



С. И. Черных

главный редактор, доктор философских наук, доцент

Б. О. Майер

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 (*Киев, 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, Казахский национальный университет имени аль-Фараби (КазНУ им. аль-Фараби) (*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*)
- Е. Г. Максименко** доктор психологических наук, профессор кафедры психологии ГОУВПО «Донецкий педагогический институт» (*Донецк, Украина*)
- Либерска Ханна** доктор психологических наук, профессор, директор отдела социальной психологии и исследований молодежи факультета педагогики и психологии, университета г. Быдгощ им. Казимира Великого (*Быдгощ, Польша*)
- 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*)
- В. И. Паршиков** доктор философских наук, профессор, проректор – директор Института дополнительного профессионального образования ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный аграрный университет» (*Новосибирск, 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.

© Новосибирский ГАУ, 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.

Павлидис Периклис	кандидат философских наук, ассистент профессор, преподаватель Салоникийского университета им. Аристотеля (<i>Салоники, Греция</i>)
Надежда Пелцова	доктор философских наук, профессор, Карлов университет (<i>Прага, Чехия</i>)
Н. Н. Савина	доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии, проректор по научной работе, НОУ ВПО «Новосибирский гуманитарный институт» (<i>Новосибирск, Российская Федерация</i>)
Р. К. Серёжникова	доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории и методики непрерывного профессионального образования Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии Российской Федерации. (<i>Санкт-Петербург, Российская Федерация</i>)
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 (<i>Новосибирск, Российская Федерация</i>)
Н. О. Товуу	доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник ТувИКОПР СО РАН (<i>Кызыл, Российская Федерация</i>)
Я. С. Турбовской	доктор педагогических наук, профессор, академик АПСН, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования» РАО (<i>Москва, Российская Федерация</i>)
Е. В. Ушакова	доктор философских наук, профессор, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный медицинский университет» Минздрава России (<i>Барнаул, Российская Федерация</i>)
В. В. Целищев	доктор философских наук, профессор, ФГБУН «Институт философии и права» СО РАН (<i>Новосибирск, Российская Федерация</i>)
Фарника Маржанна	доктор психологии, профессор института педагогики, социологии, науки о здоровье, университет Зелена Гура (<i>Зелена Гура, Польша</i>)
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 (<i>Москва, Российская Федерация</i>)
Н. П. Чупахин	доктор философских наук, профессор, ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет» (<i>Томск, Российская Федерация</i>)
А. В. Шинделов	кандидат технических наук, доцент, проректор по международным связям ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный аграрный университет» (<i>Новосибирск, Российская Федерация</i>)
В. Э. Штейнберг	доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (<i>Уфа, Российская Федерация</i>)
Н. С. Шадрин	доктор психологических наук, профессор, Павлодарский государственный педагогический университет (<i>Павлодар, Казахстан</i>)

СОДЕРЖАНИЕ

Слово редактора.....	2897
Раздел I. ФИЛОСОФИЯ	
Сегал А. П. (<i>Москва, Российская Федерация</i>). «Цифра» и «цифровое общество» как симулякры XXI века (о терминологической строгости при описании процессов коммуникации)	2898
Петров М. А. (<i>Красноярск, Российская Федерация</i>). Проблемы субъектов в глобальном образовании: особенности взаимоотношений в контексте новейших информационных технологий.....	2909
Лбова Е. М. (<i>Новосибирск, Российская Федерация</i>). Формализм или новая степень свободы: влияние глобализации на российское образование.....	2920
Комкова А. С., Кобелева Е. П., Крутько Е. А. (<i>Новосибирск, Российская Федерация</i>). Профессиональная подготовка выпускников российских вузов в условиях интернационализации: теоретические и практические аспекты.....	2928
Яценко М. П., Песковец И. Д. (<i>Красноярск, Российская Федерация</i>). Особенности изучения в вузе многополярности как эффективной модели глобальной стратегической стабильности.....	2938
Черных С. И. (<i>Новосибирск, Российская Федерация</i>), Рассказов А. Д. (<i>Красноярск, Российская Федерация</i>). Профессиональная инфляция: социально-футуристические заметки.....	2948
Кудряшова Е. В., Сорокин С. Э. (<i>Архангельск, Российская Федерация</i>). Проблемы реализации «третьей миссии» в условиях трансформирующейся роли университетов.....	2958
Аблажей А. М. (<i>Новосибирск, Российская Федерация</i>). Состояние и перспективы развития академической аспирантуры: точка зрения научных руководителей (по материалам исследований середины 2000-х гг.)	2967

Оверчук Л. А. (Новосибирск, Российская Федерация). Непрерывное образование в вузе в условиях становления общества знаний.....	2976
Карнаухов О. П. (Барнаул, Российская Федерация). Концептуальный анализ парных категорий, отражающих организованность и неорганизованность окружающего мира в системе социально-философского мировоззрения.....	2984

Раздел II. ПЕДАГОГИКА

Барбашина Э. В., Гуляевская Н. В. (Новосибирск, Российская Федерация). Дистанционное/электронное обучение: минимизация сложностей.....	2997
Хадиуллина Р. Р., Матасова А. К., Галимов А. М., Волчкова В. И. (Казань, Российская Федерация). Особенности применения предметно-языкового интегрированного обучения в профессиональном образовании (на примере факультета сервиса и туризма).....	3009
Круглова Н. Р. (Новосибирск, Российская Федерация). Методологические подходы управления качеством высшего образования в ретроспективе социально-экономических преобразований в России.....	3019
Перевозкин С. Б., Перевозкина Ю. М. (Новосибирск, Российская Федерация). Ролевые факторы как педагогическая инновация межличностного взаимодействия курсантов.....	3027
Тебекин А. В., Хорева А. В. (Москва, Российская Федерация). Концептуальные подходы к обеспечению качества подготовки кадров.....	3036
Пахомова Е. А., Алференко Д. А. (Кемерово, Российская Федерация). Организационно-педагогические условия формирования конкурентоспособности студента в социальном партнёрстве техникума с работодателями.....	3054
Быченко Ю. А., Пичугин А. П. (Новосибирск, Российская Федерация). Влияние НКО на деятельность местного сообщества.....	3063
Штейнберг В. Э., Манько Н. Н., Габитова Э. М., Вахидова Л. В., Саитова Л. Р. (Уфа, Российская Федерация). Об одном опыте музыкального коллекционирования: проект «Жизнь замечательных мелодий».....	3073

Раздел III. ПСИХОЛОГИЯ

Проскура Я. В., Терехова Е. А. (Новосибирск, Российская Федерация). Применение современных психолого-педагогических технологий в формировании познавательного интереса и мотивации на занятиях иностранного языка.....	3081
Автандилян Е. А. (Москва, Российская Федерация). Доверительная коммуникация в психологическом консультировании – анализ «уровней присутствия» в концепции Дж. Бьюдженталя.....	3090
Фомин А. Е. (Калуга, Российская Федерация). Вклад эвристических умозаключений в метакогнитивный мониторинг решения тестов знания школьниками.....	3103
Белокопытов Ю. Н., Панасенко Г. В. (Красноярск, Российская Федерация). Психотерапия К. Р. Роджерса как управляющий параметр предотвращения профессионального выгорания.....	3112
Арпентьева М. Р., Меньшиков П. В. (Калуга, Российская Федерация), Степанова О. П., Токарь О. В., Баженова Н. Г., Баженова Е. Д. (Магнитогорск, Российская Федерация). Психология дидактической коммуникации: инновации конструктивистского подхода.....	3121
Материалы для дискуссионной площадки	3130

Сообщения о проводимых конференциях, заметки, письма

Резолюция XII Конгресса по этнической психологии «Степная цивилизация – 2019»	3135
Информационное письмо о проведении VII Всероссийской очно-заочной научно-практической конференции с международным участием	3138
Некролог. Памяти Нины Васильевны Наливайко	3140
Положение о порядке направления, приёма, оформления и регистрации рукописей для публикации	3142

Журнал основан в 2011 г.

Выходит 4 раза в год

Редактор *Е. В. Талалаева*

Технический редактор *О. В. Мамонов*

Перевод *Н. А. Швецова*

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. 30,17. Уч.-изд. л. 28,17.

Тираж 350 экз. Формат 60 × 84 1/8. Цена свободная.

Заказ № 2208. Подписано в печать 25.09.2019 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

B. O. Mayer

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 (<i>Kiev, Ukraine</i>) |
| Tamara A. Artashkina | Doctor of Philosophical Sc., Candidate of Pedagogical Sc., professor, Far Eastern Federal University (FEFU) (<i>Vladivostok, Russian Federation</i>) |
| Kalimash K. Begalinova | Doctor of Philosophical Sc., Professor of Al-Farabi Kazakh National University (<i>Almaty, Kazakhstan</i>) |
| Posa V. Gurina | Doctor of Pedagogical Sc., Professor at Ulyanovsk State University (<i>Ulyanovsk, Russian Federation</i>) |
| Alexander S. Denisov | Doctor of Engineering Sc., Professor, Rector of Novosibirsk State Agrarian University (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>) |
| Almazbek Sh. Irgashev | Doctor of Veterinary Sc., Professor, Vice-Rector of Kyrgyz National Agrarian University named after K. I. Skryabin (<i>Bishkek, Kyrgyzstan</i>) |
| Edgar O. Klose | Doctor of Natural Sc., Professor, Member of the European Academy of Natural Science (<i>Berlin, Germany</i>) |
| Stefan Konstanczak | Doctor of Philosophical Sc., Professor, Head of the Department of Ethics, Institute of Philosophy, University of Zielona Gora (<i>Zielona Gora, Poland</i>) |
| Viacheslav I. Kudashov | Doctor of Philosophical Sc., the Head of the Department of Philosophy at Siberian Federal University (<i>Krasnoyarsk, Russian Federation</i>) |
| Nina A. Kornienko | doctor of psychological Sciences, the Professor, learning technologies, Department of pedagogy and psychology of the Novosibirsk State Agrarian University (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>) |
| Karl G. Kiazimov | Doctor of Pedagogical Sc., Professor of Academy of Labour and Social Relations (<i>Moscow, Russian Federation</i>) |
| Elena G. Maksimenko | doctor of psychological Sciences, Professor, Department of Psychology Pedagogical Institute «Donetsk» (<i>Donetsk, Ukraine</i>) |
| Hanna Liberska | Doctor of psychological Sciences, the Professor, the Director of the Division for social psychology and research of youth at the Faculty of pedagogy and psychology, University of Bydgoszcz IM. Casimir The Great. (<i>Bydgoszcz, Poland</i>) |
| Nina A. Kornienko | doctor of psychological Sciences, the Professor, learning technologies, Department of pedagogy and psychology of the Novosibirsk State Agrarian University (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>) |
| Tatiana S. Panina | Doctor of Pedagogical Sc., Professor, Chief of the Institute of Further Training (Centre) of T. F. Gorbachev Kuzbass State Technical University (<i>Kemerovo, Russian Federation</i>) |
| Vladimir I. Parshikov | Doctor of Philosophical Sc., professor, Vice-Chancellor, Chief of the Institute of Further Training in Novosibirsk state Agrarian University (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>) |
| Periklis Pavlidis | Candidate of philosophical Sciences, assistant Professor Salonnikov University. Aristotle (<i>Thessaloniki, Greece</i>) |

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

Nadezda Pelcova	Doctor of Philosophical Sc., Professor of Karlov University (<i>Prague, Czech Republic</i>)
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 of theory and methods of continuing professional education St. Petersburg military Institute National Guard troops of the Russian Federation (<i>St. Petersburg, 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>)
Natalia O. Tovuu	Doctor of psychological Sciences, Professor, Chief researcher of the Tuvan Institute of integrated development of natural resources of Siberian branch of Russian Academy of Sciences (<i>Kyzyl, 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, Institute of Philosophy and Law in Siberian Branch of Russian Academy of Science (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>)
Marzhanna Farnika	Doctor of psychology, Professor at the Institute of pedagogy, sociology, health sciences, University of Zielona Góra (<i>Zielona Góra, Poland</i>)
Elena V. Ushakova	Doctor of Philosophical Sc., Professor of Altai State Medical University (<i>Barnaul, 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>)
Nikolay. S. Shadrin	Doctor of psychology, Professor, Pavlodar state pedagogical University. (<i>Pavlodar, Kazakhstan</i>)

CONTENTS

Editor's intro.....	2897
---------------------	------

Part I. PHILOSOPHY

Segal A. P. (<i>Moscow, Russian Federation</i>). «Digit» and «digital society» as simulacra of XXI century (On the terminological rigor in the description of the communication processes)	2898
Petrov A. M. (<i>Krasnoyarsk, Russian Federation</i>). Challenge for individuals with global educational offers: properties of relations in the context of latest information technologies.....	2909
Lbova E. M. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>). Formalism or new degree of freedom: the impact of globalization on Russian education.....	2920
Komkova A. S., Kobeleva E. P., Krutko E. A. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>). Internationalization and vocational training of graduates of russian universities: theoretical and practical aspekts.....	2928
Yatsenko M. P., Peskovec I. D. (<i>Krasnoyarsk, Russian Federation</i>). [Features of studying at the university as an effective model of multi-polarity regulated global strategic stability.....	2938
Chernych S. I. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>), Rasskasov A. D. (<i>Krasnoyarsk, Russian Federation</i>). Professional inflation and education: social and futuristic notes.....	2948
Kudryashova E. V., Sorokin S. E. (<i>Arkhangelsk, Russian Federation</i>). Problems of implementation of the «third mission» in the context of the transforming role of universities.....	2958
Ablazhey A. M. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>). The status and perspectives for development of academic postgraduate studies: scientific supervisors point of view (based on studies of the mid-2000s.).....	2967
Overchuk L. A. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>). Lifelong learning in the university at the formation stage of the knowledge society.....	2976
Karnaikhov O. P. (<i>Barnaul, Russian Federation</i>). Conceptual analysis of paired categories reflecting the organization and disorganization of the world in the system of socio-philosophical worldview.....	2984

Part II. PEDAGOGICS

Barbashina E.V., Guljaevskaja N.V. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>). Distance/e-learning: minimizing the difficulties.....	2997
Khadiullina R.R., Matasova A.K., Galimov A.M., Volchkova V.I. (<i>Kazan, Russian Federation</i>). Features of subject and language integrated learning application in professional education (on the example of the faculty of service and tourism)	3009
Kruglova N.R. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>). Methodological approaches of quality management of higher education in the retrospective socio-economic transformation in Russia.....	3019
Perevozkin S.B., Perevozkina Yu.M. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>). Role factors as a pedagogical innovation of interpersonal interaction of cadets.....	3027
Tebekin A. V., Khoreva A. V. (<i>Moscow, Russian Federation</i>). Conceptual approaches to ensuring quality of training.....	3036
Pahomova E.A., Alferenko D.A. (<i>Kemerovo, Russian Federation</i>). Organizational-pedagogical conditions of formation of competitiveness of the student in social partnership of the college with employers.....	3054
Bychenok Yu.A., Pichugin A. P. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>). The influence of NGOS on the activities of the local community.....	3063
Steinberg V.E., Manko N.N., Gabitova E.M., Vakhidova L. V., Saitova L.R. (<i>Ufa, Russian Federation</i>). About one experience of musical collecting: project 'life of remarkable melodies'.....	3073

Part III. PSYCHOLOGY

Proskura Ya. V., Terekhova E.A. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>). The use of modern psychological and pedagogical technologies in formation of cognitive interest and motivation at the foreign language lessons.....	3081
Avtandilian E.A. (<i>Moscow, Russian Federation</i>). Trust-based communication in psychological consultation – analysis of «level of presence» in the concept of J. Beaudgental.....	3090
Fomin A. E. (<i>Kaluga, Russian Federation</i>). Contribution of heuristic inference to metacognitive monitoring of the solution of tests of knowledge by high school student.....	3103
Belokopytov Yu.N., Panasenkov G.V. (<i>Krasnoyarsk, Russian Federation</i>). Psychotherapy KR Rodgers as a governing parameter for prevention of professional ignition.....	3112
Arpentieva M.R., Menshikov P.V. (<i>Kaluga, Russian Federation</i>). Stepanova O.P., Tokar O.V., Bazhenova N.G., Bazhenova E.D. (<i>Magnitogorsk, Russian Federation</i>). [Psychology of didactic communication: innovation constructivist approach.....	3121
Materials for discussion	3130

Reports on conferences, notes, letters

Resolution XII of the Congress on ethnic psychology «Prairie civilization – 2019».....	3135
Information letter on conducting the all-full-time-part-time VII scientific-practical Conference.....	3138
Memory of Nina V. Nalivayko.....	3140
Provision on submitting the manuscripts.....	3147

The journal is founded in 2011

Journal is published quarterly

Editor: E. V. Talalaeva

Layout editor: O. V. Mamonov

Translator: N. A. Shvetsova

Desktop publishing: I. V. Tokarev

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: 30,17.

Publisher's sheets: 28,17. Circulation is 350 issues. Order №2208.

Free price. Passed for printing 25.03.2019

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: 10.15372/PEMW20190301



Слово редактора

Дорогие авторы, коллеги читатели!

Заканчивается короткое сибирское лето, а с ним и пора отпусков. Надеюсь, что многие из Вас хорошо отдохнули и готовы к новому учебному году и новым творческим свершениям. Вашему вниманию предлагается третий номер журнала. Как всегда его материалы посвящены острым проблемам отечественного образования как теоретическим, так и практическим. О несомненной актуальности вопросов, которые обсуждаются на страницах нашего издания, говорит неуклонное повышение его импакт-фактора. Обновлённые показатели журнала на сайте Elibrary показывают, что с 2017 по 2018 г. импакт-фактор увеличился с 0,327 до 0,400, а за пятилетний период с 0,244 до 0,305. Эти цифры подтверждают не только правильность проводимой редакцией политики, но в первую очередь актуальность присылаемых для публикации материалов. Последнее является несомненной заслугой наших авторов. Многие из них стали адекватнее относиться к новым требованиям, предъявляемым редакцией к качеству и оформлению статей, к актуальности поставленных в материалах вопросов, к современному и оперативному реагированию редакторов и рецензентов.

Очевидно, что для каждого из нас лето сложилось по-разному. Мне посчастливилось побывать на двух значительных научных мероприятиях. Первое – XII Международный конгресс по этнической психологии «Степная цивилизация – 2019» по теме «Земля предков: от освоения недр до экономических знаний» 1–2 августа 2019 г., Республика Тыва, озеро Дус-Холь (Сватиково). Второе – XVI Всемирный Конгресс, посвящённый проблемам логики, методологии и философии науки и технологий, проходивший в Праге с 5 по 10 августа этого года. Первому Конгрессу наш журнал оказывал информационную поддержку, и Резолюция Конгресса размещена на страницах этого номера. Заметки о Пражском Конгрессе редакция надеется получить от его участника и разместить в четвёртом номере за 2019 г. Знакомства, приобретённые в Тыве и Праге, являются ценными и плодотворными и, несомненно, расширят географию журнала.

Впереди нас ждёт ещё одно научное мероприятие: VII Всероссийская очно-заочная научно-практическая конференция с международным участием «Онлайн-образование в условиях цифровизации общества» (21–22 ноября 2019 г.). Информационное письмо проводимой нами традиционной конференции также размещено на страницах этого номера журнала и разослано по многим индивидуальным почтам наших авторов.

К сожалению, в жизни далеко не всегда приходится говорить и писать о радостном. Нередко приходится говорить о печальном. 13 июля 2019 г. скончалась Нина Васильевна Наливайко, доктор философских наук, профессор НГПУ, научный сотрудник Института философии и права СО РАН, обладатель многих других почётных званий и должностей. Нина Васильевна была главным редактором родственного журнала «Философия образования», принимала деятельное участие в организации нашего журнала и являлась заместителем главного редактора издания. Её кончина сопровождается моей личной скорбью. Нина Васильевна была научным консультантом моей докторской диссертации и соавтором нескольких научных работ. Некролог, посвящённый памяти Н.В. Наливайко, публикуется на страницах нашего журнала. Редакция журнала выражает глубокое соболезнование родным и близким Н.В. Наливайко.

Скоро наступит 1 сентября – День знаний. Надеемся на то, что наступающий учебный год будет ещё плодотворнее и принесёт много различных маленьких и больших, трудных и лёгких удач и проблем. Их решение будет стимулом дальнейшего развития нашего сотрудничества, дорогие авторы, а вместе с Вами будет развиваться и наш журнал.

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

«ЦИФРА» И «ЦИФРОВОЕ ОБЩЕСТВО» КАК СИМУЛЯКРЫ XXI ВЕКА (О ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ СТРОГОСТИ ПРИ ОПИСАНИИ ПРОЦЕССОВ КОММУНИКАЦИИ)

«DIGIT» AND «DIGITAL SOCIETY» AS SIMULACRA OF XXI CENTURY (ON THE TERMINOLOGICAL RIGOR IN THE DESCRIPTION OF THE COMMUNICATION PROCESSES)

УДК 141

DOI: 10.15372/PEMW20190302

А. П. Сегал

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

Segal, A. P.

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

Аннотация. В статье автор прослеживает историю возникновения термина «цифра» и его производных («цифровой», «цифровая») – от исходного до современного значения – и процесс изменения его содержания. Он приходит к выводу о том, что в настоящее время под «цифровыми технологиями» понимаются информационные технологии, а также промышленные технологии, управляемые системами компьютеров, работающих на основе двоичной системы счисления.

Автор делает краткий экскурс в историю позиционных систем счисления и подчеркивает, что двоичная система была не самой популярной в прежние времена, однако она была известна, и ряд крупных мыслителей предвидел ее востребованность в будущем. Автор констатирует, что цифровые устройства отличает устойчивость к помехам, и их преимущества заключаются в обработке сигнала. В то же время смысл (содержание) был и остается принадлежностью субъектов коммуникации. Автор замечает, что, как это часто бывает, с термином «цифра» («цифровой») произошла метонимическая трансформация: он как представитель класса (наукоемкие технологии) стал означать весь класс. Плюс к этому он стал обозначать качественную новизну – не только техническую, но и социальную. Но в отличие от «классической» метонимии, в которой риторичный характер и переносный смысл осознается, здесь рефлексия в большинстве случаев отсутствует. В результате – в значительной мере из соображений карьерного и/или конъюнктурного характера – термин начинает обозначать

Abstract. In this article the author traces the history of the term «digit» and its derivatives («digital») from the original to the modern meaning and the process of changing its content. He comes to the conclusion that currently «digital technologies» refers to information technology, as well as industrial technology controlled by computer systems operating on the basis of the binary number system.

The author makes a brief excursion into the history of positional number systems and emphasizes that the binary system was not the most popular in the past, but it was known, and a number of major thinkers foresaw its relevance in the future. The author states that digital devices are resistant to interference, and their advantages are in signal processing. At the same time, the meaning (content) has always belonged of the actors of communication. The author notes that, as is often the case, the term «digit» («digital») has undergone metonymic transformation: being a representative of the class (science-intensive technologies), it started to mean the whole class. In addition, it began to denote qualitative novelty – not only technical, but also social. But in contrast to the «classical» metonymy, in which the rhetorical character and figurative meaning are perceived, in most «digital» cases there is no reflection. As a result, largely for career and/or opportunistic reasons, the term begins to denote something that actually cannot denote, for the technical characteristics of the economy and production do not make them qualitatively different. Thus, we obviously have a

то, чего на самом деле обозначать не может, так как техническая характеристика экономики и производства не делает их качественно иными. Таким образом, налицо типичный случай обозначающего без обозначаемого, т. е. симулякра.

typical case: a signifier without a significate, that is, the simulacrum.

Ключевые слова: цифровая экономика, двоичная система, коммуникация, будущее, футурология, образование.

Keywords: digital economy, binary system, communication, future, futurology, education.

Для цитаты: Сегал А. П. «Цифра» и «цифровое общество» как симулякры XXI века (о терминологической строгости при описании процессов коммуникации) // Профессиональное образование в современном мире. 2019. Т. 9, №3. С. 2898–2908

For quote: Segal A. P. [«Digit» and «digital society» as simulacra of XXI century (On the terminological rigor in the description of communication processes)]. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire = Professional education in the modern world*, 2019, vol. 9, no. 3, pp. 2898–2908

DOI: 10.15 372/PEMW20 190302

DOI: 10.15 372/PEMW201 90302

Введение. В 1651 году вышел в свет знаменитый Гоббсов «Левиафан». Государство в нем предстало в виде библейского чудовища, удерживающего злого по природе своей человека от «войны всех против всех» – но больше подавляющего и угнетающего его. Левиафан стал одним из базовых образов, сформировавших дискурс Просвещения и следующих эпох.

Ста пятнадцатью годами позже, в 1766 году, В. К. Тредиаковский издал «ироическую пииму» (поэму) «Телемахида», в коей упомянуто другое чудовище:

«Преужасный Пес Кервер,

Чудище обло, озорно, огромно, с тризвонной и Лаей... [1]

Через два десятилетия А. Н. Радищев взял эту строку, слегка видоизменив, в качестве эпиграфа к «Путешествию из Петербурга в Москву»: «Чудище обло, озорно, огромно, стозевно и лай...»

Может показаться, что цитата содержит ошибку: чудище из тризвонного стало стозевным (стоглавым)¹ [2] Однако, на наш взгляд, изменение это сделано сознательно, так как содержит очевидную отсылку не столько к Керверу Тредиаковского, сколько к Левиафану Гоббса. И «нет столь отважного, который осмелился бы потревожить его» (Иов, 41:2)

У каждого времени своё «чудище обло», свой Левиафан, свой Кервер. И речь здесь даже не столько о государстве (с этим сейчас модно отсылать к Звягинцеву), сколько о любой силе, созданной человеком, но вышедшей из-под его контроля и противостоящей ему. Иначе говоря, речь идет о социальных страхах человека.

Вот и наше время, похоже, выращивает своё, новое чудище, и имя ему – Цифра и/или Искусственный интеллект.

Методология и методика исследования. Исходят из того, что исследуемые категории и их современное применение описывают становящуюся, формирующуюся область практики. Поэтому и сами методы их исследования в этом качестве не могут опережать уровень развития предметной области и представляют собой по преимуществу эмпирические, описательные и сравнительные исследовательские инструменты. К таковым можно отнести сравнительный анализ сфер общества, исторический подход, притом, что логический подход, отойдя на «второй план», структурирует текст, удерживая процесс изложения в границах предметной области. Метатеоретически мы, безусловно, опираемся на метод восхождения от абстрактного к конкретному – в той мере, в которой он здесь применим. Плюс ко всему, мы уделим специальное внимание методике и методологии исследования будущего, поскольку речь идет в значительной мере об устремленных в будущее технологиях и их социальных последствиях.

Постановка проблемы

Редкое произведение современной публицистики обходится без упоминания «цифровой экономики». Едва ли не половина студентов начинает свои курсовые и дипломные работы словами: «В современном

¹ Кроме того, Радищев заменил существительное «лая» (пасть) глаголом «лаяти», причем проспрягал этот глагол по форме мужского, а не среднего (для чудища) рода.

цифровом обществе...». «Цифровое общество» в комплексе представлений² обыденного сознания заменило «информационное», заменившее, в свою очередь, «постиндустриальное», – и стало очередным квази-рациональным «символом веры» человека, считающего себя современным. При этом в абсолютном большинстве случаев история и логика использования современного термина «цифра» не рефлексированы.

Предлагаем читателю небольшой эксперимент. Для начала приведем достаточно пространную цитату из серьезной статьи титулованных авторов (*курсив наш* – А. С.).

«Принципы построения *цифрового* общества

На горизонте до 2030 г. возможно построение *цифрового* общества на базе следующих основных принципов:

- сохранение *цифрового* национального суверенитета;
- свободный, равный и недискриминационный доступ каждого субъекта к цифровым активам;
- преимущество в использовании национальных *цифровых* технологий;
- наличие единого *цифрового* пространства;
- развитие *цифровых* компетенций субъектов, формирование единой системы знаний;
- формирование и развитие новых *цифровых* ценностей и культуры при сохранении традиционных, общественных, национальных ценностей и культуры» [3, с. 117].

Теперь опустим в цитируемом фрагменте слова, выделенные курсивом:

Принципы построения <...> общества

На горизонте до 2030 г. возможно построение <...> общества на базе следующих основных принципов:

- сохранение <...> национального суверенитета;
- свободный, равный и недискриминационный доступ каждого субъекта к <...> активам;
- преимущество в использовании национальных <...> технологий;
- наличие единого <...> пространства;
- развитие <...> компетенций субъектов, формирование единой системы знаний;
- формирование и развитие новых <...> ценностей и культуры при сохранении традиционных, общественных, национальных ценностей и культуры»

Получаем вполне нормальный и внутренне непротиворечивый текст: смысл его, как видим, сохранился и даже расширился, а сам он стал даже более понятным. Действительно, «национальный суверенитет», «ценности и культура» это понятно, в отличие от «цифрового национального суверенитета» и «цифровых ценностей и культуры».

«Цифровая» предметная область здесь образована путем приписывания предиката «*цифровой (-ая)*» различным объектам и/или явлениям социально – экономической сферы. Иными словами, авторы просто взяли нормальную структуру общества и произвольно (сообразно своим представлениям) вписали туда возможные производные от слова «цифра», при этом совершенно не поясняя (и возможно, не осознавая), что есть цифра.

В этом смысле процедура напоминает эпизод из известного фильма, и мы не откажем себе в удовольствии процитировать сценарий Виктории Токаревой:

« – Плохо едят! – жаловалась Трошкину молодая воспитательница Елена Николаевна.

Трошкин вошел в столовую. За столиками дети скучали над манной кашей. Оглядев ребят, Трошкин громко объявил:

– Товарищи! Завтрак в детском саду сегодня отменяется!

– Ура-а-а! – восторженно закричали «товарищи».

– ...Мы совершим полет на космической ракете на Марс. Командором назначается Дима. Дима, ты сегодня командор. Прошу взять в руки космические ложки. Подкрепиться основательно. До обеда ракета не вернется на Землю.

Дети судорожно схватили ложки и стали запихивать в рот «космическую» манную кашу.

– Гениально! – прошептала Елена Николаевна» [4].

Именно так талантливый педагог, заведующий детсадом Евгений Иванович Трошкин из фильма «Джентльмены удачи» уговорил детей позавтракать. «Космическая» ложка стала интересным и занимательным артефактом, в то время как обычной ложкой есть не хотелось. Не то же ли самое происходит с «цифровой» экономикой, в то время как «обычная», словно манная каша, скучна и неинтересна?

В дошкольном возрасте это вполне нормально: эмоционально-образная сфера преобладает, ребенок еще не рефлексировывает рационально. Но и у взрослых, как видим, такое тоже случается. И это не ошибка

² Мы здесь сознательно уходим от слова «система», поскольку представления обыденного сознания по преимуществу бессистемны.

авторов *одной* статьи – это общая тенденция. Коммуникации с представителями интеллектуальных профессий не только гуманитарного, но и технического профиля показывают, *что в «цифровую» риторику может вкладываться какое угодно содержание*. Так, за последнюю неделю перед сдачей статьи в редакцию нам успели рассказать, что «цифровое» – это: а) «всё, что можно посчитать» (филолог); б) «всё, что управляется компьютером или устройством на полупроводниковых схемах (бизнесмен с высшим техническим образованием); в) «всё, что представлено кодами» (инженер-программист). А это уже повод насторожиться, так как столь широкий объем делает понятие *бессодержательным*.

Так что такое «цифра»? И что объективно лежит за этим словом?

История

В современном понимании цифры – это знаки, используемые для записи чисел. Само слово «цифра» происходит от арабского «сыфр» (رَفَص), что означает «ничего, ноль». Идея ноля (шунья) и начертания десяти знаков: (0–9) для записи чисел в десятичной позиционной системе счисления сформировались в Индии примерно к V в. и была позаимствована в VII–IX вв. арабами. Знаменитый труд Аль-Хорезми «Об индийском счете» способствовал популяризации этой системы в арабском мире, в том числе в Магрибе и Кордовском халифате. Благодаря тесным связям исламской Кордовы (Аль-Андалус) и соседней христианской Барселоны «арабские цифры» стали проникать в Западную Европу, в частности ими интересовался легендарный Герберт Аврилакский (папа Сильвестр II). В течение X–XII вв. европейцы периодически проявляли к десятичной системе интерес (напр. Фибоначчи), но в основном продолжали пользоваться римской системой записи чисел. Реальный интерес к удобной и компактной позиционной десятичной системе и к ее цифрам возник в эпоху Возрождения, с развитием математики и инженерного знания.

Основным достоинством названной системы является то, что ноли-«сыфры», поставленные справа от любой другой цифры, переводят ее в следующие разряд, увеличивая обозначаемое ею число в 10^n раз, т.е. умножая на степень десяти, где n – число нолей (один ноль – $\times 10$, два – $\times 100$ и т.д.). Скажем, в системе записи римскими цифрами (а если точнее, то заглавными буквами) текущий год пишется как MMXIX, и чтобы это понять, надо провести процедуры сложения (M плюс M) и вычитания (второй X минус I), причем позицией цифры определяется, когда, где и какая из процедур должна быть сделана. В этом смысле позиционная запись с нулём гораздо компактнее и понятнее.

Позиционные системы счисления весьма разнообразны и могут основываться не только на 10 цифрах, но и на 12 (двенадцатеричная/Dozenal/ Duodecimal System), и на 16 (шестнадцатеричная)³. К слову сказать, двенадцатеричная система много старше и гораздо удобнее десятичной, т.к. ее основание делится на 2, 3, 4 и 6. До сих пор во многих языках сохранились рудименты этой системы: счет дюжинами и полдюжинами (сервизы и столовые приборы, например), соотношение различных мер длины, веса и объема. Кстати, случившийся недавно шум вокруг «уменьшенной» фасовки яиц – шесть вместо десяти – произошел во многом из-за незнания традиций счета: полдюжина вполне традиционна и удобна с точки зрения упаковки – а это тоже в своем роде математическая проблема.

Однако особое место в ряду позиционных систем счисления занимает двоичная система, основанная всего на двух цифрах: единице и ноле. К примеру, число 1 в десятичной системе (1_{10} – нижний индекс обозначает систему счисления, если по контексту требуется их различать) записывается в двоичной тоже как единица (1_2). А вот число два в двоичной системе – это уже единица следующего разряда, поэтому записывается как единица во втором разряде и ноль в первом: 10 (или 10_2). Соответственно, «три» будет записано как 11, а «четыре» – как 100. Короче говоря, в этой системе любое число представлено как определенная комбинация нолей и единиц. Именно поэтому двоичная система легла в основу машинных вычислений: любое число на любом *носителе* и любым технически доступным образом может быть представлено и обработано как различное чередование сигнала (1) и его отсутствия (0).

В современных обыденных представлениях таковыми носителями и инструментами обработки выступают компьютеры на полупроводниковых интегральных схемах – и только они. Однако системы машинной обработки информации в двоичном коде гораздо старше, чем это может показаться «среднему» обывателю. Мы лишь упомянем китайскую «Книгу перемен», Френсиса Бэкона [5, с. 96–102], Вильгельма Лейбница [6; 7, с. 223–227] и Джорджа Буля, сказав, что это краеугольные камни *теоретического фундамента* информационной («цифровой») эпохи.

Само же здание прикладной информационной науки базируется на двух столпах. **Один из них** – это изобретение «атома» современной вычислительной техники – *триггера*, или бистабильного мультиви-

³ В этих системах знаками, обозначающими числа нулевого разряда свыше девяти, выступают буквы латинского алфавита в 16-ричной системе и/или перевернутые двойка и тройка в 12-ричной.

братора. Это электронное устройство, способное под воздействием внешних сигналов переключаться в одно из двух стабильных состояний, и находиться в нём длительное время. Эти состояния отличаются выходным напряжением, а их смена происходит за очень короткое, по сравнению со стабильным состоянием, время. Устройства, которые под воздействием внешней силы принимают конечное число состояний, в данном случае – два: «вкл» и «выкл» – называются *реле*. Они были известны задолго до изобретения триггера и довольно активно использовались в бурно развивавшейся электротехнической отрасли. С одной стороны, триггер – это то же самое реле, только не (электро) механическое, а электронное. С другой – это элементарная ячейка памяти: он «запоминает» один разряд числа в двоичном коде, если рассматривать одно стабильное состояние как «1», а другое как «0». К слову, свойства схем на трехэлектродных лампах резко переходить из одного состояния в другое обнаружил знаменитый русский и советский инженер Н. А. Бонч-Бруевич, описавший их в 1918 году и назвавший триод «*катодным реле*». А в 1919 году англичане Ф. Джордан и У. Икклз запатентовали реле на трехэлектродной лампе, назвав его триггером, но сегодня больше в ходу два других английских названия: *latches* (защёлки) или *flip-flop* (звукоподражание «шлёп-шлёп»), – в зависимости от типа управляющего сигнала [8].

Второй столп – труды выдающегося математика и инженера *Клода Шеннона* [9]. Он, кстати, начинал работать с простыми электромеханическими реле, которые к тому времени широко использовались в телефонных коммутационных устройствах. Соединенные определенным образом реле образуют различные *логические схемы*, реализующие логические функции И, ИЛИ, НЕ и их комбинации. Этому, в частности, посвящена одна из первых его статей: «Символический анализ релейных и переключательных схем»⁴ [10]. Над этой же темой, наряду с проблемами шифрования, он работал и в первые годы войны.

Повторим: логические схемы существовали давно в механическом, электромеханическом и даже пневматическом и гидравлическом виде. Любая простая машина, а тем более полуавтомат и автомат могут рассматриваться как своего рода логический элемент или совокупность таковых. Примером здесь могут быть часы – механические, электронные или даже клепсидра. Логические схемы, включающие в себя реле, относятся ко второму типу логических схем – так называемым последовательностным, или логическим схемам с памятью. [11, с. 599].

Естественно, с появлением полупроводниковых транзисторов, а затем интегральных микросхем триггерные реле стали компактнее, но принцип их действия как системы ячеек памяти не поменялся: у каждой ячейки возможно два стабильных состояния – 1 и 0. Вот именно это мы и имели в виду, говоря о том, «любое число на любом *носителе* и любым технически доступным образом может быть представлено и обработано как различное чередование сигнала (1) и его отсутствия (0)».

Но если запоминающие устройства, работающие в двоичном (и в троичном) коде, гораздо старше, чем «начинка» современных гаджетов, если они могли быть лампово-транзисторными, и электромеханическими, и механическими, и даже пневматическими и гидравлическими, – то почему мы говорим, что именно сейчас формируются «цифровая культура» и «цифровая экономика»? Что принципиально нового произошло в последние годы? Может, это связано с активизацией использования вычислительной техники как инструмента для производства и обработки знания – и эти знания приобретают особую форму и принципиально новое содержание? Быть может, «цифра» формирует *особый коммуникационный процесс*, коммуникационную среду, качественно отличную от «доцифровой»? Вернемся к классике.

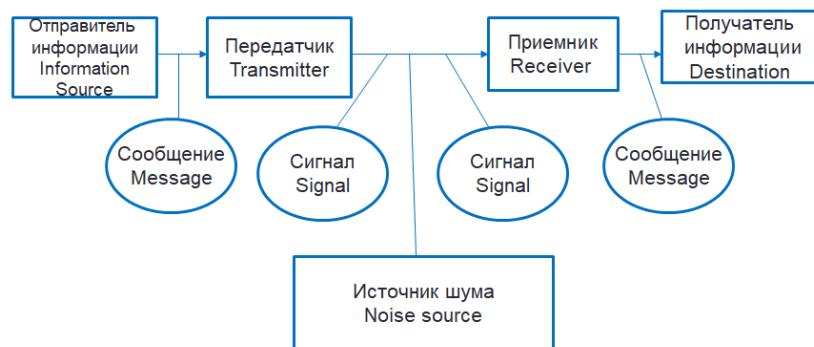


Рис. 1. Схема коммуникации по Шеннону–Уиверу
Schematic diagram of a general communication system

⁴ Русский перевод этой статьи с предисловием акад. А. Н. Колмогорова вошел в сборник «Шеннон К. Работы по теории информации и кибернетике» (1963) [30].

Известная ныне каждому студенту модель коммуникаций Шеннона – Уивера впервые была представлена в 1948 году в статье К. Шеннона «Математическая теория коммуникации» (*A Mathematical Theory of Communication*), опубликованной в журнале *The Bell System Technical Journal* [8, с. 380].

Мы не стремимся здесь представлять проблемное поле современной коммуникативистики⁵, но лишь акцентируем внимание читателя на ряде моментов, относящихся к нашему предмету. В частности, в указанной схеме важным, на наш взгляд, является пояснение, которое дает сам её автор.

Итак, отправитель (он же источник информации – *information source*) направляет сообщение на передатчик (трансмиссер). Тот «воздействует на сообщение определенным образом, чтобы произвести сигнал» (*operates on the message in some way to produce a signal*) – иными словами, зашифровывает в форму сигнала. Получатель (*destination*⁶ переводится как «точка назначения», но также и как «адресат») – расшифровывает с помощью аналогичной функции приёмника (ресивера). Шеннон использует для обозначения этой операции глагол *to reconstruct*, т. е. восстанавливать, реконструировать: *The receiver ordinarily performs the inverse operation of that done by the transmitter, reconstructing the message from the signal* [8, p. 380]. (*Приемник обычно выполняет операцию обратную той, что выполняет передатчик, восстанавливая сообщение из сигнала.*) Между приёмником и передатчиком передается не сообщение, а сигнал! Сообщение содержит информацию, сигнал не содержит – и без ключа он бессмыслен.

И тут «цифра» действительно имеет смысл, она качественно меняет ситуацию, – но не на этапе поступления сообщения на передатчик/приемник для шифровки/дешифровки, а на этапе собственно шифровки/дешифровки и передачи сигнала.

Впрочем, даже коллеги не всегда понимали суть открытий и инженерных разработок Клода Шеннона. В статье на новостном сайте *MIT News*, посвященной его памяти, почетный профессор Массачусетского технологического института Роберт Галлахер утверждал, что, по Шеннону, «информационное содержание сообщения... состоит просто из числа единиц и нулей, необходимых для его передачи» [12].

Шеннон же, напротив, с безупречной методологической корректностью подчеркивал, что решает техническую задачу доставки сигнала и его корректной дешифровки: «Основная задача коммуникации состоит в точном или приближенном воспроизведении в некотором месте сообщения, выбранного для передачи в другом месте. Часто сообщения имеют значение, т. е. относятся к некоторой системе, имеющей определенную физическую или умозрительную сущность... Эти семантические аспекты коммуникации не имеют отношения к технической стороне вопроса» [8, p. 379]. Иными словами, у человека-отправителя информации и у человека-получателя суть процессов, происходящих «в голове», не меняется. Меняется аппаратный комплекс, с помощью которого осуществляется передача и расшифровка содержания. И тут действительно, по Шеннону, двоичная система, будучи дискретной и читаемой по принципу *tertium non datur*, в наименьшей степени подвергается воздействию шума, и/или можно выстроить такой канал и алгоритм дешифровки (код), которые позволят передать сигнал с ошибкой, стремящейся к нулю. (Этому посвящены прямая и обратная теоремы Шеннона для канала с шумами.)

Попутно стоит заметить, что сам Шеннон приводит прекрасные примеры способов шифровки сообщений в сигналы (например, троичного кода Морзе: точка, тире, пауза), каналов и способов дешифровки. Он также упоминает ICM-FM (импульсно-кодую и частотную модуляцию) как переходный момент от аналоговой коммуникации к цифровой, что нам довелось наблюдать и использовать на практике во время срочной службы в Вооруженных Силах.

Итак, технически цифровые устройства не тождественны современным компьютерам: они старше и могут быть отнюдь не электронными. Функционально же они близки, так как неизменно выполняют всё ту же задачу более точной и быстрой передачи и обработки сигнала. Почему же сухой технический термин долгое время оставался в тени и был интересен только узкому кругу специалистов – и вдруг стал притчей во языцех, чуть ли не самым модным словом?

На наш взгляд, здесь сработал эффект массовости. В наше время сбылось и сбывается предвидение К. Маркса: «созданные человеческой рукой органы человеческого мозга, овеществленная сила знания» вошли в повседневную жизнь, «всеобщее общественное знание ... превратилось в непосредственную производительную силу...», и «условия самого общественного жизненного процесса подчинены контролю всеобщего интеллекта и преобразованы в соответствии с ним...». [13, p. 215] Знания, инструментальная мощь и энерговооруженность современного рядового человека несравнимы со знаниями и возможностями прежних поколений. Но, как говорил старый мудрец Гераклит, «многознание уму

⁵ Подробная реконструкция проблемного поля философии языка представлена в статье А. А. Костиковой в первом номере «Вестника Московского университета» (Серия 7. Философия) за 2018 г. [31].

⁶ The destination is the person (or thing) for whom the message is intended (Shannon).

не научает». [14, р. 333] Научная информация своеобразно *интерпретируется* обыденным сознанием, а сама «наука воспринимается либо как демон, выпущенный из бутылки, угрожающий самой сущности человеческого существования, либо, напротив, как сила, несущая прогресс и процветание цивилизации». [15, pp. 45–46] Естественно, когда наука спускается с «Верхов Парнаских» (Ломоносов) и приходит в каждый дом, происходит то же, что произошло с олимпийскими богами: сакральные мифы превратились в профанные рассказы. Только если в случае с мифом профанируется, обмирщается синкретичный *образ*, то в случае с наукой профанируется *система знания*, превращаясь в *набор сведений* и мнений. Мир возвращается в деревню, хоть и «глобальную», и возвращение это, кстати, было отмечено Маклюэном задолго до появления «цифры» в ее нынешнем понимании [16].

Представление о «цифре», будучи вербализовано в профанном нарative, поразительным образом обретает собственную «гражданскую» жизнь. Наилучшей иллюстрацией этого может стать знаменитый «цифровой дождь» из фильма «Матрица»⁷. Художник Саймон Уайтли (Simon Whiteley) понял слово «digital» буквально – и представил виртуальный «цифровой» машинный мир как поток загадочных зеленых знаков на черном фоне – то ли цифр, то ли букв (которые, кстати, на проверку оказались отсканированными рецептами суши из поваренной книги его жены-японки) [17]. Кстати, цветовая гамма, породившая один из сильнейших образов киберпанка рубежа тысячелетий, есть не что иное, как аллюзия к ранним, еще монохромным версиям MS DOS (Microsoft Disk Operating System). Однако уж если и пытаться изобразить процессы «внутри» компьютера, то речь может идти только о комбинации нолей и единиц.

Очевидно, что значения лексемы «цифра» изменились на наших глазах. Профессор М. А. Кронгауз, говоря об изменениях в современном языке, отмечает: «Часто мы не заимствуем новое слово, а в уже существующем слове появляется новое значение, иногда оно появляется робко. Второе, третье, четвертое значение, а иногда оно появляется очень нахально, резко и становится первым значением, потихоньку вытесняет все остальные» [18]. Это и есть наш случай.

Собственно, со словом «цифра» в общей лексике происходят практически те же самые трансформации, что были ярко представлены М. Кронгаузом на примере судьбы слов «элита» или «эксклюзивный» в лексике рекламной. «У оценочного слова в рекламном языке недолгая жизнь. Вначале его отыскивают либо в родном русском языке, либо в чужом, то есть заимствуют, причем положительной оценке в его значении, как правило, сопутствует еще какой-то интересный и нетривиальный смысл. Потом слово вбрасывают в тексты, и, если повезет, оно сразу становится модным, начинает использоваться в невообразимых (sic! – А. С.) контекстах, а смысл его потихоньку стирается, и остается только восторженная оценка. Наконец, оно всем надоедает, его перестают воспринимать всерьез и выбрасывают, как старую тряпку, чтобы восхищаться каким-нибудь новым словечком. Увы, sic transit gloria mundi, и слов это тоже касается» [19, с. 58]. Действительно, ведь еще совсем недавно современное общество обозначалось словами «постиндустриальное» и «информационное». Справедливости ради надо заметить, что часть исследователей придерживается принципов «олд скул»⁸ и считают тождественными термины *information society* и *digital civilization* [20, с. 449]. Но их уже меньшинство, и их слабые голоса перекрываются хорошо поставленными речами сильных мира сего, решивших заняться «цифрой». Так, вполне справедливо критикуя невнятность правительственной программы построения «цифрового общества» [21], Герман Греф одновременно заявляет, что «информационные технологии – это вчерашний день, это отстой», а «сегодняшняя экономика – это экономика данных» [22], и именно «большие данные» и есть признак «цифровой эры», наступившей в ... 2015 году [23]. Что, так быстро всё прошло? Или все-таки прошла «глотия мунди» предыдущего «волшебного слова»? Шанхайский барс вышел из моды и потускнел перед блеском ситечка мадам Грицацуевой!

Попробуем разобраться в узорах конъюнктурных словесных кружев. Принцип управления (обратной связи) на основе двоичного цифрового кода широко вошел в жизнь намного позже того, как был изобретен. Поэтому родовое имя («цифра») перешло на свою позднюю разновидность, сузилось и стало практически равнозначно понятию «гаджетов». Как это часто бывает, с термином «цифра» («цифровой») произошла метонимическая трансформация: он как *представитель класса* (наукоемкие технологии) стал означать *весь класс*. Плюс к этому он стал обозначать интуитивно понимаемую *качественную новизну*. Но в отличие от «классической» метонимии, в которой риторичный характер и переносный смысл достаточно четко осознается, здесь рефлексия в большинстве случаев отсутствует.

⁷ Подробный и очень интересный анализ философских работ, посвященных «Матрице», дан в статье В. В. Миронова и З. А. Сокулер «Тоска по истинному бытию в цифровой культуре» [32].

⁸ От англ. Old school – «Старая школа». Собирательное название сторонников классических позиций, не падких на модные тренды в науке, музыке, живописи и т. п.

Сегодня «цифра» стала своего рода заклинанием, с произнесением которого старое общество *в обыденном представлении* превращается в новое [24]. А что именно волшебного происходит? Каковы качественные изменения? Как мы уже показали, все принципиальные изменения произошли, если смотреть на модель Шеннона – Уивера, на участке «*передатчик – приемник*». Выросли скорость и возможности точной *передачи сигнала*. Появились миниатюрные высокопроизводительные приемники и передатчики – разного рода «гаджеты», компьютеры, комбинированные аппаратные комплексы... Но сама суть восприятия и понимания информации человеком не поменялась.

Много приходится слышать о том, что «цифра» принесла глубокие качественные изменения в мышление: оно стало клиповым, поверхностным и т.д. Но вспоминая, пожалуй, одну из самых первых и самых глубоких работ, из которой, собственно, появился термин «fastthinking» [25], хотелось бы напомнить время и обстоятельства ее появления: лекции и выступления Пьера Бурдьё 1996 года, в очевидно «доинтернетовскую» эпоху – и о телевидении, которое в то время было еще аналоговым (первая пробная публичная трансляция состоялась в США, в июле того же 1996 года). Главным пафосом этого небольшого сборника знаменитого французского социолога стала отнюдь не «цифровая трансформация» ТВ. Он, словно анатом, разъял по самым болезненным точкам организм медиа-экономики и экономики в целом – и показал, что «быстроумие» ТВ порождается не объемом информации, а «форматом», требующим экономить рекламное время. Именно этот формат порождает невозможность картезианского пути, доказательства, и оставляет чрезвычайно обильные, но плоские банальности, не требующие времени на осмысления по причине отсутствия смысла. Стало быть, телевидением управляет не невидимая «цифра», а «невидимая структура» и «невидимая цензура». Кстати, уж если зашла речь о телевидении, то стоит вспомнить информационное сопровождение кампании перехода российского ТВ на цифровое вещание. Складывалось устойчивое ощущение того, что телевизионщики либо не в состоянии объяснить обывателю суть процесса, либо уже сами уверовали в магию «цифры», в нашу «новую нумерологию». Кстати, и противники «цифры» существуют примерно в том же смысловом поле: персонажи наподобие скандально известных «ортодоксальных бизнесменов» Стерлигова и Бойко-Великого строят аргументацию против цифровых кодов с упором не на технологические и социальные проблемы, а на «число зверя» или ещё какие-нибудь «тайные сообщения для захватчиков с планеты Нибиру».

Впрочем, и в серьезных сообществах, рефлексирующих по поводу цифры, дела обстоят немногим лучше: они обращены, как мы видим, на техническую сторону – от терминологии до методологии. Даже довольно серьезные аналитические материалы принципиально не затрагивают социальной структуры общества, а прогнозы на 30, 50 и даже 100 лет крутятся в рамках экстраполяции сегодняшних технических трендов при неизменной или деградирующей социальной конфигурации. Прав был И. В. Бестужев-Лада, говоря о том, что трендовые, поисковые прогнозы по преимуществу апокалипсичны [26]. И даже если картина технического развития выглядит радужно, то при этом социальную динамику предпочитают не обсуждать или неохотно показывают явный тренд к закреплению социальной сегрегации даже не по типу высоколобых элоев и неудачников-морлоков, а по сословному принципу. Печально, но факт: в качестве индикатора уровня развития «цифровизации» общества как само собой разумеющееся рассматривается монетизация [27]. А это означает две вещи:

- во-первых, наука не рассматривается как непосредственно общественная производительная сила, поскольку монетизация – процесс частный, основанный на частной собственности ergo на отчуждении продукта деятельности, в том числе научной;
- во-вторых, живой человеческий труд не рассматривается как единственный источник роста общественного (и отчужденного у общества в виде прибыли) богатства.

Из первой позиции вытекают систематические и системные попытки ограничить свободный обмен результатами интеллектуального труда. Значительная часть интеллектуальных усилий направляется на создание специальных правил, устройств и программ, которые не давали бы свободно пользоваться информацией и осуществлять новый процесс интеллектуального труда: бесконечное продление авторских прав, блокировка «софта» и «железа», коммерческие ключи и пр. Мы уже неоднократно обращали внимание читателей на такого рода парадокс. Здесь добавим, что собственники производств никуда не делись, и именно они, имея «умные» офисы, оборудованные по стандартам «шестого уклада», получают прибыль из «отстойного», по Грефу, «четвертого уклада», спокойно работающего в Третьем мире, заказывают разработки и заявляют права на них, так как их интересует не наука, а ее *плоды*.

Из второй позиции вытекает уверенность в том, что человека заменит робот и искусственный интеллект, которые, собственно, и будут приносить прибыль своим хозяевам. Остается решить, какую часть выдать на пропитание не вписавшимся в «дивный новый мир» и какой установить подходящий налог на заменивших их роботов, как это предлагал сделать Билл Гейтс [28].

На наш взгляд, именно эти позиции представляют собой «точки бифуркации». Через них может пройти линия разлома «дивного нового мира», буде он продолжит мчаться в «цифровое будущее» по прежним технократическим рельсам. Но именно в этих точках можно и нужно искать действительно качественный переход к новому состоянию человечества.

Увы, незнание социальных законов не освобождает социум от незнающих. Адепты-неофиты «цифры» не видят (или не хотят видеть), что новое качество лежит в иной плоскости – социальной. В результате – в значительной мере из соображений карьерного и/или конъюнктурного характера – термином «цифра» продолжают обозначать то, чего на самом деле он обозначать не может, так как техническая характеристика экономики и производства не делает их качественно иными. И цифровой мир продолжает оставаться простым миром, которому приписали «волшебный» предикат, замаскировав отсутствие «фундаментальной реальности» видимостью ее проявления, носящей «характер чародейства» [29, с. 12]. Таким образом, налицо типичный случай обозначающего без обозначаемого, т.е. симулякра.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Тредиаковский В.К.** Лирика, «Тилемахида» и другие сочинения. Астрахань: Астраханск. ун-т, 2007. 624 с.
2. **Костин А.** «Чудище обло» и «monstrum horrendum». Вергилий – Тредиаковский – Радищев // В.К. Тредиаковский: к 300-летию со дня рождения: Материалы Международной конференции (Санкт-Петербург, 12–13 марта 2003 г.). СПб, 2004.
3. **Агеев А., Аверьянов М., Евтушенко С., Кочетова Е.** Цифровое общество: архитектура, принципы, видение // Экономические стратегии. 2017. №1. С. 114–125.
4. **Токарева В.** «Джентльмены удачи», киносценарий // Портал ScriptMaking.ru 07 апрель 2012. URL: <http://scriptmaking.ru/библиотека/3896/4712/токарева-виктория-джентльмены-удачи-киносценарий.html> (дата обращения: 12.06.2019).
5. **Bacon. F.** The two books of Francis Bacon: Of the proficience and advancement of learning, divine and human / Ed. T. Markby. London: J. W. Parker and son, 1852. 249 p.
6. **von Leibniz G.W.** Die philosophischen Schriften von Gottfried Wilhelm Leibniz. Berlin: Weidmann, 1875.
7. **von Leibniz G.W.** Die philosophischen Schriften von Gottfried Wilhelm Leibniz. b. 7. Berlin: Weidmann, 1890.
8. **Irving T.A., Shiva S.G., Nagle H.T.** Flip-Flops for Multiple-Valued Logic // IEEE Transactions on Computers. 1976. Vol. C-25, №3. P. 237–246.
9. **Shannon C.E.** A Mathematical Theory of Communication // Bell System Technical Journal. 1948. Vol. 27. P. 379–423, 623–656.
10. **Shannon C.** A symbolic analysis of relay and switching circuits. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology, 1940. 72 p.
11. **Физическая энциклопедия:** в 5 т. / под ред. А.М. Прохорова. Т. 2. М.: Советская энциклопедия, 1990.
12. **MIT Professor Claude Shannon** dies; was founder of digital communications // MIT News, MIT Office of Communications, 27 February 2001. URL: <http://news.mit.edu/2001/shannon> (дата обращения: 20.06.2019).
13. **Маркс К.** Экономические рукописи 1857–1859 годов (Первоначальный вариант «Капитала»). Часть вторая // К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч. 2 изд. Т. 46, часть II, 1969.
14. **Гераклит.** Диоген Лаэртский. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов / под ред. А.Ф. Лосева. 2-е изд. М.: Мысль, 1986. С. 333–337.
15. **Миронов В.В.** Образы науки в современной культуре и философии. М.: Гуманитарий, 1997. 254 с.
16. **McLuhan M., Fiore Q.** War and Peace in the Global Village / Ed. J. Agel. Gingko Press, 2001. 192 p.
17. **Bisset J.** Creator of The Matrix Code Reveals its Mysterious Origins // CNET Magazine. 19 October 2017. URL: <https://www.cnet.com/news/lego-ninjago-movie-simon-whiteley-matrix-code-creator/> (дата обращения: 20.06.2019).
18. **Карибова Э.** «Ненавидят годовасиков, пузожителее, глагол «кушать» и слово «улыбнуло»». Интервью Максима Кронгауза // Anews. 8 11 2018. URL: <https://www.anews.com/p/58561577-nenavidyat-godovasikov-puzozhitelej-glagol-kushat-i-slovo-ulybnulo/> (дата обращения: 20.06.2019).
19. **Кронгауз М.** Русский язык на грани нервного срыва. М.: АСТ: Corpus, 2017. 512 с.
20. **Koshel V.A., Shklyar T.L., Avtonomova S.A., Shilina M.G.** Generation Specific Patterns of Communication based on the Supply Chain management in the Digital Society // International Journal of Supply Chain Management. 2019. Vol. 8, №3. P. 449–458.
21. **Греф** отметил невнятность программы «Цифровая экономика» // ИА Regnum, 14 декабрь 2018. URL: <https://regnum.ru/news/economy/2537657.html> (дата обращения: 20.06.2019).

22. **Герман Грегф:** «Информационные технологии – отстой: будущее за экономикой данных» // Веб-сайт Центра стратегических разработок «2035», 24 октября 2017. URL: <http://2035.media/2017/10/24/gref-future/> (дата обращения: 20.06.2019)
23. **Герман Грегф:** в будущем всех будет интересовать цифровой аватар человека // Русская версия журнала Inc. 24 июля 2017. URL: <https://incrussia.ru/news/german-gref-v-budushhem-vseh-budet-interesovat-tsifrovoj-avatar-cheloveka/> (дата обращения: 20.06.2019).
24. **Шварц Е.** «Снежная королева». URL: http://modernlib.net/books/shvarc_evgeniy_lvovich/snezhnaya_koroleva/read (дата обращения: 20.06.2019).
25. **Bourdieu P.** Sur la télévision. Paris: Liber-Raisons d'agir, 1996.
26. **Бестужев-Лада И.** Исследования будущего: проблемы и решения // Информационно-аналитический портал Центра гуманитарных технологий. 28.08.2006. URL: <http://gtmarket.ru/laboratory/expertize/2006/2633> (дата обращения: 20.06.2019).
27. **Шевченко Д. А.** Рынок диджитал коммуникаций в России: ситуация и основные тренды // Системные технологии. 2018. № 26. С. 84–88.
28. **Delaney K. J.** The robot that takes your job should pay taxes, says Bill Gates // Quartz. 17 February 2017. URL: <https://qz.com/911968> (дата обращения: 20.06.2019).
29. **Бодрийяр Ж.** Симулякры и симуляции / пер. с фр. А. Качалова. М.: ПОСТУМ, 2015. 240 с.
30. **Шеннон К.** Работы по теории информации и кибернетике / под ред. О. Лупанова, Р. Добрушина. М.: Изд-во иностранной литературы, 1963. 830 с.
31. **Костикова А. А.** Философия языка: реконструкция проблемного поля // Вестник Московского университета. Серия 7: Философия. 2018. №1. С. 23–31.
32. **Миронов В., Сокулер З.** Тоска по истинному бытию в цифровой культуре // Вестник Московского университета. Серия 7: Философия. 2018. №1. С. 3–22.

REFERENCES

1. **Trediakovsky V. K.** *The Lyrics, «Tilemahida» and other works*. Astrakhan, Astrakhansky University Press Publ., 2007, 624 p. (In Russ)
2. **Kostin A.** «Monster portly» and «monstrum horrendum». Virgil Trediakovskii – Radischev» *V. K. Trediakovsky: to the 300th anniversary of his birth*. Materials of the International conference (St. Petersburg, 12–13 March 2003). St. Petersburg, 2004. (In Russ)
3. **Ageev A., Averyanov M., Yevtushenko S., Kochetova E.** Digital society: architecture, principles, vision. *Ekonomicheskie strategii = Economic strategies*, 2017, no. 1, pp. 114–125. (In Russian)
4. **Tokareva V.** «Gentlemen of fortune», screenplay. ScriptMaking.ru portal/ 07 April 2012. Available at: <http://scriptmaking.ru/библиотека/3896/4712/токарева-виктория-джентльмены-удачи-киносценарий.html> (accessed: 12 June 2019). (In Russ)
5. **Bacon F.** *The two books of Francis Bacon: Of the proficience and advancement of learning, divine and human*. Ed T. Markby. London, J. W. Parker and son Publ., 1852, 249 p.
6. **von Leibniz G. W.** *Die philosophischen Schriften von Gottfried Wilhelm Leibniz*. Berlin, Weidmann Publ., 1875. (In German)
7. **von Leibniz G. W.** *Die philosophischen Schriften von Gottfried Wilhelm Leibniz*. b. 7, Berlin, Weidmann Publ., 1890. (In German)
8. **Irving T. A., Shiva S. G., Nagle H. T.** Flip-Flops for Multiple-Valued Logic. *IEEE Transactions on Computers*, 1976, vol. C-25, no. 3, pp. 237–246.
9. **Shannon C. E.** A Mathematical Theory of Communication. *Bell System Technical Journal*, 1948, vol. 27, pp. 379–423, 623–656.
10. **Shannon C.** *A symbolic analysis of relay and switching circuits*. Cambridge, MA, Massachusetts Institute of Technology Publ., 1940, 72 p.
11. *The encyclopedia of physics*. Ed. by A. M. Prokhorov, Vol. 2 of 5. Moscow, Soviet encyclopedia Publ., 1990. (In Russ)
12. **MIT Professor Claude Shannon** dies; was founder of digital communications. MIT News, MIT Office of Communications, 27 February 2001. Available at: <http://news.mit.edu/2001/shannon> (accessed: 20 June 2019).
13. **Marx K.** Economic Manuscripts 1857–1859 (The initial version of Capital) Part two. K. Marx, F. Engels. *Works*. 2 ed., Vol. 46, part II, 1969 (In Russ)
14. **Heraclitus.** *Diogenes Of Laertius. On the life, teachings and sayings of famous philosophers*. 2nd ed. Ed. by. A. F. Losev, Moscow, Mysl Publ., 1986, pp. 333–337. (In Russ)
15. **Mironov V. V.** *Images of science in modern culture and philosophy*. Moscow, Humanitarij Publ., 1997, 254 p. (In Russ)

16. **McLuhan M., Fiore Q.** *War and Peace in the Global Village*. Ed. J. Agel, Gingko Press Publ., 2001, 192 p.
17. **Bisset J.** Creator of The Matrix Code Reveals its Mysterious Origins. CNET Magazine. 19 October 2017. Available at: <https://www.cnet.com/news/lego-ninjago-movie-simon-whiteley-matrix-code-creator/> (accessed: 20 June 2019).
18. **E. Karibova** "Hate «godovasiki», «puzozhiteley», the verb «kushat» and the word «ulibnulo». Interview With Maxim Krongauz. Anews. 8 11 2018. Available at: <https://www.anews.com/p/58561577-nenavidy-at-godovasikov-puzozhitelej-glagol-kushat-i-slovo-ulybnulo/> (accessed: 19 June 2019) (In Russ)
19. **Krongauz M.** *Russian language on the verge of a nervous breakdown*. Moscow, AST Publ., Corpus Publ., 2017, 512 p. (In Russ)
20. **Koshel V.A., Shklyar T.L., Avtonomova S.A., Shilina M.G.** Generation Specific Patterns of Communication based on the Supply Chain management in the Digital Society. *International Journal of Supply Chain Management*, 2019, vol. 8, no. 3, pp. 449–458.
21. **Gref noted** the indistinctness of the program «Digital economy». IA Regnum, 14 December 2018. Available at: <https://regnum.ru/news/economy/2537657.html> (accessed: 20 June 2019) (In Russian).
22. **German Gref:** Information technology sucks: the future is in the data economy. Website of the Center for strategic development «2035», October 24, 2017. Available at: <http://2035.media/2017/10/24/gref-future/> (accessed: 20 June 2018). (In Russ)
23. **Herman Gref:** in the future, everyone will be interested in the digital avatar of a person. Russian version of the Inc. magazine/ July 24, 2017. Available at: <https://incussia.ru/news/german-gref-v-budushem-vseh-budet-interesovat-tsifrovoy-avatar-cheloveka/> (accessed: 20 06 2019). (In Russ)
24. **Schwartz E.** The Snow Queen. Available at: http://modernlib.net/books/shvarc_evgeniy_lvovich/snezhnaya_koroleva/read_ahhh! (accessed: 15 June 2019). (In Russ)
25. **Bourdieu P.** *Sur la télévision*. Paris, Liber-Raisons d'agir Publ., 1996. (In French)
26. **Bestuzhev-Lada I.** Researches of future: problems and solutions. Information and analytical portal of the Center for humanitarian technologies. 28.08.2006. Available at: <http://gtmarket.ru/laboratory/expertize/2006/2633> (accessed: 19 June 25)
27. **Shevchenko D.A.** Digital Communications Market in Russia: Situation and Main Trends. *Sistemny'e tekhnologii = System technologies*, 2018, no. 26, pp. 84–88.
28. **Delaney K.J.** The robot that takes your job should pay taxes, says Bill Gates. Quartz. 17 February 2017. Available at: <https://qz.com/911968> (accessed: 28 June 2018).
29. **Baudrillard J.** *Simulacres et simulation*. Moscow, POSTUM Publ., 2015, 240 p. (In Russian)
30. **Shannon K.** Works on information theory and Cybernetics. Ed. by O. Lupanov and R. Dobrushin. Moscow, Publishing House of foreign literature Publ., 1963, 830 p. (In Russian)
31. **Kostikova A.A.** Mapping the philosophy of language. *Vestnik Moskovskogo universiteta = Bulletin of Moscow University. Series 7: Philosophy*, 2018, no. 1, pp. 23–31. (In Russian)
32. **Mironov V., Sokuler Z.** Longing for true being in digital culture. *Vestnik Moskovskogo universiteta = Bulletin of Moscow University. Series 7: Philosophy*, 2018, no. 1, pp. 3–22. (In Russian)

Информация об авторе

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

Information about the author

Alexander P. Segal – PhD in Philosophy Sciences, Senior researcher at the Department of Philosophy of Language and Communication, Faculty of Philosophy, Lomonosov Moscow State University, (1 Lenin Hills, Lomonosov Moscow State University, Training and Research Building «Shuvalov», Moscow, 119991, Russian Federation, e-mail: segal.alexander@gmail.com)

Принята редакцией: 10.07.19.

Received: July 10, 2019.

ПРОБЛЕМА СУБЪЕКТОВ В ГЛОБАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В КОНТЕКСТЕ НОВЕЙШИХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

CHALLENGE FOR INDIVIDUALS WITH GLOBAL EDUCATIONAL OFFERS: PROPERTIES OF RELATIONS IN THE CONTEXT OF LATEST INFORMATION TECHNOLOGIES

УДК 1(091)+3+37.0+004+165.12+316.37

DOI: 10.15372/PEMW20190303

М. А. Петров

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

Petrov, M. A.

Siberian Federal University,
Krasnoyarsk, Russian Federation,
email: mipet@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена исследованию ведущих тенденций в образовательном пространстве, обусловленных его цифровизацией. Новейшие информационные технологии, по мнению автора, выступают одновременно причиной и следствием социокультурных трансформаций, которые в значительной степени затрагивают образование как социальный институт. Автор акцентирует внимание на изменении роли субъекта в образовательном процессе на пути получения соответствующей информации. Особое внимание уделяется принципам разграничения информации и знания с учетом специфики учебного процесса. В качестве ведущего фактора выбора субъектом того или иного познавательного алгоритма в образовательном процессе автором вводится аксиологический фактор. В статье особо подчеркивается, что погоня за оперативной информацией представляет особую опасность на уровне образовательного процесса, поскольку при этом иногда могут закладываться ложные мировоззренческие ориентиры. Отличительной чертой статьи является попытка автора обосновать неправомочность тезиса об информации как превращенной форме знания, что предполагает отождествление знания с содержанием понятия. Принципиальное значение в этом отношении играют попытки логических позитивистов (неопозитивистов), направленные на создание единого универсального научного языка. Несмотря на неудачу в решении этой глобальной задачи, неопозитивисты создали почву для исследования особенностей познавательного процесса как ди-

Abstract. The article is devoted to the study of the leading trends in the educational space, caused by its digitalization. The latest information technologies, according to the author, are simultaneously the cause and effect of sociocultural transformations, which largely affect education as a social institution. The author focuses on changing the role of learning individuals in the educational process on the way to obtaining relevant information. Special attention is paid to the principles of differentiation of information and knowledge, taking into account the specifics of the educational process. As a leading factor in the choice of a cognitive algorithm by an individual in the educational process, the author introduces an axiological factor. The article emphasizes that the pursuit of operational information poses a particular danger at the level of the educational process, since sometimes false worldviews can be built. A distinctive feature of the article is the author's attempt to prove the illegitimacy of the thesis on information as a converted form of knowledge, which implies identifying knowledge with the concept content. The attempts of logical positivists (neo-positivists) to create a single universal scientific language are of fundamental importance in this regard. Despite the failure to solve this global problem, neo-positivists prepared the ground for studying the particularities of the cognitive process as dialectics of the form and content, represented as the sequence: information – knowledge – information – knowledge, etc. The author also emphasizes the difference between humanitarian and scientific knowledge, which arises from the various narrative of learning individuals regarding information resources

алектики формы и содержания, представляемой в виде последовательности: информация – знание – информации – знание и т.п. Автор также подчеркивает разницу в общегуманитарном и научном познании, которая вытекает из различных представлений субъекта об информационных ресурсах того или иного познаваемого объекта. В статье особо акцентируется внимание на том факте, что носитель знания и его потребитель образуют единую систему субъект-субъектного образовательного взаимодействия, всегда индивидуальную пару, проходящую уникальный и неповторимый путь. Указанные тенденции рассматриваются автором с учетом традиций отечественной образовательной системы, с одной стороны, и социальной философии – с другой. Формирование системы взаимоотношений в среде новых субъектов современного образования требует историко-философского обоснования самой сущности субъект-субъектного образовательного взаимодействия.

