав народов России» и др.). Большинство респондентов отметили такое большое достижение В. И. Ленина, как создание самого мощного государства в мире и образование СССР. Были названы и другие достижения Ленина: умелое руководство страной, несмотря на все трудности, создание и укрепление Красной Армии, ее победа в годы Гражданской войны, проведение строго ориентированной социальной политики (бесплатная медицина и всеобщее образование,

ликвидация частной собственности и эксплуатации человека человеком и др.). Добавим сюда черты социально-психологического портрета вождя, отмеченные в ходе опроса: «жесткость, расчетливость, целеустремленность в политике», «одержимость идеями», «сумел избавить страну от устарелой формы правления», «умный руководитель», «великий человек», «смог построить новую страну», «обеспечил строгий контроль, который был необходим для поддержания порядка в стране», «лидер, сумевший повести за собой массы против монархической власти».

К недостаткам В. И. Ленина часть респондентов отнесла факт подготовки и осуществления революции, свержение монархии и политическую ситуацию в России, которая привела к кровопролитной Гражданской войне (25% респондентов). Присутствовали в ответах и обвинения в организации беспорядков, направленных на свержение законной власти, а взгляды В. И. Ленина по отношению к монархическому строю некоторые студенты оценили как экстремистские. Хочется привести несколько высказываний негативного характера: «довел страну до гражданской войны», «разграбил страну, сломал режим», «перевернул все с ног на голову, не смог создать сильное государство».

И. В. Сталин получил оценку 4,68., немного опередив В. И. Ленина. Приведем некоторые характерные высказывания студентов: «было много крови, но навел порядок и обеспечил расцвет государства», «создал сильную армию», «обеспечил создание ядерного оружия», «сумел мобилизовать силы для победы в Великой Отечественной войне», «поднял Россию из пепла, сделал великой державой», «страна добилась огромного прогресса в науке», «покончил с безработицей», «повышение общего уровня культуры населения». Студентами были названы отличительные черты характера И. В. Сталина. Дословно приведем некоторые из положительных оценок вождя: «усердный и умелый», «хороший управленец», «авторитарный, властный руководитель». Однако было отмечено и немало негативных сторон, среди них – «массовые репрессии в стране», «массовые расстрелы, в том числе и неповинных людей, которые не прекращались и во время Великой Отечественной войны», «репрессии, в том числе и физическое уничтожение целого ряда ученых», «разрушение демократии, отсутствие коллегиальности, возвеличивание культа личности самого Сталина», «уничтожение целого ряда представителей интеллигенции».

Негативные черты личности вождя народов, как часто именовали Сталина, обозначены такими эпитетами, как «злодей», «дотошный и злопамятный», «жестокий» и др.

Н. С. Хрущев получил оценку 2,63. Его имя связывают с «оттепелью», развенчанием культа личности И. В. Сталина, попыткой приоткрыть «железный занавес», повсеместно выращивать в стране кукурузу. Студенты высоко оценивали решительность Н. С. Хрущева в принятии решений по управлению делами внутри страны и за ее пределами. К достоинствам правления Н. С. Хрущева они отнесли «попытку модернизации партийно-государственной системы», четко ориентированную социальную политику, «курс на существенное изменение к лучшему условий жизни и быта населения», например, небывалые темпы строительства жилья. Студенты признавали это большим прогрессом для того времени. Дома, построенные в те годы, сохранились до наших дней и в последующем получили наименование «хрущевки». К заслугам Н. С. Хрущева студенты также отнесли «снижение пенсионного возраста», «небывалые успехи в науке» (в первую очередь освоение космоса), разрешение Карибского кризиса, сохранение личного достоинства руководителей страны во взаимоотношениях с Западом. Респонденты отметили следующие недостатки: «действовал в интересах народа, но ничего не доводил до конца», «часто принимал необдуманные решения», «не выполнил ряд обещаний, например, построение коммунизма», при нем было немало «неудач в экономике и сельском хозяйстве», «непоследовательно проводил реформы», «не обладал достаточными экономическими знаниями для развития страны». Некоторые из студентов высказали мнение о том, что «Н. С. Хрущев как политик не состоялся».

Среди личностных качеств Н. С. Хрущева в оценке респондентов преобладают недостатки: «неразвитый, но пытался быть лидером», «неопрятная личность», «непоследовательный».

Л. И. Брежнев часто ассоциируется с эпохой застоя. Его оценка 2,22, не высокая, но и не самая низкая, как мы увидим далее. Положительные стороны: повышение уровня жизни (по мнению отдельных респондентов, «при нем граждане СССР жили лучше всего»), «стабильность в стране», самый высокий показатель ВВП за всю отечественную историю (второе место в мире), «принятие конституции», поддержание коммунистического режима в стране и среди союзников по социалистическому лагерю, «много помогал странам третьего мира», «укрепление страны», «впервые за два десятилетия страна прошла без потрясений и реформ». Недостатки: «экономический застой», «слабая подготовка кадров и засилье бюрократии», номенклатурный принцип выдвижения кадров («были продвижения по карьерной лестнице по связям»), «не обращал внимания на свою страну», «был застой», «затянувшаяся война с Афганистаном», «в стране ничего не менялось», «стагнация государства».

В оценке личностных качеств имели место полярные оценки. Так, к положительным можно отнести честность, стремление улучшить социальные условия для большинства населения, к отрицательным –

«слабый политик», «неэффективный руководитель», «присвоение многочисленных наград и званий» и др.

М. С. Горбачёв вошел в отечественную историю как «творец перестройки». Его средний балл в оценке опрошенных респондентов составил 0,29. Как видим, его оценка отрицательная. Однако и у М. С. Горбачёва были в оценке опрошенных студентов положительные стороны: объявление перестройки (гласность, свобода слова, печати, демократические принципы в проведении выборов), «стремление покончить с пьянством в стране», «покончил с тоталитаризмом», проводил линию на сокращение правительства, «покончил с войной в Афганистане». Недостатки явно преобладают над положительными сторонами, среди них – «развал СССР», «непоследовательность реформ», «плохая реализация хороших идей», «крах экономической и политической системы», «неверные экономические и политические решения», «дефицит товарной продукции». Соответственно невысоко были оценены и личные качества М. С. Горбачёва: «безответственный», «двуличный», «слабохарактерный», «пассивный».

Б. Н. Ельцин, который после распада СССР стал первым президентом Российской Федерации, получил самую низкую оценку – 0,88. Среди положительных сторон его деятельности были названы «улучшение отношений с Европой и США», «принятие Конституции РФ 1993 г.», «несмотря на эксцентричный характер, сумел сформировать органы власти новой России». Но положительные стороны Б. Н. Ельцина блекнут по сравнению с недостатками: «огромная инфляция», «дефицитный бюджет», «рост внешнего долга», «допустил разграбление страны», «ничего не сделал для страны», «полный развал в экономической сфере», «неправильно проводил реформы», «приход к власти олигархии», «продолжил развал страны», «проводил слишком жесткие экономические реформы», «своими действиями способствовал расколу общества», «разгул криминала в 1990-е гг.», «нищета, безработица, воровство среди государственных чиновников», «взял власть, но ничего не смог сделать», «страна была на грани кризиса», «произошел огромный спад уровня жизни», «тотальное изменение страны», «ухудшение экономической ситуации», «резкое сокращение продукции в промышленности», «чеченская война», «хаос в стране, полнейший беспредел и бандитизм». Все перечисленные недостатки респонденты связывают с личными качествами Б. Н. Ельцина. Хочется привести лишь одну фразу: «Президент, из-за которого русских до сих пор считают пьяницами».

Д. А. Медведев, сменивший В. В. Путина на посту президента РФ 2 марта 2008 г., его деятельность во многом связана с В. В. Путиным. Оценка Д. А. Медведева – 2,0. Положительные стороны: «разделял позицию Путина», «стабильность, предсказуемость действий», «раз-решил Грузино-Осетинский конфликт», «спокойная политика», «поднял страну, выделил деньги на развитие жизни», «начало создания позитивного образа страны», «усиление централизации власти». Однако не все оценки столь лестные. Значительная часть респондентов оказалась не готовой в полной мере оценить деятельность Д. А. Медведева, поэтому встречается немало противоречивых оценок: «ничем не отличился», «энергичный, но ничего не сделал, что могло бы отложиться в памяти», «под присмотром Путина держал равновесие в стране», «слишком мало был у власти», «сложно оценить», «не было ухудшений и улучшений».

Личные качества Д. А. Медведева часть респондентов оценивает в основном с положительной стороны: «рассудительный», «энергичный», но и в его адрес высказаны и отнюдь не лестные фразы, многие из которых запомнились студентам по его высказываниям в СМИ или оценкам со стороны так называемой несистемной оппозиции, например, «пытался заключать договора, но всегда терпел неудачи», «денег нет, но вы держитесь», «не имел влияния и высокого авторитета в обществе», «человек во многом отражающий нынешнее положение страны, где органы власти погрязли в коррупции, а страна в кризисе». Есть и высказывания в адрес самого Д. А. Медведева по обвинению в коррупции, согласно информации, взятой с интернет-сайтов, враждебных официальной власти оппозиционных сил.

Последним в списке и первым по набранным баллам стоит нынешний президент РФ В. В. Путин – 6,32. За что же он получил столь высокую оценку? Респонденты отметили следующие особенности руководства страной нынешнего ее политического лидера: «поднял страну, восстановил ее экономическую составляющую», «усиление армии», «хорошая внешняя политика», «умело принимает решения по экономическим и военным вопросам», «обеспечил стабильность в стране», «смог поставить страну на ноги», «хорошо справляется со своими обязанностями», «присоединил Крым», «проводит жесткую политику», «поднятие России на высокий уровень», «отстаивает интересы страны», «заботится об укреплении государственной системы», «вывел страну из кризиса», «успешная борьба с терроризмом», «борьба с коррупцией», «в условиях санкций смог удержать экономику страны от падения», «увеличил золотовалютные резервы», «стабильные выплаты материнского капитала». Эта оценка в значительной степени соответствует официальной со стороны российской общественности и журналистов большинства отечественных СМИ [9].

Респонденты также выразили свое отношение к российскому президенту как личности. Приведем некоторые эпитеты: «уважаемый человек», «самый лучший», «строгий», «сильный», «храбрый», «целеустремленный», «патриот», «лучший политик», «близок к народу», «имеет слабости, но не показывает их», «человек дела».

Были названы и недостатки: «коррупция в стране», «как бы ни старался, а жить все также тяжело», «как политический лидер является авторитетом, но ничего в стране не меняется к лучшему», «демократия носит формальный характер», «в стране периодически происходят кризисы», «нет активной внутренней политики».

В заключение по результатам проведенного социологического исследования, взяв за 100% общую суммарную оценку указанных лидеров страны за означенный период, был проведен подсчет в процентах их удельный вес в руководстве страной. Представленная на рис. 3 диаграмма демонстрирует еще один, введенный в исследование показатель.

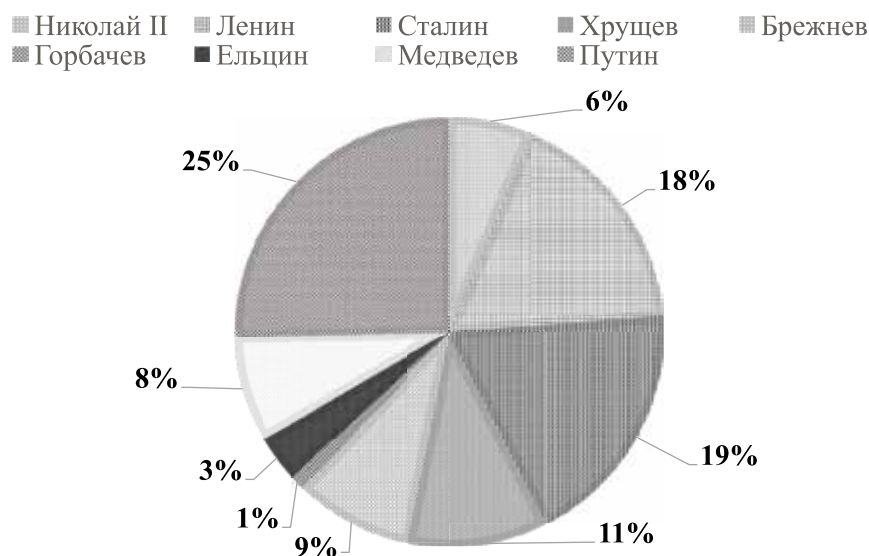


Рис. 3. Удельный вес политических лидеров России и СССР за период 2014–2017 гг. (в процентах)

Выводы. 1. По результатам проведенного исследования представляется возможным определить рейтинг политиков страны за более чем столетний период ее истории в понимании современной студенческой молодежи. Места распределились следующим образом (в скобках будет указана оценка в баллах, полученная в результате подсчета оценок всех респондентов, принявших участие в данном исследовании): 1. В. В. Путин (6,32). 2. И. В. Сталин (4,68). 3. В. И. Ленин (4,4). 4. Н. С. Хрущев (2,63). 5. Л. И. Брежнев (2,22). 6. Д. А. Медведев (2,0). 7. Николай II (1,54). 8. М. С. Горбачев (– 0,29). 9. Б. Н. Ельцин (– 0,88) (см. рис. 1 и 2).

2. На основании этих материалов можно судить об отношении молодого поколения (студенчества) к лидерам страны за столь важный период отечественной истории. Оно также позволяет сделать определенные выводы о понимании этой истории. Их суждения далеко не всегда основываются на глубоком анализе событий. В некоторых случаях студент видит что-то второстепенное, не замечает главного в деятельности того или иного политического лидера. Так, давая оценку последнему русскому царю из династии Романовых Николаю II, почти никто из них не упомянул о таком важном событии, как заключение союза со странами Антанты. Некоторые ошибочно считали, что Россия одержала победу в русско-японской войне 1904–1905 гг. Невыгодное для России заключение Брестского мирного договора ошибочно приписывают Николаю II, а не В. И. Ленину и большевистскому правительству.

При оценке В. И. Ленина ничего не было сказано о его непримиримости к старой интеллигенции, о высылке из страны многих известных представителей российской науки и культуры, об инициировании кампании против православия (расстрелы священнослужителей, разграбление церквей).

Значительная часть опрошенных имеет слабое представление о сталинском периоде в истории России и, в частности, таких событиях, как голод и массовая гибель людей из-за форсированных темпов индустриализации и коллективизации, депортация народов, а также начало холодной войны, международная изоляция страны.

В деятельности Первого секретаря ЦК КПСС, Председателя Совета министров СССР Н. С. Хрущева многие не заметили как положительных действий (телефонные переговоры с президентом США Дж. Кеннеди), так и опасных решений по эскалации Карибского кризиса (1962 г.). Наряду с некоторым расширением гласности («хрущевская оттепель»), о чем многие написали в своих анкетах, нет упоминаний о силовых методах подавления народных волнений (митинги в Грузии, восстание в Венгрии, забастовки в Новочеркасске).

Вспоминая итоги руководства страной со стороны Л. И. Брежнева, некоторые респонденты в анкетах выразили негативное отношение к затянувшейся войне в Афганистане, но никто не написал, что данное решение исходило в значительной степени от него самого и некоторых представителей высшего руководства страны из его ближайшего окружения.

При оценке деятельности последнего генерального секретаря ЦК КПСС М. С. Горбачёва опрошенные студенты проявили слабое знание общей ситуации в стране в тот период и, в частности, проблемы межэтнических конфликтов в Закавказье, Узбекистане, Прибалтике и других регионах СССР. Кроме того, студенты имеют слабое представление и о ситуации в Европе. Никто не упомянул о потере бывших союзников в Восточной Европе, третьем мире и распаде Варшавского Договора. Значительная часть респондентов не смогла указать на предназначение этой организации стран бывшего социалистического лагеря.

От крайне слабого представления до полного незнания событий – таковыми оказались ответы значительной части респондентов, которые давали оценку М. С. Горбачёву и Б. Н. Ельцину. Ничего не сказано о ГКЧП, о вооруженном столкновении сторонников президента и его противников (Верховный Совет РФ) в 1993 г., о дефолте 1998 г.

3. Сопоставление деятельности указанных в статье официальных лидеров страны шло по многим основаниям. Хотелось бы заострить внимание на экономическом аспекте и, в частности, на таком показателе, как золотой запас государства на завершающем этапе руководства вышеперечисленными лицами [10–13] (никто из участников опроса на этот счет не мог сказать ничего вразумительного). Не вдаваясь в подробности, однако, признаем, что накопление золотого запаса было связано с эффективным управлением экономикой, а не только объективными условиями, например, продолжительным миром в стране, ростом цен на нефть и отсутствием внутренних и внешних угроз. Вполне естественным представляется резкое снижение золота в казне российского государства, начиная с 1914 г. Этот процесс продолжался вплоть до 1928 г. К началу Первой мировой войны в российской казне имелся большой по тем временам золотой запас, который составлял по разным оценкам от 1300 до 1400 т. К 1928 г. казна оказалась фактически пустой: в ней оставалось около 150 т. золота. Этому предшествовала цепочка событий: затраты на войну, революции, Гражданская война, наступившая разруха, борьба с голодом и болезнями. Однако, несмотря на экстремальные условия социалистического строительства в сталинский период, удалось достичь по этому показателю рекорда за всю нашу историю: к 1941 г. золотой запас СССР (золото в слитках) составил 2800 т. И даже несмотря на огромные затраты материальных ресурсов в годы Великой Отечественной войны и нанесение огромного ущерба Советскому Союзу со стороны фашистской Германии и ее союзников, золотой запас после окончания войны оставался очень высоким и к 1953 г. (в 1953 г. умер И. В. Сталин) составлял 2500 т. После смерти И. В. Сталина, начиная с 1953 г. и заканчивая 1991 г., шло его постоянное сокращение. Исключение составил период с 1983 по 1985, когда золотой запас в стране вырос с 437 до 719 т. В этот период во главе Политбюро ЦК КПСС находились генеральные секретари К. У. Черненко и Ю. В. Андропов соответственно, они не вошли в наше исследование по указанной выше причине.

Что же можно сказать об отношении к этой проблеме руководителей на высшем уровне? Видимо, вполне заслуженными будут такие эпитеты, как некомпетентность, безответственность, неумение сохранить столь важные ресурсы для экономического развития и социальной сферы. Но остается фактом обстоятельство, что все это время шло «проедание» нажитого за многие годы и созданное несколькими поколениями людей. При этом экономика Советского Союза по объему занимала второе место в мире, на долю СССР в период с 1965 по 1985 г. в среднем приходилось 20% от мирового ВВП [14]. Казалось бы, такие показатели экономического развития должны были обеспечить огромные накопления средств на модернизацию экономики или, как сейчас говорят экономисты, структурные реформы. Ничего подобного не произошло. Рост ВВП в СССР одновременно сопровождался резким сокращением золотого запаса страны. И хотя респонденты, принявшие участие в исследовании совершенно не оперировали этими цифрами, они, однако, не ошиблись в оценке лидеров страны. Интересным представляется сопоставление двух графиков. На одном из них представлена оценка руководителям за весь рассмотренный период, на другом – состояние (наличие) золотого запаса к моменту завершения их руководства (рис. 4). Здесь за некоторым исключением (завершение правления Николая II) мы видим во многом соответствие оценок респондентов и динамики увеличения и падения по указанному показателю.

ОБЪЕМЫ ЗОЛОТОГО ЗАПАСА В РОССИИ С 1914 ПО 2017 ГГ

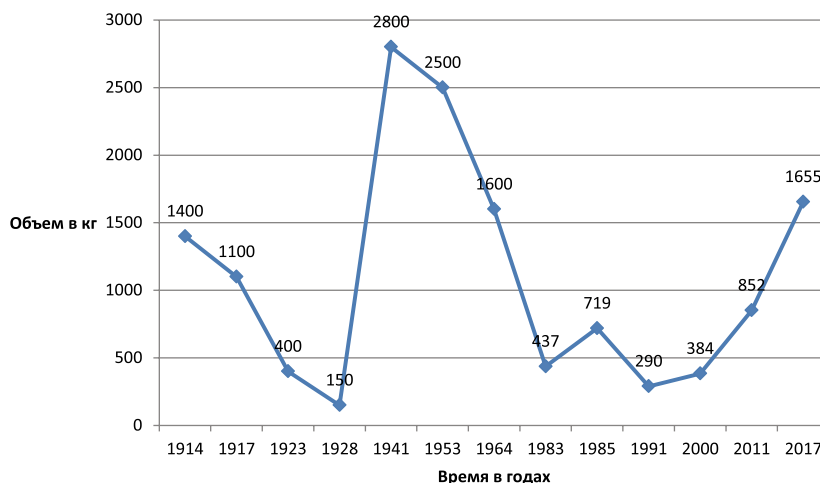


Рис. 4. Объемы золотого запаса (золото в слитках) в России и СССР с 1914 по 2017 гг.

4. Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что понимание событий отечественной истории за более чем столетний период очень важно с позиций сегодняшнего дня. Беспристрастная оценка политических лидеров страны позволяет создать модель «идеального лидера», который соединил бы в себе все лучшее, что было у его предшественников. Оно дает установку на кропотливую работу специалистов в различных областях науки, на доведение актуальной информации подобного рода до всех слоев населения и прежде всего молодого поколения страны, ведь за ним будущее. Двигаться в будущее и преодолевать на своем пути барьеры разного рода можно лишь под руководством неординарной и сильной личности, способной опираться на поддержку своего электората и обладающей не только харизмой, но и силой воли для реализации целей внутренней и внешней политики. Для профессорско-преподавательского состава на всех ступенях образования следует провести серьезный и всесторонний анализ причин поверхностного знания исторических событий учащимися школ и студентами. Какова же истинная причина такой ситуации? Низкий уровень преподавания соответствующих дисциплин или отсутствие установки у обучаемых по указанным в нашей публикации и столь важным, по мнению автора, событиям отечественной истории?

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Гринин Л.Е.** Роль личности в истории как философско-историческая проблема [Электронный ресурс] // Философия и общество. 2011. Вып. 4 (64). URL <http://www.socionauki.ru/journal/articles/138062/> (дата обращения: 03.07.2017).
2. **Каутский К.** Материалистическое понимание истории. М.; Л., 1931. Т. 2.
3. **Душкова З.В.** Роль личности в истории: историософский анализ [Электронный ресурс]: дис... канд. филос. наук. М.; 2009. 134 с. URL: <http://www.dslib.net/soc-filosofia/rol-lichnosti-v-istorii-istoriosofskij-analiz.html> (дата обращения: 04.07.2017).
4. **Гефтер М.Я.** История – позади? Историк – человек лишний? // Вопросы философии. 1993. №9. С. 5–15.
5. **Кудряшов С., Олейников Д.** Оккупированная Москва // Родина. 1995. №5. С. 12–18.
6. **Новиков В.И.** Бог, цари и герои (мифы о правителях народа) // Общественные науки и современность. 2007. №5. С. 150–158.
7. **Померанц Г.С.** История в сослагательном наклонении // Вопросы философии. 1990. № 11. С. 55–66.
8. **Сычев Ю.В.** Философская концепция исторической личности // Социальная теория и современность. Актуальные проблемы философии истории. 1995. Вып. 23. С. 153–170.
9. **Роль социологии в жизни общества** [Электронный ресурс]. 8 июня 2012 г. URL <http://diplomnye-istorii.ru/rol-sociologii-v-zhizni-obshchestva.html> (дата обращения: 26.06.2018).
10. **Федотов Б.В.** Печатное слово в среде военнослужащих и сотрудников МВД России в условиях вооруженного конфликта (на примере контртеррористической операции в Чеченской Республике): дис... канд. ист. наук. Новосибирск, ГПНТБ СО РАН, 2003. 126 с.
11. **Козловская И.Г., Томилова Е.А., Фадеев К.В.** Образ политического лидера (на примере В.В. Путина) [Электронный ресурс]. URL: <http://image-of-russia.livejournal.com/44476.html> (дата обращения: 03.07.2017).

12. **Графики** стоимости золота за 100 лет [Электронный ресурс]. URL: <http://golden-inform.ru/kotirovki/grafik-zolota-za-100-let/> (дата обращения: 21.10.2017).
13. **Как менялся** золотой запас страны – от Александра III к Путину [Электронный ресурс] // Политика, 12 января 2012 г. URL: <http://www.odnako.org/blogs/kak-menyalsya-zolotoy-zapas-strani-ot-aleksandra-iii-k-putinu/> (дата обращения: 10.02.2017).
14. **Размер** золотовалютных резервов России на сегодня [Электронный ресурс]. URL: <http://www.restnonstop.ru/content/view/162/60/> (дата обращения: 21.10.2017).
15. **Шутов А.** Золотовалютный резерв России: размер, структура, динамика [Электронный ресурс]. URL: <http://fb.ru/article/149291/zolotovalyutnyy-rezerv-rossii-razmer-struktura-dinamika> (дата обращения: 21.10.2017).
16. **Экономика СССР** – общие сведения [Электронный ресурс]. URL: <http://back-in-ussr.info/2012/02/ekonomika-sssr-obshhie-svedeniya/> (дата обращения: 21.10.2017).

REFERENCES

1. **Grinin L. E.** [The role of personality in history as a philosophical and historical problem] *Filosofiya i obshchestvo = Philosophy and society*, 2011, no. 4 (64). Available at: <http://www.socionauki.ru/journal/articles/138062/> (accessed July 3, 2017).
2. **Kautskiy K.** [Materialistic realization of history]. Moscow; Leningrad, 1931, vol. 2.
3. **Duskova Z. V.** [The role of personality in history: historico-sophical analysis. Cand.Philosoph.sci.thesis]. Moscow, Bauman MSTU Press Publ., 2009, 134 p. Available at: <http://www.dslib.net/soc-filosofia/rol-lichnosti-v-istorii-istoriosofskij-analiz.html> (accessed 4 July 2017).
4. **Geffer M. Ia.** [Is the History behind? Is the historian an unnecessary person?] *Voprosy filosofii = Problems of Philosophy*, 1993, no. 9, pp. 5–15. (In Russian)
5. **Kudriashov S, Oleinikov D.** [Occupied Moscow]. *Rodina = Motherland*, 1995, no. 5, pp. 12–18. (In Russian)
6. **Novikov V. I.** [God, kings and heroes (myths about the governors)]. *Obshchestvennye nauki i sovremennost = Social sciences and modernity*, 2007, no. 5, pp. 150–158. (In Russian)
7. **Pomerants G. S.** [History in the subjunctive mood]. *Voprosy filosofii = Problems of Philosophy*, 1990, no. 11, pp. 55–66. (In Russian)
8. **Sychev Iu. V.** [Philosophical concept of historical personality]. *Social theory and modernity. Important problems of the philosophy of history*. Moscow, RAPA Press Publ., 1995, vol. 23, pp. 153–170.
9. **[The role of sociology in the life of society]**. June 8, 2012. Available at: <http://diplomnye-istorii.ru/rol-sociologii-v-zhizni-obshhestva.html> (accessed June 26, 2018).
10. **Fedotov B. V.** [Printed word among servicemen and employees of the Ministry of Internal Affairs of Russia in conditions of armed conflict (on the example of a counter-terrorist operation in the Chechen Republic)]. Cand. Histor. sci. thesis]. Novosibirsk, 2003, 126 p.
11. **Kozlovskaya I. G, Tomilova E. A, Fadeev K. V.** [The image of a political leader (on the example of V. V. Putin)]. Available at: <http://image-of-russia.livejournal.com/44476.html> (accessed July 3, 2017).
12. **[Graphs of the value of gold for 100 years]**. Available at: <http://golden-inform.ru/kotirovki/grafik-zolota-za-100-let/> (accessed October 21, 2017).
13. **[How the gold reserve of the country changed – from Alexander III to Putin]**. *Politika = Politics*, 2012, January 12. Available at: <http://www.odnako.org/blogs/kak-menyalsya-zolotoy-zapas-strani-ot-aleksandra-iii-k-putinu/> (accessed February 10, 2017).
14. **[The size of the gold and currency reserves of Russia today]**. Available at: <http://www.restnonstop.ru/content/view/162/60/> (accessed October 21, 2017).
15. **Shutov A.** [Gold and currency reserves of Russia: size, structure, dynamics]. Available at: <http://fb.ru/article/149291/zolotovalyutnyy-rezerv-rossii-razmer-struktura-dinamika> (accessed October 21, 2017).
16. **Economy of the USSR** – general information]. Available at: back-in-ussr.info/2012/02/ekonomika-sssr-obshhie-svedeniya/ (accessed October 21, 2017).