Ключевые слова: глобализация, образовательное пространство, информационная среда, образовательное взаимодействие, субъект и объект в образовательном процессе, информация, знание, понимание.

Для цитаты: Петров М. А. Проблемы субъектов в глобальном образовании: особенности взаимоотношений в контексте новейших информационных технологий // Профессиональное образование в современном мире. 2019. Т. 9, №3. С. 2909–2919

DOI: 10.15372/PEMW20190303.

of a particular cognitive subject. The article focuses on the fact that the knowledge holder and its consumer form one whole system of person-to-person educational interaction, always creating an individual pair passing a unique and special way. These trends are considered by the author with due regard to the traditions of the national educational system, on the one hand, and social philosophy, on the other. The formation of a relationship system in the environment of new participants in the modern education contexts requires historical and philosophical substantiation of the very essence of the person-to-person educational interaction.

Keywords: globalization, educational space, information environment, educational interaction, subject and object in education process, information, knowledge, conception.

For quote: Petrov M. A. [Gallenge for individuals with global educational offers: properties of relations in the context of latest information technologies]. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire* = *Professional education in the modern world*, 2019, vol. 9, no. 3, pp. 2909–2919

DOI: 10.15372/PEMW20190303.

Введение. Актуальность статьи обусловлена следующими основными факторами. Во-первых, облегченные пути получения информации, посредством современных цифровых технологий, принципиально видоизменили систему взаимоотношений как на уровне конкретной образовательной системы, так и с позиций глобального образовательного пространства. Тем не менее данный аспект пока недостаточно привлекает внимание специалистов и философов. Во-вторых, общедоступность информации провоцирует среди учащихся облегченный путь познания, что, в свою очередь, принципиальным образом видоизменяет представление об истине как таковой и о научной истине, в том числе. В-третьих, расширяющиеся коммуникационные возможности, обусловленные общедоступностью визуальной информации парадоксальным образом приводят к противоположному результату – отчуждению, десоциализации и даже одиночеству.

Сегодня, пожалуй, не вызывает сомнений утверждение о том, что под влиянием таких тенденций в области современного образования, как информатизация, глобализация, компьютеризация происходит некая трансформация образовательного пространства [1]. Соответственно, в современном образовательном пространстве, понимаемом нами как «взаимодействие совокупности образовательных субъектов (государство, гражданское общество и личность)» [1, с. 135], формируется новый (относительно традиционного субъект-объектного) субъект-субъектный тип образовательного взаимодействия. Так или иначе, сегодня в рамках анализа различных парадигм, исторически сложившихся в системе образования, среди исследователей принято различать как минимум две модели образовательного взаимодействия – субъект-объектное и субъект-субъектное. На примере учебного взаимодействия это выглядит так: $C \rightarrow O$, где C – это активный субъект, который инициирует обучение, «передает» зна-

ние, формирует умения и навыки. При этом учащийся рассматривался как объект обучения и воспитания. Между тем, как показывает анализ различных исследований в области теории образования [2; 3], особенностью современной системы образования является именно субъект-субъектный характер взаимодействия обучающихся и обучающихся, как субъектов образовательного взаимодействия. Отсюда возникает необходимость историко-философского обоснования самой сущности субъект-субъектного образовательного взаимодействия, как исторически возникшего, в связи с теми кардинальными изменениями, что произошли в современном информационном обществе или обществе знания. Кроме того, вслед за философией познания, изменения произошли и в самой философии образования, что детерминировало принципиальную переоценку содержания таких категорий, как субъект и объект образовательного взаимодействия, информация, знание, образовательное пространство, информационная среда, образовательное взаимодействие и т. п. как в самой философии образования, так и в педагогике, и в теории образования в целом. Понимая условность разделения на философию познания и гносеологию, тем не менее, считаем целесообразным рассматривать эти категории отдельно, применительно к проблемам, связанным с образовательными коммуникациями. Следуя данной логике, мы под гносеологией понимаем преимущественно и в первую очередь набор познавательных инструментов, и познавательных механизмов в рамках соответствующего категориального каркаса. В то же время философия познания в большей степени ориентирована на живых участников, использующих указанный познавательный инструментарий.

Этому можно найти историко-философское обоснование, которое в частности отражено в одном из немногих исследований, конкретно посвященных соотношению таких философских категорий, как знание и информация [4]. Именно соотношение различных экспликаций таких понятий, как знание и информация в историко-философском изложении помогут пролить свет на саму возможность и необходимость возникновения субъект-субъектных отношений в образовательном взаимодействии, с одной стороны, и понять саму сущность познавательных отношений, а через нее и саму природу образовательного взаимодействия в изменяющемся информационном обществе – с другой.

Методология и методика исследования. Не претендуя на всю полноту изложения основных концептуальных положений исследования [4], тезисно изложим саму логику изменений представлений о знании и информации, истине и сущности познавательных отношений.

Мы исходим из положения, согласно которому логика и рост как научного, так и социально-гуманитарного познания связана с нахождением и отражением в нем различных типов и форм рациональности. Особенностью классического типа научной рациональности является субъект-объектная дихотомия, которая легла в основу понимания сущности познавательных отношений в декартовско-картезианской картине мира. Это время классической так называемой образной гносеологической концепции «знания, являющего собой некий итог (результат) процесса познания, зафиксированный в содержании понятия, представляющего собой логическую форму выражения эйдоса (сущности) познаваемого предмета» [5, с. 24] и «в этой (уже отчужденной от познания индивида) форме транслируемым в обществе» [6, с. 117]. При этом налицо отождествление знания с истиной в классическом понимании как соответствие знания вещам в духе Аристотеля, что находит свое отражение в гносеологии Нового времени, для которой характерна субъект-объектная дихотомия в понимании сущности познавательных отношений, в которых субъект и объект познания существуют независимо друг от друга. Таким образом, классический тип рациональности в науке «порождает классического субъекта и теорию отражения, а также основной методологический принцип: оппозицию (даже диалектическую) субъекта и объекта, которые легли в основу классической теории познания (гносеологии)» [7, с. 62]. Трудно не согласиться с мнением В. С. Меськова и А. А. Мамченко, тем более что это находит свое отражение в субъект-объектном образовательном взаимодействии, характеризующим традиционную, знаниевую парадигму образования, для которой характерно «представление о завершенном определении человека (разумное общественное существо), вписанном в единую системную картину мира, которая отражает рациональную субстанциальную реальность. Над чем и надстраивается передача обучающемуся «готовых» и «завершенных» как знаний, так и умений-навыков» [8, с. 38]. Подобный подход в значительной степени согласуется и с авторским видением проблемы.

Однако новые открытия показали несовершенство и несостоятельность классической рациональности при описании сложных объектов; с приходом на авансцену неклассической философии, сопровождающейся недовольством гносеологизированной философией, проблема знания все больше перемещается в поиск онтологических оснований, формирующих устойчивый фундамент под познавательной деятельностью. Речь идет об онтологии духа Г. Гегеля, онтологии практики марксизма, онтологии понимания Ф. Шлейермахера, В. Дильтея, Э. Гуссерля, Г. Гадамера, онтологии языка М. Хайдеггера и пр. Говоря иначе, «проблема знания все больше перемещается в русло анализа языка и культуры, а чисто

психологическая трактовка субъекта (А. Шопенгауэр) – к социокультурной трактовке его» [6, с. 37]. В таком случае знание следует рассматривать не в качестве окончательного итога (результата) познавательного процесса, содержание которого отражается в понятии, а некой относительной истины, предполагающей возникновение и функционирование истинного знания именно в процессе, понимаемом, как непрерывность дискретных моментов познания. В конечном счете познание является не пассивным отражением объекта, а представляется деятельностью активного субъекта (сознания). Следуя указанному алгоритму, мы приходим к важному выводу о том, что целью познания становится понимание. Более того, познание приобретает характер осмысленного общения человека с миром именно в сфере человеческого бытия, т.е. в контексте жизнедеятельности субъекта. Объект вместе с познающим субъектом, выступающие в качестве познавательной системы, несут в себе различные сферы смыслов, проявляющихся в языке как знаковой системе. Только в этом случае познание становится процессом понимания действительности. В методологическом контексте, согласно нашему исследованию, концепция познания (как понимания) позволяет преодолеть односторонность репрезентативной гносеологической концепции знания, связывая ее не столько с содержанием понятия, сколько «с некоторым субъективным процессом, порождающим этот результат (понимание) и потому (в силу предметно-практического характера и социальной формы реализации познавательных отношений) постоянно стремящимся выйти за границы своего сиюминутного существования» [6, с. 119]. В таком случае, знание соотносится с некоторой функциональной системой, существующей в форме процесса и необходимо связанной с коммуникативной, общественной предметно-практической, деятельностной природой человека. Однако мы полагаем, что то и другое есть необходимые составляющие познавательного процесса, что особо ярко проявляется на уровне субъект-субъектного образовательного взаимодействия.

Такого рода заключения о знании и истине весьма уместны в рамках неклассического и далее постнеклассического типов научной рациональности. Сегодня происходит реальное изменение содержания категории знания, а вместе с ним и категорий субъекта и объекта, что детерминирует иное видение самой сущности познавательного процесса, а значит и образовательного взаимодействия. Необходимо и соответствующее обоснование сущности субъект-субъектного образовательного взаимодействия в современной системе образования, которое, видимо, не может ограничиваться только традиционной коммуникацией в процессе так называемой передачи или трансляции обучающим готового знания (а знания ли?). Однако в этой связи возникает ряд закономерных вопросов: можно ли рассматривать продукт трансляции в качестве знания; насколько в принципе возможна трансляция самого знания и т.п. И возможна ли эта самая передача (трансляция) знания? Подобный путь размышлений с неизбежностью убеждает нас в правоте К. Поппера, который утверждал, что преимущественной культурной формой функционирования знания является текст [6, с. 119]. Однако в этом случае возникает следующий вопрос: можно ли текст рассматривать в качестве некоторой превращенной формы знания. Согласиться с последним тезисом не представляется возможным, так как данное предположение неявно предполагает отождествление знания с содержанием понятия. Между тем, текст – «это не что иное, как информационная модель знания, являющаяся лишь эксплицитным намеком на представленное знание, по которому человек способен творчески воссоздать само знание» [6, с. 119]. Конечно, знание модулируется в тексте, но получает рассудочную, понятийную, таким образом, упрощенную форму, «поэтому так называемый «третий мир» К. Поппера, отчужденный от субъекта познания, не может представлять собой мир знания» [9, с. 114]. Такое знание будет существовать и по исчезновению самого человека. Но «коммуникация, осуществляемая всегда в форме межличностного диалога, не сводится только к передаче информации, а информирование – к аккумуляции информации. Для осуществления этих процессов необходима креативность получателя, дающая ему возможность творческого соучастия в коммуникационных процессах. Информация должна быть усвоена (освоена) сознанием субъекта, или, по справедливому замечанию Ю. А. Шрейдера, должна пройти через его (субъекта) «когнитивный экран»» [10, с. 19]. Очевидно, «текст – это не та «материя», которая образует знание» [6, с. 119], формы существования которой можно продолжить в связи с развитием новых информационных технологий, сущностно изменяющих образовательное взаимодействие в условиях современного информационного общества или общества знания. Это, не что иное, как информация, представляемая определенной семиотической организацией (знаковой системой). В связи с этим Л. А. Микешина замечает: «Знание – это всегда знание человека в отличие от информации как «обезличенной формы» [11, с. 12].

В свою очередь, как показало предыдущее исследование [4], атрибутивные представления об информации как отраженного разнообразия, позволяют заключить, что информация есть «объективная характеристика материального мира, фундаментальное свойство материи на всех уровнях ее организации» [6, с. 119]. Они охватывают все многообразные характеристики информационной действительности, как информационной реальности, что позволяет говорить «об информационной форме движения

материи и предполагает возможность представления бытия информации как сложного, многоуровневого (в плане конкретных форм организации информации) процесса» [6, с. 120].

Данное обстоятельство служит основанием для выделения определенных форм организации информации, равно как и уровней бытия информационной реальности, например, социально-информационную реальность. Такое понимание информационной реальности, динамики ее движения, развития создает определенную методологическую основу для рассмотрения места и роли информационных процессов в познании. Это подводит к выделению социальной информации как атрибута и одного из проявлений социально-информационной реальности. Тем самым, социальная информация есть определенная семиотическая система, знаковая форма организации информации, функционирующая в рамках общества. Данное утверждение позволяет заключить, что «познавательный процесс имеет информационно-знаниевую природу» [4, с. 115].

Результаты. Не вызывает сомнений тезис о том, что познавательные отношения, возникающие в когнитивном процессе, представляют собой часть образовательного взаимодействия, если не ее основу. Таким образом, следуя вышеизложенному, познавательные отношения следует рассматривать как принципиально информационно-знаниевые по своей природе. Данное утверждение строится на убеждении, что знание имманентно присуще эмпирическому субъекту и, в отличие от информации, не может быть передано, и не транслируемо. Информация же, при ее сознательной обработке (дешифровки), под которой мы понимаем процесс осмысления (понимания), становится достоянием личности, т.е. личностным знанием. В связи с этим актуально исследование М. Полани «Личностное знание: На пути к посткритической философии» [12]. Само же личностное знание в «процессе живой диалоговой коммуникации, при которой оно, в известной мере, как-то вербализуется, формализуется, уже будет не чем иным, как информацией для других, и все повторится вновь и вновь, что, по нашему мнению, подтверждает информационно-знаниевую природу познавательного процесса как диалектики формы и содержания, которую можно представить в виде определенной последовательности: информация – знание – информация – знание... и т.п., в которой информация выступает в качестве обязательного и необходимого структурного элемента процесса познания, обеспечивая собой его единство и непрерывность. При этом понимание всегда выступает в качестве завершающей стадии познавательного цикла, позволяющей познающему субъекту вписать предмет познания в контекст своей жизнедеятельности как некую ценность» [6, с. 123]. Знание (как понимание) не может быть неличностным, так как является скрытой, глубиной структурой познавательного процесса. Процесс понимания всегда индивидуален, уникален и детерминирован «жизненным миром», горизонтом жизни» каждого познающего субъекта. Это в свою очередь создает определенную методологическую основу для анализа собственно субъект-субъектного образовательного взаимодействия в современном информационном обществе или обществе-знания. Не случайно Л. А. Микешина пишет: «Современная эпистемология нуждается в категории субъекта как целостности, содержащей в себе не только когнитивные, логико-гносеологические, но и экзистенциальные, культурно-исторические и социальные, в том числе смысловые и ценностные, качества и свойства, участвующие в познании» [11, с. 11]. Как следствие, в таком субъекте нуждается и современное образование, так как методологическая функция философии по отношению к теории образования, все-таки признается общепризнанной. Этого требует и само время. К тому же сегодня, в условиях современного информационного общества или общества-знания, «многие предпочитают говорить об искусственном интеллекте, об информации, о так называемой памяти» вместо того, чтобы... задумываться о разуме, знании, понимании [13, с. 151].

Безусловно, у современного человека больше средств для более целостного осмысления современной реальности. Это выражается в новых информационно-коммуникативных технологиях. Кстати, Интернет действительно помогает быстрее находить, перерабатывать и транслировать информацию. Он словно включается в информационно-знаниевые познавательные отношения. Но порой играет и негативную роль. Конечно, пространство для диалога значительно расширяется, но сама информация зачастую является или «мусором», или снижением неопределенности. Мы полагаем, что аксиологический фактор здесь является ключевым, так как во-первых, он так или иначе позволяет осмыслить саму природу субъект-субъектных образовательных взаимодействий, во многом порожденных новыми цифровыми технологиями, во-вторых, он представляется в качестве некоего базиса для ранее неведомых дистанционных коммуникаций, в-третьих, без определенной системы ценностей не возможен сам процесс социализации, а значит, и становления личности.

Сегодня благодаря электронному образовательному пространству набирает мощь дистанционное образование, на базе «онлайн-систем и ИТ-технологий, что влечет изменения в смыслообразующей функции образования, в структуре личности обучаемого и, главное, изменяет природу образовательного процесса» [14, с. 55]. Думается, это изменяет и традиционные представления о природе познаватель-

ных отношений и, в контексте предыдущих рассуждений, в очередной раз позволяет констатировать правомерность тезиса о информационно-знаниевой природе познавательных отношений.

Действительно, в силу новых тенденций в области современного образования (информатизация, глобализация, компьютеризация) трансформируется и образовательное пространство, и образовательное взаимодействие, и, как следствие, кардинально изменяются отношения между субъектами образовательного взаимодействия, к которым прежде всего относятся индивиды (личности), разного уровня формальные и неформальные коллективы, гражданское общество, бизнес-структуры и государство. Эти тенденции также являются основой для «изменения традиционного типа образовательного взаимодействия как «субъект-объектного»» [15]. Таким образом, в условиях цифровой культуры, возникает новый тип образовательного взаимодействия. Есть все основания полагать, что данный новый тип образовательного взаимодействия, в контексте предыдущих рассуждений, должен мыслиться как субъект-субъектный. Действительно, «сегодня сетевое обучение необходимо признать акцентированным аналогом классическому иерархическому образовательному взаимодействию. Современная система централизованного контроля и иерархических образовательных отношений достаточно явно показывает свою ограниченность» [16, с. 603]. Таким образом, «электронное образование постепенно становится доминирующей формой по сравнению с традиционной, а его типовые характеристики и особенности изменяют характер образовательного пространства в целом» [17, с. 69].

В этих новых реалиях, «благодаря инициативам реформации образования, идущим снизу», в сущности, от гражданского общества [1, с. 137], появляются новые образовательные структуры как новые субъекты образовательного взаимодействия. Они являются некой альтернативой классическому государственному образованию, закреплённому во ФГОС, нормативно-правовых актах и т.п. Очевидно, данными субъектами образовательного взаимодействия в том числе являются многообразные бизнес-структуры различного уровня и различной содержательной наполненности. Их предметно-практическое деятельностное проявление как субъектов образовательного взаимодействия и образовательного пространства выражается в создании различных частных дошкольных образовательных учреждений и школ, всевозможных учебных центров и центров дополнительного образования, корпоративных учебных заведений, частных высших учебных заведений (частные университеты), фондов (например, «Фонд Потанина»), многочисленных образовательных стартапов и платформ, сервисов по поиску частных профессионалов и т.п. Кстати, первым частным вузом в России стал российско-американский Международный университет (г. Москва). Сегодня в самой высшей школе явно и отчетливо инициировано взаимодействие вузов с различного рода бизнес-структурами. Это не противоречит и федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации», в котором также произошли свои изменения. В частности, 1 сентября 2013 года вступил в силу закон «Об образовании в Российской Федерации», который разрешил образовательным организациям создавать на базе промышленных предприятий свои кафедры. Содержательной особенностью такого рода бизнес-структур является сочетание в них трех составляющих современной социокультурной реальности: образования, бизнеса и науки. Это является, с одной стороны, следствием новых информационных реалий, а с другой – следствием несовершенства тех принципов, которые лежат в основе формирования образовательной политики государства. Такого рода бизнес-структуры имеют синтетический характер и, таким образом, не укладываются в рамки традиционного образования, т.е. в рамки субъект-объектного образовательного взаимодействия. Например, репетиторство, несомненно, есть проявление в том числе частного субъект-субъектного взаимодействия, выражение бизнес-структуры как образовательного субъекта. Кстати, репетиторство в последние годы, трансформировалось в форму онлайн-репетиторства, осуществляемого на основе электронного обучения. В этом смысле известный в России сайт Profi.ru (сервис по подбору частных профессионалов-репетиторов) есть своеобразное деятельностное проявление определенной бизнес-структуры. При этом необходимо понимать, что сами сервисы или стартапы не являются собственно субъектами образовательного взаимодействия. Очевидно, что таковыми являются именно бизнес-структуры, которые их создают, т.е. люди (индивидуалы) или коллективы людей и т.п. Так или иначе, сам факт наличия подобных бизнес-структур в современном образовательном пространстве есть ответ на многочисленные проблемы в системе современного образования и образовательного пространства. В частности, это связано с дефицитом финансовых ресурсов для получения образования, отстающей системой образования в стране, необходимостью дистанционного образования и т.п. Благодаря такого рода бизнес-структурам образование можно получать не выходя из дома, посредством различных цифровых образовательных ресурсов, в целом техническим средствам, создающих электронное образовательное пространство. В современном информационном обществе практически любая информация доступна, начиная от курса валют в онлайн-режиме и заканчивая лекциями, преподаваемыми в университетах. Примером последнего, может послужить современная российская образовательная платформа «Откры-

тое образование», предлагающая бесплатные онлайн-курсы по базовым дисциплинам, преподаваемым в университетах России. Интересно, что учредителями данной образовательной платформы являются ведущие университеты России, среди которых ВШЭ, МГУ, МФТИ, ИТМО, СПбПУ, НИТУ, МИСиС и УрФУ. Во многих вузах России лекции переведены в электронную форму и, таким образом, заменяют традиционные курсы лекций.

Действительно, современные информационно-коммуникативные, цифровые технологии предоставляют возможность обучаться каждому человеку в любое время и в любом месте. Во многом, это становится возможным благодаря разнообразным образовательным стартапам, все чаще встречающимся на рынке образовательных услуг. К слову заметить, «сегодня образовательные услуги рассматриваются как результат образовательного процесса (знания, умения, навыки, компетенции); как предоставление возможностей в получении образования, что повышает стоимость индивида как рабочей силы и улучшает его конкурентоспособность на рынке труда; как товар, производимый учебным заведением в виде специалиста; как категория, отражающая условия, желания, основу и ответственность за потребление и производство образовательных услуг образовательными субъектами – государством, гражданским обществом, семьей и индивидами» [18, с. 44]. Несмотря на некую неопределенность и аморфность самого понятия стартап, мы будем его употреблять в смысле образовательной технологии, созданной на стыке медиа и сервисной составляющей. При этом самые крупные из них, как правило, являются коммерческими проектами, нацеленными на получение прибыли. Основные преимущества стартапов перед традиционной системой образования – это упор на современные информационно-коммуникативные, цифровые технологии, скорость, доступность. Основной формой существования стартапа является мобильное приложение или сайт. В век инновационных технологий это достаточно демократичное и актуальное средство получения образования. Таким образом, в условиях цифровой культуры формируется новое образовательное пространство, с новыми субъектами образовательного взаимодействия, под которыми, повторюсь, мы понимаем не сами стартапы, а индивидуалов или группы людей, создающих их. Очевидно, современные образовательные проекты (стартапы – это проекты) порождают и новые проблемы в современной системе образования. Говоря о таковых, видимо, необходимо все же определиться в том, чем принципиально обучение как деятельность отличается от образования как социального института. В связи с этим примечательно мнение основателя Serendipitu А. Крола, различающего образование и обучение как явления и феномены. По его мнению, образование в современных информационных реалиях выполняет функцию управления и организации процесса массового обучения в различных направлениях с целью удовлетворения потребностей государства и всевозможных корпораций в высококвалифицированных кадрах. Между тем, основная функция обучения сводится к стимулированию активной учебно-познавательной деятельности, предполагающему использование определенных методик, которые приводят, как это принято говорить в теории образования, к овладению знаниями, умениями и навыками [19].

Вернувшись, собственно, к проблемам современного образования, необходимо, видимо, понимать, что процесс качественного обучения все же всегда индивидуален, а любое управление, как и организация массового обучения, не укладывается в эти рамки. Говоря иначе, всякая стандартизация массового обучения способствует падению самой эффективности образования. Может быть, поэтому большинство людей отождествляет процесс обучения, например, с чтением тех же лекций, что фактически сводится к потреблению образовательным субъектом (познающим субъектом) определенного информационного контента. Технологии привнесли новые возможности в образовательное взаимодействие. Изменилось все, что связано со сбором, хранением и переработкой информации. Если дело обстоит таким образом, то, вероятно, обучение может осуществляться и с обучающим (учителем) как субъектом образовательного взаимодействия, так и без него. Если без учителя, тогда кто будет выполнять его роль? Вопрос не тривиальный. Видимо, в данном случае роль обучающего (учителя) будет выполнять некий «своеобразный универсум социальной информации» как некий мир объективированного знания (в смысле К. Поппера), «в котором накопление информации равносильно прогрессу познания, но только без учета роли личности» [13, с. 152]. Такого рода «подмена понятия «знание» понятием «информация» таит в себе опасность дегуманизации процесса образования и, опасность дегуманизации личности... Бытие индивида деградирует, в конечном счете, до уровня информационно-рационального существования, до операционального использования информации» [13, с. 151].

Конечно, человек может и самостоятельно учиться, но, видимо, без обучающего (учителя), данный процесс с большой долей вероятности, приобретет хаотический характер. Ведь учитель в любом случае выполняет ряд важных функций вне зависимости от образовательной парадигмы, т.е. и в случае субъект-объектных образовательных взаимодействий, и в случае субъект-субъектных. Кстати, то и другое имеет место в современном образовательном пространстве, в том числе и в электронном, по той при-

чине, что «использование информационно-коммуникационных технологий не приводит автоматически к формированию нового типа образовательного отношения» [1, с. 136]. По сути, все социальные общности как традиционные образовательные субъекты [20] при использовании новых информационно-коммуникационных технологий могут воспроизводить старый, традиционный тип образовательного взаимодействия (читай: субъект-объектный). В этом случае новые информационно-коммуникационные технологии оказываются в состоянии несоответствия с содержательной частью образовательного пространства и не способствуют повышению качества образовательного процесса» [1, с. 136]. Между тем, взаимодействие, являясь одной из фундаментальных онтологических категорий, содержательно отражает «процессы воздействия различных объектов друг на друга, их взаимную обусловленность и изменение состояния или взаимопереход, а также порождение одним объектом другого» [2, с. 77].

Очевидно, в этом смысле традиционная модель субъект-объектного образовательного взаимодействия не актуальна в условиях современной реальности, тем более в рамках как неклассической, так и, назовем ее вслед за авторами В. С. Меськовым и А. А. Мамченко, постнеклассической методологии «когнитивной деятельности» [7, с. 58]. Тем более что развитие категории субъекта как категории философии, с одной стороны, отражает развитие философии познания, в рамках того или иного типа научной рациональности, а с другой – удовлетворяет потребности многих иных наук, которые нуждаются в обновленной эпистемологической понятийной основе и, прежде всего, таких наук, как педагогика и теория образования. Не вдаваясь во все подробности исследования В. С. Меськова и А. А. Мамченко (оно, несомненно, нуждается в особом критическом осмыслении), отметим наиболее интересные тезисы. Они, опираясь во многом на авторскую постнеклассическую методологию когнитивной деятельности, осмысливают мир информации как «тринитарную модель Универсума» и наделяют субъекта такими отличительными чертами, как «существованием, целостностью и наличием внутренней мотивации к деятельности» [21, с. 70]. Полагая, что субъект проявляется в деятельности, в частности констатируют, что «субъект как составляющая тройки (субъект, среда, информация) не может быть элиминирован (устранен) ни из какого процесса инфомира и может быть обнаружен только совместно со средой и информацией» [21, с. 70]. При этом под субъектом они понимают когнитивного субъекта, «у которого внутренней мотивацией к трансформации (самотрансценденции) выступает способность познания, необходимость познания и воля к познанию» [21, с. 70]. Наиболее важным для нас тезисом В. С. Меськова и А. А. Мамченко является тезис о том, что «исключительным (присущим только ему) результатом деятельности является создание смыслов» [21, с. 70]. Этим он отличается от субъекта вообще. Соответственно когнитивная деятельность человека как объекта инфомира объявляется основной. При этом под когнитивной средой они понимают «динамический набор возможностей для трансформации когнитивного субъекта, дополнение мира до когнитивного возможного мира» а под контентом – «форму представления информации»... «информацию, найденную субъектом в среде как «свое чужое», в цикле трансформации – экзemplификат знаний» [21, с. 71]. Здесь, по справедливому замечанию Л. А. Микешиной, «исследуя «цикл трансформации когнитивного субъекта», авторы выявляют существование реальных форм и способов, а также необходимость снижения уровня абстракции когнитивного субъекта. Тем самым, по существу, ими обосновывается необходимость включения ценностного измерения в реальное, в том числе научное знание и его эпистемологию» [11, с. 16].

Вернувшись к нашим рассуждениям о роли учителя, в рамках образовательного взаимодействия обучающий – обучаемый, подчеркнем, что обучающий, в известной мере, играя роль координатора образовательного взаимодействия, так же в свою очередь является тем самым когнитивным субъектом. Таким образом, учитель и ученик образуют единую систему субъект-субъектного образовательного взаимодействия, всегда индивидуальную пару, проходящую уникальный и неповторимый путь. Кроме того, одной из особенностей современного образовательного пространства является расширение доступа к информации, что порождает проблему поиска в большом объеме информации (свое – чужое), которую может получить образовательный субъект в контенте электронного образовательного пространства. При этом изменяющаяся среда и особенности образовательных субъектов (учитель – ученик) задают уникальный вектор обучения, что, несомненно, является основополагающей составляющей бытия (судьбы) конкретного человека, так как взаимодействие предполагает, как уже было сказано, взаимопереход, соприкосновение «жизненных горизонтов» субъектов образовательного взаимодействия как когнитивных субъектов.

Выводы. 1. Формирование системы взаимоотношений в среде новых субъектов современного образования требует историко-философского обоснования самой сущности субъект-субъектного образовательного взаимодействия, что вызвано необходимостью учитывать кардинальные изменения, возникшие в современном информационном обществе или обществе знания.

2. Использование новейших цифровых технологий порождает новых субъектов образовательной системы и влечет изменения в смыслообразующей функции образования, изменяя традиционные представления о природе познавательных отношений и подтверждая правомерность тезиса об информационно-знаниевой природе познавательных отношений.

3. Под влиянием новых тенденций в области современного образования (информатизация, глобализация, компьютеризация) трансформируется и образовательное пространство, и образовательное взаимодействие, кардинально изменяя отношения между субъектами образовательного взаимодействия, под которыми мы понимаем индивидов (личностей), формальные и неформальные коллективы разного уровня, гражданское общество, бизнес-структуры и государство.

4. Новые субъекты образовательного взаимодействия являют собой своеобразную альтернативу классическому государственному образованию, закреплённому во ФГОС, нормативно-правовых актах и т.п. Наиболее влиятельными становятся такие новые субъекты образовательного взаимодействия, как многообразные бизнес-структуры (люди, индивиды или коллективы людей) различного уровня и разноплановой содержательной наполненности, деятельностное проявление которых выражается в создании различных частных дошкольных образовательных учреждений и школ, учебных центров и центров дополнительного образования, корпоративных учебных заведений, частных высших учебных заведений, фондов, многочисленных образовательных стартапов и платформ, сервисов по поиску частных профессионалов и т.п. Содержательной особенностью таких бизнес-структур является сочетание в них трех составляющих современной социокультурной реальности: образования, бизнеса и науки.

5. Субъект, понимаемый как когнитивный субъект, проявляется в деятельности и коммуникации. Его внутренней мотивацией к трансформации, т. е. к самотрансценденции, является воля к познанию, способность познания и необходимость познания [21]. Когнитивная деятельность человека является основной и осуществляется в рамках определенной когнитивной среды, понимаемой как изменяющийся набор условий и обстоятельств для трансформации когнитивного субъекта, увеличение и расширение мира до когнитивно возможного мира.

6. Носитель знания и его потребитель образуют единую систему субъект-субъектного образовательного взаимодействия, всегда индивидуальную пару, проходящую уникальный и неповторимый путь. Изменяющаяся среда и особенности образовательных субъектов (обучающий – обучаемый) задают уникальный вектор обучения, что, несомненно, является основополагающей составляющей бытия (судьбы) конкретного человека, так как взаимодействие предполагает взаимопереход, соприкосновение «жизненных горизонтов» субъектов образовательного взаимодействия как когнитивных субъектов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Черных С. И.** Идентификация образовательного субъекта в условиях современного образовательного пространства // *Философия образования*. 2012. №1 (40). С. 134–140.
2. **Витвицкая Л. А.** Взаимодействие субъектов образовательного процесса // *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2005. № 10–1 (48). С. 77–82.
3. **Чистоусов В. А.** Субъект-субъектное взаимодействие в профессиональном образовании: некоторые аспекты // *Казанский педагогический журнал*. 2014. №6 (107). С. 51–58.
4. **Петров М. А., Райбекас А. Я.** Феномен информации и знание: монография. Красноярск: Краснояр. гос. ун-т, 2006. 135 с.
5. **Петров М. А.** Становление и развитие содержания понятия «знание»: от образной концепции знания к концепции знания как понимания // *Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Философия*. 2012. Т. 10, №2. С. 23–28.
6. **Петров М. А.** О соотношении понятий «знание» и «информация»: дисс. ... канд. филос. наук. Красноярск, 2005.
7. **Меськов В. С., Мамченко А. А.** Мир информации как тринитарная модель Универсума. Постнеоклассическая методология когнитивной деятельности // *Вопросы философии*. 2010. №5. С. 57–68.
8. **Нагой Ф. Н.** Парадигмы образования: методология и интегративные педагогические практики // *Перспективы науки и образования*. 2014. №3 (9). С. 36–42.
9. **Кудашов В. И., Петров М. А.** Эпистемологические проблемы понятия «знание» // *Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики*. 2012. №4–2 (18). С. 112–114.
10. **Петров М. А.** О соотношении понятий «знание» и «информация»: автореф. ... канд. филос. наук: 09.00.01 – онтология и теория познания Красноярск, 2005. 26 с.

11. Микешина Л.А. Субъект образования в контексте современной философии познания // Ценности и смыслы. 2016. №4 (44). С. 10–21.
12. Полани М. Личностное знание: На пути к посткритической философии. М.: Прогресс, 1985. 344 с.
13. Минеев В.В., Петров М.А. К вопросу о цели курса философии: единство теоретико-методологических и методико-практических аспектов // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 7: Философия. Социология и социальные технологии. 2012. №2 (17). С. 151–158.
14. Черных С.И., Паршиков В.И. Образование как реальность и виртуальность // Философия образования. 2010. №1 (30). С. 50–55.
15. Волков А.Е., Кузьминов Я.И., Реморенко И.М., Рудник Б.Л., Фрумин И.Д., Якобсон Л.И. Российское образование – 2020: модель образования для инновационной экономики материал для обсуждения // Вопросы образования. 2008. №1. С. 32–65.
16. Черных С.И., Паршиков В.И. Цифровая культура как гуманитарный феномен // Профессиональное образование в современном мире. 2016. Т. 6, №4. С. 601–607.
17. Черных С.И. Электронное образовательное пространство как новый тип образовательной реальности (социально-философский анализ) // Профессиональное образование в современном мире. 2012. №3 (6). С. 66–74.
18. Черных С.И., Паршиков В.И. Образование как услуга: социально-философский анализ // Профессиональное образование в современном мире. 2015. №2 (17). С. 40–47.
19. Крол А.В. Куда движется рынок образования и EdTech? Прогноз на 10–15 лет. Часть 1. URL: https://alexeykrol.serendipity.university/2017/04/13/educationmarket_1/ (дата обращения: 25.01.2019).
20. Кусжанова А.Ж. Социальный субъект образования // Kredo nev. 2002. №1. С. 81–102.
21. Меськов В.С., Мамченко А.А. Цикл трансформации когнитивного субъекта. Субъект, среда, контент // Вопросы философии. 2010. №10. С. 67–80.

REFERENCES

1. Chernykh S.I. [Identification of the educational subject in the conditions of modern educational space]. *Filosofiya obrazovaniya = Philosophy of education*, 2012, no. 1 (40), pp. 134–140. (in Russ)
2. Vitvitskaya L.A. [The interaction of subjects of the educational process]. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of the Orenburg State University*, 2005, no. 10–1 (48), pp. 77–82. (in Russ)
3. Chistousov V.A. [Subject-subject interaction in vocational training: some aspects]. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal = Kazan Pedagogical Journal*, 2014, no. 6 (107), pp. 51–58. (in Russ)
4. Petrov M.A., Rybekas A.Ya. [Information phenomenon and knowledge]. Krasnoyarsk, Krasnoyarsk State University, 2006, 135 p. (in Russ)
5. Petrov M.A. [The formation and development of the concept of knowledge: from knowledge as a picture to knowledge as understanding]. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Filosofiya. = Bulletin of the Novosibirsk State University. Series: Philosophy*, 2012, vol. 10, no. 2, pp. 23–28. (in Russ)
6. Petrov M.A. O sootnoshenii ponyatiy «znaniye» i «informatsiya». Diss. kand. filosof. nauk. [On the relationship between the concepts of «knowledge» and «information»]. Krasnoyarsk, 2005.
7. Meskov V.S., Mamchenko A.A. [The world of information as a trinitarian model of the Universe. Post-non-classical methodology of cognitive activity]. *Voprosy filosofii = Questions of Philosophy*, 2010, no. 5, pp. 57–68. (in Russ)
8. Nagoi F.N. [Paradigms of education: methodology and integrative pedagogical practices]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of science and education*, 2014, no. 3 (9), pp. 36–42. (in Russ)
9. Kudashov V.I., Petrov M.A. [Epistemological problems of «knowledge» notion]. *Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki. = Historical, philosophical, political and law sciences, culturology and study of art. Issues of theory and practice*, 2012, no. 4–2 (18), pp. 112–114. (in Russ)
10. Petrov M.A. O sootnoshenii ponyatiy «znaniye» i «informatsiya». Diss. kand. filosof. nauk [On the relationship between the concepts of «knowledge» and «information»]. Cand. Philosoph. sci. thesis]. Krasnoyarsk, 2005. (In Russ)
11. Mikesheva L.A. [The subject of education in the context of the modern philosophy of knowledge]. *Tsennosti i smysly = Values and meanings*, 2016, no. 4 (44), pp. 10–21. (in Russ)
12. Polani M. [Personal knowledge: Towards a postcritical philosophy]. Moscow: Progress, 1985, 344 p.

13. **Mineev V.V., Petrov M.A.** [The matter on philosophy course objectives: unity of theoretically-methodological and methodically-practical aspects]. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 7: Filosofiya. Sotsiologiya i sotsialnyye tekhnologii = Bulletin of Volgograd State University, Series 7: Philosophy. Sociology and social technology*, 2012, no. 2 (17), pp. 151–158. (in Russ)
14. **Chernykh S.I., Parshikov V.I.** [Education as reality and virtuality]. *Filosofiya obrazovaniya = Philosophy of education*, 2010, no. 1 (30), pp. 50–55. (in Russ)
15. **Volkov A.E., Kuzminov Ya.I., Remorenko I.M., Rudnik B.L., Frumin I.D., Jacobson L.I.** [Russian education – 2020: a model of education for an innovative economy discussion material]. *Voprosy obrazovaniya = Education Issues*, 2008, no. 1, pp. 32–65. (in Russ)
16. **Chernykh S.I., Parshikov V.I.** [Digital culture as a humane phenomenon]. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire = Professional education in the modern world*, 2016, no. 6 (4), pp. 601–607. (in Russ)
17. **Chernykh S.I.** [Electronic educational space as a new type of educational reality (a socio-philosophical analysis)]. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire = Professional education in the modern world*, 2012, no. 3 (6), pp. 66–74. (in Russian)
18. **Chernykh S.I., Parshikov V.I.** [Education as a service: social-philosophical analysis]. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire = Professional education in the modern world*, 2015, no. 2 (17), pp. 40–47. (in Russ)
19. **Krol, A. V.** [Where is the education market and EdTech going? The forecast for 10–15 years. Part 1.]. Available at: https://alexeykrol.serendipity.university/2017/04/13/educationmarket_1 (accessed: 25 January 2019).
20. **Kuszhanova A. Zh.** [The social subject of education]. *Kredo nev*, 2002, no. 1, pp. 81–102. (in Russ)
21. **Meskov V.S., Mamchenko A.A.** [The transformation cycle of the cognitive subject. Subject, environment, content]. *Voprosy filosofii = Questions of philosophy*, 2010, no. 10, pp. 67–80. (in Russ)

Информация об авторе

Петров Михаил Александрович – кандидат философских наук, доцент кафедры философии, Гуманитарный институт Сибирского федерального университета (Российская Федерация, 660 041, Красноярск, пр. Свободный, 82А, корпус № 24 (А), ауд. А-428, e-mail: mipet@yandex.ru).

Information about the author

Michael A. Petrov – Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor at the Department of Philosophy, Institute of Humanities of the Siberian Federal University (Russian Federation, 660 041, Krasnoyarsk, Svobodny Ave., 82A, building No. 24 (A), room A-428, e-mail: mipet@yandex.ru).

Принята редакцией: 24.05.19.

Received: May 24, 2019.

ФОРМАЛИЗМ ИЛИ НОВАЯ СТЕПЕНЬ СВОБОДЫ: ВЛИЯНИЕ ГЛОБАЛИЗАЦИИ НА РОССИЙСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

FORMALISM OR NEW DEGREE OF FREEDOM: THE IMPACT OF GLOBALIZATION ON RUSSIAN EDUCATION

УДК 316:374

DOI: 10.15372/PEMW20190304

Е. М. Лбова

*Институт философии и права СО РАН,
Новосибирск, Российская Федерация,
e-mail: kate.lbova@gmail.com*

Lbova, E. M.

*Institute of Philosophy and Law of the SB RAS,
Novosibirsk, the Russian Federation,
e-mail: kate.lbova@gmail.com*

Аннотация. Изменения, происходящие в мировом образовании в рамках глобальных трендов, диктуют новые стандарты развития российской высшей школы. С одной стороны, университеты все более нацелены на формирование специалистов с «мышлением высокого уровня», с другой – постоянная гонка за количественными показателями, формализует образовательный процесс, исключая элементы творчества и свободы. Целью нашей статьи является рассмотрение влияния глобальных трендов на отечественное образование и науку через призму истории российской высшей школы. Исследование проведено на основе системно-исторического подхода с использованием описательного и сравнительного методов. С самых первых лет своего существования российская высшая школа сочетала в себе элементы прусского и французского университетов. Уровень ее автономии и развития напрямую зависел от внутренней политики. Американская система образования, ставшая сегодня примером для многих мировых университетов, опираясь на английскую модель колледжа, ориентировалась на демократизм, элективность, широкую доступность, прагматизм и конкуренцию. Сочетание этих качеств позволило университетам США к концу XX в. стать ориентиром для идеи унификации принципов обучения и оценки эффективности вузов во всем мире. Российская высшая школа также включилась в процесс модификации высшего образования по американской модели. Однако отсутствие экономических предпосылок и сформированные за несколько столетий особенности организации российского образовательного процесса позволили лишь формально соответствовать новым стандартам. Более того,

Abstract. The changes taking place in world education, within the framework of global trends, dictate new standards for the development of Russian higher education. On the one hand, universities are increasingly focused on the formation of specialists with «higher-order thinking skills», on the other hand, a constant race for quantitative indicators, formalizes the educational process, eliminating elements of creativity and freedom. The purpose of this article is to examine the influence of global trends on domestic education and science through the prism of the history of Russian higher education. The study was conducted on the basis of a system-historical approach, using descriptive and comparative methods.

From the very first years of its existence, the Russian high school combined elements of Prussian and French universities. The level of its autonomy and development was directly dependent on domestic policy. The American education system, which has become an example for many world universities today, relying on the English model of the college, focused on democracy, electivity, widespread availability, pragmatism and competition. The combination of these qualities allowed US universities by the end of the twentieth century. become a guideline for the idea of unifying the principles of learning and evaluating the effectiveness of universities in the world. Russian higher education also joined the process of modifying higher education according to the American model. However, the absence of economic preconditions and the features of the organization of the Russian educational process, that were formed over several centuries, allowed only formally conform to new standards. In the conditions of priority of quantitative indicators, over qualitative

в условиях приоритета количественных показателей над качественными, цель формирования специалистов с «мышлением высокого порядка» становится труднодостижимой.

Ключевые слова: глобализация, прусская система образования, французская система образования, американская высшая школа, российский университет.

Для цитаты: Лбова Е. М. Формализм или новая степень свободы: влияние глобализации на российское образование // Профессиональное образование в современном мире. 2019. Т. 9, №3. С. 2920–2927

DOI: 10.15372/PEMW20190304

ones, the formation of specialists with «thinking of a higher order» becomes difficult to achieve.

Keywords: globalization, Prussian education, French education, American high school, Russian university.

For quote: Lbova E. M. [Formalism or new degree of freedom: the impact of globalization on Russian education]. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire* = *Professional education in the modern world*, 2019, vol. 9, no. 3, pp. 2920–2927

DOI: 10.15372/PEMW20190304

Введение. В современном мире наблюдаются две тенденции: с одной стороны, унификация и подгонка системы высшего образования под определенные стандарты; с другой – создание условий для развития рефлексивного типа мышления или «мышления высокого уровня» под которым понимается «сложный когнитивный комплекс, включающий в себя умение строить гипотезы, находить нужную информацию, анализировать и синтезировать ее, делать логические выводы, строить доказательства, критически перерабатывать факты, грамотно представлять результаты выполненных исследований» [1, с. 12]. Такой подход предполагает преобладание элемента творчества и свободы в работе специалиста, что противоречит усиливающейся в образовательной и научной сферах тенденции стандартизации и формализма. Подтверждением данному факту служат изменения, происходящие в мировой системе высшего образования, и реакция на это со стороны преподавателей и научных кадров ведущих мировых университетов. Требования нового времени затронули и российскую высшую школу. За последние тридцать лет, созданная в СССР система образования и науки, одна из лучших в мире, целенаправленно подгонялась под западные стандарты. Институты и университеты стали объединять по примеру американского университета, традиционно сочетавшего образование и науку. Данный процесс еще не завершён и во многом изменения носят формальный характер. Формализм выражен в погоне за идеей, когда главным мерилом успешности вуза становится количество публикаций и цитирований, соотношение профессорско-преподавательского состава к численности обучающихся, количество иностранных студентов и т. д. [2]. Недавнее исследование, проведенное коллективом «Новой газеты» [3, с. 12] показало, что в погоне за количеством публикаций ряд российских вузов прибегал к размещению результатов своей научной работы в «хищнических» журналах за государственный счет. В одном только Казанском федеральном университете за четыре года было опубликовано 1 589 статей, не представляющих научной ценности и не отмеченных в международных базах данных. Погоня за формальными показателями обесценивает роль истинного научного поиска и познания. Для того чтобы показать, насколько современные тенденции «развития высшего образования» расходятся с базовыми принципами европейского Просвещения, на основе которых была сформирована идеология первых российских университетов, обратимся к истории.

Постановка задачи. Через описание истории формирования российской и западных систем образования обозначить плюсы и минусы современных глобальных трендов затрагивающих как российскую высшую школу, так и науку.

Методология и методика исследования. Исследование построено на основе системно-исторического подхода [4]. С помощью описательного и сравнительного методов выявлены характерные особенности американской и российской высших школ с момента их основания по настоящее время, а также степень влияния глобализационных процессов на отечественное университетское образование и науку.

Результаты. С момента своего основания, в XVIII в. российская система университетского образования представляла собой синтез принципов прусской и французской высших школ. Согласно историческим свидетельствам, к разработке проекта первого российского университета были привлечены немецкие философы Г. В. Лейбниц и Х. фон Вольф. В заметках Г. В. Лейбница, представленных Петру I, университет рассматривался как учреждение для подготовки госслужащих, способных принять активное участие в «приобщении России к успехам, уже достигнутым в Европе» [5, с. 131]. Также были

обозначены основные элементы французской системы: «Ранее взятие государством в свои руки уже существующих вузов и создание новых, а также управление ими /.../ жесткая бюрократизированная система управления и ограниченная академическая свобода» [6, с. 102]. Высшие учебные заведения лишались автономии в решении внутренних академических вопросов. Основная миссия университета состояла в изменении образа мысли людей и закреплении новых культурных трансформаций XVIII в. Немецкий философ Х. фон Вольф имел косвенное влияние на проект. Его рекомендации, полученные через переписку Петром I, касались организационных принципов российских университетов. Ученым была предложена система подготовки кадров: гимназия – университет – Академия наук, сохранившаяся и значительно укрепившаяся во времена СССР. Также холистический подход Х. фон Вольфа разделял один из учредителей Московского государственного университета – М.В. Ломоносов, прошедший в молодости курс обучения под руководством немецкого философа в Марбурге [7, с. 110–111]. Но в XVIII в. основополагающими при формировании российской высшей школы были принципы устройства французского университета.

В XIX в. русская высшая школа выстраивалась по французской модели с некоторыми элементами прусской. Университет воспринимался «как мануфактура чиновников, фабрика рекрутирования» [8, с. 4]. Позднее государственный контроль за образовательным процессом сохранился в организации советского высшего образования.

Следует уточнить, что изначально в России общество было не готово к распространению европейского типа университета. Идея получения знаний и навыков в стенах светского учреждения, а не монастыря, воспринималась как еще одна странная идея Петра I. Связано это было с тем, что церковная реформа Никона 1663–1664 гг. не способствовала развитию естественных наук, как это было, к примеру, в Англии в результате реформации. Как итог, русская аристократия неохотно училась и не понимала необходимости создания университетов и Академии наук [9, с. 50]. Для того чтобы вызывать интерес к учению М.В. Ломоносовым выдвигалась идея присуждать чины за обучение в университете. Таким образом, за высшим образованием в сознании российской элиты закрепились функции подготовки чиновников как необходимая ступень социального лифта.

В российской Империи подход к высшему образованию зависел от внутренней политики. Вплоть до революционных событий 1918 г. в русском образовательном процессе преобладали элементы французской системы, но с приходом к власти партии большевиков широко стали использовать и продвигать идеи прусской системы В. фон Гумбольдта. Данная система сложилась в Пруссии за короткий временной промежуток с момента основания Берлинского университета, с 1808 по 1810 г. [8, с. 2]. Основные провозглашенные принципы: академическая свобода профессоров и студентов; единство преподавания и исследования [5, с. 105]. Советская система объединила элементы прусской с жестким государственным контролем. Каждая ступень образования, от начальной школы до вуза должна была воспитывать «правильного» советского гражданина, мироощущение которого базировалось бы на марксистской идеологии. В рамках такой системы был создан новосибирский Академгородок. Именно в нем преобладание научной и творческой свободы (элементы влияния прусской системы) дало прорывные результаты для экономики страны. Новосибирский государственный университет изначально был ориентирован на выпуск специалистов, способных к научному поиску и творчеству. Даже главный девиз университета: «Мы не сделаем вас умнее, мы научим вас думать» отражает ориентацию на мышление высокого уровня. Таким образом, уже в 1960-е гг. в СССР удалось сформировать систему высшего образования, направленную на формирование специалистов с высоким уровнем творческого и аналитического мышления. Грамотное сочетание элементов прусской и французской систем позволило сделать советское образование одним из лучших в мире.

Параллельно укреплялись позиции американской высшей школы в США. Если исторически в России, а затем в СССР сложилась система школа – университет – академический институт, то американское общество «отдало приоритет университетскому сектору, сотворив его собственную модель как комплексного вуза, в котором объединены обучение и исследования как по фундаментальному знанию, так и по прикладному» [5, с. 144]. Американская система образования сформировалась под влиянием Англии, однако базовые принципы – демократизм, элективность, широкая доступность – сформировались в процессе ее постепенной эволюции. На формирование современной американской высшей школы большое влияние оказала политика маккартизма второй половины XX в. и два документа: меморандум Пауэлла и доклад трехсторонней комиссии «Кризис демократии» от 1974 г. [10].

С самого момента своего основания для американской системы высшего образования характерны следующие черты:

1) элективный подход к образованию (индивидуализация обучения); дисциплины выбираются в зависимости от того, какой цели служит данное образование;

2) наличие общественной высшей школы – public (образуемая, финансируемая и контролируемая администрациями штатов или муниципалитетов) и частной – private (образуемая и существующая как независимая от властных структур корпорация);

3) демократизм высшего образования: доступность для всех независимо от социального положения;

4) мобильность – немедленное реагирование на реальные запросы общества;

5) прагматизм.

Сочетание этих качеств вело к развитию рыночных отношений, конкурентности в сфере образовательных услуг [5, с. 139]. Еще в конце XIX в. ведущей моделью становится университет или колледж комплексного характера, в котором объединены обучение и исследования как в рамках фундаментального научного знания, так и прикладного [5, с. 142].

В XX в. после Второй мировой войны в США образование становится еще более доступным. Это приводит к тому, что в университетах появляются марксистские кружки, что вызывает недовольство представителей промышленности и бизнеса. Корпорации сами предлагают отдать большую часть финансирования университетов на откуп частным лицам. Тогда и возникает меморандум Пауэлла и доклад трехсторонней комиссии. Основной тезис данных документов един: образование должно отвечать запросам крупных корпораций и иметь практическое назначение. В таком ключе американская высшая школа развивается и по сей день. И именно на эту модель ориентируются современные ведущие мировые университеты.

Желание унифицировать принципы оценки эффективности университета возникло у ведущих мировых держав к концу XX в., что обусловило закрепление основных этапов обучения. Задачи преобразования и обновления высшего образования были провозглашены на Всемирной конференции ЮНЕСКО по высшему образованию в 1998 г. в Париже [11]. Год спустя министры 29 европейских стран приняли декларацию «Зона европейского образования», тем самым создав предпосылки для приведения системы высшего образования разных стран к единому стандарту для укрепления интеллектуального потенциала Европы и повышения престижности в мире европейской высшей школы. Самыми престижными университетами мира считались университеты США и Великобритании, и реформаторы Старого Света посчитали, что лучшим способом повысить свои позиции в мировом рейтинге будет ориентация на опыт лидеров, т.е. заимствование опыта организации научной и образовательной деятельности американской высшей школы. Поскольку в 2003 г. Россия присоединилась к Болонскому соглашению, русская высшая школа также подверглась модификации по примеру европейских университетов [12, с. 6].

У данного процесса есть свои сильные слабые стороны. Одним из позитивных моментов является повышение доступности высшего образования для студентов со всего мира, упрощение процедуры зачисления и широкие возможности для образовательных и научных обменов между ведущими мировыми университетами. Однако для того чтобы соответствовать новым стандартам, необходимо постоянно ориентироваться на единую систему рейтингования, в которой традиционно в лидерах оказываются высшие учебные заведения Великобритании и США.

Желание улучшить свою позицию по формальным требованиям становится основным лейтмотивом деятельности большинства европейских вузов, в том числе российских. Ситуация формализма усугубилась еще и за счет включения университетского образования в качестве услуги в Совместную декларацию о высшем образовании и Генеральное соглашение о торговле услугами в 2001 г. (Joint Declaration on Higher Education and the General Agreement on Trade in Services). Условия, прописанные в Генеральном соглашении, вкупе с усиливающейся глобализацией обязали учебные заведения перейти на коммерческое ориентирование и, по сути, поставить в приоритет один из главных принципов классической американской школы, а именно прагматизм и конкуренцию.

Правительства же, сообразно своим английским коллегам, встали на путь сокращения затрат на высшее образование. Особенно ярко эта тенденция проявилась в конце XX в. – первом десятилетии XXI в. Одной из первых стран, начавших в Европе сокращать бюджет на высшее образование, стала Англия. Апеллируя к значительно возросшему количеству студентов и недостатку средств правительство лейбористов сняло с себя функцию перераспределения финансов, передав эту ответственность вузам. Университеты, оказавшись большей частью на самообеспечении, ввели плату за обучение [13, с. 234]. Студентов обязали платить для поддержания качества и возобновления экспансии высшего образования. Тенденция была закреплена на мировом уровне, когда оплата обучения как услуги была включена в Генеральное соглашение о торговле [14]. В таких условиях любой вуз мира, за исключением лидеров рейтингования, к которым относятся США и Англия, оказывается в ситуации постоянной борьбы за высокое место в рейтинге, которое невозможно занять. В этом заключена основная проблема современной мировой рейтинговой системы. Будучи сформированной в США и Англии, она всегда будет отражать лишь те критерии оценки эффективности вузов, которые свойственны для американской высшей школы.

В России либеральное правительство начала 1990-х гг. взяло курс на реформирование науки и высшего образования по примеру вузов США. Отчасти это было вызвано экономическими причинами. Полноценное финансовое обеспечение высшего образования и науки на уровне Советского Союза было затруднительным. Поэтому инициативы, уже реализуемые в США или только обсуждаемые в Европе, по переносу части финансирования университетов с государства на частных лиц, были приняты правительством Российской Федерации позитивно.

Решение о том, что средняя и высшая школы должны соответствовать мировым стандартам, закрепились окончательно к началу 2000-х гг. В.М. Филиппов, министр образования с 1998 по 2004 г., предложил ввести систему единого государственного экзамена (ЕГЭ) по аналогии с академическими оценочными тестами США. Хотя ЕГЭ часто считают заимствованным из американской или французской экзаменационной системы, по сути, у него больше сходства с китайским ГАОКАО¹. Включение российской высшей школы в Болонскую систему в 2003 г. трансформировало существовавший с советского времени специалитет в двухступенчатую систему: бакалавриат – магистратура. Последняя мера была напрямую связана с желанием вступить во Всемирную торговую организацию (ВТО). Преобразования в средней и высшей школе не были встречены позитивно российской общественностью. Однако эти реформы были экономически обоснованы. ЕГЭ, в идеале, должно было даже облегчить жизнь школьников, исключив необходимость проходить дополнительные испытания при поступлении в университет после выпускных школьных экзаменов, и дав всем равные возможности при поступлении, снизить коррупцию.

Реформирование высшей школы затронуло российскую науку. И в США, и в Англии университет сочетает в себе как образовательную, так и исследовательскую деятельность. Так, у реформаторов появилась идея сосредоточения науки в университетах. Эта стадия реформирования началась в 2010-е гг. и не завершена по сей день. Предложение создать «клуб ученых», вместо Академии наук, не раз высказывалось Д. В. Ливановым, одним из главных инициаторов трансформации науки в России [15]. В более долгосрочной перспективе подразумевался перенос науки из институтов в университеты и упразднение в России такой формы организации научных исследований, как сеть специализированных финансируемых государством научно-исследовательских учреждений с последующим лишением их руководства автономии в области планирования деятельности и отчетности за нее [16, с. 73].

Д. В. Ливанов, высказывая идею о «клубе ученых», ориентировался скорее всего на пример английского королевского научного общества, которое не занимается решением значимых организационных вопросов, а лишь дает рекомендации и экспертную оценку, в то время как научная деятельность сосредоточена в университетах. Инициатива была встречена российским научным сообществом негативно. Принятые в конце 2010-х гг. инициативы по улучшению финансового положения научных сотрудников, постепенное налаживание деятельности научных институтов создали благоприятную атмосферу для дальнейшего развития российской науки. И именно в этот момент были проведены радикальные преобразования, приведшие к временному хаосу. В результате прямых протестов ученых, через петиции, многочисленные обращения к Президенту Российской Федерации удалось отстоять право Академии наук на существование, однако с ограничением финансовой и имущественной независимости. И все же это позволило продлить жизнь научных институтов и на настоящий момент университеты и институты работают совместно, постепенно интегрируя научные исследования в сферу высшего образования. Таким образом в университетах компенсируется еще не налаженная научная работа и осуществляется парадигма «инновационного университета», направленная на объединение в рамках высшего учебного заведения науки и образования.

Данная модель взаимодействия не нова. Уже в упомянутом ранее новосибирском Академгородке удалось осуществить прямую кадровую преемственность между университетом и институтами еще в 1960-е гг. Феномен данного явления был подробно разобран в исследованиях целого ряда ученых. Уникальный «треугольник Лаврентьева» с основным принципом: «наука – кадры – производство» воплотил частично в жизнь идеи, которые объявляются в начале XXI в. новшеством. Возможно, проблема состоит в том, что в большинстве случаев советская система предполагала четкую дифференциацию деятельности: научными исследованиями должны заниматься институты, а образовательной деятельностью только университеты. В американской высшей школе производством научного знания занимаются университеты, которые создают идеи. Правительство при этом формирует нормативную базу, а бизнес обеспечивает ресурсами [17, с. 174].

Противоречие проистекает из различий экономических укладов. Если в Советском Союзе наука и образование финансировались исключительно за счет государства, то свободные рыночные отноше-

¹ Прим.: всекитайские государственные экзамены, учреждены в 1952 г.

ния, существующие в США, способствовали зарождению и росту конкуренции и в образовательной сфере. В таких условиях существование отдельных институтов не было бы рентабельным. В постперестроечной России, несмотря на смену экономической модели, финансирование науки и образования по большей части покрывается за счет государственного бюджета. Бизнес еще недостаточно развит для того, чтобы взять на себя ответственность за обеспечение университетов необходимыми ресурсами. При этом проводятся реформы, направленные на насаждение модели функционирования американского университета, к которой фактически институт образования еще не готов. Реформы разрушают советскую систему, переориентируя ее не на формирование личности с «мышлением высокого порядка», а на соответствие формальным критериям.

Нельзя сказать, что это касается только России. Подобные преобразования происходят сейчас во всем мире. К примеру, схожие процессы происходят во Франции, в стране на систему образования которой ориентировались на протяжении столетий русские реформаторы. В 2007 г. был принят закон об автономии университетов, в 2005 г. Пакт о научных исследованиях. Меры, предложенные в последнем документе, были ориентированы на интеграцию науки в рыночную экономику и свертывание фундаментальных исследований. С тех пор все большее число ученых работают по контрактам, теряя прочные государственные гарантии. Согласно закону 2007 г. все вузы Франции к 2020 г. получают автономию. Это значит, что с университетами будет заключаться контракт, в соответствии с которым одна пятая выделяемых средств будет напрямую зависеть от эффективности их работы как научных центров. Как итог – создание научно-образовательных кластеров, объединяющих высшие учебные заведения и исследовательские центры в целях продуктивного сотрудничества при поддержке бизнес-структур [18, с. 69]. Практически точная копия американской модели высшего образования.

Выводы. Российская высшая школа, находясь под влиянием глобальных трендов, претерпевает значительные изменения. Мотив перемен очевиден: после смены экономической модели развития необходим новый подход к распределению государственных финансовых средств в области науки и образования. Однако слепое копирование американской модели организации высшего образования и науки создает ситуацию, при которой количественные показатели превалируют над качественными. В этих условиях сложно следовать основным принципам системы высшего образования, предложенной В. фон Гумбольдтом и формировать творчески мыслящую личность. Советская модель в большей степени была ориентирована на формирование такого специалиста. Ее результативность с успехом демонстрирует востребованность российских ученых, получивших образование еще в СССР, в научных учреждениях и вузах США, Японии и Европе.

Так или иначе, любые перемены в современном мире, в том числе и в высшем образовании, обусловлены не только экономическими причинами, но и стремлениями сменить привычную парадигму передачи готовых знаний на рефлексивную парадигму критической практики. Для этого отчасти и происходит унификация учебного процесса по всем миру с целью сделать качественное высшее образование доступным для каждого человека в мире, что не всегда создает условия для формирования его как личности и развития у него мышления высокого порядка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Абрамова М. А.** Формирование мышления высокого порядка как трансдисциплинарная идея эволюции системы образования // Интеллектуальная культура Беларуси: методологический капитал философии и контуры трансдисциплинарного синтеза знания: сб. статей. Минск: Четыре четверти, 2018. С. 11–14.
2. **Рейтинг** лучших университетов мира по версии Quacquarelli Symonds. Гуманитарная энциклопедия: Исследования // Центр гуманитарных технологий, 2006–2019. URL: <https://gtmarket.ru/ratings/qs-world-university-rankings/info> (дата обращения: 06.05.2019).
3. **Заякин А., Смагин А.** Государство требует от ученых больше научных статей. А получает горы макулатуры за солидные деньги: как это устроено? // Новая газета. 2019. № 45. С. 12–13.
4. **Лабарешных Н. Н.** К вопросу о методологических подходах к исследованию проблемы становления образования // Педагогическое образование в России. 2011. №5. С. 103–110.
5. **Водичев Е. Г, Лисс Л. Ф., Узбекова Ю. И.** Высшая школа в условиях системных трансформаций переходных эпох. Статья 2: российская и американская модели // Вестник НГУ. Серия: История, филология. 2012. Т. 11, вып. 8. С. 129–145.
6. **Водичев Е. Г, Лисс Л. Ф., Узбекова Ю. И.** Высшая школа в условиях системных трансформаций переходных эпох. Статья 1: европейские модели // Вестник НГУ. Серия: История, филология. 2012. Т. 11, вып. 1. С. 96–110.
7. **Шубинский В. И.** Ломоносов. М.: Молодая гвардия, 2015. 471 с.

8. Шнедельбах Г. Университет Гумбольдта // Логос. 2002. №5–6 (35). С. 1–14.
9. Кузнецова Н. И. Социальный эксперимент Петра I и формирование науки в России // Вопросы философии. 1989. №3. С. 49–64.
10. Scott Debra Leigh. How higher education in the US was destroyed in 5 basic steps // AlterNet. URL: <https://www.alternet.org/2012/10/how-higher-education-us-was-destroyed-5-basic-steps/> (дата обращения: 09.05.2019).
11. World declaration on higher education for the twenty-first century: vision and action // UNESCO. URL: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_eng.htm (дата обращения: 14.04.2019).
12. Абрамова М. А., Балганова Е. В. Качество высшего образования как детерминанта общественного развития // Философия образования. 2018. № 77, вып. 4. С. 3–12.
13. Беляев А. А. Модернизация ВШ Англии при правительстве лейбористов (1997–2007) // Вестник НГУ. Серия: История, филология. 2008. Т. 7, вып. 1. С. 232–238.
14. Osterwalder Konrad. The new dynamics on higher education and research for societal change and development // United Nations University. URL: archive.unu.edu/files/2009/Rector_WCHE-2009.pdf (дата обращения: 14.04.2019).
15. Интервью с Д. Ливановым // Эхо Москвы. URL: <https://echo.msk.ru/programs/beseda/1112176-echo/> (дата обращения: 22.05.2019).
16. Аблажей А. М. Идеальная подготовка и первые результаты реформы академической науки в России // Сибирский философский журнал. 2017. Т. 15, №2. С. 68–80.
17. Петров В. В. Университет мирового класса: американская модель в российских условиях // «Третья миссия» университета в современной России: новации и интеллектуальные традиции: сб. статей. Новосибирск: РИЦ НГУ, 2016. С. 173–180.
18. Кириллова Н. Б. Высшее образование во Франции: смена институциональной парадигмы // Высшее образование в России. 2010. № 12. С. 66–70.

REFERENCES

1. Abramova M. A. Formation of high order thinking skills as a transdisciplinary idea of the education system evolution. Intellectual culture of Belarus: methodological capital of philosophy and outlines of transdisciplinary knowledge synthesis. Minsk, Chetyre chetvert Publ., 2018, pp. 11–14. (In Russ)
2. Ranking of the best universities in the world according to Quacquarelli Symonds. Humanitarian Encyclopedia: Research Center for Humanitarian Technologies, 2006–2019. Available at: <https://gtmarket.ru/ratings/qs-world-university-rankings/info> (accessed 6 May 2019). (In Russ)
3. Zayakin A., Smagin A. The state requires more scientific articles from scientists. And he gets a lot of waste paper for good money: how does it work?. *Novaya gazeta = New newspaper*, 2019, no. 45, pp. 12–13. (In Russ)
4. Labareshnykh N. N. Regarding methodological approaches to education development study. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical education in Russia*, 2011, no. 5, pp. 103–110. (In Russ)
5. Vodichev E. G., Liss L. F., Uzbekova Yu. I. Higher school under conditions of system transformations during transitory epochs. Paper 2: Russian and Americans models. *Vestnik NGU = Bulletin of Novosibirsk State University. Series: history, philology*, 2012, vol. 11, issue 8, pp. 129–145. (In Russ)
6. Vodichev E. G., Liss L. F., Uzbekova Yu. I. Higher school under conditions of system transformations during transitory epochs. Paper 1: European models. *Vestnik NGU = Bulletin of Novosibirsk State University. Series: history, philology*, 2012, vol. 11, issue 1, pp. 96–110. (In Russ)
7. SHubinskij V. I. *Lomonosov*. Moscow, Molodaya gvardiya Publ., 2015, 471 p. (In Russ)
8. SHnedel'bakh G. Humboldt University. *Logos*, 2002, no. 5–6 (35), pp. 1–14. (In Russ)
9. Kuznetsova N. I. Social experiment of Peter the Great and the formation of science in Russia. *Voprosy filosofii = Philosophy issues*, 1989, no. 3, pp. 49–64. (In Russ)
10. Scott Debra Leigh. How higher education in the US was destroyed in 5 basic steps. AlterNet. Available at: <https://www.alternet.org/2012/10/how-higher-education-us-was-destroyed-5-basic-steps/> (accessed 9 May 2019).
11. World declaration on higher education for the twenty-first century: vision and action. UNESCO. Available at: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_eng.htm (accessed 14 April 2019).
12. Abramova M. A., Balganova E. V. Quality of higher education as a determinant of social development. *Filosofiya obrazovaniya = Philosophy of education*, 2018, no. 77, p. 4, pp. 3–12. (In Russ)
13. Belyaev A. A. Modernization of the High School of England under the labor government. *Vestnik NGU = Bulletin of Novosibirsk State University. Series: history, philology*, 2008, vol. 7, issue 1, pp. 232–238. (In Russ)

14. **Osterwalder Konrad.** The new dynamics on higher education and research for societal change and development. United Nations University. Available at: archive.unu.edu/files/2009/Rector_WCHE-2009.pdf (accessed 14 April 2019).
15. **Interview** with D. Livanov. *Ehkho moskvy* = Echo of Moscow. Available at: <https://echo.msk.ru/programs/beseda/1112176-echo/> (accessed 22 May 2019). (In Russ)
16. **Ablazhey A. M.** The ideological background and first results of academic science's radical reform in Russia. *Sibirskij filosofskij zhurnal* = *Siberian Philosophical Journal*, 2017, vol. 15, no. 2, pp. 68–80. (In Russ)
17. **Petrov V. V.** A world-class university: the American model in Russian conditions. The third mission of the university in modern Russia: innovations and intellectual traditions, Novosibirsk, 2016, pp. 173–180. (In Russ)
18. **Kirillova N. B.** Higher education in France: changing of institutional paradigm. *Vyshee obrazovanie v Rossii* = *Higher education in Russia*, 2010, no. 12, pp. 66–70.

Информация об авторах

Лбова Екатерина Михайловна – кандидат исторических наук, научный сотрудник отдела социальных и правовых исследований, Институт философии и права СО РАН (Российская Федерация, 630090, г. Новосибирск, ул. Николаева 8, 630090, e-mail: kate.lbova@gmail.com)

Information about the authors

Ekaterina M. Lbova – Ph.D. in History, researcher at the Institute of Philosophy and Law of the Siberian Branch of the RAS (8, Nikolaeva str., Novosibirsk, 630090, Russian Federation, e-mail: kate.lbova@gmail.com)

Принята редакцией: 10.06.19.

Received: June 10, 2019.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ВЫПУСКНИКОВ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ В УСЛОВИЯХ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

INTERNATIONALIZATION AND VOCATIONAL TRAINING OF GRADUATES OF RUSSIAN UNIVERSITIES: THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS

УДК 372.8:378.126

DOI: 10.15372/PEMW20190305

А. С. Комкова

Сибирский государственный университет
путей сообщения, Новосибирск, Российская
Федерация, email: raykova88@mail.ru

Komkova, A. S.

Siberian State University of means of communication,
Novosibirsk, Russian Federation,
email: raykova88@mail.ru

Е. П. Кобелева

Сибирский государственный университет
путей сообщения, Новосибирск, Российская
Федерация, email: kobelevaep@mail.ru

Kobeleva, E. P.

Siberian State University of means of communication,
Novosibirsk, Russian Federation,
email: kobelevaep@mail.ru

Е. А. Крутько

Сибирский институт управления
РАНХ и ГС при Президенте РФ,
Новосибирск, Российская Федерация,
email: e.a.krutko@mail.ru

Krutko, E. A.

Siberian Institute of Management – the Branch
of the Russian Academy of National Economy
and Public Administration under the President
of the Russian Federation Novosibirsk, Russian
Federation, email: e.a.krutko@mail.ru

Аннотация. Процессы интернационализации в настоящее время охватывают все сферы жизнедеятельности человека. В связи с усилением этих процессов в современном образовательном пространстве появляется необходимость в разработке нового содержания и методов образования, которые будут нацелены на подготовку выпускников к профессиональной деятельности и жизнедеятельности с учетом требований данного исторического этапа развития. Необходимость анализа теоретических и практических аспектов профессиональной подготовки выпускников вузов в условиях интернационализации обусловила цель нашей статьи. В качестве основного авторами был использован системный метод. Для понимания и уточнения сущности и предпосылок интернационализации образовательного процесса в вузе на современном этапе авторы обратились к общелогическим методам и приемам исследования. Для выявления и обоснования общих и отличительных признаков и свойств содержания и организа-

Abstract. Nowadays processes of internationalization cover all spheres of human activity. The intensification of these processes in the modern educational space requires developing new content and educational methods that will be aimed at preparing graduates both for professional and life-sustaining activities at this historical stage of development. The aim of this article was determined by the necessity to analyze the theoretical and practical aspects of vocational training of university graduates in the context of internationalization. The authors used the system method as the main one. To understand and clarify the essence and prerequisites of the internationalization of the educational process at the university at the present stage, the authors turned to general logical research methods and techniques. To identify and justify the general and distinctive features and properties of the content and organization of the educational process, based on the principles of internationalization, the structural and functional analysis principles were used. The analysis of theoretical aspects of in-

ции образовательного процесса, базирующегося на принципах интернационализации, использовались принципы структурно-функционального анализа. Анализ теоретических аспектов интернационализации в сфере высшего образования позволяет говорить о том, что данный процесс характеризуется включением международного компонента в имеющиеся учебные планы и программы, международной академической мобильностью, созданием стратегических образовательных альянсов. В статье отмечается, что существует несколько подходов к пониманию и определению процессов интернационализации в высшем образовании. Выявлено, что в настоящий момент взгляды зарубежных и российских ученых на процессы интернационализации в высшем образовании различаются. Авторы видят логичным то, что основным направлением работы на современном этапе должна стать оценка содержания и организации образовательного процесса в российских вузах с учетом различных аспектов интернационализации, а также с точки зрения их значения для повышения качества профессиональной подготовки выпускника вуза. Авторы заключают, что подготовка современного, мобильного специалиста, востребованного и конкурентоспособного невозможна без эффективного обучения иностранному языку. Современная тенденция в преподавании иностранных языков связана с усилением интеграции языка и определенной предметной области. Положительным моментом является укрепление межкафедального взаимодействия, что в конечном итоге «работает» на реализацию концепции CLIL (предметно-языковой интеграции) в профессиональной подготовке выпускников вуза.

Ключевые слова: современное образовательное пространство, интернационализация, профессиональная подготовка выпускников вуза, академическая мобильность, интеграции системы российского образования в международное сообщество.

Для цитаты: Комкова А. С., Кобелева Е. П., Крутько Е. А. Профессиональная подготовка выпускников российских вузов в условиях интернационализации: теоретические и практические аспекты. // Профессиональное образование в современном мире. 2019. Т. 9, №3. С. 2928–2937

DOI: 10.15372/PEMW20190305

internationalization in higher education suggests that this process is characterized by the inclusion of an international component in existing curricula and programs, international academic mobility, and the creation of strategic educational alliances. The article notes that there are several approaches to understanding and defining the processes of internationalization in higher education. It is revealed that at the moment the views of foreign and Russian scientists on the processes of internationalization in higher education differ. The authors find it logical that the main focus of work at the present stage should be on evaluating the content and organization of the educational process in Russian universities, taking into account various aspects of internationalization and also in terms of their importance for improving the quality of professional training of a university graduate. The authors conclude that the preparation of a modern, mobile specialist, demanded and competitive, is impossible without effective teaching of a foreign language. The current trend in teaching foreign languages is associated with the increased integration of a language and particular subject area. A positive point is the strengthening of interdepartmental cooperation, which, ultimately, «works» for the CLIL concept implementation (subject-language integration) in the vocational training of university graduates.

Keywords: modern educational space, internationalization, vocational training of university graduates, academic mobility, integration of the Russian education system into the international community.

For quote: Komkova A. S., Kobeleva E. P., Krutko E. A. [Internationalization and vocational training of graduates of russian universities: theoretical and practical aspects]. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire* = *Professional education in the modern world*, 2019, vol. 9, no. 3, pp. 2928–2937

DOI: 10.15372/PEMW20190305

Введение. Современное общество характеризуется рядом изменений, связанных с научно-техническим прогрессом, процессами урбанизации и миграции, ускорением общественной жизни. Социальная картина современного мира представляет собой смесь событий, культур, тенденций, что ведет к возникновению нового мировоззрения. Взаимосвязь и взаимозависимость различных народов и культур все чаще рассматривают с позиций интернационализации. В настоящее время принято говорить об ин-

тернационализации в таких сферах, как экономическая, политическая, военная, технологическая и т. д. Процессы интернационализации затрагивают и сферу образования.

В последнее время в сфере высшего образования России в значительной мере уделяется внимание интернационализации. Одним из требований современной социальной образовательной реальности является переосмысление организации образовательного процесса, его содержания и его функций с учетом необходимости следовать Болонскому процессу, его идеям, технологиям и принципам, что подразумевает развитие академической мобильности и признание российских академических квалификаций выпускника на международном уровне.

В работах российских и зарубежных исследователей проблемы интернационализации рассматриваются на основе традиций и инноваций, интеграции системы российского образования в международное сообщество, внедрения международных стандартов измерения качества образования, определенных Болонской декларацией. Интернационализация также может быть рассмотрена в аспекте культурного влияния университетского образования, синергии гуманитарного и естественнонаучного направлений, межкультурной коммуникации.

Несмотря на многочисленные попытки российских вузов адаптировать международный опыт в этой сфере, высшей школе в нашей стране пока не удается выйти на оптимальный уровень интеграции в мировую образовательную среду. Причины сложившейся ситуации кроются в ряде противоречий, которые обусловлены историческими, образовательными и институциональными предпосылками. Так, у большинства российских вузов в настоящий момент наиболее явные противоречия проявляются в отсутствии заключенных договоров или контрактов с зарубежными вузами по программе двойных дипломов, а также других форм взаимодействия. Российским вузам достаточно трудно пригласить зарубежных профессоров для проведения даже нескольких лекций, программы академической мобильности практически не задействованы, до сих пор нет четкого понимания того, какими должны быть академические квалификации выпускника, готового работать на международном уровне.

Постановка задачи. В связи с усилением процессов интернационализации в высшем образовании назрела необходимость в разработке нового содержания и методов образования, которые будут нацелены на подготовку выпускников к профессиональной деятельности и жизнедеятельности с учетом требований данного исторического этапа развития.

Целью статьи является анализ теоретических и практических аспектов профессиональной подготовки выпускников вузов в условиях интернационализации.

Для достижения поставленной цели нами были поставлены следующие задачи:

- 1) уточнить сущность и предпосылки интернационализации образовательного процесса в вузе;
- 2) раскрыть содержание и проблемы интернационализации образовательного процесса в российском вузе;
- 3) выявить и обосновать организационно-педагогические условия интернационализации образовательного процесса, необходимые для профессиональной подготовки конкурентоспособного выпускника российского вуза.

Методология и методика исследования. В качестве основного метода исследования был использован системный подход. Он был применен для раскрытия целостности такого сложного и многогранного процесса, как интернационализация, выявления многообразных типов связей, обуславливающих развитие этого процесса, и сведение всех типов связей в единую теоретическую картину.

Общелогические методы и приемы исследования, такие как анализ, абстрагирование, обобщение, индукция и дедукция были использованы для понимания и уточнения сущности и предпосылок интернационализации образовательного процесса в вузе на современном этапе.

При оценке содержания и организации образовательного процесса, базирующегося на принципах интернационализации с точки зрения повышения качества профессиональной подготовки выпускника вуза, в качестве основного, авторы использовали сравнительный метод, что позволило выявить общие и отличительные признаки и свойства изучаемых объектов и процессов их развития.

Для выявления и обоснования организационно-педагогических условий интернационализации образовательного процесса, обеспечивающих высокую эффективность профессиональной подготовки выпускника российского вуза, авторы опирались на основные требования структурно-функционального метода.

Результаты. Новые геополитические, демографические и экономические вызовы мировому сообществу ведут к переменам в различных сферах человеческой жизнедеятельности. При сохранении национального суверенитета в области образования и его национального многообразия, процесс интернационализации, несомненно, только усиливается, его значение неуклонно растет.

Как известно, понятие интернационализация высшего образования неразрывно связано с такими понятиями, как глобализация, информатизация общества, цифровизация образования, академическая

мобильность, международная интеграция, и вошло в научный оборот в начале 1990-х гг. С тех пор появилось множество подходов к пониманию сути процесса интернационализации: интерпретация менялась в зависимости от выделяемых причин интернационализации, предлагаемых действий, различий в реалиях социально-экономического положения страны.

Так, одним из первых об интернационализации высшего образования писал исследователь М. Хари, характеризуя этот процесс включением международного компонента в имеющиеся учебные планы и программы, международной академической мобильностью, созданием стратегических образовательных альянсов: программ технического сотрудничества и взаимопонимания [1; 2]. Схожий подход к определению термина интернационализация высшего образования предложен в работе исследователей Дж. Местенхаузер и Б. Дж. Еллингбо [3]. Ученые С. Арум и Дж. Ван де Ватер в 1992 г. рассматривали интернационализацию высшего образования как совокупность мероприятий, программ и услуг в рамках международных исследований, образовательных обменов и научно-технического сотрудничества [4, с. 191–203]. Несколько позже в 1994 г. канадский профессор Дж. Найт определила интернационализацию университетского образования как процесс интеграции в содержание образовательной, научной и административной деятельности образовательного учреждения международных и межкультурных аспектов [5, с. 1]. Однако в 2003 г. Дж. Найт пересмотрела свое определение, представив его следующим образом: «Интернационализация на национальном, отраслевом и институциональном уровнях определяется как процесс интеграции международного, межкультурного или глобального измерения в цель, функции или обеспечение высшего образования» [6, с. 2]. Представленная дефиниция была признана базовой в зарубежной и отечественной научно-методической литературе. Кроме того, были выделены два вида интернационализации: внутренняя (*internationalization at home*) и внешняя (*internationalization abroad*) интернационализация или образование за границей [7, с. 22]. Исследователь М. Сьедерквист, в свою очередь, предложила понимать интернационализацию высшего образования как превращение национального вуза в ведущий интернациональный, сопровождающееся включением международной составляющей на всех уровнях управления для повышения качества предоставляемых образовательных услуг и научных исследований, а также достижения формирования желаемых компетенций [8, с. 26].

Таким образом, как справедливо полагает Дж. Найт, подходы к пониманию и определению процесса интернационализации в сфере высшего образования могут существенно различаться. По ее мнению, можно выделить следующие подходы:

- деятельностный, предполагающий развитие международного взаимодействия на всех уровнях (академическая мобильность и т.п.);
- компетентностный, ориентированный на результат получения высшего образования – формирование компетенций профессионала, отвечающего требованиям современного общества, экономики, рынка труда и т.п.;
- этический, акцентирующий внимание на развитии культуры образования, создании необходимых условий для облегчения процесса интернационализации;
- стратегический, связанный с развитием аспектов интернационализации в сфере управления и организации образовательного процесса.

При этом наиболее рациональным видится совмещение нескольких компонентов – культурного, педагогического и экономического – в процессе внедрения международных стандартов в систему высшего профессионального образования [9]. Это мнение разделяют и некоторые российские исследователи [10]. В результате А. Ю. Плешакова формулирует понятие интернационализации образования как «интегративный процесс внедрения международных образовательных стандартов в учебный процесс университетов на основе деятельностного подхода (использование активных и интерактивных технологий в целях повышения качества преподавания и научных исследований), компетентностного подхода (результат высшего профессионального образования, представленный комплексом компетенций), этического подхода (осуществление межкультурных коммуникаций на основе традиций и инноваций, создание адаптационных условий, снижающих риски интернационализации), стратегического подхода (развитие интернационализации в сфере менеджмента и управления образованием, внедрение международных стандартов измерения его качества)» [11, с. 6].

В целом анализ отечественных исследований в этой области показывает, что интернационализацию в основном определяют через связь с выходом за национальные рамки российского образования, с международной интеграцией вузов, с подготовкой студентов к международному сотрудничеству, с повышением уровня их конкурентоспособности [12; 13; 14]. По мнению Е. Г. Леонтьевой, классическая образовательная модель в России не в состоянии адекватно ответить на вызов современным требованиям, а, следовательно, необходимо разработать новые подходы к практике университетского образования, имеющие своими главными ориентирами на такие характеристики, как фундаментализация,

гуманизация и экологизация, а также интернационализация системы образования [15, с. 21]. Автор делает особый акцент на связи интернационализации с подготовкой профессиональных кадров «мирового» уровня: «Под интернационализацией университетского образования мы понимаем процесс международной интеграции университетского образования, ориентированный на согласованность учебных программ университетов с целью обеспечения равноценности дипломов. Целью интернационализации университетского образования является подготовка студентов и специалистов к международному сотрудничеству и конкуренции, которые будут доминировать в новом тысячелетии во всех сферах жизнедеятельности общества» [15, с. 4].

Расширение масштабов исследования теоретических и практических аспектов интернационализации образования актуализировало внимание ученых к описанию истории формирования феномена в широком историческом, политическом и этнокультурном контексте [16], изучению различий в практическом опыте университетов разных стран: в США [17], Великобритании [18], Японии [19], Австралии [20], Кореи [21], Китае [22], Казахстане [23] и др.

Таким образом, проблема определения понятия и сущности процесса интернационализации в сфере образования занимает умы исследователей уже более двух десятилетий. К настоящему моменту накопилось достаточно много работ, посвященных теоретическим и прикладным вопросам внедрения международных образовательных стандартов в учебный процесс в вузах по всему миру. К сожалению, нет единого подхода, описывающего как будет развиваться этот процесс в России, особенно в условиях отсутствия единой национальной стратегии интернационализации высшего образования.

В настоящий момент активизация научных исследований в области интернационализации высшего образования в России обусловлена интеграцией страны в мировое образовательное пространство, а также тем фактом, что на данный момент отсутствует единая программа или стратегия интернационализации высшего образования как на региональном, так и на общедоказательном уровне. Отсутствие единых программ в некотором роде компенсируется активностью руководства отдельных российских вузов.

Авторы видят логичным то, что основным направлением работы на современном этапе должна стать оценка содержания и организации интернационализации образовательного процесса в российских вузах с точки зрения их значения для повышения качества профессиональной подготовки выпускника вуза. В первую очередь должно быть проведено содержательное реформирование учебного процесса.

Принимая во внимание тот факт, что основной идеей интернационализации является международная составляющая исследовательской и образовательной деятельности, направленная на обмен знаниями, выявление возможностей и получение максимальной пользы от международной деятельности, необходимо разработать комплекс мероприятий по обеспечению соответствующего уровня квалификации преподавателей и выпускников вузов. Такой комплекс мероприятий включает проведение сертификационных экзаменов, обучающих программ «продвинутого» и профессионального уровней, методическое обеспечение программ подготовки на иностранном языке, развитие сетевого обучения, программ двойного диплома, двойное руководство с учеными носителями языка, совместная реализация Phd-программ, программы академической мобильности, совместное соискательство на международные гранты и т. п.

Кроме того, вопрос о том, какими качествами, знаниями, компетенциями должен обладать современный выпускник вуза, «вписывающийся» в концепцию развития образования в условиях интернационализации, на наш взгляд, остается открытым.

Опыт работы в вузе позволяет авторам предложить ряд модельных характеристик выпускника вуза, являющегося профессионально мобильным: во-первых, сформированность профессиональных компетенций, позволяющих полноценно и эффективно реализовываться в определенной сфере деятельности; во-вторых, достаточный уровень коммуникативной компетентности, включающей навыки осуществлять профессиональное общение на иностранном языке, что, очевидно, является основой мобильности с точки зрения процесса интернационализации; в-третьих, владение навыками работы с современными компьютерными технологиями, обеспечивающими выпускнику вуза способность работать и взаимодействовать в открытом информационном пространстве. Совершенно очевидно, что для подготовки таких высококомпетентных специалистов с устойчивой учебной мотивацией, необходимы изменения в содержании и формах организации образовательного процесса, разработка и оптимизация новых технологий обучения [24, с. 14–16].

Стоит отметить, что при реализации выше обозначенных мероприятий по обеспечению квалификационных требований к ППС и обучающимся необходимо учитывать ряд проблем объективного и субъективного порядка. К объективным проблемам можно отнести отсутствие типовых образовательных программ (модулей) на иностранном языке, недостаточное количество инновационных курсов, дисциплин, способных обеспечить повышение конкурентоспособности выпускников на мировом рынке, отсутствие преподавателей, владеющим иностранным языком на уровне, достаточном для реализации

образовательных программ на иностранном языке. К проблемам субъективного порядка можно отнести низкую гражданскую ответственность и отсутствие патриотизма у выпускников вузов, стремящихся к трудоустройству за рубежом и отсутствие реальных механизмов возвращения талантливых молодых ученых после обучения или научных стажировок в зарубежных вузах.

Для преодоления выше перечисленных проблем необходимо создание уникальной инновационной образовательной среды для подготовки руководителей и преподавателей вузов, увеличение численности преподавателей, владеющих английским языком на уровне не ниже В1, интенсификация разработки образовательных модулей и программ на иностранных языках, по приоритетным направлениям, востребованным работодателями в России и за рубежом, стимулирование преподавателей, реализующих образовательные программы и научное руководство на иностранных языках.

Представляется, что развитие российского образования в условиях интернационализации и, соответственно, выполнение условий, перечисленных выше, невозможно без владения иностранным языком, поскольку он выступает прагматическим инструментом становления глобальной сети высшего образования и основой международной академической коммуникации.

Другими словами, эффективное обучение иностранным языкам обеспечивает подготовку профессиональных кадров, способных эффективно работать в изменившихся условиях глобального рынка.

В то же время знания только иностранного языка стали недостаточными для широкого круга специалистов. Таким образом, язык из специальности все больше превращается в язык для специальности. Владение иностранным языком все чаще становится очень важным инструментом специалиста в определенной области, его конкурентным преимуществом.

В контексте вышеперечисленных модельных характеристик современного выпускника вуза, изменяются не только требования к организации учебного процесса, преподаванию профильных дисциплин и иностранного языка, но и соответственно к подготовке профессорско-преподавательского состава. И хотя единой концепции относительно требований к преподавателю нет, приоритет сегодня отдается преподавателям профильных дисциплин – владеющих иностранным языком на уровне не ниже В2-С1 по Европейской шкале и обладающим методической компетенцией в области предметно-языкового интегрированного обучения или CLIL (Content Language Integrated Learning). CLIL – подход к билингвальному образованию, в котором происходит синхронное овладение содержанием предметной дисциплины и иностранным языком. В отличие от централизованного на языке подхода ESP, CLIL имеет двойной фокус – предметное содержание и иностранный язык. В контексте CLIL работают две модели обучения, отдающие приоритет либо предмету, либо иностранному языку (content-led и language-led models). Отличием является то, что в CLIL лингвистические навыки оцениваются на фоне знания предметной дисциплины. Фактически, в контексте вузовского образования, CLIL – это преподавание профильных дисциплин на иностранном языке. Однако количество преподавателей, имеющих двойную специализацию по предметной дисциплине и иностранному языку, весьма ограничено.

В этой связи возникает противоречие, касающееся реализации концепции предметно-языковой интеграции (CLIL) в профессиональной подготовке студентов вуза. С одной стороны, акцент может быть сделан на профессиональную переподготовку преподавателей-лингвистов, которая бы обеспечила необходимый уровень компетентности в определенной профессиональной области (экономика, юриспруденция, таможенное дело и т.д.). Однако преподаватель иностранных языков, в таком случае, нуждается в переподготовке по нескольким профессиональным сферам, так как зачастую его нагрузка не ограничивается обучением студентов одного направления подготовки / профиля. С другой стороны, другой подход заключается в обучении иностранному языку преподавателей профильных кафедр с целью, в дальнейшем, разработки курса на соответствующем иностранном языке (преимущественно английском).

Здесь решение задачи интеграции языковой и профессиональной подготовки лежит, как нам видится, в плоскости **межкафедрального взаимодействия**. Различные виды подобного взаимодействия существуют в зарубежной практике давно и описаны исследователями ESP и CLIL. Степень взаимодействия может быть разной:

- языковая кафедра учитывает пожелания предметной кафедры о содержании курса иностранного языка;
- профильные кафедры проводят обучающие семинары для преподавателей-лингвистов;
- осуществляется совместная разработка программ по иностранному языку обеими кафедрами;
- проводятся занятия совместно преподавателем-лингвистом и преподавателем-предметником.

Говоря об имеющихся практических наработках кафедры «Английский язык» ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет путей сообщения» (СГУПС) г. Новосибирска по интеграции иноязычной и профессиональной подготовки, хотелось бы отметить некоторые факты.

Во-первых, был запущен пилотный проект, направленный на повышение уровня иноязычной компетентности преподавателей выпускающих кафедр «Гражданско-правовые дисциплины», «Экономическая теория

и антикризисное управление», «Государственное и муниципальное управление», «Графика», «Мировая экономика и туризм». Модульная программа данного курса включает входное тестирование, систематизацию знаний по грамматике английского языка, обучение навыкам устной коммуникации. Кроме того, у слушателей формируются навыки командной работы, развивается их социокультурная компетентность.

Во-вторых, важным представляется и необходимость сформировать достаточный уровень компетентности преподавателей-лингвистов в определенной предметной области, в связи с чем предлагается модульный курс повышения квалификации преподавателей иностранного языка «Методология междисциплинарной подготовки специалиста».

Накопленный практический опыт работы кафедры показывает, что наиболее реалистичным является такой подход, когда обладая определёнными методическими знаниями и компетенциями, при поддержке преподавателей-предметников, преподаватель-лингвист интегрирует предметное содержание и иностранный язык, и занимается, к примеру, организацией исследовательских проектов на иностранных языках. Под проектной деятельностью мы понимаем субъект-субъектное взаимодействие участников образовательного процесса, направленное на исследование определенной проблемы в профессиональной области средствами иностранного языка. Тематика проектов отражает специфику подготовки студентов на факультете «Мировая экономика и право» СГУПС, это, например, банковская система региона, монетарная и фискальная политика, международное экономическое сотрудничество России и др. Проектная деятельность на иностранном языке создает условия для развития вышеуказанных модельных характеристик профессионально-мобильного выпускника вуза, путем совершенствования у студентов навыков выступления с презентацией на иностранном языке, навыков переговорного процесса, умения, отбирать и анализировать информацию на иностранном языке, описывать анализируемые тенденции, эффективно использовать современные средства научно-технического прогресса и др. [25; 26].

Выводы. За два десятилетия понятие «интернационализация образования» привлекло внимание большого количества исследователей, которые в своих работах рассмотрели его разнообразные аспекты на институциональном, региональном, национальном и международном уровнях. Интернационализация образования – это процесс, который активно развивается в вузах как за рубежом, так и в России. Отсутствие единой программы или стратегии интернационализации высшего образования как на региональном, так и на общегосударственном уровне в настоящий момент компенсируется активностью руководства отдельных российских вузов. Одним из приоритетных направлений реформирования образовательного процесса в российских вузах в условиях интернационализации является выполнение комплекса мероприятий, направленных на повышение качества профессиональной подготовки выпускника вуза. Однако подготовка современного, мобильного специалиста, востребованного и конкурентоспособного невозможна без эффективного обучения иностранному языку. Современная тенденция в преподавании иностранных языков связана с усилением интеграции языка и определенной предметной области. В связи с этим возникает противоречие в решении вопроса о профессиональной готовности преподавателей вуза отвечать новым требованиям профессионального образования, а именно: нужно ли осуществлять переподготовку преподавателей-лингвистов, дающую возможность читать профильные курсы или же повышать / формировать иноязычную компетентность преподавателей-предметников? Решением проблемы может стать укрепление межкафедрального взаимодействия, направленного на реализацию концепции CLIL (предметно-языковой интеграции) в профессиональной подготовке студентов вуза. Проектная деятельность студентов на иностранном языке доказала свою высокую эффективность и с точки зрения реализации данной концепции, и как форма обучения в вузе, отвечающая требованиям профессиональной мобильности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Harari M.** Internationalization of Higher Education: Effecting Institutional Change in the Curriculum and Campus // Long Beach. California: Center for International Education, California State University, 1989.
2. **Harari M.** The Internationalization of the Curriculum // Bridges to the Future: Strategies for Internationalizing Higher Education / Ed. Klasek C.B. Carbondale: Association of International Education Administrators, 1992. P. 52–79.
3. **Mestenhauser J., Ellingboe B.** Reforming the Higher Education Curriculum: Internationalizing the Campus // Phoenix, AZ: American Council on Education. Oryx Press, 1998. 244 p.
4. **Arum S., Van de Water J.** The Need for a Definition of International Education in US Universities // Bridges to the Future: Strategies for internationalizing higher education. Carbondale: Association of International Education Administrators, 1992.
5. **Knight J.** Internationalisation: Elements and Checkpoints // Canadian Bureau for International Education. Ottawa. 1994. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED549823.pdf> (accessed: 5 January 2019).

6. **Knight J.** Updated the Definition of Internationalization // International Higher Education. 2003. № 33. P. 2–3.
7. **Knight J.** Higher Education in Turmoil: The Changing World of Internationalization / J. Knight. Netherlands, Rotterdam: Sense Publishers, 2008. 241 p. URL: <https://www.sensepublishers.com/media/475-higher-education-in-turmoil.pdf> (accessed: 6 January 2019)
8. **Soderqvist M.** Internationalisation and Its Management at Higher Education Institutions. Applying Conceptual, Content and Discourse Analysis / Helsinki School of Economics: HSE Print, 2007. 271 p.
9. **Knight J.** Five Truths about Internationalisation // International Higher Education. 2012. № 69. P. 4–5.
10. **Чупина В. А., Плешакова А. Ю.** Интернационализация процесса высшего профессионального образования: проблемы и векторы развития // Гуманитарные научные исследования. 2015. № 11. URL: <http://human.snauka.ru/2015/11/12627> (дата обращения: 18.01.2019).
11. **Плешакова А. Ю.** Социально-педагогические условия интернационализации высшего профессионального образования (на примере деятельности консорциумов вузов ЕС и РФ по программе «Эразмус Мундус»): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 общая педагогика, история педагогики и образования. Екатеринбург, 2015. 27 с.
12. **Пецольт К., Сутырин С. Ф., Елкина А. С.** Конкурентоспособность ВУЗа в условиях интернационализации высшего образования // Проблемы современной экономики. 2007. № 1. URL: <http://www.m-economy.ru/art.php?nArtId=1276>
13. **Чмыхало А. Ю., Ардашкин И. Б., Макиенко М. А.** Интернационализация высшего образования как отражение ценностей культуры постмодерна: российская специфика // Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение. 2016. № 4 (24). С. 85–99.
14. **Российское и общеевропейское образовательное пространство: организационно-экономические проблемы интеграции** // Университетское управление: практика и анализ. 2004. № 5–6 (33). С. 12–52.
15. **Леонтьева Е. Г.** Интернационализация университетского образования: социально-философский анализ: автореф. дис. ... канд. философ. наук: 09.00.11 – социальная философия. Томск, 2002. 27 с.
16. **Altbach P. G., De Wit H.** Internationalization and Global Tension: Lessons From History // Journal of Studies in International Education. 2015. № 19 (1). P. 4–10. DOI: 10.1177/1028315314564734
17. **Carbone J., Winston G.** Saving, Wealth, Performance, and Revenues in U. S. Colleges and Universities // Review of Higher Education. 2004. № 28 (1). P. 97–128. DOI: 10.1353/rhe.2004.0027
18. **Asteris M.** British Universities: The «Coal Exporters» of the 21st Century / M. Asteris // Journal of Studies in International Education. 2006. № 10. P. 224–240. DOI: 10.1177/1028315306289785
19. **Yonezawa A.** Making «World-Class Universities»: Japan's Experiment // Higher Education Management and Policy. 2003. № 15. P. 9–24. DOI: 10.1787/hemp-v15-art10-en
20. **Harmon G.** Australia as a Higher Education Exporter // International Higher Education. 2006. № 42. P. 14–16. URL: <file:///Users/mac/Desktop/Harmon%20G.%20Australia%20Internationalization.pdf> (accessed: 20 January 2019).
21. **Kim T.** Internationalisation of Higher Education in South Korea: Reality, Rhetoric, and Disparity in Academic Culture and Identities // Australian Journal of Education. 2005. Vol. 49 (1). P. 89–103.
22. **Yang R.** Internationalization of Higher Education in China // Spotlight on China: Chinese Education in the Globalized World. Rotterdam: Sense Publishers, 2016. P. 35–49.
23. **Maudarbekova B., Kashkinbayeva Z.** Internationalization of Higher Education in Kazakhstan // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. № 116. P. 4092–4097.
24. **Комкова А. С., Крутько Е. А.** Технология Edutainment в обучении английскому языку и культуре в системе высшего образования // Философия образования. 2018. № 4. С. 13–22.
25. **Матвиенко Е. Н., Кобелева Е. П.** Повышение эффективности иноязычной подготовки студентов-экономистов на основе междисциплинарной интеграции // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 51–1. С. 104–110.
26. **Kitova E. T.** Humanization and humanitarization of Engineering Education // Advances in Intelligent Systems and Computing. 2018. T. 677. С. 61–67.

REFERENCES

1. **Harari M.** Internationalization of Higher Education: Effecting Institutional Change in the Curriculum and Campus. Long Beach, California, Center for International Education, California State University Publ., 1989.
2. **Harari M.** The Internationalization of the Curriculum. *Bridges to the Future: Strategies for Internationalizing Higher Education*. Klasek C. B. (ed.). Carbondale, Association of International Education Administrators Publ., 1992, pp. 52–79.

3. **Mestenhauser J., Ellingboe B.** Reforming the Higher Education Curriculum: Internationalizing the Campus. Phoenix, AZ, American Council on Education. Oryx Press Publ., 1998, 244 p.
4. **Arum S., Van de Water J.** The Need for a Definition of International Education in US Universities. *Bridges to the Future: Strategies for internationalizing higher education*. Carbondale, Association of International Education Administrators Publ., 1992.
5. **Knight J.** Internationalisation: Elements and Checkpoints. Canadian Bureau for International Education. Ottawa. 1994. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED549823.pdf> (accessed: 5 January 2019).
6. **Knight J.** Updated the Definition of Internationalization. *International Higher Education*, 2003, no. 33, pp. 2–3.
7. **Knight J.** Higher Education in Turmoil: The Changing World of Internationalization. J. Knight. Netherlands, Rotterdam, Sense Publ., 2008, 241 p. URL: <https://www.sensepublishers.com/media/475-higher-education-in-turmoil.pdf> (accessed: 6 January 2019)
8. **Soderqvist M.** *Internationalisation and Its Management at Higher Education Institutions. Applying Conceptual, Content and Discourse Analysis*. Helsinki School of Economics, HSE Print Publ., 2007, 271 p.
9. **Knight J.** Five Truths about Internationalisation. *International Higher Education*, 2012, no. 69, pp. 4–5.
10. **Chupina V.A., Pleshakova A.Yu.** Internationalization of High Education Process: Problems and Ways of Development. *Gumanitarnyye nauchnyye issledovaniya = Humanitarian research*, 2015, no. 11, Available at: <http://human.snauka.ru/2015/11/12627> (accessed: 18.01.2019). (in Russ)
11. **Pleshakova A.Yu.** *Socio-pedagogical conditions of the internationalization of higher professional education (on the example of the activities of a consortium of universities in the EU and the Russian Federation under the Erasmus Mundus program)*. Author. dis.... cand. ped. sciences: 13.00.01 general pedagogy, history of pedagogics and education. Ekaterinburg, 2015, 27 p. (in Russ)
12. **Pezoldt K., Sutyryn S.F., Elkina A.S.** Competitiveness of the university in conditions of internationalization of higher education. *Problemy sovremennoy ekonomiki = Problems of the modern economy*, 2007, no 1, Available at: <http://www.m-economy.ru/art.php?nArtId=1276> (in Russ)
13. **Chmykhalo A.Yu., Ardashkin I.B., Makienko M.A.** Internationalization of higher education as a reflection of the values of postmodern culture: Russian specificity. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Kul'turologiya i iskusstvovedeniye = Tomsk State University Bulletin. Cultural studies and art history*, 2016, no. 4 (24), pp. 85–99. (in Russ)
14. **Russian and European educational space: organizational and economic problems of integration.** *Universitetskoye upravleniye: praktika i analiz = University management: practice and analysis*, 2004, no. 5–6 (33), pp. 12–52. (in Russ)
15. **Leontyeva E.G.** *The internationalization of university education: a socio-philosophical analysis*. Author. dis.... cand. philosoph. sciences: 09.00.11 social philosophy. Tomsk, 2002, 27 p. (in Russ)
16. **Altbach P.G., De Wit H.** Internationalization and Global Tension: Lessons From History. *Journal of Studies in International Education*, 2015, no. 19 (1), pp. 4–10. DOI: 10.1177/1028315314564734
17. **Carbone J., Winston G.** Saving, Wealth, Performance, and Revenues in U. S. Colleges and Universities. *Review of Higher Education*, 2004, no. 28 (1), pp. 97–128. DOI: 10.1353/rhe.2004.0027
18. **Asteris M.** British Universities: The «Coal Exporters» of the 21st Century. *Journal of Studies in International Education*, 2006, no. 10, pp. 224–240. DOI: 10.1177/1028315306289785
19. **Yonezawa A.** Making «World-Class Universities»: Japan's Experiment. *Higher Education Management and Policy*, 2003, no. 15, pp. 9–24. DOI: 10.1787/hemp-v15-art10-en
20. **Harmon G.** Australia as a Higher Education Exporter. *International Higher Education*, 2006, no. 42, pp. 14–16. Available at: <file:///Users/mac/Desktop/Harmon%20G.%20Australia%20Internationalization.pdf> (accessed: 20 January 2019).
21. **Kim T.** Internationalisation of Higher Education in South Korea: Reality, Rhetoric, and Disparity in Academic Culture and Identities. *Australian Journal of Education*, 2005, vol. 49 (1), pp. 89–103.
22. **Yang R.** Internationalization of Higher Education in China. Spotlight on China: *Chinese Education in the Globalized World*. Rotterdam, Sense Publ., 2016, pp. 35–49.
23. **Maudarbekova B., Kashkinbayeva Z.** Internationalization of Higher Education in Kazakhstan. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2014, no. 116, pp. 4092–4097.
24. **Komkova A.S., Krutko E.A.** Edutainment Technology in Teaching English Language and Culture in the System of Higher Education. *Filosofiya Obrazovaniya = Philosophy of Education*, 2018, no. 4, pp. 13–22.

25. **Matvienko E. N., Kobeleva E. P.** Improving the effectiveness of foreign language training of students studying economics on the basis of interdisciplinary integration. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of modern pedagogical education*, 2016, no. 51–1, pp. 104–110. (in Russ)
26. **Kitova E. T.** Humanization and humanitarization of Engineering Education. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 2018, vol. 677, pp. 61–67.

Информация об авторах

Комкова Анастасия Сергеевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка, факультета Мировой экономики и права, Сибирский государственный университет путей сообщения, научный сотрудник лаборатории семиотики и знаковых систем Новосибирского государственного исследовательского университета. (Российская Федерация, 630 049, Новосибирск, ул. Дуси Ковальчук, 191, email: raykova88@mail.ru)

Кобелева Елена Павловна – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой английского языка факультета Мировой экономики и права, Сибирский государственный университет путей сообщения. (Российская Федерация, 630 049, Новосибирск, ул. Дуси Ковальчук, 191, email: kobelevaep@mail.ru)

Крутько Елена Александровна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков факультета политики и международных отношений, Сибирский институт управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, (Российская Федерация, 630 102, Новосибирск, ул. Нижегородская, 6, email: e.a.krutko@mail.ru)

Information about the authors

Anastasia S. Komkova – PhD in Philology, Associate professor at the Department of English Language, Siberian Transport University (Russian Federation, 630049, Novosibirsk, Dusi Kovalchuk st., 191, e-mail: raykova88@mail.ru)

Elena P. Kobeleva – PhD in Pedagogics, Associate Professor, Head of the Department of English language, Siberian Transport University, (191, Dusi Kovalchuk st., Novosibirsk, Russian Federation, 630049, e-mail: kobelevaep@mail.ru)

Elena A. Krutko – PhD in Philosophy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, , Siberian Institute of Management – the Branch of the Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation/ (6, Nizhegorodskaya st., Novosibirsk, Russian Federation, 630102, e-mail: e.a.krutko@mail.ru)

Принята редакцией: 25.02.19.

Received: February 25, 2019.

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ В ВУЗЕ МНОГОПОЛЯРНОСТИ КАК ЭФФЕКТИВНОЙ МОДЕЛИ ГЛОБАЛЬНОЙ СТРАТЕГИЧЕСКОЙ СТАБИЛЬНОСТИ

FEATURES OF STUDYING MULTI-POLARITY AT UNIVERSITY AS AN EFFECTIVE MODEL OF REGULATED GLOBAL STRATEGIC STABILITY

УДК 378

DOI: 10.15372/PEMW20190306

М. П. Яценко

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

Yatsenko, M. P.

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

И. Д. Песковец

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

Peskovets, I. D.

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

Аннотация. Статья посвящена одному из важнейших аспектов международной безопасности, а именно: формированию глобальной системы стратегической стабильности адекватной реалиям современного мира. Автор статьи предлагает рассмотреть «регулируемую многополярность» как модель перспективной глобальной системы стратегической стабильности, наиболее полно отвечающей вызовам современности и одновременно учитывающей национальные интересы России.

Политические перемены, произошедшие в конце XX в., привели не только к новой расстановке сил на планете, но и стимулировали рост угроз и вызовов международной безопасности в новом столетии. Между государствами обострились противоречия, связанные с неравномерностью развития в результате глобализационных процессов. Автор приводит доказательства того, что сегодня наблюдается углубление разрыва между уровнями благосостояния стран. В статье отмечается, что на данном этапе игнорируются общечеловеческие ценности, а различные модели развития стали предметом глобаль-

Abstract. The article is devoted to one of the most important aspects of international security, namely the formation of global strategic stability adequate to the realities of the modern world. The author offers to consider regulated multi-polarity as a model for prospective global system of strategic stability that responds to the challenges of modernity, and simultaneously takes into account the national interests of Russia. The political changes that occurred in the late 20th century, did not only lead to a new configuration of forces on the planet. Such transformation also stimulated growth of threats and challenges to international security in the new century. Conflicts exacerbated between states, related to uneven development as a result of globalization processes. The author provides evidence that today the gap in the levels of the countries welfare is deepening. The article notes that at this stage universal human values are ignored, and different models of development have become a subject of global competition. According to the author, the development of an effective model of global strategic sustainability implies a multipolar system, the foundations of which should be studied at the level of university education.

ной конкуренции. По мнению автора, выработка эффективной модели глобальной стратегической устойчивости предполагает многополярную систему, основы которой должны изучаться на уровне вузовской образовательной системы.

Ключевые слова: стратегическая стабильность, гонка вооружений, взаимное гарантированное уничтожение, ядерное сдерживание, глобальная безопасность.

Для цитаты: Яценко М. П., Песковец И. Д. Особенности изучения в вузе многополярности как эффективной модели глобальной стратегической стабильности // Профессиональное образование в современном мире. 2019. Т. 9, №3. С. 2938–2947

Keywords: Strategic stability, armaments race, mutually assured destruction, nuclear deterrence, global security.

For quote: Yatsenko M. P., Peskovec I. D. [Features of studying multi-polarity at university as an effective model of regulated global strategic stability]. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire = Professional education in the modern world*, 2019, vol. 9, no. 3, pp. 2938–2947

DOI: 10.15372/PEMW20190306

DOI: 10.15372/PEMW20190306

Введение. Необходимость социально-философского рассмотрения проблемы мировой стабильности детерминирована осмыслением глобальных процессов, которые характеризуются многочисленными эффектами взаимозависимости и целостности разнообразных явлений, проявляющихся не только в теоретической области, но также в практической социальной деятельности. В этот комплекс входят вопросы, обусловленные цивилизационно-биосферной экологией, проявляющиеся в проблемах всеобщего, универсального единства как на уровне мегасообщества, так и конкретных микромиров. Подобное переплетение дифференциации и интеграции различных наук во многом детерминировано непосредственными социальными взаимосвязями, а также проявлений новых взаимодействий в системе все более глубоких соответствий в самой природе. Эти тенденции, которые проявляются в качестве синтеза внутри отдельных локальных культур, а также выступают как активизация транскультурного диалога. Здесь можно согласиться со следующим утверждением: «Важными являются способность и готовность эффективно перерабатывать и интерпретировать новую информацию, в большом объеме поступающую практически по всем видам профессиональной деятельности» [1, с. 1782].

Постановка задачи. Мировая стабильность может быть достигнута только при условии осознания специфических национально-этнических черт конкретного социума, которые естественным образом соотносятся с общечеловеческими ценностями, проявляющимися в различных социокультурных универсалиях.

Методика и методология исследования. Исследование принципов устойчивости мирового пространства предполагает новый подход к месту и роли России в современном геополитическом пространстве. Отдельные политологи продолжают рассматривать Россию в рамках прежней парадигмы, где территория нашей страны позиционируется в качестве региона, который на протяжении последних десятилетий оставался ведущим пространством для американских экспериментов.

Современный этап мирового развития сопряжен с возникновением аксиологической шкалы, когда на базе новых ценностей формируются уровни региональных социальных систем. На этом фоне по-новому воспринимаются учения отечественных мыслителей, которые всегда отличались оригинальными подходами к пониманию гармоничного устройства государства.

Результаты. Основой стабильности всякого миропорядка является определенная геополитическая иерархия, которая соответствует данному социальному устройству. Большое значение в этом плане играет мифология, скрывающая реальные параметры конкретного социального устройства, т. е. господствующие формы элиты. Важным идеологическим базисом подобной социальной мифологии, оправдывающей идеи современного либерализма, все чаще выступает идея «среднего класса». В этом плане вполне резонным представляется следующее высказывание М. Хайдеггера: «Подлинный принцип порядка имеет свое предметное содержание, через упорядочение никогда не обнаружимое, но в нем уже предполагаемое» [2, с. 52]. Оценивая вектор мирового развития, А. Этциони вполне резонно подчеркивает, что «движение происходит не в направлении единой синтетической модели. Скорее, реализуется целый ряд социальных проектов, у которых есть две важных общие черты: социум становится более сбалансированным, нежели в индивидуалистическом

или авторитарном вариантах, а общественный порядок больше, чем в любом из этих случаев, базируется на силе убеждений» [3, с. 44].

В контексте изучения системы мировой стабильности представляет интерес следующий тезис Д. Форестера: «Теория структуры мировой модели... может показаться слишком упрощенной. С другой стороны, модель, представленная здесь, вероятно, является более полной и ясной, чем умозрительные модели, которые используются в качестве основы мирового и национального планирования» [4, с. 245]. Стабильность современного мира отражено в некоторых концепциях, авторы которых демонстрируют разнообразие подходов к формированию современной картины мира. Например, Э. Тоффлер, исследуя общественные изменения как прямой рефлекс технического прогресса, анализирует при этом различные стороны формирования стабильного порядка, хотя за доминанту берутся преобразования в техносфере [5]. В частности, появляется насущная необходимость вернуться к наследию А. А. Богданова, который гениально предусмотрел новые тенденции: «Из мучительных колебаний жизни, порождаемых стихийным развитием, из его дорогой цены и возрастающей надежности возникает новая потребность: внести гармонию и единство в самый процесс развития, сделать его стройным и целостным, устранить его стихийность. Его колебания должны уступить место непрерывности, его диссонансы – полным и ясным аккордам, его цена должна стать равной результатам, элемент случайности должен из него исчезнуть. Словом, необходимо, чтобы из движения стихийного жизнь превратилась в движение гармоническое» [6, с. 44].

У всех сторонников существующего миропорядка имеется единая платформа, где ведущей целью выступает идея формирования массового среднего класса, который доминирует в социальном плане, по мнению либералов, являясь основой демократического устройства современного гражданского общества. С подобным подходом можно согласиться, если рассматривать средний класс в качестве идеальной имитации всей социальной структуры, прикрывающей реальное общественное устройство, которому идеально соответствует имитационная демократия. Благодаря подобным манипуляциям власть постепенно выводится за пределы легальных политических процессов, прикрываясь при этом «демократическими процедурами» и «гражданским обществом». Ярким примером здесь могут служить США, которые успешно откачивают ресурсы всего мира, используя следующие факторы: 1) военное превосходство; 2) светскую религию; 3) эмиссию сначала денег. Вот почему американизация нашей культуры позволяет им управлять нами, сдерживая при этом экономическое развитие нашей страны, ведь средний класс не играет в посткапиталистическом сверхобществе никакой роли. Можно согласиться с Т. Сергейцевым, который утверждает, что средний класс все чаще выступает в качестве источника кризиса, поскольку является ведущим участником «сверхпотребления», провоцируя механизмы перепроизводства» [7, с. 37].

Важным фактором, который способствует определению параметров стабильности является тот факт, что более определенной стала позиция западных стран, которая многих вводила в заблуждение. В частности, двойственность и противоречивость политики, когда они позиционировали себя в роли партнеров нашей страны, однако на практике вели себя как противники России. Тот факт, что РФ все более четко определяет свою роль в современном мире, свидетельствует о том, что Россия приобретает признаки не объекта, а субъекта мировой политики, т.е. являет всему сообществу своей более привычный и понятный всем образ. Российская модель мироустройства, где стабильность является определяющим вектором политики, выступает в качестве реальной альтернативы западной концепции управляемого хаоса, поэтому все сторонники вестернистского мироустройства яростно сопротивляются всем конструктивным предложениям со стороны нашего государства, хотя в восточном мире подобный подход востребован. Однако более адекватные специалисты в области мировой политики понимают, что Россия в состоянии стать лидером движения за региональную устойчивость. «Российское государство, соединяя в себе черты восточных деспотий и европейского абсолютизма, являлось гарантом безопасности и сохранения независимости страны» [8, с. 1994]. Однако пока политику, которую проводит Россия на восточном направлении, можно рассматривать как полуинтуитивную, где четкий вектор пока не просматривается. Если раньше, по словам С. Ю. Витте – автора проекта КВЖД, наша страна иногда пыталась использовать китайскую фактор в противостоянии с европейскими соперниками, то теперь, впервые в новейшей истории, Россия в состоянии повернуть вектор своей внешней политики к Востоку. Подобные шаги дали основание для утверждений в среде не только дипломатов-практиков, но и ученых о том, что на наших глазах формируется многополярный мир с азиатским акцентом. В частности, на Ближнем Востоке постепенно оформляется группа стран с пророссийской ориентацией, включающая в себя не только Сирию и Иран, но также Египет, который рассматривается дипломатами в качестве государства, являющегося «ключом к арабскому миру» [9, с. 77].

Все большее число экспертов склоняется к мнению, что западные геополитические эксперименты приведут к ситуации, когда «мир без Запада» постепенно становится объективной реальностью. Этот процесс подталкивает тот факт, что страны БРИКС все чаще переводят расчеты во взаимном товарообороте на национальные валюты. Кроме того, становится все более очевидным тот факт, что азиатские страны в состоянии предоставить России не только технологии, но также инвестиции, а также доступ к кредитным источникам. Последние события свидетельствуют о том, что Запад своей непродуманной политикой игнорирования интересов России вынуждает наше общество не только четче формулировать свои национальные интересы, но начинать осуществление давно назревших внешнеполитических задач. В частности, процессы евразийской интеграции в военной области базируются на реально существующих военных угрозах, прежде всего в Центральной Азии. Эти угрозы в основном связаны с возможной в ближайшее время дестабилизацией Афганистана, а также с вполне вероятным социально-политическим взрывом в одной (или даже в нескольких) из бывших советских республик. Подобные сценарии занимали приоритетное место в военном планировании России вплоть до возникновения военно-политического кризиса на Украине. Вероятно, по мере относительной стабилизации военной ситуации в этой стране, основное внимание Москвы вновь переключится на центрально-азиатское направление.

Для понимания сущности мировой стабильности важно подчеркнуть, что за время гражданской войны террористами-джихадистами безжалостно, целенаправленно убиты триста учителей и преподавателей вузов. Башар Асад свидетельствует: «Они (учителя) сражались против темных идей, которые угрожают обществу и будущим поколениям». С сирийским президентом по-своему согласен и глава Конституционного суда РФ В. Зорькин, который сознается, что никак не ожидал увидеть воочию предсказанное аналитиками низвержение мира в бездну: ««на Украине произошла катастрофа права, чреватая гибелью всей цивилизации права, которую человечество выработало в кровавых войнах и революциях XX века» [10, с. 113]. Можно согласиться с следующим подходом: «История войн и военного искусства с глубокой древности до наших дней свидетельствует о том, что все военные конфликты начинались не с обмена ударами оружием, не со столкновения пехоты, конницы или артиллерии сторон, а с острого интеллектуального соперничества тех, кто ими руководил» [11, с. 270].

Исследуя принципы нового стабильного мироустройства, ошибочно полагать, что предыдущий порядок разрушается благодаря российской внешней политике, ведь подобная политика стала возможной из-за упадка Запада, который все заметнее, а его доминирование все чаще ставится под сомнение. Несмотря на то что США и их европейские союзники пока еще сохраняют важное лидерство в области создания новых массовых гражданских технологий, оставаясь ведущими ««поставщиками ликвидности для глобальной финансовой системы, их промышленная мощь неуклонно снижается относительно новых развивающихся экономик» [12, с. 152]. Тем не менее постепенно на историческую арену выступают потенциальные соперники США, которые в состоянии их монопольное в геополитическом плане положение. В этом плане он выполняет роль геополитического противовеса Запада, что в интересах всего мирового сообщества. При этом Китай можно рассматривать в качестве внешнего экономического драйвера роста для России в целях стимулирования отечественной экономики, без чего вряд ли возможна свобода геополитического маневра. Именно поэтому наша страна максимально заинтересована в активизации роли Китая на геополитической карте мира, который должен развивать свой успех, постоянно укрепляя свою субъектность в мировой политике. Дело в том, что «в начале XXI в. в связи с ускорением научно-технического прогресса общественные отношения и связи характеризуются высокой мобильностью» [13, с. 1166].

Исследование принципов стабильности приводит нас к мысли о неизбежности присутствия в историческом сознании единства, цельности и взаимосвязанности, окружающей действительности, а также признания многообразия мироздания, что зафиксировано определенным образом в понятийно-категориальных координатах. Представители различных концепций стабильности постоянно обращаются к проблеме мира и регулярно опираются на имманентное единство человечества. Это касается классического исследования явленного, неклассического моделирования вариативного, а также постнеоклассического деконструирования. Однако Европа испугалась формирующегося единства, потому что увидела в нем «тотальность», постоянно порождающую одинаковое, которое чрезвычайно угрожает идее множественного и различного. Тем более, что тотальное воспринималось как тождественное, хотя подобная тотальность проявляет определенное единство в различном не только в себе, но также в ином. Ф. Гиренок резонно подчеркивает, что «тотальное подчиняет форме бесформенное. Европа знала только одну форму – тотальность сознания. В погоне за множественным она потеряла единое и отказалась от культуры, построенной на единстве самосознания» [14, с. 113–114]. Ответом на подобную политику является рост национального и религиозного экстремизма, который проявляется в отдельных регионах исламского мира.

Осознание ведущих принципов, на которых можно и нужно выстраивать гармоничное, устойчивое, стабильное мироустройство, предполагает понимание сущности единства мира. В системе современного образования выделяется два основных направления проблематизации единства мира. В русле классической философии, либо мир рассматривается как монолитный или, в крайнем случае, простой и однородный, когда все видимое многообразие человечества сводится к какому-либо базису основе, роль которого довольно часто выполняет определенная субстанция. В рамках социокультурной традиции ученые исходят из тезиса, согласно которому окружающая действительность характеризуется принципиальной автономностью, иногда даже полной изолированностью друг от друга различных социальных объединений. По-нашему мнению, реальная стабильность может быть реализована только на основе плюралистического подхода, который создает определенные гарантии для самодостаточности и самостоятельности региональных и локальных социальных объединений. Однако подобный вектор основательно разрывает взаимодействия и взаимосвязи различных мировых уровней, следствием чего становится фрагментация мирового сообщества, когда выстроенные по монистической модели социальные элементы сосуществуют отдельно, будучи абсолютно независимыми друг от друга. Примером могут служить редукционистские теории, которые сводят к прямолинейным закономерностям экономического, биологического и т.п. детерминизма ведущие социальные процессы. Конечно, при таком подходе можно выстроить универсальную схему, которая выполняет объясняющую функцию по упрощению мирового сообщества, однако исключается возможность адекватного отображения многообразных культурно-цивилизационных феноменов. При этом не отвечают на многие вопросы, связанные со стабильностью мирового сообщества, различные плюралистические концепции, где допускается одновременное действие различных социальных линий. Они в состоянии провоцировать распадающуюся фрагментарность, поскольку полностью не охватывают поливариантный и многоаспектный социальный организм во всей его целостности. Вот почему анализ общественных явлений, которые обуславливают стабильность мирового сообщества, предполагает решение задач преодоления резкой оппозиции монизма и плюрализма [15, с. 17]. Серьезным преткновением на пути к стабилизации окружающей действительности является европоцентризм, поскольку эта идеологическая установка нивелирует социокультурную идентичность, которая, в свою очередь, провоцирует радикальные настроения со стороны многих социумов, стремящихся сохранить свою культуру.

Реализация системы мировой стабильности во многом связана с решением проблемы ослабления контроля над ядерным оружием и режимом его нераспространения. Все большую опасность представляет гонки вооружений, которые характеризуют развитие отдельных регионов, а также международный терроризм и распространение оружия массового уничтожения. Появляются и новые угрозы, не позволяющие реализовать систему мировой стабильности, которые связаны, например, с борьбой за обладание источниками энергоресурсов в Арктике, что стимулирует гонку вооружений в новых, экологически чистых регионах мира. Если в этот процесс включаются ведущие мировые страны, то это свидетельствует о милитаризации мира и увеличении конфликтных зон мира.

Изучение проблем, связанных со стабилизацией мирового социального пространства, требует понимание особой роли России в этом важно процессе, поскольку пока неурегулированными остаются многие региональные конфликты, которые имеют глубокие исторические корни так или иначе связанные с нашим государством. Тем более, что остается значительное количество ученых и практиков, являющихся сторонниками силового разрешения подобных конфликтных ситуаций, в том числе в регионах, которые граничат с Россией. В борьбе с перечисленными угрозами и вызовами у России, как и многих других государств, есть две основные альтернативы: обеспечить обороноспособность страны собственными силами, или же добиться безопасности для страны путем совместных действий с другими государствами через формирование новой или модернизации существующей системы стратегической стабильности. В связи с этим одним из перспективных военно-дипломатических направлений укрепления национальной безопасности Российской Федерации является кооперация совместных усилий мирового сообщества по формированию системы стратегической стабильности адекватной реалиям и вызовам современного мира. Тем не менее это не должно означать отказа от восстановления вооруженных сил на новой основе или модернизации имеющихся систем вооружений. С середины прошлого столетия, после появления военно-политической доктрины стратегической стабильности, международную безопасность стали рассматривать в контексте данной системы. Сегодня при исследовании глобальной системы большинство аналитиков с небольшой долей погрешности допускают отождествление «стратегической стабильности» с «международной безопасностью». В рамках данной статьи, мы хотели бы предложить свой взгляд на проблему формирования системы стратегической стабильности, отвечающей реалиям современного мира и одновременно учитывающей национальные интересы России.

К настоящему времени в российской и мировой политической мысли выработаны различные подходы и модели, характеризующие и описывающие различные варианты системы глобальной стратегической стабильности и мироустройства в XXI в. До мирового экономического кризиса, некоторые аналитики говорили о современном мире как об однополярном во главе с США. Они отмечали доминирование США во всех сферах могущества: геополитической, экономической, технологической, и прежде всего военной. Возможно, гегемония США в международной среде имела место быть в конце XX – начале XXI в., однако длилась довольно не долго. Об этом свидетельствуют неудачи «военной машины» США в Ираке и Афганистане, а так же разразившейся в США мировой экономической кризис. Другая часть исследователей видит в Китае центр антизападной силы, способный вернуть мир к биполярности и тем самым к классическим принципам стратегической стабильности, выработанным в середине XX в.

Изучение принципов стабилизации мирового социального пространства предполагает также учет того факта, что несостоявшаяся однополярность пока не сменилась «биполярным» миром или многополярностью. Современная ситуация, которая представляет собой переходный этап, может быть определена как «полутораполярный» мир, поскольку Китай, потеснив США в экономике, не занял ведущих позиций в других областях. Россия же пока не может считаться полноценным «поллюсом» системы, хотя наблюдается значительный отрыв России и США по совокупности своих военных возможностей от всех остальных членов международного сообщества.

Обеспечение стратегической стабильности в многополярном мире, на наш взгляд, является задачей наиболее могущественных в геополитическом отношении государств, региональных центров силы. Отметим, что ранее могущество государства определялось, прежде всего, военной составляющей, однако в современных условиях борьба за сферы влияния в основном ведется экономическими средствами. Таким образом, экономическая мощь становится одним из важнейших, но отнюдь не единственным показателем геополитического влияния государства. На сегодняшний день, согласно ряду критериев, центрами силы современного мира без сомнений можно назвать США, Россию и Китай. Так, США – мощнейшая в военном отношении морская держава, военный бюджет которой составляет половину общемировых расходов на оборону. Россия – крупнейшая континентальная держава, обладающая в силу своего расположения большим геополитическим потенциалом, а также рядом экономических рычагов влияния, прежде всего как «энергетическая сверхдержава». Кроме того, характеризуя военную мощь России, нельзя не отметить тот факт, что Россия является единственной державой, чей ядерный потенциал пока что сопоставим с американским. Китай является стремительно набирающей мировой политической вес региональной державой, обладающей наибольшим в мире экономическим потенциалом, а также имеющей самую многочисленную в мире армию, и год за годом увеличивающей свой военный бюджет. В обозримой перспективе другими центрами силы можно будет назвать Индию и Европейский Союз. Индия является набирающей силу крупной региональной державой, обладающей высоким демографическим и экономическим потенциалом. Индия также входит в число ядерных держав и располагает третьей по величине армией в мире.

Глубинное осознание сущности и принципов реализации системы мировой стабильности предполагает не только условное определение полюсов, важно определиться с механизмами, принципами по которым будет функционировать предлагаемая система стратегической стабильности. С каждым годом в условиях новой международной обстановки и с учетом выросшего спектра угроз международной безопасности, обеспечение безопасности в рамках данной парадигмы становится все более сложной и невыполнимой задачей, а в условиях многополярности она и вовсе теряет действенность. Необходимы новые принципы, способные одновременно регулировать стратегические отношения нескольких мировых держав в многополярном мире. Одним из таких регуляторов военно-стратегического равновесия в полной мере может стать принцип «силового равновесия»/«баланса сил». Исторически наиболее полно идея «силового равновесия» воплотилась в Венской системе международных отношений, сложившейся на Венском конгрессе 1815 г. после окончания эпохи наполеоновских войн. Основной целью принципа «силового равновесия» было предотвращение доминирования в международной системе какой-либо одной державы. Подобное «силовое равновесие» означало, что каждое ведущее европейское государство на протяжении определенного исторического периода будет оставаться равным по своим возможностям любому другому, взятому в отдельности.

Основная цель «силового равновесия» в системе международной безопасности XXI в., как и два столетия назад, должна заключаться в том, чтобы не позволить ни одной из мировых держав резко возвыситься над своими геополитическими конкурентами в военно-стратегическом аспекте. Согласно классическим положениям данного принципа, военно-стратегическому возвышению какой-либо державы, должна быть противопоставлена консолидированная группа, состоящая из всех остальных держав, за-

ведомо более сильная. Именно в этом и должен заключаться стабилизирующий эффект предлагаемой мною системы безопасности. Кроме того, мы также хотели бы еще раз отметить, что предлагаемый регулятор в виде «силового равновесия» должен ограничивать только военно-политическую сферу деятельности государств. Целесообразность данного утверждения, на мой взгляд, вытекает из нестабильной международной обстановки, а также конфликтов, вызванных в последние годы «интервенционистской» политикой США и НАТО. Так, внешняя интервенция, в рамках новой системы безопасности, должна иметь место только случае военной угрозы со стороны одного государства другому государству (мировому сообществу) или грубого нарушения прав человека в этом государстве. При этом интервенция должна рассматриваться только как крайняя форма разрешения конфликтной ситуации и санкционироваться одновременно всеми ведущими мировыми державами, гарантами безопасности.

В современной гуманитарной науке разрабатываются базисные принципы мировой стабильности, и они в состоянии заложить основу будущей международной нормативно-договорной базы. Она должна решать несколько важных задач: регламентировать внешнеполитическую и военную деятельность государств в рамках новой системы стратегической стабильности; устанавливать конкретные санкции за нарушение установленного регламента; а также оговаривать состав уполномоченных государств или институтов правомочных осуществить данные санкции. Следующим важным направлением построения новой системы стратегической стабильности является выбор формы сотрудничества между перечисленными выше государствами. Здесь заслуживают внимания следующие альтернативные варианты развития событий.

Нормальное функционирование новой системы стратегической стабильности тесно связано с решением другого дискуссионного вопроса мировой политики: наличия в современном мире военно-политических альянсов и блоков, в частности НАТО. На наш взгляд, подобные организации уже морально устарели, их существование не соответствует принципам стратегической безопасности XXI в., а также подрывает режим стратегической стабильности. Впоследствии следует юридически закрепить норму в международном праве, которая бы категорически запрещала формирование каких-либо военно-политических альянсов или коалиций в будущем. Конечно, добиться этого дело непростое, для этого требуется добиться высокого уровня доверия и предсказуемости между ведущими государствами в военно-стратегической деятельности, в том числе путем установления постоянного диалога в военной области.

Рассматриваемый в статье вариант построения новой системы глобальной стратегической стабильности можно охарактеризовать как систему «регулируемой многополярности», которая предполагает: наличие нескольких центров силы на планете, способных полностью обеспечивать безопасность и стабильность в мире через ограничение конкуренции между собой в военно-политической сфере. Кроме того, в условиях глобализации устойчивость международных отношений и, как следствие, обеспечение международной безопасности в течении длительного отрезка времени, будет зависеть не только от конфигурации системы стратегической стабильности, но и от способности такой системы к адаптации под условия меняющегося мира. Способность системы адаптироваться под происходящие изменения зависит от формы такой системы, в теории выделяют статическую и динамическую формы стабильности.

Формирование системы мировой стабильности предполагает переход от статической модели международных отношений, характерной для конфронтационной модели стратегической стабильности времен холодной войны к динамической. В первом случае предполагалась строгая иерархичность, постоянство и неизменность международной системы, которая не предполагала подвижность и определенные колебания. В то же время создание динамической модели стабильности обусловлено развитием многосторонних отношений государств, когда тенденция к взаимозависимости складывается как общемировое явление. Можно отметить, определенное различие между статической и динамической стабильностью состоит в самом факте отношения к сущности межгосударственных противоречий, поскольку в статической модели все определяет принцип изоляции потенциальных конфликтов, а в динамической – подобную роль играет логика умножения совпадающих явлений.

Динамический тип стабильности позволяет сохранить целостность системы и устойчивость основных принципов данной системы, несмотря на возможные геополитические изменения в мире. Так, нельзя исключать, под воздействием глобализации и региональной интеграции формирования новых акторов на международной арене (например, Североамериканский Союз или наднациональное государство в рамках СНГ). При таком развитии событий, система стратегической стабильности должна обладать способностью модернизироваться и адаптироваться к подобного рода изменениям в неких пределах, а именно военно-стратегический баланс сил системы должен оставаться неизменным. Именно поэтому военный потенциал любого нового актора должен оставаться сопоставимым с остальными

ведущими державами, согласно описанному выше принципу «силового равновесия». Можно утверждать, что в современном изменяющемся мире выработка эффективной системы мировой стабильности в области безопасности большое значение имеет партнерство ведущих мировых держав. Гарантии обеспечения надежности системы стратегической стабильности в течение длительного временного отрезка во многом обусловлены осознанием всеми ведущими странами неприемлемости конфликта между ними, что создавало условия для консервации конфликтных противоречий на базе военно-политического соперничества.

Всеобщие и универсальные аспекты единства мира существенным образом взаимосвязаны с локальными и региональными; различные картины мира и соответствующие представления непрерывно взаимодействуют друг с другом, пытаясь выразить реальное единство мира, которое неизбежно сложнее любых теоретических философских моделей. История человечества поэтому должна рассматриваться не как последовательность отдельных военно-политических и социально-экономических событий, но прежде всего и главным образом как живой полиаспектный процесс динамического изменения всей многомерной культуры в единстве взаимодополняющих друг друга сфер, областей и доминионов, а также синхронного и диахронного ракурсов, в целостности горизонтального и вертикального срезов и линий регионального и глобального охвата всего социокультурного комплекса. Можно согласиться с важным утверждением видного ученого Л. Г. Ивашова, что в XXI в. важнейшей сферой геополитического противоборства становится культурно-цивилизационная среда и духовная сфера, поэтому уничтожение мировых цивилизаций или изменение их сущности является одной из главных задач финансовых элит Запада [16].

Появление глобальной истории было вызвано «глобализацией» исторического знания, необходимостью создания концепций планетарного масштаба, охватывающих историю человечества в целом. Многие актуальные события современного мира же не могли быть объяснены только в контексте национальных историй и истории межгосударственных отношений. Их истоки лежат в пространстве глобальных социально-исторических процессов [17]. Постепенно возвращается приоритет геополитических интересов, которые, к сожалению, могут проявляться и в виде радикально-националистических движений, политизированного исламского фундаментализма, международного терроризма, этнополитического сепаратизма [18].

Особенности формирования многополярной модели мира, выступающей в качестве новой информационной цивилизации максимально проявляются в виде процессов интеграции различных областей человеческой деятельности, которые обуславливают большие изменения в схеме взаимодействия человека и общества. Дело в том, меняется не только сама социальная система, происходят серьезные трансформации, касающиеся соотношения зависимости личности и общества в данной социальной системе. «Иногда это влечет за собой иллюзию свободу личности, в то время как ее действия все больше и больше регламентируются обществом, путем предоставления симуляции выбора модели собственного поведения» [19, с. 69].

Полноценное исследование особенностей формирования стабильного, устойчивого мироустройства предполагает появление нового мышления и соответствующего ему мировоззрения у людей, которые в большинстве своем просто не поспевают за динамикой происходящих вокруг изменений. Вот почему так важно вырабатывать у студентов переход от дискретного понимания общества, которое описывается в самодостаточных категориях «культура», «цивилизация», «глобализация», к комплексному, системному видению его. Только при таком подходе динамичный социальный организм будет восприниматься через призму культурно-цивилизационного развития, включая глобальный уровень [20].

Выводы. Проблема стабильности принципиально не может быть сведена к одной-единственной окончательной формулировке, но может быть намечена неизбежной парадоксальностью между невозможностью охватить экстенсивно и интенсивно бесконечную неисчерпаемость мира, с одной стороны, и неустранимостью как постоянно проявляющейся взаимосвязи всего со всем, так и неявной предпосылки исходной целостности схватываемого любой концепцией – с другой. «Жизнеспособность» будущей системы стратегической стабильности в условиях глобализации, на наш взгляд, во многом определяется наличием динамической составляющей/компоненты в рамках данной системы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Барбашина Э. В. Необходимость критического мышления в условиях трансформации образования // Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т. 8, №2. С. 1777–1787.
2. Хайдеггер М. Бытие и время. М., 1997. 452 с.
3. Этциони А. От империи к сообществу: новый подход к международным отношениям. М.: Ладомир. 2004. 293 с.

4. **Форрестер Д.** Мировая динамика. М.: АСТ; 2003. 379 с.
5. **Тоффлер Э.** Третья волна. М.: АСТ, 2002. 557 с.
6. **Богданов А.А.** Вопросы социализма. М., 1990. 480 с.
7. **Сергейцев Т. К** социологии русского постсоциализма // Однако. 2014. № 173. С. 24–51.
8. **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.
9. **Терентьев А.** Украинский кризис и поворот на Восток // Однако. 2014. № 174. С. 58–85.
10. **Бадов В.** Майдан, Бакунин и тетюшка Нуланд // Однако. 2014. № 174. С. 102–113.
11. **Холина Л.И., Серёдкин Н.А.** Профессиональная подготовка курсантов военного вуза к управленческой деятельности в процессе решения тактических задач // Профессиональное образование в современном мире. 2016. Т. 6, №2. С. 268–274.
12. **Голубовский Д.** Геостратегический джокер // Однако. 2014. № 174. С. 150–165.
13. **Назарова М.А., Черных С.И.** Трансформация идентичности в обществе // Профессиональное образование в современном мире. 2017. Т. 7, №3. С. 1163–1168.
14. **Гиренок Ф.И.** Метафизика пата. М., 1995. 307 с.
15. **Кузнецов В.Ю.** Мир единства. М.: Академический Проект; Альма Матер, 2010. 207 с.
16. **Ивашов Л.Г.** Глобальный мир стремится к биполярности // Геополитика и безопасность. 2012. №1 (17). С. 28–33.
17. **Ильин И.В., Урсул А.Д.** Актуальные проблемы глобальных исследований: Россия в глобализирующемся мире // Россия в XXI веке: глобальные вызовы, риски и решения. Анализ. Экспертиза. Рекомендации: монография / под общ. ред. акад. М. Ч. Залиханова, проф. МНЭПУ С.А. Степанова. М.: Изд-во МНЭПУ, 2019. С. 15–34.
18. **Гринберг Р.С.** Актуальные проблемы социотехнологического и экономического развития в современной России // Россия в XXI веке: глобальные вызовы, риски и решения. Анализ. Экспертиза. Рекомендации: монография / под общ. ред. акад. М. Ч. Залиханова, проф. МНЭПУ С.А. Степанова. М.: Изд-во МНЭПУ, 2019. С. 75–81.
19. **Сайкин Е.А.** Социальные роли и многомерность личности // Идеи и идеалы. 2010. №3 (5). С. 68–73.
20. **Чумаков А.Н.** Культурно-цивилизационные исследования: их роль и ценность в глобальном мире // Вестник Московского университета. Серия 27. Глобалистика и геополитика. 2018. №1. С. 30–44.