Информация об авторе

Федотов Борис Васильевич – кандидат исторических наук, доцент кафедры технологий обучения, педагогики и психологии Инженерного института, Новосибирский государственный аграрный университет (630039, Новосибирск, ул. Никитина, 147, e-mail: fedotovboris@gmail.com).

Information about the author

Boris V. Fedotov – Candidate of History, Associate Professor at the Chair of Education Technologies, Pedagogics and Psychology at Engineering Institute of Novosibirsk State Agrarian University (147 Nikitina str., 630039, Novosibirsk, e-mail: fedotovboris@gmail.com).

Принята редакцией: 06.07.2018

Received: 6 July 2018

К ПРОБЛЕМЕ МОДЕЛЕЙ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

REVISITING THE PROBLEM INCLUSIVE EDUCATION MODELS

УДК 159.98

DOI: 10.15 372/PEMW20180317

М. Р. Арпентьева

Калужский государственный университет
им. К. Э. Циолковского, Югорский государственный
университет, Калуга, Ханты-Мансийск, Российская
Федерация, e-mail: mari-am_rav@mail.ru

Arpentieva, M.R.

Tsiolkovskiy Kaluga State University, Kaluga,
the Russian Federation, e-mail: mariam_rav@mail.ru

Е. А. Богомолова

Калужский государственный университет
им. К. Э. Циолковского, Калуга, Российская Федерация,
e-mail: alex_bogomolov@mail.ru

Bogomolova, E.A.

Tsiolkovskiy Kaluga State University, Kaluga,
the Russian Federation,
e-mail: alex_bogomolov@mail.ru

М. А. Спизженкова

Калужский государственный университет
им. К. Э. Циолковского, Калуга, Российская Федерация,
e-mail: stebbins@yandex.ru

Spizhenkova, M.A.

Tsiolkovskiy Kaluga State University, Kaluga,
the Russian Federation, e-mail: stebbins@yandex.ru

Аннотация. Цели статьи – осмысление возможностей и функций инклюзивного образования, сравнительный анализ инклюзивной и эксклюзивной (специальной) моделей образования, выделение различных эффектов и практик инклюзивного образования. Данная проблема, несмотря на ее значительную изученность, продолжает оставаться теоретически и практически значимой и актуальной: создается все больше вариантов (практик) инклюзивного и эксклюзивного образования, изучаются их эффекты, сопоставляются положительные (функциональные) и отрицаемые (дисфункциональные) стороны инклюзивного и специального образования. Исследователями отмечается, что выгоды инклюзивного образования значимо выше, чем возможные потери. Специальное образование, как и дополнительное, альтернативное образование, может и должно играть роль дополняющего режима (стороны) инклюзивного или общего образования. При этом важно достичь того, чтобы образование было вариативным, ориентирующимся на особенности развития детей (с ОВЗ и без ОВЗ), а не только на внешние нормы и нормативы (критерии).

Ключевые слова: инклюзия, педагоги, студенты, психологи, понятие инвалидности, инклюзия.

Для цитаты: Арпентьева М.Р., Богомолова Е.А., Спизженкова М.А. К проблеме моделей инклюзивного образования // Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т. 8, № 3. С. 2090–2097

Abstract. The purpose of the article is to realize the possibilities and functions of inclusive education, to compare the inclusive and exclusive (special) models of education, to highlight the various effects and practices of inclusive education. This problem is rather explored but at the same time it is theoretically and practically significant and relevant as more and more variants (practices) of inclusive and exclusive education are being created, their effects are being studied, positive (functional) and negative (dysfunctional) aspects of inclusive and special education are compared. The author sees more advantages of inclusive education than possible disadvantages. Special education as well as the formation of «additional», «alternative» can and should play the role of a complementary regime (party) of inclusive or general education. At the same time, it is important to achieve that education is variable, focusing on the developmental features of children (with HIA and without HIA), and not only external norms and standards (criteria).

Key words: inclusion, teachers, students, the concept of disability, the category of disabled people, psychological inclusion.

For quote: Arpentieva, M. R., Bogomolova, E. A., Spizhenkova, M. A. [Revisiting the problem inclusive education models]. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire* = *Professional education in the modern world*, 2018, vol. 8, no. 3, pp. 2090–2097

DOI: 10.15 372/PEMW20180317

DOI: 10.15 372/PEMW20180317

Введение. Инклюзивное образование – область множественных моделей и подходов, споров и решений, открытий и переоткрытий. Инклюзивное образование – часть общей системы, с помощью которой люди пытаются гармонизировать взаимоотношения в сообществе. Современное сообщество подошло к осознанию важности ценностно наполненного и направленного на взаимное развитие взаимопонимания и взаимодействия людей, к пониманию деструктивности практик и ситуаций отчуждения, изоляции [1–4].

Постановка задачи. Цель статьи – осмысление возможностей и функций инклюзивного образования, сравнительный анализ инклюзивной и эксклюзивной (специальной) моделей образования, выделение различных эффектов и практик инклюзивного образования. Данная проблема, несмотря на ее значительную изученность, продолжает оставаться теоретически и практически значимой и актуальной: создается все больше вариантов (практик) инклюзивного и эксклюзивного образования, изучаются их эффекты, сопоставляются положительные (функциональные) и отрицаемые (дисфункциональные) стороны инклюзивного и специального образования. При этом обычно отмечается, что выгоды инклюзивного образования значимо выше, чем возможные потери. Специальное образование, как и дополнительное, альтернативное образование, может и должно играть роль дополняющего режима (стороны) инклюзивного или общего образования. При этом важно достичь того, чтобы образование было вариативным, ориентирующимся на особенности развития детей (с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и без ОВЗ), а не только на внешние нормы и нормативы (критерии) [5–8].

Результаты исследования. Споры вокруг инклюзивного образования и иных инклюзивных практик до сих пор не умолкают [9–11]. Сторонники говорят, что даже частичное, парциальное и временное исключение, даже частичная «специализация обучения морально неприемлемы [12–15]. Они считают, что невключение снижает в глазах общества социальную значимость инвалидов. Оно дает возможность снизить «социальную наглядность» (social visibility) проблем инвалидов и таким образом помешать воспитанию культуры сотрудничества и поддержки, которая намного важнее академических успехов. С помощью инклюзии в ее узком понимании общество позволяет людям с ограниченными возможностями меньше думать о проблемах человеческого достоинства и успешности. В широком понимании инклюзия – это культура равноправных отношений, нацеленная на гармонизацию жизни людей и всего сообщества путем построения и развития отношений взаимопомощи, взаимных прав и обязанностей, взаимного служения и поддержки [1; 12; 16–18]. Даже если академическим успехам «типичных» школьников и студентов из-за полного включения определенной группы, определенного типа нарушений и определенного числа школьников и студентов с особыми потребностями (ОВЗ) будет нанесен ущерб, то отказ от участия этих школьников и студентов морально неприемлем, это вред для образования [19–22]. Вред в сфере образования для «типичных» учащихся и обучающихся, на взгляд сторонников инклюзии, менее важен, чем социальный ущерб, вызванный тем, что люди с инвалидностью игнорируются обществом [23–27]. Второй момент заключается в том, что все получают выгоду от включения [28–31]. Есть много детей и молодых людей, которые не вписываются (или чувствуют себя так) в общество, и школа, которая полностью включает всех школьников и студентов-инвалидов, вселяет в общество надежду. Учащиеся и обучающиеся с разными нарушениями, проводящие время среди своих «нормальных» сверстников, демонстрируют рост социальных навыков и академического мастерства [32–34], а у «типичных» детей формируются и развиваются представления и переживания, связанные с отношениями взаимопомощи и заботы, любви и принятия, терпение и самоконтроль.

Поэтому при оценке программ инклюзии важны долгосрочные эффекты обучения: ученики с особыми потребностями в раннем возрасте особенно часто имеют повышенную чувствительность к вызовам, с которыми сталкиваются другие люди. Их трудности и успехи нередко вызывают повышенное сочувствие и сострадание, а также формируют у детей и молодых людей с ОВЗ и детей и молодежи без ОВЗ навыки гармоничных межличностных отношений, в том числе навыки «заботливого», неэгоистичного и неагрессивного лидерства, которые приносят пользу всему обществу [18; 22; 25]. Сочетание услуг инклюзивного и эксклюзивного спектров выгодно для учащихся с ограниченными возможностями обучения и для учителей специального образования, предоставляющих услуги [29]. Инклюзивное образование также может быть полезным для всех учащихся в классе, а не только для студентов с особыми потребностями: инклюзия помогает понять важность совместной работы и способствует формированию чувства толерантности и эмпатии среди студентов в целом [19]. Положительные последствия для детей без инвалидности включают в себя развитие продуктивных и реалистичных знаний и умений в сфере отношений с людьми с инвалидностью, а также повышение социального статуса инвалидов среди неинвалидов [10]. В одном из зарубежных исследований сравнивались интегрированные (участники инклюзивного образования) и изолированные (участники только специального образования) школьники. Исследование показало, что дети в условиях инклюзии (интегрированных условиях) развивались

полноценно и активно, особенно в сфере их социальных навыков, а сегрегированные и изолированные дети фактически регрессировали [35]. При этом учащиеся с ограниченными возможностями в обучении делают важные для них и общества академические и социальные успехи в темпе, сопоставимом с темпом, который наблюдается у обычных учащихся. И конкретные трудности с обучением у школьников и студентов разрешаются быстрее: исследования показали выраженное улучшение самопонимания и мотивации в процессе инклюзивного образования [9]. Еще одно исследование показало, что поддержка сверстников в инклюзивной аудитории может способствовать позитивному эффекту в развитии детей с аутизмом и иными нарушениями [30]. Полное включение может стать для ребенка или юноши способом активного и продуктивного, предметного и заинтересованного контакта с родителями и широкой общественностью. Оно помогает привлечь внимание общества и специалистов к моментам, которые требуют специальной помощи. Иллюзорные попытки обучить студентов с особыми потребностями в общей образовательной среде тому, что им не нужно или недоступно, должны быть осмыслены с целью трансформировать содержание и формы обучения как в рамках «общего класса», так и в рамках специальных «внеклассных» занятий [26].

Некоторыми критически настроенными исследователями инклюзия рассматривается как практика, философски и этически весьма привлекательная, но непрактичная и нереалистичная. Исследования, проведенные ими, не подтверждают предлагаемых преимуществ полного или частичного включения. Здесь, очевидно, работает эффект экспериментатора-исследователя – субъективность интерпретации данных. Если исследователи видят пользу инклюзии, они находят ее и в материалах исследований, если не видят – не находят [36–38].

Широкий подход к инклюзии и ее понимание как социальной и культурной интеграции говорит о том, что инклюзия – гораздо больше, чем включение учащихся с особыми образовательными потребностями. Она сосредоточена на включении всех меньшинств и маргинальных групп, таких как религиозные, расовые, этнические и языковые меньшинства, иммигранты, девочки в культурах, предоставляющих преимущества мальчикам, и наоборот, бедные и бездомные, учащиеся с ограниченными возможностями, пациенты с ВИЧ/СПИДом и иными болезнями, удаленные группы населения и др. [39]. В США это понимание известно под понятием «культурно реагирующее» образование («culturally responsive» education). Культурно реагирующее образование существенно отличается от подходов к «культурному разнообразию» и «культурной компетентности» (cultural diversity and cultural competency approaches), популярных в последнюю четверть XX в. [14; 20]. Гл. Ладсон-Биллингс отмечает, что учителя, восприимчивые к культуре, знают, как выстроить процесс обучения, опираясь на культурные реалии ребенка (например, домашнюю жизнь, опыт сообщества, языковой фон, системы убеждений) [28]. Культурно-отзывчивая педагогика продуктивна и эффективна для всех учеников, потому что создает заботливое сообщество (caring community), в котором ценится любой опыт (знания и умения), любые способности. Сторонники или проponenty (proponents) этой модели стремятся максимизировать участие всех учеников в обучении. Особенно часто это практикуется в общинных школах, ученикам дается возможность учиться по их собственному выбору, учителя стремятся помочь переосмыслить и реструктурировать учебные программы, культуры и практики преподавания и учения в разных школах и учебных средах. Они стремятся к тому, чтобы удовлетворить разнообразные потребности в обучении, независимо от происхождения или характера этих потребностей. Они говорят, что все учащиеся могут учиться и получать пользу от образования, а школы должны адаптироваться к физическим, социальным и культурным потребностям студентов, а не только – наоборот. Индивидуальные различия между учащимися – источник богатства жизненного опыта и разнообразия, которые должны поддерживаться широким и гибким диапазоном методов работы с ними.

Некоторые сторонники инклюзии говорят о важности практики прогрессивного образования (progressive education). В прогрессивном образовательном или инклюзивном классе каждый подвергается «богатому набору действий» («rich set of activities»), и каждый школьник и студент делает то, что он или она может и хочет делать. Так человек извлекает пользу из того опыта, в котором нуждается, поэтому школу М. Монтессори иногда называют ярким примером инклюзивного образования. Порой инклюзия требует весьма значительных изменений в преподавании и подготовке преподавателей, а также в управлении взаимодействием учеников с ОВЗ и без них. Учителю необходимо потратить много времени на изучение того, как учащиеся с особыми потребностями и без них взаимодействуют друг с другом, на коррекцию взаимоотношений в направлении развития взаимопонимания (принятия, искренности, эмпатичности, рефлексивности и т.д.). Инклюзивные образовательные практики часто основаны на активном обучении, в котором применяются процедуры критериального или «подлинного оценивания» (authentic assessment). Аутентичная оценка – это измерение «достижений, дельных, важных и значимых» (worthwhile, significant, and meaningful), разрабатываемых учителем/преподавателем для учеников с ОВЗ. Она отличается от стандартных тестов с множественным выбором, которыми так

перегружено американское и сейчас российское образование и которые неоднократно демонстрировали низкую эффективность и продуктивность как средства обучения. Педагог разрабатывает новые процедуры а) в сотрудничестве со студентами и школьниками путем учета мнений учащихся и обучающихся о тех или иных формах и содержаниях их деятельности или б) путем привлечения критериев, отражающих внутреннюю и внешнюю логику построения системы знаний и умений, теоретически и практически корректную, «дисциплинированную» диагностику, предполагающую учет «стоимости» академических достижений за пределами школы (construction of knowledge, disciplined inquiry, and the value of achievement beyond the school). Учитель и преподаватель могут для этого прибегать к использованию практико-ориентированных или прикладных учебных программ, многоуровневых и многокомпонентных комплексов и подходов обучения, учитывающих разнообразные потребности школьников и студентов, их индивидуальность и индивидуализацию [40].

Аутентичная, или критериальная, оценка, как правило, фокусируется на контекстуализированных задачах, позволяющих школьникам и студентам демонстрировать свою компетентность в «аутентичной» для них среде жизнедеятельности и по аутентичным, соответствующим ей социально-психологическим нормативам. Примеры аутентичных категорий оценки включают (criterion-referenced test) следующие формы работы: выполнение навыков или демонстрация использования определенных знаний и умений; симуляции и ролевые игры; портфолио, отражающие стратегический отбор их компонентов в ориентации на ту или иную задачу профессионального, карьерного развития. По словам М. Ормистон, «аутентичное обучение отражает задачи и решения проблем, которые требуются в реальности вне школы» [41, р. 2–3]. Они выступают как основа для аутентичной оценки: «Что должны (знать и уметь) делать ученики?». Когда инструктор ответит на этот вопрос, он может затем разработать критериальную задачу/упражнение, чтобы оценить, демонстрирует ли ученик способность ее решить и решить хорошо (насколько он успешен в решении того или иного типа задач в тех или иных условиях). Критериальные задания или «рубрики» (rubrics) представляют собой попытку сделать субъективные измерения объективными, ясными, последовательными и как можно более оправданными, четко определяя критерии, по которым следует оценивать эффективность или достижение. Целью аутентичной оценки является определение того, могут ли знания и умения учащихся применяться вне класса. Это означает, подлинная оценка знания предмета требует, чтобы педагог вовлекал студентов и школьников, побуждал их к задаванию вопросов и высказыванию комментариев, основывал свою работу с ними на содержании повседневных задач и информации из жизни, побуждал школьников и студентов синтезировать информацию и умения, применять навыки критического (рефлексивного) мышления и развивать творческие способности, использовал задачи, побуждающие к исследованию самого опыта обучения; измерял не только то, что студенты и школьники знают и умеют, но и то, как они думают. Это помогает студентам и школьникам понять, как они учатся, оценить свои академические успехи, а педагогу – как их лучше научить.

Критериальная оценка, в том числе в режиме «инвентаризации» (concept inventory), может быть сопоставлена с оценкой, основанной на норме (стандартизированные тесты), и ипсативной оценкой (ipsative assessment – оценкой, обращенной на сравнение данных того или иного человека в разных ситуациях, оценкой вариантов, разброса значений, в том числе сравнение текущей эффективности и продуктивности по сравнению с предыдущей работой оцениваемого лица). Ипсативная оценка, при которой результаты диагностики каждого испытуемого служат измерительным эталоном для самих себя, широко используется в повседневной жизни. Однако поощрение учеников к тому, чтобы не стремились повысить собственные, предыдущие показатели, может привести к избыточному вниманию к ситуации достижений, деформированному стремлению к совершенству (перфекционизм) и превосходству над сверстниками или, напротив, исключить конкурентный элемент, связанный с привязкой к нормам (norm-based referencing). С другой стороны, ипсативные процедуры могут быть весьма полезны для детей с ограниченными возможностями обучения – для повышения их оптимизма в оценке собственных успехов и себя в целом, повышения учебной и трудовой мотивации. В результате применения критериального и ипсативного подходов образование, ориентированное на результаты (outcomes-based education) и на стандарты (standards-based education), сменяется образованием, ориентированным на личные достижения.

Задача переосмысления и реструктуризации школ для того, чтобы школы и методы обучения стали более восприимчивыми к культуре, требует системного осмысления современного образования [41], пересмотра отношений всех участников системы образования (дети, родители, учителя, члены сообщества, сотрудники). По констатации ЮНЕСКО, включение «все шире понимается как реформа, которая поддерживает и приветствует разнообразие среди всех учащихся» [39]. Это еще раз говорит нам о том, что интегрированное или интегративное обучение – это практика обычного качественного в методическом, педагогическом, психологическом и социальном отношениях образования.

Оптимизация и гармонизация отношений в учебных группах и обучении в целом – сложный процесс, в него не могут быть включены только педагоги или психологи, которым «в нагрузку» добавляют и необходимость обеспечения инклюзивных практик. Большую роль во внедрении инклюзивного образования играют родители. В современных условиях родителям, имеющим ребенка со значительными ограничениями здоровья, часто трудно представить себе его будущее: как он будет – если вообще будет – посещать детские дошкольные учреждения, школу, сможет ли окончить вуз? И для чего ему учиться, что будет с ним потом, где и кем он сможет работать, если вообще сможет? С одной стороны, законодательство Российской Федерации предполагает возможность обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в тех же условиях, в которых обучаются дети с нормативным развитием. С другой стороны, для реализации этого Закона пока еще не созданы все необходимые условия: инклюзивное образование пока что определяется как инновационная практика, существующая в крупных городах страны. Для родителей ребенка с ограниченными возможностями здоровья возможность получения им образования в доступной для него среде, соответствующее его образовательным потребностям, является фактором признания значимости ребенка полноправным членом общества, следовательно, и признанием значимости всей семьи как субъекта общественных отношений. Опыт организации жизни людей с ограниченными возможностями здоровья в других странах показывает, что именно родители становятся фасилитаторами инклюзивного процесса. Следовательно, активность жизненной позиции матери или отца, воспитывающих ребенка с ограниченными возможностями здоровья, становится необходимым условием изменения общественной ситуации в контексте анализируемой проблемы.

Заключение. Таким образом, выгоды инклюзивного образования значимо выше, чем возможные потери. Специальное образование, как и дополнительное, альтернативное образование, может и должно играть роль дополняющего режима (стороны) инклюзивного или общего образования. При этом важно достичь того, чтобы образование было вариативным, ориентирующимся на особенности развития детей (с ОВЗ и без ОВЗ), а не только на внешние нормы и нормативы (критерии). Включение учащихся, соответствующих тому или иному возрасту, в общеобразовательный класс наряду с инвалидами, в целом выгодно для всех сторон, а также для развития образования и его технологий и идеологии. Культурно-отзывчивая педагогика сочетает в себе активность учителя в сфере обучения и воспитания, компенсации и актуализации, психологической профилактики, коррекции и развития. Сейчас существует и реализуется множество способов обучения, поскольку разные учащиеся по-разному и учатся. И различия не ограничиваются наличием или отсутствием ОВЗ/инвалидности, но включают широкий спектр социально-психологических и иных особенностей людей и сообществ. Учащиеся с ограниченными возможностями получают больше удовольствия от инклюзивной атмосферы, потому что они могут получать помощь от своих сверстников с различными способностями и конкурировать с ними на одном уровне за счет равных возможностей и обязательств. Кроме того, они могут получать помощь, не просто учитывающую «тип» имеющихся у них нарушений, а нацеленную на учет их своеобразия. Именно с этой возможностью связано понятие о квирах и квинринге: своеобразные, порой причудливые изменения и особенности строения тела и жизни человека являются отражением его уникальной сущности, которая может быть поддержана обществом, в том числе средствами образования. Инклюзия не предполагает уравнивания, но предполагает осознание и учет индивидуальности личности, а также гармонизации взаимодействий и отношений людей как индивидуальностей. Это искусство и школа, где получают знания и умение жить вместе, реализуя не только права, но и обязанности, не только потребляя, но и производя.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Арпентьева М.Р., Богомолова Е.А.** Психосоциальное сопровождение лиц с ОВЗ и их семей: монография в форме эссе // Профессиональная библиотека работника социальной службы. 2016. № 12.
2. **Ибрагим Л., Панаитова С.** Первые шаги на пути к инклюзии. Комрат: Агентство Междунар. развития США (USAID), Консолидация гражданского общества в Молдове (MCSSP), 2011. 116 с.
3. **Назаренко М.А., Дзюба С.Ф., Духнина Л.С., Никонов Э.Г.** Инклюзивное образование и организация учебного процесса в вузах // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2013. №7. С. 184–186.
4. **Ореховская Н.А.** Инклюзия путь к толерантности и равным возможностям // Человек. Общество. Инклюзия. 2015. №4 (24). С. 38–41.
5. **Питерс Т.** Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому воздействию. СПб.: Ин-т спец. педагогики и психологии, 1999. 192 с.
6. **Спиженкова М.А.** Особенности отношения педагогов дошкольного образования к инклюзии // Социально-психологическое сопровождение инклюзивного образования: сборник статей Междунар. науч.-практ. конф. Орехово-Зуево: МГОГИ, 2015.

7. **Финзен А.** Психоз и Стигма. М.: Алетейя, 2001. 216 с.
8. **Шеманов А.Ю., Попова Н.Т.** Инклюзия в культурологической перспективе // Психологическая наука и образование. 2011. №1. С. 74–82.
9. **Banerji M., Dailey R.** A Study of the effects of an inclusion model on students with specific learning disabilities // Journal of Learning Disabilities, 1995. Vol. 28 (8). P. 511–522.
10. **Bennett T., Deluca D., Bruns D.** Putting inclusion into practice: perspectives of teachers and parents // Exceptional Children. 1997. Vol. 64. P. 115–131.
11. **Boer de S.R.** Successful inclusion for students with autism: creating a complete, effective ASD inclusion program. San Francisco: Jossey-Bass. 2009. P. 38–42.
12. **Bowe Fr.** Making Inclusion Work. New York: Pearson, 2004; Merrill Education/Prentice Hall. 2005, 658 p.
13. **Case-Smith J., Holland T.** Making decisions about service delivery in early child-hood programs // Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 2009. № 40. P. 416–423. DOI: 10.1044/0161–1461 (2009/08-0023)
14. **Cross T.B., Bazron B., Dennis K.W.** Towards Culturally Competent System of Care. Washington, DC: Georgetown University Child Development Center, 1989. 320 p.
15. **Daniels H.** Exclusion from school and its consequences // Психологическая наука и образование. 2011. №1. С. 38–50.
16. **Feldman R.S.** Understanding Psychology. New York: McGraw-Hill Education 2014. 784 p.
17. **Forest M., Pearpoint J.** MAPS: Action planning // J. Pearpoint, M. Forest, J. Snow. The Inclusion Papers: Strategies to Make Inclusion Work. Toronto, Canada: The Inclusion Press, 1992. P. 52–56.
18. **Giangreco M.F., Cloninger C.J., Iverson V.S.** Choosing outcomes and accommodations for Children (COACH): A guide to educational planning for students with disabilities. Baltimore: Paul H Brookes Publishing Co, 1998. 400 p.
19. **Gillies R.M.** The effects of cooperative learning on junior high school students dur-ing small group learning // Learning and Instruction there are inclusion units and other rooms in some schools which focus on these aspects, 2004. Vol. 14 (2). P. 197–213.
20. **Harry B.** Cultural Diversity, Families and the Special Education System. New York, NY: Teachers College Press, 1992. 296 p.
21. **Hastings R.P., Oakford S.** Retrieved Student teachers» attitudes toward the inclusion of children with special needs // Educational Psychology. 2003. № 23. P. 87–95.
22. **Flanagan D.P., Alfonso V.C.** Essentials of Specific Learning Disability Identification. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc., 2011. 432 p.
23. **Johnsen B.H.** A Curricular Approach to Inclusive Education. Some Thoughts con-cerning Practice Innovation and Research // Theory and Methodology in International Comparative Classroom Studies. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, 2014. S. 133–181.
24. **Jorgensen C., Tashie C.** Turning points: The story of high school inclusion in New Hampshire. // J. Nisbet & D. Hagner. Part of the Community. Baltimore, MD: Paul H. Brookes, 2000. P. 131–176.
25. **Jorgensen C., Schuh M., Nisbet J.** The inclusion facilitator»s guide. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co, 2005. 272 p.
26. **Kauffman J.M., Hallahan D.P.** The Illusion of Full Inclusion: A Comprehensive Critique of a Current Special Education Bandwagon. Austin, Texas: PRO-ED, Inc., 2005. 449 p.
27. **Kavale K.A.** Mainstreaming to full inclusion: From orthogenesis to pathogenesis of an idea // International Journal of Disability, Development, and Education. 2002. № 49. P. 201–214.
28. **Ladson-Billings B.** Reading between the lines and beyond the pages: A culturally relevant approach to literacy teaching // Theory Into Practice. 1992. Vol. 31 (4). P. 312–320.
29. **Marston D.** A comparison of inclusion only, pull-out only, andcombined service models for students with mild disabilities // The Journal of Special Education. 1996. Vol. 30, no. 2. P. 121–132.
30. **McCurdy E. E., Cole C.L.** Use of a peer support intervention for promoting academ-ic engagement of students with autism in general education settings // Journal of autism and devel-opmental disorders. 2014. Vol. 44 (4). P. 883–893. DOI: 10.1007/s10803-013-1941-5. PMID 24146130.
31. **O'Brien J., O'Brien L.C.** Inclusion as a force for school renewal // Inclusion: A Guide for Educators / eds. by S. Stainback & W. Stainback. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Pub-lishing Co, 1996. 400 p.
32. **Stainback W., Stainback S.** Controversial Issues Confronting Special Education. — New York: Allyn & Bacon. 1995. 384 p.
33. **Strully J., Strully C.** Friendships as an educational goal: What we have learned and where we are headed. / Inclusion: A guide for educators / W. Stainback & S. Stainback (Eds.). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co. 1996. 400 p.
34. **Trainer M.** Differences in common: Straight talk on mental retardation, Down Syndrome, and life. Rockville, MD: Woodbine house. 1991. 231 p.
35. **Sale P., Carey D.** The Sociometric status of students with disabilities in a full-inclusion school // Exceptional Children, 1995. Vol. 62. P. 6–19.
36. **Praisner C.L.** Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities // Exceptional Children. 2003. № 69. P. 135–145.
37. **Rimmerman A.** Social Inclusion of People with Disabilities. National and International Perspectives. Cambridge, Cambridge University, 2014. 182 p.