REFERENCES

1. **Barbashina E.V.** The need for critical thinking in the conditions of the transformation of education. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire = Professional education in the modern world*, 2018, vol. 8, no. 2, pp. 1777–1787. (In Russ)
2. **Heidegger M.** *Being and time*. Moscow, Ad Marginem Publ., 1997, 452 p. (In Russ)
3. **Etzioni A.** *From the empire to the community: a new approach to international relations*. Moscow, Ladomir Publ., 2004, 293 p. (In Russ)
4. **Forrester D.** World dynamics. Moscow, AST Publ., 2003, 379 p. (In Russ)
5. **Toffler E.** The Third Wave. Moscow, AST Publ., 2002, 557 p. (In Russ)
6. **Bogdanov A.A.** *Questions of socialism*. Moscow, Politizdat Publ., 1990, 480 p. (In Russ)
7. **Sergeyev T.** To the sociology of Russian postsocialism. *Odnako = However*, 2014, no. 173, pp. 24–51. (In Russ)
8. **Maksimov S. V., Yatsenko M. P.** Features of the study 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. (In Russ)
9. **Terentyev A.** Ukrainian crisis and a turn to the East. *Odnako = However*, 2014, no. 174, pp. 58–85. (In Russ)
10. **Badov V.** Maidan, Bakunin and Aunt Nuland. *Odnako = However*, 2014, no. 174, pp. 102–113. (In Russ)
11. **Kholina L. I., Seredkin N. A.** Vocational training of cadets of a military university for management in the process of solving tactical problems. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire = Professional education in the modern world*, 2016, vol. 6, no. 2, pp. 268–274. (In Russ)
12. **Golubovsky D.** Geostrategic joker. *Odnako = However*, 2014, no. 174, pp. 150–165. (In Russ)
13. **Nazarova M. A., Chernykh S. I.** Transformation of identity in society. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire = Professional education in the modern world*, 2017, vol. 7, no. 3, pp. 1163–1168. (In Russ)
14. **Girenok F. I.** *Metaphysics of Pat*. Moscow, Labirint Publ., 1995, 307 p. (In Russ)

15. **Kuznetsov V. Yu.** *The world of unity*. Moscow, Academic Project Publ., Alma Mater Publ., 2010, 207 p. (In Russ)
16. **Ivashov L. G.** The global world is striving for bipolarity. *Geopolitika i bezopasnost' = Geopolitics and Security*, 2012, no. 1 (17), pp. 28–33. (In Russ)
17. **Ilyin I. V., Ursul A. D.** Actual problems of global research: *Russia in a globalizing world. Russia in the XXI century: global challenges, risks and solutions. Analysis. Expertise. Recommendations*. Monograph. Ed. M. Ch. Zalikhanov, S. A. Stepanov. Moscow, MNEPU Publ., 2019, pp. 15–34. (In Russ)
18. **Greenberg R. S.** Actual problems of socio-technological and economic development in modern Russia. *Russia in the XXI century: global challenges, risks and solutions. Analysis. Expertise. Recommendations*. Monograph. Ed. M. Ch. Zalikhanov, S. A. Stepanov. Moscow, MNEPU Publ., 2019, pp. 75–81. (In Russ)
19. **Saykin E. A.** Social roles and multidimensionality of an individual. *Idei i idealy = Ideas and ideals*, 2010, no. 3 (5), pp. 68–73. (In Russ)
20. **Chumakov A. N.** Cultural and civilizational research: their role and value in the global world. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 27. Globalistika i geopolitika = Moscow State University Bulletin. Series 27. Global studies and geopolitics*, 2018, no. 1, pp. 30–44.

Информация об авторах

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

Песковец Иван Дмитриевич – аспирант, аспирант кафедры глобалистики и геополитики, Сибирский федеральный университет (Красноярск, 660041, пр. Свободный, 79, e-mail: peskovets@mail.ru)

Принята редакцией: 25.06.19.

Information about the authors

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

Ivan D. Peskovets – post-graduate student at the Department of Global issues and Geopolitics of Siberian Federal University. (79 Svobodny Av., 660041 Krasnoyarsk, e-mail: peskovets@mail.ru)

Received: June 25, 2019.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИНФЛЯЦИЯ И ОБРАЗОВАНИЕ: СОЦИАЛЬНО-ФУТУРИСТИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ

PROFESSIONAL INFLATION AND EDUCATION: SOCIAL AND FUTURISTIC NOTES

УДК 37.031

DOI: 10.15372/PEMW20190307

С. И. Черных

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6644-8295>

Новосибирский государственный аграрный
университет, Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: 2chernych@mail.ru

Chernych, S. I.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6644-8295>

Novosibirsk State Agrarian University,
Novosibirsk, Russian Federation,
e-mail: 2chernych@mail.ru

А. Д. Рассказов

Красноярский государственный медицинский
университет им. проф. В. Ф. Войно – Ясенецкого,
Красноярск, Российская Федерация
e-mail: rasskazov.ld@gmail.com

Rasskasov, A. D.

Krasnoyarsk State Medical University.
Prof. V. F. Voyno-Yasenetsky,
Krasnoyarsk, Russian Federation,
e-mail: rasskazov.ld@gmail.com

Аннотация. Философия баланса; новая экономика; пустой мир; NIBEP; новое просвещение; мировоззрение; ответственность за текущие кризисы и т.д. – этими конструктами сегодня все более и более заполняются самые различные исследования. Задачей нашей статьи является их более конкретное рассмотрение. Как соотносятся сегодня образование и тот абстракт, который именуется профессия? Что такое профессия? Дает ли сегодняшнее образование требуемое для профессионализации как жизненно-смыслового процесса? Каждый из этих вопросов требует сегодня отдельного анализа, но если сводить возможные ответы на них в одной статье, то вполне ясно, что в качестве методологического здесь возможен только междисциплинарный подход с его синергетическим эффектом. Сегодняшняя реальность отчетливо указывает на то, что новые технологии развиваются быстрее, чем система образования, а человеческий капитал отстает в темпах своей адаптации. Изменение потребности в профессиях и навыках приводит к тому, что трети работников к 2022 году придется переучиваться. Сохраняет ли понятие «профессия» свой онтологический статус сегодня? Что необходимо для сохранения статуса профессии как субъективной ценности и средства достижения индивидуального блага? Что делает (или не делает) для этого современная система образования – основного процессора для воспроизводства профессий? В перспективе

Abstract. Philosophy of balance; New economy; Empty world; NIBEP; New enlightenment; World-view; Responsibility for ongoing crises, etc. Today these constructs increasingly fill a wide variety of studies. The purpose of this article is to address them more specifically. How does education today relate to that abstraction that is called a profession? What is a profession? Does today's education provide the required professionalization as a vital process? Each of these questions today requires a separate analysis, but if we summarize the possible answers in one article, it is quite clear that only the interdisciplinary approach with its synergetic effect is possible here as a methodological one. Today's reality clearly indicates that new technologies are developing faster than the education system, and the pace of human capital adaptation is lagging behind. The change in the need for professions and skills leads to the fact that one third of employees will have to be retrained by 2022. Does the concept of «profession» retain its ontological status today? What is necessary for maintaining the status of the profession as a subjective value and a means of achieving an individual good? What does (or does not) the modern education system – the main processor for the reproduction of professions – do for this? In the future, the «man-robot» relationship will change the modern «world of professions» from the current ratio of «71–29» to «58–42» and a lot of professions will be unclaimed. Discussing these problems, the authors come to the conclusion that if modern education develops towards narrow spe-

отношение «человек – робот» изменит современный «мир профессий» от текущего соотношения «71–29» на «58–42» и масса профессий окажутся невостребованными. Обсуждая эти проблемы, авторы приходят к выводам о том, что если современное образование будет развиваться в сторону узкой специализации, то перспективы воспроизводства человеческого капитала будут носить тупиковый характер. Неслучайно основными мотивами «Come on! Capitalism, Chort – termism, Population and Destruction of the Planet» – последнего доклада Римского клуба является жесткая критика капитализма, отказ от материализма и редукционизма, призыв к новому Просвещению, декламация холистического мировоззрения и планетарной цивилизации. Основной тезис, разделяемый нами вполне и безоговорочно, состоит в том, что для будущего развития «Образование для экономики» и «Образование для личности» сводится к отрицанию абсолютизма принципа «Образование для трудоустройства». Новое образование – это мировоззрение, основанное на всем «спектре противоречивых и комплементарных перспектив», интегральности и взаимодополняемости, адаптации к культурным разнообразиям. То есть образование само превращается в профессию, основным статусирующим признаком которой, является воспроизводство субъекта (индивида) самим собой и для себя, определяя тем самым социальную и биологическую его эволюцию.

Ключевые слова: образование, профессия, обучение, адаптация, перспективы человека (индивида), человеческий капитал, труд, над профессиональные умения и навыки, профессионализация как процесс и как результат.

Для цитаты: Черных С. И., Рассказов А. Д. Профессиональная инфляция: социально-футуристические заметки. // Профессиональное образование в современном мире. 2019. Т. 9, №3. С. 2948–2957

DOI: 10.15372/PEMW20190307

cialization, the prospects for the human capital reproduction will be dead-end. It is no coincidence that the main motives of the latest report of the Club of Rome were «Come on! Capitalism, Chort – termism, Population and Destruction of the Planet», together with the harsh criticism of capitalism, the rejection of materialism and reductionism, the call for a new Enlightenment, the recitation of a holistic worldview and planetary civilization. The main thesis, shared by us completely and unconditionally, is that for the future development, «Education for the Economy» and «Education for the Person» come down to the negation of the absolutism of the principle «Education for Employment». New education is a worldview based on the whole «spectrum of conflicting and complementary perspectives», on integrity and complementarity, on adaptation to cultural diversity. That is, education itself turns into a profession, the main status sign of which is the reproduction of the subject (individual) by himself and for himself, thereby determining his social and biological evolution.

Keywords: Education, profession, training, adaptation, perspectives of a person (individual), human capital, labor, professional skills, professionalization as a process and as a result.

For quote: Chernych S. I., Rasskasov A. D. [Professional inflation and education: social and futuristic notes]. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire = Professional education in the modern world*, 2019, vol. 9, no. 3, pp. 2948–2957

DOI: 10.15372/PEMW20190307

Введение. Родившиеся сегодня (2019 г.) закончат начальное обучение (+11 лет) в 2030 году. Среднее образование (+8 лет) получают в 2038 году, высшее (+4 года без магистратуры) в 2042 году, а дети у них появятся (примерно через 2–3 года) в 2045 году. Работать они начнут (+1 год) к 2042–2043 году, а на пенсию они уйдут (если таковая останется быть) через 45 лет после начала работы, то есть примерно в 2089/90 году, когда им исполнится 70 лет. И все это время они будут думать над вопросом: чем и как будет обеспечиваться их функционирование как социального и биологического организма? И смысл их размышлений на эту тему будет сводиться (а равно траектория их жизненного алгоритма) к простому выбору: будет этот алгоритм носить линейный или циклический характер?

Эти футуристические эскзерсисы могли бы носить не столь отвлеченный характер, если бы сегодня мы имели ответ на вопрос о том, что должно создавать сегодняшнее образование из подрастающего поколения – профессионала или высокоадаптивного функционального индивида? Хотя правильнее было бы спросить: может ли сегодняшнее образование это сделать? Полемика по этому вопросу не утихает,

да и не утихнет еще долго. Это очевидно хотя бы из того, что пределов реформирования образования, числа стратегий и проектов его развития не видно уже лет по меньшей мере тридцать, а вызовов становится все больше и больше. Центром всего процесса дискуссируемости (а эта способность к дискуссиям похоже сама скоро станет специальностью) являются, на наш взгляд, по меньшей мере два вопроса.

1. Чему учить: профессии или деятельности?

2. Следует ли уже рассматривать образование (а вернее его непрерывное получение как индивидуального блага) как принципиально новую профессию, содержательной компетенцией которой является одна – единственная «учить учиться»? [1]

Стало общим местом говорить о том, что сегодня российское (и мировое также) образование переживает кризис в мировоззренческом и методологическом аспектах, что не может не сказаться на отношении общества и человека к профессии как способу познания и преобразования системы мир-человек. Обсуждение на самом высоком уровне проблем образования в целом, и профессионального образования, в частности, говорит о кризисе в эпохальном измерении, когда старые формы жизнеустройства общества уже не воспринимаются, а новые еще не закрепились в сознании социума и в структуре его бытия. Пришло время пересмотра многих параметров жизнедеятельности социума, начиная с детства и юности, которым свойственны индивидуализация, социализация и профессионализация, зрелости, которая переживает этап познавательно-созидательный и старости, которая открывает заново смыслы прожитого и приближающегося окончания жизненного пути. Профессионализацию как род занятия человека и способ самопознания можно выразить русской пословицей: что в детстве просим, под старость бросим. И опять напрашивается проблема: как выстроить вектор жизнедеятельности человека, если этот вектор, как это генетически задано у животных, приходится обретать в течении всей жизни, а также корректировать его? В.С. Рамачандран, автор замечательной работы о мозге и человеке, характеризуя процесс «обретения вектора развития» пишет о ключевом для этого «обретения» факторе, который известен сегодня как пластичность. «Один из способов при помощи которого нам удалось поднять нейропластичность до таких заоблачных высот, известен под названием неотении – наших до абсурда затянутых периодов детства и юности, что делает нас чрезвычайно пластичными и чрезвычайно зависимыми от старших поколений на протяжении более десятка лет. Детство позволяет заложить фундамент для взрослого разума, однако пластичность остается важнейшим фактором на протяжении всей жизни» [2, с. 43]. Современное противоречие российского образования «между патерналистской системой ..., в которой доминировал педагог» и «либеральной, где в центре находится выпускник, способный самостоятельно решать задачи» [3, с. 7]; идея о том, что «Составные части общества и государства воспроизводят в своей жизнедеятельности как достоинства, так и недостатки, негативные стороны общего» [4, с. 48] и, следуя этому, образование «воспроизводит» достоинства и недостатки современного российского социума; тезис, утверждающий, что «взаимосвязь индивидуализации с вектором «образование через всю жизнь» – одно из перспективных направлений в исследованиях трансформации образовательных услуг, а также в создании новых технологий образовательных услуг» [5, с. 45] и множество других «революционных» идей, достаточно плодотворно обсуждаются в научном сообществе [6–10]. В большинстве работ в качестве основной проблемы обсуждается та, которая обозначена выше и которую удачно «подытожил» в ее онтологической выраженности С.Г. Новиков. «В начале третьего тысячелетия мир вступает в эпоху глобальной непредсказуемости. Если говорить о вызовах постиндустриализма, то нельзя не признать, что грядущий «новый мир» открывает перед представителями рода Homo как невиданные ранее возможности, так и небывалые угрозы. Среди качественно новых возможностей выделяются, во-первых, это создание условий для появления универсально свободной личности. И, во-вторых, этот человек, заменяемый в процессе производства искусственной биоавтоматической системой, получает возможность освободиться от тысячелетнего «проклятия» – труда – и заняться тем, что отличает homo sapiens от животного – творчеством (деятельностью, реализующей внутренние, а не внешние мотивы)» [11, с. 27]. Итак, можно сделать вывод, что проблема профессии и профессионализации личности – это комплекс вопросов, отвечая на которые современному человеку приходится смотреть на себя и на мир совершенно в новых аспектах, далеко не всегда явно выраженных.

Постановка задачи. Задача данной статьи формулируется как ответ (не окончательный разумеется) на три вопроса. При этом авторы отдают себе отчет в том, что их позиция может отличаться от многих других. Это следующие вопросы.

– Что такое профессия?

– Дает ли сегодняшнее образование профессию? Вернее: является ли получение профессии задачей образования? Та позиция, которую мы собираемся отстаивать может быть сформулирована так: Получение профессии не является целью образования. Профессия – задача обучения организованного в дискурсе «hard skills». Задача образования, организованного в дискурсе «soft skills» – «пластичность», о которой

писал В. Рамачандран, а по большому счету приобретение сущности «Homo deus», о котором пишет Ю. Н. Харари в своей «Краткой истории будущего» [12].

– Работа как понятие, т.е. как деятельность (активность) содержательно связана с некоторым наоборот (ранее именовавшимся ЗУН – знания, умения, навыки, а сегодня компетенциями) определенных качеств, якобы с необходимостью субъективируемыми индивидом в процессе его социализации (жизненного процесса). Работа будущего – это бытие в мире неопределенности, кризисов и риска. Какие ЗУН и компетенции для этого нужны или образование само по себе становится тем умением и навыком, а также компетенцией, которая необходимо содержится в жизненном процессе каждого индивида? Тогда цель образования это не ЗУН и компетенции, а то, что авторы последнего доклада Римского клуба именуют «грамотностью в отношении будущего», переходом от аналитического и системного мышления к интегральному? [13] или то, о чем пишут в своем «руководстве по эффективному учению и обучению» Э. Клири, Р. Мэтью и Э. Делаш? [14], или «пластичность» Рамачандрана?

Методология и методика исследования. О профессионализации как комплексной проблеме писали многие выдающиеся педагоги, психологи, философы. Поэтому методологическая и методическая база исследования достаточна обширна и, без сомнения, носит междисциплинарный характер. Тем не менее в качестве генерализующих проблему можно выделить принципы протестантизма и их интерпретацию в применении к капитализму М. Вебера, педагогические вариативные конструкты Д. Дьюи и Г. Киршенштейнера, идеи экзистенциализма о самоопределении личности, сформулированные в работах К. Ясперса, В. Франкла. Вторая половина XX в. соединила все эти разработки с тотальностью идеи человеческого капитала и его развития у экономистов С. Кузнецца, Т. Шульца, Г. Беккера и постмодернистскими установками типа квалификационной инфляции Б. Каплана или «визионерских прозрений» Г. Бейтсона или теории аутопоэза У. Матураны и Ф. Варелы, а также теории альтернативных моделей экономики Д. Рифкина, К. Фельбера, Д. Фуллертон и Г. Паули. В основе конструктов большинства из указанных авторов лежит установка о том, что «экономика будущего должна стремиться к устойчивости, а не к росту и увеличивать общее благо, а не максимизировать частную выгоду» [13]. Комплементарность, синергия и баланс (по К. Уилберу) – основные принципы формирования общественного процесса, а интегральное мышление – основание жизненного процесса формирования личности, в котором «круговая логика заменит линейную» [13]. Эти основополагающие идеи частично лягут в основание наших дальнейших рассуждений.

Результаты и обсуждения. Сегодня человечество достигло больших высот в области науки и техники, что привело к глобальной катастрофе, называемой антропогенным кризисом, который говорит об исчерпаемости ресурсов на Земле, а также о том, что если общество будет так развиваться и дальше, то нас ждет катастрофа – гибель человечества. По прошествии более чем 400-летней истории напрашивается вывод – необходимо пересмотреть способ существования социума и сформировать мировоззрение, ему соответствующее. Это относится, прежде всего, к профессии и профессионализации личности. Как можно интерпретировать эти феномены?

В немецком языке слово «Beruf» означает профессию и призвание. В известном труде «Протестантская этика и дух капитализма» М. Вебер писал: «Рационализм – историческое понятие, заключающее в себе целый мир противоположностей. Нам надлежит здесь выяснить, какой дух породил ту конкретную форму «рационального» мышления и «рациональной» жизни, из которой выросли идея «призвания». Нас интересует здесь в первую очередь происхождение тех иррациональных элементов, которые лежат в основе как данного, так и любого другого понятия «призвания»» [15, с. 94–95]. По убеждению философа, «в понятии «Beruf» находит свое выражение тот центральный догмат, который единственным средством стать угодным Богу считает не пренебрежение мирской нравственностью с высот монашеской аскезы, а исключительно выполнение мирских обязанностей так, как они определяются для каждого человека его местом в жизни; тем самым эти обязанности становятся для человека его «призванием» [14, с. 96]. М. Вебер обращается к американской культуре, основанной на принципах протестантизма и отмечает, что «в настоящее время стремление к наживе, лишенное своего религиозно-этического содержания, принимает там, где оно достигает своей наивысшей свободы, а именно в США, характер безудержной страсти, подчас близкой к спортивной» [15, с. 206]. Далее он пишет, что на рубеже XIX–XX вв. «профессиональная деятельность как таковая угодна Богу. Безличность современного труда, его безрадостность и бессмысленность, с точки зрения отдельного человека, в ту эпоху не получает религиозного обоснования. Капитализм в период своего возникновения нуждался в рабочих, считавших долгом своей совести подчиняться экономической эксплуатации. В настоящее время капитализм занимает настолько прочные позиции, что не нуждается в потусторонних поощрениях для того, чтобы возбудить и рабочих желание трудиться» [15, с. 269–270]. Анализ труда М. Вебера приводит нас к мысли о том, что профессия как род занятия – это сакральное постижение человеком мира (Бога) и самого себя в этом мире (Божестве). Се-

куляризация общества и наступающий процесс оставляют далеко позади понятие аскезы и религиозные представления, на смену которым приходит рационализация и просвещение.

О профессионализации личности и ее связи с образованием Дж. Дьюи писал следующее: «Педагогический смысл социальной эффективности как цели образования должен состоять в развитии способности свободно и полно участвовать в общей деятельности. Этого нельзя достичь вне культуры, поэтому результатом образовательного процесса является приобщение к культуре, поскольку, участвуя во взаимодействии с другими людьми, человек неизбежно учится, приобретает более широкий взгляд на мир и узнаёт многое, чего никогда не узнал бы, не взаимодействуя с другими людьми. Вероятно, индивидуальную культуру лучше всего определить, как способность к постоянному расширению спектра смыслов и точности их интерпретации» [16, с. 119]. Парадигма Просвещения сменилась парадигмой образования, что изменило мир в сторону прагматичности – высшей степени рационализации, где человек становится предельно активным существом как по отношению к миру, так и по отношению к самому себе.

Другой зарубежный ученый, педагог Г. Кершенштейнер сформулировал требования, предъявляемые государством к гражданину: «Первое требование от отдельного человека в государстве: иметь способность и желание исполнять какую-нибудь функцию в государстве или, работать в какой-нибудь профессии. Вторая задача школы: приучить отдельного человека рассматривать эту профессию, как службу, которую надо нести не только ради поддержания собственного существования и нравственного самооправдания, но и в интересах упорядоченного государственного союза, который даёт возможность отдельному человеку, пользуясь благами правового порядка и культуры, исполнять свою работу и тем снискивать себе пропитание. Третья и высшая воспитательная задача публичной школы – развить в воспитаннике склонность и силу рядом с профессиональной работой и путём её, содействовать тому, чтобы развитие данного государства, к которому он принадлежит, шло в направлении к идеалу нравственного общежития» [17, с. 16–17]. Это было сказано более 100 лет назад.

В условиях информатизации и цифровизации общественной жизни мы уже не так зависим от Бога, государства, школы, классовой принадлежности, отчуждения труда. Многое изменилось. «Регулятивные» принципы организации и воспроизводства современного жизненного процесса индивида, приближают его к свободе, с одной стороны и к неопределенности, с другой. По словам У. Бека, «в классовом обществе бытие определяет сознание, а в обществе риска, наоборот сознание (знание) определяет бытие. Решающую роль в этом играет вид знания, а именно его независимость от собственного опыта, с одной стороны, и глубокая зависимость от знания, охватывающего все параметры грозной опасности, с другой» [18, с. 63–64]. Любое ремесло, основой передачи которого были умения и навыки, соединенные с традициями, если оно соединяется с образованием, превращается в профессию, в основе которой лежит не диада, а триада. К умениям и навыкам прибавляются знания, которые передаются социальными институтами как статусно оформленными организациями. И вся эта триада и есть профессия в её современном виде.

Сегодня ситуация, называемая глобализацией – это переходный период в развитии российского и мирового сообщества, в целом. Этот переход характеризуется, с одной стороны, качественными изменениями материальной (цивилизационной) компоненты, с другой стороны, идеальной (культурной) составляющей мировой среды. Кризис как социально-психологическое явление – это состояние человека, при котором возврата в прошлое нет, а будущее не известно. Например, исследуя понятие и явление «профессия» («профессионализация») в онтолого-гносеологических позициях современного общества, мы не видим, как все можно изменить. Речь идет о том, чтобы жить человеку, он должен удовлетворять свои потребности, трансформируя энергию и перерабатывая вещество природы, применяя генераторы и двигатели внутреннего сгорания, что с неизбежностью ведет к уничтожению среды, в которой живет человек, и которая, увы, не воспроизводится. А другого способа жизнедеятельности человек придумать не может. Таким образом, земное существование человека уподобляется ленте Мёбиуса, двигаясь по плоскости которой, мы движемся по бесконечной поверхности. Как же разорвать этот замкнутый круг и какой прорыв нам следует ожидать? Обратимся снова к понятию профессия и профессиональное образование как социальным артефактом.

Само по себе профессиональное образование – это одновременно и процесс и результат личностного становления и развития в векторе приобретения профессии, а по сути – это субъективация некоторого набора знаний, умений, навыков и компетенций. Профессиональному образованию как институту, роду занятия, виду деятельности в России насчитывается более 300 лет. В соответствии с задачами общества и государства определялся и путь развития профессионального образования. Проблематика онтологического и гносеологического статуса профессионализации и как специализированной деятельности и как социокультурного института сегодня явно требует новых социокультурных ориентиров.

На Всемирном экономическом форуме в Давосе в докладе «Профессии будущего» отмечалось следующее:

- многие выпускники не работают и не планировали работать по специальности;
- разница в ориентациях обучающихся определенным профессиям и востребованным профессиям явно превышает разумные пределы;
- интересы государства и частных инвесторов в развитии образовательного пространства часто диаметрально противоположны (образование теряет свой воспитательный потенциал, тем самым делая различие образования и обучения институционализированно различны; учебные заведения (преимущественно государственные) не успевают под требования постоянно изменяющегося рынка, поэтому частные инвесторы и компании развивают сектор корпоративного образования или постобразования);
- технологические прорывы предполагать и предсказать очень сложно, поэтому будущим поколениям надо готовиться к тому, чтобы за свой жизненный процесс несколько раз менять род деятельности [27; 28].

Российская социология вполне подтверждает эти тенденции. Недавний опрос ВЦИОМ показал, что 47% россиян не работают по специальности, на которую обучались; 28% граждан России никогда не пробовали это делать. Основные мотивы: невозможность трудоустроиться, отсутствие вакансий, низкая зарплата, изначальная ошибка в выборе специальности. В каких сферах планируют работать выпускники: 28% – практическая работа в коммерческом секторе; 19% – топ-менеджерами и руководителями среднего звена; 13% – предпринимателями; 10% – в академической научной сфере. Самые востребованные на сегодня профессии – продавцы, повара, менеджеры, уборщики, администраторы, разнорабочие, грузчики, охранники. Общий тренд – замена всех профессий, которые можно роботизировать, на компьютеры или машины. Это исключает деление на умственный и физический труд, хотя и не совсем. Например, на маляров и секретарей практически во всех странах устойчивый спрос [20].

Процессы цифровизации, эволюция Интернета и технологий существенно изменяют не только сам характер труда, но и требуемые умения и навыки. Однако последние устаревают в среднем через пять лет. Это означает, что современная парадигма общественного развития, рассматривающая образование как основной фактор развития человеческого капитала, теряет свою актуальность. Уже в конце 1980-х гг., а затем и в начале XXI в. формируется другая парадигма, которая обосновывает роль образования в развитии человеческого капитала на двух принципах:

- представление работникам только требующегося (а не одинаково всеобщего) образования;
- борьба с квалификационной инфляцией, свидетелями которой мы сегодня являемся [21].

Следует подчеркнуть то обстоятельство, что отечественная научная мысль, как и западная также работает «параллельно» и в одной и в другой парадигмах, однако большинство исследователей в более привержены первой из обозначенных выше. Это следует из краткого обзора дискуссий по проблемам профессионального образования, прошедший на страницах журнала «Вопросы философии» в 2018 г. Так, А. Д. Щелкунов отмечает, что «проблемы российских образовательных реформ (речь здесь и далее идет о сфере высшего образования) проистекают из неготовности высшей школы к эффективному ответу на совокупность беспрецедентных общественных вызовов, с которыми столкнулась классическая, сложившаяся в эпоху Просвещения, система европейского, в том числе российского, образования на рубеже XX–XXI вв. Главнейшими среди них являются: а) экономоцентризм в качестве основы социальных отношений с его установкой на тотально рыночные принципы взаимодействия субъектов любого вида деятельности и б) глобализация общественного развития, подчиняющая сферу образования непосредственным интересам международных бизнес-корпораций и надправительственных финансовых структур»... Отечественному университету всегда принадлежала миссия сохранения национальной духовной культуры, производства паттернов российской идентичности, формирования общенационального самосознания учащихся. Сегодня эта миссия испытывает серьезное давление со стороны образовательной политики наднациональных экономических субъектов. Для бизнеса образование представляет не более чем звено инфраструктуры производства, способствующее ускорению оборота капитала, не связанного национальными границами. Что касается национально-культурной принадлежности работника, то она учитывается ровно в той мере, в какой служит инструментом повышения эффективности производства, следовательно, лишена своей самоценности. Каким образом университет может минимизировать это давление и продолжать, вспоминая слова Х. Ортеги-и-Гассета, удерживать общество в «постоянном напряжении культуры»? [22].

Б. И. Пружинин отмечает: «Главная проблема состоит в том, что в образовании всегда сочетались два момента: воспитательный, формирующий человека и сообщение суммы знаний. Сегодня они несколько разошлись по техническим причинам. Перекачивание информации как с флешки на флешку в учащегося – это один процесс. Второй процесс – мы пытаемся создать человека, у которого есть мотивация к знанию и познанию. При этом необходимо отдавать себе отчет в том, что российское образовательное пространство так же неоднородно, как и социально-экономическое, социокультурное» [23]. О. Л. Грановская пишет о том,

что человек современного образования, каким он конструируется в наших размышлениях, это, с одной стороны, человек, обладающий определенными профессиональными компетенциями и знаниями, с другой стороны, личность с определенными нравственными характеристиками и высокой степенью социальной ответственности. Для нас было бы эффективным, прежде всего, различать два понятия и две парадигмы образования. Одна образовательная парадигма традиционно отечественная, ориентированная на воспитание интеллигента, другая западная, главная цель – которой воспитание интеллектуала [23]. Согласно С. Я. Кострице, образование имеет три составляющих: учебный процесс, научный процесс и воспитательный процесс. Образованный человек – это профессионал, имеющий ценные в обществе моральные качества, и это человек, способный к исследованиям [23]. В. В. Сериков полагает, что мотивация обусловлена конкретной жизненной ситуацией учащегося. На разных этапах взросления она меняется под влиянием этой ситуации. На этапах профессиональной социализации появляются другие мотивы, обусловленные другой ситуацией. Сегодняшняя наука знает некоторые закономерности генезиса мотивационной сферы, и их можно учитывать, когда мы ставим образовательные цели [23]. Ч. С. Кивель полагает, что чрезвычайно обостряется вопрос о необходимости мудрой государственной политики и действенного контроля со стороны общества и граждан за процессами социального, нравственного и профессионального становления подрастающего поколения в современных условиях [23]. По мнению С. Е. Ячина, наша миссия – это создание новых видов деятельности, не профессий, не работы, а новых видов деятельности. Разные профессии – это лишь составная часть некоторого образа жизни, хозяйственного уклада и т. п. Если мы хотим его поменять, открыть новые перспективы, то должны менять отношение к университетскому образованию [23]. Разносторонность мнений была продемонстрирована и на апрельской конференции в Высшей школе экономики в фундаментальных докладах о перспективах развития российского общества [24].

Однако в рамках второй парадигмы исследований по развитию «professional area» на уровне объединений (коллективов) и собственно индивидов ведется мало. Между тем в начале этого года MTI, RAND, Токийский университет и Европейский центр оценки технологий выпустили доклад «Технологическое развитие 2025», в котором предложено заменить основание происходящего VI технологического уклада NBIC на основание революции 4.0, сформулированное в аббревиатуре NIBEP (neurosaens, information technology, bio-technology, energy revolution, production). Новая технологическая революция базируется на 24 новых технологиях для новой экономики. Согласно докладу на сегодняшний день у США – 21 технология, у Японии – 17, у ЕС – 14, у Израиля – 9, у Южной Кореи – 8, у Китая – 7, у России – 4 [25].

Давно проведенная градация на «hard skills» и «soft skills», а также различие обучения и образования, предложенное А. Кролом [26] лишили (пусть и частично) понятия «профессия», «специальность», «квалификация» смыслового содержания. Оппозиции типа «профессионал – универсальная личность» сменяются характеристиками интегральности и пластичности, которые не всегда понятно специфицируются и как организовать их формирование также не всегда понятно ни государству, ни корпорациям – основным потребителям человеческого капитала. Не исключено, что прав А. Крол, который высказал предельную формулу миссии будущего обучения и образования, которая, по его мнению, «будет сводиться не к обучению человека, а к извлечению из него идей и помощи в их развитии и воплощении» [26].

Человек как генератор идей – хорошая профессия или хорошая специальность, а чем измерить его квалификацию в этом процессе генерации, как развивать эту способность? Трансгуманисты за трансформацию человека, второй лагерь в эту возможность не верит и прокламирует идею о «внедрении» человека в мир машин и замене (при любой возможности) человеческих функций технологиями разного уровня в том числе и сверхсложными типа искусственного интеллекта. А. Dehaze, комментируя эти процессы, обратил внимание на «недостатки предсказуемости и настоятельную необходимость ожидать неожиданного». Эти «недостатки» и «необходимости» полностью относятся к системе: «образование – экономика – общественные структуры», в которых образование ищет цели и реализует продукт. То же самое относится и к рынку труда. Развитие скорости в технологиях – автоматизация, искусственный интеллект и приход экономики совместного использования – трансформируют то, как мы работаем. Помимо технологий, в результате изменений в обществе, разрушаются традиционные формы труда. Причем это разрушение везде – в обществе, организациях, управлении. Это, в свою очередь приводит к росту числа независимых и рассредоточенных работников [27].

Кто же они – эти «независимые и рассредоточенные» работники? Как их называть и какое образование их должно готовить? Какими ЗУНами они должны владеть, какие компетенции развивать? Ответ на первый вопрос предлагает Е. Баланцанова – директор киевского филиала холдинга «Inter Study Consulting». Объединяющими этих «работников» качествами являются кросс-отраслевая специализация и над профессиональные умения «навыки, среди которых на первом месте системное мышление и мультиязычность. За ними следуют «Френдли-гибкость; программирование IT-решений; умение управлять проектами и процессами; клиентоориентированность; стрессоустойчивость; креатив и эстетический

вкус». В сфере образования «работника» – обладателя этих качеств будут «производить»: модератор; раз-работчик образовательных траекторий; тьютор; организатор проектного обучения; координатор образо-вательных онлайн-платформ; ментор стартапов; игромастер; игровик-задачник; тренер по фитнесу [28]. Если на первый и третий вопросы хотя бы футуристические ответы, то на вопрос №2 о том «является ли получение профессии задачей образования», ответа нет. И не будет. Пока мы не сформируем понимание разницы в обучении и образовании – этого «различного в едином» и не сформулируем принципы функ-ционирования единой для их экосистемы. Проектов и стратегий много, но результат проясняется мало.

Выводы. Итак, вернемся к У. Беку и его мысли о том, что в обществе риска и неопределенности со-знание определяет бытие, а знание занимает место собственного опыта. Для конструкторов, которые ранее именовались «профессия», «специальность», «вид деятельности» формируются новые «заместители» – компетенции. Эти «заместители» не только снимают в себе знания, умения и навыки. Они подчеркнута основываются на связях между людьми и готовностях эти связи «понимать и использовать» в интере-сах устойчивости и всеобщего культурного багажа. В юбилейном докладе Римского клуба эта тенденция выражена понятием «интегральное мышление». «Культивировать интегральное мышление, а не ограни-чиваться аналитическим мышлением ... Обучение системному мышлению недостаточно, «поскольку в системном мышлении сохраняется тенденция рассматривать реальность в довольно механических ка-тегориях, неспособных ухватить её органическую интегральность». Интегральное же мышление спо-собно «воспринимать, организовывать, согласовывать и воссоединять отдельные фрагменты и достигать подлинного понимания основополагающей реальности». Оно отличается от системного мышления также как интеграция отличается от агрегации» [13]. Положение Э. Вайцзеккера и А. Вийкмана, авторов Рим-ского доклада, возвращают образование во времена Просвещения, придавая ему Новый характер. Этот характер уже не определяется именами Линкольна и Ленина, Каменского и Ушинского, Данте и Толсто-го. Оно определяется концепциями «полного мира» Г. Дэйли, философией баланса К. Уилбера, техноу-топизмом Курцвейла и Диамандиса, подходами Я. фон Иксуля с его «Всемирным советом будущего» и «Великого перехода» П. Раскина. Чем может образование ответить на эти вызовы? Пока только новыми наименованиями (именами) профессий, которые наполнены старым содержанием. Из новых подходов? Наверное, начало положено. Проектный подход и «другая школа»; образование через всю жизнь, а в пер-спективе образование как профессиональная деятельность, содержанием которой является совместное отношение «все учителя – все ученики», предполагающее служение (безраздельно!) индивидуальному благу как общественному и наоборот. Это дорога, которая одинаково вероятно может привести к двум тупикам: кастомизации и интеллектуальному рабству и виртуальному псевдоравенству с растворением индивида в океане фильтруемой неясно кем информации или (что менее возможно, на наш взгляд) инте-гральным «миром человек» – нравственных интеллектуалов (интеллигентов) с соответствующим ми-ровоззрением, активностью и поведением.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Черных С. И.** Образование как общественное и индивидуальное благо // Профессиональное обра-зование в современном мире. 2015. №1 (16). С. 17–26.
2. **Рамачандран В. С.** Мозг рассказывает. Что делает нас людьми. М.: Карьера-пресс, 2017. 422 с.
3. **Рассказов Л. Д.** Кризис сознания – деятельности и глобализация: социально-философский анализ актуальных аспектов профессионального образования // Профессиональное образование в совре-менном мире. 2015. №3 (18). С. 7–13.
4. **Павловский В. В.** О необходимости пересмотра политики образования в России // Профессиональ-ное образование в современном мире. 2015. №1 (16). С. 45–53.
5. **Черных С. И., Паршиков В. И.** Образование как услуга: социально-философский анализ // Про-фессиональное образование в современном мире. 2015. №2 (17). С. 40–47.
6. **Арташкина Т. А.** Социально-культурные проблемы российского образования. М.: РУСАЙНС, 2018. 242 с.
7. **Келли К.** Неизбежно. 12 технологических трендов, которые определяют наше будущее. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2017. 352 с.
8. **Мурашев А.** Другая школа: откуда берутся нормальные люди. М.: Эксмо, 2019. 352 с.
9. **Прайс Д.** Открыто. Как мы будем жить, работать и учиться. М.: Олимп-Бизнес, 2015. 288 с.
10. **Шваб К.** Четвертая промышленная революция. М.: Эксмо, 2019. 209 с.
11. **Новиков С. Г.** Стратегия развития российского образования в эпоху «глобальных перемен» // Про-фессиональное образование в современном мире. 2015. №1 (16). С. 26–33.
12. **Харари Ю. Н.** Homo deus. Краткая история будущего. М.: Синбад, 2018. 496 с.
13. **Weizsäcker E., Wijkman A.** Come on! Capitalism, Short-termism, Population and the Destruction of the Planet. Springer, 2018. 220 p.

14. **Matthew R., Clearly H., Delosh E.** A Guide to Effective Studying and Learning. Practical Strategies from the science of learning. Oxford University Press; 1 Edition (January 14, 2019). 304 p.
15. **Вебер М.** Протестантская этика и дух капитализма. Часть 1. Предварительные замечания. [Электронный ресурс]. URL: <http://filosof.historic.ru/item/foo/soo/z0000297/index.shtml> (дата обращения: 24.05.2018)
16. **Дьюи Дж.** Демократия и образование. М.: Педагогика-Пресс, 2000. 384 с.
17. **Киришенштейнер Г.** Трудовая школа. М.: Задруга, 1913. 64 с.
18. **Бек У.** Общество риска. На пути к другому модерну. М.: Прогресс-традиция, 2000. 384 с.
19. **Терентьев Д.** Будущее не для всех // Аргументы недели. 2019. № 19 (663), четверг 29 мая. – С. 6.
20. **Глуценко Г.И.** Цифровизация экономики – дилеммы формирования человеческого капитала [Электронный ресурс]. URL: <https://conf.hse.ru//2019/program> (дата обращения: 24.05.2018).
21. **Caplan B.** The Case against Education: Why the Education System is a Waste of Time and Money. Princeton University Press. 2018. 230 p.
22. **Щелкунов А.Д.** Проблемы российских образовательных реформ // Вопросы философии. 2018. №6. С. 19–33.
23. **Какое образование для нас ценно? Материалы «Круглого стола»** // Вопросы философии. 2018. №6. С. 34–58.
24. **Национальные цели социального развития: вызовы и решения: докл. к XX Апрель. междунар. науч. конф. по проблемам развития экономики и общества, Москва, 9–12 апреля 2019 г.** – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. 113 с.
25. **Ларина Е.** Хрен и редька или раскол элит [Электронный ресурс]. URL: <http://rus.triz-guide.com/2653.html> (дата обращения: 24.05.2018).
26. **Крол А.** Куда движется рынок образования и Edtech? Прогноз на 10–15 лет [Электронный ресурс]. URL: <https://medium.com/krol-institute/> (дата обращения: 24.05.2018).
27. **Dehaze A.** Develop talent, connect and shape the future of work: A call for responsible leaders [Электронный ресурс]. URL: <https://www.weforum.org/agenda/2017/01/> (дата обращения: 24.05.2018)
28. **Баланцанова Е.** Профессии будущего: какие специалисты будут востребованы послезавтра [Электронный ресурс]. URL: <https://life.pravda.com.ua/columnus/2019/02/235691/> (дата обращения: 24.05.2018)
29. **Матвейчев О.** Римский клуб, юбилейный доклад. Вердикт: «Старый Мир обречен. Новый Мир неизбежен!» [Электронный ресурс]. URL: <https://matveychev-oleg.livejournal.com/6653054.html>. (дата обращения 24.05.2018).

REFERENCES

1. **Chernykh S.I.** Education as a public and individual good. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire = Vocational education in the modern world*, 2015, no. 1 (16), pp. 17–26. (In Russ)
2. **Ramachandran V.S.** The brain tells. What makes us human. Moscow, Career Press Publ., 2017, 422 p. (In Russ)
3. **Rasskazov L.D.** The crisis of consciousness – activities and globalization: a socio-philosophical analysis of relevant aspects of vocational education. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire = Vocational education in the modern world*, 2015, no. 3 (18), pp. 7–13. (In Russ)
4. **Pavlovsky V.V.** About the need to revise the education policy in Russia. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire = Vocational education in the modern world*, 2015, no. 1 (16), pp. 45–53. (In Russ)
5. **Chernykh S.I., Parshikov V.I.** Education as a service: socio-philosophical analysis. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire = Vocational education in the modern world*, 2015, no. 2 (17), pp. 40–47. (In Russ)
6. **Artashkina T.A.** *Socio-cultural problems of Russian education*. Moscow, RUSAINS Publ., 2018, 242 p. (In Russ)
7. **Kelly K.** Inevitably. 12 technological trends that determine our future. Moscow, Mann, Ivanov and Ferber Publ., 2017, 352 p. (In Russ)
8. **Murashev A.** Another school: where do normal people come from. Moscow, Eksmo Publ., 2019, 352 p. (In Russ)
9. **Price D.** *Open. How we will live, work and study*. Moscow, Olimp-Business Publ., 2015, 288 p. (In Russ)
10. **Schwab K.** *Fourth Industrial Revolution*. Moscow, Eksmo Publ., 2019, 209 p. (In Russ)
11. **Novikov S.G.** The development strategy of Russian education in the era of «global change». *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire = Vocational education in the modern world*, 2015, no. 1 (16), pp. 26–33. (In Russ)

12. **Harari Yu. N.** *Homo deus. A brief history of the future*. Moscow, Sinbad Publ., 2018, 496 p. (In Russ)
13. **Weizsäcker E., Wijkman A.** Come on! Capitalism, Short-termism, Population and the Destruction of the Planet. Springer, 2018, 220 p.
14. **Matthew R., Clearly H., Delosh E.** A Guide to Effective Studying and Learning. Practical Strategies from the science of learning. Oxford University Press; 1 Edition, (January 14, 2019), 304 p.
15. **Weber M.** Protestant ethics and the spirit of capitalism. Part 1. Preliminary remarks. Available at: <http://filosof.historic.ru/item/foo/soo/z0000297/index.shtml> (accessed: 24 May 2018) (In Russ)
16. **Dewey J.** *Democracy and Education*. Moscow, Pedagogy-Press Publ., 2000, 384 p. (In Russ)
17. **Kirshensteiner G.** *Labor School*. Moscow, Zadruga Publ., 1913, 64 p. (In Russ)
18. **Beck W.** *Risk Society. On the way to another Art Nouveau*. Moscow, Progress-tradition Publ., 2000, 384 p. (In Russ)
19. **Terentyev D.** *The future is not for everyone. Argumenty nedeli = Arguments of the week*, 2019, no. 19 (663), Thursday May 29, p. 6. (In Russ)
20. **Glushchenko G. I.** Digitalization of the economy – the dilemmas of the formation of human capital. Available at: <https://conf.hse.ru/2019/program> (accessed: 24 May 2018) (In Russ)
21. **Caplan B.** The Case against Education: Why the Education System is a Waste of Time and Money. Princeton University Press. 2018, 230 p.
22. **Schelkunov A. D.** Problems of Russian educational reforms. *Voprosy filosofii = Questions of philosophy*, 2018, no. 6, pp. 19–33. (In Russ)
23. **What** education is valuable to us? Materials of the Round Table. *Voprosy filosofii = Questions of philosophy*, 2018, no. 6, pp. 34–58. (In Russ)
24. **National goals of social development: challenges and solutions**. Report by Apr 20 Int. scientific conf. on the problems of the development of the economy and society, Moscow, April 9–12, 2019. Moscow, Higher School of Economics Publ., 2019, 113 p. (In Russ)
25. **Larina E.** Horseradish and radish or split elites. Available at: <http://rus.triz-guide.com/2653.html> (accessed: 24 May 2018) (In Russ)
26. **Krol A.** Where is the education market and Edtech moving? The forecast for 10–15 years. Available at: <https://medium.com/krol-institute/> (accessed: 24 May 2018)
27. **Dehaze A.** Develop talent, connect and shape the future of work: A call for responsible leaders. Available at: <https://www.weforum.org/agenda/2017/01/> (accessed: 24 May 2018)
28. **Balantsanova E.** Professions of the future: which specialists will be in demand the day after tomorrow. Available at: <https://life.pravda.com.ua/columnus/2019/02/235691/> (accessed: 24 May 2018) (In Russ)
29. **Matveychev O.** Club of Rome, anniversary report. Verdict: «The Old World is doomed. A new world is inevitable!». Available at: <https://matveychev-oleg.livejournal.com/6653054.html>. (accessed: 24 May 2018). (In Russ)

Информация об авторах

Черных Сергей Иванович – доктор философских наук, доцент, заведующий кафедрой истории и философии, Новосибирский государственный аграрный университет (Российская Федерация, 630039, г. Новосибирск, ул. Никитина 149, e-mail: 2chernych@mail.ru)

Рассказов Леонид Дементьевич – кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры философии и социально-гуманитарных наук педиатрического факультета, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный медицинский университет имени проф. В. Ф. Войно-Ясенецкого» (660021, г. Красноярск, ул. К. Маркса, 124–401, e-mail: rasskazov.ld@gmail.com)

Принята редакцией: 30.04.19.

Information about the authors

Sergey I. Chernykh – Doctor of Philosophical Sc., Associate Prof., the Head of the Chair of History and Philosophy at Novosibirsk State Agrarian University (149 Nikitina Str., 630039, Novosibirsk, Russian Federation, e-mail: 2chernych@mail.ru). ORCID: <http://org/0000-0001-6644-8295>

Leonid D. Rasskasov – Doctor of Philosophical Sc., Associate Prof., Department of philosophy and Social Sciences Faculty of Pediatric, Krasnoyarsk State Medical University named after Prof. V. F. Voyno-Yasenetsky (660049, Krasnoyarsk, street. K. Marx, 124–401, Russian Federation, e-mail: rasskazov.ld@gmail.com)

Received: April 30, 2019.

ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ «ТРЕТЬЕЙ МИССИИ» В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМИРУЮЩЕЙСЯ РОЛИ УНИВЕРСИТЕТОВ

PROBLEMS OF IMPLEMENTATION OF THE THIRD MISSION IN THE TRANSFORMING ROLE OF UNIVERSITIES

УДК 316.344.32+378.4

DOI: 10.15372/PEMW20190308

Е. В. Кудряшова

Северный (Арктический) федеральный
университет имени М. В. Ломоносова,
Архангельск, Российская Федерация,
email: e.kudryashova@narfu.ru

Kudryashova, E. V.

Northern (Arctic) Federal University
named after M. V. Lomonosov,
Arkhangelsk, Russian Federation,
email: e.kudryashova@narfu.ru

С. Э. Сорокин

Северный (Арктический) федеральный
университет имени М. В. Ломоносова,
Архангельск, Российская Федерация,
email: s.sorokin@narfu.ru

Sorokin, S. E.

Northern (Arctic) Federal University named after
M. V. Lomonosov, Arkhangelsk, Russian Federation,
email: s.sorokin@narfu.ru

Аннотация. Исследование посвящено вопросу реализации «третьей миссии» университетов, актуальность которой обусловлена расширением традиционных функций, задач и зон ответственности сферы образования. При этом в научном сообществе отсутствует единый подход к пониманию сущности, характеристик и форм «третьей миссии» и параметры ее российской модели пока не определены. Авторы рассматривают эту проблему через призму глобальных вызовов, стоящих перед системой высшего образования в России, которые придают университетам новые смыслы и ориентиры деятельности. К ним авторы относят массовизацию, глобализацию, утилитаризм и коммерциализацию высшего образования, инновационность, появление социальной миссии университетов, связанной с воспроизводством культуры, информатизацию, ведущую к появлению новых форм коммуникации и организации учебного процесса. Проанализировав основные научные подходы к определению сущности, характеристик и направлений реализации «третьей миссии» методом социально-философского анализа, авторы определяют положительные эффекты данной деятельности для университетов и регионального социума. К ним они относят формирование стабильной социальной среды, в которой возможно выстраивание долгосрочных стратегий развития и университета и региона,

Abstract. The study is devoted to the implementation of the «third mission» of universities, the relevance of which is due to the expansion of traditional functions, tasks and areas of responsibility of education. At the same time, the scientific community lacks a unified approach to understanding the nature, characteristics and forms of the «third mission» and the parameters of its Russian model have not yet been determined. The authors consider this problem through the prism of global challenges facing the system of higher education in Russia, which give universities new meanings and guidelines. The authors include mass characterization, globalization, utilitarianism and commercialization of higher education, innovation, the emergence of the social mission of universities associated with the reproduction of culture, Informatization, leading to the emergence of new forms of communication and organization of the educational process. Having analyzed the main scientific approaches to the definition of the essence, characteristics and directions of the «third mission» by the method of socio-philosophical analysis, the authors determine the positive effects of this activity for universities and regional society. They include the formation of a stable social environment in which it is possible to build long-term development strategies and the University and the region, increasing the attractiveness of the University for students, getting students competencies in demand in the economy and

повышение привлекательности университета для абитуриентов, получение обучающимися компетенций, востребованных в экономике и социальной сфере региона. При этом регион получает возможность вовлечь университет в реализацию стратегии своего развития. Выделяются основные проблемы, препятствующие внедрению элементов «третьей миссии» в практическую работу образовательных организаций высшего образования, предлагаются пути их решения. Делаются выводы о необходимости выработки университетами стратегий своего развития с учетом глобальных трансформационных процессов, изменяющихся потребностей общества, особенностей взаимодействия с территориальными органами власти, местным сообществом и другими региональными стейкхолдерами.

Ключевые слова: университет, «третья миссия», регион, образование, глобальные вызовы, трансформация.

Для цитаты: Кудряшова Е. В., Сорокин С. Э. Проблемы реализации «третьей миссии» в условиях трансформирующейся роли университетов // Профессиональное образование в современном мире. 2019. Т. 9, №3. С. 2958–2966

DOI: 10.15372/PEMW20190308

social sphere of the region. At the same time, the region has the opportunity to involve the University in the implementation of its development strategy. The main problems that prevent the introduction of the elements of the «third mission» in the practical work of educational institutions of higher education are identified, and ways to solve them are proposed. Conclusions are drawn about the need for universities to develop strategies for their development, taking into account the global transformation processes, changing needs of society, the peculiarities of interaction with the territorial authorities, the local community and other regional stakeholders.

Keywords: University; «third mission»; region; education; global challenges; transformation.

For quote: Kudryashova E. V., Sorokin S. E. [Problems of implementation of the «third mission» in the context of the transforming role of universities]. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire = Professional education in the modern world*, 2019, vol. 9, no. 3, pp. 2958–2966

DOI: 10.15372/PEMW20190308

Введение. На протяжении большого исторического периода отношения между университетом и обществом претерпели значительные изменения. Был пройден большой путь, в ходе которого университет сначала был местом получения знаний, передаваемых от избранных к избранным, выступая своеобразным «анклавом» по отношению к другим социальным институтам. Затем, поступив на «службу» государству, он стал выполнять важные социальные функции, которые стремительно расширялись, охватывая не только сферу образования, но и экономические, политические процессы, формирование культуры и мировоззрения.

За последнее столетие университеты превратились во влиятельные центры продуцирования нового знания, технологий, прогресса в экономической и социальной сфере.

Если раньше об успехе университета судили по его достижениям в образовании и науке, то сейчас от университетов ожидают гораздо большего и, естественно, для того чтобы эти ожидания оправдать, необходимо меняться. Меняются формы и методы взаимодействия университетов со сферой науки, культуры, экономики, гражданским обществом. Вместе с этим пришло понимание того, что университету тесно в рамках традиционных «миссий» – образовательной и научной.

На первый план выходит гуманитарная составляющая – ответственность университета за осмысление глобальных процессов, происходящих в мире, выработку путей преодоления кризисов и ответов на главные вызовы современности.

В этой связи миссия университетов, изменение их роли и влияние на развитие современного общества являются сегодня темами, активно обсуждаемыми во многих академических и политических кругах [1, с. 75; 2, с. 60; 3, с. 49; 4, с. 97]. Появление же концепции «третьей миссии» неизбежно привело к глобальным изменениям в деятельности самих университетов.

Университеты призваны сохранить и приумножить культурное и интеллектуальное наследие и предоставить к нему доступ для всех социальных групп, выступить драйвером новых производственных процессов, основанных на эффективных технологиях и разработках.

Постановка задачи. Проблемы реализации университетами «третьей миссии» стали предметом научных исследований зарубежных авторов в середине XX века, в то время как в российской науке

первые работы по данному направлению стали появляться в начале 2000-х гг. Сегодня в научном сообществе отсутствует единый подход к пониманию сущности, характеристик и форм «третьей миссии» в условиях российского образования, что осложняет процесс ее практической реализации в деятельности университетов.

За последние годы появился ряд работ российских авторов, в которых проводится анализ «третьей миссии» университетов по различным направлениям: взаимодействие университета и региона, социальная ответственность университетов, стейкхолдерский подход к деятельности университетов и ряд других [5, с. 34; 6, с. 43; 7, с. 113].

Среди них можно выделить труды таких ученых, как А. А. Аузан, Н. В. Головкин, В. И. Добренев, О. В. Зиневич, Н. А. Медушевский, В. А. Нагорнов, В. Я. Нечаев, О. В. Перфильева, К. А. Пунина, Е. А. Рузанкина, В. А. Смирнов, Л. А. Фадеева, С. В. Голубев и др.

Авторами поставлена задача раскрыть основные проблемы, препятствующие успешному внедрению университетами данного направления работы, наметить пути преодоления существующих противоречий и обозначить перспективы освоения университетами новых форм и методов работы с общественными институтами на основе существующих научных подходов

Методология и методика исследования. Основным методом исследования выступает социально-философский анализ процесса реализации университетами своей «третьей миссии» с учетом происходящих трансформационных процессов и глобальных вызовов системе высшего образования Российской Федерации.

При выборе методологии исследования «третьей миссии университета» авторы опирались на работы признанных специалистов в данной сфере – М. Мархла и А. Паусиста. В одной из своих аналитических статей под названием «Методология оценки третьей миссии университетов» [8, с. 44], они анализируют разработанную европейскими экспертами систему, позволяющую выявлять принадлежность вуза к третьей миссии. Эта система включает восемь направлений измерений, для каждого из которых предложен свой фокус концентрации внимания, набор ключевых индикаторов и дескрипторов.

Авторы понимают «третью миссию» (роль) университетов как стратегию, основанную на действиях в таких направлениях, как непрерывное образование; трансфер технологий и развитие инноваций, вовлеченность университетов в социальную жизнь. В основе третьей миссии лежит работа университетов по улучшению жизни региона и местного сообщества, их заинтересованность в динамичном развитии территории, на которой он находится [9, с. 3].

Результаты. Формирование новых моделей функционирования университетов стало ответом на глобальные вызовы, которые стоят сегодня перед сферой высшего образования как за рубежом, так и в Российской Федерации.

Если обобщить основные подходы к определению этих вызовов, можно выделить следующие.

1. Массовизация высшего образования, которая уверенно теснит классический академический подход. Высшее образование давно перестало бы делом избранных и стало необходимым элементом социализации. К положительным сторонам этого явления относят то, что в результате этого образуется достаточно однородный слой людей, находящихся примерно на одном уровне образованности. Тем самым сокращается расслоение между различными социальными группами, устраняются барьеры коммуникации. Однако девальвация ценности образования при такой ситуации неизбежна. К тому же университеты становятся зависимыми от «студенческих масс», которые должны заполнить все аудитории и дать работу преподавателям, тем самым превращая образование в непрерывный процесс производства. Это выступает одной из предпосылок следующего вызова.

2. Утилитаризм и коммерциализация высшего образования. Университет приобретает черты не только научно-образовательной организации, но и экономического субъекта, который предлагает на рынок вполне конкретный товар, пользующийся спросом. С одной стороны, это в какой-то степени может обеспечить его академическую свободу, к тому же университет приобретает такие дополнительные черты, как инновационность, предпринимательство, ориентация на рынок труда. С другой стороны, университет рискует превратиться в «фабрику выдачи дипломов», в погоне за показателями экономической эффективности забыв о фундаментальных основах своего существования. Во главу угла начинают ставиться интересы извлечения прибыли, руководство переходит от представителей академического сообщества к «менеджерам» от образования. На выработку направлений развития университетов начинают оказывать влияние крупные корпорации, заинтересованные в подготовке конкретных специалистов под нужные им задачи. «Корпоративные университеты», создающиеся под удовлетворение запросов экономических и социальных групп, еще одно явление современного высшего образования. Зачастую установки на коммерциализацию могут исходить и от государства, которое стремится уменьшить свою финансовую нагрузку на обеспечение деятельности университетов.

3. Социальная миссия университетов и воспроизводство культуры. В современном мире университеты призваны выполнять важнейшую роль воспроизводства культуры и даже «культуротворчества», воспитания человека, его социализации, создание условий для самореализации личности, обеспечение устойчивого развития и сохранение культурной преемственности в обществе. Социальная роль университетов заключается в противодействии общественной фрагментации, выступление в качестве интегратора в условиях ослабления традиционных политических институтов.

Университеты должны помочь индивиду выстроить свою жизненную траекторию, научить навыкам адаптации к изменяющемуся рынку труда.

В контексте развития мультикультурализма, университеты перестают быть «привязанными» к национальным государствам, пока не институционально, но содержательно. Университет становится «транснациональной бюрократической корпорацией, либо связанной с транснациональными инстанциями управления, такими как Европейский союз, либо функционирующей независимо по аналогии с транснациональной компанией» [10, с. 45].

Последние три описанных нами вызова выступили основаниями для формулировки «третьей миссии» университетов, которая сочетает в себе социальный, предпринимательский и инновационный компонент. Социальный компонент – это сфера, в которой не предполагается извлечение прибыли или экономический эффект. Это область оказания социальных услуг, участия университета в развитии городских пространств, взаимодействие с местным сообществом, культурная среда, студенческая активность. Предпринимательский компонент связан с проведением научных исследований по контрактам с государством и бизнесом, коммерциализацией интеллектуальной собственности, платные образовательные программы, использование объектов университета на коммерческой основе. Инновационный компонент предполагает внедрение научных разработок университетов, консультирование органов власти и правительственных организаций.

4. Глобализация высшего образования, связанная с введением международных образовательных стандартов аттестации, аккредитации, сертификации, взаимного признания дипломов, развитием академической мобильности. Положительные эффекты глобализации могут выражаться в расширении сотрудничества между учеными и преподавателями различных стран, повышении уровня коммуникации и взаимного культурного проникновения. Отрицательные – с потерей идентичности, уникальности и своеобразия различных образовательных систем, их «стандартизации».

5. Информатизация, ведущая к появлению новых каналов распространения информации и новых форм коммуникации, организации учебного процесса. Отвечая на вызовы времени, университеты стремятся включиться в общее информационное поле, найти в нем свое место. Фактор информатизации ведет к появлению новых способов образования, индивидуальных образовательных программ, появлению сетевых университетов, отход от классических форм организации учебных групп, которые физически могут находиться в различных частях света. Возможность мгновенного получения любой информации ведет к пересмотру подходов к личности преподавателя, который перестает быть ретранслятором и приобретает функции наставника, ментора, выполняющего не только образовательную, но и воспитательную функцию. Безусловно, в связи с этим появляются риски снижения качества образования, его ценности, потери контроля за содержанием учебного процесса.

6. Инновационность. Помимо соединения на своей базе научных исследований, современных образовательных методик с их практическим внедрением, университеты становятся местом выработки новых социальных практик, глобальных и локальных социальных проектов. При университетах начинают появляться структуры, направленные на развитие его инновационности – бизнес-инкубаторы, технопарки, научно-образовательные кластеры.

Лидеры этого процесса, которых принято называть «университетами мирового класса», превращаются во влиятельных игроков на глобальном экономическом рынке, выступая флагманами инноваций в наиболее перспективных направлениях.

Несмотря на серьезные вызовы, которые сегодня стоят перед университетом, он остается центром создания, сосредоточения и распространения знаний как универсальных, так и имеющих утилитарный характер, выступает в роли культуросоздающего института.

Ответом на эти вызовы стало осознание, принятие и исследование «третьей миссии» университетов, в реализации которой, возможно, лежит ключ к ответу на многие фундаментальные вопросы и запросы современного общества.

В российской научной литературе встречаются следующие подходы к определению содержания «третьей миссии» («третьей роли») университетов: «особенный фокус деятельности университетов, связанный с ориентацией вуза на потребности общества в целом и отдельных граждан в частности, а также активная социальная позиция университета в отношении своей территории, обусловленная

многосторонним взаимодействием с различными заинтересованными участниками» [11, с. 22], «включенность университета в решение значимых для общества проблем» [12, с. 10].

Часто «третью миссию» трактуют как предпринимательскую деятельность университета, коммерциализацию интеллектуальных ресурсов [13, с. 181; 14, с. 64]. Социальная направленность деятельности так же важна, как и коммерциализация научного знания или разработка программ повышения квалификации. Другие включают в нее социальные программы и проекты, реализуемые университетом на территории региона [15, с. 190; 13, с. 132; 16, с. 197]. Третьи дополняют это системой непрерывного образования и инновационного развития». Однако сами понятия «непрерывного образования», «продолженного образования», «образования через всю жизнь» в различных национальных системах образования тоже требуют глубокого изучения и сравнительного анализа. Интерпретация же понятия «третьей миссии» зависит от понимания тем или иным университетом своей роли и сущности в динамично развивающемся, постоянно меняющемся обществе и мире. Очевидно, что в этой ситуации необходимо выделить конкретные задачи и действия, которые можно отнести к деятельности вуза в рамках третьей миссии.

Н. А. Медушевский и О. В. Перфильева в качестве содержательных компонентов «третьей миссии» университетов выделяют передачу технологий (создание технопарков, интеграция в производственные кластеры, R&D, имеющие своей целью инновации и развитие технологий), социальные обязательства (взаимодействие с обществом, регионом, НПО, направленное на содействие социальному развитию) и обучение в течение всей жизни (переподготовка кадров, повышение квалификации, тренинги) [11, с. 21].

По мнению авторов, «выделение единой статичной модели «третьей роли» в деятельности университетов в принципе невозможно, и она всегда будет характеризоваться выраженной «локальной» спецификой» [11, с. 21].

К характеристикам «третьей миссии» университета ряд исследователей относят также: «генерирование, практическое применение знаний, получение выгоды от ресурсов (помещения, техника) за пределами академической среды» [17, с. 118]; «экономическое применение исследований, патентов, трансфер технологий, а в широком смысле – любую деятельность в направлении общества» [18, с. 52].

О. В. Перфильева называет «социальным участием» университета «понимание и учет общественных потребностей в обучении граждан, подготовке специалистов для конкретных отраслей производства, проведении конкретных научных исследований для решения проблем, актуальных для сообщества, на основе многостороннего взаимодействия с различными заинтересованными участниками» [19, с. 139].

Благодаря научной полемике среди российских и зарубежных исследователей [19, с. 37; 20, с. 44; 21, с. 70; 8, с. 45; 22, с. 101; 23, с. 37], в том числе развернувшейся в рамках проекта Европейской комиссии (ЕЗМ), связанного с изучением «третьей миссии» университетов, и складывающимся новыми практиками (сопутствующим им различным оценкам и мнениям), открываются некоторые фундаментальные принципы, позволяющие глубже понять сущность данной миссии.

Как отмечают некоторые авторы, действия в рамках «третьей миссии» связаны с генерированием, использованием, практическим применением, получением выгоды от знаний и других ресурсов университета (помещения, техника) за пределами традиционной (классической) академической среды [8, с. 45].

В этом контексте «третья миссия» понимается как совокупность специфических услуг, основанных на действиях и возможностях, которые служат во благо общества. Для отображения расширяющегося сотрудничества промышленности, власти и университетов Х. Ецкович и Л. Лейдесдорф используют «модель тройной спирали». В рамках предложенной ими концепции университеты являются важными акторами в процессе производства нового знания, а «третья миссия» становится ключевой в становлении университета как предпринимательской структуры [25, с. 6].

Что получает университет от активного внешнего взаимодействия? Во-первых, он формирует стабильную, предсказуемую социальную среду, в которой возможно выстраивание долгосрочных стратегий развития. Во-вторых, становится привлекательным для абитуриентов, которые могут быть уверены в том, что получаемые ими знания будут востребованы в экономике региона. В-третьих, дает важные социальные компетенции для обучающихся, которые вовлекаются в реальные процессы в экономике и социальной сфере своего города или области.

Со своей стороны, регион в виде вуза, выполняющего «третью миссию», получает надежного партнера, способного стать соисполнителем стратегии своего развития, оказывать необходимые социальные услуги, готовящего нужные для экономики и социальной сферы кадры.

Многие современные исследователи выделяют две модели определения и реализации третьей миссии университетов: европейскую и американскую, отличающиеся по приоритетности компонентов: европейская ориентирована на социальную составляющую, американская – на трансфер технологий.

При этом четкие контуры российской модели пока не определены. Как пишет Т. А. Балмасова, «университетам еще только предстоит стать фактором социального и культурного развития, способным обеспечить реализацию ожиданий общества, связанных с изменением качества жизни» [25, с. 38].

Исследователи отмечают неготовность большинства российских университетов к освоению новой миссии, что вызвано целым рядом причин.

Во-первых, это отсутствие единого понимания и общепринятых научно-методических подходов к проблематике «третьей миссии», недостаточность научной литературы, а также практик ее реализации в российских условиях. Большинство успешных «кейсов» связано с опытом зарубежных университетов, существующих в других культурных, социально-экономических и политических реалиях.

Перекладывание без соответствующей адаптации этих практик на российскую почву неизбежно будет вести к деформациям, что приведет либо к искажению самой идеи и подменой ее чем-то иным, либо к разочарованию и признанию ненужности, неэффективности такой деятельности.

Именно поэтому необходима активизация работы со стороны научного сообщества по глубокому осмыслению этого, во-многом, нового для российского образования явления, выработке единой концепции и практических рекомендаций для университетов.

Во-вторых, социальный аспект деятельности университетов в недостаточной мере осознается администрацией и коллективом университетов в качестве самостоятельного направления. Скорее оно воспринимается либо как одна из форм социальной и воспитательной работы, развития образовательных услуг, прикладных научных исследований и иных «традиционных» каналов общения университета с внешней средой. Зачастую работа ведется, но ведется фрагментарно, бессистемно, без конечной цели, без опоры на научную методологию.

В-третьих, университеты не всегда готовы меняться, исходя из потребностей в реализации новых задач, университетское сообщество достаточно консервативно, а администрация не всегда способна на решительные шаги по изменению традиционных принципов работы. К примеру, работа по развитию инноваций требует пересмотра подходов к учебной нагрузке для отдельных категорий работников, системы заработной платы. С другой стороны, научная деятельности коллективов недостаточно гибко адаптируется под запросы партнеров (предприятия, бизнес, государство). Не редка ситуация, когда университетам нечего предложить из того, что может заинтересовать потенциальных инвесторов, а на разработку чего-то нового требуется значительное время. Программы развития большинства университетов не содержат прямых отсылок к реализации «третьей миссии».

Однако ряд университетов осознанно выбрали для себя модели развития в качестве предпринимательских или инновационных университетов и результаты этой работы проявляются, в том числе и в эффективной реализации ими «третьей миссии».

В-четвертых, в России сейчас недостаточно развиты институты социального партнерства, общество фрагментировано, отсутствует опыт успешной коммуникации, за исключением традиционных форм. Бизнес не идет в университет, поскольку не уверен в том, что может получить там то, что ему необходимо. Университет не имеет навыков «продаж» своих достижений и разработок, ему комфортно в привычных формах работы с предприятиями и организациями – учебные практики, небольшие, эпизодические заказы на проведение исследований, участие «практиков» в преподавательской деятельности, работе экзаменационных комиссий и т.д. Хотя, безусловно, есть и положительные исключения.

В отношении своей роли в развитии региона многие университеты либо занимают позицию исполнителя «поручений» региональной власти, либо осознанно ограничивают сферу своих интересов задачами образовательной и научной деятельности внутри университета. Соответственно, в этом же ключе они воспринимаются региональной властью и обществом.

В-пятых, отсутствие прямого «сигнала» о значении «третьей миссии» в деятельности университетов со стороны исполнительных органов власти сферы образования. Показателей, связанных с «третьей миссией», нет среди большинства индикаторов и систем оценок деятельности университетов. Не секрет, что деятельность университетов вынуждена подстраиваться под вполне определенные критерии эффективности и, если в их числе «третьей миссии» нет, университеты считают эту работу дополнительной, «факультативной», а значит, не обязательной. Определенные надежды по изменению ситуации связаны с московским международным рейтингом «Три миссии университетов», а также включение отдельных показателей «третьей миссии» в ряд авторитетных международных рейтингов: U-multirank, Times Higher Education Impact Rankings, QS и др.

Вместе с тем необходимо отметить, что ситуация имеет тенденцию к изменению. Например, создание в регионах крупных образовательных центров в виде федеральных университетов привело к тому, что последние стали влиятельными субъектами региональной жизни, равноправными партнерами власти и бизнеса в реализации крупных социально-экономических проектов. На эту же роль пре-

тендуют и опорные университеты, которые ориентированы на непосредственное взаимодействие с регионами.