38. **Sailor W., Gee K., Karasoff P.** Full inclusion and school restructuring // Instruction of students with severe disabilities / M.E. Snell (Ed.). New York: Charles Merrill, 1993. P. 1–30.
39. **UNESCO Policy Guidelines on Inclusion in Education.** UNESCO: Paris. 2009. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf> (дата обращения 20.10.2017).
40. **Wilkinson R., Pickett K.** The Spirit Level- Why Equity is Better for Everyone. England, London: Penguin Books, 2010. 240 p.
41. **Ormiston M.** Creating a Digital-Rich Classroom: Teaching & Learning in a Web 2.0 World. Solution Tree Press. 2011. P. 2–3.

REFERENCES

1. **Arpentieva M.R., Bogomolova E.A.** [Psychosocial support of persons with HIA and their families]. Professional library of a social service worker. Moscow, Social service Publ., 2016, no. 12. (In Russian)
2. **Ibrashim L., Panaitova S.** [The first steps towards inclusion]. Comrat: US Agency for International Development (USAID), Civil Society Consolidation in Moldova (MCSSP) Publ., 2011, 116 p.
3. **Nazarenko M.A., Dziuba S.F., Dukhnina L.S., Nikonov E.G.** [Inclusive education and organization of educational process in universities]. *Mezhdunarodnyy zhurnal prikladnykh i fundamentalnykh issledovaniy = International Journal of Applied and Fundamental Research*, 2013, no. 7, pp. 184–186. (In Russian)
4. **Orehovskaia N.A.** [Inclusion path to tolerance and equal opportunities]. *Chelovek. Obshchestvo. Inklyuziya = A Man. Society. Inclusion*, 2015, no. 4 (24), pp. 38–41. (In Russian)
5. **Peters T.** [Autism: from theoretical consideration to pedagogical influence]. St. Petersburg, Institute of Special Pedagogy and Psychology Press Publ., 1999, 192 p.
6. **Spizhenkova M.A.** [Peculiarities of the attitude of teachers of pre-school education to inclusion]. Proceedings of Internat. sci. conf. «Socio-psychological support of inclusive education». Orekhovo-Zuevo, MSOGI Press Publ., 2015, 320 p.
7. **Finsen A.** [Psychosis and Stigma]. Moscow, Aletya Publ., 2001, 216 p.
8. **Shemanov A.Iu., Popova N.T.** [Inclusion in the Cultural Perspective]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye = Psychological Science and Education*, 2011, no. 1, pp. 74–82. (In Russian)
9. **Banerji M., Dailey R.** A Study of the effects of an inclusion model on students with specific learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 1995, vol. 28 (8), pp. 511–522.
10. **Bennett T., Deluca D., Bruns D.** Putting inclusion into practice: perspectives of teachers and parents. *Exceptional Children*, 1997, vol. 64, pp. 115–131.
11. **Boer de S.R.** Successful inclusion for students with autism: creating a complete, effective ASD inclusion program. San Francisco, Jossey-Bass Publ., 2009, pp. 38–42.
12. **Bowe Fr.** Making Inclusion Work. New York, Pearson Publ., 2004; Merrill Education. Prentice Hall, 2005, 658 p.
13. **Case-Smith J., Holland T.** Making decisions about service delivery in early childhood programs Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 2009, no. 40, pp. 416–423. DOI: 10.1044/0161-1461 (2009/08-0023)
14. **Cross T.B., Bazron B., Dennis K.W.** Towards Culturally Competent System of Care. Washington, DC, Georgetown University Child Development Center Publ., 1989, 320 p.
15. **Daniels H.** Exclusion from school and its consequences. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2011, no. 1, pp. 38–50.
16. **Feldman R.S.** Understanding Psychology. New York, McGraw-Hill Education Publ., 2014, 784 p.
17. **Forest M., Pearpoint J.** MAPS: Action planning. J. Pearpoint, M. Forest, J. Snow. The Inclusion Papers: Strategies to Make Inclusion Work. Toronto, Canada: The Inclusion Press Publ., 1992, pp. 52–56.
18. **Giangreco M.F., Cloninger C.J., Iverson V.S.** Choosing outcomes and accommodations for Children (COACH): A guide to educational planning for students with disabilities. Baltimore: Paul H Brookes Publishing Co Publ., 1998, 400 p.
19. **Gillies R.M.** The effects of cooperative learning on junior high school students during small group learning. Learning and Instruction there are inclusion units and other rooms in some schools which focus on these aspects, 2004, vol. 14 (2), pp. 197–213.
20. **Harry B.** Cultural Diversity, Families and the Special Education System. New York, NY: Teachers College Press Publ., 1992, 296 p.
21. **Hastings R.P., Oakford S.** Retrieved Student teachers' attitudes toward the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology*, 2003, no. 23, pp. 87–95.
22. **Flanagan D.P., Alfonso V.C.** Essentials of Specific Learning Disability Identification. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc., 2011. 432 p.
23. **Johnsen B.H.** A Curricular Approach to Inclusive Education. Some Thoughts concerning Practice Innovation and Research. Theory and Methodology in International Comparative Classroom Studies. Oslo, Cappelen Damm Akademisk Publ., 2014, pp. 133–181.
24. **Jorgensen C., Tashie C.** Turning points: The story of high school inclusion in New Hampshire. Part of the Community, Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publ., 2000, pp. 131–176.
25. **Jorgensen C., Schuh M., Nisbet J.** The inclusion facilitator's guide. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co Publ., 2005, 272 p.

26. **Kauffman J.M., Hallahan D.P.** The Illusion of Full Inclusion: A Comprehensive Critique of a Current Special Education Bandwagon. Austin, Texas: PRO-ED, Inc. Publ., 2005, 449 p.
27. **Kavale K.A.** Mainstreaming to full inclusion: From orthogenesis to pathogenesis of an idea. *International Journal of Disability, Development and Education*, 2002, no. 49, pp. 201–214.
28. **Ladson-Billings B.** Reading between the lines and beyond the pages: A culturally relevant approach to literacy teaching. *Theory Into Practice*, 1992, vol. 31 (4), pp. 312–320.
29. **Marston D.** A comparison of inclusion only, pull-out only, and combined service models for students with mild disabilities. *The Journal of Special Education*, 1996, vol. 30, no. 2, pp. 121–132.
30. **McCurdy E. E., Cole C.L.** Use of a peer support intervention for promoting academic engagement of students with autism in general education settings. *Journal of autism and developmental disorders*, 2014, vol. 44 (4), pp. 883–893. DOI: 10.1007/s10803-013-1941-5. PMID 24146130.
31. **O'Brien J., O'Brien L. C.** Inclusion as a force for school renewal. Inclusion: A Guide for Educators. Eds. by S. Stainback & W. Stainback. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co Publ., 1996, 400 p.
32. **Stainback W., Stainback S.** Controversial Issues Confronting Special Education. New York: Allyn & Bacon Publ, 1995, 384 p.
33. **Strully J., Strully C.** Friendships as an educational goal: What we have learned and where we are headed. Inclusion: A guide for educators. W. Stainback & S. Stainback (Eds.). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co, 1996, 400 p.
34. **Trainer M.** Differences in common: Straight talk on mental retardation, Down Syndrome, and life. Rockville, MD: Woodbine house Publ., 1991, 231 p.
35. **Sale P., Carey D.** The Sociometric status of students with disabilities in a full-inclusion school. *Exceptional Children*, 1995, vol. 62, pp. 6–19.
36. **Praisner C.L.** Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities. *Exceptional Children*, 2003, no. 69, pp. 135–145.
37. **Rimmerman A.** Social Inclusion of People with Disabilities. National and International Perspectives. Cambridge, Cambridge University Publ., 2014, 182 p.
38. **Sailor W., Gee K., Karasoff P.** Full inclusion and school restructuring. Instruction of students with severe disabilities. M. E. Snell (Ed.). New York: Charles Merrill Publ., 1993, pp. 1–30.
39. **UNESCO Policy Guidelines** on Inclusion in Education. UNESCO: Paris. 2009. Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf> (accessed October 20, 2017).
40. **Wilkinson R., Pickett K.** The Spirit Level- Why Equity is Better for Everyone. England, London: Penguin Books Publ., 2010, 240 p.
41. **Ormiston M.** Creating a Digital-Rich Classroom: Teaching & Learning in a Web 2.0 World. Solution Tree Press, 2011, pp. 2–3.

Информация об авторах

Арпентьева Мариам Равильевна – член-корреспондент Российской академии естественных наук (РАЕН), доктор психологических наук, доцент, профессор, старший научный сотрудник кафедры психологии развития и образования, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского; ведущий научный сотрудник кафедры теории и методики физической культуры, Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск (248023, г. Калуга, ул. Степана Разина, д. 22/48, e-mail: mariam_rav@mail.ru)

Богомолова Елена Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии развития и образования, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского (248023, г. Калуга, ул. Степана Разина, д. 26, e-mail: alex_bogomolov@mail.ru)

Спиженкова Мария Антониновна – кандидат философских наук, доцент кафедры психологии общей и юридической психологии, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского (248023, г. Калуга, ул. Степана Разина, д. 26, e-mail: stebbins@yandex.ru)

Information about the authors

Mariam R. Arpentieva – Correspondent Member of the Russian Academy of Natural Sciences, Dr. Psychological Sc., Associate Professor, Professor, Senior Research Fellow at the Chair of Psychological Development and Education, Tsiolkovskiy Kaluga State University; Leading Research Fellow at the Chair of Theory and Methodology of Physical Education, Yugra State University in Kanty-Man-siysk (26 Razina Str., 248023 Kaluga, the Russian Federation, tel. +79 533 134 816, e-mail: mariam_rav@mail.ru)

Elena A. Bogomolova – Candidate of Psychology, Associate Professor at the Chair of Psychological Development and Education at Tsiolkovskiy Kaluga State University; (26 Razina Str., 248023 Kaluga, the Russian Federation, e-mail: alex_bogomolov@mail.ru)

Mariia A. Spizhenkova – Candidate of Philosophy, Associate Professor at the Chair of General and Law Psychology at Tsiolkovskiy Kaluga State University (26 Razina Str., 248023 Kaluga, the Russian Federation, e-mail: stebbins@yandex.ru)

СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ В СИТУАЦИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТРЕССА

STRESS RESISTANCE OF LAW ENFORCEMENT OFFICERS IN SITUATIONS OF PROFESSIONAL STRESS

УДК 159.9

DOI: 10.15372/PEMW20180318

В. В. Собольников

Новосибирский государственный педагогический
университет, Новосибирск, Российская Федерация,
e-mail: vsobolnikovis@gmail.com

Sobolnikov, V.V.

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk,
the Russian Federation,
e-mail: vsobolnikovis@gmail.com

О. А. Репп

Новосибирский государственный педагогический
университет, Новосибирск, Российская Федерация,
e-mail: reppolga1994@mail.ru

Repp, O.A.

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk,
the Russian Federation,
e-mail: reppolga1994@mail.ru

Аннотация. В современную эпоху становится все более актуальной проблема изучения стрессово-совладающего поведения в профессиональной деятельности, которая обусловлена возрастающими требованиями общества к личности специалиста. В работе рассмотрены такие понятия, как «копинг-поведение», «стресс», «стрессоустойчивость». Показаны механизмы стрессоустойчивости, применяемые сотрудниками правоохранительных органов при стрессе. Выполнение сотрудниками правоохранительных органов службы требует от них организованности, высокой дисциплинированности, решительности и инициативы. Отсутствие профессиональной подготовки и некомпетентность могут привести к дезориентации, что незамедлительно скажется на работе. Индивидуальные особенности делают сотрудников правоохранительных органов уязвимыми для стрессов. Но не все люди одинаково подвержены влиянию стресса. На это оказывают влияние следующие факторы: высокий уровень удовлетворенности работой, контроль над тем, что он делает. В статье на примере деятельности сотрудников отделения полиции «Баганское» межмуниципального отдела МВД «Карасукский», отделения полиции «Карасукское» межмуниципального отдела МВД «Карасукский», работающих с документацией и реагирующих на вызовы, рассматривается проблема стрессоустойчивости в условиях стрессовых ситуаций. Анализируют-

Abstract. In the modern era becomes more and more urgent problem of studying stressanalysis behaviour in professional activity, which is indicated particularly acute and due to the increasing demands of society to the personality of the specialist. The paper presents and explains such concepts as coping behavior, stress, stress. Shows the mechanisms of stress resistance that is applied by law enforcement officers under stress. The implementation of the law enforcement service that requires organization, a high degree of discipline, determination and initiative. The lack of training and incompetence can lead to disorientation, which will affect the work. Not to mention that individual characteristics make them vulnerable to stress. But not all people are equally susceptible to stress. It is influenced by factors: high job satisfaction, control over what he does. In the article on the example of activity of law enforcement officers working with documentation and responding to challenges in the police Department Baganskaya intermunicipal Department of the Ministry of internal Affairs «Karasuk», the police Department, «Karasuk» intermunicipal Department of internal Affairs «Karasuk» deals with the problem of stress in terms of stressful situations. Analyses the main purpose, hypothesis, human resources. For empirical part of the research we used such methods as: method of determining stress resistance and social adaptation of Holmes and R. The raga, the Questionnaire «Style of self-

ся основная цель, гипотеза, кадровый потенциал. Для проведения эмпирической части исследования мы воспользовались такими методиками, как методика определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Т. Холмса и Р. Раге, опросник «Стиль саморегуляции поведения – ССП-98» В.И. Моросановой, экспресс-диагностика стрессогенных факторов в деятельности руководителя (И.Д. Ладанов, В.А. Уразаева). Разработаны рекомендации для повышения стрессоустойчивости и улучшения работоспособности сотрудников правоохранительных органов.

Ключевые слова: копинг-поведение, копинг-ресурсы, копинг-механизмы, стрессогенные факторы, работоспособность.

Для цитаты: Собольников В. В., Репп О. А. Стрессоустойчивость сотрудников правоохранительных органов в ситуациях профессионального стресса // Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т. 8, № 3. С. 2098–2103

regulation of behavior – SSP-98» V.I. Morosanova, Express diagnostics of stress factors in the activities of head (I. D. Iadanov, A. V. Urazaeva). Developed recommendations to increase stress tolerance, and to improve the health of law enforcement officers.

Key words: coping behavior, coping resources, coping mechanisms, stressors, and performance.

For quote: Sobolnikov V. V., Repp O. A. [Stress resistance of law enforcement officers in the situations of professional stress] *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire* = Professional education in the modern world, 2018, vol. 8, no. 3, pp. 2098–2103

DOI: 10.15372/PEMW20180318

DOI: 10.15372/PEMW20180318

Введение. Одним из наиболее распространенных видов аффектов является стресс. Понятие «стресс», так же как «успех», «неудача» и «счастье», понимается по-разному. Поэтому остается нерешенным вопрос о единой формулировке понятия «стресс», которая включила бы в себя весь спектр определяемых понятий, но и позволила вычленить их из сходных физиологических состояний, таких как депрессия, синдром хронической усталости. Интересное определение термина «стресс» предлагает П. Мак-Грат, полагая, что «стресс – это воспринимаемый значительный дисбаланс между требованием и потенциалом прогнозирования осуществления этого требования в ситуациях, когда реализовать его невозможно» (цит. по: [1, с. 93]).

Постановка задачи. Исследование проводится с целью выявления стрессоустойчивости сотрудников правоохранительных органов в условиях профессиональных стрессовых ситуаций.

Гипотеза исследования: существуют различия в применении механизмов стрессоустойчивости у сотрудников правоохранительных органов (работающих с документацией) и сотрудников правоохранительных органов (на вызове).

Методология и методика исследования. Для проведения эмпирической части исследования мы использовали методику определения стрессо-устойчивости и социальной адаптации Т. Холмса и Р. Раге, опросник «Стиль саморегуляции поведения – ССП-98» В.И. Моросановой, экспресс-диагностику стрессогенных факторов в деятельности руководителя (И.Д. Ладанов, В.А. Уразаева).

В исследовании приняли участие 60 сотрудников правоохранительных органов, работающих с документацией, и 60 сотрудников правоохранительных органов (на вызове). Общее количество испытуемых – 120 человек в возрасте от 25 до 50 лет (85 мужчин и 35 женщин).

Эмпирической базой исследования послужили отделение полиции «Баганское» межмуниципального отдела МВД «Карасукский», отделение полиции «Карасукское» межмуниципального отдела МВД «Карасукский».

Представляется, что важнейшим направлением повышения качества работоспособности и повышением стрессоустойчивости сотрудников правоохранительных органов является разработка рекомендаций. В связи с этим практическая значимость исследования состоит в том, что полученные результаты могут быть использованы при составлении рекомендаций для организации работы психологической службы правоохранительных органов по обучению сотрудников правоохранительных органов способам совладания со стрессом.

Результаты. Данные, полученные после обработки методики «Методика определения стрессоустойчивости и социальной адаптации» (Т. Холмса и Р. Раге), на рис. 1.

Шкала «степень сопротивляемости стрессу»

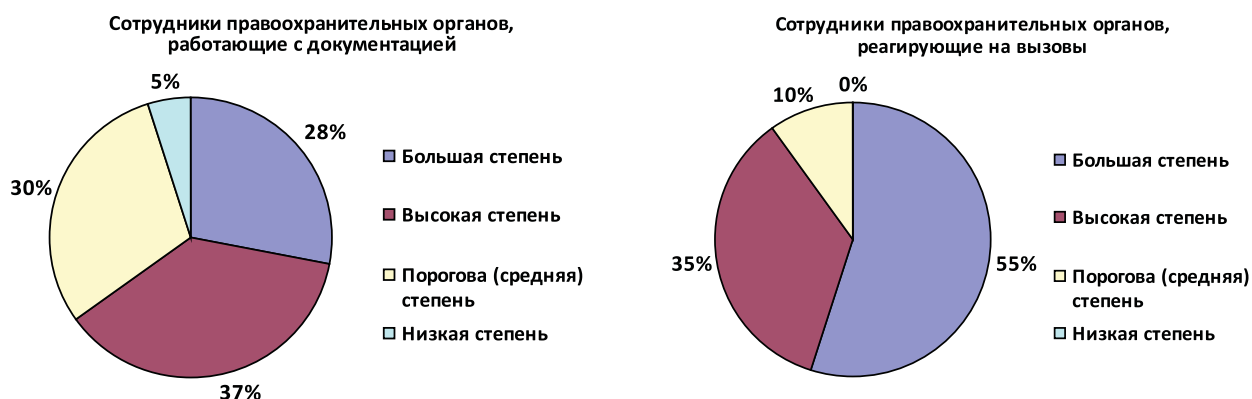


Рис. 1. Процентное распределение данных по методике определения стрессоустойчивости и социальной адаптации (%)

Анализ информации показал, что у 37% сотрудников правоохранительных органов, работающих с документацией, высокая степень сопротивляемости стрессу. Безусловно, сотрудники правоохранительных органов, работающие с документацией, не тратят свою энергию и ресурсы на борьбу с негативными психологическими состояниями, возникающими в процессе стресса.

Рассмотрим результаты, полученные после обработки опросника «Стиль саморегуляции поведения ССП-98» (В.И. Моросановой). В процентном соотношении результаты исследования копинг-механизмов испытуемых представлены на рис. 2, 3.

Сотрудники правоохранительных органов, работающие с документацией

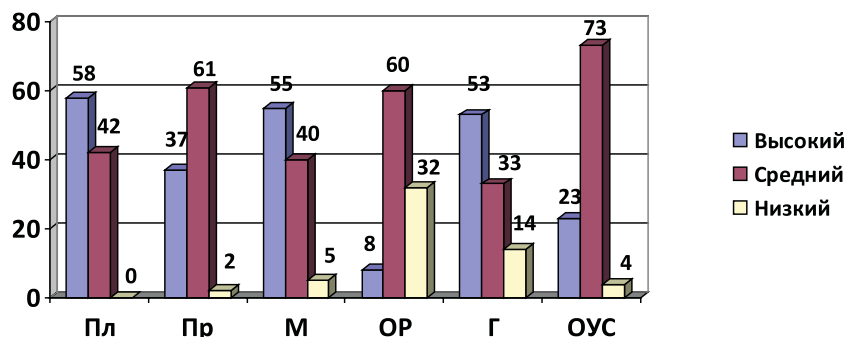


Рис. 2. Процентное распределение данных по стилям саморегуляции поведения сотрудников правоохранительных органов, работающих с документацией (%)

Сотрудники правоохранительных органов, реагирующие на вызовы

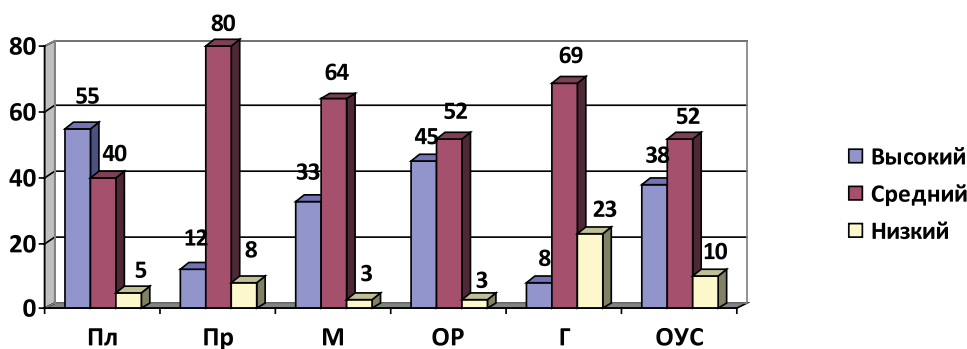


Рис. 3. Процентное распределение данных по стилям саморегуляции поведения сотрудников правоохранительных органов, реагирующих на вызовы (%)

По шкале «Планирования» у 33 (55%) сотрудников правоохранительных органов, реагирующих на вызовы, высокий уровень планирования, у 24 (40%) – средний, у 3 (5%) – низкий. У испытуемых с низкими показателями потребность в планировании развита слабо, планы подвержены частой смене, поставленная цель редко бывает достигнута, планирование не действенно, малореалистично. Такие испытуемые предпочитают не задумываться о своем будущем, цели выдвигают ситуативно и обычно несамостоятельно. Мы видим, что у 35 (58%) сотрудников правоохранительных органов, работающих с документацией, высокий уровень планирования, у 25 (42%) – средний. Испытуемых с низким уровнем планирования выявлено не было. Сотрудники правоохранительных органов, работающие с документацией, более уверены в себе, менее робки, у них достаточный уровень притязания.

По шкале «Программирования» у 7 (12%) сотрудников правоохранительных органов, реагирующих на вызовы, высокий уровень, у 48 (80%) – средний, у 5 (8%) – низкий. У 22 (37%) сотрудников правоохранительных органов, работающих с документацией, высокий уровень, у 37 (61%) – средний, у 1 (2%) – низкий. Высокий показатель указывает на то, что респонденты удовлетворены собой, уверены, что могут нравиться окружающим, интересны и привлекательны для других как личности. Не вызывает сомнения, что у данных респондентов сформировалась потребность продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей, детализированности и развернутости разрабатываемых программ. Низкие показатели говорят об отсутствии умения и желания субъекта составлять план дальнейших действий. Испытуемые предпочитают действовать импульсивно, не могут без чьей-либо помощи сформировать программу действий, неоднократно сталкиваются с неадекватностью полученных результатов целям деятельности и при этом не вносят изменений в программу действий.

Шкала «Моделирования» показывает, что у 20 (33%) сотрудников правоохранительных органов, реагирующих на вызовы, высокий уровень, у 38 (64%) – средний, у 2 (3%) – низкий. У 33 (55%) сотрудников правоохранительных органов, работающих с документацией, высокий уровень, а у 24 (40%) – средний, у 3 (5%) – низкий. Испытуемые с высокими показателями по шкале способны выделять значимые условия достижения целей как в текущей ситуации, так и в перспективе, что проявляется в адекватности программ действий планам, соответствии результатов поставленным целям.

По шкале «Оценка результатов» у 27 (45%) сотрудников правоохранительных органов, реагирующих на вызовы, высокий уровень, у 31 (52%) – средний, у 2 (3%) – низкий. У 5 (8%) сотрудников правоохранительных органов, работающих с документацией, высокий уровень, у 36 (60%) – средний, у 19 (32%) – низкий. Без сомнения, высокие показатели по данной шкале свидетельствуют о развитости и адекватности самооценки, сформированности и устойчивости субъективных критериев оценки, успешности достижения результатов.

По шкале «Гибкости» у 5 (8%) сотрудников правоохранительных органов, реагирующих на вызовы, высокий уровень, у 41 (69%) – средний, у 14 (23%) – низкий. У 32 (53%) сотрудников правоохранительных органов, работающих с документацией, испытуемых высокий уровень, у 20 (33%) – средний, у 8 (14%) – низкий. Испытуемые с высокими показателями по шкале гибкости демонстрируют пластичность всех регуляторных процессов. При возникновении непредвиденных обстоятельств такие испытуемые легко перестраивают планы и программы исполнительных действий и поведения, способны быстро оценить изменение значимых условий и внести коррективы в программу действий.

Шкала «Общего уровня саморегуляции» показывает, что у 23 (38%) сотрудников правоохранительных органов, реагирующих на вызовы, высокий уровень, у 31 (52%) – средний, у 6 (10%) – низкий. У 14 (23%) сотрудников правоохранительных органов, работающих с документацией, высокий уровень, у 44 (73%) – средний, у 2 (4%) – низкий. Для испытуемых с высокими показателями общего уровня саморегуляции характерна осмысленность и взаимосвязанность в общей структуре индивидуальной регуляции регуляторных звеньев. Такие испытуемые автономны, гибко и адекватно реагируют на модификацию условий, у них в большей степени сознательно выдвижение и достижение цели.

Результаты, полученные после обработки методики «Экспресс-диагностика стрессогенных факторов в деятельности руководителя» (И. Д. Ладанов, В. А. Уразаева) на рис. 4.