Выводы. Таким образом, важнейшей задачей современных российских университетов представляется выработка стратегий развития с учетом глобальных трансформационных процессов, изменяющихся потребностей общества, особенностей взаимодействия с территориальными органами власти, местным сообществом и другими региональными стейкхолдерами. Это будет являться важнейшим фактором сохранения конкурентоспособности как самих университетов, так и российского образования в целом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Красинская Л. Ф.** Модернизация, оптимизация, бюрократизация... Что ожидает высшую школу завтра? // Высшее образование в России. 2016. №3. С. 73–82.
2. **Мягков Г. П., Бухараев В. М.** Трансформация классического университета в условиях «текущей современности» // Классический университет: история и современность: материалы Всеросс. с международным участием научно-практической конференции, посвященной 85-летию Удмуртского гос. ун-та (Ижевск, 3–4 февраля 2016 г.) / отв. ред. и сост. В. В. Пузанов, Д. В. Репников. Ижевск: Удмуртский университет, 2016. С. 56–61.
3. **Хагуров Т. А.** Выше образование: между служением и услугой // Высшее образование в России. 2011. №4. С. 4–57.
4. **Николаева Е. М., Щелкунов М. Д., Ившина О. Я.** Феноменология потребительства. Личностное и институциональное измерения. Казань: Изд-во Казанский ун-т, 2014. 160 с.
5. **Виссема И. Г.** Университет третьего поколения: управление университетом в переходный период. М.: Олимп-Бизнес, 2016. 422 с.
6. **Головко Н. В., Зиневич О. В., Рузакина Е. А.** Университет третьего поколения: Б. Кларк и И. Уиссема // Высшее образование в России. 2016. №9. С. 40–47.
7. **Гафуров И. Р., Васильев В. Л., Кашбиева Р. Р.** Инновационные кластеры и социально-экономическое развитие регионов: анализ методических подходов. М.: Анкил, 2012. 292 с.
8. **Marhl M., Pausist A.** Third Mission Indicators for New Ranking Metodologies // Evaluation in Higher Education. 2011. Vol. 5, №1. P. 43–64.
9. **Бугаенко О. Д., Кудряшова Е. В.** Третья миссия университетов и их роль в развитии регионов // Федеральный университет как центр инновационной, технологической и социальной трансформации регионов Российской Федерации: круглый стол (Белгород, 13–14 декабря 2017 г.) / под общ. ред. Ю. В. Кудряшова; Сев. (Арктич) федер. Ун-т. Архангельск: САФУ, 2017. С. 5.
10. **Университет в руинах** / пер. с англ. А. М. Корбута, Гос. ун-т – Высшая школа экономики. М.: Изд. дом Гос. ун-та – Высшей школы экономики, 2010. 304 с.
11. **Медушевский Н. А., Перфильева О. В.** Интерпретация третьей роли университетов на современном этапе // Вестник РГГУ. Серия «Политология. История. Международные отношения. За рубежом. Регионоведение. Востоковедение». 2016. №3. С. 19–31.
12. **Головко Н. В., Зиневич О. В., Рузанкина Е. А.** Третья миссия университета и модель многопользовательского управления для регионального развития // Сравнительная политика. 2018. №1. С. 5–17.
13. **Щелкунов М. Д., Николаева Е. М., Фурсова В. В.** На пути к международному признанию: Казанский федеральный университет как субъект глобального пространства высшего образования. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2016. 140 с.
14. **E3M-Project.** (2012). Green Paper «Fostering and Measuring Third Mission in Higher Education Institutions». URL: <http://www.e3mproject.eu/docs/Green%20paper-p.pdf> (дата обращения 05.06.2018)
15. **Константинов Г. Н., Филонович С. Р.** Что такое предпринимательский университет // Вопросы образования. 2007. №1. С. 49–62.
16. **Montesinos P., Carot J-M., Mora F.** Third Mission ranking for world class universities: Beyond teaching and research // Higher Education in Europe. 2008. Vol. 33 (2–3). P. 195–199.
17. **Jongbloed B.** Seven Indicators for mapping university-regional interactions. ENID-PRIME Indicators Conference in Oslo, 2008. 123 p.
18. **Dan M.-C.** The Third Mission of Universities in the Development Strategy of Vienna City // Informatica. Economica. 2012. Vol. 16, №4. P. 49–56.
19. **Перфильева О. В.** Университет и регион: на пути к реализации третьей функции // Вестник международных организаций. 2011. №1 (32). С. 133–144.
20. **Барнетт Р.** Осмысление университета // Образование в современной культуре. Альманах 1. Мн.: Прописи, 2001. 128 с.

21. **Зиневич О. В., Балмасова Т. А.** «Третья миссия» и социальная вовлеченность университетов: к постановке проблемы // *Власть*. 2015. №6. С. 67–72.
22. **Clark B.** *Creating Entrepreneurial Universities: Organization Pathways of Transformation*. Guildford, UK: Pergamon, 1998. 163 p.
23. **Чекмарев В., Наумов А.** Университет как системообразующий фактор развития региона: методология управленческой деятельности // *Alma mater*. 2003. №5. С. 33–39.
24. **Etzkowitz H., Leydensdorff L.** Introduction: Universities in the Global Knowledge economy // Etzkowitz H., Leydensdorff L. (Eds.) *Universities and the global knowledge economy: A triple helix of university-industry-government relations*. London, 1997. P. 1–8.
25. **Балмасова Т. А.** Третья миссия университета в условиях модернизации российского образования // *Актуальные вопросы общественных наук: социология, политология, философия, история: сб. ст. по матер. LV междунар. науч.-практ. конф.* Новосибирск: СибАК, 2015. С. 36–41.

REFERENCES

1. **Krasinskaja L. F.** Modernization, optimization, bureaucratization... He expects the high school tomorrow?. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher education in Russia*, 2016, no. 3, pp. 73–82 (In Russ)
2. **Mjagkov G. P., Buharaev V. M.** Transformation of classical University in the conditions of «fluid modernity». *Classical University: history and modernity*. Materials vsross. with international participation of scientific and practical conference dedicated to the 85th anniversary of the Udmurt state University (Izhevsk, February 3–4, 2016). Izhevsk, 2016, pp. 56–61 (In Russ)
3. **Hagurov T. A.** Higher education: between service and service. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher education in Russia*, 2011, no. 4, pp. 47–57. (In Russ)
4. **Nikolaeva E. M., Shhelkunov M. D., Ivshina O. Ja.** *Phenomenology of consumerism. Personal and institutional dimensions*. Kazan', Izd-vo Kazanskij un-t Publ., 2014, 160 p. (In Russ)
5. **Vissema I. G.** Third-generation University: managing the University in transition. Moscow, Olimp-Business Publ., 2016, 422 p. (In Russian)
6. **Golovko N. V., Zinevich O. V., Ruzakina E. A.** Third generation University: B. Clark and I. Wisema. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher education in Russia*, 2016, no. 9, pp. 40–47. (In Russ)
7. **Gafurov I. R., Vasil'ev V. L., Kashbieva R. R.** *Innovative clusters and socio-economic development of regions: analysis of methodological approaches*. Moscow, Ankil, 2012, 292 p. (In Russ)
8. **Marhl M., Pausist A.** Third Mission Indicators for New Ranking Metodologies. *Evaluation in Higher Education*, 2011, vol. 5, no. 1, pp. 43–64.
9. **Bugaenko O. D., Kudryashova E. V.** The third mission of universities and their role in the development of regions. *Federal University as a center of innovation, technological and social transformation of the regions of the Russian Federation*. Round table (Belgorod, December 13–14, 2017). Ed. Yu. V. Kudryashov; Sev. (Arktich) feder. Un-t. Arhangel'sk, SAFU Publ., 2017, p. 5. (In Russ)
10. **University in ruins**. Moscow, Izd. dom Gos. un-ta – Vysshej shkoly jekonomiki Publ., 2010, 304 p. (In Russ)
11. **Medushevskij N. A.** Interpretation of the third role of universities at the present stage. *Vestnik RGGU. Seriya «Politologija. Istorija. Mezhdunarodnye otnoshenija. Zarubezhnoe regionovedenie. Vostokovedenie» = Bulletin of RSUH. Series «Political Science. History. International relations. Foreign regional studies. Orientalism»*, 2016, no. 3, pp. 19–31. (In Russ)
12. **Golovko N. V., Zinevich O. V., Ruzankina E. A.** The third mission of the University and the model of multi-user management for regional development. *Sravnitel'naja politika = Comparative politics*, 2018, no. 1, pp. 5–17. (In Russ)
13. **Shelkunov M. D., Nikolaeva E. M., Fursova V. V.** *Towards international recognition: Kazan Federal University as a subject of the global higher education space*. Kazan, Kazan State Un-ty Publ., 2016, 140 p. (In Russ)
14. **E3M-Project.** (2012). Green Paper «Fostering and Measuring Third Mission in Higher Education Institutions». Available at: <http://www.e3mproject.eu/docs/Green%20paper-p.pdf> (accessed 05 June 2018)
15. **Konstantinov G. N., Filonovich S. R.** What is entrepreneurial University. *Voprosy obrazovaniya = Education*, 2007, no. 1, pp. 49–62. (In Russ)
16. **Montesinos P., Carot J.-M., Mora F.** Third Mission ranking for world class universities: Beyond teaching and research. *Higher Education in Europe*, 2008, vol. 33 (2–3), pp. 195–199.
17. **Jongbloed B.** *Seven Indicators for mapping university-regional interactions*. ENID-PRIME Indicators Conference in Oslo, 2008, 123 p.
18. **Dan M.-C.** The Third Mission of Universities in the Development Strategy of Vienna City. *Informatica. Economica*, 2012, vol. 16, no. 4, pp. 49–56.

19. **Perfil'eva O. V.** University and region: towards the implementation of the third function. *Vestnik mezhdunarodnyh organizacij* = *Bulletin of international organizations*, 2011, no. 1 (32), pp. 133–144. (In Russ)
20. **Barnett R.** Understanding of the University. *Obrazovanie v sovremennoj kul'ture* = *Education in modern culture*. Almanac 1, Propilei Publ., 2001, 128 p. (In Russian)
21. **Zinevich O. V., Balmasova T. A.** «The third mission» and social involvement of universities: to pose the problem. *Vlast'* = *Power*, 2015, no. 6, pp. 67–72. (In Russ)
22. **Clark B.** Creating Entrepreneurial Universities: Organization Pathways of Transformation. Guildford, UK, Pergamon Publ., 1998, 163 p.
23. **Chekmarev V., Naumov A.** University as a system-forming factor in the development of the region: methodology of management. *Alma mater*, 2003, no. 5, pp. 33–39 (In Russ)
24. **Etzkowitz H., Leydensdorff L.** Introduction: *Universities in the Global Knowledge economy*. *Etzkowitz H., Leydensdorff L. (Eds.) Universities and the global knowledge economy: A triple helix of university-industry-government relations*. London, 1997, pp. 1–8.
25. **Balmasova T. A.** The third mission of the University in the conditions of modernization of Russian education. *Aktual'nye voprosy obshchestvennyh nauk: sociologija, politologija, filosofija, istorija* = *Topical issues of social Sciences: sociology, political science, philosophy, history*. Novosibirsk, SibAK Publ., 2015, pp. 36–41. (In Russ)

Информация об авторах

Кудряшова Елена Владимировна – доктор философских наук, профессор, ректор, Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова, (Российская Федерация, 163 002, Архангельск, наб. Северной Двины, д. 17, каб.1227, e-mail: e.kudryashova@narfu.ru)

Сорокин Сергей Эдуардович – кандидат политических наук, доцент, проректор по социальным вопросам и воспитательной работе Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова, (Российская Федерация, 163 002, Архангельск, наб. Северной Двины, д. 17, каб.1221, e-mail: s.sorokin@narfu.ru)

Information about the authors

Elena V. Kudryashova – doctor of philosophical science, professor, rector of the Northern (Arctic) Federal University named after M. V. Lomonosov, (Russian Federation, 163 002, Arkhangelsk, Severnaya Dvina emb., 17, KAB. One thousand two hundred twenty seven, e-mail: e.kudryashova@narfu.ru)

Sergey E. Sorokin – PhD, political Sciences, vice-rector for social work of the Northern (Arctic) Federal University named after M. V. Lomonosov, Russian Federation, 163 002, Arkhangelsk, Severnaya Dvina emb., 17, KAB. One thousand two hundred twenty one, e-mail: s.sorokin@narfu.ru)

Принята редакцией: 17.06.19.

Received: June 17, 2019.

СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ АСПИРАНТУРЫ: ТОЧКА ЗРЕНИЯ НАУЧНЫХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ (ПО МАТЕРИАЛАМ ИССЛЕДОВАНИЙ СЕРЕДИНЫ 2000-Х ГГ.)¹

THE STATUS AND PERSPECTIVES FOR DEVELOPMENT OF ACADEMIC POSTGRADUATE STUDY: SCIENTIFIC SUPERVISORS' POINT OF VIEW (BASED ON RESEARCH MATERIALS OF MID- 2000S.)

УДК 378 (09) +13

DOI: 10.15372/PEMW20190309

А. М. Аблазhey

*Институт философии и права СО РАН,
Новосибирск, Российская Федерация,
e-mail: ablazhey63@gmail.com*

Ablazhey, A. M.

*Institute of Philosophy and Law SB RAS,
Novosibirsk, Russian Federation,
e-mail: ablazhey63@gmail.com*

Аннотация. Изучение закономерностей трансформации и наличного состояния традиционных для отечественной научной сферы механизмов и институтов представляет несомненную важность и актуальность ввиду предстоящей радикальной реформы института аспирантуры; кадровая ситуация – показатель положения дел в науке в целом, оценка ее реального престижа и перспектив развития. Важное значение имела также оценка научным сообществом новой для отечественной науки практики «проточной аспирантуры», которая широко применялась в институтах ННЦ в середине 2000-х гг. Методология и методика исследования. В данном исследовании автор основывался на классическом типе аспирантуры, где работает модель «учитель – ученик». Эмпирическую базу исследования составили интервью научных руководителей аспирантов очной формы обучения; выборка составила 52 респондента – представителей всех научных областей. Наибольший акцент был сделан на опросе ученых, занятых в естественных и точных науках. Результаты. Научные руководители аспирантов оценили проблему привлечения молодых кадров как одну из ключевых для российской науки, и по мнению большей части опрошенных, аспирантура выполняет ее «лишь отчасти». Престиж аспирантуры «остается без изменений»; значительная часть опрошенных также выразила уверенность, что для изрядной

Abstract. The study of the consistent transformation patterns and present state of the traditional for the Russian scientific field mechanisms and institutions is of undoubted importance and relevance. It is connected with the forthcoming radical reform of the institute of postgraduate education. The personnel situation is a litmus test of the state of affairs in science as a whole, an assessment of its real prestige and development prospects. The assessment of the «graduate postgraduate studies» practice, which was widely used at the NSC institutions in the mid-2000s, was also important. In this study the author based himself on the classic type of postgraduate school, where teacher – student model works. The empirical base of the study was interviews with supervisors of full-time postgraduate students; the sample was 52 respondents – representatives of all scientific fields. The greatest emphasis was placed on a survey of scientists engaged in natural and exact sciences. The scientific supervisors of postgraduate students assessed the problem of recruiting young people as one of the key problems for Russian science, and according to the majority of respondents, postgraduate school solves it «only partly». The prestige of postgraduate school «remains unchanged»; a significant proportion of the respondents also expressed confidence that a big number of high school graduates are still characterized by «the desire to devote their lives to science.» Assessing the level of requirements for dissertation works, the majority of respondents were of

¹ Данная статья продолжает серию публикаций автора, посвященных исследованию системы кадрового воспроизводства отечественной науки [1–4].

части выпускников вузов по-прежнему характерно «стремление посвятить свою жизнь науке». Оценивая уровень требований к диссертационным работам, большинство опрошенных придерживались мнения об их неизменно «высоком уровне». Оценивая систему «проточной аспирантуры», большинство респондентов считали ее «приемлемым способ пополнить науку способными молодыми сотрудниками». Выводы. Эксперты в лице научных руководителей аспирантов в большинстве своем оценивали разрешающую роль аспирантуры как вполне успешную, признавая при этом, что изменение места науки в системе социальных институтов российского общества не могло не затронуть аспирантуру. Это дало основания констатировать наличие качественных деформаций в системе воспроизводства науки.

Ключевые слова: академическая наука, кадры, престиж, «проточная система», адаптация, диссертация, перспективы.

Для цитаты: Аблазжей А. М. Состояние и перспективы развития академической аспирантуры: точка зрения научных руководителей. (по материалам исследований середины 2000-х гг.) // Профессиональное образование в современном мире. 2019. Т. 9, №3. С. 2967–2975

the opinion that they have always been of «high level». Evaluating the «graduate postgraduate education» system, the majority of respondents considered it «an acceptable way to replenish science with capable young employees». Most of the Experts evaluated the resolving role of the graduate school as quite successful, recognizing that the change in the place of science in the system of social institutions of Russian society could not but affect postgraduate school. This gave grounds to state the presence of qualitative deformations in the system of reproduction of science.

Keywords: academic science, personnel, prestige, «stream system», adaptation, dissertation, perspective.

For quote: Ablazhey A. M. [The status and perspectives for development of academic postgraduate studies: scientific supervisors point of view (based on studies of the mid-2000s.)]. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire* = Professional education in the modern world, 2019, vol. 9, no. 3, pp. 2967–2975

DOI: 10.15372/PEMW20190309

DOI: 10.15372/PEMW20190309

Введение. Трансформация ценностных ориентиров, происходящая сегодня в обществе и самым непосредственным образом влияющая на условия и содержание интеллектуальной деятельности, также особенно отчетливо проявляется при анализе воспроизводственных механизмов науки, в частности ориентации молодежи на научную деятельность. Отсутствие достаточного количества социологических и социально-философских исследований по данной проблематике блокирует возможность составления адекватного представления о текущей ситуации в российской науке, успешности (или неуспешности) адаптации научного сообщества к новым реалиям, сценариях дальнейшего развития. Что касается выбора в качестве основного объекта исследования научного сообщества новосибирского Академгородка, то он связан в первую очередь с тем, что Новосибирский научный центр (ННЦ) является одним из крупнейших не только в России, но и в мире научных центров, и ряд устойчивых тенденций, сложившихся в его рамках, в том числе в области воспроизводства кадрового потенциала науки, можно экстраполировать на социальный институт науки в России в целом. Не менее значимым является и тот факт, что именно здесь была внедрена и успешно функционировала передовая «физтеховская» система подготовки научных кадров, основанная на тесной связи образования и научной деятельности. Исследования, проведенные социологами Института философии и права в первое постсоветское десятилетие, ясно показали, что подавляющее большинство ученых оценивали постоянный отток молодежи из научных учреждений ННЦ, вызванный в первую очередь финансовыми проблемами, как фактор, губительный для науки уже в самом ближайшем будущем. Более того, ряд экспертов рисовали и совсем мрачные сценарии, заявляя, что «первая декада XXI в. окажется наиболее критической для сохранения российской науки не только в количественном, но и в качественном отношении» [5, с. 45]. Очевидную актуальность и системный характер проблемы «старения науки» подчеркивал также С. Кугель, указывая на то, что деформации подверглись как основа, так и стимулы воспитания и формирования молодого поколения российских ученых [6, с. 101].

Разработка в 1996 г. «Доктрины развития российской науки» показала, что важность проблемы подготовки кадров для науки и высшей школы осознана на высших уровнях государственной власти. Признавалось, что престиж профессии ученого упал в обществе до недопустимо низкого уровня, наука переста-

ла быть привлекательной для талантливой молодежи; в качестве одного из способов разрешения кризиса была предложена интенсивная интеграция науки и образования, развитие целостной системы подготовки квалифицированных научных кадров всех уровней [7].

Постановка задачи. В своей знаменитой работе Т. Кун, сравнивая науку с другими профессиями, писал, что ни в какой другой профессии индивидуальная творческая работа «столь непосредственно была бы адресована к другим членам профессиональной группы и оценивалась бы ими» [8, с. 212]. Исходя из этого, важнейшим средством для оценки нынешнего и перспективного состояния сообщества будет мнение одной части, в данном случае опытных и умудренных опытом исследователей, о молодых ученых, только начинающих свой профессиональный путь. Состояние системы подготовки кадров высшей квалификации, эффективность сложившихся путей и способов ее успешной адаптации к насущным потребностям различных сфер экономики и социальной жизни активно обсуждались на всем протяжении постсоветской истории. Особую актуальность подобные дискуссии получили, начиная с момента вступления в силу Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (2013 г.), в соответствии с которым существенно изменились как статус аспирантуры (отныне речь шла о третьем, после бакалавриата и магистратуры, уровне высшего профессионального образования), так и содержание подготовки аспирантов. Особое внимание уделялось в частности качеству защищаемых диссертаций [9, с. 89; 10; 23]. Актуальность проблемы качества подготовки аспирантов постоянно усиливается в условиях постоянного реформирования сферы науки и образования; не случайно такое важное значение придается изучению факторов дифференциации аспирантского сообщества, таких как дисциплинарная принадлежность, пол, возраст и т.д. [11]. Ряд представителей российского научного сообщества обращают на состояние аспирантуры особое внимание, подчеркивая в частности негативное влияние прежних, сложившихся в традициях советской науки, способов и форм воспитания новых поколений ученых [12]. Отдельного обсуждения заслуживают новые для российской науки тенденции, в частности влияние на ее развитие высокотехнологичного бизнеса, который с начала 2000-х гг. активно развивался, в том числе в новосибирском Академгородке. В 2004 г. в рамках «круглого стола», организованного редакцией журнала «Вопросы философии» и посвященного проблеме молодежи в российской науке, известный российский науковед Е. Семенов высказал весьма распространенное мнение, согласно которому талантливая молодежь сегодня выбирает для самореализации другие сферы интеллектуальной деятельности [13, с. 5]. Отдельный большой вопрос – как наладить в аспирантуре профессиональную ориентацию на занятия именно наукой. В этой связи большой интерес представляет программа так называемой новой аспирантуры, которая не только символизирует собой новый тренд в построении и поддержке персональной исследовательской карьеры (практика *academic selfawareness* [14]), с другой – способна предложить новое видение того, как готовить исследователей в условиях изменившегося запроса на знание [15, с. 11]. Важное значение имеет также оценка научным сообществом новой для отечественной науки практики «проточной аспирантуры», которая широко применялась в институтах ННЦ в середине 2000-х гг.

Методология и методика исследования. На сегодня в науке утвердились два основных типа аспирантуры: классическая и структурированная. Первая работает в соответствии с моделью «учитель – ученик»; вторая включает, наряду с исследовательской диссертационной работой, полноценную образовательную программу [16, с. 26–27]; иными словами, речь идет об условно «диссертационном» и «образовательном» подходах [17, с. 36]. В нашей статье мы будем иметь в виду прежде всего классическую модель, важнейшее место в которой занимает фигура научного руководителя.

К воспроизводству науки можно подходить с разных позиций: как социального института, как системы знаний, как весомой компоненты духовной жизни общества. Научное руководство – это в большей или меньшей степени трансляция всех трех составляющих; самый оптимальный институт для этого – научная школа [16, с. 28]. В классическом варианте научный руководитель – это авторитетный, влиятельный в научном мире человек, и в истории науки найдется огромное количество примеров колоссальной роли научного руководителя в личностном и профессиональном становлении молодого ученого. Именно он как правило репрезентирует научную школу, со всеми ее исследовательскими и человеческими атрибутами.

Эмпирическую базу исследования составили интервью научных руководителей аспирантов очной формы обучения из научно-исследовательских институтов Сибирского отделения РАН, расположенных в Новосибирске. Интервьюированием были охвачены представители всех научных областей. Наибольший акцент был сделан на опросе ученых, занятых в естественных и точных науках: химических, математических, физических, а также в области наук о земле². Метод сбора информации включал заполнение ан-

² Исследование проводилось при самом активном участии нашего покойного коллеги С.Н. Еремина. Многие его мысли и идеи нашли отражение в данном тексте.

кеты одновременно с углубленным интервью. Объем выборки составил 52 человека. Преимущественно это мужчины (79%), большинство (53%) – ведущие научные сотрудники, четверть занимала должности главных научных сотрудников; средний стаж работы респондента в науке составил 32 года.

Следует подчеркнуть один важный аспект – в известной степени мнения и оценки научных руководителей о состоянии аспирантуры, о качестве подготовки аспирантов и т.д. являются выражением их представлений об идеальной системе подготовки будущего ученого, причем ученого условно «старой», советской школы, для которого наука – скорее призвание и форма гражданского служения, чем просто профессия. Вполне закономерным в этой связи выглядит замечание одного из экспертов о том, как разнятся оценки, например, объективных трудностей, с которыми сталкиваются аспиранты, принципов планирования научной карьеры, необходимости совмещения обучения и работы, у аспирантов и их научных наставников [9, с. 95].

Результаты. Без притока научной молодежи говорить о сохранении и дальнейшем развитии перспективных исследовательских коллективов проблематично и среди опрошенных нами научных руководителей аспирантов (НР) три четверти идентифицировали кадровую проблему как одну из ключевых. Отвечая на вопрос: «Насколько остро, по Вашему мнению, стоит в настоящее время **проблема привлечения** в российскую науку молодых кадров», руководители аспирантов говорили следующее: это одна из «самых ключевых проблем»; «нынешняя ситуация – это провал»; «нехватку молодых кадров обусловил спад финансирования»; «лучшие ребята уходят в такие отрасли, где можно заработать деньги»; ситуация «объективно нехорошая», «средний возраст катастрофически растет»; «недостаточно готовят кадров». И это при том, что все последние десятилетия для большинства не только развитых, но и развивающихся стран характерен постоянный рост численности обладателей докторской степени (PhD), особенно в Китае, Мексике, Индии [18, с. 29]. Впрочем, ученая степень все чаще перестает быть признаком принадлежности ее обладателя к научному сообществу, играя роль очередного диплома, подтверждающего факт прохождения соответствующей образовательной ступени; подобный тренд характерен для постиндустриальных обществ, прежде всего для европейских государств и США [20, с. 47].

Традиционно и вполне оправданно аспирантура считалась и на деле была основным звеном, отбирающим наиболее способных и увлеченных выпускников вузов, и целенаправленно готовящим их к профессиональному занятию наукой. В большей или меньшей степени она решала эту задачу и на момент проведения нашего исследования. Как «вполне успешную» оценили ее роль в решении задачи кадрового пополнения науки около трети научных руководителей. Однако большая часть опрошенных (60%) склонна к более сдержанной оценке – выполняет «лишь отчасти». Примерно каждый десятый респондент констатировал, что институт аспирантуры в сложившихся условиях «практически не решает эту задачу».

Приведем некоторые рассуждения и комментарии, высказанные при ответе на вопрос: «Выполняет ли аспирантура в современных условиях задачу **кадрового пополнения** науки»: «аспирантов много, но после защиты они уезжают в Корею, Гонконг, Голландию, Англию, Сингапур, Канаду; США, само собой. Сейчас поедут еще и в Китай»; «лишь отчасти: защитившиеся аспиранты уходят в бизнес, администрацию города, области»; «да, но не всегда нашей»; и «да и нет; аспиранты выполняют исследовательскую работу, но [потом] уезжают, уходят – за рубеж или в другие сферы, т.е. движение одностороннее».

Отметим, что с течением времени установка на трансляцию традиционной модели карьеры в сфере интеллектуального труда, будь то наука, высшее образование или высокотехнологичное производство, подверглась серьезной трансформации, в то же время как представления, прежде всего речь идет об ученых старой школы, о профессиональных ценностях людей науки во многом остались прежними; для них абсурдна сама постановка вопроса о необходимости подготовки и защиты диссертации. В научном сообществе существует устойчивое представление о том, что именно такие люди и должны быть научными руководителями аспирантов [19, с. 30].

Неоднозначным оказалось мнение опрошенных об изменении **престижа аспирантуры**. Если в советское время ответ на вопрос о престиже аспирантского статуса казался очевидным (научная карьера считалась одной из самых перспективных), то к середине 2000-х гг. ситуация изменилась. Доли тех, кто полагал, что престиж аспирантуры «постоянно растет» и, напротив, кто придерживался противоположной точки зрения, примерно одинаковы – и в том, и в другом случае чуть больше четверти. Но наибольшую долю – без малого половина – составили те, кто остановился на среднем варианте: говорить о заметных изменениях нет оснований, престиж аспирантуры «остается без изменений».

Отвечая на вопрос о том, **насколько престижным считают свой статус сами аспиранты**, научные руководители также не были единодушны во мнениях: 26% полагали, что аспиранты считают свой статус высоким; 37% – средним, 24% – достаточно низким. Приведем комментарии экспертов по этому поводу: «что такое молодой ученый сегодня? Зарплаты нет, квартиры нет»; «аспирантура пока не потеряла свой статус, но восстановление до доперестроечного уровня идет медленно»; «тенденция к росту [престижа]

только намечается»; «[сами] аспиранты престиж аспирантуры, в лучшем случае, считают средним»; «поступить в аспирантуру аспиранты считают престижным»; «для молодых людей вопросы престижа науки не стоят, так как они идут по велению души».

В известном смысле подобные высказывания отражают сугубо личное отношение к науке самих респондентов, абсолютное большинство из которых добились в ней немалых успехов. Кто-то считает, что выбор науки в качестве будущей профессии должен носить не столько рациональный, сколько эмоциональный характер («по велению души»); кто-то, напротив, убежден, что необходимо все тщательно взвесить («нужно уметь рассуждать»). Какие мотивы преобладают – во многом зависит от той ситуации, которая сложилась в науке на данный момент: выбор «благодаря» или «вопреки» обстоятельствам.

По мнению большинства научных руководителей, **наличие или отсутствие конкурса** при поступлении в аспирантуру ничего не говорит об ее престиже, поскольку «аспирантура – не абитура». На момент проведения исследования говорить о каком-то серьезном количественном конкурсе не приходилось. Наиболее распространенными ответами научных руководителей были – «фактически нет» (51%) или «небольшой» (47%). Вот несколько наиболее характерных комментариев: «конкурс небольшой, так как большинство сильных выпускников уезжают»; «в науке трудно добиться успеха, результата, это требует много времени [и труда], к чему готовы не все»; «в институтскую аспирантуру практически нет конкурса, есть в университетскую»; «готовы принять больше, чем объявляется желающих».

Анализ упоминаемых **причин и мотивов поступления** в аспирантуру показал: большинство (64%) научных руководителей выразили уверенность, что значительной частью молодых людей движет стремление избежать призыва и службы в армии. Следующим по частоте упоминаний стало «желание на всякий случай поучиться и/или защитить диссертацию – 55%. (На этот мотив стоит обратить особое внимание: не секрет, что еще совсем недавно наука использовалась в том числе для увеличения социально капитала, вследствие чего часть аспирантов либо вообще не собирались писать диссертацию, либо если и планировали над ней работать, то лишь при значительной помощи со стороны своего научного руководителя [20, с. 47]). Тем не менее значительное число опрошенных научных руководителей (40%) выразили уверенность, что для изрядной части выпускников вузов по-прежнему характерно «стремление посвятить свою жизнь науке» и желание избежать службы в армии не столь существенно. Наконец, 36% были уверены, что часть аспирантов хотели бы использовать науку как канал выезда за рубеж.

Особый интерес представляла оценка **профессионального уровня** аспирантов. Первоначально обратимся к уровню профессиональной подготовки молодых людей, поступающих в аспирантуру. Оценка уровня подготовки выпускников вузов (преимущественно это НГУ), поступающих в аспирантуру, в целом положительная. Распределение мнений научных руководителей, полагающих, что уровень подготовки высокий либо средний, было равным – по 48%. Соответственно, совсем немного тех, кто склонен был считать, что для современных выпускников характерна «слабая подготовка». Другими словами, веских оснований говорить о резком или кризисном падении уровня подготовки потенциальных аспирантов, не было, хотя ситуация все же тревожная: «все тянется со школы, уровень образования падает»; «уровень выпускников НГУ снижается, падает уровень и поступающих в аспирантуру»; «падает, так как отношение другое, студенты вынуждены работать, причем не по будущей специальности»; «зарубежные аспиранты более широко ориентируются в проблемах, но общеобразовательной базы не хватает».

На протяжении всей своей истории Новосибирский университет считался одним из лучших учебных заведений страны, при подготовке студентов ориентируясь на фундаментальное образование. Результаты нашего опроса подтверждают эту оценку: 78% опрошенных научных руководителей посчитали, что «уровень подготовки выпускников НГУ существенно выше», чем студентов из других вузов Новосибирска или приезжих. Вместе с тем часть респондентов высоко оценивали также уровень аспирантов, являющихся выпускниками других вузов, их выраженное стремление ликвидировать существующие в образовании лакуны; каждый пятый из опрошенных полагает, что «уровень подготовки существенно не различается». Комментируя свои ответы, респонденты в частности отмечали: «разница есть»; «аспиранты разные. После НГУ – [уровень] очень высокий»; «приезжают из Казахстана, Киргизии, Алтая, других вузов Новосибирска, [но] там круглые отличники, здесь только «три»»; «уровень аспирантов из других университетов ниже, чем наших»; «разница есть, но аспиранты из других вузов и регионов активно работают».

Научным руководителям предлагалось ответить на вопрос, согласны ли они с утверждением, что в аспирантуру по-прежнему идут **самые подготовленные и талантливые выпускники** вузов. Твердо уверены в этом 9% опрошенных, в то время как большинство склоняется к более мягкому варианту – «скорее да» (81%). Приведем некоторые замечания и рассуждения по этому поводу (в скобках заметим, что мы зачастую намеренно выбирали полярные мнения: «раньше, безусловно «да», сейчас – вопрос»; «самые сильные идут в программистские фирмы»; «выпускники, которые идут в аспирантуру Института [математики] – это не случайные люди, студенты работают в институте до этого»; «идут дети из Ака-

демгородка, они способные, подготовленные и обеспечены жильем»; «городковских аспирантов практически нет, так как уезжают сразу после окончания НГУ в аспирантуру за рубеж»; «приходится брать из того, что есть, так как не можем решить вопросы с жильем. Аспирантура НГУ хотя бы предоставляет общежитие, институты [СО РАН] не имеют [такого] права».

Наиболее существенным фактором, негативно влияющим на учебу и работу аспирантов, назывался небольшой размер стипендии (89%); существенно меньшую негативную роль играет «отсутствие материальной заинтересованности научных руководителей» (11%). Небольшой размер стипендии, как следствие – невозможность прожить без стороннего заработка, ведут к тому, что аспиранты вынуждены подрабатывать, причем зачастую не по специальности, что никак не способствует профессиональному росту. Стоит заметить, что и научные руководители сегодня вынуждены искать дополнительные источники доходов, будь то преподавание или хоздоговор. С одной стороны, при определенных условиях это может вести к профессиональному росту, однако чаще всего налицо распыление усилий, невозможность сконцентрироваться на основной работе. Это мнение подтверждают и комментарии к ответам: многие аспиранты «подрабатывают в других местах не по специальности»; «низкий престиж науки, особенно фундаментальной, [как следствие] необходимость зарабатывать в других местах»; «очная аспирантура – это профанация, так как они все работают, но работают в бизнесе, [такая] работа мешает, как бы близко она не стояла к теме»; «успех зависит от личных качеств аспиранта, т.е. нет прямой негативной зависимости от того, работает аспирант или нет»; «иногда бывает так, что, сколько человеку не заплати, он все равно не будет работать. Сегодня молодые люди (в данном случае – математики) могут получать столько поддержки (в виде грантов), что их зарплата может превышать заработную плату профессора».

Помимо объективных – материальных, финансовых, – в ряду факторов, негативно влияющих на учебу аспирантов, были обозначены субъективные: «низкий престиж науки в современной России» и неопределенность перспектив профессиональной карьеры ученого – по 43%, а также «появление новых возможностей для карьеры вне науки» – 23%.

Оценивая распространенность и причины **добровольного ухода из аспирантуры**, более 80% опрошенных научных руководителей отметили, что из аспирантуры «почти никто не уходит» или «уходят немногие». Тех, в чьих научных учреждениях до окончания аспирантуры уходит значительная часть обучающихся, немного – 9%. Среди причин ухода научные руководители называли преимущественно те, что так или иначе связаны с выездом за рубеж или уходом в бизнес: «уходят из аспирантуры за 3–4 месяца до окончания, так как уезжают, иначе проблемы с ОВИРом, требующим справку из военкомата»; «самое достойное занятие – это добывание знаний, т.е. не потребление, а у нас сейчас все направлено на потребление»; «те, кто ушел из аспирантуры, как правило, хорошо продвинулись в бизнесе». Отметим, что сегодня тема нравственного содержания научного труда и преподавательской деятельности в высшей школе стала более чем актуальной (подробней см. [21; 24]).

Несмотря на то, что по формальным критериям написание диссертации является лишь квалификационной работой, большинство научных руководителей склонны оценивать ее, во всяком случае, когда речь идет о диссертациях своих аспирантов, как «научное исследование, вносящее вклад в развитие науки» (с этим согласны 77% из них). **Оценивая уровень требований к диссертационным работам**, большинство опрошенных придерживаются мнения о постоянстве предъявляемых требований («остаются неизменными»). Примерно одинакова доля тех, кто полагает, что уровень требований падает – 19% или, напротив, растет – 17%.

В качестве аргументов, подтверждающих высказанные мнения, приводились такие доводы, как: «качество растет, так как растут требования»; «постоянно боремся за качество работ»; «конечно, растет. Но нужно ездить в Москву для работы со словарями, в картотеках, библиотеках»; «падает, раньше для аспирантов читались углубленные курсы, сейчас все на самодеятельности»; «на общем фоне снижения требований в системе среднего и высшего образования и мы вынуждены снижать свои требования»; «присутствует тенденция превращения диссертационной работы в квалификационную»; «три года для диссертации мало, поэтому мельчает тематика, аспирантам отдают уже наработанные материалы, а это уже игра в науку»; «если качество работ и растет, то не сильно»; «общие требования остаются прежними»; «по сравнению с зарубежными работами [качество диссертаций] падает, в принципе, работы идут на уровне западных исследований, но из-за устаревшего оборудования – не по всем направлениям». Другими словами, установка на сохранение достигнутого уровня требований и стремление к повышению качества работ в академических институтах оставалась неизменной.

С начала 2000-х гг. в Новосибирском научном центре получила развитие система «проточной аспирантуры», подразумевающая набор заведомо большего, чем необходимо, числа аспирантов, для того чтобы «намыть» из них достойное пополнение науки [22, с. 15]. Полученные результаты позволяют выделить среди опрошенных научных руководителей две основные группы: одни считали подобную систему «при-

емлемым способ пополнить науку способными молодыми сотрудниками» (60%), другие напротив рассматривали ее как «распыление сил и ресурсов» (36%). Приведем наиболее характерные высказывания: «проточная аспирантура – это способ получения относительно дешевой силы для институтов»; «это распыление ресурсов»; «оцениваю положительно, [нужно] набрать больше аспирантов и выбрать из них лучших»; «вынужденная мера»; «если бы все аспиранты оставались в науке, то кто бы такую науку потянул».

Практически с самого начала рыночных преобразований одним из ведущих направлений трансформации института академической науки стало **развитие высокотехнологичного инновационного бизнеса**, при институтах стали возникать инновационные фирмы, а к концу 2000-х гг. естественным итогом их развития стало создание одного из самых успешных в стране Технопарков, получившего название «Академпарк». Развитие инновационного бизнеса в структуре Сибирского отделения, в частности превращение Академгородка в зону инновационной деятельности, очень скоро стало весомым фактором повышения привлекательности науки для молодежи. В целом развитие инновационного бизнеса рассматривали позитивно 70% опрошенных научных руководителей аспирантов. Однозначно негативную оценку высказали менее 7% научных руководителей. Их доводы сводились к следующему: «в СО РАН нет инновационного бизнеса, а если и есть, то вопреки, а не благодаря СО РАН»; «инновационный бизнес развивает взяточничество, привлекательность науки для инновационного бизнеса связана с тем, что она позволяет легализовать сверхприбыли».

При ответе на вопрос об **отношении к научному руководству** аспирантами предлагался широкий спектр возможных ответов. С «большим интересом» к нему относятся более половины научных руководителей. Часть из них, помимо просто интереса, полагает, что это приносит пользу и для их собственной исследовательской работы (38%). Движимы преимущественно чувством долга 15% экспертов; около трети научных руководителей свое руководство воспринимают скорее как «текущую работу». Зачастую оценки этой стороны научной деятельности носили эмоционально окрашенный характер: «Нормальный научный сотрудник должен, обязан заниматься педагогической деятельностью»; «работаю с интересом и большой отдачей»; «серьезных результатов от деятельности аспирантов в последние годы не получал, хотя надо стремиться»; «не представляю, как можно работать с большим интересом. Это надо делать и я это делаю».

Преобладающим ответом на вопрос: «Должна ли **оплачиваться** работа научного руководителя?» был ответ: «Несомненно, как и всякая другая работа» – 83%; лишь 13% респондентов полагали, что это «не важно, можно оплачивать, можно не оплачивать». И очень немногие придерживались сугубо альтруистической позиции – «Считаю это долгом настоящего ученого, не подлежащим оплате».

Выводы. Подводя итоги проведенного анализа, следует еще раз подчеркнуть ту важную мысль, что научная преемственность, научная школа – явления, имеющие интеллектуальное и психологическое основания. В их основе: напряженный, скрупулезный труд интеллектуального коллектива, атмосфера конструктивной и доброжелательной критики и взаимопомощи коллег, большая организационная и душевная работа, определенные исследовательские традиции. Нарушить процесс передачи секретов научного труда, которые вырабатываются и передаются только в некоем «питательном бульоне» – научной среде, означает внести *долговременные качественные деформации* в профессиональное воспроизводство. В свою очередь, нарушение воспроизводственного процесса ведет к обесцениванию текущих исследовательских работ, так как «работа имеет смысл, если она имеет продолжение». Еще раз подчеркнем – эксперты в лице научных руководителей аспирантов в большинстве своем оценивали разрешающую роль аспирантуры как вполне успешную. В то же время было понятно, что аспирантура, как и наука в целом, стоит на пороге радикальных реформ. Они были реализованы уже в следующем десятилетии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Аблажей А. М.** Воспроизводство науки в современной России. Новосибирск: Изд-во НГУ, 2006. 188 с.
2. **Аблажей А. М.** Поствузовское образование в России: социологический анализ системы академической аспирантуры // *Философия образования*. 2006. Специальный выпуск. С. 79–84.
3. **Аблажей А. М.** Проточный расчет. Как разглядеть ученых в потоке аспирантов // *Поиск*. 2007. № 17. (27 апреля.) С. 8.
4. **Аблажей А. М.** Институт аспирантуры в постсоветский период: сравнительный анализ. Статья 1 // *Философия образования*. 2018. Вып. 4 (77). С. 114–126.
5. **Варшавский Л. Е.** Численность и структура научных кадров страны: взгляд в будущее // *Науковедение*. 2000. № 1. С. 36–48.
6. **Кугель С. А.** Адаптация российских ученых к изменяющимся социально-экономическим условиям // *Науковедение*. 2002. № 1. С. 86–107.
7. **Доктрина** развития российской науки [Электронный ресурс]. URL: <http://oldmiiris.extech.ru/docs/rtf/doctrina.rtf> (дата обращения: 20.02.2019)

8. Кун Т. Структура научных революций. М.: АСТ, 2002. 340 с.
9. Груздев И. А., Терентьев Е. А. Данные против мифов: результаты социологического исследования аспирантов ведущих вузов // Высшее образование в России. 2017. №7. С. 89–97.
10. Современная аспирантура и судьба института повышения квалификации. Круглый стол // Высшее образование в России. 2014. №6. С. 130–149.
11. Балабанов С. С., Бедный Б. И. Дисциплинарные факторы дифференциации аспирантской среды // Университетское управление. 2006. №1. С. 42–49.
12. Оганов А. Как остановить «утечку мозгов» из России [Электронный ресурс]. URL: <http://www.lenta.ru/conf/oganov/> (доступ 18.01.2019)
13. Российская наука и молодежь (материалы «Круглого стола») // Вопросы философии. 2004. №8. С. 3–33.
14. Bucheister J. Introduction: Toward a Theory of Academic Self-Awareness // Teaching and Learning Together in Higher Education. 2014. Vol. 1. No. 12 [Электронный ресурс]. URL: <https://repository.brynmawr.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1100&context=tlthe>. (дата обращения 18.01.2019)
15. Попова Н. Г., Биричева Е. В. Подготовка молодых ученых в аспирантуре: поиск единого ориентира // Высшее образование в России. 2017. №1. С. 5–14.
16. Бедный Б. И. Новая модель аспирантуры: pro et contra // Высшее образование в России. 2017. №4. С. 5–16.
17. Шестак В. П., Шестак Н. В. Аспирантура как третий уровень высшего образования: дискурсивное поле // Высшее образование в России. 2015. № 12. С. 22–34.
18. Райчук Д. Ю., Минина Н. В. О позиционировании аспирантуры в структуре высшего образования // Высшее образование в России. 2016. №4. С. 33–41.
19. Нечаев Д. В. Модернизация российской педагогической аспирантуры: поиск модели в международном контексте // Высшее образование в России. 2016. №6. С. 16–33.
20. Стронгин Р. Г., Бедный Б. И., Максимов Г. А., Миронос А. А. О совершенствовании системы подготовки специалистов высшей квалификации в аспирантуре // Университетское управление. 2006. №2 (42). С. 45–51.
21. Нравственные основания научной и педагогической деятельности. Моральный кодекс ученого и преподавателя высшей школы. Круглый стол // Высшее образование в России. 2012. №2. С. 25–48.
22. Добрецов Н. Л., Принципы М. А. Лаврентьева по организации науки и образования и их реализация в Сибири (к 100-летию со дня рождения академика М. А. Лаврентьева) // Науковедение. 2001. №1. С. 12–26.
23. Современная аспирантура и судьба института повышения квалификации. Круглый стол // Высшее образование в России. 2014. №7. С. 71–85.
24. Нравственные основания научной и педагогической деятельности. Моральный кодекс ученого и преподавателя высшей школы. Круглый стол // Высшее образование в России. 2012. №3. С. 41–62.

REFERENCES

1. Ablazhey A. *Reproduction of science in modern Russia*. Novosibirsk, NSU Press Publ., 2006, 188 p. (In Russ)
2. Ablazhey A. Postgraduate education in Russia: a sociological analysis of the academic postgraduate studies's system. *Filosofija obrazovanija = Philosophy of Education*, 2006, Special Issue, pp. 79–84. (In Russ)
3. Ablazhey A. Stream calculation. *Poisk = Search*, 2007, no. 17, (April 27). p. 8. (In Russ)
4. Ablazhey A. Post-Soviet postgraduate studies: comparative analysis. Article 1. *Filosofija obrazovanija = Philosophy of Education*, 2018, no. 4 (77), pp. 114–126. (In Russ)
5. Varshavskij L. Number and structure of the country's scientific staff: a look into the future. *Naukovedenie = Science Studies*, 2000, no. 1, pp. 36–48. (In Russ)
6. Kugel S. Adaptation of Russian scientists to changing socio-economic conditions. *Naukovedenie = Science Studies*, 2002, no. 1, pp. 86–107. (In Russ)
7. Doctrine of the Russian science's development. Available at: <http://oldmiiris.extech.ru/docs/rtf/doctrina.rtf> (accessed: February 20, 2019)
8. Kuhn T. The structure of scientific revolutions. Moscow, ACT Publ., 2002, 340 p.
9. Gruzdev I., Terent'ev E. Data against myths: the results of a sociological study of leading universities's postgraduate students. *Vyssee obrazovanie v Rossii = High Education in Russia*, 2017, no. 7, pp. 89–97. (In Russ)
10. Modern postgraduate school and the fate of the Institute for Advanced Studies. Round table. *Vyssee obrazovanie v Rossii = High Education in Russia*, 2014, no. 6, pp. 130–149. (In Russ)
11. Balabanov S., Bednyj B. Disciplinary factors differentiating the postgraduate community. *Universitetskoe upravlenie = University Management*, 2006, no. 1 (41), pp. 42–49. (In Russ)

12. **Oganov A.** How to stop the «brain drain» from Russia. Available at: <http://www.lenta.ru/conf/oganov/> (accessed January 18, 2019)
13. **Russian science and youth.** Round table. *Voprosy filosofii = Questions of Philosophy*, 2004, no. 8, pp. 3–33. (In Russ)
14. **Bucheister J.** Introduction: Toward a Theory of Academic Self-Awareness. *Teaching and Learning Together in Higher Education*, 2014, vol. 1, no. 12. Available at: <https://repository.brynmawr.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1100&context=tlthe>. (accessed January 18, 2019)
15. **Popova N., Biricheva E.** Preparation of young scientists in postgraduate school: the search for a uniform landmark. *Vysshee obrazovanie v Rossii = High Education in Russia*, 2017, no. 1, pp. 5–14. (In Russ)
16. **Bednyj B.** New model of postgraduate school: pro et contra. *Vysshee obrazovanie v Rossii = High Education in Russia*, 2017, no. 4, pp. 5–16. (In Russ)
17. **Shestak V., Shestak N.** Postgraduate school as a third level of higher education: discursive field. *Vysshee obrazovanie v Rossii = High Education in Russia*, 2015, no. 12, pp. 22–34. (In Russ)
18. **Rajchuk D., Minina N.** On the positioning of postgraduate school in the structure of higher education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = High Education in Russia*, 2016, no. 4, pp. 33–41. (In Russ)
19. **Nechaev D.** Modernization of Russian postgraduate pedagogical studies: searching for a model in the international context. *Vysshee obrazovanie v Rossii = High Education in Russia*, 2016, no. 6, pp. 16–33. (In Russ)
20. **Strongin R., Bednyj B., Maksimov G., Mironos A.** On the improvement of the system of training highly qualified specialists in postgraduate school. *Universitetskoe upravlenie = University Management*, 2006, no. 2 (42), pp. 45–51. (In Russ)
21. **Moral foundations of scientific and educational activities.** The moral code of the scientist and higher education's teacher. Round table. *Vysshee obrazovanie v Rossii = High Education in Russia*, 2012, no. 2, pp. 25–48. (In Russ)
22. **Dobrecov N. M. A.** Lavrentiev's principles on the organization of science and education, and their implementation in Siberia (on the 100th anniversary of the birth of Academician M. A. Lavrentiev). *Naukovedenie = Science Studies*, 2001, no. 1, pp. 12–26. (In Russ)
23. **Modern postgraduate school** and the fate of the Institute for Advanced Studies. Round table. *Vysshee obrazovanie v Rossii = High Education in Russia*, 2014, no. 7, pp. 71–85. (In Russ)
24. **Moral foundations of scientific and educational activities.** The moral code of the scientist and higher education's teacher. Round table. *Vysshee obrazovanie v Rossii = High Education in Russia*, 2012, no. 3, pp. 41–62. (In Russ)

Информация об авторе

Аблажей Анатолий Михайлович – кандидат философских наук, ведущий научный сотрудник ФГБУН «Институт философии и права Сибирского отделения Российской академии наук», доцент Новосибирского государственного исследовательского университета (Россия, 630 090, Новосибирск, ул. Николаева, 8; e-mail: ablazhey63@gmail.com)

Information about the author

Anatoly M. Ablazhey – PhD in Philosophy, Senior Research Scientist at The Institute of Philosophy and Law SB RAS, Associate Professor at Novosibirsk State University (8 Nikolaev str., Novosibirsk, 630 090, Russia, e-mail: ablazhey63@gmail.com)

Принята редакцией: 18.03.19.

Received: March 18, 2019.

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ВУЗЕ В УСЛОВИЯХ СТАНОВЛЕНИЯ ОБЩЕСТВА ЗНАНИЙ LIFELONG LEARNING IN THE UNIVERSITY AT THE FORMATION STAGE OF THE KNOWLEDGE SOCIETY

УДК 37.014.3

DOI: 10.15372/PEMW20190310

Л. А. Оверчук

Новосибирский государственный технический
университет, Новосибирск, Российская Федера-
ция, e-mail: overchuk68@gmail.com

Overchuk, L. A.

Novosibirsk State Technical University,
Novosibirsk, Russian Federation,
e-mail: overchuk68@gmail.com

Аннотация. В статье рассматриваются актуальность и основные проблемы внедрения системы непрерывного образования (СНО) в высшем образовании как континуума и основы для полноценного включения личности в жизнь общества, основанного на знаниях. Выделяются ключевые нормативные документы, принципы и условия для формирования СНО, определяются терминологические характеристики понятий непрерывного образования и знаний как продукта общества. Особый акцент сделан на смене аксиологической парадигмы образования и самосовершенствования личности в процессе трансформации информационного общества. Проблема непрерывного образования в высшей школе рассматривается нами с позиций диалектического единства интерпретационных рамок холистических и индивидуалистских подходов, в том числе основываясь на результатах исследования Т. Парсонса, Э Гидденса. Поиск новых смыслов и ценностей образования должен быть связан с изучением индивида как образовательного субъекта, а не только с рассмотрением университета в его социальной роли и функциональном назначении, в зависимости от распространенных в мире моделей образования. Идея непрерывного образования – далеко не самая последняя из современных концепций общества, связанная с реформированием системы образования. Тем не менее создание в условиях вуза новой инфраструктуры для самосовершенствования личности, основанной на технологических и методологических возможностях, разработанных в рамках концепции непрерывного образования, становятся насущной проблемой российского общества, в котором профессиональное становление людей всех

Abstract. The article discusses the relevance and the main problems of the implementation of Lifelong Learning (LLL) in the system of higher education as a continuum and the basis for the full inclusion of the individual in the life of a knowledge-based society. The key normative documents, principles and conditions for the formation of LLL are identified, the terminological characteristics of the concepts of continuing education and the knowledge as a product of society are determined. Particular emphasis is placed on the change of the axiological paradigm of education and self-improvement of the individual in the process of transformation to the Knowledge society. The problem of LLL in higher education is considered by us from the standpoint of the dialectical unity of the interpretative framework of holistic and individualistic approaches, including those, based on the results of study by T. Parsons, A. Giddens. The search for new meanings and values of education should be associated with the study of the individual as an educational subject, and not only with the consideration of the University in its social role and functional purpose, depending on the world's education models. The idea of continuing education is not the latest of modern concepts of society related to the reform of the education system. Nevertheless, the creation of a new infrastructure for self-improvement of the individual in the conditions of the University, based on technological and methodological opportunities developed within the framework of the concept of continuing education, is becoming an urgent problem of Russian society, in which the professional development of people of all ages is complicated by the rapidly changing structure of the labor market and structural unemployment, largely associated with hyperproduction of

возрастов осложняется быстро изменяющейся структурой рынка труда и структурной безработицей, во многом связанной с гиперпроизводством выпускников с высшим образованием. Механизмы адаптации знаний к меняющимся запросам личности и всего общества также должны быть хорошо изучены и востребованы всеми акторами системы высшего образования, внося вклад в развитие справедливого и социально-ориентированного общества.

Ключевые слова: принципы непрерывного образования, LLL–Lifelong Learning, ключевые компетенции, андрагогика, модернизация института высшего образования, информационное общество.

Для цитаты: Оверчук Л. А. Непрерывное образование в вузе в условиях становления общества знаний // Профессиональное образование в современном мире. 2019. Т. 9, № 3. С. 2976–2983

graduates with higher education. The mechanisms of adaptation of Knowledge to the changing needs of the individual and society should also be well studied and in demand by all actors of the higher education system, contributing to the development of a just and socially oriented society.

Keywords: principles of continuous education, LLL–Lifelong Learning, key competences, andragogy, modernization of the Institute of higher education, information society.

For quote: Overchuk L. A. [Lifelong learning in the university at the formation stage of the knowledge society]. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire* = *Professional education in the modern world*, 2019, vol. 9, no. 3, pp. 2976–2983

DOI: 10.15372/PEMW20190310

DOI: 10.15372/PEMW20190310

Введение. Модель осуществления социальных стратегий, связанных с равноправием, справедливостью в области высшего образования, становится актуальной в различных формах современного образования: непрерывное образование, инклюзивное образование, инновационное образование как явление нового порядка, основанное на новых формах взаимодействия с окружающим сообществом, через поиск и воплощение социально-значимых проектов. Остановимся на стратегии непрерывного образования, воплощающей в своем содержании социально-ориентированные идеи развития современного университета, напрямую участвующего в распространении знаний и ориентированного на потребности инновационного развития общества. Глобальная модель «идеального университета» на основе американского образца, по мнению Н. Е. Покровского, сформировалась под влиянием изменения представлений о знании как результата образования. «Если прежде знание, наука опирались на просветительскую картину мира и рассматривалась в основном как абсолютная и безбрежная ценность, то отныне возобладало понятие «полезного знания» (useful knowledge), т. е. знания ограниченного в принципе, сфокусированного на конкретике и нацеленного на результат, приносящий немедленную экономическую выгоду» [1]. Эти идеи прослеживаются в работах Ш. Слотера и Л. Лесли в концепции «академического капитализма» [2] и Б. Кларка в его книге «Создание предпринимательского университета» [3]. Позитивную оценку изменения миссии университета, играющего центральную роль в формировании культуры нового мира, объединенного глобализацией, дают авторы С. Маргинсон и М. Венде, профессора европейских университетов [4], они называют его посредником для транснациональных отношений и постоянного глобального потока людей, информации, продуктов и капитала. Обусловленная глобализацией постоянная смена технологий, продуктов и профессий на рынке труда предполагает восполнение человеческого капитала на все более возрастающем образовательном уровне, с многократной сменой профессий за взрослую жизнь. Идеи непрерывного образования лежат в основе современной системы международного образования, основанной на Болонском процессе. Вступление РФ в Болонский процесс предусматривает необходимость достройки образовательной лестницы новыми ступенями, рассчитанными на все периоды взрослой жизни. В качестве основной цели непрерывного образования рассматривается пожизненное обогащение творческого потенциала личности. Значение термина «непрерывное образование» раскрыто в его европейской модели LLL–Lifelong Learning как системы непрерывного образования, способствующей образованию через всю жизнь и созданию официальных, неофициальных и неформальных возможностей для обучения людей всех возрастов [5, с. 24–25].

Постановка задачи. Формирование единого образовательного пространства позволяет заимствовать успешные технологии и практики в среде международного университетского сообщества, развивать непрерывное образование в условиях трансформации института высшего образования. Актуальность про-

блемы непрерывного образования для вузов подтверждается рядом принятых международных актов, в том числе странами ОЭСР [6] и международной комиссией по образованию ЮНЕСКО (1996 г.). Меморандум непрерывного образования Европейского Союза, принятый в Лиссабоне (2000 г.) подтверждает, что успешный переход к экономике и обществу, основанных на знаниях, должен сопровождаться процессом непрерывного образования, основными принципами которого являются всеобщий непрерывный доступ к образованию, увеличение инвестиций в человеческие ресурсы, инновационные методики преподавания и обучения, признание результатов неформального и информального (самостоятельного) образования, развитие наставничества и консультирования [7]. На Саммите большой восьмерки с участием РФ в 2006 г. было подписано коммюнике, в котором непрерывное образование характеризуется как всеобъемлющая система образования, начиная с раннего детства, направленная на установление связи между академическим обучением, практикой и рынком труда, которая позволяет людям адаптироваться к переменам, максимально расширять профессиональные навыки и знания, а также играть активную роль в обществе и в профессиональной карьере [8]. Позже Европейская комиссия по образованию и профессиональной подготовке разработала стратегию и международные программы непрерывного образования на 2009–2020 гг., где непрерывное образование объявляется приоритетом для успешного устройства на работу, экономического успеха и полноценного участия в жизни общества. Согласно этому документу, кроме повышения эффективности на всех уровнях образования и профессионального обучения, к общественным ценностям результатов непрерывного образования можно отнести развитие творческого («креативного») потенциала людей и приверженность принципам справедливости, социального единства и активности гражданской позиции [9]. Проблемным полем решения этих социальных задач является создание условий для воплощения идей непрерывного образования на всех уровнях системы образования и, прежде всего, осознанная мотивация личности (основанная на системе ценностей) для участия в программах непрерывного образования и решения вопросов успешного трудоустройства, качественного развития творческой личности на протяжении всей жизни. К ценностным смыслам современного человека относится овладение новым знанием как основой для полноценного включения в жизнь постоянно развивающегося и ускоряющегося в технологическом плане общества.

Методология исследования. Изменения в мировой экономике за последние 30–40 лет привели к значимости знания как ключевого фактора успешности в международной конкуренции, даже превосходящего роль материальных факторов развития. Новые функции знаний в обществе изменили всю систему производства, основанную на сырьевой экономике и стали основой для выбора целей общества не только экономического характера, но и социально-культурного, инновационного, профессионального и даже политического характера применительно к новой экономике знаний. Все эти вопросы должны решаться как в сфере профессионального образования, так и во внешней социальной среде на национальном и глобальном уровне, так как процесс производства и распространения знаний становится базисом для создания общественных экономических ценностей. Модернизация института образования также тесно связана с меняющимися ориентирами в процессе развития института Личности в современном обществе знаний и запросами на реформирование государственных и экономических структур, напрямую связанных с новыми личностно-ориентированными образовательными траекториями. Возникают новые и изменяются старые смыслы и ценности, отражающиеся в терминологии знания. Термин «экономика знаний» появился благодаря австро-американскому экономисту Ф. Махлупу (F. Machlup) в 1962 г. [10]. По его словам, знанию отводится ключевая роль, так как оно является источником конкуренции и постоянного развития и создает новые знания как ресурс экономического роста, т.е. в условиях, благоприятных для прироста знания, знания воспроизводят себя сами, изменяясь и развиваясь прогрессивно, создавая тем самым условия для постоянного экономического роста. Автор О.В. Сагинова объясняет это особенностью рынка знаний, т.е. его тесной связью с рынком услуг и рынком труда, способностью потребителя знаний участвовать в производстве новых знаний [11, с. 5]. Зарубежные авторы, характеризуя экономику общества знаний, определяют ее глубинные основания и качественные черты, связанные с производством знаний. М. Кастельс приводит пять отличительных черт новой экономики: 1) производительность напрямую зависит от применения достижений в науке и технике, наряду с качеством информации и управления; 2) в развитых странах происходит переключение интересов производителей и потребителей из сферы материального производства в область информационной деятельности; 3) наблюдается глубокая трансформация организационных структур производств (развитие горизонтальных связей между отделами внутри организаций); 4) происходит развитие глобальной экономики, где все ресурсы (капитал, производство, управление, рынки сбыта, труд, информация и технологии) формируются независимо от границ между странами; 5) прогрессирует развитие ИКТ, преобразующих материальный мир [12]. К. Келли (K. Kelly) выделяет следующие характеристики экономики знаний: глобальный уровень изменений; преимущественные действия с нематериальными ресурсами (идеи, информация и коммуникация); тесная связь

и взаимодействие отдельных сегментов экономики [13]. Следовательно, М. Кастельс и К. Келли к ключевым характеристикам экономики знаний относят глобальный переход к информационным ресурсам вместо первоочередных материальных активов и новые организационные изменения, основанные на взаимодействии различных акторов. Эта идея является важной для создания новых условий в сфере образования, связанных с расширением средств коммуникации и воспроизводства знаний как на технологическом, так и на групповом и межличностном уровне. Целью функционирования университетов становится производство знаний, а задачами являются: создание системы качества, основанной на новых парадигмах и методологиях, максимизация ценности произведенных знаний. Это диктуется ограниченностью ресурса – времени поглощения знаний и их приспособления к изменяющимся условиям. В структуре университетов возрастает роль системы повышения квалификаций как формального, так и неформального характера, например, тьюторства и наставничества, чтобы поддерживать максимально высокий уровень требуемых квалификаций и компетенций, постоянно генерируя новые знания более высокого уровня.

Стратегия непрерывного образования сочетается с концепцией постоянного расширения знания. Речь даже не идет о готовности, доступности и легализации непрерывного образования в системе образования, а как о насущной среде самообразования, в том числе постоянного повышения квалификаций и компетенций в меняющихся условиях рынка труда. Речь идет о формировании новой системы ценности получения нового знания, особенно для взрослых людей, получивших знания в отсроченном периоде, так как уровень численности третьего поколения постепенно приближается и в некоторых странах даже превосходит трудоспособное население [14, с. 188]. На современном этапе развития человечество все больше переосмысливает сущность и содержание образования как важнейшего условия обеспечения актуального качества жизни человека и общества. Следовательно, обретение гармоничных отношений с миром через содержание образования, является одним из важнейших императивов современного человека, обретая свою значимость в форме непрерывного профессионального становления и самоизменения. Установление гармонии человека с миром может реализовываться в двух стратегиях: как пассивная адаптация и приспособление человека к изменениям в жизни общества, так и активное взаимодействие с миром в рамках стратегии самопроектирования, сознательного самоизменения, и изменения восприятия мира [15, с. 21].

Результаты. Ценность высшего образования как общего блага и части общей системы образования заключается, согласно материалам ЮНЕСКО и ООН, в производстве высококвалифицированных, социально ответственных граждан, способных отвечать на вызовы современного общества, постоянно совершенствующих свои компетенции, знания и умения. Свободный доступ к высшему и непрерывному образованию обеспечивает возможность индивидуального развития личности, рост социальной мобильности. Создание и распространение знаний с помощью исследований в различных областях науки и техники способствует пониманию и сохранению культур в контексте культурного многообразия [16, с. 6]. В этом заключается социальная направленность стратегии непрерывного образования в высшем образовании. Принятая в 1996 г. министрами образования стран ОЭСР Концепция непрерывного образования, была нацелена на поддержку развития общества на основе роста знаний и постоянного обновления навыков, необходимых для освоения новых интеллектуальных продуктов. Непрерывное образование рассматривается как норма активного образования, которое не основывается исключительно на передаче знаний, а, напротив, фокусируется на реальном опыте учащихся [17]. В контексте вуза это означает тесную связь образования с профессиональным миром, строгое следование профессиональным стандартам и трудовым функциям (компетенциям), которые должны быть заложены во всех учебных материалах и видах занятий. Новая этика производства знаний, основанная на росте практической значимости, конкретизирует знания, и в тоже время придает им более широкий социальный смысл.

В связи с тем что в процессе модернизации системы высшего образования новые знания становятся непременным условием [18, с. 127], работа с термином знание требует его точного определения. Концепции и определения знания зависят от подхода исследователей. Ф. Хайек, (F. Hayek) на основе рыночного подхода, определяет знания как специфический фактор рыночной экономики, которая представляет собой определенную информационную структуру, объединяющую знания отдельных индивидов (теоретические знания, а также их навыки и профессиональные умения) [19]. К. Экк (Klaus Ekk) описывает знания с точки зрения когнитивного подхода как комплекс идей, методов, норм и ценностей в рамках одной или нескольких дисциплин [20]. На основе гносеологического подхода знание трактуется как «продукт общественной материальной и духовной деятельности людей; идеальное выражение в знаковой форме объективных свойств и связей мира, природного и человеческого» и определяется как источник общественной силы человека, «накапливаемой в качестве устойчивой опоры последующей человеческой деятельности» [21, с. 146]. В теоретико-методологическом подходе даются следующие определения: 1) знание – изучение и классификация фактов и данных, понимание теоретических концепций, принципов и процедур восприятия информации и методов ее объяснения в виде инструкций и традиций; 2) знание –

информация, полученная с помощью применения определенных схем, методов и технологий; 3) знания – способность их применения в определенных областях [22, с. 143]. Как видим, междисциплинарный подход расширяет трактовку знания, но в социально философском аспекте рассмотрения термина остается ряд вопросов, так как значение знаний определяются не только их количеством или способом получения, но и возможностью их применения для дальнейшего роста интеллектуального потенциала индивида или общества. В современном обществе «феномен знания все чаще проявляет себя и как субъективное проявление жизни индивида и как явление всего человеческого социума и существует как динамически развивающаяся, процессуально многоуровневая функциональная система» [23, с. 2150]. Социальная философия образования признает динамическую модель обучения, основанную на международных стандартах, согласно которым человек приобретает знания всю активную жизнь. Но при этом не должно быть разрыва между содержанием жизни и содержанием образования, т.е. полученные знания должны использоваться в реальной жизни для качественной социализации и социодинамики личности [24, с. 5]. Важны все компоненты системы обучения на протяжении всей жизни: базовое образование, профессиональное обучение, дополнительное образование, самообучение для развития общего интеллекта личности. Повышение уровня знаний и компетенций становится важным фактором конкурентоспособности человека на рынке труда и средством развития его человеческого капитала.

В условиях образовательного рынка интеллектуальный потенциал личности возможно рассматривать как индивидуальное (частное) благо, где (знание, полученное в образовательной системе или вне ее) переносится на производительное потребление (материальное производство) и приобретает черты товара, который человек обменивает на деньги в условиях рынка труда [25, с. 20]. Полезность знания связана и с его личностной ценностью. Образовательная стратегия ЮНЕСКО 2014–2021 подчеркивает, что концепция непрерывного образования требует перехода от идей обучения и профессиональной подготовки к идеям самообучения, от формы обучения, основанного на передаче знаний к обучению для личностного развития, и от приобретения специальных навыков к более широкому раскрытию, высвобождению и использованию творческого потенциала [26]. В задачах воспитания личности актуализируются вопросы о развитии ответственности, самостоятельности, целеустремленности и инициативности. Одной из важных педагогических проблем в рамках непрерывного образования становится формирование мотивации к постоянному самостоятельному обучению. В Древней Греции идея «пайдейи» (paideia) описывала развитие человеческих склонностей и возможностей, мотивирующих его к непрерывному процессу познания [27]. Возникает ряд других проблем, затрагивающих функции обучения, связанные с андрогогикой в высшем образовании. Например, трансформации традиционных ролей обучаемого и обучающегося, когда от преподавателя ожидают в большей степени выполнения им функции информирования и контроля, чем функций воспитания и наставничества [28, с. 117]. Развитие высшего образования прошло периоды от высоких индивидуальных образовательных эффектов, затем становления научно-образовательного института во времена индустриального образования общества и, наконец, в новом веке назрела необходимость пересмотра социальной роли высшего образования, выделяя его значимость в формировании универсального знания, обеспечивающего устойчивость в эпоху все большей специализации и, одновременно, развития межпредметного, практического знания. Аксиологическое измерение образования выражается через его взаимодействие с наукой и сферой материального производства, смещается акцент на развитие духовных способностей работника [29, с. 25]. Тем не менее взятый за основу современного образования компетентностный подход порождает гиперболизацию практических знаний и репродуктивных умений в содержании образования. Показательна реакция Ассоциации европейских университетов (АЕУ) как ответ на возросшую ориентацию высшего образования на выполнение требований работодателей и необходимость следования европейским квалификационным рамкам. Руководством ЕАУ подчеркивалось, что высшее учебное заведение призвано обеспечить комплексное образование, удовлетворяющее не только потребности занятости, но и способствующее личностному развитию и дальнейшему распространению знаний [30, с. 81]. Рекомендации ЕАУ были учтены среди других рекомендаций в Брюсселе (2018 г.) при уточнении ранее принятых ключевых компетенций для непрерывного образования, которые представляют собой набор знаний, навыков и установок, необходимых человеку для личного удовлетворения потребностей, развития, трудоустройства, социальной интеграции и активной гражданской жизни: грамотность (Literacy competence), языковая компетентность (Languages competence; Science), техническая, инженерная и математическая компетентность (Technological, engineering and mathematical competence), информационно-цифровая компетентность (Digital competence), личная, социальная и учебная компетентность (Personal, social and learning competence), гражданская компетентность (Civic competence), предпринимательская компетентность (Entrepreneurship competence), культурная осведомленность и способность ее выражения (Cultural awareness and expression competence) [31]. Перечисленные компетенции представляют собой

набор взаимодополняющих навыков: hard skills (профессиональных навыков) и soft skills (надпрофессиональных навыков). В Российском образовании еще предстоит сформировать универсальные компетенции, соответствующие действующим образовательным и профессиональным стандартам, с целью их непрерывного совершенствования на всех уровнях образования в рамках преемственной системы непрерывного образования, призванной обеспечить «широкий спектр образовательных услуг». Однако это совсем не гарантирует, что будет запущен процесс непрерывного образования, как континуума постоянного развития и обогащения личностного, общекультурного и профессионального потенциала [32, с. 50], тем более что общество знаний часто ассоциируется с обществом риска [33, с. 108].