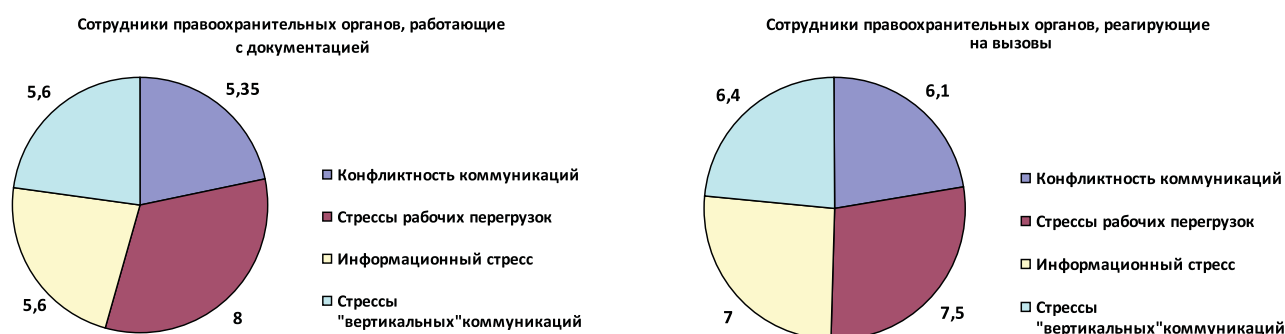


Рис. 4. Средние значения по опроснику «Экспресс-диагностика стрессогенных факторов в деятельности руководителя», в баллах (И. Д. Ладанов, В. А. Уразаева)

По шкалам «Конфликтность коммуникаций», «Информационный стресс», «Стрессы «вертикальных» коммуникаций» мы видим, что у сотрудников правоохранительных органов, реагирующих на вызовы, уровень выше, чем у тех, кто работает с документацией. Это связано с экстремальными условиями деятельности сотрудников правоохранительных органов, которые характеризуются психологическими перегрузками, стрессами и повышенным риском возникновения нервно-психических расстройств.

По шкале «Стрессы рабочих перегрузок» у сотрудников правоохранительных органов, работающих с документацией, уровень выше, чем у реагирующих на вызовы. Это признак того, что у сотрудников правоохранительных органов, работающих с документацией, присутствуют психологическая перегрузка.

Получены достоверно значимые различия использования копинг-механизмов стрессоустойчивости сотрудниками правоохранительных органов, работающих с документацией, и сотрудниками правоохранительных органов (на вызове). По шкалам стрессоустойчивости у сотрудников правоохранительных органов, работающих с документацией, преобладают: оценка результатов ($M = 6,23$, $p < 0,001$), стрессы вертикальных коммуникаций ($M = 6,37$, $p < 0,03$), информационный стресс ($M = 6,93$, $p < 0,001$), конфликтность коммуникаций ($M = 6,10$, $p < 0,01$) (рис. 5).



Рис. 5. Средние корреляционные значения стрессоустойчивости, критерий Манна-Уитни

По шкалам стрессоустойчивости у сотрудников правоохранительных органов (на вызове) уровень выше: программирование ($M = 6,93$, $p < 0,01$), самостоятельность ($M = 4,18$, $p < 0,01$), степень сопротивляемости стрессу ($M = 171,92$, $p < 0,001$), гибкость ($M = 7,12$, $p < 0,001$) (рис. 6).



Рис. 6. Средние корреляционные значения стрессоустойчивости, критерий Манна-Уитни

Таким образом, исследование показало, что у сотрудников правоохранительных органов, работающих с документацией, уровень стрессоустойчивости выше, чем у сотрудников правоохранительных органов (на вызове). Сотрудники правоохранительных органов, работающие с документацией, применяют такие копинг-механизмы по совладанию со стрессовыми ситуациями, как оценка результатов, стрессы «вертикальных» коммуникаций, информационный стресс, конфликтность коммуникаций. Проведенное нами исследование дает практический материал для дальнейшего изучения проблемы стрессоустойчивости сотрудников правоохранительных органов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Серебрякова Т.А.** Психология стресса: учебное пособие. Н. Новгород: ВГИПУ, 2007. 143 с.
2. **Ильин Е.П.** Психология индивидуальных различий. СПб.: Питер, 2004. 556 с.
3. **Совладающее** поведение. Современное состояние и перспективы / под ред. А. Л. Журавлева и др. М.: Изд-во ИП РАН, 2008. 472 с.
4. **Lazarus R., Folkman S.** Stress, appraisal and coping: Personal and contextual determinants of coping strategies. New York, 1984. 60 p.

REFERENCES

1. **Serebriakova T.A.** [Psychology of stress]. N. Novgorod, VSIPU Press, 2007, 143 p.
2. **Iiin E.P.** [Psychology of individuality]. St. Petersburg, Piter Publ., 2004, 556 p.
3. **[Coulduse** behavior. Modern condition and prospects]. Ed. by A.L. Zhuravlev et.al. Moscow, RAS Press, 2008, 472 p.
4. **Lazarus R., Folkman S.** Stress, appraisal and coping: Personal and contextual determinants of coping strategies. New York, 1984, 60 p.

Информация об авторах

Собольников Валерий Васильевич – доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии и истории психологии, Новосибирский государственный педагогический университет (630 126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28, e-mail: vsobolnikovis@gmail.com)

Репп Ольга А. – магистрант 3-го курса, магистерская программа «Юридическая психология», кафедра общей психологии и истории психологии, Новосибирский государственный педагогический университет (630 126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28, e-mail: reppolga1994@mail.ru)

Information about the authors

Valerii V. Sobolnikov – Dr. Psychological Sc., professor at the Chair of General Psychology and History of Psychology at Novosibirsk State Pedagogical University (Viluyskaya str., 28, 630 126, Novosibirsk, e-mail: vsobolnikovis@gmail.com)

Olga A. Repp – MSc-student on «Law Psychology», the Chair of General Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University (Viluyskaya str., 28, 630 126, Novosibirsk, e-mail: reppolga1994@mail.ru)

РАЗЛИЧИЯ В ДИНАМИКЕ НАПРАВЛЕННОСТИ МОТИВАЦИИ У СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ НА ПРИМЕРЕ МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

DIFFERENCES IN THE MOTIVATION OF STUDENTS TRAINED ON DIFFERENT MAJORS FOR EXAMPLE, MOSCOW STATE LINGUISTIC UNIVERSITY

УДК 37.015.31

DOI: 10.15 372/PEMW20180319

Т. А. Дворецкая

Московский государственный лингвистический
университет, Москва, Российская Федерация,
e-mail: dvoretskaya_ta@mail.ru

Л. Р. Ахмадиева

Московский государственный лингвистический
университет, Москва, Российская Федерация,
e-mail: atossa@rambler.ru

Dvoretskaia, T.A.

Moscow State Linguistic University, Moscow,
the Russian Federation,
e-mail: dvoretskaya_ta@mail.ru

Akhmadieva, L.R.

Moscow State Linguistic University, Moscow,
the Russian Federation, e-mail: atossa@rambler.ru

Аннотация. Статья посвящена актуальной психолого-педагогической проблеме – различиям в мотивационной сфере студентов разных направлений подготовки. Под направленностями учебной мотивации авторами понимается внутренняя и внешняя мотивация по отношению к процессу обучения. В исследовании используется авторский опросник «Профиль учебной мотивации студента», в котором выделяются три внутренних мотива (познавательный, достижения, саморазвития) и три внешних мотива (самоуважение, интроецированный и экстерналистский). Также выделяется амотивация как отсутствие всякой мотивации к обучению. Помимо данного опросника используется методика выявления структуры мотивации достижения и методика, посвященная удовлетворению базовых потребностей личности. В исследовании участвовали студенты двух направлений подготовки: «Психология» и «Психолого-педагогическое образование». Участники исследования заполняли анкету 3 раза в течение полутора лет. В результате исследования были выявлены значимые различия в показателях: успех как материальный уровень жизни, успех как психическое состояние, мотивация познания, амотивация, интегральный показатель внутренней мотивации, успех-удача, успех-признание. Поскольку значимых различий между показателями удовлетворенности базовых потребностей личности выявлено не было, это позволило авторам

Abstract. The article is devoted to the actual psychological and pedagogical problem seen as differences in the motivational sphere of students in different programs of education. Speaking about the types of orientation, the authors assume the external and internal motivation in relation to the learning process. The authors use the questionnaire «Profile of students» academic motivation», which distinguishes three intrinsic motivations (cognitive, achievements, self-development) and 3 extrinsic motivations (self-esteem, introjected and external). Amotivation is defined as a lack of any motivation for learning. In addition to the questionnaire, two questionnaires are used to identify the structure of the achievement motivation and satisfying the basic needs of the individual. The students of two bachelor programs participated in the research: «Psychology» and «Psychological and Pedagogical Education». Participants of the research completed the questionnaire 3 times within 18 months. As a result of the study, significant differences in indicators were revealed: success as a material standard of living, success as a mental state, cognitive motivation, amotivation, integral indicator of internal motivation, success-luck, success-recognition. Since there were no significant differences between the satisfaction of the basic needs, it allowed the authors to assume that the impact on the motivational indicators

предположить, что влияние на мотивационные показатели оказывает не столько взаимодействие на уровне преподаватель – студент, сколько организация образовательного процесса на разных направлениях подготовки. При сравнении двух федеральных государственных стандартов по данным направлениям подготовки можно выявить различия в количестве зачетных единиц по практикам, аудиторных занятиям, видам профессиональной деятельности. Таким образом, можно сделать вывод, что на мотивационные показатели могут влиять такие факторы, как соотношение часов аудиторных занятий и производственной практики, количество формируемых компетенций и разноплановость видов профессиональной деятельности, которую должен освоить студент.

Ключевые слова: внешняя мотивация, внутренняя мотивация, амотивация, мотивация достижения, базовые потребности личности.

Для цитаты: Дворецкая Т. А., Ахмадиева Л. Р. Различия в динамике направленности мотивации у студентов разных направлений подготовки на примере Московского государственного лингвистического университета // Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т. 8, №3. С. 2104–2112.

is not so much at the level of the teacher-student interaction, as at the level of organization of the entire educational process in general. Comparing the two federal state standards in these programs, it is possible to identify differences in the number of credit units for practices, classroom activities, and types of professional activity. Thus, it can be concluded that motivational indicators can be influenced by such factors as: the ratio of hours of classroom practice and industrial practice, the number of competencies formed and the diversity of types of professional activity that the student must learn.

Key words: intrinsic motivations, extrinsic motivations, amotivation, achievement motivation, basic needs.

For quote: Dvoretskaia, T. A., Akhmadieva, L. R. [Differences in the motivation of students trained on different majors for example, Moscow State Linguistic University]. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire* = *Professional education in the modern world*, 2018, vol. 8, no. 3, pp. 2104–2112.

DOI: 10.15 372/PEMW20180319

DOI: 10.15 372/PEMW20180319

Введение. Проблема учебной мотивации рассматривалась многими отечественными и зарубежными учеными (см., напр.: [1–4]). Однако чаще всего они писали об учебной мотивации в рамках школьного обучения, поскольку именно тогда учебная деятельность является основной. Студенческий период рассматривался не так подробно. Однако в наше время, когда у абитуриентов, есть возможность подать документы в пять разных вузов, на разные специальности, а Министерство образования и науки стало Министерством просвещения, как никогда остро стоит вопрос о мотивации обучающихся. Ведь если, следуя логике названия органа власти, оставить высшим образовательным учреждениям только просветительскую функцию, то поддерживать у студентов продуктивный уровень мотивации будет, по меньшей мере, сложно, если не невозможно.

Исследования учебной мотивации у студентов вузов чаще всего касаются изучения влияния учебной мотивации на эффективность обучения [5–7]. Эти результаты позволяют сделать вывод о том, что для создания условий эффективного обучения необходимо воздействовать на учебную мотивацию студента. Однако подобное воздействие может быть успешным только при условии понимания механизмов ее формирования и развития. Существует мнение, что учебный процесс является одним из главных факторов формирования и развития учебной мотивации, в то же время исследований влияния учебного процесса на изменение мотивации студентов практически нет.

В наше время существует множество направлений подготовки современных студентов. Если в СССР были четкие нормы, как и чему учить в высших учебных заведениях, программы дисциплин не отличались, то сейчас, хотя мы и имеем четкий список компетенций, которые должны сформировать у выпускника, вуз решает самостоятельно, как их формировать. Помимо этого в федеральных государственных стандартах заложена разница в продолжительности практик, количестве зачетных единиц и т. д. Исследование различий в динамике направленности мотивации студентов разных направлений подготовки помогло бы нам понять, чем отличается мотивационный профиль у студентов, обучающихся в соответствии с разными федеральными государственными образовательными стандартами и по разным учебным планам.

Постановка задачи. Проблема мотивации и учебной мотивации в частности была затронута во множестве трудов отечественных (А. Н. Леонтьев, Л. И. Божович, А. К. Маркова, Е. П. Ильин и др.) и зарубежных (К. Роджерс, М. Чиксентмихайа, Х. Хекхаузен, Э. Дисси, Р. Райан и др.) ученых.

История изучения мотивации в отечественной психологии ведет свое начало с работ А. Ф. Лазурского, где он рассуждает о вопросах желаний и влечений. В труде «Очерк науки о характерах» автор пишет о борьбе мотивов и принятии решений, об устойчивости намерений и о способности к задержке побуждающих импульсов. Особо следует отметить его идею о том, что такое «желание»: ««Всякое желание возникает вследствие неудовлетворенной той или иной потребности, существующей у человека в данный момент» [8, с. 292].

Л. С. Выготский также затрагивает тему мотивации. Он обращает свое внимание на такой феномен, как «борьба мотивов» в ситуации сложного выбора [9]. Кроме того, он разделяет понятия «мотив» и «стимул». Описывая ситуацию, когда ребенок находится в ситуации сложного выбора и его мотивы уравнивают друг друга, автор говорит о том, что ребенок, бросая жребий, наделяет внешний стимул силой мотива, тем самым вводя внешний вспомогательный мотив. Таким образом, мы обнаруживаем, что уже у Л. С. Выготского появляются два положения, которые впоследствии находят свое продолжение в работах А. Н. Леонтьева, Л. И. Божович, Н. Ф. Талызиной и др.: во-первых, любое решение может быть полимотивировано, во-вторых, он разделяет внутренний мотив и внешний вспомогательный мотив.

В психологии понятие «мотив» раскрывается по-разному: как осознанное побуждение [10]; как потребность, нашедшая свой предмет, включенный в деятельность, побуждающий и направляющий ее [11]; как сложное психическое образование, возникающее в процессе мотивации [12]; как общность внешних и внутренних условий, вызывающих активность субъекта [13]; как осознаваемая причина, лежащая в основе выбора действий и поступков личности [14]; предмет, материальный или идеальный, достижение коего выступает смыслом деятельности [15].

Анализируя данные определения, можно выделить несколько существенных моментов, которые и составляют сущность понятия мотива:

- мотив – это образ того, чего мы хотим;
- мотив побуждает субъект к определенного рода активности;
- мотив связан со смыслом деятельности.

Л. И. Божович понимает под мотивами учебной деятельности «все побудители этой деятельности» [16, с. 7]. Автор подразделяет учебные мотивы на две большие направленности: связанные с самой учебной деятельностью, получением удовлетворения от приобретения новых знаний (то есть внутренние), связанные с общением и желанием ребенка занять свое место в обществе (то есть внешние). Обе эти категории мотивов необходимы для успешного осуществления любой деятельности, не только учебной. Мотивы первой категории идут от самой деятельности и помогают субъекту преодолевать трудности, возникшие при ее осуществлении. Мотивы второй категории содержат весь социальный контекст, в котором живет субъект, и могут задавать цели для реализации. На наш взгляд, обе группы учебных мотивов хорошо заметны в юношеском возрасте. С одной стороны, студенты выявляют области знания, которые им интересны и будут полезны в будущем, и получают удовольствие от приобретения новых знаний. С другой стороны, поскольку общение со сверстниками является важной составляющей жизни студента, то и вторая группа мотивов ярко выражена. Связи и соотношения между этими группами мотивов определяют особенности структуры учебной мотивации студентов [17].

Похожего подхода придерживаются П. М. Якобсон и М. В. Матюхина [18]. Они выделяют три типа мотивов:

- 1) «отрицательные» мотивы, связанные с осознанием последствий того, что обучающийся будет учиться плохо;
- 2) социальные мотивы, основанные на чувстве ответственности и долга;
- 3) положительные мотивы, связанные с самой деятельностью учения, с получением удовлетворения от приобретения новых знаний.

Подобную точку зрения относительно классификации имеют и зарубежные авторы. Так, Э. Фромм разделяет отчужденную и неотчужденную активность. Под отчужденной активностью он понимает ситуацию, когда ребенок ходит в школу не потому, что ему хочется узнать что-то новое и удовлетворить свой интерес, а из-за давления со стороны социума. В случае же неотчужденной активности ребенок ходит в школу для того, чтобы что-то узнать или развить свои навыки, и при этом чувствует себя включенным в учебный процесс [19].

Э. Дисси и Р. Райан также выделяют внутреннюю и внешнюю мотивацию. Однако если в отечественной традиции внутренняя мотивация разделяется на отдельные мотивы или группы мотивов, то у Э. Дисси и Р. Райана внутренняя мотивация – это единый конструкт, который основан на применении интересов человека и поиске задач оптимального уровня сложности [20]. Авторы выделяют три основных фактора, от которых зависит уровень внутренней мотивации: автономность, компетентность

и взаимосвязь с другими людьми. Самая важная потребность, по их мнению, – это потребность в автономии, то есть в ощущении, что человек сам руководит своей жизнью и может сам делать выбор. Потребность в компетентности заключается в стремлении субъекта достичь результата деятельности и стать эффективным. Эта потребность заставляет людей искать и выполнять задачи, которые соответствуют их способностям, но все же вызывают некоторые трудности. Третья потребность заключается во взаимосвязи с другими людьми. Она основана на установлении устраивающих индивида отношений с окружающими, чувстве принадлежности, заботы и привязанности [21; 22].

В структуре внешней мотивации Э. Дисси и Р. Райан выделяют следующие виды регуляции в зависимости от удовлетворения потребности в автономии: экстернализованная, интроецированная и идентифицированная регуляция. Если при экстернализованной регуляции человек не осознает значимость выполняемой деятельности и выполняет ее только из-за поощрений или наказаний, то при идентифицированной регуляции субъект понимает ценность целей выполняемых им действий [23; 24].

В исследованиях Т. О. Гордеевой к внутренним мотивам относятся мотивация познания, достижения и саморазвития, к внешним мотивам – самоуважения, интроецированная и экстернализованная мотивация. Также автор выделяет амотивацию как отсутствие мотивации учебной деятельности. Понятия интроецированной и экстернализованной мотивации Т. О. Гордеева заимствует из теории самодетерминации Э. Дисси и Р. Райана. Интроецированная мотивация – побуждение к учебе, обусловленное ощущением стыда и чувства долга перед собой и другими значимыми людьми. Экстернализованная мотивация – потребность учиться, обусловленная необходимостью следовать требованиям, диктуемым социумом. Учащийся с экстернализованной мотивацией воспринимает учебную деятельность как вынужденную [25].

Влияние разных видов мотивации на эффективность обучения делает актуальным изучение возможностей воздействия на мотивацию в учебном процессе. Цель нашего исследования – изучение изменений в мотивационной направленности студентов разных направлений подготовки в процессе обучения в университете в течение полутора лет.

Методология и методика исследования. 1. Для определения направленности мотивации был использован созданный нами опросник «Профиль учебной мотивации студента», который разработан на основе методики «Шкалы академической мотивации» Т. О. Гордеевой, О. А. Сычева и Е. Н. Осина [26] и методики А. Лазаруса «Структурный профиль» [27]. С помощью опросника можно оценить внутренние, внешние мотивы учебной деятельности и амотивацию.

К внутренним мотивам учебной деятельности относятся мотивация познания, мотивация достижения и мотивация саморазвития. Мотивация познания – стремление узнать новое, понять изучаемый предмет, связанное с переживанием интереса и удовольствия в процессе познания. Мотивация достижения – стремление добиваться максимально высоких результатов в учебе, испытывать удовольствие в процессе решения трудных задач. Мотивация саморазвития – стремление к развитию своих способностей, своего потенциала в рамках учебной деятельности, к достижению ощущения мастерства и компетентности.

Внешние мотивы учебной деятельности – мотивация самоуважения, интроецированная, экстернализованная мотивации, амотивация. Мотивация самоуважения – желание учиться ради ощущения собственной значимости и повышения самооценки за счет достижений в учебе. Интроецированная мотивация – побуждение к учебе, обусловленное ощущением стыда и чувства долга перед собой и другими значимыми людьми. Экстернализованная мотивация – потребность учиться, обусловленная необходимостью для учащегося следовать требованиям, диктуемым социумом. При наличии данного вида мотивации учащийся воспринимает учебную деятельность как вынужденную.

Амотивация – отсутствие интереса и ощущения осмысленности учебной деятельности.

2. Для определения мотивации достижения студентов была использована методика С. А. Пакулиной «Мотивация достижения успеха студентов в вузе» [28], в которой присутствует разделение мотивов на внешние и внутренние, то есть различают интериоризацию и экстериоризацию успеха. С одной стороны, успех рассматривается как что-то связанное с предметной сферой, с другой – он есть результат деятельности человека.

В этой методике представлены следующие виды мотивов:

1) экстериоризация успеха:

- успех-удача – везение, то есть неустойчивый, ситуативный результат деятельности;
- успех как материальный уровень жизни – ценность представляют материальные вещи, уровень благосостояния;
- успех-признание – ценность составляет одобрение авторитетными «значимыми другими»;
- успех-власть – для человека важно доминирование над другими, желание субъекта контролировать социальное окружение;

2) интериоризация успеха:

- успех как результат собственной деятельности – ориентация на достижение результата в деятельности;
- успех как психическое состояние – важен положительный эмоциональный подъем, переживание чувства удовлетворенности;
- успех как преодоление препятствий – для человека важно достигнуть новых высот путем преодоления трудностей;
- успех-признание – рефлексивная оценка значимости не только результата, а прежде всего самой деятельности, поведения и растворения себя в профессиональном деле.

3. Для диагностики удовлетворенности базовых потребностей личности мы использовали опросник базовых потребностей в учебной деятельности Т. О. Гордеевой, теоретической основой которого является теория самодетерминации [25]. Опросник включает в себя 30 утверждений, образующих 3 шкалы:

1) шкалу потребности в автономии, измеряющую ощущение поддержки собственного выбора, самостоятельности, активности и инициативности учащихся со стороны преподавателей;

2) шкалу потребности в компетентности, измеряющую ощущение поддержки компетентности и чувства эффективности в процессе учебной деятельности учащихся со стороны преподавателей;

3) шкалу потребности в связанности, включающую в себя утверждения, отражающие оценку учащимися своих отношений с преподавателями.

4. Нами использовались методы статистической обработки результатов: проверка на нормальность распределения при помощи критерия Колмогорова-Смирнова, критерия Т-Стьюдента для независимых выборок.

В исследовании участвовало 77 человек в возрасте от 17 до 24 лет (средний возраст 18,9), из них 71 девушка и 14 юношей. Все обучаются в ФГБОУ ВО МГЛУ по направлениям подготовки «Психология» и «Психолого-педагогическое образование» (бакалавриат). Методики заполнялись участниками исследования три раза в течение полутора лет: в сентябре, июне и январе следующего года.

Результаты. Для сравнения результатов по шкалам с распределением, не отличающимся от нормального, был применен критерий Стьюдента. Значимые отличия ($p < 0,05$) между показателями обучающихся по направлениям подготовки «Психология» и «Психолого-педагогическое образование» при первом предъявлении методик представлены в таблице.

Таблица

Средние значения мотивационных показателей

Порядковый номер предъявления методик	Наименование шкал	«Психология»	«Психолого-педагогическое образование»
1-е предъявление	Успех как материальный уровень жизни	13,1	15,2
	Успех как психическое состояние	15,8	17,3
2-е предъявление	Мотивация познания	18,4	27,6
3-е предъявление	Амотивация	9,9	4,9
	Интегральный показатель внутренней мотивации	51,4	63
	Успех-удача	13	14,3
	Успех как материальный уровень жизни	14,3	16
	Успех-признание	12,5	14,7

Согласно представленным в таблице данным, у студентов психолого-педагогического направления подготовки при первом предъявлении методик выше как экстернальный – «успех как материальный уровень жизни», так и интернальный мотив – «успех как психическое состояние». Это может быть связано с тем, что обучающиеся на этом направлении подготовки четче представляют, где и как они могли бы применить знания, умения и навыки, формируемые в учебном заведении. В федеральном государственном стандарте по направлению подготовки 44.03.02. «Психолого-педагогическое образование» четко прописано, в какой области можно применить полученные знания на уровне учебного плана и рабочих программ дисциплин, как определяются конкретные умения, которыми будет обладать выпускник, и конкретные места, где их можно применить (общее образование, профессиональное образование, дополнительное образование и профессиональное обучение). В направлении 37.03.01. «Психология» мы такой определенности не видим: описания очень размытые и поверхностные, не уточняется, в какие организации выпускник этого направления подготовки может устроиться на работу, чтобы найти применение сформированным у него компетенциям (так, в качестве объектов профессиональной деятельности выделяют психические процессы, свойства и состояния человека, а в областях профессиональных знаний перечисляется 9 позиций совершенно разных направленностей: от образования до юриспруденции или обороны страны). Вероятно, именно из-за этих различий студенты направления «Психолого-педагогическое образование» уже знают, на что им стоит рассчитывать в плане материальных возможностей после окончания вуза. Уверенность в источнике своего материального благополучия позволяет им оценивать достижение успеха через достижение определенного уровня материального благосостояния. Будущие психологи, не представляя конкретного места для своей будущей работы, могут испытывать затруднения в прогнозах относительно собственного материального благополучия. Сомневаясь, в возможности достижения благополучия, они могут избегать обращения к материальной стороне жизни как признаку успеха.

Для будущих педагогов-психологов успех в большей степени, чем для будущих психологов, связан с эмоциональным подъемом, с переживанием чувства удовлетворенности. Возможно, это связано с видом профессиональной деятельности психологов (научно-исследовательская). Ориентация на научно-исследовательскую деятельность, усиливает рациональную сторону индивида. Многие считают, что при этом виде деятельности эмоции необходимо подавлять или, по крайней мере, не позволять им значимо влиять как минимум на интеллектуальную деятельность. Следовательно, будущий исследователь может считать, что для успеха эмоциональный подъем не так уж и важен.

При втором предъявлении методики мы выявили значимые различия между студентами направлений подготовки «Психология» и «Психолого-педагогическое образование» по показателю познавательной мотивации. У студентов психолого-педагогического направления мотивация познания оказалась значимо выше, чем у студентов психологического направления ($p < 0,05$). Вероятно, это связано с тем, что у студентов психолого-педагогического направления в большей степени присутствуют разные виды практик. Согласно теории контекстного обучения А. А. Вербицкого для того, чтобы сформировать у студента важные профессиональные умения и качества, необходимо преодолеть противоречие, которое складывается в процессе обучения. Основная задача вуза – подготовить специалиста, который смог бы выполнять поставленные перед ним трудовые задачи, однако же формировать их приходится в условиях, совершенно отличных от трудовых, а именно: в условиях учебной деятельности в вузе. Для того чтобы преодолеть это препятствие, необходимо осуществлять постепенный переход от семиотических учебных моделей (направленных на переработку знаковой информации) к социальным (включение студента в реальную профессиональную среду и трудовой коллектив) [29]. Соответственно, наличие у студентов большого количества часов практики могло повлиять на выраженность мотива познания. В течение производственной практики студентам показывают, каким образом получаемые ими знания могут использоваться здесь и сейчас в работе с реальными людьми. В результате после возвращения с практики, у них возрастает желание получить как можно больше новой информации и сформировать как можно больше полезных в реальной трудовой ситуации навыков.

При предъявлении опросников в третий раз были выявлены различия в уровне амотивации, интегрального показателя внутренней мотивации, а также в уровне экстернальных мотивов достижения «успех-удача», «успех как материальный уровень жизни», «успех-признание», то есть у студентов психолого-педагогического образования в меньшей степени присутствует проблема отсутствия цели в обучении, и внутренняя мотивация при этом гораздо выше, чем у студентов психологического направления, что в свою очередь означает, что эти студенты лучше знают, ради чего учатся, однако, как мы видим, учатся они не только для того, чтобы получать новые знания и развиваться. Для студентов является важным и получение материальных благ и признания со стороны значимого окружения. Кроме того, спустя полтора года обучения для обучающихся становится важной удача, а не достижения, требующие усилий. Вероятнее всего, эти различия связаны с тем, что у студентов психологического направления

подготовки деятельность будет связана больше с научными разработками уже на уровне бакалавриата, тогда как у психолого-педагогического образования деятельность изначально связана с работой с другими людьми на практике в организациях. Когда студент поступает на направление психологии, он, скорее всего, ожидает получить образование практического психолога, чтобы знать, как работать с людьми и как разрешать те или иные проблемы клиента. Здесь же его ожидания не совпадают с реальностью, поскольку обучение в большем мере строится на научных принципах. Студентов обучают, как правильно планировать и проводить исследования, создавать методики, осуществлять статистическую обработку данных и делать обоснованные выводы. Вероятно, для первой ступени высшего образования это несвоевременно, и большинство ждет от психологического знания не этого.

В сфере психолого-педагогического образования ситуация благополучная. Студентов этого направления подготовки изначально ориентируют на практическую работу с людьми, что хорошо прослеживается на уровне как федерального государственного стандарта, так и учебного плана и учебных дисциплин. Однако со временем у студентов этого направления подготовки повышаются экстернальные мотивы достижения, что, возможно, связано с получением обучающимися практических навыков, которые можно применить на практике. Студенты хотят поскорее оказаться в реальной трудовой ситуации для того, чтобы получить признание от значимых близких и перестать финансово от них зависеть.

Интересным кажется и тот факт, что значимых различий по шкалам базовых потребностей личности и направления подготовки «Психология», и «Психолого-педагогическое направление» не было. Удовлетворение этих потребностей зависит в большей мере от организации процесса обучения преподавателями [30]. Отсутствие различий по данным показателям, но наличие различий по мотивационным показателям дает возможность предположить, что влияние на мотивацию в большей мере оказывает организация процесса обучения на уровне учебных планов, а именно: затрачиваемое количество часов на производственную практику и на лекции, формируемых компетенций, разноплановость этих компетенций и т.д.

Выводы. Подводя итоги проведенного исследования, можно выделить следующее: у студентов, обучающихся по направлениям подготовки «Психология» и «Психолого-педагогическое образование», есть различия в мотивационных показателях. Поскольку в показателях удовлетворенности базовых потребностей личности (автономность, компетентность, связь с другими людьми) различий между этими двумя направлениями не выявлено, это дает нам возможность предположить, что причина – не в уровне взаимодействия между студентом и преподавателем, а в уровне организации учебного процесса в вузе. Это значит, что на мотивационные показатели могут влиять такие факторы, как соотношение часов аудиторных занятий и производственной практики, количество формируемых компетенций и разноплановость видов профессиональной деятельности, которую должен освоить студент.

Результаты исследования позволяют углубить знания об изменениях учебной мотивации в процессе обучения в вузе. В последующих исследованиях было бы актуальным рассмотреть различия между мотивационными показателями студентов бакалавриата и магистратуры и сравнить нормативные акты, в соответствии с которыми организуется образовательный процесс. Это даст нам возможность выявить плюсы и минусы организации обучения и на основании этого корректировать сам процесс или разработать мероприятия, способствующие поддержанию оптимальной для эффективного обучения мотивации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Леонтьев А.Н. Психологическое исследование детских интересов во Дворце пионеров и октябрят // Психологические основы развития ребенка и обучения. М.: Смысл, 2009. С. 46–102.
2. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. М.: Просвещение, 1990. 192 с.
3. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. М.: Педагогика, 1984. 144 с.
4. Березнева Е.Ю., Крысова Т.И. Учебная мотивация современного школьника и процесс ее развития // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. №6–2. С. 335–338.
5. Семенова Т.В. Влияние учебной мотивации на успеваемость студентов: роль учебной активности // Высшее образование в России. 2016. №7. С. 25–37.
6. Логинов О.Н., Мусафирова Е.Н. Влияние учебной мотивации на успеваемость студентов вуза // Труды международного симпозиума надежность и качество. 2010. Т. 1. С. 165–168.
7. Новикова Н.Ю. Изучение влияния учебной мотивации на успеваемость по геометрии у девятиклассников // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2011. №4. С. 59–61.
8. Лазурский А.Ф. Очерк науки о характерах. М.: Наука, 1995. 271 с.
9. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. М.: Юрайт, 2016. 359 с.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб: Питер, 2015. 705 с.

11. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
12. Узнадзе Д. Н. Общая психология. М.: Смысл, 2004. 413 с.
13. Слободчиков В. И. Психологические проблемы становления внутреннего мира человека // Вопросы психологии. 1986. №6. С. 14–22.
14. Краткий психологический словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1998. 431 с.
15. Словарь практического психолога / под ред. А. Ю. Головина. Минск: Хорвест, 1998. 800 с.
16. Изучение мотивации поведения детей и подростков: сборник статей / под ред. Л. И. Божович, Л. В. Благонадежиной. М.: Педагогика, 1972. 352 с.
17. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования. От деятельности к личности. М.: Академия, 2014. 393 с.
18. Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. М.: Просвещение, 1969. 317 с.
19. Фромм Э. Душа человека. М.: Республика, 1992. 430 с.
20. Deci E. L., Ryan R. M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum, 1985. 372 p.
21. Deci E. L., Ryan R. M. Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains // Canadian Psychology, 2008a. Vol. 49. P. 14–23.
22. Deci E. L., Ryan R. M. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions // Contemporary Educational Psychology, 2000a. Vol. 25. P. 54–67.
23. Deci E. L., Ryan R. M. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being // American Psychologist, 2000b. Vol. 55, no. 1. P. 68–78.
24. Deci E. L., Nezlek J., Sheinman L. Characteristic of the rewarder and intrinsic motivation of the rewarder // Journal of Personality and Social Psychology. 1981. no. 40. P. 1–10.
25. Гордеева Т. О. Психология мотивации достижения. М.: Смысл, 2015. 334 с.
26. Гордеева Т. О., Сычев О. А., Осин Е. Н. Опросник «Шкалы академической мотивации» // Психологический журнал. 2014. Т. 35, №4. С. 96–107.
27. Лазарус А. Краткосрочная мультимодальная психотерапия. СПб.: Речь, 2001. 256 с.
28. Пакулина С. А. Психологическая диагностика мотивации достижения успеха студентов в вузе // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. № 88. С. 23–32.
29. Вербицкий А. А. Игровые формы контекстного обучения. М.: Знание, 1983. 86 с.
30. Гордеева Т. О., Сычев О. А., Осин Е. Н. Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов: ее источники и влияние на психологическое благополучие // Вопросы психологии. 2013. №1. С. 35–45.

REFERENCES

1. Leontev A. N. [Psychological research of children's interests in the Palace of Pioneers and Little Octobrists]. Psychological bases of development of the child and training. Moscow, Smysl Publ., 2009, pp. 46–102.
2. Markova A. K., Matis T. A., Orlov A. B. [Formation of learning motivation]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1990, 192 p.
3. Matiukhina M. V. [Learning motivation of junior schoolchildren]. Moscow, Pedagogika Publ., 1990, 144 p.
4. Berezneva E. Iu., Krysova T. I. [Educational motivation of the modern schoolchild and the process of its development]. *Mezhdunarodnyy zhurnal prikladnykh i fundamentalnykh issledovaniy = International Journal of Applied and Fundamental Research*, 2015, no. 6–2, pp. 335–338. (In Russian)
5. Semenova T. V. [Influence of educational motivation on the progress of students: the role of learning activity]. *Vyshee obrazovanie v Rossii = Higher education in Russia*, 2016, no. 7, pp. 25–37. (In Russian)
6. Loginov O. N., Musafirova E. N. [The influence of educational motivation on the academic progress of university students]. Proceedings of international symposium of reliability and quality, 2010, vol. 1, pp. 165–168.
7. Novikova N. Iu. [The study of the influence of educational motivation on the success of the geometry in the ninth-graders]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki = Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Psychological sciences*, 2011, no. 4, pp. 59–61. (In Russian)
8. Lazurskiy A. F. [The Essay on the science of characters]. Moscow, Nauka Publ., 271 p.
9. Vygotskiy L. S. [History of development of higher mental functions]. Moscow, Yurait Publ., 2016, 359 p.
10. Rubinshtein S. L. [Fundamentals of General Psychology]. St. Petersburg, Piter Publ., 2015, 705 p.
11. Leontiev A. N. [Activity, consciousness, personality]. Moscow, Politizdat Publ., 1975, 304 p.
12. Uznadze D. N. [General psychology]. Moscow, Smysl Publ., 2004, 413 p.
13. Slobodchikov V. I. [Psychological problems of the formation of the inner world of man]. *Voprosy psikhologii = Problems of Psychology*, 1986, no. 6, pp. 14–22. (In Russian)
14. Petrovskiy A. V., Yaroshevskiy M. G. [Brief psychological dictionary]. Moscow, Politizdat Publ., 1998, 431 p.
15. Golovin A. Iu. [Dictionary of practical psychologist]. Minsk, Horvest Publ., 1998, 800 p.
16. Bozhovich L. I., Blagonadzhinoy L. V. [Collection: The study of the motivation of behavior of children and adolescents]. Moscow, Pedagogika Publ., 1972, pp. 7–44.

17. **Smirnov S.D.** [Pedagogics and psychology of higher education. From activity to personality]. Moscow, Akademiya Publ., 2014, 393 p.
18. **Iakobson P.M.** [Psychological problems of motivation of human behavior]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1969, 317 p.
19. **Fromm E.** [The heart of man]. Moscow, Respublika Publ., 1992, 430 p.
20. **Deci E.L., Ryan R.M.** Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. N. Y.: Plenum Publ., 1985, 372 p.
21. **Deci E.L., Ryan R.M.** Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 2008a, vol. 49, pp. 14–23.
22. **Deci E.L., Ryan R.M.** Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 2000a, vol. 25, pp. 54–67.
23. **Deci E.L., Ryan R.M.** Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 2000b, vol. 55, no. 1, pp. 68–78.
24. **Deci E.L., Nezlek J., Sheinman L.** Characteristic of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1981, no. 40, pp. 1–10.
25. **Gordeeva T.O.** [Psychology of achievement motivation]. Moscow, Smysl Publ., 2015.
26. **Gordeeva T.O., Sychev O.A., Osin E.N.** [Questionnaire of academic motivation scale]. *Psikhologicheskii zhurnal = Psychological journal*, 2016, vol. 37, no 2, pp. 57–68. (In Russian)
27. **Lazarus A.** [Short-term multimodal psychotherapy]. St. Petersburg, Rech Publ, 2001.
28. **Pakulina S.A.** [Psychological diagnostics of motivation to achieve students' success in higher education]. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena = Bulletin of Herzen Russian State Pedagogical University*, 2008, no. 88, pp. 23–32. (In Russian)
29. **Verbitskiy A.A.** [Game forms of contextual learning]. Moscow, Znanie Publ., 1983. 86 p.
30. **Gordeeva T.O., Sychev O.A., Osin E.N.** [Intrinsic and extrinsic academic motivation of students: its sources and influence on psychological well-being]. *Voprosy filosofii = Problems of psychology*, 2013, no. 1, pp. 35–45. (In Russian)

Информация об авторах

Дворецкая Татьяна Алексеевна – аспирант кафедр – ры психологии и педагогической антропологии, Московский государственный лингвистический университет (119034, г. Москва, Остоженка 38, стр. 1, e-mail: dvoretskaya_ta@mail.ru)

Ахмадиева Лия Рустэмовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогической антропологии, Московский государственный лингвистический университет (119034, г. Москва, Остоженка 38, стр. 1, e-mail: atossa@rambler.ru)

Принята редакцией: 14.07.2018

Information about the authors

Tatiana A. Dvoretzkaia – PhD-student at the Chair of Psychology and Pedagogical Anthropology. Moscow State Linguistic University (38 Ostozhenka str., Appt. 1, 119034 Moscow, e-mail: dvo-retskaia_ta@mail.ru)

Liya R. Akhmadieva – Candidate of Psychology, Associate Professor at the Chair of Psychology and Pedagogical Anthropology, Moscow State Linguistic University (38 Ostozhenka str., Appt. 1, 119034 Moscow, e-mail: atossa@rambler.ru)

Received July 14, 2018

СОЦИАЛЬНЫЕ НОРМЫ В ОБЩЕСТВЕ КАК НЕОТЪЕМЛЕМЫЙ ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ И ОЦЕНКИ РЕПУТАЦИИ ИНДИВИДА

SOCIAL STANDARDS IN SOCIETY AS AN INTEGRAL FACTOR OF FORMATION AND ESTIMATION OF INDIVIDUAL REPUTATION

УДК 124.5

DOI: 10.15372/PEMW20180320

Ю. Е. Крюкова

Московский государственный университет
имени М. В. Ломоносова, Москва, Российская
Федерация, e-mail: kryukova555@bk.ru

Kriukova, Iu.E.

Lomonosov Moscow State University, Moscow,
the Russian Federation, e-mail: kryukova555@bk.ru

Г. В. Сори́на

Московский государственный университет
имени М. В. Ломоносова, Москва, Российская
Федерация, e-mail: gsorina@mail.ru

Sorina, G.V.

Lomonosov Moscow State University, Moscow,
Russian Federation, e-mail: gsorina@mail.ru

Аннотация. Одна из проблем в исследовании репутации, которая встает перед специалистами разных областей, – это поиск факторов формирования и критериев оценки ценностных характеристик субъектов как индивидуализированных, так и коллективных. Так, специалисты в области теории игр придерживаются мнения о том, что существуют теоретико-игровые модели репутации и нормы деятельности, а сама репутация в их исследовании является в некотором смысле рефлексией над нормой деятельности. В статье ставится задача рассмотреть социальные нормы, во-первых, в качестве фактора формирования репутации, во-вторых, в качестве фактора оценки субъекта. В период воспитания, социализации, получения профессионального образования происходят интериоризация («вбирание») общепринятых социальных норм, формирование систем ценностей и определенных моделей поведения, что отражается на деятельности субъекта. На основании анализа деятельности субъекта можно судить о репутации. Понятие «репутация» носит полисемантический характер. Это позволяет нам говорить о репутации, с одной стороны, как о ставшем явлении, сложившейся системе оценок и ценностных характеристик, с другой – как о процессе формирования таких оценок и характеристик. В последнем случае оказывается, что «репутация» в качестве процессуального понятия рассматривается как процесс поиска ценностных характеристик субъектов и результатов их деятельности. В этом контексте о ней можно говорить как о процессе принятия решения о том, какую оцен-

Abstract. The author sees search for formation factors and assessment criteria of valuable features of individual subjects and collective ones as one of the most important problems in investigation of reputation. Specialists in the field of game theory think that there are theoretical game models of reputation and standards; reputation is seen as a reflection about the standard activities. The paper aims at considering the social standards as a factor of reputation and as a factor of subject assessment. The author speaks that interiorization of common social standards, values and behavior models take place in the period of upbringing, socialization and professional education. These activities are revealed through subject activity. When analyzing subject activity, we can make conclusions about reputation. The concept «reputation» is rather polysemantic. This allows us to review reputation as an assessment system and valuable characteristics and as a process of forming these assessment and characteristics. It appears that reputation as a process concept turns out to be the process of searching for valuable characteristics of the subjects and results of their activity. Thus, we can speak about reputation as a process of making decision what evaluation belongs to the subject activity. The paper shows that compliance or incompliance of subject activity is assessed by means of common social standards and valuable preferences of the evaluator and it is the basic factor for making decision in concerns of reputation.

ку дать деятельности субъекта. В статье показано, что соответствие или несоответствие деятельности субъекта общепринятым социальным нормам, а также ценностным предпочтениям оценивающего субъекта оказывается одним из основополагающих факторов для принятия решения относительно репутации оцениваемого субъекта как индивидуализированного, так и коллективного.

Ключевые слова: репутация, академическая репутация, политическая репутация, социальные нормы, нормы деятельности, ценности, образование.

Для цитаты: Крюкова Ю.В., Сорокина Г.В. Социальные нормы в обществе как неотъемлемый фактор формирования и оценки репутации индивида // Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т. 8, №3. С. 2113–2119

Key words: reputation, academic reputation, political reputation, social standards, activity standards, values, education.

For quote: Kriukova, Yu.E., Sorina G. V. [Social standards in society as an integral factor of formation and estimation of individual reputation]. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire = Professional education in the modern world*, 2018, vol. 8, no. 3, pp. 2113–2119

DOI: 10.15372/PEMW20180320

DOI: 10.15372/PEMW20180320

Введение. Репутация – полисемантическое понятие, обуславливающее широкий диапазон его применения и рассмотрения. В силу этого специалистами в области экономики, психологии, социологии, политологии и других сфер понятию «репутация» даются разные характеристики. Особый интерес у специалистов различных наук в изучении феномена репутации вызывают вопросы, связанные с процессом формирования репутации в целом, отдельными факторами формирования в частности, а также критериями оценки репутации субъекта. Важно подчеркнуть, что оценивание одного субъекта другим в определенном смысле, формирование репутации оцениваемого субъекта, – это прежде всего рациональные мыслительные процессы.

Существует несколько возможных версий относительно того, из какого языка заимствовано слово «репутация»: непосредственно из латинского, французского или польского языков. Поскольку и французский, и польский языки относятся к романо-германской языковой группе, в интерпретации слова «репутация» правомерно исходить от значения лат. слова «*reputatio*» – «размышление», «рассуждение», «обдумывание», «созерцание» (подр. об этом см.: [1]).

Важно различать понятия «репутация» и «имидж». Приведем один из вариантов определения слова «имидж» из словаря «Dic.academic.ru»: «Имидж (от англ. *image*, от лат. *imago* – образ, вид) – целенаправленно формируемый образ (лица, явления, предмета), призванный оказать эмоционально-психологическое воздействие в целях популяризации, рекламы и т.п. [2]. Одним из критериев оценки имиджа является эмоциональная, а не рациональная составляющая характеристики субъекта [3].

Постановка задачи. Задача статьи – представить аргументацию в защиту того, что с социально-философской точки зрения формирование и оценка репутации индивида находятся в прямой зависимости как от социальных норм, существующих в конкретном обществе, так и от ценностных ориентиров отдельных субъектов, принимающих решение об оценке конкретной репутации.

Методология и методика исследования. Объектом исследования являются социальные нормы, предметом исследования – процесс влияния социальных норм на особенности формирования репутации субъекта.

В ходе исследования использовались следующие основные методы: 1) анализ нормативно-правовых документов и научной литературы по теме, который позволил обобщить предыдущий исследовательский опыт и сделать выводы о разработанности данной темы; 2) классификация как метод познания социальных норм и видов репутации. Это дало возможность детально рассмотреть объект и предмет исследования.

Результаты. На основании ранее проведенных исследований (см.: [1; 4]) мы будем опираться на следующую характеристику понятия «репутация»: «Репутация – это понятие, представляющее как результат, так и процесс складывающегося мнения, процесс принятия решения по поводу оценки, даваемой субъекту или объекту оценки, на основании его достоинств и/или недостатков, выявленных при анализе деятельности этого субъекта» [1].

Из предложенной выше характеристики понятия «репутация» выделим понятие «деятельность», поскольку именно на основании деятельности субъекта оценивающий субъект принимает решение о том, положительная или отрицательная репутация оцениваемого субъекта.

Понятие «деятельность» изучается различными психологами, социологами, философами и другими специалистами. Так, К.Х. Момджян считает, что любая из категорий гуманитаристики и обществознания

фиксирует или субъектные, или объектные, или организационные, или культурологические, или таксономические характеристики деятельности, раскрывающие все многообразие ее типов и видов («кто действует?», «что использует и что создает?», «в какие связи и отношения вступает?», «как действует?», «где действует?») [5, с. 5]. Раскрыть механизм и особенности формирования репутации можно на примере формирования оценки деятельности политика. В частности, мы можем говорить, что деятельность политика регулируется общегосударственными нормами и в то же время нормами, соответствующими политическим целям и задачам организации. Так, деятельность депутата Государственной думы регулируется, кроме Конституции РФ, нормами, представленными в регламенте Государственной думы и в этических кодексах [6]. Несомненно, что на репутацию политика большое влияние оказывает публичная сторона его деятельности. В то же время немаловажным оказывается и его частная жизнь: семья, досуг, личное окружение. В каждом из этих случаев основной акцент делается на проблеме деятельности как частной, так и публичной (см. подр.: [7]).

При оценке деятельности субъекта существенным является вопрос «Почему индивид принимает решение действовать именно так, а не по-другому, какова его мотивация?»

Мотивация – сложный психологический процесс, в основе которого много факторов, в том числе потребность, нужда, интерес. К.Х. Момджян выделяет три уровня мотивации, которые преобладают в психике человека:

- 1) «уровень эмоциональной мотивации, когда критерием «лучшего» и «худшего» являются «приятное» и «неприятное» для человека;
- 2) уровень рассудочной мотивации, где критерием «лучшего» для человека является полезное для него и «осуществимое» им;
- 3) уровень мотивов должностования, где критерием «лучшего» являются санкционированные нормы культуры представления о «достойном», «пристойном» и прочее» [5, с. 7].

В нашем исследовании мы обратимся к третьему уровню мотивации, где под «представлениями о «достойном», «пристойном»» будем понимать существующие в обществе социальные нормы.

Понятие «социальная норма» полисеманлично. По мнению А.П. Солкиной, «социальная норма есть совокупность разрешений или запретов в общей системе жизнеутверждения и саморазвития общества». Она отмечает, что в содержании понятия «социальная норма» в центре внимания встают созидательные качества человеческого мира со своей специфической человеческой культурой, отражающие извечный выбор человека между должным и желаемым, то есть поиск единого верного решения [8, с. 13].

Социальные нормы накладывают печать на поведение индивида. Эту точку зрения поддерживает исследователь В.В. Момов: «Свою каждодневную деятельность человек совершает в различных социальных институтах, он сталкивается с различными сложными и неповторимыми ситуациями. Норма дает ему правильную ориентацию, организует, генерирует и регламентирует его поведение в интересах коллектива, обязывает его подчиняться требованиям коллектива, предохраняя его от тех или иных индивидуалистических увлечений» [9, с. 9].

Существует множество критериев и оснований для типологизации социальных норм. Выделим некоторые из них.

По способу фиксации социальные нормы делятся на устные и письменно-формальные и неформальные, выраженные явно или с «подтекстом». По сферам общественной жизнедеятельности, отражением которых они являются, выделяют технические, экономические, политические, правовые, религиозные, нравственные, эстетические, культурные социальные нормы. Социальные нормы также подразделяются на универсальные и частные [8, с. 66–68]. Все вышеперечисленные типы норм формируются на основе принятых обществом идеологий, которые в свою очередь оказывают влияние на все сферы общественных отношений и общественного сознания и системы социальных норм [8, с. 67].

Из вышеперечисленных рассмотрим явные формальные и неформальные нормы, а также частые и универсальные социальные нормы. К письменным неформальным, то есть нормам, носящим скорее рекомендательный характер, можно отнести профессиональные и этические отраслевые кодексы в сфере «связи с общественностью». В этой отрасли существует ряд этических кодексов. Например, профессиональная хартия международного комитета Ассоциации PR-консультантов ICO, принятая в Риме (Римская хартия); Хельсинкская хартия, подписанная на Всемирном конгрессе PR в Хельсинки такими ассоциациями как IPRA, CERP и ICO; Афинский кодекс; Лиссабонский кодекс; Кодекс профессионального поведения IPRA и др. [10]. Большинство кодексов обращает внимание на определение принципов и норм профессиональной деятельности и нравственного поведения специалиста по связям с общественностью, его обязанности по отношению к клиентам и нанимателям, коллегам, своей профессии и СМИ.

Следует отметить, что такие нормы, как соответствие принципам точности и добросовестности при передаче информации, исключение заведомо ложной и вводящей в заблуждение информации, нанесение вреда чести, достоинству и репутации, прописывающиеся в большинстве кодексов по связям с общественностью,

регулируются не только негласно внутри PR-ассоциаций, но и на законодательном уровне, то есть на уровне формальных явных норм, о чем будет сказано ниже.

К явным формальным нормам мы будем относить письменные и обязательные к исполнению нормы. Они прописываются в различного рода регламентирующих документах, инструкциях, стандартах, например, Конституция РФ, АПК, ГК и УК РФ, конкретные законодательные акты, договора, стандарты. В частности, уголовный кодекс РФ устанавливает ответственность за преступления, связанные с посягательством на честь и достоинство личности – клевету (ст. 129 УК), оскорбление (ст. 130 УК) [11]. К гражданско-правовым средствам защиты чести и достоинства относится ст. 152 ГК РФ, согласно которой гражданин вправе требовать по суду опровержения порочащих его честь, достоинство или деловую репутацию сведений, если распространивший такие сведения не докажет, что они соответствуют действительности. Также в п. 5 ст. 152 ГК РФ «Гражданин, в отношении которого распространены сведения, порочащие его честь, достоинство и деловую репутацию, вправе наряду с опровержением таких сведений требовать возмещения убытков и морального вреда, причиненных их распространением» [12].

Если деятельность оцениваемого субъекта соответствует явным формальным нормам, оценивающий субъект принимает так называемое инструктивное решение относительно положительной репутации и, наоборот, в случае несоответствия общепринятым нормам субъект не только может иметь отрицательно окрашенную репутацию и понести наказание в виде штрафа, увольнения, выговора и т.п. «Инструктивные решения – это решения, которые выстраиваются на основе конкретной совокупности правил, зафиксированных в документах, определяющих порядок действий, приводящих к определенному результату» [13, с. 176].

Подробнее рассмотрим подразделение социальных норм на универсальные и частные. «Универсальные, или общие социальные нормы, выделяются в зависимости от глобальности, широты охвата социума, иными словами, они присущи всем индивидам. Частные нормы как отражение многосторонней человеческой активности могут характеризовать определенный род деятельности (научную деятельность, бизнес, творчество); конкретные профессии (преподаватель, инженер, воспитатель, священнослужитель); социально-ролевую функцию (президент, чиновник, депутат, гражданин)» [8, с. 66].

Качество деловой репутации складывается и во многом зависит от деятельности субъекта, регулируемой универсальными, или общими социальными нормами, то есть вне зависимости от того, какую профессию или социальную роль выбирает индивид или в какой отрасли функционирует его организация, суждения о деловой репутации субъекта (индивидуального или коллективного) оказываются зависимыми от степени соответствия или несоответствия социальным нормам.

Опираясь на Гражданский кодекс РФ (ст. 150), деловую репутацию можно было бы определить как нематериальное благо, принадлежащее гражданину от рождения или в силу закона, неотчуждаемое и непередаваемое иным способом [12]. Выше было указано, что в соответствии с п. 1 ст. 152 ГК РФ любой гражданин вправе требовать по суду опровержения сведений, порочащих честь, достоинство или деловую репутацию, если распространивший подобные сведения не докажет, что они соответствуют действительности.