Выводы. Итак, исходя из сказанного, можно прийти к следующим выводам: стратегия непрерывного образования основана на объективных факторах трансформации высшего образования, отражает тенденции развития современной парадигмы знания, служит целям общества по развитию его социально-экономического и инновационного потенциала. С внедрением данной стратегии предпринимается попытка решения не только экономических проблем, но и задач развития личности человека в совокупности. Следует также отметить существующие проблемы в осознании и реализации концепции непрерывного образования. К ним относятся: недостаточная ясность в понимании самого явления «непрерывное образование», условия и направления его осуществления в рамках конкретных видов деятельности вузов, отсутствие направленного внедрения непрерывного образования в обучение преподавателей, особенно в области андрогогики и геронтообразования. Это становится важным в связи с тем, что включение программ непрерывного образования в образовательный процесс затрагивает не только организационные, методические или технологические аспекты, но и ценностную сферу, включая возможности для развития личности на протяжении всей жизни, а также доступности и справедливости в области высшего образования. Несомненно, коррекция интеграции идей непрерывного образования должна осуществляться на государственном уровне через проведение специальных мероприятий, направленных на осознание необходимости осуществления современного обучения в рамках концепции непрерывного образования и принятие изменившихся требований на различных законодательных уровнях, поскольку непрерывное образование взрослых выполняет важные функции: профессиональную, социальную, личностную, призвано восполнять существующий разрыв между ожиданиями работодателей, квалификацией выпускников и работающих граждан в новых условиях постиндустриального информационного общества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Покровский Н. Е.** Трансформация университетов в условиях глобального рынка [Электронный ресурс]. URL: <https://www.Sociology.net/pokrovsky.html> (дата обращения: 05.02.2018).
2. **Slaughter S., Leslie L.** Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University. Johns Hopkins UP: 1997. 296 p.
3. **Кларк Б.** Создание предпринимательских университетов. М.: ГУ ВШЭ, 2011. 240 с.
4. **Marginson S., Wende M.** Globalisation and Higher Education [Электронный ресурс]. URL: <https://www.oecd.org/dataoecd/33/12/38918635.pdf> (дата обращения: 10.05.2017).
5. **Делор Ж.** и др. Международная комиссия по образованию для XXI века. Образование – сокровище. Париж: ЮНЕСКО, 1996. 102 с.
6. **Lifelong Learning for All.** Paris: OECD, 2004. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.oecd.org/dataoecd> (дата обращения: 14.03.2018).
7. **Меморандум** непрерывного образования Европейского Союза (опубликован в переводе общества «Знание» России, 2001 г.) [Электронный ресурс]. URL: <https://www.znanie.org/docs/memorandum.html> (дата обращения: 14.03.2019).
8. **Саммит** большой восьмерки // Вестник комиссии РФ по делам ЮНЕСКО. Октябрь 2006 г. С. 3–19. [Электронный ресурс]. URL: https://www.unesco.ru/media/2009/11/october_2006.pdf (дата обращения: 09.04.2018).
9. **Strategic framework for education and training** [Электронный ресурс]. URL: <https://www.ec.europa.eu> (дата обращения: 28.04.2017).
10. **Махлуп Ф.** Производство и распространение знаний в США. М.: Прогресс, 1966. 462 с.
11. **Сагинова О. В.** Формирование экономики знаний и задачи образования // Экономика образования. 2007. № 1 (38). С. 5–13.
12. **Кастельс М.** Информационная эпоха: Экономика, общество и культура / пер. с англ. под науч. ред. О. И. Шкаратана; Гос. ун-т. Высш. шк. экономики. М., 2000. 606 с.
13. **Kevin Kelly.** What Technology Wants. New York: Viking Press, 2010. 416 p.
14. **Suleimankadieva A. E.** The role and the place of constant education in the learning organization // Lifelong Education: Theory and Practice of Lifelong Education for Sustainable Development: proc. Of Russian and Bulgarian IAEA coop.: parall. ed. Spb., 2010. 308 p.

15. **Шафранова О.Е.** Преподаватель вуза как субъект системы непрерывного образования // Вестник ДВГСА. Серия 1. Гуманитарные науки. 2009. №1 (2). С. 20–27.
16. **Высшее образование в 21 в.: подходы и практические меры** (ЮНЕСКО, Париж, 5–9 октября 1989) // Вестник высшей школы. 1998. № 11. С. 3–9.
17. **Organisation for Economic Co-operation and Development. Lifelong Learning for All.** Paris: OECD, 2004 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.oecd.org/dataoecd> (дата обращения: 14.03.2018).
18. **Строев В.В.** Влияние экономики знаний на интеграционные процессы в высшем образовании // Экономика образования. 2009. №2 (51). С. 125–151.
19. **Хайек Ф.** Контрреволюция науки. Этюды о злоупотреблениях разумом. М.: ОГИ, 2003. 288 с.
20. **Экк К.** Знания как новая парадигма управления // Проблемы теории и практики управления. 1998. №2. С. 68–73.
21. **Философский словарь** / под ред. И.Т. Фролова. 7-е изд., перераб. и доп. М.: Республика, 2001. 562 с.
22. **Друкер П.** Задачи менеджмента в 21 веке. М.: Вильямс, 2000. 204 с.
23. **Черных С.И., Паршиков В.И.** «Паралич анализом» или осмысленное образование // Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т. 8, №4. С. 2148–2159.
24. **Николаева Л.Ю.** Философия образования: учебное пособие. Ч. 1. М.: Мир науки, 2014. 92 с.
25. **Черных С.И.** Образование как общественное и индивидуальное благо // Профессиональное образование в современном мире. 2015. №1 (16). С. 17–26.
26. **UNESCO Education Strategy 2014–2021.** [Электронный ресурс]. URL: <https://www.unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231288> (дата обращения: 06.02.2019).
27. **Чопорова Е.И., Можорова А.Г.** Концепция непрерывного образования в педагогике высшей школы: история вопроса и современные тенденции // Вестник Воронежского института МВД России. 2012. № 04. С. 115–123.
28. **Зиневич О.В.** Глобализация и интернационализация высшего образования: учебное пособие. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2016. 168 с.
29. **Новиков А.М.** Постиндустриальное образование. М.: Эквес, 2008. 136 с.
30. **Воробьева О.В., Телешова И.Г.** Научно-исследовательский вид деятельности в европейской системе квалификаций: опыт и проблемы // Высшее образование в России. 2018. Т. 27, №5. С. 74–86.
31. **Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning.** [Электронный ресурс]. URL: <https://www.eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018SC0014&from=EN> (дата обращения: 14.03.2018).
32. **Вербицкий А.А., Рыбакина Н.А.** О системе, процессе и результате непрерывного образования // Высшее образование в России. 2016. №6 (202). С. 47–54.
33. **Бехманн Г.** Современное общество: общество риска, информационное общество, общество знаний / пер. с нем. А.Ю. Антоновского, Г.В. Гороховой, Д.В. Ефременко, В.В. Каганчук, С.В. Мясца. М.: Логос, 2010. 248 с.

REFERENCES

1. **Pokrovsky N.E.** Transformation of universities in the global market. Available at: <https://www.Sociology.net/pokrovsky.html> (accessed February 05, 2018).
2. **Slaughter S., Leslie L.** *Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University.* Johns Hopkins UP, 1997, 296 p.
3. **Clark B.** Creating entrepreneurial universities. HSE Publ., 2011, 240 p.
4. **Marginson S., Wende M.** Globalisation and Higher Education. Available at: <https://www.oecd.org/dataoecd/33/12/38918635.pdf> (accessed May 10, 2017).
5. **Delors J. and others** *International Commission on education for XXI century. Education is a hidden treasure.* Paris, UNESCO Publ., 1996, 102 p.
6. **Lifelong Learning for All.** Paris, OECD Publ., 2004. Available at: <https://www.oecd.org/dataoecd> (accessed March 14, 2018).
7. **Memorandum** of continuing education of the European Union (published in the translation of the society «Knowledge» of Russia, 2001). Available at: <https://www.znanie.org/docs/memorandum.html> (accessed March 14, 2019).
8. **The summit of the big eight.** *Vestnik komissii RF po delam YUNESKO*, October 2006, pp. 3–19. (In Russ) Available at: https://www.unesco.ru/media/2009/11/october_2006.pdf (accessed April 09, 2018).
9. **Strategic framework for education and training.** Available at: <https://www.ec.europa.eu> (accessed April 28, 2017).
10. **Machlup F.** The Production and distribution of knowledge in the United States. Moscow, Progress Publ., 1966, 462 p.

11. **Saginova O. V.** Formation of knowledge economy and problems of education. *Ekonomika obrazovaniya*, 2007, no. 1 (38), pp. 5–13. (In Russ)
12. **Castels Manuel.** Information age: Economy, society and culture. Tr. from English. under the editorship of O. I. Shkaratan. Moscow, Higher school of Economics Publ., 2000, 606 p.
13. **Kevin Kelly.** What Technology Wants. New York, Viking Press Publ., 2010, 416 p.
14. **Suleimankadieva A. E.** The role and the place of constant education in the learning organization. *Lifelong Education: Theory and Practice of Lifelong Education for Sustainable Development*: proc. Of Russian and Bulgarian IAEA coop.: parallel. ed. Spb., 2010, 308 p.
15. **Shafranova O. E.** Teacher of the University as a subject of the system of lifelong education. *Vestnik DVGSGA*, 2009, Issue 1. Humanities, no. 1 (2), pp. 20–27. (In Russ)
16. **Higher** education in the 21st century: approaches and practical measures (UNESCO, Paris, 5–9 October 1989). *Vestnik vysshey shkoly*, 1998, no. 11, pp. 3–9. (In Russ)
17. **Lifelong** Learning for All. Paris: OECD, 2004. Available at: <https://www.oecd.org/dataoecd> (accessed March 14, 2018).
18. **Stroyev V. V.** Influence of knowledge economy on integration processes in higher education. *Ekonomika obrazovaniya*, 2009, no. 2 (51), pp. 125–151. (In Russ)
19. **Hayek F.** The Counter-revolution of science. Studies on the abuse of the mind. Moscow, OGI Publ., 2003, 288 p.
20. **Ekk K.** Knowledge as a new paradigm of management. *Problemy teorii i praktiki upravleniya*, 1998, no. 2, pp. 68–73. (In Russ)
21. **Philosophical** dictionary. Ed. I. T. Frolov. Moscow, Republic Publ., 2001, 562 p.
22. **Drucker P.** Management challenges for the 21st century. Moscow, Williams Publ., 2000, 204 p.
23. **Chernykh S. I., Parshikov V. I.** «Paralysis caused by analysis» or knowledgeable education. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire = Professional education in the modern world*, 2018, vol. 8, no. 4, pp. 2148–2159. (In Russ)
24. **Nikolaeva L. Yu.** Philosophy of education. Part 1, Textbook. Moscow, World of science, 2014, 92 p.
25. **Chernykh S. I.** Education as public and individual good. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire = Professional education in the modern world*, 2015, no. 1 (16), pp. 17–26. (In Russ)
26. **UNESCO** Education Strategy 2014–2021. Available at: <https://www.unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231288> (accessed February 6, 2019).
27. **Choporova E. I., Mazhorova A. G.** The Concept of lifelong education in pedagogical high schools: history and modern tendencies. *Vestnik Voronezhskogo instituta MVD Rossii*, 2012, no. 4, pp. 115–123. (In Russ)
28. **Zinevich O. V.** Globalization and internationalization of higher education. Textbook, Novosibirsk, NSTU Publ., 2016, 168 p.
29. **Novikov A. M.** Post-industrial education. Moscow, Ekves Publ., 2008, 136 p.
30. **Vorobyova O. V., Telezhova I. G.** Research activity in the European system of qualifications: experience and problems. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher education in Russia*, 2018, vol. 27, no. 5, pp. 74–86. (In Russ)
31. **Proposal** for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. Available at: <https://www.eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018SC0014&from=EN> (accessed March 14, 2018).
32. **Verbitsky A. A., Rybakina N. A.** On the system, process and result of continuing education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher education in Russia*, 2016, no. 6 (202), pp. 47–54. (In Russ)
33. **Bechmann G.** Modern society: risk society, information society, knowledge society. Transl. from Deutsche Antonovsky A. Yu., Gorohova G. V., Efremenko D. V., Kaganchuk V. V., Mesyats S. V. Moscow, Logos Publ., 2010, 248 p.

Информация об авторе

Оверчук Людмила Анатольевна – ст. преподаватель кафедры международных отношений и регионоведения ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный технический университет» (Российская Федерация, 630073, г. Новосибирск, пр-т К. Маркса, 20, e-mail: overchuk68@gmail.com).

Information about the author

Lyudmila A. Overchuk – senior teacher in Novosibirsk State Technical University (20, Prospekt K. Marksa, Novosibirsk, 630073, Russian Federation, e-mail: overchuk68@gmail.com)

Принята редакцией: 19.04.19.

Received: April 19, 2019.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПАРНЫХ КАТЕГОРИЙ, ОТРАЖАЮЩИХ ОРГАНИЗОВАННОСТЬ И НЕОРГАНИЗОВАННОСТЬ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ

CONCEPTUAL ANALYSIS OF PAIRED CATEGORIES REFLECTING THE ORGANIZATION AND DISORGANIZATION OF THE WORLD IN THE SYSTEM OF SOCIO-PHILOSOPHICAL WORLDVIEW

УДК: 13

DOI: 10.15372/PEMW20190311

О. П. Карнаухов

Барнаулский юридический институт
МВД России, Барнаул, Российская Федерация,
e-mail: karnauhov.Oleg@bk.ru

Karnaukhov, O. P.

Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal
Affairs of Russia, Barnaul, Russian Federation,
e-mail: karnauhov.Oleg@bk.ru

Аннотация. Введение. В начале XXI в. социальные процессы становятся все более сложными, разнообразными, взаимосвязанными, протекают с ускорением. Одни процессы идут в сторону развития, другие оказываются деструктивными, а третьи – неопределенными. Это создает особые условия социальных преобразований, при которых возможны не только сценарии развития и гармонизации глобального социума, но также резкого нарастания глобальных проблем с последующей деградацией общества и природы планеты. Осмысление современных социальных событий и преобразований требует от специалистов гуманитарного профиля широкого социально-философского мировоззрения, опирающегося не только на современные знания, но и на богатый опыт философской культуры прошлых эпох о возможных проявлениях порядка и хаоса в жизни людей. Цель статьи: внести определенный вклад в формирование современного социально-философского мировоззрения путем исследования противоположных мировых процессов и парных категорий, их отражающих, начиная с основополагающих – космос и хаос. Методология и методы исследования. Применены: диалектическая методология; системный и синергетический подходы; методы: взаимосвязи исторического и логического, аксиологический, компаративистский, аналогии, а также интеграции полученных результатов. Результаты. Глубокое познание сущности современных процессов невозможно без культурфилософского анализа аналогичного опыта прошлых эпох. Проведенное исследование

Abstract. Introduction. At the beginning of the XXI century, social processes are becoming more complex, diverse, interconnected, proceeding with acceleration. Some processes are moving towards development, others are destructive, and still others are uncertain. This creates special conditions for social transformations, in which not only scenarios for the development and harmonization of global society, but also a sharp increase in global problems with the subsequent degradation of society and the nature of the planet are possible. Understanding modern social events and transformations requires of humanitarian specialists broad socio-philosophical worldview, based not only on modern knowledge, but also on the rich experience of the philosophical culture of the past age about possible manifestations of order and chaos in people's lives. The purpose of the article is to make a certain contribution to the formation of the modern socio-philosophical worldview by studying the opposite world processes and paired categories that reflect them, starting with the fundamental ones – space and chaos. Methodology and research methods. Applied: dialectical methodology; systemic and synergistic approaches; methods: the relationship of historical and logical, axiological, comparative, analogies, as well as the integration of the results. Results. The deep knowledge of the essence of modern processes is impossible without the cultural-philosophical analysis of a similar experience of past. The study showed that notions of the life instability not only of people and society, but also of the world as a whole, developed starting with the oldest prim-

показало, что представления о неустойчивости бытия не только людей и общества, но также мира в целом, складывались, начиная с древнейших первобытных и архаических культур. Эти основополагающие воззрения прошли свое преобразование в более поздних эпохах развития человечества, вплоть до современности. Поэтому заключенный в культуре и социальной философии опыт познания прошлых социальных событий содержит в себе ряд важных знаний, которые могут служить основанием для разработки путей стабилизации, упорядочивания современной социальной жизни и предотвращения наиболее опасных кризисных явлений в современной цивилизации. Исследованы пары категорий: космос и хаос, порядок и хаос, становление и разрушение. Определены разные аспекты отношений космоса (порядка) и хаоса (в статике, динамике, самодвижении), а также формы проявления порядка и хаоса в прошлом и настоящем. Заключение. Определены важные аспекты социально-философского понимания отношений космоса (порядка) и хаоса (в статике, динамике, самодвижении), а также формы проявления порядка и хаоса, которые действовали не только в прошлом, но имеют место в современной жизни.

Ключевые слова: философское мировоззрение, природный и социальный мир, космос и хаос, порядок и хаос, организованность и неорганизованность, прошлое и настоящее.

Для цитаты: Карнаухов О. П. Концептуальный анализ парных категорий, отражающих организованность и неорганизованность окружающего мира в системе социально-философского мировоззрения // Профессиональное образование в современном мире. 2019. Т. 9, №3. С. 2984–2996

DOI: 10.15372/PEMW20190311

itive and archaic cultures. These fundamental views have undergone their transformation in later years of the mankind development, up to the present. Therefore, the experience of knowing past social events, enclosed in culture and social philosophy, contains a number of important knowledge that can serve as a basis for developing ways to stabilize, streamline modern social life and prevent the most dangerous crisis phenomena in modern civilization. The pairs of categories have been investigated: space and chaos, order and chaos, formation and destruction. Different aspects of the relations of the cosmos (order) and chaos (in statics, dynamics, self-movement), as well as the forms of manifestation of order and chaos in the past and present are determined. Conclusion. The important aspects of the socio-philosophical understanding of the relations of the cosmos (order) and chaos (in statics, dynamics, self-movement), as well as the forms of manifestation of order and chaos, which took place not only in the past, but in modern life as well, have been identified.

Keywords: philosophical worldview, the natural and social world, space and chaos, order and chaos, organization and disorganization, past and present.

For quote: Karnaukhov O. P. [Conceptual analysis of paired categories reflecting the organization and disorganization of the world in the system of socio-philosophical world view]. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire* = Professional education in the modern world, 2019, vol. 9, no. 3, pp. 2984–2996

DOI: 10.15372/PEMW20190311

Введение. Представления человека об окружающем мире с позиций его двойственной организации: цельности как общей организованности и, напротив, дробности как бесструктурности – имеют древнюю природу. Они существовали с древнейших времен, с периода общинного строя. Такие представления сохранились в фольклоре, в традиционных взглядах, сказаниях и мифах разных народов и культур. Затем это отражение мира человеком органично входило в ткань мифопоэтических произведений первых цивилизаций-государств.

В ранних философских произведениях данные взгляды получили определенное осмысление и оформление с помощью особых категорий. Постепенно происходила фиксация мысли на этих категориях, а не только на общем содержании повествований и текстов. Затем в истории философской мысли происходила определенная эволюция парных категорий, отражающих организованность и неорганизованность окружающего мира. Появлялись аналогичные пары категорий, а также постепенно изменялся их смысл. Это, например, ряд аналогичных пар категорий, с изменяющимися оппозиционными смыслами: Космос – хаос, порядок – хаос, гармония – дисгармония, единство – многообразие (где преобладает онтологический смысл); устойчивость – неустойчивость, цельное – дробное (преобладание гносеологического смысла); справедливость – несправедливость, добро – зло (с приоритетом морально-нравственных, этических смыслов и ценностей); порядок – беспорядок, созидание – раз-

рушение, организованность – неорганизованность, позднее: естественное (в том числе естественный порядок) – искусственное как преобразуемое человеком (социально-упорядоченное и беспорядочное), с преобладанием праксиологических смыслов.

Со времени развития науки как особого социального феномена, начиная с Нового времени, такие парные категории также стали применяться, т.е. адаптироваться к научной онтологической, гносеологической и прикладной проблематике, в том числе, применительно к социальной реальности. В результате в современном научно-философском знании сформировался ряд концепций, отражающих организованность и неорганизованность, цельность и дробность окружающего мира, а также ряд теоретико-методологических подходов, отражающих взаимные переходы между этими противоположными состояниями окружающего мира.

Познание указанных процессов развития социокультурных знаний имеет важное значение для формирования социально-философского мировоззрения современного специалиста гуманитарного профиля. Философское мировоззрение, в свою очередь, является важным компонентом высшего профессионального образования в разных отраслях знаний [1; 2]. Данная образовательно-мировоззренческая проблема актуализируется в условиях глобализации и тесного взаимодействия разных культур [3; 4]. Историко-философское понимание диалектики социальных событий и знаний вносит вклад в социогенетику знания и российского образования [5].

При мировоззренческом изучении проблемы понимания организованности и неорганизованности окружающего мира с исторических и логических позиций будем опираться на труды исследователей, рассматривающих разные аспекты данной проблемы. Это следующие исследователи и их труды. Первобытные представления, мифы, традиции, предания, мифопоэтика: А. Ф. Анисимов [6], В. В. Евсюков [7], К. Леви-Строс [8], В. Н. Топоров [9], О. М. Фрейденберг [10], М. Элиаде [11]. Античные взгляды на единство и многообразие, цельность и дробность мира: Д. У. Грэхэм [12], Г. В. Драч [13], А. В. Лебедев [14], А. Ф. Лосев [15]. Средневековый период: С. С. Аверинцев [16], В. П. Гайденко и А. Г. Смирнов [17]. Переходы от древних – к современным научно-философским взглядам: И. Д. Рожанский [18], А. Койре [19], А. Ф. Лосев [15], В. Н. Сагатовский [20]. Общие обзорные представления о целом и дробном, космосе и хаосе, порядке и хаосе (беспорядке): А. А. Асоян [21], Б. В. Иорданский [22], А. Ф. Лосев [23], В. Н. Сагатовский [54] и др.

Постановка цели и задач. В статье поставлена цель: внести определенный вклад в формирование современного социально-философского мировоззрения как важную составляющую гуманитарного образования. Задачи: 1) исследовать в разных социальных культурах знания о противоположных мировых процессах, приводящих к состояниям социального и природного порядка или хаоса; 2) осуществить компаративистский анализ бинарных оппозиционных категорий, отражающих организованность и неорганизованность окружающего мира

В нашей статье сначала мы рассмотрим наиболее ранние представления об отмеченной двойственной организации мира, которые со временем в определенной мере вошли в более поздние, теоретически оформленные философско-научные категории, в том числе, в социальные концепты современного глобализирующегося мира. Считаем, что полученное расширение знаний внесет определенный вклад в развитие современного социально-философского мировоззрения специалиста-гуманитария как в сфере профессионального образования, так и социальных практик.

Методология и методы исследования. В исследовании применены: диалектическая методология, системный и синергетический подходы, методы: взаимосвязи исторического и логического, аксиологический, компаративистский, аналогии и интеграции результатов применительно к анализу процессов организованности и неорганизованности окружающего мира.

Результаты. Обращение к источникам, содержащим древние представления об организованности неорганизованности мира, о Космосе и хаосе показывает, что по мнению подавляющего большинства ученых, данные представления формировались с древнейших времен. Они присутствуют еще в первобытных взглядах практически всех этнических культур человечества – у многочисленных и малочисленных народов, проживающих в северных и южных широтах, практически во всех уголках Земного шара [6–8; 10; 14; 25].

Практически во всех архаических культурах существуют представления о начале, рождении мира, как об упорядоченной целостности. В разных сказаниях и мифах употребляются разные термины, может быть разнообразным их содержание. Однако сущность порождения организованного мира остается. Чаще всего этот процесс, говоря современным языком, описывается через слова как бинарные оппозиции: рождение, жизнь – смерть, свет – тьма и т. п. в контексте передаваемого содержания произведения.

По этому поводу известный исследователь архаических культур и мифов М. Элиаде пишет: «Косmogонические мифы отличаются большим разнообразием. Однако они укладываются в следующую

классификацию: 1) творение *ex nihilo* (Верховное существо творит мир мыслью, словом, греясь в бане и т.д.); 2) мотив ныряльщика (Бог посылает водоплавающих птиц или земноводных либо ныряет сам на дно Первоокеана, чтобы достать комочек земли, из которого вырастает весь мир), 3) творение посредством разделения изначального единства на две части (различаются три варианта: а) разделение Неба и Земли, т.е. Мировых Родителей; б) разделение первоначальной аморфной массы, «Хаоса»; в) разрезание на две части космогонического Яйца); 4) творение путем расчленения изначального Существа, являющегося либо добровольной антропоморфной жертвой (Имир скандинавской мифологии, ведийский Пуруша, китайский Паньгу), либо водным чудовищем, побежденным после страшной битвы (авилонская Тиамат)» [11, с. 43].

Человеку необходимо осознать определенность и порядок в своей жизни, а также порядок в окружающем мире, чтобы ориентироваться в нем. К. Леви-Стросс в своей известной книге «Первобытное мышление» пишет, что «требование порядка лежит в основании мышления, называемого нами первобытным, поскольку оно лежит в основании всякого мышления... «Каждая сакральная вещь должна быть на своем месте», – глубокомысленно заметил один туземный мыслитель. Можно даже сказать, что именно пребывание на своем месте делает ее сакральной, поскольку при нарушении, хотя бы даже мысленном, этого, оказался бы разрушенным весь мировой порядок; следовательно, вещь, занимая принадлежащее ей место, способствует поддержанию его» [8, с. 121]. Культурфилософские исследования в данной области показали, что наиболее приемлемыми понятиями для описания организованности и неорганизованности мира в первобытных и древних культурах являются «Космос» и «хаос» [26, с. 581].

Представления о первобытном хаосе имеют место в таких древних культурах, как древнеегипетская, шумерская, древнеиндийская [7; 11; 21; 22]. Например, в космогонических мифах Древнего Египта Хаос воплощается в образе первородного океана Нуна, характеризующегося небытием, отсутствием неба, земли, тварного мира. Вместе с тем, как следует из «Книги пирамид» (§ 1040 a-d), этому Хаосу неприлична беспорядочность и ужасность. Внутри Нуна находится творец (Атум, Хепри), который из Нуна творит всё сущее (хепру, «существование», от хепер, «существовать»), «уничтожая Хаос воды». Следует отметить, что в этой мифологии есть представление об обратимости творения и хаоса. Так, в «Книге мертвых» Атума, недовольный поведением богов, угрожает: «Я разрушу всё, что я создал. Мир снова превратится в Хаос (Нун) и бесконечность (Хух), как было вначале» (гл. 175) (цит. по: [26, с. 581]).

Похожие, но более динамичные картины творения мира представлены в мифологии Шумера и Аккада. Здесь в первородном Хаосе представлены две стадии воплощения Хаоса. Первая – заполненность всего пространства мировым океаном, в недрах которого находилась праматерь всего сущего Намму, вторая – неразрывная слитность божественной супружеской пары Неба (Ан) и Земли (Анту), которая была разрушена их сыном Энлилем, оторвавшим родителей друг от друга, отделившим Небо и Землю. Поэтому угроза Хаоса возникла с рождением младшего сына-божества Энлиля.

Кроме того, в некоторых культурах, например, в индийской ведийской культуре, существуют так называемые «апофатические описания Хаоса, когда он определяется через то, что в нём отсутствует («нулевой» Хаос)» [26, с. 581]. Это показывают, например, отрывки из «Брихадара-ньяка-упанишад» (V 5, 1): «Мрак был сокрыт мраком вначале. Неразличимая пучина – всё это». В этой пучине Хаоса дышало, «не колебля воздуха», единое нечто, «и не было ничего другого, кроме него». «Вначале этот [мир] был водой. Эта вода сотворила действительное – это Брахман. Брахман [сотворил] Праджапати, Праджапати – богов...» (цит. по: [26, с. 581–582]).

Таким образом, уже в древних мифопоэтических культурах оказались представлены не только понятия «Космос» и «Хаос», но и определены их особые свойства. Можно полагать, что данная пара культурфилософских категорий стала основополагающей для целой группы отмеченных выше парных категорий, отражающих организованность и неорганизованность мира не только в далеком прошлом человечества, но и в современном социокультурном, научно-философском и общесоциальном знании.

А. А. Асоян дает следующее определение данной бинарной оппозиции.

Космос и хаос (др.-греч. *kosmos* и *chaos*) – парные категории, фундаментальные культурфилософские понятия, служащие для обозначения состояния и отсутствия мирового порядка (порядок и беспорядок). Понятия «космос» и «хаос» широко используются как в теоретической, так и в исторической культурологии, культурной и социальной антропологии, семиотике культуры.

В культурфилософском и теоретико-культурном планах «космос» и «хаос» рассматриваются в качестве категорий культуры и культурных универсалий, т.е. как понятия, используемые для характеристики системы представлений любых культур – Востока и Запада, архаических и современных.

Наиболее часто данная категориальная пара применяется при описании системы архаических и традиционных представлений человека о мире. Мир-космос создается из хаоса, о чем повествуют многочисленные мифы – особенно мифы космогонические [21, с. 1]. Также автор подчеркивает современное

значение данных категорий в социокультурном и социально-философском познании: «В практике современных социальных исследований описание социально-исторической ситуации в категориях «хаотическое» – «упорядоченное», «порядок из хаоса» получает достаточно широкое распространение» [21, с. 1].

По мнению В. Н. Сагатовского, «космос» и «хаос» – это категории, отражающие общую организацию бытия любого сущего... Современная наука в лице синергетики показывает взаимообусловленность порядка и беспорядка, провозглашая возможность возникновения «порядка из хаоса». Постмодернизм склонен петь гимны хаосу и не приемлет упорядоченный космос как якобы угрозу для свободного самовыражения [24].

Следует особо отметить, что наиболее полное развитие данные бинарные понятия получают в древнегреческой культуре. Особенность, богатейшей по содержанию, античной культуры состоит в том, что в ней получили гармоничное взаимодействие фольклор, мифопоэтические и ранние философские произведения. В этом взаимодействии культурная архаика и образы искусства непротиворечиво переходили в философские рассуждения и выводы, оформлялись в философские категории: «именно на стыке мифопоэтического и ранненаучного мышления (в эпоху античности) концепция «космос» и «хаос» разрабатывалась наиболее полно» [21, с. 1].

Считается, что слово «хаос» в античной культуре вошло в употребление благодаря поэту Гесиоду, написавшего известное мифопоэтическое произведение «Теогония» [13; 27; 28].

Анализируя поэму Гесиода, исследователь Г. В. Драч пишет следующее. Гесиод задает вопрос о том, что «прежде всего» зародилось по отношению к Земле и Небу. И отвечает на этот вопрос: «Прежде всего во вселенной Хаос зародился» (Теог., 116)... «а уж потом Гея широкогрудая...» (Theog. 117–118). «Следом, а не из Хаоса, рождаются Гея, Тартар, Эрос. Первые три начала способны, как космические силы, произвести от себя другие существа: Хаос породил Ночь и Эреб, Гея – Небо, Нимф, Понта... Обретя связь с другими, каждый бог получает свой удел. Наблюдается своеобразная целостность различенного» [13, с. 76]. У Гесиода – по мере формирования мира и заселения его богами, титанами, циклопами и нимфами – хаос оттесняется куда-то на периферию мира, а точнее, в глубины мира (Theog. 807–817) [21; 33].

Как показали исследования специалистов, в качестве понятия для обозначения мироздания термин «космос» первым использовал Пифагор. В понятии Космоса он обобщает идею стройной, упорядоченной целостности мира – того, что представляет собой умопостигаемый строй, порядок и лад. Идея Космоса как всемирного порядка прочно входит в представления античности. Она же порождает и другую идею – о границах мироздания. «Если мироздание – космос, т.е. порядок, то он никак не может быть безграничен. В безграничном не существует и не может быть порядка. Поэтому безграничен только Хаос, а космос всегда упорядочен и ограничен» [21, с. 5].

Пифагорейцы вводят в свое учение, опирающееся на числа, которые имеют всеобщее космологическое и мистическое значение, десять пар фундаментальных противоположностей [10; 15; 22]. Основными из них, как отмечает известный исследователь древней культуры О. Фрейденберг, были следующие: «У пифагорейцев есть еще такие пары-антитезы, как свет – мрак, спокойствие – движение, мужское – женское, правое – левое, предельное – беспредельное, хорошее – дурное. Первоначально в таких антиподных образах нет ни этического, ни какого-либо иного качественного содержания <...> [Тогда еще – прим. О. К.] Античные языки имели много терминов для «образа», но ни одного для «понятия»... Таким образом, *idéa* и *forma* («идея» и «форма») были одинаковыми обозначениями «образа», «идеи» и «внешней формы», «внешнего вида» – другими словами, «идея» сперва соответствовала как раз формальному признаку предмета» [10, с. 335].

Числам и их рядам у пифагорейцев придавались особые значения. Так, четные числа символизировали иррациональное, темное и безграничное начало, неопределенность. Первым нечетным числом в данном числовом ряду считалась не единица, а тройка. Единице придавалось особое сакральное значение – это «начало всякого числа», перводвижение в преобразованиях мира, мужское начало определенности. В то же время первое четное число (2) связывалось с женской стихией и с неопределенностью [12; 13].

Позднее Платон, опираясь на идеи пифагорейцев, разрабатывает учение о материи. Философ не использовал специально понятия хаоса. Он ввел понятие всепорождающей субстанции как темного неопределенного женского начала – материи. Платон называет материю Матерью или Кормилицей всего сущего, а также характеризует ее (следуя идеям Пифагора) как «неопределенную двоицу». Рождение души Платон также связывает с темной и светлой субстанцией. Идет «рождение души где-то в царстве, соответствующем преисподней – небу. Души отсюда отправляются в жизнь, а затем возвращаются в преисподнюю, где им присуждается двойная участь: либо ход вверх, на небо, в свет, либо ход

вниз, в преисподнюю, во мрак. Два рода душ всегда распределяются как души-свет и души-тьма» [10, с. 44]. Согласно А. Ф. Лосеву, Платон «под Хаосом понимал свою «всеприемлющую природу», т. е. то, что обычно называется у Платона материей (Plat. Tim. 50 be). Это – то невидимое и неосязаемое, лишённое всяких физических качеств начало, которое получается после исключения из физического тела всех его реальных свойств... Это – чистая материя, самый факт существования тела, не зависимый ни от каких его реальных свойств. Хаос – не какое-нибудь тело, но принцип непрерывного становления тела» [23, с. 579]

Для нашего исследования также важно то, что понятие «космос» имеет не только сугубо космологический, но и социально-бытовой смысл, особенно в поздней античной культуре и философии. Он связан с порядком жизни человека в греческом социуме. Этот космос, или порядок социальной жизни имел для греков очень важное значение. Наиболее ярко это проявляется, например, в трактате Ксенофонта «О домохозяйстве» (кон. V – нач. IV в. до н. э.). В нем он описывает поведение молодого человека по имени Искомах, который вводит в свой дом жену. А. А. Асоян приводит следующие выдержки из данного произведения и комментарии к ним. «Первое, что он показывает ей, – это устройство дома... На свете нет ничего, столь полезного и прекрасного, как порядок... Ксенофонт не устает повторять, что у каждой вещи в доме должно быть особое, ей предназначенное место. <...> в городе вещей... все находится в определенном месте» (цит. по: [21, с. 6–7]).

Однако не следует забывать, что в античной культуре сосуществуют противоположные начала, не только созидающее, гармонизирующее, но и возмущающее, разрушающее. «Оформленный в прекрасный космос беспредельный хаос продолжает пульсировать в недрах бытия и греческом восприятии мира. Всем своим существом грек ощущает эту пульсацию, страшится ее не поддающихся расчету-логосу всплесков» [21, с. 7].

Исследование первобытных и архаических представлений о космосе и хаосе, порядке и беспорядке важны для нас тем, что в них уже содержатся изначальные образы и смыслы отражения человеком организованного и неорганизованного мира, порядка и хаоса, их взаимного порождения и уничтожения, которые затем продолжают разворачиваться в более поздних культурфилософских и научно-философских идеях не только о природе, но и об обществе.

Считаем важным также обратить внимание на эволюцию античных взглядов на порядок и хаос в греческом и римском обществе. Подчеркнем, что уже в античности формируется определенная антиномия в миропонимании, с одной стороны, греческого природного Космоса как предустановленной гармонии, а с другой – римского космоса как социального порядка в форме социального закона, опирающегося на юстицию как справедливость. Вспомним, что в латинском переводе Библии юстиция является синонимом правды и справедливости: «Блаженны (beati) алчущие и ищущие правды (iustitiam)» (Мф. 5:6). Юстиция – это богиня правосудия в римской мифологии. Следовательно, именно она, а не вселенский Космос становится основой порядка в римском социуме.

Н. Н. Трубников следующим образом характеризует указанный сдвиг в мировоззрении: «Римляне... осмысливают исторический и социальный порядок. Не только порядок вещей самих по себе, но и порядок человеческих дел. Может быть, этот порядок не столь строен, как греческий, но он заметно более развит, с одной стороны, и теснее связан с «порядком наших действий», как говорит римский грамматик Диомед, – с другой. Этим более расчлененным социальным порядком опосредствуется римское отношение к миру. Поэтому римляне живут не только в совсем другом социально-культурном мире, чем греки, но и в ином, в большей степени социально-историческом, времени» [29, с. 67].

В частности, в римском миропонимании складывается двоякое видение Хаоса, которое получило воплощение в образе двуликого Януса. А. Ф. Лосев пишет: «Образ Хаоса в виде двуликого Януса, выступающего как творческое начало, имеется у Овидия (Fast. I 89–144). Янус называет себя *res prisca* (103, «древняя вещь») и Хаосом. Когда все стихии распределились по своим местам и образовался стройный космос, то Янус, который раньше был *globus et sine imagine moles* (111, «глыба и безликая громада»), получил определённый *facies* (113, «лик») и достойный бога вид (112–114). Но и теперь, говорит он, имеется у него остаток прежнего состояния, а именно: способность видеть всё вперёд и назад. Кроме того, Янус своей собственной рукой всё открывает и закрывает, являясь как бы мировой дверью. Он может развернуть мир во всей его красоте и может придать его уничтожению» [23, с. 280]. Иными словами, констатирует ученый, в Хаосе содержится своего рода единство противоположностей: Хаос всё раскрывает и всё развёртывает... но в то же самое время он и всё поглощает [23, с. 280].

Иными словами, мы можем констатировать, что уже в античности в исследуемом нами вопросе формируются разные взгляды на мир: 1) греческий космоцентризм (соединяющий человека с гармонией мира), 2) римский социоцентризм (определяющий жизнь человека, прежде всего, социальным порядком на основе права, закона и в целом независимо от гармонии природного мироздания). В связи

с этим заметим, что в римской традиции утверждается иной термин, отражающий понятие «мир». Это не греческий термин «мир» как «космос» (греч. *kosmos*), а римский термин «мир» – как «мундус» (лат. *mundus*), (позднее – фр. «monde», монд).

В Энциклопедии знаков и символов дается следующее объяснение данного термина: «Мундус лат. *mundus* – «мир». Название ямы для жертвоприношений, означающей центр упорядоченного мира в римской космологической символике. По преданию, Ромул вырыл её в точке пересечения улиц «квадратного Рима», на месте, которое позднее стало называться Палатинским холмом. Этот пуп города Рима и соответствующего человеку космоса, служил местом жертвоприношений подземным богам (обитателям преисподней). В ходе ритуала в нее опускались горсти земли с легендарной прародины и первенцы всех продуктов полеводства... Любой город, наделенный центральным мундусом, мог рассматриваться как центр мира» [30]. Римский «пуп земли» мундус служил ритуальным местом соединения подземного, земного и надземного миров.

«Давно замечено, что «римский мир» дал европейской культуре идею права – это расхожее суждение не совсем потеряло свою значимость. Действительно для римлян «*рах гомана*» воспринимался как мир, в котором действует римское право. Представления об устройстве мироздания у римлян базируются, по-видимому, не столько на понятии «прекрасного космоса», сколько на идее священного порядка – права (отсюда позднейшие толкования хаоса как беззакония)» [21, с. 9]. В связи с этим вспомним, что с термином «мундус», «монд» связано обозначение одного из ведущих современных глобальных концептов – мондиализм (от лат. «*mundus*», фр. «*monde*» – «мир»).

Как отмечает С. С. Аверинцев, римское понимание мира как «порядка человеческих дел» занимает как бы промежуточное положение между греческим миром-космосом, с одной стороны, и библейским (ближневосточным) пониманием мира как истории – с другой [16].

В средние века, прежде всего, на основе библейского учения мы видим специфическое преобразование природы порядка и хаоса, которое здесь всецело определяется божественным порядком. Это отражено, в частности, в начале первой главной книги Бытия: «Вначале сотворил Бог небо и землю. Земля же была безвидна и пуста, и тьма над бездною, и Дух Божий носился над водою» (Быт. 1. 1–2). Слова «безвидна и пуста» передают, как полагают комментаторы, «влажное хаотическое состояние первовещества мира». Характерно, что в библейском смысле акцент делается не на творческой, а на темной боготорческой природе хаоса.

Как отмечает С. С. Аверинцев, ближневосточное, библейское чувство истории, находит продолжение в средневековой картине мира, в финалистской концепции движения от сотворения мира к его концу. Характерно, что в мировосприятии человека средневековья произошел переход от цикличности космоса к линейной необратимости истории [16; 31]. Для нас этот вывод важен тем, что идея однонаправленности и конечности времени затем прочно вошла не только в средневековую науку, но также стала определяющей в ряде научных представлений вплоть до нашего времени. В частности, это отразилось в представлениях физики Нового времени; во второй половине XX в. прочно утвердилось мнение о необратимости времени в образе, так называемой стрелы времени (от прошлого через настоящего к будущему); в космологии ведущее место занимает концепция начала и конца Вселенной. Этот взгляд совершенно созвучен средневековым представлениям (но без акцента на божественную сущность) о начале времен и телеологии (при сотворении мира), о существовании тварного мира и о его конце в учении финализма в виде Страшного суда, или Апокалипсиса. Иными словами, уже в Средние века в христианском учении мир предстал в виде Священной истории, которая имеет свое начало и конец.

Следует также обратить внимание на указание ряда ученых и философов о том, что существовавшее в течение очень длительного времени расхожее мнение о неразвитости средневековой науки, подавленной диктатом богословия и веры, в XX в. все более стало подвергаться сомнению. У зарубежных и отечественных исследователей истории и философии науки резко усилился интерес к средневековью, сформировалось особое исследовательское направление – медиэвистика. Так, известные философы науки, в том числе средневекового периода, В. П. Гайденко и Г. А. Смирнов указывают на ряд фундаментальных трудов, посвященных средневековой науке: западных специалистов Э. Гранта, П. Дюэма, А. Койре, Д. Линдберга, А. Майер, Л. Уайта и др., а также отечественных ученых А. В. Ахутина, П. П. Гайденко, В. П. Зубова, Г. П. Матвиевской, А. П. Юшкевича и др. [17; 19].

Глубокий анализ проблемы привел авторов к следующему выводу: «Тщательный анализ источников, изучение отдельных научных результатов в общем контексте средневековой науки позволяют более трезво оценить вклад эпохи средневековья в развитие современной науки, а также выявить специфику научных идей средневековья в отличие от науки нового времени» [17, с. 6].

Для нас данное мнение медиевистов имеет значение в том смысле, что эпоха средневековья с ее представлениями о мире, с одной стороны, имеет преемственность с античным периодом, а с другой – в определенной мере определяет ряд идей не только духовно-религиозного, но также естественно-научного и социально-философского содержания в последующие века. Средневековье оказывается не только исторически, но во многом и концептуально связанным с последующим развитием представлений о мире.

Так, при сравнении представлений об античном Космосе греков и средневековом мироздании мы можем наблюдать переворот в средневековом сознании. Это сознание «усвоило идею всеобъемлющей упорядоченности вещей, пережило ее, если это возможно, с еще большей остротой, чем она была пережита в [греческой и римской] древности. Но в составе христианского учения эта идея переосмыслилась. Теперь порядок приходит от абсолютно трансцендентного, абсолютно внемирного Бога, стоящего по ту сторону пределов космоса» [31, с. 89].

Бог творит мир Словом – Логосом. Поэтому упорядоченность здесь одновременно включает в себя раздельное и объединенное одновременно. Расчлененность мира воспринимается как «членораздельность» речи. Всепорождающим началом стало Слово, или божественный Логос. Сотворение мира мыслится как ряд актов «отделения» одного от другого («...и отделил Бог свет от Тьмы...», «и отделил Бог воду, которая под твердь, от воды, которая над твердь...»).

Согласно Аверинцеву, средневековое отношение порядка мироздания к воле Бога – это отношение покорности. «Законосообразность мировых процессов понята как послушание небесных сфер и четырех стихий, как их монашеское смирение, их отказ от своеволия, их аскеза». Это мир, повинующийся воле Бога: «Небеса, Его управлением движимы, в мире Ему покоряются...» [31, с. 90].

Заслуживает внимания и средневековое понимание хаоса. Известно, что в средневековом сознании ключевое значение имели представления о Рае и Аде. С одной стороны, здесь на новой основе воссоздается идея Гесиода о том, что хаос связан с преисподней, с Аидом. Связь Ада и хаоса отражена в «Божественной комедии» Данте. Но характерно, что Ад средневековья не просто «мрачная бездна подземелья», беспорядочный хаос. Напротив, это уже вполне упорядоченное пространство. Иными словами: «Идея порядка-строга внутри себя начинает как бы двоиться. Наряду с прекрасным порядком божеств, мироздания существует страшный («дьявольский») порядок Ада (то, что Ад у Данте сотворен самим Богом, ничуть не препятствует, на самом деле, его сближению с Дьяволом)» [21, с. 12].

Опираясь на этот взгляд, мы можем сказать, что в представлениях о порядке и хаосе появляется нечто новое. Хаос уже мыслится не бесструктурным. В нем организуется свой порядок. Но порядок этот противоположен, противостоит порядку Божественного космоса. Если принять духовный вектор бытия, характерный, например, для русской религиозной философской мысли, то можно выявить главное направление: 1. Духовный Верх – 2. Низ (подчинен Духовному Верху). Однако в христианском средневековом понимании хаоса-ада можно наблюдать определенное нарастание структуры и сил «низа» (здесь возможна аналогия, как отмечалось выше, с усилением подземного мира *mundus* в римской мифологии – «вход в подземный мир»). В результате адский, богоборческий порядок в определенных условиях способен противостоять порядку божественного Верха. В частности, проводя параллели с современностью, можно констатировать, что и в современных социальных условиях могут проявляться такие разрушительные дисгармоничные силы (адские в религиозном выражении), которые способны структурироваться, нарастать и агрессивно противостоять социальной гармонии и гуманным отношениям людей в обществе.

Иными словами, эпохи Средневековья и Возрождения показали, что могут встать в оппозицию противоположные силы: порядок Бога в Раю и порядок Дьявола в Аду (как антикосмос Бога, как сила возможного разрушения того, что создано Богом), в том числе, в столкновениях на земле. Из адского хаоса постепенно вырастал противобог, разрушающий божественный порядок и устанавливающий свой адский порядок, но лишь в части мира – а не во всем мире, поскольку в целом Бог неустраним.

Позднее, начиная с эпохи Возрождения и особенно в Новое время, с развитием производительных сил общества появлялась социальная необходимость в развитии техники, технического и научного мышления, в целом – рациональной по своей сути науки. В европейском сознании постепенно, но неуклонно изменялись принципы мышления и ценности познания. Рационализм, жизненно необходимый для все более активного преобразования мира человеком с помощью технического прогресса, быстро эволюционировал. Он приобретал формы не религиозной схоластики, герменевтики, но эмпирического индуктивного познания, опирающегося на опыты, объективные факты и на их научное объяснение.

По мере нарастания социальных производительных сил, изменялось положение человека в мире. Человека как активного преобразователя мира уже не удовлетворяло положение «раба божьего». Он стремился к самостоятельности и свободе. Научное творчество также давало возможность проявить свою самость. С одной стороны, именно в Новое время стали происходить церковные реформации.

С другой стороны, наука, которая по сути также была теологической, не отрицала Бога в своем познании, однако все более отходила от религиозных догм. Это образно выразил Ф. Энгельс в «Диалектике природы»: «С богом никто не обращается хуже, чем верующие в него естествоиспытатели... Чего только не пришлось вытерпеть богу от своих защитников!.. Ньютон оставил ему еще «первый толчок», но запретил всякое дальнейшее вмешательство в свою солнечную систему... И точно так же обстоит дело с богом во всех остальных областях... Что за дистанция от старого бога – творца неба и земли, вседержителя, без которого ни один волос не может упасть с головы!» [32, с. 176].

Ученые, находившие в процессе проводимых исследований естественные причины вещей и событий, уже не нуждались в использовании божественных причин бытия. Однако от теологического подхода в науке осталась идея пассивного, т.е. неживого космоса как неживой природы (постольку главной активной силой мира считался Бог, а природа оказывалась лишь его пассивным творением). Эта идея стала главенствующей в механицизме. Далее с развитием науки термодинамики, в совокупности с идеей вечного естественного механического движения в космосе как в неживой природе, была разработана теория тепловой смерти Вселенной (на основе законов термодинамики). Эта идея также не противоречила религиозным взглядам о конце света.

Но в XVIII и в XIX вв. получили значительное развитие биологические знания. Укрепилась идея о наличии двух форм природы. Это: 1) всеобщий космос, в том числе, планета Земля как неживая природа; 2) островок жизни в природе на поверхности Земли, в виде совокупности живых организмов – как живая природа. Развитие биологических наук в указанное время (зоологии, ботаники, эмбриологии и др.) привело ученых к идее об эволюции в живой природе. Сформировалось эволюционное учение, принципиально отличное от небесной механики Ньютона. В биологической эволюции, во-первых, признавались биологические законы как определенная упорядоченность, сложная организация живой природы; во-вторых, в эволюционном процессе было доказано усложнение живой материи, т.е. нарастание естественного порядка в живой природе (в отличие от неизменного порядка неживого космоса).

Однако, несмотря на кажущуюся самостоятельность научного и научно-атеистического мировоззрения XVIII–XIX вв. по сравнению с религиозным, мы также можем наблюдать определенную преемственность взглядов. Это проявляется в определении особого места человека в окружающем мире. Такое особое место человека в мире и в космосе было задано еще в теологическом учении, согласно которому Бог не только сотворил мир, но и сотворил человека разумного, как сына Божьего. Бог дал человеку право повелевать над тварями земными (то есть над сотворенным миром и его существами).

Следовательно, используя метод взаимосвязи исторического и логического, мы можем проследить, что в научном и социальном мировоззрении Нового времени теологическое креационистское представление о человеке как о безусловном хозяине на планете перешло в научную (сциентистскую) идею о том, что человек – хозяин природы в силу своего особого положения в мире, по праву разумного существа, произвольно повелевающего неразумной природой.

Если же провести параллели с современностью, то можно увидеть, что на этой же основе развивается идея эгоистичного антропосоциоцентризма как анти-экологизма, в виде бездушного отношения общества к природе, поскольку ресурсы природы, по убеждению определенных социальных сил, необходимы лишь для того, чтобы служить венцу творения – человеку. Эта же идея о главенстве человека в тварном мире (вслед за Богом) влечет за собой убеждение в том, что только человек вправе устанавливать какие угодно законы на Земле, не учитывая возможностей природы (подвластной человеку еще в библейском учении), переходить к безудержному массовому потреблению в современном обществе глобализации.

Однако если проследить весь путь эволюции социокультурной идеи Космоса и хаоса, порядка и беспорядка в природе и обществе, можно понять, что, возможно, архаические цивилизации и древние греки имели значительно более гармоничный взгляд на мир, чем современное человечество. Сегодня мы можем наблюдать, что именно эгоцентричный человек с неограниченными потребностями и выстраиваемые им определенные социальные структуры становятся не воплощением порядка и гармонии жизни на планете, а напротив, порождением глобальных проблем, приближающих планету к социальному и экологическому хаосу. В силу указанных обстоятельств, по-видимому, требуется переосмысление понимания концептов космоса и хаоса, порядка и хаоса применительно к процессам современной социальной жизни, как на глобальном уровне, так и на уровне отдельных государств, в том числе России.

Осуществленное в данной статье социокультурное и социально-философское исследование проблемы соотношения организованности и неорганизованности окружающего мира в ее историческом аспекте позволяет сделать нам ряд умозаключений, выявить виды отношений космоса (порядка) и хаоса в разных концептуальных подходах к данному вопросу.

Сделаем выводы по нескольким основным позициям исследуемых бинарных отношений. Во-первых, варианты взглядов на **вопросы зарождения Космоса из Хаоса**.

1. Первородный Хаос предстает как мировой неформленный хаос, как первоисточник порождения мирового космического порядка (Космоса).

2. По мере развития Космоса, хаос все более оттеснялся на периферию или в глубину Космоса.

3. Наконец, формируется вечный Космос с очагами хаоса внутри него.

4. Также имеет место сосуществование Космоса и хаоса в мире.

Во-вторых, нами выделены **варианты представлений о соотношении Космоса и хаоса**.

1. Статичный Космос и статичный хаос.

2. Динамика образования Космоса и хаоса, порядка и хаоса, порядка и противоположного порядка, может быть различной.

2.1. Мифологический взгляд: хаос как всеобщая бездна, формирующая порядок-Космос.

2.2. Раннефилософские представления.

2.2.1. Оформленный Космос с очагами хаоса в нем.

2.2.2. Хаос как темная материя, порождающая высший идеальный Космос душ в их организованной связи (Платон).

2.3. Теологические подходы.

2.3.1. Всеобщий божественный целесообразный тварный космос (с очагами непослушания как греховности внутри него, в т. ч. грехопадение ангелов).

2.3.2. Теодицея божественного и дьявольского, отношений добра и зла в мире:

2.3.2.1. Божественный порядок и Космос (созидающее Добро) и адский хаос (разрушающее Зло).

2.3.2.2. Божественный космический порядок и адский дьявольский порядок (где из адского хаоса происходит упорядочивание зла) – как противоположный порядок в сравнении с божественным.

3. Самодвижение порядка (космоса) и хаоса в мире.

3.1. Космос может порождаться хаосом, т. е. хаос способен порождать порядок (космос).

3.2. Хаос происходит при упрощениях, распадах порядка (космоса) в отдельных частях мира.

3.3. Космос упорядочивает хаос в отдельных частях мира, т. е. переводит хаос в порядок, или создает «порядок из хаоса».

3.4. Нарастание хаоса в отдельных частях мира может разрушать существующий порядок.

В-третьих, для общего понимания вопроса значимым является **разное понимание хаоса**.

1. Хаос – первородная порождающая субстанция.

2. Часть Космоса.

3. Самостоятельная неорганизованная субстанция.

4. Неорганизованная разрушающая субстанция.

5. Организованная Разрушающая субстанция.

6. Итог разрушения.

7. Субстанция, постоянно, диалектически взаимодействующая с порядком в окружающем мире, где в целом преобладает организованный Вселенский, Божественный Космос.

В-четвертых, в самом общем виде, в самодвижении порядка и хаоса, можно наблюдать **двойственность преобразующего хаоса в его противоположных формах**.

1. Хаос созидательный (ХаосС).

2. Хаос разрушающий (ХаосР).

Полученные в статье выводы могут быть использованы при исследовании вопросов, раскрывающих соотношение социального порядка и социального хаоса в современном обществе на основе достижений системно-синергетического подхода в общенаучном и социально-философском знании, с целью формирования современного социально-философского мировоззрения в сфере высшего профессионального образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Арташкина Т. А.** Проблема конкурентоспособности отечественного образования в контексте глобализации // Профессиональное образование в современном мире. 2017. Т. 7, №1. С. 755–765.
2. **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.
3. **Панарин В. И., Мамонов О. В., Пучков О. Э.** Развитие российской системы инновационного образования в условиях глобализации // Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т. 8, №4. С. 2167–2177.

4. **Яценко М.П., Боярский М.А.** Особенности изучения трансформации национального государства в глобальном мире // Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т. 8, №4. С. 2202–2211.
5. **Ельчанинов В.А., Панарин В.И., Паршиков В.И., Ушакова Е.В.** Антропосоциальное наследование как научная и образовательная проблема в условиях информатизации и цифровизации // Профессиональное образование в современном мире. 2019. Т. 9, №1. С. 2451–2463.
6. **Анисимов А.Ф.** Космологические представления народов Севера. М., Л.: Изд-во Академии наук СССР, 1959. 106 с.
7. **Евсюков В.В.** Мифы о вселенной. Новосибирск: Наука: Сиб. отделение, 1988. 175 с.
8. **Леви-Строс К.** Первобытное мышление / пер. вступ. ст. А.Б. Островского. М.: Республика, 1994. 384 с. (Мыслители XX в.).
9. **Топоров В.Н.** О космологических источниках раннеисторических описаний // Труды по знаковым системам. Т. 6. Тарту, 1973 (Вып. 308). С. 106–150.
10. **Фрейденберг О.М.** Введение в теорию античного фольклора. Миф и литература древности. М.: Восточная литература РАН, 1998. С. 10–125.
11. **Элиаде М.** Священные тексты народов мира. М.: Крон-Пресс, 1998. 624 с.
12. **Грэхэм Д.У.** Критика Гераклитом ионийской философии / пер. с англ. М.Н. Вольф по изд.: Graham D. W. Heraclitus» criticism of Ionian philosophy // Oxford Studies in Ancient Philosophy. Vol. XV / Ed. by C. C. W. Taylor. Oxford: Clarendon Press, 1997. P. 1–50. URL: <https://nsu.ru/classics/Wolf/Graham-HERACLITUS-OSAP.pdf>
13. **Драч Г.В.** Рождение античной философии и начало антропологической проблематики. М.: Гарда-рики, 2003. 318 с.
14. **Лебедев А.В.** Атональная модель космоса у Гераклита // Историко-философский ежегодник»87. М., 1987. С. 29–46.
15. **Лосев А.Ф.** Античный космос и современная наука // Бытие. имя. Космос. Автор: Алексей Фёдорович Лосев; сост. и ред. А.А. Тахо-Годи. М.: Мысль, 1993. 958 с.
16. **Аверинцев С.С.** Порядок космоса и порядок истории в мировоззрении раннего средневековья // Античность и Византия. М.: Наука, 1975. С. 266–285.
17. **Гайденко В.П., Смирнов А.Г.** Западноевропейская наука в средние века. М.: Наука, 1989. 352 с. (Библиотека всемирной истории естествознания).
18. **Рожанский И.Д.** Развитие естествознания в эпоху античности. Ранняя греч. наука «о природе». М.: Наука, 1979. 485 с.
19. **Койре А.** От замкнутого мира к бесконечной вселенной / пер. с англ. К. Голубович, О. Зайцева, В. Стрелков. М.: Логос, 2001. 288 с.
20. **Сагатовский В.Н.** Философия развивающейся гармонии: философские основы мировоззрения: в 3-х ч. СПб.: Изд-во СПбГУ, 1997–1999. Ч. 1: Философия и жизнь: 1997. 222 с.; Ч. 2. Онтология: 1999. 268 с.; Ч. 3. Антропология. Заключение: 1999. 288 с.
21. **Асоян А.А.** Космос и хаос / «Информационно-аналитический портал и гипертекстовая электронная библиотека – «Русская идеология». URL: http://russidea.rchgi.spb.ru/ideasinrussia/filcategory/index.php?ELEMENT_ID=3889
22. **Иорданский Б.В.** Хаос и гармония. М.: Наука, 1982. 343 с.
23. **Лосев А.Ф.** Хаос // Мифы народов мира: Энциклопедия: в 2-х т. / гл. ред. С.А. Токарев. Т. 2. М.: Советская Энциклопедия, 1980. С. 579–581.
24. **Сагатовский В.Н.** Космос и хаос // Философские категории: авторский словарь. Санкт-Петербург: СПбНИУ ИТМО, 2011. URL: <http://vasagatovskij.narod.ru>
25. **Теоретическая** культурология. М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга; РИК, 2005. 624 с. (Серия «Энциклопедия культурологии»)
26. **Топоров В.Н.** Хаос первобытный // Мифы народов мира: Энциклопедия: в 2-х т. / гл. ред. С.А. Токарев. Т. 2. М.: Советская Энциклопедия, 1980. С. 581–582.
27. **Антология** источников по истории, культуре и религии Древней Греции: учеб. пособие / под ред. В.И. Кузищин. СПб.: Алетейя, 2000. 606 с.
28. **Антология** античной философии / сост. и автор предисл. С.В. Перевезенцев. М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2001. 415 с.
29. **Трубников Н.Н.** Время человеческого бытия. М.: Наука, 1987. 255 с.
30. **Мундус.** Лат. термин. URL: <http://www.symbolarium.ru/index.php/Мундус>
31. **Аверинцев С.С.** Поэтика ранневизантийской литературы. М.: Coda, 1997. 343 с.
32. **Энгельс Ф.** Диалектика природы // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. 2-е изд. Т. 20. С. 176.

REFERENCES

1. **Artashkina T.A.** The problem of competitiveness of domestic education in the context of globalization. *Vocational education in the modern world*, 2017, vol. 7, no. 1, pp. 755–765.
2. **Maksimov S.V., Yatsenko M.P.** Features of the study of mental aspects of military progress in the global world. *Vocational education in the modern world*, 2018, vol. 8, no. 3, pp. 1990–1999.
3. **Panarin V.I., Mamonov O.V., Puchkov O.E.** Development of the Russian system of innovative education in the context of globalization. *Professional education in the modern world*, 2018, vol. 8, no. 4, pp. 2167–2177.
4. **Yatsenko M.P., Boyarsky M.A.** Features of the study of the transformation of the national state in the global world. *Vocational education in the modern world*, 2018, vol. 8, no. 4, pp. 2202–2211.
5. **Elchaninov V.A., Panarin V.I., Parshikov V.I., Ushakova E.V.** Anthroposocial inheritance as a scientific and educational problem in the conditions of informatization and digitalization. *Professional Education in the Modern World*, 2019, vol. 9, no. 1, pp. 2451–2463.
6. **Anisimov A.F.** Cosmological representations of the peoples of the North. Moscow, Leningrad, Publishing House of the Academy of Sciences of the USSR, 1959, 106 p.
7. **Evsyukov V.V.** *Myths about the universe*. Novosibirsk, Science: Sib. Department, 198, 175 p.
8. Levy-Stros K. Primitive Thinking / Per. entry Art. A. B. Ostrovsky. Moscow, Republic Publ., 1994, 384 p. (Thinkers of the XX century.).
9. **Toporov V.N.** About cosmological sources of early historical descriptions. *Transactions on sign systems*. 1973, vol. 6, issue 308, pp. 106–150.
10. **Freidenberg O.M.** Introduction to the theory of ancient folklore. *The myth and literature of antiquity*. Moscow, Oriental literature of the Russian Academy of Sciences Publ., 1998, pp. 10–125.
11. **Eliade M.** *Sacred texts of the peoples of the world*. Moscow, Kron-Press Publ., 1998, 624 p.
12. **Graham D.W.** Criticism by Heraclitus of Ionian philosophy / Per. from English M.N. Wolf, ed.: Graham D. W. Heraclitus «criticism of Ionian philosophy. Oxford Studies in Ancient Philosophy. Vol. XV / Ed. by C. C. W. Taylor Oxford: Clarendon Press, 1997. P. 1–50. Available at: <https://nsu.ru/classics/Wolf/Graham-HERACLITUS-OSAP.pdf>
13. **Drach G.V.** *The birth of ancient philosophy and the beginning of anthropological problems*. Moscow, Gardariki Publ., 2003, 318 p.
14. **Lebedev A.V.** Atonal model of space at Heraclitus. *Historical and Philosophical Yearbook '87*, Moscow, 1987, pp. 29–46.
15. **Losev A.F.** Ancient space and modern science. Genesis. name. Space. Author: Alexei Fedorovich Losev; comp. and ed. A.A. Tahoe Godi. Moscow, Thought Publ., 1993, 958 p.
16. **Averintsev S.S.** The order of space and the order of history in the worldview of the early Middle Ages. *Antiquity and Byzantium*, Moscow, Nauka Publ., 1975, pp. 266–285.
17. **Gaidenko V.P., Smirnov A.G.** Western European science in the Middle Ages. Moscow, Nauka Publ., 1989, 352 p. (Library of the World History of Natural History).
18. **Rozhansky I.D.** The development of natural science in the era of antiquity. Early buckwheat. science «about nature». Moscow, Nauka Publ., 1979, 485 p.
19. **Koyre A.** From a closed world to an infinite universe. Translation from English. K. Golubovich, O. Zaitseva, V. Strelkov. Moscow, Logos Publ., 2001, 288 p.
20. **Sagatovsky V.N.** Philosophy of developing harmony: philosophical foundations of a worldview: In 3 hours. St. Petersburg: Publishing House of St. Petersburg State University, 1997–1999. Part 1: Philosophy and life: 1997. 222 p.; Part 2. Ontology: 1999. 268 p.; Part 3. Anthropology. Conclusion: 1999. 288 p.
21. **Asoyan A.A.** Space and chaos. «Information and analytical portal and hypertext electronic library «Russian ideology». Available at: http://russidea.rchgi.spb.ru/ideasinrussia/filcategory/index.php?ELEMENT_ID=3889
22. **Jordanian B.V.** Chaos and harmony. Moscow, Nauka Publ., 1982, 343 p.
23. **Losev A.F.** Chaos. *Myths of the World: Encyclopedia*. In 2 vol. Ch. ed. S.A. Tokarev. Vol. 2. Moscow, Soviet Encyclopedia Publ., 1980, pp. 579–581.
24. **Sagatovsky V.N.** Space and chaos. *Philosophical categories: author's dictionary*. St. Petersburg, SPbNIU ITMO Publ., 2011. Available at: <http://vasagatovskij.narod.ru>
25. **Theoretical** culturology. Moscow, Academic Project Publ.; Ekaterinburg, Business Book Publ.; RIC Publ., 2005, 624 p. (Series «Encyclopedia of Cultural Studies»)
26. **Toporov V.N.** Primeval Chaos. *Myths of the World: Encyclopedia*. In 2 vol. Ch. ed. S.A. Tokarev. Vol. 2. Moscow, Soviet Encyclopedia Publ., 1980, pp. 581–582.
27. **Anthology** of sources on the history, culture and religion of Ancient Greece. Ed. V. I. Kuzishchin. Text-book allowance. St. Petersburg, Aletheya Publ., 2000, 606 p.

28. **Anthology** of ancient philosophy. Comp. and the author of the foreword. S. V. Perevezentsev. Moscow, OLMA-PRESS Publ., 2001, 415 p.
29. **Trubnikov N. N.** The Time of Human Being. Moscow, Nauka Publ., 1987, 255 p.
30. **Mundus**. Lat. term. Available at: <http://www.symbolarium.ru/index.php/Mundus>
31. **Averintsev S. S.** *Poetics of early Byzantine literature*. Moscow, Coda Publ., 1997, 343 p.
32. **Engels F.** Dialectics of nature. Marx K., Engels F. Compositions. 2nd ed. Vol. 20, pp. 176.

Информация об авторе

Карнаухов Олег Петрович – преподаватель кафедры административного права и административной деятельности ОВД, Барнаульский юридический института МВД России, соискатель кафедры геополитики и глобалистики Сибирского Федерального университета, г. Красноярск, (Российская Федерация, 656 038, г. Барнаул, ул. Чкалова, 49, e-mail: karnauhov.Oleg@bk.ru)

Принята редакцией: 6.08.19.

Information about the author

Oleg P. Karnaukhov – Lecturer at the Department of Administrative law and administrative activities, Barnaul Law Institute of the Russian Ministry of Internal Affairs, postgraduate degree seeker at the Department of geopolitics and global studies of Siberian Federal University, Krasnoyarsk, (49 Chkalov Street, Barnaul, Russian Federation, e-mail: karnauhov.Oleg@bk.ru)

Received: August 6, 2019.

ДИСТАНЦИОННОЕ/ЭЛЕКТРОННОЕ ОБУЧЕНИЕ: МИНИМИЗАЦИЯ СЛОЖНОСТЕЙ

DISTANCE/E-LEARNING: MINIMIZING THE DIFFICULTIES

УДК 370, 378

DOI: 10.15372/PEMW20190312

Э. В. Барбашина

Новосибирский медицинский университет,
Институт философии и права СО РАН,
Новосибирск, Российская Федерация,
e-mail: linaba@mail.ru

Barbashina, E. V.

Novosibirsk Medical University,
Institute of philosophy and law of SB RAS,
Novosibirsk, Russian Federation,
e-mail: linaba@mail.ru

Н. В. Гуляевская

Новосибирский медицинский университет,
Новосибирск, Российская Федерация,
e-mail: navg@list.ru

Guljaevskaja, N. V.

Novosibirsk Medical University,
Novosibirsk, Russian Federation,
e-mail: navg@list.ru

Аннотация. Пройдя долгий путь развития, дистанционное обучение из разряда инноваций становится обыденным и привычным. Неизменным признаком каждого из этапов его развития является разрыв в пространстве и (до современного этапа) во времени. Дистанционное обучение также характеризуется наличием технологий, диалогом между обучаемым и обучающим, высокой долей самообразования, официальной организованностью. Как показало наше исследование, дистанционное обучение в системе высшего образования имеет ряд проблем. Для их решения нами предложен субъект-центрированный подход, поскольку за всеми экономическими, политическими, правовыми, педагогическими, психологическими проблемами дистанционного обучения в итоге всегда стоят люди. После выявления основных проблем предложены способы их минимизации: постоянная двусторонняя связь между преподавателями и студентами, инструкторами и студентами, преподавателями и инструкторами; стимулирование и поддержка общения между студентами, проведение очных встреч студентов и преподавателей; дублирование учебной и организационной информации; активное взаимодействие обучающихся со студентами-тьюторами.

Ключевые слова: дистанционное обучение, электронное обучение, проблемы дистанционного обучения, дистанционное/электронное обучение, минимизация сложностей дистанционного/электронного обучения.

Для цитаты: Барбашина Э. В., Гуляевская Н. В. Дистанционное/электронное обучение: минимизация сложностей // Профессиональное образование в современном мире. 2019. Т. 9, №3. С. 2997–3008

Abstract. Having passed a long way of development, distance learning from the category of innovation is going to the one of common sight. The gap in space and (until modern phase) in time has been the intact sign of each stage of its development. Distance learning is also characterized by the presence of technology, dialogue between the learner and the trainer; a high proportion of self-study, formal organization. As it is demonstrated by our study, distance learning in higher education, has a number of problems. To solve them, we proposed the subject-centered approach, since there are always people behind all economic, political, legal, pedagogical, psychological problems of distance learning. After identifying the main difficulties, the ways to minimize them were proposed: permanent two-way communication between teachers and students, instructors and students, teachers and instructors; encouragement and support of communication between students, conducting face-to-face meetings between students and teachers; duplication of academic and organizational information; interaction of students with students-tutors.