Таким образом, мы полагаем, что важнейшим критерием, способствующим формированию деловой репутации, оказывается соответствие нормам, принятым в сообществе или среди заинтересованных в деятельности субъекта сторон (стейкхолдеров [2]).

Для формирования деловой положительной репутации деятельность субъекта должна соответствовать, с одной стороны, нормам, регулирующим эту сферу деятельности, с другой – ожиданиям и представлениям о нем других стейкхолдеров (государство, общество, СМИ, акционеры, инвесторы, бизнес-сообщество и другие). Так, для государства важно, чтобы субъект деловой сферы деятельности соблюдал законы, выполнял налоговые обязательства; для общества – чтобы проявлял социальную ответственность; для средств массовой информации – чтобы был открытым и доступным.

Частные социальные нормы, отражающие определенное направление деятельности индивида, можно отнести к «профессиональной» репутацией, то есть с репутацией индивида с точки зрения выполнения им профессиональной деятельности. Так, некоторые авторы выделяют литературную [14], академическую [15], политическую [7], корпоративную репутацию [16] (список может быть продолжен). Например, чтобы иметь положительную академическую репутацию, деятельность субъекта должна соответствовать определенным критериям, предъявляемым в научно-педагогической сфере, где стейкхолдерами выступают преподаватели и научные сотрудники [15]. Объектом оценки может выступать как индивидум в лице научного сотрудника, преподавателя, студента, так и социальный институт в лице учебного учреждения или научного издания. В современной философии обсуждается проблема наукометрии, где за основу оценки состояния эффективности деятельности научного сотрудника, преподавателя берется критерий количества публикаций, в частности в рейтинговых журналах из баз Scopus и Web of Science [17]. Таким образом, одним из условий формирования положительной академической репутации будет выполнение показателей (как количественных, так и качественных), соответствующих формальным нормам, действующим в научно-педагогической сфере.

Известный австралийский профессор и специалист-практик Грэм Даулинг ввел понятие «корпоративная репутация». В числе его характеристик он выделяет ценностные характеристики (такие как аутентичность, честность, ответственность и порядочность), вызываемые корпоративным имиджем, сложившимся у человека. Всех стейкхолдеров Г. Даулинг разделяет на четыре группы: нормативную, функциональную, диффузную и потребительскую. По его мнению, для формирования положительной корпоративной репутации организации необходимо выполнить ожидания стейкхолдеров в сфере эмоциональной привлекательности; демонстрировать свои финансовые успехи; производить качественные продукты и/или услуги; иметь представление о будущем и занимать лидерские позиции на рынке; обеспечивать комфортную рабочую среду для сотрудников; проявлять социальную ответственность [16]. Последнее, на наш взгляд, наиболее значимо на сегодняшний день. Эта точка зрения исследователя представляется нам адекватной.

Перечисленные выше критерии формирования академической, политической, корпоративной репутации есть соответствие неким нормам, предъявляемым профессиональной средой по мере накопления опыта. Важно понимать, что в механизмах формирования репутации соответствие или несоответствие ожиданиям стейкхолдеров оказывается важным инструментом самого процесса формирования репутации. Так, индивид как неповторимая совокупность характеристик принятых социальных норм и ценностных ориентиров подвергается оценке со стороны различных стейкхолдеров, индивидов, ориентированных на определенные нормы и ценности. Различные группы стейкхолдеров, большое количество оценочных средств у них свидетельствует о сложности и неоднородности процесса оценки репутации субъекта деятельности. Ситуация осложняется тем, что индивиду нелегко соответствовать предъявляемым к нему требованиям и социальным нормам.

С точки зрения М. И. Бобневой, следование социальным нормам, отвечающим идеалам общества, – результат сложного психологического процесса развития сознания, нравственных убеждений и ценностных систем личности, навыков социального поведения, результат перестройки мотивационной системы, системы внутренних регуляторов поведения – ценностных ориентаций и установок, систем личностных смыслов и значений, преобразований свойств личности [18]. Тем не менее важно подчеркнуть, что индивид, во-первых, рождается уже в системе определенных социальных норм, во-вторых, в своей последующей жизни «схватывает» социальные нормы определяющие жизнедеятельность общества. Следование социальным нормам ведет к однородности поведения в тех или иных ситуациях, удовлетворению ожиданий общества от поведения индивида, формированию положительного мнения и вместе с тем положительной репутации. Отступление от существующих в обществе социальных норм и несоответствие ожиданиям могут привести к отрицательной оценке деятельности индивида и его негативной репутации.

Еще Э. Дюргейм писал, что общество может существовать только тогда, когда между его членами существует достаточная степень однородности. Воспитание воспроизводит и укрепляет эту однородность, изначально закладывая в душе ребенка главные сходства, которых требует коллективное существование. Воспитание как социальный институт способствует приобщению к социальным нормам, обеспечивает сохранение этого необходимого разнообразия, при этом оно само дифференцируется и специализируется [19]. Важно учитывать соотношение социализации и подражания, при этом воспитание, с точки зрения Э. Дюргейма, «не больше, как образ и подобие общества. Оно подражает ему, воспроизводит его, но не создает Его» [20].

Похожие размышления можно обнаружить у Т. Парсонса, который соотносит социализацию с двумя основными средствами установления социального равновесия. Социализацию он связывает с интериоризацией общепринятых норм, когда индивид «вбирает» в себя общие ценности в процессе общения со «значимыми другими» [21]. Концепцию интериоризации развивает и Л. С. Выготский, который понимает под ней основной механизм обучения – «переход от наблюдаемого и автоматически повторяемого (за наставником или коллективом) действия к его самостоятельному сознательному осуществлению» [22].

Выводы. Таким образом, осознанно или неосознанно каждый индивид соотносит существующие в обществе социальные нормы со своей системой ценностей и проявляет свою деятельность и поведение тем или иным образом, формируя тем самым свою репутацию в глазах тех или иных стейкхолдеров. Индивиды, в свою очередь, оценивающие деятельность субъекта, соотносят деятельность субъекта с социальными нормами, которые сопоставимы с их системой ценностей. В силу этого оказывается, что в ходе определения понятия «репутация» важно учитывать его процессуальные характеристики.

В разрезе нашего исследования принципиальным является тот факт, что сложившееся нормативное регулирование касается общественного сознания, формирующего систему ценностей общества, а любая норма в обществе – это некий критерий для оценки будущих форм поведения индивида и формирование суждения о его ценностях [23].

На основании вышесказанного мы приходим к выводу, что социальные нормы, существующие в обществе, не только отражаются на деятельности субъекта, но и являются регулятором должного поведения и индикатором для принятия решения об оценке деятельности субъекта, то есть его репутации. Профессиональные, религиозные, законодательные или иные воспринятые в ходе интериоризации субъекта нормы

закладывают систему ценностей и формируют мировоззренческую картину субъекта. Система ценностей индивида, основанная на воспринятых им социальных нормах, помогает оценивающему субъекту в процессе принятия решения по поводу оценки другого субъекта и вынесении суждения о положительной или отрицательной репутации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Крюкова Ю.Е.** Репутация: этимология и поиск социально-философских оснований анализа [Электронный ресурс] // Электронное научное издание Альманах «Пространство и время». 2015. №3 (21). С. 134–137. URL: http://www.space-time.ru/assets/files/Print_Journal_PDF_2015/2226-7271provst_st3-21.2015.43.pdf (дата обращения: 22.11.2017).
2. **Словарь** Dic.academic.ru [Электронный ресурс]. URL: <https://dic.academic.ru/> (дата обращения: 22.11.2017).
3. **Сегал А.П.** Имидж – ничто, репутация – уже кое-что [Электронный ресурс] // Со-Общение. 2003. №4. С. 49–52. URL: <http://www.soob.ru/n/2003/4/practice/5> (дата обращения: 11.06.2018).
4. **Крюкова Ю.Е.** Этапы формирования и последующего развития проблем репутации: социально-философский анализ [Электронный ресурс] // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. 2016. №4. С. 20–36. URL: <http://publishing-vak.ru/file/archive-philosophy-2016-4/2-kryukova.pdf> (дата обращения: 22.11.2017).
5. **Момджян К.Х.** Процесс принятия решений и его место в деятельности людей [Электронный ресурс] // Электронное научное издание Альманах «Пространство и Время». 2015. Т. 9, №2. URL: http://istina.msu.ru/media/publications/article/503/9b6/15382897/2227-9490e-aprovst_e-ast9-2.2015.32.pdf (дата обращения: 22.11.2017).
6. **Назарова Ю.В.** Аксиология парламентской культуры и антропологические практики: монография. Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2013. 223 с.
7. **Устинова Н.В.** Политическая репутация: сущность, особенности, технологии формирования: дис. ... канд. полит. наук. Екатеринбург, 2005. 166 с.
8. **Солкина П.А.** Социальные нормы и их реализации в жизни общества: автореф. дис... канд. философ. наук. Красноярск, 2012. 127 с.
9. **Момов В.В.** Мораль и право. М.: Знание, 1974. С. 9–10.
10. **Кочеткова А.В., Филиппов В.Н., Скворцов Я.Л., Тарасов А.С.** Теория и практика связей с общественностью. СПб.: Питер, 2009. С. 197–229.
11. **Уголовный кодекс** Российской Федерации от 13.06.1996 г. № 63-ФЗ (ред. от 28.04.2015 г.) // Собрание законодательства РФ. 1996. № 25. Ст. 2954.
12. **Гражданский кодекс** Российской Федерации. Ч. I–IV. [Принят Гос. думой 23 апреля 1994 года, с изменениями и дополнениями по состоянию на 10 апреля 2009 г.] // Собрание законодательства РФ. 1994. № 22. Ст. 2457.
13. **Сорина Г.В.** Принятие решений как интеллектуальная деятельность: монография. М.: Канон+: Реабилитация, 2009. С. 175–180.
14. **Розанов И.Н.** Литературные репутации. М.: Сов. писатель, 1990. 464 с.
15. **Соколов М.М.** 7 фактов о значении и источниках внутрипрофессионального суждения в академической среде [Электронный ресурс]. URL: <http://postnauka.ru/faq/6451> (дата обращения: 11.06.2018).
16. **Даулинг Г.** Репутация фирмы: создание, управление и оценка эффективности / пер. с англ. М.: ИМИДЖ-Контакт: ИНФРА-М, 2003. XXVI. 368 с.
17. **Миронов В.В.** Наукометрия как разновидность безумия // Сократ. 2016. № 09. С. 8–12.
18. **Бобнева М.И.** Социальные нормы и регуляция поведения. М.: Наука, 1978.
19. **Дюркгейм Э.** Социология: ее предмет, метод, предназначение. М.: Канон, 1995. 154 с.
20. **Дюркгейм Э.** Самоубийство / пер. с фр. СПб.: Союз, 1998. 451 с.
21. **Parsons T.** The Social System. Glencoe. 1951. P. 41–42.
22. **Выготский Г., Шейкин А.** Культурология. XX век: энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. и сост. С.Я. Левит. СПб.: Унив. книга; Алетея, 1998. Т. 1. 136 с.
23. **Anna Kostikova, Alexander Segal, Galina Sorina, Sergey Spartak.** Big Data: a loop or a challenge for human morality: mapping Russian tradition in philosophy and methodology, Russian Journal of Communication. 2017 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/19409419.2017.1376533> (дата обращения: 11.06.2018).

REFERENCES

1. **Kriukova Iu.E.** [Reputation: etymology and search of the social and philosophical bases of the analysis]. *Elektronnoe nauchnoe izdanie Almanah «Prostranstvo i vremya» = Electronic journal Almanah «Space and time»*, 2015, no. 3 (21), pp. 134–137. Available at: http://www.space-time.ru/assets/files/Print_Journal_PDF_2015/2226-7271provst_st3-21.2015.43.pdf (accessed November 22, 2017).

2. **Dictionary.** Dic.academic.ru. Available at: <https://dic.academic.ru> (accessed November 22, 2017).
3. **Segal A. P.** [Image is nothing, reputation is something]. *So-Obshchenie = Co-Communication*, 2003, no. 4, pp. 49–52. Available at: <http://www.soob.ru/n/2003/4/practice/5> (accessed June 11, 2018).
4. **Kriukova Iu. E.** [Stages of formation and the subsequent development of problems of reputation: social and philosophical analysis]. *Kontekst i refleksiya: filosofiya o mire i cheloveke = Context and reflection: philosophy about the world and a man*, 2016, no. 4, pp. 20–36. Available at: <http://publishing-vak.ru/file/archive-philosophy-2016-4/2-kryukova.pdf> (accessed November 22, 2017).
5. **Momdzhyan K. H.** [Decision-making process and its place in activity of people]. *Elektronnoe nauchnoe izdanie Almanah «Prostranstvo i vremya» = Electronic journal Almanah «Space and time»*, 2015, vol. 9, no. 2. Available at: http://istina.msu.ru/media/publications/article/503/9b6/15382897/2227-9490e-aprov_r_e-ast9-2.2015.32.pdf (accessed November 22, 2017).
6. **Nazarova Iu. V.** [Axiology of parliamentary culture and anthropological practitioners]. Tula, Tolstoy TSPU Press Publ., 2013, 223 p.
7. **Ustinova N. V.** [Political reputation: nature, features and technologies of formation. Cand. polit.sci.thesis]. Yekaterinburg, 2005, 166 p.
8. **Solkina P. A.** [Social norms and their realization in life of society. Cand.Philosoph.sci.thesis]. Krasnoyarsk, 2012, 127 p.
9. **Momov V. V.** [Morals and right]. Moscow, Znanie Publ., 1974, pp. 9–10.
10. **Kochetkova A. V., Filippov V. N., Skvortsov Ia. L., Tarasov A. S.** [Theory and practice of public relations]. St. Petersburg, piter Publ., 2009, pp. 197–229.
11. **[Criminal Code No. 63-FZ of the Russian Federation of June 13, 1996 ot 13.06 amended April 28, 2015].** *Sobranie zakonodatelstva RF = Legal regulations of Russia*, 1996, no. 25, p. 2954.
12. **[Civil code of the Russian Federation of April 23, 1994: part 1–4. (amended April 10, 2009)].** *Sobranie zakonodatelstva RF = Legal regulations of Russia*, 1994, no. 22, p. 2457.
13. **Sorina G. V.** [Decision-making as intellectual activity]. Moscow, Kanon, Reabilitatsiya Publ., 2009, pp. 175–180
14. **Rozanov I. N.** [Literary reputations]. Moscow, Sovetskii pisatel Publ., 1990. 464 p.
15. **Sokolov M. M.** [7 facts about value and sources of intra professional judgment in the academic environment]. Available at: <http://postnauka.ru/faq/6451> (accessed June 11, 2018).
16. **Grahame Dowling.** [Creating Corporate Reputations]. Moscow, IMIDZh-Kontakt: INFRA-M Publ., 2003, XXVI, 368 p.
17. **Mironov V. V.** [Science as a kind of madness]. *Sokrat = Socrate*, 2016, no. 09, pp. 8–12. (In Russian)
18. **Bobneva M. I.** [Social norms and regulation of behavior]. Moscow, Nauka Publ., 1978.
19. **Emile Durkheim.** [Sociology: Its subject, method, mission]. Moscow, Kanon Publ., 1995, 154 p.
20. **Emile Durkheim.** [Suicide]. St. Petersburg, Soyuz Publ., 1998.
21. **Parsons T.** *The Social System*. Glencoe, 1951, pp. 41–42.
22. **Vygotskiy G., Sheikin A.** [Cultural science. 20th century: Encyclopedia]. St. Petersburg, Aleteya Publ., 1998, vol. 1, 136 p.
23. **Anna Kostikova, Alexander Segal, Galina Sorina & Sergey Spartak.** Big Data: a loop or a challenge for human morality: mapping Russian tradition in philosophy and methodology, *Russian Journal of Communication*. 2017. Available at: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/19409419.2017.1376533> (accessed June 11, 2018).

Информация об авторах

Крюкова Юлия Евгеньевна – тьютор, кафедра философии языка и коммуникации, философский факультет, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (Россия, 119991, ГСП-1, Москва, Ленинские горы, 1, МГУ имени М.В. Ломоносова, учебный корпус «Шуваловский», философский факультет, e-mail: kryukova555@bk.ru)

Сорина Галина Вениаминовна – доктор философских наук, профессор кафедры философии языка и коммуникации, научный руководитель научно-образовательного центра «Философско-методологическое проектирование и принятие решений» на философском факультете, МГУ имени М.В. Ломоносова (119991, ГСП-1, Москва, Ленинские горы, 1, МГУ имени М.В. Ломоносова, учебный корпус «Шуваловский», философский факультет, e-mail: gsorina@mail.ru)

Information about the Authors

Iuliia E. Kriukova – tutor at the Chair of Language Philosophy and Communication at Philosophic Faculty, of Lomonosov Moscow State University (1 Lenin Hills Str., Shuvalovskiy Building, 119991 Moscow, the Russian Federation, e-mail: kryukova555@bk.ru)

Galina V. Sorina – Doctor of Philosophy, Professor of the Department of Philosophy of Language and Communication, scientific director of the Science – Educational Center «Philosophic-methodological design and decision-making» at the Faculty of Philosophy of M.V. Lomonosov Moscow State University, (1 Lenin Hills, Shuvalovskiy Building, 119991 Moscow, Russian Federation, e-mail: gsorina@mail.ru)

МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ДИСКУССИОННОЙ ПЛОЩАДКИ MATERIALS FOR DISCUSSION

Мнение М. А. Абрамовой

*доктора педагогических наук, доцента,
заведующей отделом социальных и правовых исследований
(Новосибирск)*

1. Готова ли Высшая школа к цифровой экономике?

Смотря, что понимать под высшей школой. Если рассматривать высшую школу как структурный элемент системы образования, то да. Если рассматривать конкретные университеты, то скорее всего нет. Для внедрения цифровой экономики важны такие составляющие, как готовность людей к использованию цифровых технологий, материальное обеспечение, которое во многих вузах оставляет желать лучшего. Кроме того, важно понимать, что развитие цифровой экономики предполагает переход на иные технологии обучения, а соответственно готовность преподавателей и обучающихся их использовать.

2. Носит ли развитие регионального образовательного пространства инновационный характер?

Анализ проблем, с которыми сталкиваются региональные системы образования, свидетельствует, что несмотря даже на наличие инновационных проектов, по существу, серьезных изменений не происходит. И отчасти это связано с некоторым подавлением региональных инициатив.

3. Каковы перспективы развития региональных вузов при условии введения «риск-ориентированной модели»?

Встречный вопрос: «Введения кем «риск-ориентированной модели»?» Если за основу брать технологию проектной деятельности, по которой сейчас все организации разрабатывают стратегии развития, то она уже предполагает предварительное рассмотрение возможных рисков. Если мы отталкиваемся от ревизионной деятельности, осуществляемой государством в отношении региональных вузов, то в основе идеологии лежит четкое следование федеральным программам. И как следствие, данная ситуация должна предполагать некую ответственность государства за закладываемые в программы риски.

Мнение М. Р. Арпентьевой

*доктор психологических наук, профессора,
старшего научного сотрудника кафедры психологии развития и образования
(Калуга)*

1. Готова ли Высшая школа к цифровой экономике?

Высшая школа России находится в состоянии тотального коллапса. Цифровая «экономика», как и остальная экономика, взятая как самоценность, – фактор разрушения не только образования и культуры, но и общества, и государства в целом. Реформы образования, начавшиеся в СССР в середине XX века и продолжающиеся до сих пор, нанесли непоправимый вред обществу, только что оправившемуся после мировых войн, революций и иных трагических событий первой половины XX века, а в последнее время – времен перестройки и уничтожения СССР. Современный вуз снимает с себя обязанности по подготовке всесторонне развитой личности, лишает учащихся возможности получить качественное образование, а преподавателей – возможности дать такое образование, заменяя реальное обучение и воспитание симулякрами «компетентностного» и иных форм псевдообучения. Благодаря внедрению доктрины Дж. Дьюи на всех уровнях российского

образования вузы России уже имитируют подготовку специалистов: задача такой «подготовки» – вырастить специалистов возможно более узкого профиля: неспособных быть субъектами собственной жизни, оказывать сопротивление узаконенному насилию и обману со стороны государства и бизнеса, вынужденных учиться всю жизнь, ориентируясь на идеалы «роботоустойчивости» и «конкурентности», торговать своими «компетенциями» и жизнью в надежде достичь идеала «self-made».

2. Носит ли развитие регионального образовательного пространства инновационный характер?

Нет, не носит. Инновации предполагают развитие образования: на государственном и региональном уровнях. Сейчас же речь идет о деградации образования. Отдельные инновации, несомненно, присутствуют, но мало известны кому-либо, поскольку нужны симулякры инноваций, позволяющие реализовать модель вуза как коммерческого предприятия, а не сами инновации.

3. Каковы перспективы развития региональных вузов при условии введения «риск-ориентированной модели»?

Перспективы современных российских вузов были ограничены в момент отказа российского государства заботиться о качестве образования и повсеместным введением системы «платного» образования. Торговля образовательными услугами означает, что вузы и НИИ будут уничтожены, останутся лишь те, что активно и успешно симулирует обучение для малоимущих (рабов), а также те, что финансируются ТНК и государством для подготовки «элиты» (господ).

Мнение Т. А. Арташкиной

*доктора философских наук, кандидата педагогических наук,
профессора кафедры культурологии и искусствоведения
(Владивосток)*

1. Готова ли Высшая школа к цифровой экономике?

Естественно начать с вопроса: что такое «цифровая экономика»?

Наблюдаемая активная компьютеризация отечественной экономики и всех областей общественной жизни привела к тому, что компьютер заменил когда-то широко известные профессии машинистки и курьера. Перевод документооборота в цифровую форму выявил очень существенную проблему: несмотря на то, что компьютер ныне практически есть у всех, не каждый владеет им профессионально или знаком с его разрешающими возможностями.

Современный мир стоит на пороге шестого технологического уклада, который формируется в направлении развития робототехники, биотехнологий, нанотехнологий, систем искусственного интеллекта, глобальных информационных сетей, интегрированных высокоскоростных транспортных систем. Понятно, что без повсеместной компьютеризации и цифровизации такой рывок невозможен. В информационном обществе наблюдается тесное взаимодействие образования, массовой культуры и науки. При этом в массовом сознании категория «знание» заменяется категорией «информация». Это приводит к тому, что между указанными институтами наблюдается активный обмен следующими элементами: сам человек (учащийся, если речь идет об образовании), информация, носитель информации, передатчик (преобразователь) информации. Замена знания информацией приводит и к замене правил вывода. Это непосредственно означает, что в информационном обществе элементы системы образования не только подвергаются существенной трансформации, но и полной замене.

Инновационная деятельность, чтобы сохранить свой статус, обязана подчиняться определенным ограничениям. Например, в области обучения действует закон, в соответствии с которым никакие новые методы обучения не могут быть реализованы на старом содержании учебного материала. А это означает, что новое содержание потребует новых методов обучения и принципиально новой организации процесса обучения.

Понятно, что к полной замене старого содержания обучения на новое отечественная высшая школа не готова.

2. Носит ли развитие регионального образовательного пространства инновационный характер?

Если термин «региональное образование» означает ориентацию подготовки кадров на запросы и перспективы развития экономики определенного региона, то ответ на поставленный вопрос отрицательный.

Советская высшая школа и советское региональное образование лучше справлялись с поставленной задачей.

Если в данном вопросе понятие инноватики является базовым и речь идет о модернизации учебного процесса в региональных вузах, то «инноватика» может относиться либо к деятельности вуза как социального института, либо непосредственно к самому учебному процессу.

Если речь идет об организационной деятельности вузов, то «инноватика» обычно означает полную компьютеризацию, включая всех преподавателей и все их рабочие места, и цифровизацию всех видов, без всяких ограничений, организационной деятельности. Такими материальными условиями может похвалиться не всякий вуз, даже федерального уровня. Однако это требует принципиального изменения требований к профессиональной деятельности учебно-вспомогательного персонала и увеличения численности персонала, обслуживающего информационную технику.

Если речь идет об инноватике в учебном процессе, то сразу же возникают вопросы: когда, где и при каких условиях такое нововведение появляется или внедряется и какова результативность инновационной деятельности? В педагогической деятельности новое может быть объективно новым и субъективно новым. Инновационная деятельность внедрения зависит от субъектов педагогической деятельности, каковыми являются обучаемый и обучающий. Субъективный фактор способен свести на нет все усилия по эффективному внедрению каких-либо новшеств.

3. Каковы перспективы развития региональных вузов при условии введения «риск-ориентированной модели»?

Российская экономика была и остается многоукладной. Многоукладность экономики прослеживается по двум основаниям:

- в конце 1980-х гг. О.В. Долженко подчеркивал, что разные отрасли народного хозяйства СССР (а теперь и России) находятся на разных стадиях развития: на стадии технической, научно-технической или научно-технологической революции¹;
- академик РАН Е. Каблов обратил внимание на тот факт, что в России доля технологий пятого технологического уклада составляет примерно 10%, более 50% технологий относится к четвертому укладу, и почти треть – к третьему².

Понятно, что развитие экономики в направлении шестого технологического уклада должно стать опережающим. Но позволяют ли природно-технические и социально-экономические условия региона развиваться региональной экономике в данном направлении?

Одной из основных функций профессионального образования, высшего в том числе, была и остается подготовка кадров для народного хозяйства страны/региона. А это означает, что высшая школа не должна отставать от генеральной линии развития экономики, но и не должна опережать ее развитие. Забвение амбивалентности этого принципа высшей школы может привести к двум социально-значимым отрицательным последствиям:

- если высшая школа отстает от развития экономики региона, то это приведет к резкому «голоду» региона в необходимых ему кадрах;
- если высшая школа опережает развитие экономики региона, то это создает условия для «утечки мозгов».

В обоих случаях, как следствие, появляются демографические проблемы.

Проблема заключается не в блокировании появляющихся рисков, а в перманентном адекватном балансе возможностей экономики и высшей школы.

Мнение Р.Х. Исхакова

*кандидата педагогических наук, доцента кафедры профессиональной педагогики
(Екатеринбург)*

1. Готова ли Высшая школа к цифровой экономике?

«Цифра» является частью культурно-исторического и социально-экономического изменения облика мира. Высшая школа пока обладает инерционными свойствами – ригидностью и она не столь реактив-

¹ Долженко О.В. Альтернатива стереотипам: (К вопросу о создании концепции образования) // Вестник высшей школы. 1988. №6. С. 12.

² Каблов Е. Шестой технологический уклад: беседу ведет Б. Руденко // Наука и жизнь. 2017. № 10 (октябрь). URL: <https://www.nkj.ru/archive/articles/17800/> (дата обращения: 15.10.2017).

на, как ментальность молодежи, которая живет и воспринимает мир через «цифру». Это та «история» когда высшая школа должна дотягиваться до уровня молодежи, а не наоборот.

На сегодняшний день идет активное формирование новых типов, видов и средств образовательных коммуникаций, которые подчиняются только правилам и законам «цифры». Возникает риторический вопрос: «Насколько мы, преподаватели, этому соответствуем? Может возникнуть когнитивный диссонанс и приведет к аффективной фрустрации?»

Готова ли Высшая школа к «Цифре», а не то что готова – она выдавливается в ее «объятия» и это связано с экономической и социальной безысходностью. Идет активный поиск инновационных подходов в обучении и это не связано с эффективностью, с качеством преподавания, а это в свою очередь – с рентабельностью организации учебно-профессионального процесса, поиск таких педагогических технологий, которые были менее затратны по времени, финансово. Этому отвечает дистанционная форма обучения: скайпы, вебинары и прочие «цифровые» изыски. Происходит нивелирование феномена личностного присутствия преподавателя и межличностного общения в системе «учитель – ученик». Между преподавателем и студентом встает «Цифра». При наличии двух основных каналов восприятия: визуального и аудиального, мы теряем не менее важный канал суггестивный – канал внушения. При отсутствии реального, а не виртуального преподавателя мы не сможем внушить студентам знания.

Можно сказать, что цифровая экономика – это не об этом, но это есть производные от нее.

2. Носит ли развитие регионального образовательного пространства инновационный характер?

Региональное образовательное пространство отражает тенденцию «оцифрования» почти всех составляющих социума, но пока на уровне насыщения техническим информационно-компьютерным оборудованием. Идет набор «критической массы» к переходному качественному скачку на ментальном уровне: понимание, что такое «цифра», жизнесуществование в информационных потоках и как это может повлиять, в конечном итоге, на эволюцию человечества.

История развития человечества связана с улучшением уровня, качеством жизни и при этом оно (человечество) попадает в зависимость от этого обновленного качества жизни. Возникает зависимость на экономическом, психологическом и социальном уровнях. Зависимость относится к категории девиаций.

Присутствует аксиологическая коллизия – ценностно-смысловая. «Цифра» на основании своих технических возможностей берет от человека часть мыслительных процессов на себя, что, в конечном итоге, может привести к «обнулению» человеческого разума. Тогда может произойти экзистенциальное замещение – смена ценностей и смыслов. В будущей глобальной картине мира «Цифра» будет существовать как самодостаточная «Единица», а мы, Homo sapiens – sapiens, как «Абсолютный ноль», некая приставка после единицы. Мы уже привязаны к цифре через социальные сети – «попали в сети». Вряд ли человечество уже сможет «соскочить» из сетей. «Цифра» уже формирует наше сознание независимо от нас.

На сегодняшний день при определенных вариациях создания искусственного интеллекта, нам не о чем пока беспокоиться. Проблема возникнет тогда, когда искусственный интеллект чего-то захочет независимо от их создателей, но он пока ничего не хочет. Мы приближаемся к необходимости создания информационной безопасности – информационной экологии. Пока мы озабочены своей физической безопасностью: потепление, похолодание, вода, воздух, пищевые и территориальные ресурсы – затем возникнет необходимость ментальной безопасности – контролировать искусственный интеллект, чтобы ОН не захотел лишнего без нашего ведома.

Цифровая экономика – это необходимая и достаточная мера при сложившихся обстоятельствах, но это не должно привести к ее абсолютизации: «Не цифровая экономика должна управлять нами, а мы ею».

3. Каковы перспективы развития региональных вузов при условии введения «риск-ориентированной модели»?

Риск-ориентированная модель в управлении предполагает, на мой взгляд, усиление надзорной составляющей в системе образования. В ее контексте это переход с кризисного управления вузом: лишения образовательной лицензии и непрохождения им аккредитации, – на антикризисное: сохранение, воспроизводство, развитие и повышение рейтинга вуза. Это, с одной стороны, декларируемая константа, а с другой – потеря «университетских свобод». Образование не может быть не свободным. «Несвобода» ведет к регрессии». При отсутствии свобод мы рискуем потерять «живое учение» и «живую пульсацию научной мысли», произойдет формализация феноменов «учения» и «познания». Цифровая экономика должна выполнять функцию сопровождения и обеспечения, а не контролирования и администрирования.

Мнение С. Г. Новикова

*доктора педагогических наук, кандидата исторических наук, профессора кафедры педагогики
Волгоградского государственного социально-педагогического университета
(Волгоград)*

**ЧЕРЕЗ ТЕРНИИ – К «ЦИФРЕ»: РОССИЙСКОЕ РЕГИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
ПРОСТРАНСТВО ПЕРЕД ЛИЦОМ ВЫЗОВОВ СОВРЕМЕННОСТИ**

1. Готова ли Высшая школа к цифровой экономике?

Вопрос, поставленный редакцией уважаемого журнала, можно переформулировать так: готова ли Высшая школа к выполнению миссии по сохранению России в качестве актора глобального развития? В самом деле, с 70-х гг. XX в. человечество взбирается на ступень, которую можно было бы назвать «цифровой», поскольку с этого момента его развитие во многом определялось изобретением персонального компьютера на базе микропроцессора. Так что от того, сумеет ли отечественная высшая школа подготовить субъектов, способных действовать в новой цифровой реальности, создавать цифровую экономику, зависит сохранение нашей страны в качестве значимого игрока на «мировой шахматной доске».

Впрочем, сегодня можно встретиться и с мнением, которое высказывается правоконсервативными публицистами и православной общественностью, ставящими под сомнение саму идею «цифровизации». Его сторонники связывают с цифровым обществом опасность построения «нового рабовладельческого общества, управляемого посредством использования информационно-коммуникационных технологий», «всемирной электронной тирании, что грозит уничтожением государства Российского и большей части его населения» и пр. Полагаю, что мы имеем дело с конспирологическими построениями, чьи авторы забывают, что практически любая технология может применяться как во благо, так и во вред человечеству.

Если судить по современным публикациям, то можно утверждать, что отдельные вузы имеют серьезные заделы в обсуждаемой области. Если же говорить о готовности высшей школы в целом к решению названной задачи, то полагаем, что по-настоящему мы вправе будем констатировать ее способность формировать субъектов «цифрового мира» только после серьезных материальных вложений в вузовскую инфраструктуру, а также после соответствующей (пере) подготовки кадров.

2. Носит ли развитие регионального образовательного пространства инновационный характер?

Не готов рассуждать о всяком региональном пространстве. Думается, что все зависит, как это тривиально как это ни тривиально звучит, от «человеческого фактора», то есть от наличия в руководстве региона, регионального образования и образовательных организаций лиц, на деле, а не на словах готовых и способных возглавить коллективы инноваторов (время одиночек, полагаю, прошло). Если говорить о региональном педагогическом образовании Волгоградской области (а именно о нём могу судить компетентно), то на его просторах такие лидеры и сообщества единомышленников есть. В частности, они имеются в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете, который более двадцати лет назад начал инновационный поиск форм интеграции допрофессиональной и профессиональной подготовки педагога, а также повышения его квалификации на базе целевой концептуальной программы. Один из инициаторов этой работы Н. К. Сергеев (тогда проректор, затем ректор ВГПУ/ВГСПУ; ныне директор Волгоградского научно-образовательного центра Российской академии образования, академик РАО) по сию пору играет важную роль в её реализации. В результате сложился университетский комплекс непрерывного педагогического образования, конституируемый ВГСПУ и включающий в себя различные образовательные организации региона, которые являются инновационными площадками разработки и проверки передовых педагогических практик. Впрочем, инициатива и энтузиазм учёных и педагогов-инноваторов нуждаются в поддержке в виде укрепления материальной базы образовательных структур. А значит, необходима соответствующая образовательная политика (в т. ч. увеличение расходов на целенаправленную социализацию до 7–8% от ВВП, предоставление налоговых преференций вузам, являющимся флагами в области инноваций).

3. Каковы перспективы развития региональных вузов при условии введения «риск-ориентированной модели»?

В язык менеджеров современных образовательных организаций вошёл термин «риск-ориентированная модель», который звучит, казалось бы, вполне в духе рыночных реалий российского

общества. Действительно, вузы сегодня вынуждены не просто проводить мониторинг рынка образовательных услуг, но и пытаться прогнозировать его будущее состояние, разрабатывать альтернативные сценарии своего поведения в бурном море рыночных отношений. При этом они действуют в условиях рисков, связанных как с внешними для них обстоятельствами (бюджетным недофинансированием, опасностью сокращения численности студентов по демографическим причинам и пр.), так и внутренними (проблемами в области повышения квалификации специалистов и обмена преподавателями, отрицательными аспектами академического инбридинга и др.). Региональные вузы оказываются в сложной ситуации, тем более что лучшие выпускники школ из российской провинции (руководствуясь понятными прагматическими соображениями) нередко уезжают поступать в центральные вузы (что резко снижает конкурентные возможности «регионалов»).

Невольно может возникнуть соблазн «оптимизировать» высшее образование путём его концентрации в столичных центрах. Обоснованием для этого станет намерение избежать риска «снижения качества образования» и «неэффективного расходования средств». Думается, такая (маловероятная, надеюсь) «политическая линия» находится в противоречии со стратегическими интересами России, которые в т.ч. заключаются в сохранении нынешних территорий за сложившейся российской социокультурной общностью. А последнее возможно лишь при наличии сильных регионов – сильных и своим интеллектуальным, инновационным потенциалом, без которого нам в постиндустриальном / информационном / цифровом обществе (оно же – общество знания) места нет.

Мнение А. В. Тебекина

*доктора технических наук, доктора экономических наук,
профессора кафедры менеджмента Московского государственного института
международных отношений (Университета) МИД России
(Москва)*

1. Готова ли Высшая школа к цифровой экономике?

Готовность Высшей школы к цифровой экономике сегодня можно оценивать двояко.

С одной стороны, по мере сокращения количества научно-исследовательских организаций (в 1,6 раза с начала XXI века) центр тяжести исследований в сфере передовых технологий, включая технологии цифровой экономики (большие данные; квантовые технологии; компоненты робототехники и сенсорики; нейротехнологии и искусственный интеллект; новые производственные технологии; промышленный интернет; системы распределенного реестра; технологии беспроводной связи; технологии виртуальной и дополненной реальности), переместился в Высшую школу, организации которой по итогам 2017 года составляли четвертую часть (25%) от общего числа организаций, выполнявших научные исследования и разработки в Российской Федерации.

С другой стороны, приходится говорить о том, что Высшая школа как центр отечественной современной науки и практического внедрения ее результатов (включая технологии цифровой экономики) сегодня является заложницей целевых индикаторов и показателей Государственной программы «Развитие науки и технологий», включая:

- удельный вес (в %) Российской Федерации в общем числе публикаций в мировых научных журналах, индексируемых в базе данных «Сеть науки» (WEB of Science);
- долю (в %) объема внутренних затрат на исследования и разработки в рамках государственной программы за счет внебюджетных источников.

Такой «бухгалтерско-затратный» подход уже многократно увеличил формальную отчетность профессорско-преподавательского состава вузов, осуществляемую в ущерб основному виду их профессиональной деятельности. Поэтому, к сожалению, с точки зрения целеполагания существующий подход не направлен на внедрение в Высшей школе достижений технологий цифровой экономики с учетом результативности и эффективности этих процессов.

2. Носит ли развитие регионального образовательного пространства инновационный характер?

Здесь надо исходить из того, что подразумевается под региональным образовательным пространством. В данном случае будем исходить из того, что региональное образовательное пространство – это сложная образовательно-территориальная система, осуществляющая подготовку кадров во взаимодей-

ствии с региональными институтами, обществом, предприятиями, проявляющемся во взаимном влиянии и взаимном дополнении на общем территориальном пространстве.

Собственно, таковым оно являлось всегда.

Что касается инновационного характера развития, здесь мы вправе опираться на основные инновационные изменения, сформированные Й. Шумпетером, включая создание новых продуктов, использование новых технологий, формирование новых организационных структур (более совершенных), освоение новых рынков.

Отличительной особенностью современного этапа развития регионального образовательного пространства является нестабильность состава объектов в этих пространствах. Причем это политическое решение.

Так, согласно Федеральной целевой программы развития образования ставилась задача сократить количество вузов на 40%, а филиалов – на 80%. С 2014 по 2017 г. количество вузов было сокращено почти на 30%, а филиалов – почти на 62%. Подобные укрупнения (а вузы это в первую очередь люди) претерпели и организации общего образования (от дошкольного до дополнительного образования детей), а также дополнительного профессионального образования.

Указанные трансформации сложно причислить к формированию новых, более совершенных организационных структур. Скорее эти преобразования следует считать тормозом в инновационном развитии вузов.

Появление новых технологий, безусловно, приводит к их использованию в образовательном процессе в качестве элемента инфраструктуры.

Развитие новых технологий, стимулирующее рост востребованности новых профессий, также учитывается при развитии регионального образовательного пространства, что проявляется в освоении отдельных сегментов новых рынков.

Что же касается главной составляющей в инновационном развитии регионального образовательного пространства – создания новых продуктов, то здесь значимых результатов крайне мало. И не в последнюю очередь это связано с введенным «бухгалтерско-затратным» подходом к отчетности.

3. Каковы перспективы развития региональных вузов при условии введения «риск-ориентированной модели»?

Введение «риск-ориентированной модели» в практику функционирования вузов обсуждается не первый год. И за это время разработчики так и не смогли убедительно донести до Высшей школы, в чем же их ноу-хау в этом вопросе?

Уже само название не совсем удачное, поскольку на самом деле речь идет об управлении деятельностью вузов с учетом рисков.

В общем случае речь идет о трех типах рисков с точки зрения управляемости:

- внутривузовских почти полностью управляемых рисках;
- внешних частично управляемых рисках;
- внешних практически неуправляемых рисках.

Объективное отставание фиксированных по времени программ подготовки бакалавров, специалистов, магистров и аспирантов от сокращающихся жизненных циклов востребованных технологий вузы частично пытаются учесть, обновляя программы подготовки. Это то, что касается внутривузовских управляемых рисков.

Что касается внешних частично управляемых рисков, то рассогласование между тем, чему научили студента в вузе, и тем, что нужно от дипломированного специалиста на практике (которое, в общем, существовало всегда), сегодня стремятся компенсировать, например, инструментами общественной аккредитации образовательных программ и другими инструментами с участием представителей работодателя. Но степень погружения вуза, готовящего кадры, и работодателя, нуждающегося в этих кадрах, во взаимные проблемы сегодня еще далека от того уровня, который можно считать достаточным.

Но самая главная проблема – это внешние практически неуправляемые риски. В первую очередь речь идет об объективной нехватке рабочих мест для выпускников вузов. Об этом, кстати, косвенно свидетельствует и увеличение сроков обучения. Реализация модели полного высшего образования «Бакалавриат + магистратура + аспирантура» сегодня составляет практически десятилетие.

Далеко не все выпускники вузов могут найти себе работу по причине нехватки рабочих мест. И эта проблема еще более усугубится в случае проведения пенсионной реформы. А работать по полученной специальности по той же причине сегодня удастся подавляющему меньшинству выпускников.

Так что идея развития региональных вузов на основе введения «риск-ориентированной модели» сегодня – скорее красивый лозунг, нежели реальность, ибо спрос определяет предложение. А спрос на выпускников вузов на отечественном рынке сегодня более, чем скромный.

Коллективное мнение сотрудников

Томского сельскохозяйственного института – филиала ФГБОУ ВО Новосибирский ГАУ

Ю. В. Чудиновой

доктора биологических наук, заместителя директора по научной работе, профессора кафедры агрономии и технологии производства и переработки сельскохозяйственной продукции,

Г. В. Шипилиной

кандидата исторических наук, доцента кафедры агрономии и технологии производства и переработки сельскохозяйственной продукции

О. В. Бутовой

кандидат экономических наук, и.о. заведующей кафедрой экономики и менеджмента (Томск)

1. Готова ли Высшая школа к цифровой экономике?

Цифровые технологии все больше проникают во все сферы жизни общества. Наше государство ставит своей целью добиться всеобщей цифровой грамотности для поддержания конкурентоспособности страны и повышения уровня жизни граждан, и эти цели реализуются. Здесь свою роль должна сыграть высшая школа, которая является важным фактором для обеспечения этой цели. Результатом работы высшей школы должна быть подготовка квалифицированных кадров такого уровня, чтобы конкурентоспособность нашей страны постоянно повышалась. При этом высшая школа к цифровой экономике подготовлена недостаточно. Существуют сдерживающие факторы.

В стране имеются разноуровневые вузы. Не во всех вузах есть возможность готовить профессиональные кадры в области цифровых технологий, способных работать в условиях цифровой экономики. В стране ощущаются дефицит специалистов и недостаточный уровень их подготовки, особенно в непрофильных вузах. Поэтому выпускникам этих вузов сложно вписаться в цифровую экономику без соответствующего уровня знаний.

Кроме этого, не все вузы могут похвастаться высоким уровнем обеспечения материальными средствами образовательного процесса, соответствующего требованиям времени, в том числе связанных с информационными технологиями.

Для того чтобы высшая школа могла быть вовлечена в цифровую экономику, надо учесть некоторые условия. Прежде всего это подготовка профессиональных кадров и специалистов как для обеспечения образовательного процесса по информационным технологиям в высшей школе, так и для развития цифровых технологий в экономике.

Необходимо разработать или усовершенствовать образовательные программы для высшей школы, которые могли бы подготовить будущих специалистов не только по своему профилю, но и в области цифровых технологий, способных работать на рынке труда в условиях цифровой экономики; формировать новые компетенции для будущих специалистов в области цифровой экономики; улучшить материальную базу вузов для приобретения опыта практической работы с современными информационными технологиями.

2. Носит ли развитие регионального образовательного пространства инновационный характер?

Разберем данный вопрос на примере Томской области, которая обладает высоким интеллектуальным кадровым потенциалом в ряде областей фундаментальной науки, однако в ней отсутствуют условия для его воспроизводства и развития, что обуславливает высокий риск снижения темпов развития наукоемких отраслей экономики и утраты престижа Томской области как Центра науки, образования и инноваций.

В регионе утверждена ведомственная целевая программа «Подготовка кадров для инновационного развития экономики региона» (с изменениями на 7 августа 2017 года)

Разработка ВЦП обусловлена необходимостью выявления и поддержки талантливой молодежи, ее подготовки к работе в сфере образования, науки и инновационном секторе и закрепления на территории Томской области наиболее подготовленных выпускников томских вузов в целях развития и эффективного использования интеллектуального потенциала Томской области.

Наряду с достаточно высокими достижениями системы высшего профессионального образования в регионе существуют проблемы, требующие программного решения: недостаточная ориентация системы образования на потребности инновационного сектора экономики региона; низкая конкурентоспособность образовательных программ на мировом рынке образования; отсутстви-

ханизмов интеграции университетов, научных организаций и инновационных компаний по подготовке научных кадров; несформированность системы заказа субъектами инновационного развития на подготовку кадров.

Основной целью ВЦП явилось развитие инновационного сектора в системе высшего образования.

Разработка и реализация ВЦП по созданию системы подготовки кадров по приоритетным направлениям инновационной экономики в рамках Ассоциации некоммерческих организаций «Томский консорциум научно-образовательных и научных организаций» позволяет сбалансировать интересы наукоемкого и инновационного бизнеса с региональными приоритетами, тактические приоритеты вузов в воспроизводстве кадров со стратегическими долгосрочными перспективами инновационного развития экономики региона.

ВЦП предусмотрены следующие направления работ по достижению ее цели:

1) организация и проведение мероприятий по выявлению и поддержке лучших научно-образовательных практик региона;

2) организация и проведение Студенческой площадки Форума университетских городов;

3) организация и проведение встречи Губернатора Томской области с выпускниками-отличниками.

Кроме того, губернатор Томской области Сергей Анатольевич Жвачкин утвердил сроки и концепцию форума UNOVUS-2018. Он пройдет в Томске 11–13 октября 2018 г. под слоганом «Форум новых решений» и будет посвящен разработке и реализации в Томской области модели пилотного региона Стратегии научно-технологического развития России (СНТР).

«В этом году форум UNOVUS трансформируется в полигон форматов коллективной работы по приоритетам СНТР и программы «Цифровая экономика». Результатом должны стать варианты решений задач, поставленных промышленными партнерами, новые услуги и продукты, идеи, проекты, стратегии», – прокомментировал решение губернатора его заместитель по экономике Андрей Антонов.

Для информации: Стратегия НТР России утверждена Президентом РФ 1 декабря 2016 года. Пилотными регионами по реализации стратегии в марте 2018 года названы Томская и Новосибирская области.

При подготовке ответов использованы данные сайта Администрации Томской области

3. Каковы перспективы развития региональных вузов при условии введения «риск-ориентированной модели»?

В современной экономике, построенной на знаниях, «университеты третьего поколения»³ перестают выполнять только социальную функцию (обеспечение подготовки высококвалифицированных специалистов). Они воспринимаются как инструменты экономического роста, что соответствует требованиям региональных социально-экономических систем. Поэтому трансформация региональных вузов в русле концепции «Университеты третьего поколения (первого эшелона)» выступает сегодня реальной перспективой их развития. Такой вуз должен являться не только образовательной и научной организацией, но и сочетать функции инновационной и предпринимательской региональной структуры.

В таких условиях развитие региональных вузов должно предполагать не только модернизацию их образовательной, научно-исследовательской, инновационной деятельности, развитие человеческого потенциала и материально-технической базы, но и модернизацию системы менеджмента университета.

В условиях неопределенности и усиления конкуренции за лучших студентов, талантливые научные и педагогические кадры деятельность современных вузов, в том числе регионального уровня ежедневно сопряжена с влиянием различного рода рисков. Поэтому их своевременная идентификация и оценка имеет большое значение для принятия обоснованных управленческих решений, обеспечивающих качественный образовательный процесс.

Таким образом, полагаем, что, с одной стороны, введение риск-ориентированной модели управления региональных вузов как инновационной и предпринимательской региональной структуры будет способствовать их адаптации к изменениям экономической конъюнктуры. С другой стороны, применение такой модели становится необходимым условием эффективного функционирования внутренней системы менеджмента качества образования высших учебных заведений, что вызовет преобразовательные процессы этой системы.

³ Университет третьего поколения в стратегии развития современного образования (круглый стол с участием Йохана Виссема) // Высшее образование в России. 2018. № 5. – С. 59–73.



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
МИНИСТЕРСТВО СЕЛЬСКОГО ХОЗЯЙСТВА РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ АГРАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИНСТИТУТ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ФГБОУ ВО НОВОСИБИРСКИЙ ГАУ
НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
РЕДАКЦИЯ ЖУРНАЛА «ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ»
КАФЕДРА ФИЛОСОФИИ ФГБОУ ВО НОВОСИБИРСКИЙ ГАУ
ИНСТИТУТ ФИЛОСОФИИ И ПРАВА СО РАН
СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ (г. КРАСНОЯРСК)
АЛТАЙСКИЙ ИНСТИТУТ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ
И СПЕЦИАЛИСТОВ АГРОПРОМЫШЛЕННОГО КОМПЛЕКСА (г. БАРНАУЛ)

**ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО
22–23 НОЯБРЯ 2018 года**

состоится Всероссийская очно-заочная научно-практическая конференция
с международным участием

**«ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОБРАЗОВАНИЯ, НАУКИ И БИЗНЕСА
В УСЛОВИЯХ ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВОЙ ЭКОНОМИКИ»**

К работе конференции приглашаются руководители и специалисты органов управления образованием; руководители образовательных программ; представители общественно-политических организаций; руководители образовательных учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы; ученые; преподаватели; аспиранты и другие специалисты, заинтересованные в данной теме.

Основные тематические направления конференции

- Методологические проблемы интеграции образования, науки и бизнеса в условиях постиндустриального общества
- Новые образовательные технологии в экономике будущего
- Образование как фактор национальной безопасности в пространстве глобальных вызовов
- Высшая школа (Университет) и ее роль в формировании инновационного регионального пространства
- Новые организационные формы интеграции образования, науки и бизнеса для создания прорывных технологий: российский и международный опыт
- Образование в условиях современных трансформаций: социокультурный, педагогический и психологический аспекты
- Психолого-педагогические технологии в образовании, развитии и социальной адаптации
- Цифровизация дополнительного профессионального образования: перспективы и риски
- Современные подходы к развитию ДПО: стандартизация или индивидуализация
- ДПО как фактор конкурентоспособности молодых специалистов

Контактный тел./факс: (383) 267-34-10; e-mail: journal-idpo@mail.ru

адрес: г. Новосибирск, 630039, ул. Никитина, 149, ком. 207/4

Заявки на участие и авторские материалы принимаются по электронной почте до 9 ноября 2018 г.

Материалы участников конференции планируется опубликовать в ближайших выпусках научного журнала «Профессиональное образование в современном мире» (рецензируемый, включен в перечень

ВАК). К авторским материалам прилагается заполненная информационная карта участника конференции. Командировочные расходы и проезд – за счет направляющей организации.

Требования к оформлению: материалы принимаются в виде статей и предоставляются в печатном и электронном виде (текстовый редактор Word). Объем статьи – от 35 000 до 40 000 знаков, шрифт – Times New Roman; кегль шрифта – 14; интервал – полуторный; поля – все по 2 см; выравнивание по ширине строки; абзац – отступ первой строки (1,25 см); без таблиц, рисунков и графиков; кавычки в статье в виде «елочек» (например: «Профессиональное образование»); для нумерации страниц использовать положение внизу страницы, от центра (нумерация начинается от первого листа включительно), сноски делаются в квадратных скобках и оформляются в конце статьи в виде списка литературы (образцы см. на сайте журнала «Профессиональное образование в современном мире»: <http://nsau.edu.ru/profed/>).

Материал обязательно должен быть классифицирован – иметь УДК, аннотацию объемом от 200 до 250 слов, ключевые слова (3–8) и список литературы (на русском и английском языках).

Статья должна содержать в себе логически взаимосвязанные разделы. Все разделы должны начинаться указанными заголовками, выделенными полужирным начертанием.

1. Введение (постановка проблемы в общем виде и ее связь с последними исследованиями и публикациями, с обязательными ссылками в тексте на используемую литературу).
2. Постановка задачи (формулировка целей и методов исследования рассматриваемой темы).
3. Методика и методология исследования.
4. Результаты (изложение основного материала исследования с обоснованием полученных научных результатов)
5. Выводы (научная новизна, теоретическое значение исследования, перспективы дальнейших научных разработок).

Требования к оформлению статей и списка литературы приведены на сайте журнала «Профессиональное образование в современном мире»: <http://nsau.edu.ru/profed>

Почтовая доставка одного журнала в пределах РФ составляет 500 руб.

ИНФОРМАЦИОННАЯ КАРТА УЧАСТНИКА

Фамилия, имя, отчество	
Ученая степень, ученое звание	
Должность	
Место работы	
Адрес электронной почты (e-mail)	
Контактный телефон	
Название доклада	
Форма участия в конференции (очная или заочная)	
Адрес, на который будет отправлен сборник материалов конференции в случае заочного участия	

ОРГКОМИТЕТ

ПОЛОЖЕНИЕ
о порядке направления, приема, оформления и регистрации рукописей
для публикации в рецензируемом научном журнале
«Профессиональное образование в современном мире»

1. Общие положения

1.1. Настоящее Положение устанавливает порядок направления, приема, оформления и регистрации рукописей, поступающих для опубликования в рецензируемый научный журнал «Профессиональное образование в современном мире».

«Профессиональное образование в современном мире» – официальный научный журнал (далее – Журнал), учрежденный постановлением Ученого совета ФГБОУ ВО Новосибирский ГАУ от 31.01.2011 г. Это периодическое рецензируемое издание, распространяемое по подписке, издаваемое с 2011 года, зарегистрированное в установленном порядке как средство массовой информации 18.05.2011 г. (свидетельство ПИ № ФС 77–45 179), имеющее международный стандартный номер сериального издания ISSN 2224–1841 (дата выдачи сертификата 22.08.2011).

В Журнале печатаются ранее не опубликованные научные статьи, содержащие важные результаты исследований, оригинальные научные работы и обзорные статьи российских и зарубежных ученых, посвященные актуальным вопросам философии, педагогики и психологии.

Предоставляемая в Журнал статья должна быть законченным научным исследованием и содержать новые научные результаты в областях науки, перечисленных в тематических разделах.