Keywords: distance education, e-learning, distance learning, remote problem/eLearning, minimizing the difficulties of distance/e-learning.

For quote: Barbashina, E. V., Guljaevskaja, N. V. [Distance/e-learning: minimizing the difficulties]. *Professional education in the modern world*, 2019, vol. 9, no. 3, pp. 2997–3008

DOI: 10.15372/PEMW20190312

DOI: 10.15372/PEMW20190312

Введение. Начиная с XVIII в. дистанционное обучение прошло долгий путь развития, сохранив при этом свой существенный и отличительный признак – пространственный разрыв между обучаемым и обучающим. Как ни странно, но достоинства и недостатки дистанционного обучения сохраняются в трансформированном виде и на современном этапе его развития – онлайн-обучении (электронном обучении). Постепенно в развитых странах дистанционное обучение перестает быть инновацией, передовым трендом и переходит в статус одного из основных видов обучения.

Как любой новый процесс, который «вытесняет» предыдущий, дистанционное обучение вызывало и вызывает критическое отношение, которое обусловлено целым рядом реальных проблем, которые неизбежно возникают в его рамках: педагогические, психологические, правовые, экономические, и особенно в последнее время, связанные с информационно-коммуникативными технологиями. Поэтому в современной философской [1], педагогической, психологической [2], правовой литературе тема дистанционного обучения обсуждается активно и иногда достаточно агрессивно. Бурные дискуссии идут по поводу того, чем является дистанционное обучение (технология либо модель обучения) [3], как оно соотносится с онлайн-обучением [4] и в чем состоит особенность дистанционного обучения в системе высшего образования, в общеобразовательной школе либо в дополнительном профессиональном образовании и повышении квалификации [5].

Цель статьи – определить субъект-центрированные проблемы дистанционного обучения на современном этапе и предложить способы их минимизации.

Решение сформулированной цели предполагает решение следующих задач:

- проанализировать историю развития дистанционного обучения, определить основные проблемы, характерные для каждого этапа;
- выявить субъект-центрированные проблемы дистанционного обучения на современном этапе;
- предложить способы минимизации субъект-центрированных проблем.

Методология и методика исследования. Основным методом исследования является анализ специализированной литературы (философской, педагогической, психологической), правовых документов по теме статьи, определяющих порядок реализации электронного обучения и применения дистанционных технологий обучения. Основными общенаучными методами являются индуктивный метод рассуждения, метод аналогии, методы анализа и синтеза, методы сравнительного анализа (этимологического, текстового).

Основанием для реализации третьей задачи статьи служат материалы социологического исследования (анкетный опрос и экспертные интервью). Исследование проведено на базе факультета социальной работы, клинической психологии и менеджмента ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный медицинский университет Минздрава РФ» среди студентов по направлению подготовки «Бакалавр социальной работы», 39.03.02 «Социальная работа». В 2018/19 учебном году обучалось 165 человек. В анкетировании приняли участие 93 студента дистанционного обучения, из них 70 (75,3%) женщин и 23 (24,7%) мужчины в возрасте от 21 до 58 лет, обучавшиеся дистанционно.

Результаты и обсуждение. Дистанционное обучение имеет долгую историю развития, поэтому вполне обоснованно, что меняются средства, технологии, алгоритмы дистанционного обучения, отношение к нему участников дистанционного обучения к нему и окружающих их людей. Неизменным признаком остается пространственный разрыв между обучающимся и обучаемым. Если до начала XXI в. дистанционное обучение определялось преимущественно как обучение, в котором активно используются комбинации технологий, в том числе аудио, видео, компьютер и интернет [6], то в настоящее время дистанционное обучение – это преимущественно онлайн-обучение [7; 8].

Само по себе дистанционное обучение не является принципиально новым видом обучения. Его корни уходят в XVIII в., и развитие продолжается более трехсот лет. Уже с самого начала дистанционное обучение становится достаточно популярным, но настоящий «рывок» в его развитии происходит в конце XX в. и обусловлен развитием онлайн-средств коммуникации [9], информационно-коммуникативных технологий. Анализ истории развития дистанционного обучения позволяет определить его характерные особенности и преимущества.

Первой формой дистанционного обучения является «почтовое/корреспондирующее обучение», которое по своей сути является обучением через переписку по почте. Первый известный случай призыва к дистанционному обучению зафиксирован в 1728 г., когда в Boston Gazette вниманию публики были предложены занятия по стенографии, высылаемые еженедельно по почте [10]. В 1840 г. пионер дистанционного обучения И. Питман, будучи учителем английского языка, организовал в Англии развернутое обучение стенографии путем пересылки почтовых открыток. Обучающиеся получали краткую инструкцию, стенографировали отрывки из Библии и пересылали обратно для проверки.

По сути такое взаимодействие ничем не отличается от определения дистанционного образования, которое приведено в Британской энциклопедии: «метод предоставления обучения, в котором... уроки и упраж-

нения пересылаются по почте или иным способом и, после выполнения, их возвращают для анализа, критического разбора и оценивания» [11].

Официально в систему университетского образования дистанционное обучение было введено в Лондонском университете в 1828 г. Первым учебным заведением, на территории США, которое предлагало программы заочного, т.е. дистанционного обучения, стал Illinois Wesleyan College (сейчас – Illinois Wesleyan University, Bloomington) [9]. И произошло это в 1874 г. Основным преимуществом «почтового этапа» дистанционного обучения стала возможность обучения тех, кто по какой-то причине не мог посещать занятия непосредственно.

Следующий этап в развитии дистанционного образования связан с развитием радио. В большей степени применение радио в процессе обучения стало популярным в Европе и Латинской Америке, чем в США. Исследователи объясняют это низким уровнем развития почтовой службы и меньшей грамотностью населения. Преимущества использования радио заключаются в следующем: это дешевый способ передачи информации и обучения, содержание радиовещания достаточно быстро можно поменять, охват радиоаудитории достаточно велик.

Первым университетом, который был утвержден как центр дистанционного образования, стал University of Wisconsin-Extension в 1906 г. В нем же через пятнадцать лет была организована первая лицензированная радиостанция, предназначенная для образовательного вещания. К началу 1930-х гг. уже 73 учебных заведения на территории США имели лицензии на образовательное вещание [12].

Первый опыт телевизионного вещания в образовательных целях на территории США относится к периоду 1932–1937 гг. в университете Айовы. Применение телевидения положительно зарекомендовало себя в подготовке военных, и постепенно становится популярным в университетах: в университете штата Айовы, штата Канзас, университете Мичигана [13]. К середине прошлого века эффективность применения телевидения в образовательном процессе становится общепризнанной на территории США и в 1952 г. Федеральная комиссия связи США своим приказом зарезервировала 242 канала только для использования в образовательном процессе.

Применение радио и телевидения в образовательном процессе расширяется в 1960–70-е гг., но происходит это не в дистанционном образовании. Телевидение используется при непосредственном обучении (face-to-face) для иллюстрирования, объяснения, подтверждения или же, как вариант, в самостоятельном домашнем обучении. Начиная со второй половины XX в. применение видеолекций становится стандартным способом дистанционного обучения. Преимущественно видеолекции используются для изучения иностранных языков, и начиная с 1970-х гг. прошлого столетия посылки с кассетами активно пересылаются по территории Европы и США.

Относительно истории развития дистанционного обучения в зарубежной литературе сформировались две основные позиции. Согласно первой, основанием для выделения этапов развития дистанционного обучения, являются технические средства. Причем каждое новое средство – начало нового этапа: почта, радио, телевидение, компьютер, сеть Интернет. Согласно второй позиции, история развития дистанционного обучения прошла три этапа, на каждом из которых был свой тип коммуникации. С. Ниппер (S. Nipper) к первому этапу относит заочное дистанционное обучение, которое включает почту, радио, телевидение. Второй этап характеризуется объединением печатных материалов, носителями информации и первыми простейшими компьютерами. Третий этап начинается с применения интерактивных коммуникационных технологий [14].

За долгий путь своего развития, которое прошло дистанционное обучение в современном мире, оно стало одним из распространенных форматов обучения в современном мире. Путь развития дистанционного обучения – путь улучшения и обогащения процесса обучения: голосом (радио), потом к голосу добавляется визуальные образы (телевидение), и наконец, еще одно улучшение связано с использованием информационно-коммуникативных технологий. С их помощью дистанционное обучение обогащается обратной связью.

Принципиальный шаг в развитии дистанционного обучения происходит в 1990-е гг. и связан он с развитием онлайн-обучения (электронного обучения), которое также, как и дистанционное обучение проходит несколько этапов. В. Г. Можаяев выделяет на основании развития применяемых технологий три этапа в развитии онлайн-обучения. Первый этап в развитии электронного обучения связан с применением новых средств обучения: презентации, электронные учебники, программы тестирования. Следующий этап характеризуется более высоким технологическим уровнем учебного материала: создаются электронные средства обучения, организации и сопровождения учебного процесса, отрабатываются различные модели управления электронным обучением, разрабатываются подходы к оценке качества и эффективности электронного обучения [15, с. 129]. Третий этап развития электронного обучения обусловлен разработкой комплексных программных систем для осуществления полного цикла образовательного процесса: управление контентом, доставка учебных материалов, все виды аттестации обучающихся, поддержка образовательной среды и т.д. [15, с. 129].

Несмотря на растущую популярность дистанционного обучения и на долгий путь его развития, не существует единого понимания того, чем является дистанционное образование. Это связано, во-первых,

с тем что технические средства дистанционного образования кардинально менялись: почтовые открытки, радио, телевидение, Интернет и т.д. Во-вторых, дистанционное образование на современном этапе осуществляется в самых разнообразных форматах: аудио- и видеолекции, компактные диски, онлайн-образование и т.д. В-третьих, область применения дистанционного образования также достаточно широка: курсы по изучению нового предмета/знания, углубленное изучение какого-либо предмета, освоение общеобразовательной, специализированной программы в рамках общеобразовательного обучения, получение высшего образования и другое. В-четвертых, к настоящему времени сформировалось большое количество моделей дистанционного образования [3].

Один из первых развернутых вариантов понимания того, чем же все-таки является дистанционное обучения, был предложен D. Keegan. Автор видит сущность дистанционного образования в разделении обучающего и обучаемого, что стало возможным благодаря технологическим достижениям. И в результате обучающийся освобождается от необходимости «путешествовать в определенное место, в конкретное время, чтобы встретить данного человека для повышения квалификации» (a fixed place, at a fixed time, to meet a fixed person, in order to be trained) [16, p. 7]. Киган сформулировал основные элементы дистанционного обучения. Они, с одной стороны, в своей совокупности раскрывают сущность дистанционного обучения. С другой – позволяют отличать дистанционное обучение от остальных видов обучения.

Кроме разделения обучающего и обучаемого, важными характеристиками являются: организация, осуществляющая дистанционное обучение; технические средства; диалог между обучающим и обучаемым. В деятельности организации дистанционное обучение может быть основным и единственным видом обучения, либо одним из многих видов обучения. Наличие официальной организации отличает дистанционное обучение от различных вариантов частного обучения в режиме онлайн. Следующим компонентом дистанционного обучения являются различные технические средства, включающие аудио, видео материалы, веб-сайты, печатные материалы и т.д. Принципиально важным для дистанционного обучения является возможность коммуникации между обучающим и обучаемым. И если на ранних этапах диалог практически исключался или был сведен к минимуму, то в современных условиях он играет большую роль в успешной адаптации обучаемого к дистанционному обучению. Положительную роль играет не только диалог обучаемого с обучающим (преподавателя со студентом), но и диалог с инструкторами, фасилитаторами, и диалог между самими обучаемыми. В традиционном образовании диалог с обучающими также важен, но в дистанционном образовании он необходим, во-первых, из-за того, что делает эффективным обучение; во-вторых, минимизирует психологические проблемы, которые возникают у обучаемого. В-третьих, для дистанционного обучения крайне важной является самостоятельная работа обучаемого, которая играет основную роль в процессе обучения.

G. Greenberg в 1998 г. определил дистанционное обучение как планируемый процесс преподавания/обучения, в котором используется широкий спектр технологий для охвата обучающихся на расстоянии, и который предназначен для формирования взаимодействия между обучающимися и сертификации обучения [17].

В современных исследованиях при определении дистанционного обучения также подчеркивается необходимость разделения обучающего и обучаемого в пространстве [18; 19], указывается на необходимость технологий [20]. В отличие от определений, сделанных до начала XXI в. в современных дефинициях больший акцент делается на индивидуальных предпочтениях обучаемого, на его возможности обучаться в выбранное им время, выбранном месте, на интерактивный характер взаимодействия между обучающим и обучаемым [21], а также – на необходимость и значимость коммуникации между обучающимися.

В русскоязычной специализированной литературе до настоящего времени не решен вопрос о том, чем является дистанционное обучение: формой обучения [22; 23] либо образовательной технологией [24; 25]. Однако далеко не совершенный содержательно и логически Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» в ст. 16 «Реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий» определяет, что электронное обучение является организацией образовательной деятельности, а дистанционные технологии именно технологиями. «Под электронным обучением понимается организация образовательной деятельности с применением содержащихся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников. Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников» [26]. Указание на то, что дистанционные образовательные технологии «в основном» реализуются с применением информационно-телекоммуникационных технологий» еще больше запутывает понимание того, чем же все-таки являются дистанционные технологии. «В основном» может относиться к 50%, к 80% либо к 99%.

Порядок применения электронного обучения и дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ изложен в Приказе Минобрнауки России № 816 от 23 августа 2017 г. [27]. В данном приказе при их конкретизации электронное обучение и дистанционных образовательные технологии перечислены через запятую. Из текста документа понятно, что электронное обучение, дистанционные образовательные технологии могут применяться организациями в процессе реализации образовательной деятельности как полностью, так и частично. В обязанности организации входит обеспечение соответствующего «применяемым технологиям уровень подготовки педагогических, научных, учебно-вспомогательных, административно-хозяйственных работников организации; организации самостоятельно определяют порядок оказания учебно-методической помощи обучающимся, в том числе в форме индивидуальных консультаций, оказываемых дистанционно с использованием информационных и телекоммуникационных технологий». Также организация должна создать условия «для функционирования электронной информационно-образовательной среды, обеспечивающей освоение обучающимися образовательных программ или их частей в полном объеме независимо от места нахождения обучающихся». Организация имеет право реализовывать «образовательные программы или их части исключительно с применением: 1) электронного обучения, 2) дистанционных образовательных технологий..., 3) в виде онлайн-курсов... достижение и оценку результатов обучения путем организации образовательной деятельности в для функционирования электронной информационно-образовательной среды, обеспечивающей освоение обучающимися образовательных программ или их частей в полном объеме независимо от места нахождения обучающихся» [27]. Освоение программы или ее части подтверждается документом об образовании и (или) о квалификации либо документом об освоении части программы в виде онлайн-курсов.

Текст документов, приведенных выше, не дает однозначного понимания в каком отношении находятся электронное обучение и дистанционные технологии. С одной стороны, дистанционные образовательные технологии являются частью электронного обучения. С другой стороны, перечисление через запятую «электронного обучения» и «дистанционных образовательных технологий» позволяет предположить, что они являются чем-то разным. А учитывая, что дистанционные образовательные технологии могут быть вообще не связаны с электронным обучением, мы получаем еще один, третий вариант соотношения «электронное обучение» и «дистанционные образовательные технологии».

Как уже было отмечено выше, многие авторы, несмотря на содержательное разнообразие вариантов определения дистанционного обучения, сходятся во мнении о том, что единственным существенным признаком дистанционного обучения, является разделенность обучающего и обучаемого в пространстве и/или во времени [28]. Эта разделенность сохраняется и в электронном обучении. Пока это единственное, о чем можно говорить как об устойчивом для их «единого в различии».

Дистанционное обучение (дистанционные образовательные технологии) и электронное обучение объединены не только этим признаком, но и общими проблемами.

Г. В. Можаяев выделяет следующие основные проблемы, связанные с электронным обучением:

- электронный контент, точнее его отсутствие, так как для многих учебных курсов не разработаны электронные образовательные ресурсы;
- отсутствие готовности у преподавателей, так как значительная часть вузовских преподавателей не готова к работе с применением дистанционных технологий, не мотивирована и не понимает неизбежность информатизации образования в условиях информационного общества;
- противоречие между психологической готовностью студентов и преподавателей к работе в области электронного обучения;
- отсутствие сопровождения, так как в вузах мало специалистов (методистов, тьюторов, консультантов) в области электронного обучения, обеспечивающих квалифицированную поддержку преподавателям и студентам в процессе обучения;
- отсутствие необходимой нормативной базы в области электронного обучения;
- авторское право, за которым скрывается нежелание преподавателей выставлять свои ресурсы в открытый доступ;
- отсутствие поддержки со стороны руководства вузов (до недавнего времени, пока электронное обучение не стало частью государственной образовательной политики) [15, с. 129].

В. С. Шаров акцентирует сложности психолого-педагогического характера, связанные с дистанционным обучением. К ним относятся трудности, связанные с установлением межличностных контактов между участниками процесса обучения. Проблема формирования эффективно работающих малых групп при обучении; выявление и учет индивидуальных особенностей восприятия информации у слушателей, учет стратегий их обучения; актуализация и поддержание мотивации обучения; соответствие преподавателя выбранным и используемым технологиями обучения [29].

Проблемы, связанные с дистанционным/электронным обучением особенно ярко проявились на начальном этапе развития электронного обучения в США. Образовательные онлайн-программы обучения появились в конце 1980-х – начале 1990-х гг. и стали результатом развития программ обучения, которые применялись в корпоративном обучении. В системе высшего образования активное применение электронного образования начинается в середине 1990-х гг. и далеко не всегда является успешным. К настоящему времени причины неудачного начала электронного образования (в частности в США) проанализированы. Анализ и понимание причин «провала» электронного обучения в США важны для того, чтобы избежать или минимизировать ошибки в развитии электронного обучения в России. Неудача с первоначальным внедрением электронного обучения была спровоцирована рядом факторов. Эти же факторы представляют угрозу развитию и эффективному применению электронного образования в нашей стране.

Как правило, когда пишут о сложностях и проблемах дистанционного обучения/электронного обучения, большое внимание уделяют технологической составляющей, техническим средствам, правовому обеспечению, экономической составляющей. Безусловно, эти проблемы существуют и решать их необходимо. Однако каждый образовательный процесс, каждый вид обучения, в первую очередь, осуществляется людьми. И от их поведения, установок, действий во многом зависит успешность или неудача любого образовательного проекта. В рамках дистанционного/электронного обучения такими субъектно-значимыми фигурами являются:

- преподаватели;
- администрация;
- инструктора;
- техники;
- обучающиеся.

Общее заблуждение на начальном этапе развития электронного обучения заключалось в непонимании того, что онлайн-обучение принципиально отличается от традиционного обучения (face-to-face). В более общем виде: онлайн-педагогика отличается от традиционной педагогики. На предшествующих этапах дистанционного обучения это было понятным, само собой разумеющимся, и учитывалось при корреспондирующем дистанционном обучении, при использовании радио и телевидения. Однако на этапе формирования электронного обучения сформировалось ошибочное мнение о том, что достаточно воспроизвести в аутентичной форме методы, способы, материал, используемый в традиционном преподавании, и успех электронному обучению обеспечен. И лишь проанализировав изначальные ошибки и заблуждения, стало понятно, что онлайн-обучение, функции обучающего и роль обучаемых в нем, принципиально отличаются [30].

Первым «слабым звеном» в электронном обучении оказались преподаватели, которые играют одну из определяющих ролей в любом процессе обучения. И проблемы были не только в том, что многие не знали особенностей электронного обучения, его специфику, не владели методиками подготовки материала для электронного обучения, но еще и в том, что преподаватели психологически были не готовы осуществлять электронное обучение.

В некоторых случаях преподаватели в принципе негативно относились к электронному обучению, воспринимая его как нечто второстепенное и/или некачественное. Такое отношение было сформировано в том числе с учетом мнения коллег, администрациями университетов. Преподаватели, как отмечает С. Serritt [31], оказались в конечном итоге деморализованы, вынуждены были работать в плохих условиях и даже испытывали личную и профессиональную депривацию. Конечно, в такой ситуации невозможно подготовить преподавателей, которые хотели бы и могли создавать качественный контент электронного образования с учетом потребностей обучающихся. А также были бы заинтересованы в эффективном электронном обучении. Если преподаватель не мотивирован, относится негативно к процессу обучения, и к тому же не очень хорошо разбирается в технологиях обучения, то он в принципе не может заинтересовать студентов.

В сложившейся ситуации свою роль сыграла и администрация учебных заведений. Формально признавая необходимость и значимость электронного обучения, многие представители администрации не считали нужным создавать условия для работы преподавателей, инструкторов, тьюторов, техников, программистов дистанционного обучения. Некоторые из них основывались на убежденности в том, что наличие высоких технологий улучшит качество обучения как-то само собой разумеющимся способом. Однако этого не произошло.

Достаточно распространенной позицией среди представителей администрации и академических отделов было представление о том, что электронное образование является чем-то второстепенным. Такое негативное отношение привело к тому, что не были созданы условия для реализации электронного обучения. Отсутствовали четкие стандарты электронного обучения, не разрабатывались программы с учетом специфики дистанционного обучения, не были определены функции обучающихся и обучаемых. И, если администрация относится к электронному обучению негативно либо просто не заинтересована в нем, то эти условия и не будут созданы. Если администрация понимает значимость электронного обучения, то ее задача (с которой никто больше не может справиться) – создание условий [32].

Если представить, что преподаватели искренне заинтересованы в развитии дистанционного образования, готовы учиться и внедрять новые технологические возможности, а администрация создает все условия для этого, понимая необходимость и значимость электронного обучения, то остается еще одно важно звено – инструкторы. Реализация успешных практик электронного обучения определяется квалификацией, информированностью, коммуникативными способностями инструкторов. Инструктор должен уметь применять как собственные знания, наработки, владеть навыками использования той или иной технологии, так и быть в состоянии адаптировать уже имеющуюся технологию под нужды конкретного образовательного проекта, т.е. менять способ организации и предоставления материала [33].

Электронное обучение не может быть реализовано без участия техников (программистов). Конечно, никто не сомневается в значимости их деятельности именно как технических работников. Однако, как ни странно, их «не-техническая» роль также важна. Как показало исследование, проведенное R. Olenski [34], технические работники могут косвенно влиять на успешность либо неуспешность образовательной среды в электронном обучении. В первом случае их деятельность направлена на позитивное ориентирование, формирование заинтересованности, на убеждение участников электронного обучения (в том числе преподавателей и студентов) в их успешности, на снижении негативных эмоций и тревожности. Во втором, даже при нейтральном, незаинтересованном отношении техников к процессу электронного обучения, их влияние становится негативным.

И представители администрации, и преподаватели, и инструкторы, и техники – все они, в итоге ориентированы в своей деятельности на обучающихся, на студента. Для того чтобы минимизировать проблемы, возникающие у студентов в процессе электронного обучения, необходимо их проанализировать, встав на точку зрения студента.

Одна из первых сложностей, связанных с электронным обучением студентов, проявляется в том, что не все студенты по своим личностным характеристикам «подходят» под такой тип обучения. Как свидетельствуют многочисленные социологические исследования, необходимым характеристиками являются: автономность, самостоятельность, пластичность [35]. Как отмечают D. Hardy и M. Boaz [36], обучающиеся дистанционно должны в большей степени, чем студенты традиционного обучения, уметь распоряжаться собственным временем, уметь работать индивидуально и в группе.

Исследование, проведенное среди студентов факультета социальной работы, клинической психологии и менеджмента, по направлению подготовки «Бакалавр социальной работы», заочной формы обучения с применением дистанционных образовательных технологий, показало, что для большинства опрошенных обучение вызывает сложности, и только для 11,8% опрошенных обучение не вызывает сложности. Трудности и в адаптации к обучению, и в процессе обучения испытывают 70% опрошенных. Для большинства обучающихся (68%) основные сложности связаны с совмещением работы и учебы, т.е. с распределением времени.

Еще одна сложность заключается в нехватке и/или отсутствии возможности общения между студентами. Для обучающихся дистанционно важно чувствовать свою сопричастность к студенческому сообществу, быть вовлеченным в процесс совместного обучения, быть частью команды. Если этого не происходит, то снижаются учебные показатели, растет чувство дискомфорта и угнетенного состояния [37]. Невозможность непосредственного и частого общения с одногруппниками в качестве недостатка дистанционного обучения выделило 15% опрошенных. Также некоторые студенты отмечали недостаточное владение навыками, необходимыми для обучения: критического мышления и академического письма [38; 39].

Вовлеченность и сопричастность с другими обучающимся важна как непосредственно в процессе обучения, так и вне его. Студенческой взаимодеействие в дистанционном обучении предполагает большие усилия со стороны студентов и преподавателя, так как отсутствуют привычные, естественные поведенческие сигналы, зрительный контакт, невербальная коммуникация. И если для решения простых вопросов это может быть не принципиально, то для проектной совместной деятельности в рамках дистанционного обучения, или решения спорных вопросов, отсутствие привычной непосредственной коммуникации является сложностью.

Следующая сложность связана с отсутствием постоянного контакта с преподавателем. Именно этот недостаток дистанционного обучения был определен 43% опрошенных как основной недостаток дистанционного обучения. Интересно, что на отсутствие ответных реакций со стороны студентов в процессе обучения как на одну из сложностей также указали опрошенные эксперты. Все-таки большинство преподавателей привыкло «работать на аудиторию», получая ответную реакцию в виде поощрения, или сигналы непонимания материала. Перестройка на «преподавания в вакууме» вызывает сложности для преподавателей.

Минимизация проблем, связанных с дистанционным обучением, на наш взгляд, должна начинаться с выявления реальных проблем, которые вынуждены решать студенты. Методом анкетирования и опроса экспертов было выявлено следующее: у большинства опрошенных обучение вызывает сложности, и только

для 11,8% опрошенных обучение не вызывает сложности. Трудности в адаптации к обучению испытывали и продолжают испытывать – 70% опрошенных. Основным преимуществом дистанционного обучения выбрали «обучение без отрыва от семьи и работы» (44%), ответ «заниматься можно в любое время и в любом месте» – 40%. На невозможность общаться с одногруппниками указали 15%.

Среди факторов, которые способствовали адаптации в учебном процессе студенты выбрали желание учиться (38%), помощь куратора, сотрудников деканата (22%), помощь и взаимодействие с преподавателем. Кроме того, в качестве фактора, способствовавшего адаптации студенты указали помощь одногруппников.

Среди сложностей и недостатков дистанционного обучения наибольшее количество ответов (43%) набрал ответ «Отсутствие постоянного контакта с преподавателями». Среди факторов, которые необходимы для успешной адаптации, основным фактором является: оптимальная организация учебного процесса – 46%, т.е. учет специфики именно дистанционного обучения именно для этих студентов. В качестве еще одного такого фактора 55% опрошенных назвали помощь студентов-тьюторов. Этот показатель свидетельствует о дефиците коммуникации по горизонтальной, студенческой линии взаимодействия. Как значимый фактор успешной адаптации и обучения 28% опрошенных определили «взаимодействие с преподавателем».

На вопрос «Как вы считаете, преподаватели дистанционного обучения руководствуются индивидуальным подходом к студенту?» мы получили следующие ответы: 25,8% считают, что скорее да, чем нет; в равных долях, по 23,7% набрали варианты ответов «да» и «затрудняюсь ответить», 18,3% студентов считают, что скорее нет, чем да, и 8,6% считают, что нет.

Первым шагом на пути минимизации проблем, связанных с дистанционным обучением, является их диагностика, т.е. проведение анкетирования и экспертных интервью. Это помогает определить проблемы данных групп, конкретных студентов для разработки дальнейшей стратегии их минимизации.

Проблема отсутствия межличностной коммуникации между студентами и между преподавателем-студентом решалась в двух направлениях.

1. С помощью инструкторов студенты первого набора организовали неформальное общение через социальные сети, телефонные чаты. За студентами, поступившими на обучение, закрепляется студент-тьютор. Его задача заключается в консультировании по учебным, организационным вопросам.

2. Общение студента с преподавателями осуществляется в постоянном режиме через электронную почту, скайп, телефон. Кроме того, для минимизации дефицита общения (формального и неформального) проводятся собрания студентов. Для тех, у кого нет возможности присутствовать лично, информация передается через современные средства связи.

Для ясного и четкого понимания регламента процесса обучения, его особенностей разработаны методические пособия: пособие по подготовке презентаций, пособие по проведению социологического опроса, пособие по написанию и оформлению выпускной квалификационной работы (ВКА) и другие. Каждому студенту предоставлены учебные материалы, которые также продублированы в системе Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (MOODLE).

С целью оперативного разрешения проблем, связанных с образовательным процессом, куратор курса, сотрудники деканата активно взаимодействуют со студентами, находится в режиме свободного телефонного доступа, активно используют электронную почту для оперативного обмена информацией.

Учеными индивидуальные особенности студентов, в том числе по владению компьютером. Предоставлена возможность заниматься на компьютерах, расположенных на базе факультета.

Свидетельством того, что предпринимаемые меры по минимизации противоречий, связанных дистанционного обучения, являются действенными, стало успешное прохождение студентами-выпускниками итоговой государственной аттестации в 2018/29 учебном году.

Выводы. Дистанционное обучение проходит несколько основных этапов в своем развитии в соответствии с применяемыми технологиями обучения: почтовые рассылки, радио, телевидение, компьютеры. Общими характеристиками для них выступают: разделенность обучаемого и обучающегося в пространстве, опосредованная коммуникация между ними, высокая доля самостоятельного обучения, использование технических средств обучения. Дистанционное обучение обладает высокой привлекательностью, которая во многом обусловлена его доступностью для тех, кто не может по каким-либо причинам участвовать в традиционном образовательном процессе. Однако процесс становления, развития и распространения дистанционного обучения связан с рядом трудностей: педагогического, психологического, экономического, правового характера.

Основой любого социального процесса, в том числе образовательного, являются люди. Поэтому нами предложен субъект-центрированный подход для минимизации проблем дистанционного обучения. В рамках субъект-центрированного подхода для анализа и дальнейшей минимизации сложностей дистанционного обучения, они «выявляются» по отношению к преподавателям, администраторам, инструкторам, техническим сопровождающим и по отношению к студентам. Как показало наше ис-

следование, основными для студентов являются: психологическая неготовность, неумение распоряжаться временем, отсутствие мотивации, дефицит коммуникации между студентами, отсутствие личных постоянных контактов с преподавателями. Более точная диагностика проблем студентов должна быть осуществлена с помощью социологических опросов, что позволит разработать конкретные меры по минимизации вышеозначенных проблем.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Гуревич П. С.** Философия образования: теория и практика // Высшее образование для XXI века: материалы конференции. М., 2006. С. 31–38.
2. **Марчук Н. Ю.** Психолого-педагогические особенности дистанционного обучения // Педагогическое образование в России. 2013. №4. С. 7–85.
3. **Галеев В. С., Гасанова З. А.** О классификации моделей дистанционного обучения // Высшее образование в России. 2012. №4. С. 103–108.
4. **Андреев А. А., Солдаткин В. И.** Дистанционное обучение и образовательные технологии [Электронный ресурс] // Электронный журнал Cloud of Science. 2013. №1. URL: <http://cloudofscience.ru> (дата обращения 01.05.2019).
5. **Саенко Л. А.** Профессиональная социализация студентов средствами дистанционного обучения: проблемы, задачи, перспективы // Мир науки, культуры, образования. 2015. №3 (52). С. 108–111.
6. **Roffe I.** Innovation and e-learning: E-business for an educational enterprise. Cardiff, UK: University of Wales Press, 2004.
7. **Allen I. E., Seaman J.** Going the distance: Online education in the United States. The Online Learning [Электронный ресурс]. URL: http://sloanconsortium.org/publications/survey/going_distance_2011 (дата обращения 01.05.2019).
8. **Allen I. E., Seaman J.** Changing course: Ten years of tracking online education in the United States. The Online Learning Consortium [Электронный ресурс]. URL: http://onlinelearningconsortium.org/publications/survey/changing_course_2012 (дата обращения 01.05.2019).
9. **Emmerson A. M.** A history of the changes in practices of distance education in the United States from 1852–2003. Ed. D. Dissertation, Dowling College, New York, NY. Dissertations & Theses. (Publication No. AAT 3157941.). 2014. [Электронный ресурс]. URL: <http://0-search.proquest.com/bianca.penlib.du.edu/docview/305342174?pqorigsite=summon> (дата обращения 01.05.2019).
10. **Hope K.** Distance Education and the Evolution of Online Learning in the United States Curriculum and Teaching Dialogue. Vol. 17. Nos. 1 & 2. 2015.
11. **Encyclopedia Britannica.** Correspondence education. 2000 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/138674/correspondence-education> (дата обращения 01.05.2019).
12. **Wood D. N., Wylie D. G.** Educational telecommunications. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company. 1977.
13. **Koenig A. E., Hill R. B.** The farther vision: Educational television today. Madison WI: The University of Wisconsin Press, 1967.
14. **Niper S.** Third generation distance learning and computer conferencing // Mason R., Kaye A. (eds.). Mindweave: Communication, Computers and Distance Education. Oxford: Pergamon Press, 1989. P. 63–73.
15. **Можаяев Г. В.** Электронное обучение в ВУЗе: современные тенденции развития // Гуманитарная информатика. 2013. Вып. 7. С. 126–136.
16. **Keegan D.** Education technology for the new millennium: compressed video teaching. ZIFF Papiere. Hagen, Germany: Institute for Research into Distance Education. (Eric Document Reproduction Service No. ED 389931) [Электронный ресурс]. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED389931.pdf> (дата обращения 01.05.2019).
17. **Greenberg G.** Distance education technologies: Best practices for K-12 settings. IEEE Technology and Society Magazine, (Winter). 1998. P. 36–40.
18. **Seaman J., Allen E., Seaman J.** Grade Increase: Tracking Distance Education in the United States, Babson Survey Research Group is released under a Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International license [Электронный ресурс]. URL: <http://www.onlinelearningsurvey.com/highered.html> (дата обращения 01.05.2019).
19. **Лавров О. А.** Дистанционное обучение: устойчивые структуры учебного материала // Вопросы интернет образования. 2004. №19. С. 59–64.
20. **George S. A.** study of distance learners socio economic status, study habits and attitude towards distance learning in relation to their academic achievement. (Doctoral Thesis, Swami Vivekanad Subharti University, Meerut. 2014) [Электронный ресурс]. URL: <http://hdl.handle.net/10603/24873> (дата обращения 01.05.2019).

21. **Bates A.W.** Technology, e-Learning and Distance Education. London/New York: Routledge Falmer. 2005 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.tonybates.ca/2008/07/07/what-isdistance-education> <http://hdl.handle.net/10603/24873> (дата обращения 01.05.2019).
22. **Андреева А.А.** К вопросу об определении понятия «дистанционное обучение» [Электронный ресурс]. URL: http://www.ejoe.ru/sod/97/4_97/st096.html <http://hdl.handle.net/10603/24873> (дата обращения 01.05.2019).
23. **Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В.** Теория и практика дистанционного обучения. М.: Академия, 2004. 48 с.
24. **Московский** государственный университет экономики, статистики и информатики. Открытое образование. Термины и определения [Электронный ресурс]. URL: <http://www.info.mesi.ru/program/glossaryOO.html> (дата обращения 01.05.2019)
25. **Полат Е.С., Хуторский А.В.** Проблемы и перспективы дистанционного образования в средней образовательной школе [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ioso.ru/ioso/senatus/meeting280900.htm> (дата обращения 01.05.2019).
26. **Федеральный** закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 17.06.2019) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/9ab9b85e5291f25d6986b5301ab79c23f0055ca4/ (дата обращения 01.05.2019).
27. **Приказ** Минобрнауки России от 23.08.2017 № 816 «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ» (Зарегистрировано в Минюсте России 18.09.2017 № 48226) [Электронный ресурс]. URL: <http://client.consultant.ru/site/list/?id=1004829307> (дата обращения 01.05.2019).
28. **Teaster P., Blieszner R.** Promises and pitfalls of the interactive television approach to teaching adult development and aging // Educational Gerontology. 1999. № 25 (8). P. 741–754.
29. **Шаров В.С.** Дистанционное обучение: форма, технология, средство // Известия Российского педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 94. С. 136–140.
30. **Marcus S.** Leadership in distance education: Is it a unique type of leadership? A literature review // Online Journal of Distance learning Administration. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.westga.edu/~distance/ojdl/spring71/marcus71.html> (дата обращения 01.05.2019).
31. **Sherritt C.A.** fundamental problem with distance programs in higher education [Электронный ресурс]. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED389906.pdf> (дата обращения 01.05.2019).
32. **Inman E., Kerwin M.** Instructor and student attitudes toward distance learning // Community College Journal of Research & Practice. 1999. № 23 (6). P. 581–592.
33. **Palloff R., Pratt K.** Making the transition: Helping teachers to teach online. Paper presented at EDUCAUSE: Thinking it through. Nashville, Tennessee. (ERIC Document). 2000 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.educause.edu/conference/e2000/proceedings.html> (дата обращения 01.05.2019).
34. **Olesinski R.** The operating technician's role in video distance learning. Paper presented at the Instructional Technology SIG, San Francisco, California. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 387123) [Электронный ресурс]. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED387123> (дата обращения 01.05.2019).
35. **Threlkeld R., Brezaska K.** Research in distance education // Willis, B. (ed) Distance Education Strategies and Tools. Englewood Cliffs: Educational Technology Publications, 1994.
36. **Hardy D., Boaz M.** Learner Development: Beyond the Technology Learner Development: Beyond the Technology [Электронный ресурс] // New Directions for Teaching and Learning. Vol. 71. P. 41–48. URL: <https://www.learntechlib.org/p/84815/> (дата обращения 01.05.2019).
37. **Palloff R.M., Pratt K.** Lessons from the cyberspace classroom: The realities of online teaching. San Francisco: Jossey-Bass. 2001 [Электронный ресурс]. URL: https://www.academia.edu/305538/Lessons_From_the_Cyberspace_Classroom_The_Realities_of_Online_Teaching (дата обращения 01.05.2019).
38. **Барбашина Э.В.** Необходимость критического мышления в условиях трансформации образования // Профессиональное образование в современном мире. 2018. №8 (2). С. 1777–1787.
39. **Барбашина Э.В.** Академическое письмо: заметки заинтересованного лица // Профессиональное образование в современном мире. 2016. №6 (1). С. 185–187.

REFERENCES

1. **Gurevich P.S.** Philosophy of education: theory and practice. *Vyisshee obrazovanie dlya XXI veka = Higher education for the XXI century*. Moscow, 2006, pp. 31–38. (In Russ).
2. **Marchuk N.Yu.** Psychological and pedagogical features of distance learning. *Pedagogical education in Russia = Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, 2013. vol. 4, pp. 78–85. (In Russ).

3. **Galyaev V.S., Gasanova Z.A.** On the classification of distance learning models. *Vyisshee obrazovanie v Rossi = Higher education in Russia*, 2013, vol. 4, pp. 103–108. (In Russ).
4. **Andreev A.A., Soldatkin V.I.** Distance learning and educational technology. *Elektronnyy zhurnal Cloud of Science = Electronic Science Cloud Journal*, 2013, vol. 1. Available at: <http://cloudofscience.ru> (accessed May 05, 2019). (In Russ).
5. **Saenko L.A.** Professional socialization of students by means of distance learning: problems, tasks and prospects. *Mir nauki, kulturyi, obrazovaniya = The world of science, culture, education*, 2015, vol. 3 (52), pp. 108–111. (In Russ).
6. **Roffe I.** *Innovation and e-learning: E-business for an educational enterprise*. Cardiff, UK: University of Wales Press Publ., 2004.
7. **Allen I.E., Seaman J.** Going the distance: Online education in the United States. The Online Learning. Available at: http://sloanconsortium.org/publications/survey/going_distance_2011 (accessed May 05, 2019).
8. **Allen I.E., Seaman J.** Changing course: Ten years of tracking online education in the United States. The Online Learning Consortium. Available at: http://onlinelearningconsortium.org/publications/survey/changing_course_2012 (accessed May 05, 2019).
9. **Emmerson A.M.** A history of the changes in practices of distance education in the United States from 1852–2003. Ed. D. Dissertation, Dowling College, New York, NY. Dissertations & Theses. (Publication No. AAT 3157941.). 2014. Available at: <http://search.proquest.com/bianca.penlib.du.edu/docview/305342174?pqorigsite=summon> (accessed May 05, 2019).
10. **Hope K.** Distance Education and the Evolution of Online Learning in the United States. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 2015, Vol. 17. Nos. 1 & 2.
11. **Encyclopedia Britannica.** Correspondence education. 2000. Available at: <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/138674/correspondence-education> (accessed May 05, 2019).
12. **Wood D.N., Wylie D.G.** Educational telecommunications. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company Publ., 1977.
13. **Koenig A.E., Hill R.B.** The farther vision: Educational television today. Madison WI: The University of Wisconsin Press Publ., 1967.
14. **Niper S.** Third generation distance learning and computer conferencing. In Mason R., Kaye A. (eds.). *Mindweave: Communication, Computers and Distance Education*. Oxford, Pergamon Press Publ., 1989, pp. 63–73.
15. **Mozhaev G.V.** E-learning in the university: current development trends. *Gumanitarnaya informatika = Humanities Informatics*, 2013, vol. 7, pp. 126–136. (In Russ).
16. **Keegan D.** Education technology for the new millennium: compressed video teaching. ZIFF Papiere. Hagen, Germany: Institute for Research into Distance Education. (Eric Document Reproduction Service No. ED 389931). Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED389931.pdf> (accessed May 05, 2019).
17. **Greenberg G.** Distance education technologies: Best practices for K-12 settings. *IEEE Technology and Society Magazine*, (Winter). 1998, pp. 36–40.
18. **Seaman J., Allen E., Seaman J.** Grade Increase: Tracking Distance Education in the United States, Babson Survey Research Group is released under a Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International license. Available at: <http://www.onlinelearningsurvey.com/highered.htm>. (accessed May 05, 2019).
19. **Lavrov O.A.** Distance learning: sustainable structures of educational material. *Voprosi Internet education = Internet education issues*, 2004, vol. 19, pp. 59–64. (In Russ).
20. **George S.** A study of distance learners socio economic status, study habits and attitude towards distance learning in relation to their academic achievement. (Doctoral Thesis, Swami Vivekanad Subharti University, Meerut. 2014). Available at: <http://hdl.handle.net/10603/24873> (accessed May 05, 2019).
21. **Bates A.W.** Technology, e-Learning and Distance Education. London/New York: Routledge Falmer. 2005. Available at: <https://www.tonybates.ca/2008/07/07/what-is-distance-education> <http://hdl.handle.net/10603/24873> (accessed May 05, 2019).
22. **Andreeva A.A.** On the definition of the concept of distance learning Available at: http://www.ejoe.ru/sod/97/4_97/st096.html <http://hdl.handle.net/10603/24873> (accessed May 05, 2019). (In Russ).
23. **Polat E.S., Bukharkina M. Yu., Moiseeva M.V.** *Theory and Practice of Distance Learning*. Moscow, Academy Publ., 2004, 48 p.
24. **Moscow State University of Economics, Statistics and Informatics.** Open education. Terms and Definitions. Available at: <http://www.info.mesi.ru/program/glossaryOO.html> (accessed May 05, 2019). (In Russ).
25. **Polat E.S., Khutorsky A.V.** Problems and prospects of distance education in secondary school. Available at: <http://www.ioso.ru/ioso/senatus/meeting280900.htm> (accessed May 05, 2019). (In Russ).

26. **Federal law** of 29.12.2012 No. 273-FZ (as amended on 06/17/2019) On education in the Russian Federation. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/9ab9b85e5291f25d6986b5301ab79c23f0055ca4/ (accessed May 05, 2019). (In Russ).
27. **Order** of the Ministry of Education and Science of Russia dated 08.23.2017 N 816 «On approval of the procedure for the use by organizations conducting educational activities of e-learning, distance learning technologies in the implementation of educational programs» (Registered in the Ministry of Justice of Russia N 48226) Available at: <http://client.consultant.ru/site/list/?id=1004829307> (accessed May 05, 2019). (In Russ).
28. **Teaster P., Blieszner R.** Promises and pitfalls of the interactive television approach to teaching adult development and aging. *Educational Gerontology*, 1999, no. 25 (8), pp. 741–754.
29. **Sharov V.S.** Distance learning: form, technology, means. *Izvestiya Rossiyskogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena = News of the Russian Pedagogical University. A.I. Herzen*, 2009, vol. 94, pp. 136–140. (In Russ).
30. **Marcus S.** Leadership in distance education: Is it a unique type of leadership? A literature review // Online Journal of Distance learning Administration. Available at: <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/spring71/marcus71.html> (accessed May 05, 2019).
31. **Sheritt C.** A fundamental problem with distance programs in higher education. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED389906.pdf> (accessed May 05, 2019).
32. **Inman E., Kerwin M.** Instructor and student attitudes toward distance learning. *Community College Journal of Research & Practice*, 1999, no. 23 (6), pp. 581–592.
33. **Palloff R., Pratt K.** Making the transition: Helping teachers to teach online. Paper presented at EDUCAUSE: Thinking it through. Nashville, Tennessee. (ERIC Document). 2000. Available at: <http://www.educause.edu/conference/e2000/proceedings.html> (accessed May 05, 2019).
34. **Olesinski R.** The operating technician's role in video distance learning. Paper presented at the Instructional Technology SIG, San Francisco, California. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 387 123). Available at: <https://eric.ed.gov/?id=ED387123> (accessed May 05, 2019).
35. **Threlkeld R., Brezaska K.** Research in distance education. In Willis, B. (ed) *Distance Education Strategies and Tools*. Englewood Cliffs, Educational Technology Publ., 1994.
36. **Hardy D., Boaz M.** Learner Development: Beyond the Technology Learner Development: Beyond the Technology // *New Directions for Teaching and Learning*, 71, 41–48. Available at: <https://www.learntechlib.org/p/84815/> (accessed May 05, 2019).
37. **Palloff R.M., Pratt K.** Lessons from the cyberspace classroom: The realities of online teaching. San Francisco: Jossey-Bass. 2001. Available at: https://www.academia.edu/305538/Lessons_From_the_Cyberspace_Classroom_The_Realities_of_Online_Teaching (accessed May 05, 2019).
38. **Barbashina E.V.** The need for critical thinking in terms of the transformation of education. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire = Vocational education in the modern world*, 2018, vol. 8 (2), pp. 1777–1787.
39. **Barbashina E.V.** Academic writing: notes of the person concerned. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire = Vocational education in the modern world*, 2016, no. 6 (1), pp. 185–187.

Информация об авторах

Барбашина Эвелина Владимировна – доктор философских наук, профессор, заведующая кафедрой философии факультет социальной работы, клинической психологии и менеджмента, ФГБОУ ВО Новосибирский медицинский университет, Институт философии и права СО РАН (Российская Федерация, 630075, г. Новосибирск, ул. Медкадры, 6, e-mail: linaba@mail.ru)

Гуляевская Наталья Вениаминовна – доктор социологических наук, профессор, заведующая кафедрой теории и технологии социальной работы, декан факультета социальной работы, клинической психологии и менеджмента, ФГБОУ ВО Новосибирский медицинский университет, Институт философии и права СО РАН (Российская Федерация, 630075, г. Новосибирск, ул. Медкадры, 6, e-mail: linaba@mail.ru)

Information about the authors

Evelyn V. Barbashina – Doctor of Philosophy, Professor, Head of the Department of Philosophy at the Faculty of social work, clinical psychology and management in Novosibirsk Medical University, Institute of philosophy and law of the RAS. (6 Medkadry str., Novosibirsk, 630075, Russian federation, e-mail: linaba@mail.ru)

Natalia V. Guljaevskaja – Doctor of Philosophy, Professor, Head of the Department of social work, theory and technology, Dean of the Faculty of social work, clinical psychology and management in Novosibirsk Medical University. (6 Medkadry str., Novosibirsk, 630075, Russian federation, e-mail: navg@list.ru)

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ (НА ПРИМЕРЕ ФАКУЛЬТЕТА СЕРВИСА И ТУРИЗМА)

FEATURES OF APPLICATION OF SUBJECT-LANGUAGE INTEGRATED TRAINING IN PROFESSIONAL EDUCATION (ON THE EXAMPLE OF THE FACULTY OF SERVICE AND TOURISM)

УДК 378.147

DOI: 10.15372/PEMW20190313

Р. Р. Хадиуллина

*Поволжская государственная академия
физической культуры, спорта и туризма,
Казань, Российская Федерация,
e-mail: h_rezeda@bk.ru.*

Khadiullina, R. R.

*Volga Region State Academy
of Physical Culture, Sport and Tourism,
Kazan, Russian Federation,
e-mail: h_rezeda@bk.ru.*

А. К. Матасова

*Поволжская государственная академия
физической культуры, спорта и туризма,
Казань, Российская Федерация,
e-mail: alsou@rambler.ru*

Matasova, A. K.

*Volga Region State Academy
of Physical Culture, Sport and Tourism,
Kazan, Russian Federation,
e-mail: alsou@rambler.ru*

А. М. Галимов

*Поволжская государственная академия
физической культуры, спорта и туризма,
Казань, Российская Федерация
e-mail: almazga@rambler.ru*

Galimov, A. M.

*Volga Region State Academy
of Physical Culture, Sport and Tourism,
Kazan, Russian Federation,
e-mail: almazga@rambler.ru*

В. И. Волчкова

*Поволжская государственная академия
физической культуры, спорта и туризма,
Казань, Российская Федерация,
e-mail: vi-volchkova@rambler.ru*

Volchkova, V. I.

*Volga Region State Academy
of Physical Culture, Sport and Tourism,
Kazan, Russian Federation,
e-mail: vi-volchkova@rambler.ru*

Аннотация. В статье поднимается вопрос о необходимости преподавания ряда профильных дисциплин на иностранном языке (предметно-языковое интегрированное обучение) для студентов факультета сервиса и туризма. Выпускники бакалавриата и магистратуры направлений «Сервис», «Туризм», «Гостиничное дело» по окончании вуза должны владеть иностранным языком на уровне, достаточном как для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия, так и для осуществления деловых коммуникаций в профессиональной деятельности: работа в контактной зоне с потребителем, консультирование, согласование, ведение докумен-

Abstract. The article raises the question of the need of teaching a number of profile disciplines in a foreign language (the subject-language integrated training) for students of the faculty of service and tourism. After graduating from a higher education institution, graduates of the Bachelor's and Master's degree programmes of specialisms «Service», «Tourism», and «Hospitality» have to know a foreign language at the level sufficient for the solution of problems of interpersonal and cross-cultural interaction, and for the implementation of business communications in professional activity: working in a contact zone with the consumer; consulting, coordinating, maintaining documentation, etc. The article describes the expe-

тации и т. д. В статье приводится опыт ведения курса «Ресторанно-гостиничный сервис» – одной из профильных дисциплин, преподаваемых на факультете сервиса и туризма ФГБОУ ВО «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма» на английском языке. Представлен метод проведения лекционных занятий с применением ведения диалога не только в направлении Преподаватель ↔ Студент, но и Студент ↔ Студент, когда обучающиеся становятся активными участниками изложения лекционного материала. При ведении практических занятий использовалось два метода. В основе одного метода лежит предварительная подготовка презентаций по представленным темам подгруппой студентов (по 4–5 человек) с дальнейшим выступлением и обсуждением материала на английском и русском языках. Второй метод ведения практических занятий основан на проблемном обучении с решением кейсов непосредственно на практическом занятии без предварительной подготовки студентов. Сравнительный анализ результатов входящего (начало семестра) и промежуточного (конец семестра) тестирования студентов на предмет владения ими языковой компетенции на основе общеевропейской шкалы (Common European Framework of Reference) и анкетирования студентов показали эффективность преподавания профильных дисциплин на английском языке. Наиболее ярко выраженную динамику языковой компетенции показали студенты экспериментальной группы. В статье представлены перспективы предметно-языкового интегрированного обучения, в том числе с использованием метода «перевернутого класса».

Ключевые слова: предметно-языковое интегрированное обучение, кейс-стади, метод перевернутого класса.

Для цитаты: Хадииуллина Р.Р., Матасова А.К., Галимов А.М., Волчкова В.И. Особенности применения предметно-языкового интегрированного обучения в профессиональном образовании (на примере факультета сервиса и туризма) // Профессиональное образование в современном мире. 2019. Т. 9, №3. С. 3009–3018

DOI: 10.15372/PEMW20190313

rience of teaching the course «Restaurant and Hotel Service» – one of the profile disciplines taught at the faculty of service and tourism of the FGBOU VO «Volga region state academy of physical culture, sport and tourism» – in English. The method of delivering lectures involving dialogue, not only in the direction Teacher ↔ Student but also Student ↔ Student, when students become active participants in delivering lecture material, is presented in the article. While conducting practical training, two methods were used. At the core of the first method there is preliminary preparation of presentations on given subjects by a subgroup of students (in 4–5 people), with further performance and discussion of material in English and Russian. The second method of conducting practicals is based on problem training with the solution of cases directly at practical sessions without preliminary training of students. The comparative analysis of the results of the entering (at the beginning of a semester) and intermediate (at the end of a semester) students» tests regarding their language competence on the basis of the All-European scale (Common European Framework of Reference), and the questionnaire of the students showed the efficiency of teaching profile disciplines in English. The most pronounced dynamics of language competence was shown by the students of the experimental group. The prospects of the subject- language integrated training, including the use of the «Flipped Class» method, are presented in the article.

Keywords: the subject-language integrated training, case-study, the Flipped Class method.

For quote: Khadiullina R.R., Matasova A.K., Galimov A.M., Volchkova V.I. [Features of application subject -language integrated training in professional education (on the example of the faculty of service and tourism)]. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire* = *Professional education in the modern world*, 2019, vol. 9, no. 3, pp. 3009–3018

DOI: 10.15372/PEMW20190313

Введение. Современный отечественный и зарубежный рынок труда предъявляет особые требования к специалистам в области сервиса, гостиничной и туристской индустрии. Цель высшего образования по данным направлениям – вооружить студентов теми компетенциями, которые позволят им быть конкурентоспособными в сфере предоставления услуг. Определяющий фактор успешности специалиста – владение иностранным языком в профессиональной деятельности, что особенно актуально для выпускников факультетов сервиса и туризма. Эффективное формирование данной компетенции мы

видим не только в рамках изучения иностранного языка, но и в преподавании профильных дисциплин на иностранном языке. При этом иностранный язык выступает не только предметом освоения, но и является средством получения знаний по дисциплине. Ведь для успешного освоения предмета студент должен на хорошем уровне знать английский язык, что является хорошей мотивацией для его изучения.

Постановка задачи. В нашем исследовании мы решаем следующие задачи: выявить эффективность формирования языковой компетенции будущих специалистов в области сервиса, гостиничной и туристской индустрии в рамках изучения профильных дисциплин на иностранном языке; обосновать факторы, способствующие успешному внедрению предметно-языкового интегрированного обучения в профессиональном образовании.

Методология и методика исследования. В последнее время как в зарубежных, так и отечественных вузах, мы наблюдаем активное развитие предметно-языкового интегрированного обучения: интеграцию иностранного языка и профессиональных дисциплин, что является эффективным способом для установления междисциплинарных связей и подготовки специалиста к профессиональному общению на иностранном языке [1]. В основе предметно-языкового интегрированного обучения лежит тот факт, что иностранный язык является средством обучения другой дисциплины (David March, Do Coyle, Victor Pavon и др.) [2; 3]. При этом большое значение уделяется сформированности у преподавателя-лингвиста необходимых для этого языковых компетенций: овладение профессиональной терминологией, научной лексикой, навыками чтения научной литературы с целью извлечения для студента необходимой информации [4; 5].

Российские вузы предлагают разные модели данного метода обучения: в виде межкафедральных проектов (Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого) [6]; интеграции математики, родного и иностранного языка (Казанский (Приволжский) федеральный университет [7]; создание междисциплинарных педагогических тандемов и кластеров (Томский политехнический университет) [8]; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» [9; 10] и Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова [11–13] – изучение отдельных тем или дисциплин на иностранном языке; Российская международная академия туризма [14; 15] – изучение некоторых дисциплин на иностранном языке в зарубежных вузах партнерах и др.

Какая бы модель ни лежала в основе реализации данного метода, эффективность использования предметно-языкового интегрированного обучения во многом зависит от слаженности тандема преподавателей кафедр иностранного языка и профильных кафедр. Преподаватели профильных кафедр разрабатывают учебно-методические комплексы дисциплин, преподаватели лингвисты корректируют лексико-грамматическую часть дисциплины, дают рекомендации по использованию сложных языковых конструкций. Такая совместная работа начинается с момента формирования учебно-методических комплексов дисциплин, продолжается на всех этапах работы со студентами, так как это динамический процесс, требующий внесения своевременных корректив. Само содержание занятий, с одной стороны, направляется на максимальное погружение студентов в языковую среду, а с другой – на повышение мотивации в овладении иностранным языком как необходимым средством обучения профильным дисциплинам. В этом проявляется «билингвизм», когда иностранный язык одновременно является «средством преподавания и изучения других дисциплин» [16]. При этом основной упор делается на беглость речи студента в обсуждении, развитие навыков общения на иностранном языке, использование специальной терминологии в рамках профильной дисциплины, нежели на лексические и грамматические неточности, допущенные в высказываниях.

Большая роль в эффективной реализации данного метода отводится информационно-коммуникационным технологиям: интерактивные тренажеры, видео и аудиоматериалы, вебинары, форумы, онлайн-чаты, в том числе с использованием мобильных приложений и системы дистанционного обучения.

Основываясь на вышеупомянутых методах исследования перейдем к описанию опыта преподавания профильных дисциплин на английском языке для студентов факультета сервиса и туризма в ФГБОУ ВО «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма» (далее – Академия).

Результаты. В текущем учебном году на факультете сервиса и туризма Академии запущен эксперимент по преподаванию ряда профильных дисциплин на английском языке. Это стало возможным после принятия Ученым Советом вуза «Положения о порядке реализации части основной профессиональной образовательной программы высшего образования (отдельных дисциплин) на иностранном языке» (28 июня 2018 г.) [17].

Согласно данному положению преподавание отдельных дисциплин на иностранном языке для студентов бакалавриата возможно, начиная со второго курса обучения; для студентов магистратуры – уже с первого курса при условии 100% согласия студентов академической группы. В апреле – мае текущего

года обучающиеся подают коллективное заявление по установленной форме, в котором всеми студентами академической группы выражено желание об изучении дисциплины на иностранном языке. В качестве требования к преподавателям, реализующим данный эксперимент, является знание иностранного языка не ниже уровня B2 по Общеввропейской шкале оценки уровня владения языком. При этом обучающиеся должны иметь соответствующую языковую подготовку, подтвержденную результатами тестирования в рамках углубленного изучения иностранных языков B1.

Заведующие кафедрами, за которыми закреплены основные профессиональные образовательные программы высшего образования (далее – ОПОП ВО) совместно с руководителями ОПОП ВО, выносят на заседание учебно-научного методического совета (далее – УНМС) предложение о преподавании на иностранном языке отдельных дисциплин ОПОП ВО. И в случае положительного решения УНМС преподаватели, за которыми закреплены данные дисциплины, до 1 июня текущего года предоставляют на кафедру разработанные как на русском, так и иностранном языках рабочие программы дисциплин, фонды оценочных средств, электронные учебно-методические комплексы дисциплин, иные методические материалы [17].

В текущем учебном году на факультете сервиса и туризма в эксперименте участвовало четыре дисциплины. Две дисциплины для студентов 2 курса бакалавриата направления «Туризм»: «Психология делового общения в туризме», «Ресторанно-гостиничный сервис» и две дисциплины для студентов 1 курса магистратуры направлений «Туризм» и «Сервис»: «Компьютерные технологии в науке и образовании», «Компьютерные технологии в научной деятельности».

На примере преподавания дисциплины «Ресторанно-гостиничный сервис» раскроем общие принципы преподавания и других профильных дисциплин на английском языке. Данный курс рассчитан на 3 зачетные единицы 108 часов: 16 часов лекций, 32 часа практических занятий, 36 часов экзамен, 24 часа самостоятельная работа. Согласно «Положению о балльно-рейтинговой системе знаний студентов Академии» данная дисциплина делится на два учебных модуля [18]. В первом модуле дается история развития гостиничной и ресторанной индустрии, современное состояние и тенденции. Раскрываются основные службы и особенности работы гостиничного предприятия. Во втором модуле подробно рассматриваются этапы обслуживания гостей; культура обслуживания на предприятиях питания, условия питания и методы обслуживания. Компетенции, формируемые при изучении данной дисциплины, направлены на формирование у студентов способности организовать процесс обслуживания потребителей и (или) туристов (ОПК-3); способности использовать нормативные документы по качеству, стандартизации и сертификации в туристской индустрии (ПК-12) [19].

В основу подготовки к лекционным и практическим были взяты материалы по данному предмету на русском языке и учебная литература по профилю на английском языке [20]. Лекционные занятия проходили с подачей материала презентаций на английском языке. Студенты по очереди зачитывали вслух текст из презентации, переводили на русский язык. При необходимости преподаватель корректировал перевод, особенно сложных лексических выражений. Далее, более развернуто с приведением примеров материал слайда рассматривался уже на русском языке. При этом ход занятия шел не только по принципу Преподаватель ↔ Студент, но и Студент ↔ Студент. В ходе лекционного занятия устраивались пятиминутки: студенты разбивались на группы, и внутри группы студенты обсуждали понятия и термины темы лекции. Это давало более точное понимание содержания лекции. Далее наша методика была усовершенствована в части подачи лекционного материала, а именно ознакомление студентов с текстом лекции на английском языке заранее. Это дает возможность снять лексические трудности, не теряя времени занятия на перевод.

При проведении практических занятий использовалось несколько методов. В основе первого метода лежит предварительная подготовка презентации по темам занятия на английском языке студентами внутри своей подгруппы (обычно по 4–5 человек) во внеаудиторное время. На занятии доклады презентуются подгруппой как на английском, так и на русском языках с последующим обсуждением. В качестве рефлексии в конце пары дается небольшая письменная самостоятельная работа в форме эссе по докладам, с которыми выступали их одноклассники [21]. Вопросы зачитываются вслух на английском языке, студенты записывают свои ответы тоже на английском.

Не менее эффективно практические занятия проходили на основе второго метода с использованием проблемного обучения – кейс-стади [22; 23]. Данный метод позволяет модернизировать образовательный процесс и выводить мыслительную деятельность на новый уровень. Студенты учатся творчески решать поставленные задачи, не применяя готовые алгоритмы. Реализация метода кейс-стади проходит в два этапа.

Первый этап – подготовительный, обычно он включает обозначение проблемы, на основе которой готовится задание с описанием реальной или вымышленной ситуации. Задаются вопросы для решения этой

проблемы. Материалы для кейсов в рамках одного практического занятия обычно имеют одну тематику, но различное содержание. Часть информации в кейсе задана изначально, другую часть необходимо найти самостоятельно. Для усложнения задачи материал может содержать лишнюю ненужную информацию.

Второй этап предполагает непосредственную работу студентов с кейсом на занятии. Студенты обычно делятся на группы для работы с материалом кейса, обсуждения и выработки общего решения, с дальнейшим итоговым выступлением перед группой. В зависимости от предложенной ситуации время на выработку решения проблемы варьируется от получаса до часа. Эффективность предложенных вариантов решений обсуждается всеми студентами группы.

В качестве преимущества данного метода обучения можно привести следующие факторы. Проблемные ситуации максимально приближены к реальной жизни. Студенты, обсуждая и принимая решение внутри группы, учатся вести конструктивный диалог, развивая свои аналитические способности. Студенты проявляют творчество и большую раскрепощенность, так как нет готовых вариантов решений [24].

Недостатком данного метода может быть факт несоответствия принятого решения к реальной жизненной ситуации. Но это координируется преподавателем на занятии во время обсуждения проблемной ситуации.

Рассмотрим, как данный метод был нами использован на практическом занятии. Непосредственно на самом занятии студентам раздавались кейсы на английском языке в распечатанном виде. Задания для кейсов были отобраны из англоязычных учебников, статей. Студенты сначала самостоятельно изучали материал, переводили, готовили ответы к заданным вопросам. Далее шло обсуждение на английском языке. В процессе беседы студентами обсуждались варианты решения проблем, высказывалась собственная точка зрения, и предлагались рекомендации по улучшению ситуации. По нашим наблюдениям с каждым занятием студенты становились смелее и активнее. Они давали более точные и развернутые ответы на английском языке, что свидетельствует об усвоении ими материала дисциплины на русском языке.

В ходе проведения данного эксперимента преподавателями были проведены открытые занятия с участием руководства факультета и Академии. Каждый преподаватель продемонстрировал свои методы изучения профильной дисциплины на английском языке. Во время открытых занятий обучающиеся продемонстрировали высокий уровень знания английского языка, хорошую мотивацию и заинтересованность в таком виде изучения дисциплины. Было отмечено, что все большее число студентов преодолели психологический барьер в использовании английского языка в устной речи.

С целью оценивания эффективности эксперимента кафедрой иностранных языков и языкознания был проведен сравнительный анализ результатов входящего (в сентябре 2018 г.) и промежуточного тестирования (в декабре 2018 г.) студентов всех групп факультета на предмет владения ими языковой компетенции на основе общеевропейской шкалы Common European Framework of Reference, CEFR – системы уровней владения иностранным языком используемой в Европейском Союзе [25; 26].

Оценивание результатов тестирования обучаемых было приведено в соответствие со шкалой «Общеевропейские компетенции владения иностранным языком»:

- A1 (нулевой): понимаю и могу употребить в речи знакомые фразы и выражения, необходимые для выполнения конкретных задач;
- A2 (начальный): могу выполнить задачи, связанные с простым обменом информацией на знакомые или бытовые темы;
- B (ниже среднего): могу общаться на бытовые темы и понимаю простую речь;
- B1 (средний): умею общаться в большинстве ситуаций, которые могут возникнуть во время пребывания в стране изучаемого языка;
- B2 (выше среднего): говорю достаточно быстро и спонтанно, чтобы постоянно общаться с носителями языка без особых затруднений для любой из сторон;
- C1 (высокий): гибко и эффективно использую язык для общения в научной и профессиональной деятельности [27].

Анализ полученных результатов позволил выявить динамику в каждой из групп проекта, варьируемую в большей или меньшей степени. Это обусловлено тем, что все студенты факультета изучают английский язык как иностранный в количестве 4 часов (2 занятия в неделю). Но наиболее ярко выраженную динамику языковой компетенции до уровня среднего и выше среднего показали студенты экспериментальной группы, изучающих дисциплины «Ресторанно-гостиничный сервис», «Психология делового общения в туризме». 75% студентов этой группы поднялись до уровня «Средний», а 20% поднялись «До выше среднего».

В группах студентов магистратуры, участвовавших в эксперименте по изучению дисциплин «Компьютерные технологии в науке и образовании», «Компьютерные технологии в научной деятельности»

также отмечена положительная динамика. В группах наблюдается значительное сокращение числа студентов с уровнем В (ниже среднего) и увеличение числа студентов с уровнем В1 (средний). Таким образом, практически во всех экспериментальных группах наблюдается положительная динамика.

Для улучшения методики преподавания дисциплин на иностранном языке была составлена анкета-опросник. Результаты анкетирования были объединены в пять основных блоков. Было примечательным, что на вопрос о пользе реализации данного эксперимента более 80% опрошенных респондентов ответили положительно. В качестве самых сложных фрагментов для восприятия на английском языке студенты отметили следующие: развернутый ответ студента в форме монологической речи на практическом занятии и выполнение письменных заданий (теста, контрольных работ). Большинство студентов посчитали, что наиболее эффективная подача материала для его усвоения должна быть в процентном соотношении 50 на 50%: презентация и доклад с переводом на русский язык, а вопросы и ответы – частично на русском.

Наиболее приемлемым способом снятия трудностей при изучении дисциплины профессионального блока на английском языке студенты считают необходимость использования дифференцированного подхода во время контроля пройденного материала, в зависимости от уровня сформированности языковой компетенции студента. В свою очередь, от студентов поступили собственные предложения по улучшению процесса проведения профильных дисциплин на иностранном языке, такие как проводить больше занятий на изучение разговорного английского; давать больше заданий в разговорной форме, форме общения и обсуждения; демонстрировать тематические видеоматериалы, фильмы с субтитрами.

По итогам проведенных тестирований, анкетирования экспериментальной группы студентов, и посещения открытых занятий был проведен круглый стол с участием руководства Академии, преподавателей, участвовавших в проекте. В рамках круглого стола преподаватели поделились своим опытом, были проанализированы первые итоги работы в данном направлении, результаты анкетирования, тестирования студентов. По итогам обсуждения были приняты выводы о необходимости продолжить данный эксперимент, расширяя и углубляя языковую и методическую составляющую читаемых дисциплин профессионального блока; необходимо внести коррективы в учебный план с учетом результатов данного эксперимента.

Переходя к оцениванию положительных моментов данного эксперимента, хотелось бы отметить следующее.

1. Определение высококвалифицированного специалиста в сфере туризма, гостиничного дела, сервиса предполагает знание английского языка не просто на бытовом, разговорном уровне. А именно владение профессиональным английским. Студенты, владеющие специальным английским языком, могут познакомиться с большим количеством теорий, мнений, идей, точек зрения, которые есть в профессиональном сообществе; с современной литературой, которая еще не переведена на русский язык. Используя английский язык в качестве рабочего инструмента, у студента появляется возможность быстро получать информацию из первоисточника, что экономит время.

2. При изучении дисциплин на английском языке мы наблюдали повышенную сконцентрированность студентов на изучаемом материале. Это можно объяснить тем, что внимание непроизвольно удерживается на новом, содержательном, необычном языковом материале.

3. Можно предполагать, что студенты, которые больше времени уделяют изучению профильных дисциплин на английском языке, будут свободнее на нем общаться, писать, читать, т.е. при приеме на работу они будут выгодно отличаться от студентов этих же специальностей, которые изучали профильные дисциплины только на русском языке.

Во время проведения эксперимента были выявлены и некоторые трудности.

1. Уровень владения английским языком у студентов группы разный, что сказывается на скорости восприятия и воспроизведения материала. Приходилось упрощать сложные выражения; рассматривать важные, но трудные для понимания темы на русском языке.

2. Темп изучения материала на английском языке примерно в 1,5 раза ниже, чем при изучении на русском языке. Поэтому часть лекционного материала дорабатывалась либо на практическом занятии, либо давалась для самостоятельного изучения с дальнейшим опросом по данному материалу.

Такие трудности могут приводить к снижению качества образования, поэтому на данном этапе мы совершенствуем методику преподавания профильных дисциплин на английском языке. Так, применяя метод «перевернутого класса», мы пытаемся обойти эти проблемы без ущерба качества освоения дисциплины, так как в этом случае увеличивается доля активных и коллективных форм обучения. В целом, такая система обучения будет соответствовать технологии адаптивного обучения.

Согласно данному методу материалы занятия (лекционного, практического) предоставляются обучающимся для самостоятельного изучения дома как на русском, так и на английском языках. В даль-

нейшем на самом занятии происходит практическое закрепление изученного материала. Все материалы выкладываются в виде текста, презентации, аудио- и видеоконтента в электронном учебно-методическом комплексе дисциплины на платформе дистанционного обучения Moodle. Студенты при подготовке к занятию читают учебные тексты, рассматривают поясняющие рисунки, просматривают видеосюжеты, слушают аудиофайлы и даже проходят тесты на начальное усвоение темы.