1.2. В Журнал принимаются статьи по следующим отраслям науки согласно Номенклатуре научных специальностей, по которым присуждаются ученые степени: 09.00.00 – философские науки, 13.00.00 – педагогические науки и 19.00.00 – психологические науки, соответствующие следующим разделам (табл. 1).

Таблица 1

№ п/п	Наименование раздела	Отрасли науки в соответствии с Номенклатурой научных специальностей, по которым присуждаются ученые степени
1	Философия	09.00.00 Философия науки и техники: 09.00.08 Социальная философия: 09.00.11 Социальная антропология, философия культуры: 09.00.13
2	Педагогика	13.00.00 Общая педагогика, история педагогики и образования: 13.00.01 Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням знания): 13.00.02 Теория и методика профессионального образования: 13.00.08
3	Психология	19.00.00 Общая психология, психология личности, история психологии: 19.00.01 Педагогическая психология: 19.00.07 Психологи развития, акмеология: 19.00.13
4	Сообщения о проводимых научных конференциях, симпозиумах, конгрессах	09.00.00; 13.00.00; 19.00.00
5	Краткие научные сообщения, заметки, письма.	09.00.00; 13.00.00; 19.00.00

Разделы в Журнале формируются в зависимости от тематической направленности формируемого номера.

2. Редакционная политика Журнала основывается на традиционных этических принципах российской научной периодики и строится с учетом этических норм работы редакторов и издателей, закрепленных в Кодексе поведения и руководящих принципах наилучшей практики для редактора журнала (Code of Conduct and Best Practice Guidelines for Journal Editors) и Кодексе поведения для издателя журнала (Code of Conduct for Journal Publishers), разработанных Комитетом по публикационной этике – Committee on Publication Ethics (COPE). В процессе издательской деятельности редколлегия журнала руководствуется международными правилами охраны авторского права, нормами действующего законодательства Российской Федерации, международными издательскими стандартами. Редакция Журнала признает требования соблюдения этики научных публикаций и заявляет об отсутствии злоупотреблений служебным положением.

3. Редакционная этика Журнала

3.1. Обязанности автора или коллектива авторов (далее – Автор). Требования к предоставляемой информации.

Автор несет ответственность за новизну и достоверность результатов научного исследования и содержание статьи, что предполагает соблюдение следующих принципов:

– не допускается направление в редакцию работ, основные результаты которых уже опубликованы или планируются к публикации в других изданиях;

- Автор статьи должен представлять достоверные результаты проведенных исследований. Заведомо ошибочные или сфальсифицированные утверждения неприемлемы. Редакция вправе изъять уже опубликованную статью, если выяснится, что в процессе публикации статьи были нарушены чьи-либо права или общепринятые нормы научной этики. О факте изъятия статьи редакция обязана сообщить автору;
- Автор должен полно и объективно отражать существующее состояние рассматриваемых в статье вопросов;
- Автор должен гарантировать, что результаты исследования, изложенные в представленной рукописи, полностью оригинальны. Заимствованные фрагменты или утверждения должны быть оформлены с обязательным указанием автора и первоисточника. Чрезмерные заимствования, а также плагиат в любых формах, включая неоформленные цитаты, перефразирование или присвоение прав на результаты чужих исследований, считаются неэтичными и неприемлемыми для публикации;
- все лица, внесшие значительный вклад в получение научных результатов, отраженных в статье, должны быть включены в состав авторского коллектива статьи. Среди соавторов недопустимо указывать лиц, не участвовавших в исследовании. Лицам, внесшим определенный вклад в получение представляемых в статье научных результатов, может быть выражена благодарность в тексте статьи;
- материалы, представляемые для публикации в Журнал, должны быть одобрены всеми авторами и соответствующими организациями, в которых эта работа проводилась;
- если авторов несколько, то необходимо указать контакты (почтовый адрес, номер телефона, электронную почту) автора, которому будет адресована корреспонденция и контактную информацию о всех соавторах;
- Автор должен гарантировать, что в случае принятия статьи к публикации в Журнале, она не будет опубликована в других изданиях в той же форме, на английском или на любом другом языке, в том числе и в электронном виде, без письменного на то согласия учредителя Журнала;
- Автор не должен скрывать конфликты интересов, которые могут повлиять на оценку и интерпретацию их рукописи, а также источники финансовой поддержки проекта (гранты, госпрограммы, проекты и т.д.), которые должны быть в обязательном порядке указаны в рукописи;
- Автор, обнаруживший существенные неточности или ошибки в статье, представленной в Журнал или уже опубликованной в нем, должен незамедлительно уведомить об этом редакционную коллегию для принятия совместного решения о форме представления объективной информации;
- Автор, представляющий рукопись к публикации в Журнал, должен оформить ее в соответствии с правилами, устанавливаемыми редакцией (п. 4. настоящего Положения). Правила оформления к поступающим статьям публикуются в полном виде на сайте Журнала по адресу <http://nsau.edu.ru/profed/avtoram/trebovaniya/> (далее – Сайт);
- статья представляется в печатной и электронной версиях на русском или английском языках. Электронный вариант должен быть полностью идентичен печатному.

3.2. Права редакции.

Редакция не производит художественную, литературную и другие виды доработок представленных рукописей.

Редакция оставляет за собой право не принимать работы, оформленные с отступлениями от настоящих правил.

Не принятые к опубликованию рукописи и сопровождающие документы не возвращаются.

В принятых к публикации материалах редакция не меняет имена авторов и их очередность.

Главный редактор проводит политику предупреждения и регулирования редакционных конфликтов. Подача материалов в редакцию Журнала означает согласие авторов с изложенными правилами и согласие на размещение полной версии данных материалов в сети Интернет на официальных сайтах: Журнала: <http://www.nsau.edu.ru/profed>, Научной электронной библиотеки http://elibrary.ru/title_about.asp?id=32632, Издательства Сибирского отделения РАН: <http://www.sibran.ru/journals/KZ/> и EBSCO Publishing в свободном доступе, а также с использованием личных данных в открытой печати.

4. Правила оформления статей в журнал

Требования к материалам, поступающим в Журнал для опубликования:

4.1. Материалы, поступившие в редакцию, проходят экспертизу членов редакционного совета. При экспертизе статьи особое внимание уделяется оценке ее актуальности и глубине раскрытия темы. Содержание статьи должно быть проверено Автором на грамматические, стилистические и другие ошибки и быть оформлено по стандартам научного стиля.

4.2. Материалы должны быть тщательно подготовлены к печати.

В заглавии необходимо указать: название статьи, ФИО авторов. Название должно отражать содержание статьи и соответствовать общей тематике журнала. Под авторами в начале статьи указывается

название организации (полностью), город, страна [например: Федеральное государственное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный аграрный университет», г. Новосибирск, Российская Федерация]. Обязательно указывается e-mail. Если авторов несколько, то эта информация указывается на каждого Автора в отдельности. Вся остальная информация об авторе или авторах указывается в конце статьи. В нее включаются данные, относящиеся к званиям, степеням, должностям, e-mail и т. д.

Статья должна быть классифицирована – иметь УДК.

К статье необходимо приложить:

а) аннотацию, в которой указываются четко сформулированные задачи статьи, методология и методика их решения, а также результаты и перспективы исследования. Аннотация должна быть краткой и понятной без обращения к самой публикации. Аннотация не предусматривает абзацев. Объем аннотации не должен превышать 200–250 слов;

б) ключевые слова (3–8 слов, желательно не входящих в название статьи).

Аннотация и ключевые слова печатаются – 12 кг, шрифт – курсив.

Список литературы в конце статьи оформляется по ГОСТ Р 7.0.5–2008 в порядке упоминания в статье. Ссылки в тексте оформляются в квадратных скобках, размещаются после указания соответствующего произведения и содержат его порядковый номер в списке литературы и страницы соответствующего произведения (Например: [1, с. 55]). Список литературы не предусматривает цитирование учебников и учебных пособий, тезисов докладов конференций, а также текста диссертаций. В отдельных случаях допускаются ссылки на авторефераты диссертаций и цитирование статей, посвященных теме диссертации и опубликованных в журналах.

4.3. На английский язык переводится: название статьи, инициалы (ФИО) Автора, название организации (полностью), город, страна. Обязательно указывается e-mail. Аннотация полностью (при переводе должна употребляться оригинальная английская терминология), ключевые слова, список литературы (References), цитируемой в тексте. В References не делается транслитерация заглавий статей из российских журналов. Оставляется только перевод заглавий статей. Параллельное название журнала пишется не через черточку, а через знак равно (=). После описания указывается язык статьи (In Russian). Оригинальное название источника пишется курсивом, в том числе транслитерированное название книг. В обязательном порядке приводится транслитерация и перевод соответствующих данных.

4.4. Статья должна содержать в себе четкие, логически взаимосвязанные разделы. Все разделы должны начинаться указанными заголовками, выделенными полужирным начертанием: **введение** (постановка проблемы в общем виде и ее связь с последними публикациями); **постановка задачи** (степень изученности проблемы, формулировка цели); **методология и методика исследования**; **результаты** (изложение основного материала исследования с обоснованием полученных научных результатов); **выводы** (научная новизна, теоретическое значение исследования и перспективы дальнейших научных разработок в данном направлении). Графический материал должен быть представлен в формате Excel или Word в черно-белом изображении, без цветного фона, рамок; для диаграмм применять различную штриховку; оси графиков должны быть черными. Сканированные рисунки не принимаются к публикации. Рисунки и таблицы, включенные в единый файл, должны идти следом за соответствующим текстом в рукописи, а не стоять отдельно в нижней или верхней части файла. В статье должна соблюдаться последовательная нумерация графического материала. Таблицы и рисунки должны быть понятны без обращения к тексту статьи. Неинформативные данные не должны быть включены в таблицы и графики. Данные, представленные в таблицах, не должны повторяться в рисунках и наоборот. Подписи под таблицами и рисунками должны быть информативными и краткими. Формат подписей должен соответствовать единому стилю. Каждое изображение в статье дублируется в редакцию отдельным файлом.

Далее следуют список литературы и References. Количество цитируемой и привлеченной для исследования литературы должно включать не менее 20 наименований источников, из них не менее 5 иностранных авторов.

Информация при выполнении работы при финансовой поддержке какой-либо организации (Минобрнауки, фондов и т. д.) пишется под заголовком Благодарности (Acknowledgements) и размещается на титульной странице статьи снизу.

Структура библиографических ссылок приведена на Сайте: <http://nsau.edu.ru/profed/avtoram/trebovaniya/>.

4.5. В конце статьи необходимо указать полные сведения об авторах: фамилия, имя, отчество (полностью), ученая степень, ученое звание, сокращенное название места работы (организация (и) или учебное заведение, факультет, кафедра), занимаемая должность, почтовый рабочий адрес с указанием индекса,

телефона, сотового телефона, обязательно e-mail. Обязателен перевод этой информации на английский язык.

4.6. Тексты предоставляются в печатном и электронном виде (формат Word).

– Объем статьи – от 35 000 до 40 000 знаков (около 20 страниц формата А 4). Решение об увеличении объема статьи принимается главным редактором по согласованию с автором.

– Интервал – 1,5.

– Шрифт – Times New Roman.

– Кегль – 14.

– Все поля – 2,0 см.

– Кавычки в виде «елочек».

– Сноски делаются в квадратных скобках и оформляются в конце статьи в виде списка литературы (образцы на сайте журнала).

4.7. Статьи аспирантов принимаются только в соавторстве с научным руководителем или другим доктором наук. Для официального подтверждения статуса аспиранта автору необходимо направить в редакцию Журнала оригинал справки, заверенный отделом аспирантуры соответствующей организации. Статьи аспирантов очного отделения публикуются бесплатно.

4.8. Все статьи, не соответствующие тематике журнала, оформленные не по правилам, без аннотации, с неверно оформленным списком литературы, не принимаются до устранения замечаний. Не принятые к публикации материалы Автору не возвращаются. Корректур статей Автору не высылаются.

4.9. Гонорар за публикуемые статьи, доклады, сообщения и рецензии Автору не выплачивается.

5. Периодичность издания журнала и график приема рукописей

Журнал выходит 4 раза в год.

Таблица 2

График приема рукописей

№ журнала	Прием статей	Срок выхода
1	до декабря	февраль – март
2	до марта	май – июнь
3	до июня	август – сентябрь
4	до сентября	ноябрь – декабрь

6. Порядок регистрации рукописей

6.1. Статьи регистрируются редакцией Журнала.

При поступлении рукописи в Журнал статья регистрируется, в случае если присланные материалы соответствуют настоящему положению.

Поступившие статьи регистрируются в единой электронной базе Журнала с указанием входных данных (Автор, дата поступления, направляющая организация или научный консультант/руководитель, соответствие статьи одной из научных отраслей, согласно Номенклатуре которых издается Журнал).

Автору сообщается дата поступления работы, а также ориентировочный срок выхода журнала, в макет которого помещена работа.

6.2. Поступившая работа проверяется на соответствие всем формальным требованиям и при отсутствии замечаний после регистрации отправляется на рассмотрение экспертного совета для заключения и рекомендаций к печати.

6.3. После положительных рекомендаций экспертного совета статья отправляется на вычитку редактору. В случае значительных редакторских правок они согласовываются с Автором.

6.4. После редактирования и в порядке очереди с подписью «в печать» статья публикуется в журнале.

6.5. Подготовленный к печати макет номера утверждает главный редактор Журнала.

7. После принятия решения о включении статьи в определенный номер Журнала Автором в двух экземплярах заполняется лицензионный договор «На право использования научного произведения в журнале «Профессиональное образование в современном мире» (Приложение 1: Сайт:

<http://nsau.edu.ru/profed/avtoram/trebovaniya/>), который отправляется по почте на адрес редакции: 630039, г. Новосибирск, ул. Никитина 149, а/я 102.

8. Журналом обеспечивается постоянное хранение публикуемых научных статей, их доступность, представление в установленном порядке обязательных экземпляров издания.

9. Порядок подготовки рукописи к печати

9.1. Все несоответствия формальным требованиям устраняются самим Автором. При обнаружении несоответствий редакцией Автору высылаются замечания. Исправленный вариант должен быть возвращен в редакцию в кратчайший срок. Возвращение статьи Автору на доработку не означает, что работа принята к публикации. Если статья возвращается Автору для доработки, исправления или сокращения, то датой ее представления в Журнал считается день получения редакцией окончательного текста.

9.2. Редактор оставляет за собой право внесения изменений и сокращений не принципиального характера.

9.3 Окончательный вариант работы направляется Автору для согласования.

9.4. Непринятые к публикации материалы Автору не возвращаются.

10. Всем научным статьям, публикуемым в Журнале, начиная с 3-го номера 2015 года присваиваются уникальные номера (индексы DOI–Digital Object Identifier). DOI-индексы представляют собой последовательность символов, состоящую из двух частей, разделенных прямым слешем (/). Первая часть – префикс издателя, определяемый при первичной регистрации издателя в CrossRef (10.15 372 для Издательства СО РАН), вторая часть – суффикс (PEMW20 150 301), формируемый издателем Журнала по установленным правилам: первые четыре цифры – год издания, пятая и шестая – порядковый номер выпуска и две последние (седьмая и восьмая) – порядковый номер статьи в Журнале. (DOI: 10.15 372/PEMW201503 01).

10.1. Уникальный суффикс присваивается главным редактором. Главный редактор имеет право присвоить или не присвоить суффикс научной статье по решению редколлегии/редсовета Журнала.

10.2. Присвоенный идентификатор DOI никогда не меняется.

PROVISION
on submitting, accepting and registration of the manuscripts
in the peer-reviewed scientific journal
Professional education in the modern world

1. General provision

1.1. This provision regulates the procedure of submitting, accepting and registration of manuscripts submitted for publication in the peer-reviewed scientific journal *Professional education in the modern world*.

Professional education in the modern world is an official scientific journal (see as Journal) founded by the Decree of Scientific Council of Novosibirsk State Agrarian University of January 31, 2011. This periodical peer-reviewed edition is distributed via subscription and has been published since 2011. The scientific journal is registered as a mass media on May 18, 2011 (Certificate PI No. FS 77–45 179) and has an international standard serial number ISSN 2224–1841 of August 22, 2011.

Journal contains full papers, which are original, unpublished primary research and reflect essential and important research results; original scientific proceedings and reviews of Russian and foreign scientists devoted to philosophical, pedagogical and psychological issues.

A submitting manuscript should contain research results in the fields listed.

1.2. Journal covers manuscripts according to classification of scientific degrees: 09.00.00 – Philosophical Sc., 13.00.00 – Pedagogical Sc. and 19.00.00 – Psychological Sc., listed in Table 1.

Table 1

No	Part	Science of researchers according to classification of scientific degrees
1	Philosophy	09.00.00 Philosophy of science and technology: 09.00.08 Social philosophy: 09.00.11 Social anthropology, philosophy of culture: 09.00.13
2	Pedagogy	13.00.00 General pedagogy, history of pedagogy and education: 13.00.01 Theory and methodology of teaching and upbringing (and levels of knowledge): 13.00.02 Theory and methodology of professional education: 13.00.08
3	Psychology	19.00.00 General Psychology, personality psychology, history of psychology: 19.00.01 Pedagogical Psychology: 19.00.07 Psychologists ontology and theory development: 19.00.13
4	Calls on papers, conferences, symposiums and congresses	09.00.00; 13.00.00; 19.00.00
5	Brief scientific messages, notes and letters	09.00.00; 13.00.00; 19.00.00

The parts of Journal are formed on the correspondent relevant topics.

2. Editorial policy of the Journal applies general ethical principles of national scientific periodicals. It covers ethical standards of editors and publishers provided at Code of Conduct and Best Practice Guidelines for Journal Editors) and Code of Conduct for Journal Publishers developed by Committee on Publication Ethics (COPE). Editorial Board of the Journal follows the international copyright protection, national legal regulations and international publishing standards.

3. Editorial policy

3.1. Author's responsibilities (see as Author) and requirements to a manuscript are as follows.

Author takes responsibility for the novelty, results acknowledgement and content of the paper. Authors have responsibilities as detailed below:

- A manuscript should contain the newest results not published in other editions;
- Author is committed to publishing high quality new work that makes a significant contribution within the scope of the journal. Editorial can reject a manuscript in case the novelty of the work falls below that required for the journal and the manuscript represents undue fragmentation of the research into multiple papers. Editorial has a right to withdraw a published manuscript in case of breaking the right or general ethical standards. Editorial should inform the author about paper withdrawal;

- Author should contribute significantly to consideration of the issues in the manuscript;

- Author should represent original research results only. Undue fragmentation should refer to the author and the source. Manuscripts should not contain scientific dishonesty and/or fraud comprising among others fictitious or manipulated data, plagiarized material (either from the previous work of the authors or that of other persons), reference omissions, false priority statements, «hidden» multiple publication of the same data and incorrect authorship. Authors must not breach any copyright as it is concerned to be non-ethical and inappropriate;

- Authors have a responsibility to give due acknowledgement to all workers contributing to the work. Those who have contributed significantly to the research should be listed as co-authors. On submission of the manuscript, the corresponding author attests to the fact that those named as co-authors have agreed to its submission for publication and accepts the responsibility for having properly included all (and only) co-authors. Persons contributed to the research results can take gratitude in the manuscript;

- All authors and organizations related to the research must take public responsibility for the content of their paper;

- if there are several authors, it is necessary to outline contact details of the author, who will receive mail and contact details of all the co-authors;

- Author should guarantee that accepted manuscript would not be published in any other editions (foreign languages) with no agreement of the Journal founder;

- Authors should declare all sources of funding for the work in the manuscript (grants, state programmes, projects, etc.), and also to declare any conflict of interest;

- Author, who found significant mistakes in submitted manuscript, should inform the editorial in order to escape mistakes and represent real information;

- Author should follow the rules of Editorial when submitting a manuscript to the Journal (no. 4 of Provision). The formatting rules and requirements are published at the webpage of the Journal <http://nsau.edu.ru/profed/avtoram/trebovaniya/> (see as Webpage);

- A manuscript is submitted as printed and electronic versions in English and Russian. Electronic version should be identical with the printed one.

3.2. Editorial rights.

Editorial does not make literary or any other types of correction of the submitted manuscript.

Editorial can not accept the manuscripts, which do not correspond to the rules.

Manuscripts and followed documents not accepted for publication are not forwarded back.

Editorial does not change the authors name and their order in accepted manuscripts.

Editor-in-Chief regulates and prevents any conflicts.

Authors, who submit manuscripts to the Journal, agree to the rules and regulations for publishing manuscripts at the official webpages of the Journal: <http://www.nsau.edu.ru/profed>, Research E-Library: http://elibrary.ru/title_about.asp?id=32632 and Siberian Department of RAS: <http://www.sibran.ru/journals/KZ/> and EBSCO Publishing and using private data in the public media.

4. Formatting rules for submitting manuscripts

Requirements for manuscripts and materials submitted to the Journal:

4.1. Materials submitted to the Journal are evaluated by the Editorial Board. They evaluate the relevance of the topic. Paper content should be checked for grammar, stylistic and other types of mistakes and should follow the academic language style.

4.2. Manuscripts and materials should be prepared in a rigorous manner for publishing.

The author should outline the title of the article and full names of the authors. The title should conform to the paper content and general topics of the Journal. The paper contains the organization the authors are affiliated with, city and country (e. g. Novosibirsk State Agrarian University, Novosibirsk, Russian Federation) and e-mail. If there are several authors, information on each author should be outlined at the end of the paper. The information should contain degree and rank of the author, position, e-mail etc.

A manuscript should have Universal Decimal classification number.

The paper should have:

a) an abstract, which should contain formulated tasks, methodology and methods for problem solution, research results and outlooks of the research. An abstract should be brief (not more than 200–250 words) and clear, with no paragraphs;

b) key words (3–8 words, preferably not covered in the title). Abstract and key words are printed as point size 12 in italics.

References should be listed in the order they are cited in the text and at the end of the paper according to National State Standard (GOST) R. 7.0.5–2008. References in the text are reviewed in square brackets after the corresponding text (e. g. [1, p.55]). Authors should not refer student books and study guides, conference reports and Doctorate theses. Authors can refer to published summary of theses and cite the papers devoted to the topic and published in scientific journals.

4.3. Authors should translate into English the title of the article, author's name, the organization the author is affiliated with, city, country and e-mail; an abstract (terms in English should be used in the origin); key words and references cited in the text. Authors should not transliterate the papers published in national journals but translate the titles of the papers. Second title of the journal is outlined by means of equal sign (=). After reference description authors should indicate the language the paper is written in (In Rus). Original title of the resource and transliteration of the books are indicated in italics. Authors transliterate and translate the references.

4.4. Manuscript should contain parts related in a cohesive way; all parts should have a bold-faced type heading: **introduction** (research objective and its relation to the latest papers); **goal setting** (problem definition and goal setting); **Materials and methods**; **results** (the main research material should be concerned with research results); **conclusions** (scientific novelty, theoretical application of the research and outlooks of further development).

Figures and graphics should be used as black-and-white Excel or Word format with no frames; authors should use hatching for diagrams; graphic axis should be in black colour. Editorial does not accept scanned figures and photos. Images and tables should follow the corresponding text of the manuscript. Graphics, images and tables should be listed in an order, represented clearly and concisely avoiding repetition and embellishment, described and signed briefly, clearly and at the same manner and do not contain chartjunk. Each image should be sent to the Editorial as a separate file.

References and bibliography should be listed in alphabet order with no numeration and they follow conclusions. The number of cited references and additional research sources shouldn't be less than 20, not less than 5 foreign authors.

Information on financial support of an organization (Ministry of Education and Science, Foundations, etc.) should be indicated in Acknowledgements at the bottom of the paper cover page.

For information about references indication, please visit our website: <http://nsau.edu.ru/profed/avtoram/trebovaniya/>.

4.5. Information about the authors should be submitted at the end of the paper and translated into English: full name, degree and rank, affiliation (organization or institution, faculty, chair), position, postal address (post zip, telephone, mobile telephone, email).

4.6. Manuscripts are submitted in two copies. One copy should be submitted, and a copy in Word format should be sent via e-mail.

– Manuscripts should normally from 35 000 to 40 000 characters (about 20 pages and 4). Editor-in-Chief is able to extend the paper by agreement with the author.

– Spacing is 1,5.

– Font is Times New Roman.

– Font size is 14.

– Margins are 2,0 sm

– Quotations should be reviewed as French quotation marks (chevrons)

– References should be listed in square brackets at the end of the paper (examples are reviewed at the website of the Journal).

4.7. Full-time PhD-students publish papers free of charge. Editorial accepts the articles from PhD-students

co-authored by scientific supervisor or Doctor of Science only. PhD-students should provide Editorial with the reference from Postgraduate Department and certify the PhD-student status.

4.8. Manuscripts not suitable for the topics of the Journal and formatting rules (no abstract, list of references) are not accepted until complying with remarks. Manuscripts not accepted and their correction are not forwarded back to the author.

4.9. Editorial does not cover fees for papers, reports, brief communications and reviews.

5. Schedule of Journal publication and manuscripts submission

Journal is published quarterly (4 times a year).

Table 2

Schedule of manuscripts submission

Journal No.	Manuscripts submission	Publication
1	until December	February—March
2	until March	May—June
3	until June	August—September
4	until September	November—December

6. Procedure of registration of manuscripts

6.1. Editorial of the Journal registers manuscripts.

When a manuscript is submitted to the Journal, it is registered in case it follows the requirements of the Provision.

Submitted manuscripts are registered in e-base of the Journal with outlined data (Author, date of submission, sending organization or scientific supervisor, suitability of the manuscript for the science classification).

Editorial informs authors about submission date and approximate date of Journal publication.

6.2. Submitted manuscript is checked for suitability for all the requirements and sent to expert evaluation for final recommendation.

6.3. When a manuscript is recommended for publication, it is forwarded to editing. All changes are agreed with the Author.

6.4. On editing and signing *in press* a manuscript is printed in the Journal.

6.5. Prepared draft is approved by the Editor-in-Chief.

7. On decision about publication of a manuscript, Author fills in the license agreement in 2 variants «License to use scientific manuscript in the journal *Professional education in the modern world*» (Attachment 1 at the webpage: <http://nsau.edu.ru/profed/avtoram/trebovaniya/>), which should be sent back to the postal address of Editorial: p/b 102, 149 Nikitina Str., 630039 Novosibirsk.

8. Editorial of the journal keeps manuscripts and provides their availability.

9. Procedure of preparation of a manuscript for publication

9.1. Authors should correct all the remarks of non-compliance noted by the editorial. Authors should send amended version promptly. When editorial forwards a manuscript for refinement it does not mean the manuscript is accepted for publication. Editorial regards the date of final text of a manuscript (after refinement) as a date of manuscript submission.

9.2. Editor-in-Chief has a right to make not significant notes and remarks.

9.3. Editorial forwards the final version of the manuscript to agree and determine the matters.

9.4. Editorial does not send back not accepted manuscripts to the authors.

10. All scientific papers (from journal no. 3, 2015) published in the Journal will have special unique indexes DOI (Digital Object Identifier). DOI indexes assume a sequence of symbols, which consists of 2 parts separated by slash (/). First part assumes publisher's identification prefix in CrossRef (10.15372 for SD RAS Publ.) and the second part assumes identification suffix of the Journal publisher: 1 number – publication year, 2 number – Journal No., the last number – paper No. in the Journal.

10.1. Editor-in-Chief assigns a special unique identification suffix. Editor-in-Chief has a right to assign or not identification suffix on decision of Editorial Board.

10.2. DOI index is never changed.