На лекционных и практических занятиях разбираются теоретические вопросы, которые вызвали затруднения; выполняются практические упражнения. Таким образом, значительно экономится аудиторное время, обычно отводимое на первоначальное восприятие материала. В дальнейшем студенты, используя возможности платформы дистанционного обучения Moodle, выполняют промежуточные и контрольные тесты для закрепления материала. Это возможно как с компьютера, так и со смартфона, что очень удобно.

Для эффективной реализации такой модели обучения важную роль играет сформированность у студента способности к самоорганизации и к самообучению. Студенты должны обладать определенной самодисциплиной, иначе степень подготовки их перед занятием будет неравномерной, и это еще больше сказывается на степени усвоения материала ими уже во время занятия. Кроме того, на преподавателя тоже ложится большая нагрузка по методической подготовке предварительно изучаемого студентами текстового, аудио- и видеоматериала. Но плюсы, извлекаемые из данного метода, очевидны. Обучающиеся заранее готовят свои вопросы по сложным точкам материала, обогащают лексический материал на английском языке. Таким образом, они уже свободнее смогут использовать в речи слова по тематике занятия.

Использование данного метода обучения уже показывает положительные результаты, так обучающиеся приходят на занятие уже подготовленными с определенным набором лексических выражений по тематике занятия, что значительно освобождает аудиторное время для разбора более сложных конструкций, для отработки навыков коммуникативного общения, для взаимодействия Студент ↔ Студент. Заранее имея сведения об основных понятиях, материал, который рассматривается повторно, воспринимается легче. В таком случае, студентам легче преодолеть боязнь допустить языковые ошибки, и они более уверенно выражают свое профессиональное мнение.

Исходя из полученного опыта, можно отметить факторы, способствующие успешному внедрению предметно-языкового интегрированного обучения в рамках изучения профильных дисциплин на иностранном языке. К ним относится: умение творчески подходить к решению частных задач; создание благоприятного психологического микроклимата в группе; сформированность способности к самоорганизации и самообучению; предварительная подготовка студента к занятиям; планомерное закрепление пройденного материала; постоянное повышение уровня владения языком преподавателем.

Также в качестве мер по совершенствованию преподавания дисциплин на иностранном языке будет введена работа над специальными профильными текстами, изучение соответствующих тем для развития устной речи, изучение словаря-минимума по предмету, прохождение преподавателями языковых курсов.

В перспективный план развития эксперимента будут включены следующие аспекты: повышение языковой компетенции преподавателей; совершенствование фонда оценочных средств на английском языке; анкетирование и тестирование последующих групп студентов; проведение круглых столов с участием преподавателей и студентов; совершенствование учебно-методических и электронных учебно-методических комплексов дисциплин; публикация учебно-методических пособий по профильным дисциплинам на английском языке; сотрудничество с профильными отечественными и зарубежными вузами по вопросу обмена опытом в данном направлении.

Выводы. Несмотря на определенные сложности, с которыми столкнулись как студенты, так и преподаватели, они преодолимы и, при внедрении определенных методик, в частности метода «перевернутого класса», можно добиваться освоения студентами языковой компетенции на высоком уровне, что в дальнейшем будет способствовать профессиональным достижениям и карьерному росту выпускников нашей Академии. С точки зрения преподавателя данный эксперимент полезен не только для повышения эффективности обучения студентов, но и для повышения уровня собственной квалификации, в том числе, за счет дополнительных языковых курсов и зарубежных стажировок. Хочется также отметить немаловажный стимулирующий фактор: преподавателям Академии, обеспечивающим преподавание профильных дисциплин на иностранном языке, установлена надбавка, размер и порядок назначения которой определяется приказом ректора. В будущем, основываясь на результативность проведения профильных дисциплин на иностранном языке, работа в данном направлении будет переведена из статуса эксперимента в метод обучения студентов направлений сервиса, туризма и гостиничного дела.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Образцов П. И., Иванова О. Ю.** Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов. Орел: Изд-во ОГУ, 2005. 114 с.
2. **Coyle D., H. Philip, M. David** CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge University Press, 2010. 173 p.
3. **Pavon V., Maria E.** Examining Teacher Roles and Competences in Content and Language Integrated Learning (CLIL) // LINGVARMARENA. 2013. Vol. 4. P. 65–78.
4. **A Common** European Framework of Reference for Languages Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg, 1986.
5. **Alderson J. C.** Case studies in the use of the Common European Framework. Strasbourg, Council of Europe, 2002.
6. **Попова Н. В., Коган М. М., Вдовина Е. К.** Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) как методология актуализации междисциплинарных связей в техническом вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов. 2018. Т. 23, № 173. С. 29–42.
7. **Халяпина Л. П.** Современные тенденции в обучении иностранным языкам на основе идей CLIL // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6, № 20. С. 46–52.
8. **Токарева Е. Ю.** Предметно-языковое интегрированное обучение как методика активизации процесса обучения иностранному языку // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6, № 22. С. 81–88.
9. **Бакулев А. В., Бондарев М. Г.** Blank Unit как структурный элемент электронного учебника по иностранному языку для специальных целей в контексте смешанного обучения // Непрерывное педагогическое образование.ru. 2013. №3. С. 52.
10. **Стогниева О. Н.** Эффективность групповой работы в обучении говорению на иностранном языке: педагогическое и психолингвистическое обоснование // Непрерывное педагогическое образование.ru. 2014. № 11. С. 87–89.
11. **Циликова М. С.** Обучение на английском языке. За и против // Символ науки. 2016. №5. С. 221–224.
12. **Матухин Д. Л.** Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку студентов нелингвистических специальностей // Язык и культура. 2011. №2 (14). С. 121–128.
13. **Филипова Л. Б., Циликова М. С., Филипова Л. Б.** Особенности преподавания английского языка в Международной школе бизнеса РЭУ им. Г. В. Плеханова. Уфа: АЭТЕРНА, 2015.
14. **Семанина Ю. Д.** Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку Химки, 18 апр. 2013 г): материалы / Рос. межд. акад. туризма; под ред.: Т. Н. Ефреминой. М.: Логос, 2013. С. 183–186.
15. **Шелудякова М. А.** Творческие задания как один из эффективных методов формирования мотивации и изучению английского языка в туристском вузе (Химки, 18 апр. 2013 г): материалы / Рос. межд. акад. туризма; под ред.: Т. Н. Ефреминой. М.: Логос, 2013. С. 197–200.
16. **Крылов Э. Г.** Билингвальное обучение инженерным дисциплинам и иностранному языку в вузе. Москва; Ижевск: Институт компьютерных исследований, 2015. 148 с.
17. **Положение** о порядке реализации части основной профессиональной образовательной программы высшего образования (отдельных дисциплин) на иностранном языке в ФГБОУ ВО Поволжская ГАФКСИТ / Принято решением Ученого совета ФГБОУ ВО «Поволжская ГАФКСИТ» от 28.06.2018 г. Протокол № 15. 5 с.
18. **Положение** о балльно-рейтинговой оценке знаний студентов ФГБОУ ВПО Поволжская ГАФКСИТ / Принято решением Ученого совета ФГБОУ ВПО «Поволжская ГАФКСИТ» от 5.09.2013 г. Протокол № 1. 16 с.
19. **Об утверждении** Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 43.03.02 Туризм (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс]: приказ от 14.12.2015 № 1463. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
20. **Ахметшина Л. В., Шамсутдинова А. Р., Теганюк В. В.** Применение мультимедийных учебных материалов на занятиях по иностранному языку в неязыковых вузах Франции // Наука и спорт: современные тенденции. 2018 Т. 21, №4. С. 116–121.
21. **Туганова З. Л., Гарифуллин И. А., Хафизов А. И.** Эссе как форма самостоятельной работы студентов в учебно-образовательном процессе вузов физической культуры // Наука и спорт: современные тенденции. 2017. Т. 15, №2. С. 54–58.
22. **Варданян М. Р., Палихова Н. А., Черкасова И. И., Яркова Т. А.** Практическая педагогика: учебно-методическое пособие на основе метода case-study. Тобольск: ТГСПА им. Д. И. Менделеева, 2009. 188 с.
23. **Еремин А. С.** Обеспечение учебной работы с использованием кейс-метода // Инновации в образовании. 2010. №4. С. 77–90.
24. **Заречнева Н. Г., Пилюкова А. В.** Коммуникативный подход в преподавании иностранного языка // Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т. 8, №4. С. 2255–2264.

25. **North B.** Scaling Descriptors for Language Proficiency Scales / B. North, G. Schneider // *Language Testing*. 1998. Vol. 15/2. P. 217–262.
26. **The Common** European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the development of language policies: challenges and responsibilities Organised by the Council of Europe Language Policy Division. Strasbourg, 6–8 February, 2007. 11 p.
27. **Общеввропейские** компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка / Департамент современных языков Директората по образованию, культуре и спорту Совета Европы; перевод выполнен на кафедре стилистики английского языка МГЛУ под общ. ред. проф. К. М. Ирисхановой. М.: Изд-во МГЛУ, 2003.

REFERENCES

1. **Obraztsov P.I., Ivanova O.Yu.** Professionally-oriented foreign language teaching in non-language faculties of universities. Eagle, OGU Publ., 2005, 114 p.
2. **Coyle D., Philip H., David M.** CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge University Press, 2010, 173 p.
3. **Pavon V., Maria E.** Examining and Integrated Learning Roles (CLIL). *LINGVARMARENA*, 2013, vol. 4, pp. 65–78.
4. **A Common** European Framework of Reference for Languages Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg, 1986.
5. **Alderson J.C.** Case Studies in the Common European Framework. Strasbourg, Council of Europe, 2002.
6. **Popova N.V., Kogan M.M., Vdovina E.K.** Subject and language integrated learning (CLIL) as a methodology for the implementation of interdisciplinary communication in a technical college. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki = Bulletin of Tambov University. Humanities series*, 2018, vol. 23, no. 173, pp. 29–42. (In Russ)
7. **Khalyapin L.P.** Modern trends in teaching foreign languages based on the ideas of CLIL. *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze = Questions of teaching methods in high school*, 2017, vol. 6, no. 20, pp. 46–52. (In Russ)
8. **Tokarev E.Yu.** Subject-language integrated learning as a method of enhancing the process of learning a foreign language. *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze = Questions of teaching methods in high school*, 2017, vol. 6, no. 22, pp. 81–88. (In Russ)
9. **Bakulev A.V., Bondarev M.G.** Blank Unit as a structural element of an electronic textbook on a foreign language for special purposes in the context of blended learning. *Nepreryvnoe pedagogicheskoe obrazovanie.ru = Continuing Pedagogical Education. Ru*, 2013, no. 3, pp. 52. (In Russ)
10. **Stognieva O.N.** The effectiveness of group work in teaching speaking in a foreign language: a pedagogical and psycholinguistic rationale. *Nepreryvnoe pedagogicheskoe obrazovanie.ru=Continuing pedagogical education.ru*, 2014, no. 11, pp. 87–89. (In Russ)
11. **Tsilikova M.S.** Training in English. Pros and cons. *Simvol nauki = Symbol of science*, 2016, no. 5, pp. 221–224. (In Russ)
12. **Matukhin D.L.** Professionally-oriented foreign language teaching for students of non-linguistic specialties. *Jazyk i kul'tura = Language and Culture*, 2011, no. 2 (14), pp. 121–128. (In Russ)
13. **Filipova L.B., Tsilikova M.S., Filipova L.B.** Features of teaching English at the International University of Business University. Ufa, AETHERNA Publ., 2015.
14. **Semanina Yu.D.** Professionally-oriented foreign language teaching. (Khimki, April 18, 2013) Materials. Ros. Int. Acad. Tourism, Ed.: T.N. Yeferemtseva. Moscow, Logos Publ., 2013, pp. 183–186. (In Russ)
15. **Sheludyakova M.A.** Creative tasks as one of the effective methods of forming motivation and learning English in a tourist university (Khimki, April 18, 2013) Materials. Ros. Int. Acad. Tourism, Ed.: T.N. Yeferemtseva. Moscow, Logos Publ., 2013, pp. 197–200. (In Russ)
16. **Krylov E.G.** Bilingual education in engineering disciplines and a foreign language at a university. Moscow, Izhevsk, Institute for Computer Studies Publ., 2015, 148 p.
17. **Regulations** on the order of implementation of the part of the basic professional educational program of higher education (individual disciplines) in a foreign language in the FGBOU VO PGAFKSiT. Adopted by a decision of the Academic Council of the FGBOU VO PGAFKSiT dated 28.06.2018, Protocol number 15, 5 p. (In Russ)
18. **Regulations** on score-rating assessment of students» knowledge of the FGBOU VO PGAFKSiT. Adopted by the decision of the Academic Council of the FGBOU VO PGAFKSiT dated September 5, 2013, Protocol number 1, 16 p. (In Russ)
19. **On approval** of the Federal State Educational Standard of Higher Education in the direction of training 43.03.02 Tourism (bachelor degree). Order No. 1463 of December 14, 2015, Access from the legal reference system Consultant Plus.

20. **Akhmetshina L. V., Shamsutdinova A. R., Teganyuk V. V.** The use of multimedia teaching materials in foreign language classes in non-linguistic universities of France. *Nauka i sport: sovremennye tendencii* = *Science and sport: modern trends*, 2018, vol. 21, no. 4, pp. 116–121. (In Russ)
21. **Tuganova Z. L., Garifullin I. A., Khafizov A. I.** Essay as a form of independent work of students in the educational process of universities of physical culture. *Nauka i sport: sovremennye tendencii* = *Science and sport: current trends*, 2017, vol. 15, no. 2, pp. 54–58. (In Russ)
22. **Vardanyan M. R., Palikhova N. A., Cherkasova I. I., Yarkova T. A.** *Practical pedagogy: a teaching manual based on the case-study method*. Tobolsk, TGSPA by D. I. Mendeleev Publ., 2009, 188 p.
23. **Eremin A. S.** Providing study using the case method. *Innovations in education*, 2010, no. 4, pp. 77–90. (In Russ)
24. **Zarechneva N. G., Pilyukova A. V.** Communicative approach in teaching a foreign language. *Innovacii v obrazovanii* = *Professional education in the modern world*, 2018, vol. 8, no. 4, pp. 2255–2264. (In Rus)
25. **North B.** Scaling Descriptors for Language Proficiency Scales / B. North, G. Schneider. *Language Testing*, 1998, vol. 15/2, pp. 217–262.
26. **The European** Standard Framework for Languages (CEFR). Strasbourg, 6–8 February, 2007, 11 p.
27. **European** Common Language Competences: Study, Teaching, Assessment. Department of Modern Languages, Directorate of Education, Culture and Sport, Council of Europe; The translation was made at the Department of English Stylistics of the Moscow State Linguistic University. ed. prof. K. M. Iriskhanova. Moscow, Moscow State Linguistic University Publ., 2003.

Информация об авторах

Хадиуллина Резеда Ринатовна – кандидат педагогических наук, декан факультета сервиса и туризма, ФГБОУ ВО «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма» (420010, Республика Татарстан, г.Казань, Деревня Универсиады, д. 35, Учебно-лабораторный корпус, e-mail: h_rezeda@bk.ru).

Матасова Алсу Камилевна – старший преподаватель кафедры сервиса и туризма ФГБОУ ВО «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма», факультет сервиса и туризма (420010, Республика Татарстан, г.Казань, Деревня Универсиады, д. 35, Учебно-лабораторный корпус, e-mail: alsou@rambler.ru).

Галимов Алмаз Мирзанурович – кандидат педагогических наук, доцент, проректор по учебной деятельности, ФГБОУ ВО «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма» (420010, Республика Татарстан, г.Казань, Деревня Универсиады, д. 35, Учебно-лабораторный корпус, e-mail: almazga@rambler.ru).

Волчкова Венера Ильдусовна – кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранного языка и языкознания ФГБОУ ВО «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма», факультет сервиса и туризма (420010, Республика Татарстан, г.Казань, Деревня Универсиады, д. 35, Учебно-лабораторный корпус, e-mail: vi-volchkova@rambler.ru).

Information about the authors

Rezeda R. Khadiullina – PhD in Pedagogics, Associate Professor, Dean of the Faculty of Service and Tourism of the FGBOU VO «Volga region state academy of physical culture, sport and tourism» (35, Educational and Laboratory Building, Universiade Village, Kazan, Republic of Tatarstan, 420010, e-mail: h_rezeda@bk.ru).

Alsu K. Matasova – Senior Lecturer at the Department of Service and Tourism of the Faculty of Service and Tourism of the FGBOU VO «Volga region state academy of physical culture, sport and tourism» (35, Educational and Laboratory Building, Universiade Village, Kazan, Republic of Tatarstan, 420010, e-mail: alsou@rambler.ru).

Almaz M. Galimov – PhD in Pedagogics, Associate Professor, Vice-chancellor on Academic Affairs of the FGBOU VO «Volga region state academy of physical culture, sport and tourism» (35, Educational and Laboratory Building, Universiade Village, Kazan, Republic of Tatarstan, 420010, e-mail: almazga@rambler.ru).

Venera I. Volchkova – PhD in Pedagogics, Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages and Linguistics of the FGBOU VO «Volga region state academy of physical culture, sport and tourism» (35, Educational and Laboratory Building, Universiade Village, Kazan, Republic of Tatarstan, 420010, e-mail: vi-volchkova@rambler.ru).

Принята редакцией: 5.04.19.

Received: April 5, 2019.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕТРОСПЕКТИВЕ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ ПРЕОБРАЗОВАНИЙ В РОССИИ

FEATURES OF APPLICATION OF SUBJECT-LANGUAGE INTE- GRATED TRAINING IN PROFESSIONAL EDUCATION (ON THE EXAMPLE OF THE FACULTY OF SERVICE AND TOURISM)

УДК 378 +37.0

DOI: 10.15372/PEMW20190314

Н. Р. Круглова

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

Kruglova, N. R.

Novosibirsk state pedagogical University,
Novosibirsk, Russian Federation,
e-mail: nrkruglova@yandex.ru

Аннотация. В статье рассмотрены методологические подходы контроля качества высшего образования в разные исторические периоды Советского Союза и Российской Федерации, обусловленные состоянием научно-педагогической мысли, состоянием экономики и направлением государственной политики. Рассмотрено понятие «качество высшего образования» с общественной и экономической точки зрения как социальное благо и образовательная услуга. Показано, что в годы первых пятилеток советской власти контроль качества осуществлялся на личностно-ориентированной педагогической основе, затем был признан антинаучным и заменён учётом формализованных показателей: успеваемость, посещаемость, участие в социалистическом соревновании и другие. В послевоенные годы контроль качества был ориентирован на достижение социально значимых для государства результатов. Учёными разрабатывалась национальная система качества образования, квалиметрические показатели и критерии оценки. В постперестроечный период в условиях рыночной экономики, стандартизации образования и подписания Болонского соглашения в российских вузах разрабатывались и внедрялись системы управления качеством, соответствующие международным стандартам. Россия стремилась к конкурентоспособности высшего образования и вхождению в международное образовательное пространство. В статье показано неоднозначное отношение к Болонскому соглашению научной общественности. Обозначены исходные направления развития систем менед-

Abstract. The article deals with methodological approaches to quality control of higher education in different historical periods of the Soviet Union and the Russian Federation, due to the state of scientific and pedagogical thought, the state of the economy and the direction of state policy. The concept of «quality of higher education» from a social and economic point of view, as a social good and educational service is considered. It is shown that during the first five years of Soviet power, the quality control was carried out on a personal-oriented pedagogical basis, then it was considered anti-scientific and replaced with taking into account formal indicators: academic performance, attendance, participation in socialist competition and others. In post-war years the quality control was focused on achievement of socially significant results for the state. Scientists developed a national system of quality education, qualimetric indicators and evaluation criteria. In the post-perestroika period in a market economy, under the conditions of the standardization of education and signing of the Bologna agreement, the quality management systems that meet international standards were developed and implemented in Russian universities. Russia aspired to the competitiveness of higher education and entry into the international educational space. The article shows the ambiguous attitude to the Bologna agreement of the scientific community. The initial directions of the development of quality management systems in Russian universities (SWOT analysis, TQM concept and ISO 9000:2000 standards) are outlined, the main features of the new international quality standard ISO 21001:2018 are highlighted. It is determined, in accordance with domestic and foreign developments,

жменента качества в вузах России (SWOT анализ, концепция TQM и стандарты ISO 9000:2000). Выделены основные особенности нового международного стандарта качества ISO 21 001:2018. Определено в соответствии с отечественными и зарубежными разработками, что современные системы менеджмента качества должны быть мобильными, постоянно совершенствоваться, учитывать национальные и международные требования, а также основываться на эвалюации процессов качества в организациях. Рассмотрены исторические этапы государственного регулирования качества образования через процедуру лицензирования и аккредитации. Выделены проблемы, а также основные тенденции и перспективы повышения качества высшего образования. Определено качество высшего профессионального образования как гарантия подготовки конкурентоспособных, мобильных и востребованных специалистов.

Ключевые слова: качество высшего образования, государственное регулирование качества, система менеджмента качества, стандарт ISO 21 001:2018.

Для цитаты: Круглова Н.Р. Методологические подходы управления качеством высшего образования в ретроспективе социально-экономических преобразований в России // Профессиональное образование в современном мире. 2019. Т. 9, №3. С. 3019–3026

DOI: 10.15372/PEMW20190314

that modern quality management systems should be mobile, constantly improving, taking into account national and international requirements, as well as based on the evaluation of quality processes in organizations. The historical stages of the state education quality regulation through licensing and the accreditation procedure are considered. The problems, as well as the main trends and prospects for improving the quality of higher education are highlighted. The quality of higher education is determined as a guarantee of training competitive, mobile and high-demand professionals.

Keywords: quality of higher education, state regulation of quality, quality management system, ISO 21 001:2018 standard.

For quote: Kruglova N.R. [Methodological approaches of quality management of higher education in the retrospective socio-economic transformation in Russia]. *Professionalnoe obrazovanie v sovremenom mire* = Professional education in the modern world, 2019, vol. 9, no. 3, pp. 3019–3026

DOI: 10.15372/PEMW20190314

Введение. Высшее образование выполняет важнейшие социальные функции: воспроизводство научного потенциала и культурной элиты, профессиональных кадров и духовно-нравственного потенциала общества, а также служит гарантом национальной безопасности и стабильности государства. Адекватная оценка состояния качества высшего образования – это предмет многолетних научных дискуссий и государственная проблема.

Постановка задачи. Понятие «качество образования» сложное, многомерное, неоднозначное, так как в разрезе решаемых задач и реализуемых парадигм трактуется по-разному. Так, одним из определений качества высшего образования является соответствие заданным критериям системной оценки, состоящей из качества образовательной услуги, качества участников процесса образования (студенты, магистранты, аспиранты, профессорско-преподавательский состав, выпускники и др.) и качества образовательной среды. Качество образовательной услуги как товара контролируется её потребителями (студенты, магистранты, аспиранты и их родители, будущие работодатели, государство), разнообразные потребности и ожидания которых должны быть удовлетворены [5]. Такой подход определения качества образования при разработке критериев оценки заранее смещает акценты в экономическую составляющую рыночных отношений в обществе. Хотя, как известно, образование – это не только услуга, но и социальное благо как для отдельной личности, так и для всего общества, направленное на воспроизводство и развитие гуманного, морально-нравственного и творческого наследия и научных идей. Более полно понятие качество образования будет раскрываться как результат образовательного процесса в виде системной матрицы показателей в основе, которой лежит социологическая теория жизненных сил субъектов образовательного процесса [16]. В критериях такой оценки качества дополнительно появляются личностные компоненты, такие как духовность, здоровье, квалификации, способность к саморазвитию, коммуникации и творчеству результаты реализованной практической деятельности

и другие. В данном случае для точной оценки качества необходимо дополнительное привлечение ряда общественных и профессиональных организаций. Таким образом, возможно использование различных подходов к оценке качества высшего образования, что обуславливается педагогическими целями и задачами, поэтому и единообразия в критериях пока не достигнуто.

Современный менеджмент качества образования – это мобильные постоянно совершенствующиеся системы менеджмента качества (СМК), реализующие свою деятельность на принципах TQE и международных стандартах нового поколения ИСО 21001:2018. Сложный процесс управления качеством – это интеграция эвалюаций таких процессов как анализ и оценка образовательного процесса, внутренняя экспертиза и коллективная самооценка, совершенствование политики и финансовой деятельности разных уровней управления образовательных структур и стратегия развития образования [2]. Эвалюация – это систематический процесс определения достижений и ценностей и интерпретации результатов, основанный на теории педагогических измерений и релевантных стандартах, которые их нормируют [20]. Эвалюация качества образовательных систем разработана в отечественной и зарубежной литературе и в отличие от мониторинга качества изначально предполагает оптимизацию полученных результатов и включение в процесс всех заинтересованных сторон [2; 20; 21]. Таким образом, управление качеством всегда связано с оценкой состояния системы относительно нормируемых показателей, методологические подходы и приёмы которой обуславливаются, не только уровнем научно-педагогической мысли, но и социально-экономическими и политическими условиями в государстве. Подходы к управлению качеством образования в России и Советском Союзе обуславливались множеством факторов, основными из которых являлись: актуальные задачи экономики, ведущая государственная парадигма и направление геополитики [6; 16]. Проследим тенденции и динамику изменения критериев и оценки качества высшего образования в различные исторические периоды.

Методология и методика исследования. В исследовании применялся диалектический подход в изложении материала, методы интерполяции, сравнения, анализа и синтеза. Методической основой послужили работы ведущих педагогов и психологов (С.И. Архангельский, Ю.К. Бабанский, Б.С. Гершунский, Э.Ф. Зеер, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, Н.А. Селезнева, А.М. Субетто, Н.Ф. Талызина, В.А. Якунин и др.).

Результаты. В годы первых пятилеток советской власти контроль образовательной деятельности в вузе осуществлялся на педологической основе, а сами вузы были частью централизованного тоталитарного планирования. Методологические подходы того времени уделяли больше времени учету, оцениванию и измерению процесса обучения, чем контролю качества конечного результата. Тем не менее совместная научно-исследовательская работа педологов и педагогов создала предпосылки управления качеством образовательной деятельности на научно-обоснованной и личностно-ориентированной основе. Но на государственном уровне такая деятельность была признана антинаучной и вредной, анкеты и тесты запрещены, а текущий учёт был заменён контролем итоговой успеваемости. Такой подход привёл к формализации результатов деятельности вуза и отчуждению оценки качества результатов психолого-педагогической деятельности, ориентированной на конкретную личность от конечного результата.

В послевоенные годы страна активно строилась и восстанавливала народное хозяйство, а также лидировала по числу студентов на 10 тыс. населения и финансировании образования (около 10% ВВП), что проявилось в выдающихся достижениях в области физики, ядерной энергетики, самолетостроения, ракетостроения и других областях. Государственный контроль качества деятельности вуза был ориентирован на достижение социально-значимых для страны результатов [6].

В предперестроечное время вузы являлись центрами просвещения, науки и культуры, были вовлечены в систему социалистического соревнования, так как качество образования того периода оценивалось не только по отчетным данным вуза, но и результатам социалистического соревнования. Задача перед образовательной системой стояла грандиозная – создание условий для полного и всестороннего развития всех членов общества. Квалификационные требования к специалисту того времени: «умелый организатор, способный на практике применять принципы научной организации труда, умеющий работать с людьми, ценить коллективный опыт, критически оценивать достигнутое» [1, с. 78]. В научно-методических разработках по дидактике высшей школы рекомендовалось контролировать качество образования на всех этапах учебного процесса. Теоретико-методологические разработки по проблемам качества образования С.И. Архангельского, Ю.К. Бабанского, Б.С. Гершунского, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина, Н.Ф. Талызиной, В.А. Якунина создали предпосылки для моделирования, прогнозирования и последующей оптимизации учебного процесса. Большой вклад в развитие теории управления качеством образовательных систем внесли труды академиков Н.А. Селезневой, А.И. Субетто и Ю.Г. Татур, работавших над национальным проектом системы качества образования. Они считали образование социальным благом, а качество образования социальным механизмом развития общества. Учёными были разработаны квалиметрические модели и критерии для оценки состояния качества образования на уровне учебно-

го заведения и на уровне государства [13]. Результаты научных исследований по квалиметрии образовательной деятельности помогли в решении вопросов качества во многих вузах страны, но широкого применения не нашли, в силу трудоемкости реализации и сложных социально-экономических условий того времени. В документах министерства высшего образования СССР, совещаний работников высших учебных поднимались проблемы о необходимости контроля качества содержания и самого процесса обучения, а также об устаревшей материально-технической базе и необходимости повышения квалификации преподавателей. На государственном уровне отмечалось, что образовательная система стала постепенно отставать от научно-технического прогресса и реальных запросов общества.

После распада Советского Союза, наступил тотальный кризис во всех областях экономики и образования. В условиях перестройки экономики Россия перенимает опыт благополучной Европы и берёт курс на стандартизацию образования, а контроль качества реализует через государственные процедуры лицензирования и аккредитации. Несмотря на то что доля национального дохода направляемого на образование упала ниже 4%, вузы выжили, так как появилось внебюджетное образование и дополнительные средства на модернизацию материально-технической базы. Необходимо было решать основную задачу, которая была поставлена перед высшим образованием – развитие интеллектуального, культурного и экономического потенциала России. РФ стремилась влиться в международное образовательное пространство, поэтому вся система образования была перекроена под требования Болонской декларации.

Отношение общественности и ученых к Болонскому соглашению было неоднозначное. Одни считали, что данный процесс направлен исключительно на достижение целей бизнеса и отрицательно скажется на качестве образования [9]. Другие призывали, к поиску баланса между функциями вуза, работающего на общественном поприще, и учреждения как предпринимательской организации [10]. Ю. Давыдов академик РАО, ректор Пятигорского лингвистического университета считал, что главное в Болонском процессе, это то, что образование рассматривается как общественное благо и должно быть доступным для всех на протяжении всей жизни [3]. Э. Ф. Зеер, академик РАО, предостерегал, что Болонский процесс является ответом Европы на вызов глобализации в области образования, ставящей под угрозу культурно-исторические устои национальных государств и систем образования [4]. Научно-педагогическая общественность России, осмыслив произошедшее, пришла к пониманию того, что:

- процессы глобализации требуют поиска механизмов расширенного воспроизводства интеллектуальных ресурсов, профессиональных кадров, новых организованных форм трансляции знаний и навыков и формирования новых образовательных конструктов – профессиональных и специальных компетенций;
- в условиях открытого образовательного пространства необходимо решать вопросы безопасности и защищать национальные интересы и культуру;
- в условиях рыночных отношений образование становится не только благом для общества и личности, но и услугой, которая должна быть конкурентоспособной, пользоваться спросом, а качество оцениваться её потребителями.

Дальнейшее развитие управления качеством высшего образования шло в направлении разработки, внедрения, а в дальнейшем и сертификации различных систем менеджмента качества в вузах, соответствующих международным и национальным требованиям. При разработке моделей систем менеджмента качества в вузах за основу выбирались следующие стратегии:

- оценочный метод управления (SWOT-анализ);
- концепция TQM – (качество как способ получить удовольствие от работы, доставив удовольствие потребителю и вызвав восхищение общества [17];
- на основе требования международных стандартов качества ИСО 9000:2000.

Модель управления качеством на основе SWOT-анализа предполагала систематический анализ деятельности организации, выявление положительного и отрицательного, анализ, сравнение, применение технологии бенчмаркинга, если это необходимо, и выход на оптимальное решение. Модель управления, основанная на принципах TQM, требовала более глубокого анализа деятельности вуза, всестороннего её исследования и чётких целей задач в области качества. Модель состояла из восьми уровней: менеджмент процессов, уверенное руководство, постоянное обучение сотрудников и инновации, развитие корпоративного сотрудничества, вовлечение, мотивация и участие сотрудников, ответственность перед обществом, ориентация на потребителя, ориентация на результат и достижение целей [18]. Наибольшую популярность в российских вузах получила модель SMK на основе стандартов по качеству ИСО серии 9000. Основным инструментом данной модели являлись документированные процедуры процессов, которые связывали всю деятельность образовательной организации в единое целое. Таким образом, модель базировалась на основополагающих принципах стандартов ИСО, процессном подходе, а основная задача состояла в обеспечении необходимого заказчиком качества и предоставлении ему доказательств в способности организации обеспечить этот уровень качества.

Современная модель обеспечения качества высшего профессионального образования в России опирается на процедуру комплексной оценки деятельности вузов в процессе лицензирования и государственной аккредитации, базирующихся на сертифицированных внутривузовских системах менеджмента качества [5]. Современные системы менеджмента качества постоянно развиваются и совершенствуются, опираясь на интегрированные требования Ростехнадзора, международные стандарты ИСО и принципы TQM. Государственная процедура лицензирования и аккредитации вуза прошла сложный путь развития, в котором можно выделить три основных этапа:

1) инновационный (1995–2004 гг.); основная цель – контроль и сохранение качества образования в условиях нестабильной экономики и зарождающихся рыночных отношений;

2) этап «европеизации» (2004–2009 гг.); основная цель – стандартизация образования, вхождение в международное образовательное и экономическое пространство; подписание Болонского соглашения; выполнение условий вхождения России в ВТО;

3) этап дифференциации процедур оценки (2009 – настоящее время); основная цель – модернизация, оптимизация и конкурентоспособность системы образования в России; Поиск оптимальных путей решения проблемы повышения качества образования [16].

Рассматривая перспективу развития процедур лицензирования и аккредитации, можно утверждать, что, скорее всего, государство сохранит лидерство и монополию регулирования и надзора за качеством высшего образования, так как это диктуется защитой национальных интересов и вопросами безопасности. Со стороны профессионального сообщества (потребителей профессиональных кадров) и общественных организаций возможно будут предусмотрены дополнительные контролирующие мероприятия и процедуры.

В современной научно-педагогической среде профессиональных вузов выделяются следующие перспективные тенденции в развитии подходов повышения качества образования в вузах:

- уменьшение степени централизации управления образованием;
- формирование унифицированной системы взаимодействия с работодателями;
- внедрение необходимых инноваций на всех уровнях образовательной системы;
- дальнейшая интеграция науки, производства и образования;
- развитие общественных инициатив и отношений;
- развитие сетевого и кластерного взаимодействия, объединение ресурсной базы;
- совершенствование технологии и инструментов управления качеством за счёт цифровизации и автоматизации образовательных процессов
- дальнейшее совершенствование систем менеджмента качества с ориентацией на требования нового международного стандарта ИСО 21001:2018 [7; 11; 15].

Отличительной особенностью систем менеджмента качества на основе новых стандартов серии ИСО 21001:2018 является их нацеленность на риск-ориентированное мышление для достижения результативности, стимулирование и мотивация инноваций, персонализированное повышение квалификации, ориентация на социальную доступность образования через разнообразные инклюзивные программы и равноправия для всех обучающихся. Стандарты ориентируют на управление процессами качества СМК на основе новых принципов, таких как ориентация на обучающихся и других бенефициариев, дальновидное лидерство, менеджмент взаимоотношений, социальная ответственность, доступность и справедливость [11]. Считаем, что постоянное совершенствование деятельности систем менеджмента качества придаст новый импульс гарантии качественного высшего образования в России.

В настоящее время в условиях санкций Европы и Америки Россия находится в сложных социально-экономических условиях, имеет низкие рейтинги в международной иерархии по многим основополагающим показателям: 12-я экономика (1,77% от мирового ВВП), по развитию человеческого потенциала – 49 место. По данным Высшей школы экономики финансирование образования в 2017 г. составляло лишь 3,6% ВВП. Это 29 место среди 32 стран. В то же время история и практика демонстрирует прямую связь между социально-экономическим преобразованием в экономике и образованием. Нобелевский лауреат Э. Денисон доказал, что в XX в. более половины всех факторов, которые определили успех американской экономики, связаны с образованием [12]. Поэтому именно в такое непростое время необходима дальнейшая модернизация высшего образования в России, требующая повышенных энергетических, интеллектуальных и финансовых ресурсов, но недостаточное финансирование системы образования будет сдерживать темпы поступательного развития инновационных процессов на всех уровнях образовательной системы.

Рассмотрим перспективы модернизации и развития высшего образования в России на правительственном уровне. В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 г. также отмечено, что необходимым условием для формирования инновационной эконо-

мики является модернизация системы образования, являющейся основой динамичного экономического роста и социального развития общества, фактором благополучия граждан и безопасности страны. На региональном совещании ЮНЕСКО, состоявшемся в апреле в Москве 2018 г. на базе Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, где были представлены перспективные государственные оценки качества образования России, как основные гаранты его соответствия заявленным требованиям:

- 1) государственная аккредитация, осуществляющая оценку содержания и качества подготовки обучающихся на соответствие ФГОС ВО;
- 2) общественная аккредитация – соответствие образовательной деятельности запросам общества и личности-потребителя образовательных услуг;
- 3) профессионально-общественная аккредитация – удовлетворение запросам рынка и работодателей и как следствие – мониторинг трудоустройства выпускников по специальности.
- 4) международная аккредитация – проверка соответствия международным стандартам, конкурентоспособность выпускников на международном рынке труда [8]. Заметим, что единые критерии оценки по всем четырём направлениям находятся пока ещё в стадии разработки и апробации.

Центр стратегического развития и Высшая школа экономики выделили 12 основных направлений по реформированию системы образования РФ, в том числе относительно перспектив высшего образования было указано, что вузы должны стать центрами инноваций в регионах и отраслях, а также поставщиками и экспортерами конкурентоспособных профессиональных кадров. Таким образом, на государственном, региональном и вузовском уровнях отмечена необходимость реформирования и обновления системы высшего образования, повышения его качества и конкурентоспособности в международном масштабе, но только процедурами стандартизации и сертификации, лицензирования и аккредитации этой проблемы не решить.

Несмотря на проблемы качества спрос молодёжи на высшее образование в России по-прежнему высок, что подтверждается рейтингами и устойчивым конкурсом на бюджетные (и некоторые внебюджетные) направления в вузы. По оценкам ВЦИОМ, 72% российских граждан по-прежнему считает получение высшего образования залогом успеха в достижении поставленных жизненных целей и дальнейшего карьерного роста. Опрос показал, что современные студенты стали прагматичны и конъюнктурны и считают, что полученное ими образование должно «работать» [14]. Поэтому по законам рыночных отношений спрос должен рождать качественное предложение, а требования к качеству образования и конкурентоспособности выпускников у потребителей профессиональных кадров будут расти.

Выводы

1. Подходы к управлению качеством образования, как в Советском Союзе, так и в дальнейшем в России регулировались государством. Требования государства обуславливались потребностями и возможностями экономики, ведущей парадигмой общества и направлением геополитики. Модернизация высшего образования и повышение его качества – это вопрос национальной безопасности, экономической и социальной стабильности общества.
2. Традиционно без финансовой поддержки государства многие перспективные начинания и научные открытия и разработки по вопросам повышения качества в высшем образовании останутся на уровне деклараций и бюрократических отчётов.
3. В условиях рыночных отношений жизнедеятельность профессиональных вузов должна базироваться на трёх составляющих: образование, наука и бизнес, основанных на взаимовыгодном сотрудничестве и социальных гарантиях с юридическими и физическими лицами, так как кроме государственной поддержки, необходимы дополнительные источники дохода для развития и поддержания качества образования на должном уровне.
4. Качество профессионального образования – это гарантия подготовки конкурентоспособных, мобильных и востребованных специалистов, как в России, так и за рубежом.
5. Необходимы дальнейшие научные исследования и инновации в области содержания образования, методики преподавания и менеджмента качества, а также разработка оптимальных и валидных критериев для самообследования и самооценки внутри вуза, признаваемые на государственном и общественном уровне.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Всесоюзное совещание работников высших учебных заведений в кремле. М.: Высшая школа, 1973.
2. Гуськова М. В. Основы экалюации в управлении качеством образования: монография. М.: ИН-ФА-М, 2017. 204 с.
3. Давыдов Ю. С. Болонский процесс. Миф или реальность // Высшее образование в России. 2005. № 10. С. 3–11.

4. **Зеер Э. Ф., Сыманюк Э.** Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. 2005. №4. С. 23–30.
5. **Крашенинников В. В., Круглова Н. Р., Некрасова И. И.** Познавательная активность студентов и педагогический мониторинг качества на факультете технологии и предпринимательства: монография. Новосибирск: Изд. НГПУ, 2007. 108 с.
6. **Круглова Н. Р.** Педагогический мониторинг качества подготовки специалиста в высшем учебном заведении: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Новосибирск, 2009.
7. **Леонов С. А.** Формирование общей ресурсной базы и практический опыт в рамках объединения организаций высшего образования в опорные региональные университеты // Качество, инновации, образование. 2018. №1. С. 33–36.
8. **Львова Л. С.** Роль гарантии качества в высшем образовании: международный диалог ЮНЕСКО, России, стран Восточной Европы и Центральной Азии // Профессиональное образование. 2018. №6. С. 19–22.
9. **Некоторые** аспекты проблемы обеспечения качества образования в высшей школе // Правовые и организационные проблемы развития системы образования Российской Федерации: настоящее и будущее: Стат. и матер. Выст. участ. конф. / под ред. А. А. Ворониной. Екатеринбург: Изд-во Рос. Госуд. профес.-педаг. ун-та, 2006. 216 с.
10. **Проблемы** современного образования в контексте Болонского процесса // Правовые и организационные проблемы развития системы образования Российской Федерации: настоящее и будущее: Стат. и матер. конф. / отв. ред. А. А. Воронина. Екатеринбург: Изд-во РГПУ, 2006. 216 с.
11. **Силаева С. С., Семёнов В. П., Звёздова А. Б.** Создание системы менеджмента образовательной организации на основе принципов и требований нового международного стандарта ISO 21 001:2018 // Качество, инновации, образование. 2018. №5. С. 5–10.
12. **Смолин О. Н.** Стратегия образования – вопрос национальной безопасности // Профессиональное образование. 2018. №1. С. 6–8.
13. **Субетто А. И.** Технология сбора и обработки информации в процессе мониторинга качества образования (на федеральном уровне). СПб.; М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. 49 с.
14. **Тюриков А. Г., Ореховская Н. А., Бошунов А. Я.** и др. Современное образование: вызовы, состояние, перспективы // Качество, инновации, образование. 2017. № 11. С. 3–7.
15. **Шапоренкова Г. А.** Модели управления образовательными системами в контексте современных требований к качеству образования // Вестник ЧПГУ. 2009. №2. С. 249–257.
16. **Ярославцева Н. В.** Формирование и развитие системы образовательных услуг в Западной Сибири: монография / Новосиб. гос. ун-т; Новосиб. ин-т мониторинга и развития образования. Новосибирск: ИПЦ НГУ, 2018. 150 с.
17. **Matthews W. E.** The Missing Element in Higher Education // Journal for Quality & Participation. 1993. Vol. 16 (1). P. 102–108.
18. **Sallis E.** Total Quality Management in Education. New York: Rutledge Publ., 2009, 182 p.
19. **Schargel F. P.** Transforming Education through Total Quality Management: A Practitioner Guide. Princeton Junction, 1994, 197 p.
20. **Stevahn L., King J. A., Ghore G., Minnema J.** Establishing essential competencies for evaluators // American Journal of Evaluation. 2005. Vol. 26 (1). P. 43–59.
21. **Stevahn L., King J. A., Ghore G., Minnema J.** Evaluator competencies in university-based evaluation training programs // Canadian Journal of Program Evaluation. 2006. Vol. 20 (1). P. 101–123.

REFERENCES

1. **All-Union** meeting of higher education institutions in the Kremlin. Moscow, Higher school Publ., 1973.
2. **Gus'kova M. V.** *Fundamentals of achalasia in the management of the quality of education*. Monograph. Moscow, INFA-M Publ., 2017, 204 p.
3. **Davydov Yu. S.** Bologna process. Myth or reality. *Higher education in Russia*, 2005, no. 10, pp. 3–11.
4. **Seer E. F., Symanuk E.** Competence approach to the modernization of vocational education. *Higher education in Russia*, 2005, no. 4, pp. 23–30.
5. **Krasheninnikov V. V., Kruglova N. R., Nekrasova I. I.** Cognitive activity of students and pedagogical quality monitoring at the faculty of technology and entrepreneurship. Monograph. Novosibirsk, NSPU Publ., 2007, 108 p.
6. **Kruglova N. R.** Pedagogical monitoring of the quality of training in higher education: Diss.... candidate of pedagogical Sciences: 13.00.08. Novosibirsk, 2009.

7. **Leonov S.A.** Formation of a common resource base and practical experience in the framework of combining higher education institutions in the supporting regional universities. *Quality, innovation, education*, 2018, no. 1, pp. 33–36.
8. **Lvova L.S.** The Role of quality assurance in higher education: an international dialogue of UNESCO, Russia, Eastern Europe and Central Asia. *Professional education*, 2018, no. 6, pp. 19–22.
9. **Some aspects** of the problem of ensuring the quality of education in higher education. Legal and organizational problems of the education system of the Russian Federation: present and future: Stat. and mater. CA. Part. Conf. Ed. by A.A. Voronina. Ekaterinburg, ros. gov't. Profess.-teacher. un-ta, 2006, 216 p.
10. **Sharapov A.I.** Problems of modern education in the context of the Bologna process. *Legal and organizational problems of the education system of the Russian Federation: present and future: Stat. and mater. Conf.* Ed. A. A. Voronin. Ekaterinburg, RSPU Publ., 2006, 216 p.
11. **Silaeva S.S., Semenov V.P., Zvezdova A.B.** The Establishment of a management system of an educational organization on the basis of the principles and requirements of the new international standard ISO 21001:2018. *Quality, innovation, education*, 2018, no. 5, pp. 5–10.
12. **Smolin O.N.** Education strategy – a matter of national security. *Vocational education*, 2018, no. 1, pp. 6–8.
13. **Subetto A.I.** Technology of data collection and processing in the process of monitoring the quality of education (at the Federal level). St. Petersburg, Moscow, Research center for quality training Publ., 2000, 49 p.
14. **Tyurikov A.G., Orekhov N.I., Bolsunov A.I.** etc. Modern education: challenges, status, prospects. *Quality, innovation, education*, 2017, no. 11, pp. 3–7.
15. **Shaperenkova G.A.** Model of management of educational systems in the context of modern requirements to the quality of education. *Vestn. CHPU*, 2009, no. 2, pp. 249–257.
16. **Yaroslavl'tseva N.V.** *Formation and development of educational services in Western Siberia*. Monograph. Novosib. state UN-t; novosib.in-t monitoring and development of education. Novosibirsk, CPI NSU Publ., 2018, 150 p.
17. **Matthews W.E.** The Missing Element in Higher Education. *Journal for Quality & Participation*, 1993, vol. 16 (1), pp. 102–108.
18. **Sallis E.** *Total Quality Management in Education*. New York, Rutledge Publ., 2009, 182 p.
19. **Schargel F.P.** Transforming Education through Total Quality Management: A. Practitioner Guide. Princeton Junction, 1994. 197 p.
20. **Stevahn L., King J.A., Ghore G., Minnema J.** Establishing essential competencies for evaluators. *American Journal of Evaluation*, 2005, vol. 26 (1), pp. 43–59.
21. **Stevahn L., King J.A., Ghore G., Minnema J.** Evaluator competitions in university-based evaluation training programs. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 2006, vol. 20 (1), pp. 101–123.

Информация об авторе

Круглова Надежда Ростиславовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных, сервисных и общетехнических дисциплин, факультет технологии и предпринимательства, ФБГОУ «Новосибирский государственный педагогический университет». (Российская Федерация, 630126, г. Новосибирск, ул. Вилуйская, 28, учебный корпус №3, e-mail: nrkruglova@yandex.ru)

Information about the author

Nadezhda R. Kruglova – PhD in Pedagogics, Associate Professor at the Department of information, service and basic technical disciplines, Faculty of technology and entrepreneurship, FBSEI «Novosibirsk state pedagogical University». (28, build. 3 Viluiskaya str., Novosibirsk, Russian Federation, e-mail: nrkruglova@yandex.ru)

Принята редакцией: 11.07.19.

Received: July 11, 2019.

РОЛЕВЫЕ ФАКТОРЫ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИННОВАЦИЯ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КУРСАНТОВ

ROLE FACTORS AS A PEDAGOGICAL INNOVATION OF INTERPERSONAL INTERACTION OF CADETS

УДК 159.9+371

DOI: 10.15372/PEMW20190315

С. Б. Перевозкин

Новосибирский государственный педагогический
университет, Новосибирск, Российская Федерация,
e-mail: per@bk.ru

Perevozkin, S. B.

Novosibirsk State Pedagogical University,
Novosibirsk, Russian Federation, (Russia).
e-mail: per@bk.ru. ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-6790-4835>

Ю. М. Перевозкина

Новосибирский государственный педагогический
университет, Новосибирск, Российская Федерация,
e-mail: per@bk.ru

Perevozkina, Yu. M.

Novosibirsk State Pedagogical University,
Novosibirsk, Russian Federation, (Russia).
e-mail: per@bk.ru. ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4201-3988>

Аннотация. В статье анализируется проблема ролевой структуры курсантов, актуальность которой обусловлена реформами в системе высшего военного образования, усложнения учебных программ и повышения требований к подготовке командиров подразделений. Отмечается, что в процессе межличностного взаимодействия в воинском коллективе, предполагается исполнение определенных ролей. Предлагается новый способ диагностики ролевых моделей курсантов как участников педагогического процесса, посредством инновационной методики «Калейдоскоп», включающей 10 основных ролей, относящихся к мезоуровню. Рассматривается дифференциация ролей по трем критериям: активность-пассивность, индивидуалистичность-социальность и спонтанность-традиционность. Целью статьи выступает раскрытие особенностей ролевой структуры курсантов, как субъектов педагогического процесса в контексте межличностного взаимодействия. Получена трехфакторная структура, объясняющая более 67,36% общей изменчивости, состоящая из морально-эмоционального аспекта ролевого поведения военнослужащего в профессиональной деятельности, ролевые профессионально значимые качества защитника отечества и экспрессивно-творческий потенциал в реализации ролевого поведения в процессе педагогического процесса. Определяется,

Abstract. The article analyzes the problem of the role structure of cadets, the relevance of which is due to the reforms in the system of higher military education, the complexity of training programs and the increasing requirements for the training of unit commanders. It is noted that in the process of interpersonal interaction in the military team, it is assumed that certain roles will be performed. A new method for diagnosing cadets' role models as participants in the pedagogical process is proposed, using the innovative Kaleidoscope technique, which includes 10 main roles related to the meso-level. The differentiation of roles according to three criteria is considered: activity-passivity, individualism-sociality and spontaneity-traditionalism. The purpose of the article is the disclosure of the features of the role structure of cadets as subjects of the pedagogical process in the context of interpersonal interaction. A three-factor structure was obtained, explaining more than 67.36% of the total variability, consisting of the moral and emotional aspect of the role-playing behavior of a serviceman in professional activities, role-playing professionally significant qualities of the defender of the fatherland and the expressive-creative potential in implementing role-playing behavior in the pedagogical process. It is determined that the selected role factors reflect a contradictory unity and include, on the one hand, the role of subordination to the standards and regulations of the military community, and

что выделенные ролевые факторы отражают противоречивое единство и включают с одной стороны роли подчинения нормативам и уставу воинского сообщества, а с другой стороны роли, реализующие ожидания защитника отечества, победителя, героя, а также роли руководителя. Делается вывод, что учет ролевых факторов, выступающих на уровне личности как содержательно-информационные образования, вносит новые изменения в интеракции участников педагогического процесса в военном вузе. Кроме того, отмечается, что в ролевых интеракциях реализуется условия перепрограммирования ролевого профиля участников педагогического взаимодействия, что способствует выход из индивидуального пространства в мета-пространство.

Ключевые слова: роли, межличностное взаимодействие, курсанты, высшее военное образование, педагогические инновации, новый метод диагностики ролевых моделей.

Для цитаты: Перевозкин С. Б., Перевозкина Ю. М. Ролевые факторы как педагогическая инновация межличностного взаимодействия курсантов // Профессиональное образование в современном мире. 2019. Т. 9, №3. С. 3027–3035

on the other hand, the roles that fulfill the expectations of the homeland defender, the winner, the hero, and the role of leader. It is concluded that the consideration of role factors acting at the personality level as content-informational education introduces new changes in the interaction of participants in the pedagogical process at a military university. In addition, it is noted that the role-based interactions implement the conditions for reprogramming the role profile of the participants in the pedagogical interaction, which contributes to the exit from the individual space into the meta-space.

Keywords: roles, interpersonal interaction, cadets, higher military education, pedagogical innovations, new method for diagnosing role models.

For quote: Perevozkin S. B., Perevozkina Yu. M. [Role factors as a pedagogical innovation of interpersonal interaction of cadets]. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire* = *Professional education in the modern world*, 2019, vol. 9, no. 3, pp. 3027–3035

DOI: 10.15372/PEMW20190315

DOI: 10.15372/PEMW20190315

Введение. Актуальность исследования обусловлена реформами в системе высшего военного образования, усложнением учебных программ и повышением требований к подготовке командиров подразделений. Вышеперечисленное влияет на взаимоотношения в учебном коллективе и управление ролевым поведением курсантов. Именно в процессе межличностного взаимодействия, который предполагает исполнение той или иной роли, курсанты реализуют свою потребность в общении, самовыражении и принадлежности к данной группе, что способствует развитию профессиональных компетенций будущего командира.

Идея межличностного взаимодействия выступает основой понимания интерактивной природы общения [1]. В теории транзактного анализа Э. Берна [2] рассматривается влияние эго-состояний на особенности межличностного взаимодействия. Определяя транзакцию в качестве единицы общения, состоящей из стимула и реакции, автор отмечает, что во время обмена транзакциями происходит взаимодействие между эго-состояниями партнеров по общению. В теории диадического взаимодействия Г. Келли и Д. Тибо [3] межличностное взаимодействие представляет обмен поведенческими реакциями и оценка соотношения выгод к потерям. В случае преобладания выгод над потерями межличностное взаимодействие будет продолжаться, в случае обратного соотношения – прервется. Т. М. Newcomb [4] полагал, что взаимодействие детерминировано сходными ориентациями и отношениями партнеров по общению. Рассматривая общение в качестве одного из множества факторов интеракции, А. А. Леонтьев [5] видит во взаимодействии коллективную, социально организованную деятельность. В то же время Б. Ф. Ломов [6], отрицая понимание общения как частного вида деятельности, утверждает, что общение является самостоятельной активностью субъектов, результат которой включает отношение двух индивидов. Именно в процессе межличностного общения, отмечает Б. Ф. Ломов, возникают особые человеческие отношения, выступающие фундаментом взаимодействия субъектов. Способность быть членом социальной системы общения обусловлена совокупностью потребностей, индивидуально-личностных свойств, опыта и ролевых моделей. В рамках перехода от исполнения одной роли к другой респондент переключается с точки зрения Т. А. Чеботниковой [7] с одного социально-речевого стереотипа на другое, закрепленное за определенной ролью.

Постановка задачи. Ролевое поведение в структуре межличностных отношений считается одной из главных социальных функций курсанта. Вместе с тем изучение ролей в педагогическом процессе активно реализуется в зарубежных исследованиях, чего нельзя сказать про отечественные исследования, которые насчитывают всего лишь десятки работ подобного рода. Такая тенденция вполне объяснима, так как методология ролевого взаимодействия исторически имеет свои корни в зарубежных исследованиях, начинающиеся с фундаментальных трудов Т. Парсонса, М. Куна и Дж. Миде. Изучение зарубежных работ современности демонстрирует их активность в исследовании ролевых моделей в педагогическом взаимодействии, понимаемых как значимый образец для подражания. Обычно это человек, поведение которого может быть эмулировано другими людьми (Р. К. Мертон). Так в ряде исследований [8; 9; 10; 11] демонстрируется, что неформальное общение между представителем профессии и студентом, идентифицирующим эту ролевую модель, способствует на эффективность обучения. В частности, проведенный J. Van Mens-Verhulst, L. Woertman, L. Radtke [11] онлайн опрос 138 голландских студентов, обучающихся на факультете психологии, показал, что 20,5% студентов отметили женскую ролевую модель педагога старшего возрастного диапазона как вдохновляющую, которая восхищала их, прежде всего качествами, связанными с работой педагога (компетентностью, властью). Статистически значимыми предикторами, детерминирующими лидерский потенциал и эффективное освоение ролевой модели лидера, по данным T.A. Gilson et al. [9], выступили воспринимаемые трудности курса, субъективная оценка своего лидерского потенциала, личностная успешность и социальный климат в курсантском коллективе.

Имеющиеся в отечественной науке исследования [12], посвященные ролевому поведению в образовательных учреждениях, рассматривают освоение ролевого репертуара как значимую составляющую профессионального становления и самоопределения учащихся. Согласно данным Ф.М. Кремень и С.А. Кремень [13] базовыми личностными характеристиками педагога, являющегося ролевой моделью для школьников выступают честность, доверие, справедливость и ответственность. Необходимо отметить, что уникальность ролевой структуры в профессиональной сфере, опосредована, по мнению авторов [13; 14; 15], системой мотивов, интересов установок и ориентаций. Н.В. Гусева [16] предлагает понимать профессиональное самоопределение курсантов как процесс соотнесения личности и профессиональной роли. Именно от осуществления сопряженности между Я-образом и ролевым ликом профессии в самосознании личности, с точки зрения автора, зависит адекватность профессионального самоопределения. Это утверждение до некоторой степени может рассматриваться как гипотеза, которую еще предстоит обсудить более подробно с позиций ролевого подхода, который рассматривает роль, как единицу социального взаимодействия. В концепции символического интеракционизма основным понятием при анализе социализации личности выступает ролевое поведение, а сам процесс социализации представляет поэтапное освоение ролей. Само слово «роль» было заимствовано из старо французского, которым обозначали рулон бумаги с написанной на нем партией актера во французском театре. Ролевые ожидания, понимаемые G.H. Mead [1] и его последователями [4] как культурно закрепленные стереотипы, которые включены в конкретные права и обязанности в процессе реализации роли. Именно этот тезис стал базисным в нашем понимании ролевого поведения личности [18; 19], в контексте которого мы предполагаем существование основных ролей, представляющие базисные модели, участвующие в межличностном взаимодействии, адаптации и социализации личности. На центральную позицию роли в контексте профессионального самоопределения указывает И.С. Кон [15], отмечающий дуалистичность этого взаимодействия: с одной стороны, личность определяет реализацию роли, с другой стороны, роль влияет на личность, создавая неповторимую ролевую комбинацию. Один из самых главных выводов из сказанного состоит в том, что роли пронизывают все сферы человеческого существования и жизнедеятельности – от личностной сферы – до профессиональной сферы. Освоение ролей в профессиональной сфере отражается в модели индивидуального восприятия ролей M. Neale & M.A. Griffin [20]. Авторы определили, что данная модель базируется на трех составляющих: ролевые ожидания от исполнителя роли в организации; ролевых схемах, основанных на общественных ожиданиях, относительно данной роли; ролевая специфика селф-компонента. В представляемой модели ролевых восприятий авторы доказывают, что профессиональная реализация зависит от убеждений субъекта относительно конкретной роли. Данный тезис особенно важен в контексте профессионального становления военнослужащего. Так в исследованиях Н.В. Гусевой [17] экспериментально доказано влияние курса обучения на развитие профессионально-ролевого самоопределения учащихся военного вуза. Автор обнаружила значимые различия в структуре ролевого пространства курсантов в зависимости от курса обучения ($p < 0,05$). Отмечая важность изучения ролевого поведения, Т.И. Кармазин [21], рассматривает его как базисный элемент развития личности и группы.

Методология и методика исследования. Мы придерживаемся в данной работе основных позиции ролевой теории, рассматривающей активное освоение, ролевую трансляцию и ролевое взаимодействие в интеракциях курсантов. Обобщая проведенный анализ исследований ролевого поведения в воинском коллективе и его значение для межличностного взаимодействия курсантов в процессе обучения, необходимо отметить, что успешность профессионального функционирования курсантов напрямую связана с освоением ролевого репертуара военнослужащего. Межличностное взаимодействие между курсантами и между преподавателем и курсантами военного вуза базируется на ролевой основе. Данное предполагает вскрытие природы и механизмов ролевого поведения, умение своевременно и правильно определить ролевую структуру учебной группы, владение методами коррекции системы ролевых отношений в курсантском коллективе, что повысит эффективность управленческого воздействия в ходе обучения военнослужащих. В этой связи представляется важным изучение социальных ролей как фактора организации межличностного взаимодействия курсантов.

Несмотря на имеющиеся исследования в отношении ролевых взаимоотношений военнослужащих, настоящее исследование может рассматриваться как инновационная технология, позволяющая определить новые роли во взаимодействии участников педагогического процесса в военном вузе. В частности, мы впервые предлагаем новое рассмотрение ролей как 10 основных ролевых моделей, относящихся к мезо-уровню, отличающиеся высоким потенциалом [19]. Ролевые модели данного уровня имеют довольно обобщенный характер, включая в себя комплекс различных ситуаций межличностных интеракций. Это их выгодно отличает от ролей микро-уровня, отражающих взаимодействие в конкретной ситуации (например, роль психолога, роль командира и пр.). С другой стороны, ролевые модели мезо-уровня более дифференцированы по сравнению с ролями макро-уровня апеллирующими к генерализации всех ситуаций – это так называемые архетипы или прототипы, например, архетипы Анимы (женственности) и Анимуса (мужественности), подробно описанные известным аналитиком К. Г. Юнгом [22] и его последователями. Для ролевых моделей мезо-уровня характерно вовлечение во все формы межличностного взаимодействия, в рамках основных сфер жизнедеятельности человека (семейная, неформальных контактов, профессионально-учебная, интимно-сексуальная).

Ролевые модели мезо-уровня дифференцируются по трем критериям: активность-пассивность, индивидуалистичность-социальность и спонтанность-традиционность. На основании критериев-дифференциаторов Ю. М. Перевозкиной [18] было определены 10 основных ролевых моделей: старуха, старик, мать, отец, дева, герой, ведьма, трикстер, девочка, мальчик, которые легли в основу стимульного материала инновационной методики «Калейдоскоп» (Оценка социального профиля личности: пат. 2 625 284 Рос. Федерация: МПК А 61 М 21/00, Перевозкина Ю. М., Панышина Л. В., Андронникова О. О., Дмитриева Н. В.; заявитель и патентообладатель ФГБОУ ВПО Новосибирский государственный педагогический университет. – № 2016 105 668; заявл. 18.02.2016; опубл. 12.07.2017, Бюл. № 20. – 2 с: ил.).

Важно отметить, что ролевые модели, отражая возможные сценарии социальных интеракций в различных сферах жизнедеятельности, включаются в личность. При этом в зависимости личностных особенностей, мотивов, потребностей, интересов и пр. они образуют индивидуальный ролевой тезаурус, состоящий из актуальной ролевой модели, потенциальной, резервной и отвергаемой. В рамках актуальной ситуации на основе индивидуального ролевого профиля активируется, ролевая модель, в наибольшей степени способствующая реализации цели, определяя ролевое поведение личности. В этой связи предложенное в настоящей работе понимание педагогического взаимодействия, апеллирующее к ролевым основаниям, можно отнести к четвёртому типу педагогических нововведений, предложенному А. В. Хуторским [23]. Указанный тип предполагает внесение новых изменений во взаимодействие участников педагогического процесса. В частности, предложенный нами способ диагностики и учета основных ролевых моделей, позволит своевременно и правильно определить ролевую структуру учебной группы в военном вузе, овладеть методами коррекции системы ролевых отношений в курсантском коллективе, что повысит эффективность управленческого воздействия в ходе обучения военнослужащих. Таким образом, цель настоящей работы заключается в определении факторов ролевого взаимодействия курсантов, участников педагогического процесса, посредством инновационной методики «Калейдоскоп».

Для доказательства выдвинутого предположения проводилось исследование на эмпирической выборке курсантов НВВКУ (400 юношей в возрасте от 17 до 25 лет). В процессе исследования использовались методы для определения ролевого функционирования: методика «Калейдоскоп» (Ю. М. Перевозкина, Л. В. Панышина, О. О. Андронникова, Н. В. Дмитриева), «Измерение локуса ролевого конфликта» (ЛРК) П. П. Горностаи, Семейные роли и распределения ролей в семье (РРС) Ю. Г. Але-

шина, Л. Я. Гозман, Г. М. Дубовская. Анкета «Социализация» Ф. Прюс, предназначена для определения удовлетворенности межличностным взаимодействием в коллективе и потребности внести в них изменения, Краткий личностный опросник (КЛО) Дж. Баррет, предназначена для изучения личностных особенностей в межличностном взаимодействии.

Результаты исследования. С целью доказательства гипотезы был проведен эксплораторный факторный анализ по методу главных компонентов с вращением «варимакс нормализованное».

Для предварительного оценивания числа факторов был использован критерий Г. Кайзера, основанный на собственных значениях, согласно которому было принято к рассмотрению четыре фактора с собственными значениями больше единицы (табл. 1).

В результате вращения «Варимакс нормализованное» было извлечено три фактора с собственными значениями больше единицы, объясняющих 67,36% общей изменчивости (табл. 1 и табл. 2).

Таблица 1

Собственные значения и процент дисперсии по четырем факторам

Факторы	Собств. знач.	Процент общей – дисперс.	Кумулятивн. – %
1	5,11	35,57	35,57
2	2,21	21,04	56,61
3	2,15	10,75	67,36

Первый фактор, имеющий наибольшую объяснительную силу (35,57% общей изменчивости) образовали переменные, имеющие максимальную нагрузку по данному фактору: удовлетворенность общением с друзьями (0,88), удовлетворенность собственной деятельностью в группе (0,87), удовлетворенность взаимоотношениями с окружающими людьми (0,87), удовлетворенность ситуацией в своей учебной жизни профессиональной карьерой (0,79), Общительность (0,67), Трикстер (– 0,54), Дева (0,54), Пассивность (0,50). Основываясь на переменных, входящих в первый фактор можно утверждать, что курсантам, имеющим высокие показатели по данному фактору, характерно стремление подстраиваться к окружающим, зависимость, преданность, оказание поддержки окружающим, внушаемость, лёгкость изменения поведения в соответствии с ситуацией, стремление к участию в массовых мероприятиях и принятию решений совместно с другими людьми, часто хороший член команды, уравновешенность, самоконтроль, ориентация на сотрудничество, уважительность, готовность оказать помощь (табл. 2). При этом таким военнослужащим свойственно удовлетворенность общением с сослуживцами, собственной деятельностью в группе, взаимоотношениями с однокурсниками, ситуацией в своей учебной жизни и профессиональной карьерой. Согласно В. Н. Дружинину [24] именно военным свойственен один из жизненных сценариев «жизнь по правилам», жизнь, подчиненная внешнему сценарию, который избавляет от бремени выбора, сомнений, принятия решений. Курсант ждет, что в любой ситуации за него примут решение, ему подскажут, что делать более авторитетные люди. Жизнь военнослужащего значительно упрощается, так как необходимо четко исполнять принятые в воинском сообществе правила. По данным J. P. Bradley & A. A. M. Nicol [25] приверженность нормативам воинского коллектива, локус контроля и физическая подготовка значительно предсказывали высокие результаты обучения в воинской подготовке курсантов.

В то же время курсанты, имеющие отрицательные баллы по данному фактору обнаруживают преобладание роли трикстера, отличаются высокой экспрессивностью, подверженностью эмоциональным порывам, незаурядностью конфликтностью, безответственностью, отсутствием согласия с общепринятыми моральными правилами и стандартами [18] не удовлетворены общением с сослуживцами, собственной деятельностью в группе, взаимоотношениями с однокурсниками, ситуацией в своей учебной жизни и профессиональной карьерой. Это свидетельствует, что курсанты с преобладанием указанных ролей не подчиняются правилам, общественным ожиданиям в межличностном взаимодействии. Таким образом, первый фактор включает переменные, отражающие морально-эмоциональный аспект ролевого поведения военнослужащего в профессиональной деятельности.

Таблица 2

**Факторные нагрузки по четырем факторам
(вращение варимакс нормализованное, метод главных компонент)**

Переменные	Фактор – 1	Фактор – 2	Фактор – 3
Роль «Отец»	–0,00	–0,57	0,21
Роль «Старик»	–0,09	–0,65	0,04
Роль «Дева»	0,54	–0,01	–0,05
Роль «Герой»	–0,14	0,54	0,16
Роль «Трикстер»	–0,54	0,03	–0,32
Роль «Девочка»	0,02	0,10	0,76
Роль «Мальчик»	0,05	–0,11	0,78
Удовлетворен взаимоотношениями с окружающими людьми	0,87	–0,16	0,06
Удовлетворен ситуацией в своей учебной жизни / профессиональной карьерой	0,79	–0,04	0,21
Удовлетворен общением с друзьями	0,88	0,02	–0,10
Удовлетворен собственной деятельностью в группе	0,87	0,00	–0,09
Внес изменения в общение с друзьями	0,18	0,57	0,23
Внес изменения во взаимоотношения в группе	0,44	0,53	0,08
Внес изменения в деятельность в группе	0,37	0,46	0,13
Внес изменения в отношения с окружающими людьми	0,40	0,51	0,09
Локус ролевого конфликта	0,07	0,52	–0,12
Индивидуализм	0,04	0,57	–0,10
Общительность	0,67	0,11	0,04
Уверенность	0,05	0,58	–0,12
Пассивность	0,50	0,16	0,21
Спонтанность	0,09	0,02	0,52
Ориентация на воображение	–0,24	0,06	0,69

Второй фактор (охватывает 21,04% изменчивости всех данных) интерпретируется посредством десяти признаков, старик (–0,65), Уверенность (0,58), внес изменения в общение с друзьями (0,57), индивидуализм (0,57), отец (–0,57), герой (0,54), внес изменения во взаимоотношения в группе (0,53), локус ролевого конфликта (0,52), внес изменения в отношения с окружающими людьми (0,51). Полученные результаты свидетельствуют о том, что курсанты с высокими значениями по данному фактору проявляют напористость, стремление добиваться желаемого, решительность, склонность к риску. Они стремятся внести изменения во взаимодействия с однокурсниками, обладают самодостаточностью, проявляют инициативу испытывают потребность полагаться только на себя, в достижении успеха в профессиональной деятельности. С другой стороны, в рамках подготовки военнослужащего происходит формирование его личности как защитника родины, что сконцентрировано в роли героя. Приобщение к миру военнослужащих, закрытому мужскому сообществу отражает те же функции инициации молодого человека, способного защитить, и только в этом случае он может стать настоящим мужчиной, героем [19]. Полученные нами данные согласуются с результатами исследований К. Wells [26] доказавшей важность у курсантов таких качеств как маскулинность и стремление к риску.

Вместе с тем курсанты с отрицательными значениями по данному фактору, имеют выраженное стремление к руководству характеризующиеся стрессоустойчивостью, организованностью и дисциплинированностью, консервативностью, склонностью к морализации и нравочению. По данным Р. Т. Bartone et al. [27] сплоченность небольшого воинского коллектива может быть увеличена посредством включения курсантов в решение совместных задач, стрессоустойчивостью, выносливостью и наличием лидерского потенциала. Следовательно, данный фактор отражает профессионально значимые качества защитника отечества.

В третий фактор входят также четыре переменные (объясняет 10,75% совокупной дисперсии): мальчик (0,78), девочка (0,76), ориентация на воображение (0,69), спонтанность (0,52). У курсантов с высокими значениями по третьему фактору ярко выражены такие характеристики как эмоциональность, экспрессивность, уязвимость для критики. Они восприимчивы к чувствам и идеям, испытывают разочарование [18]. При этом у них развиты творческие способности, энергичность, импульсивность, стремление развлекать окружающих, энтузиазм, оптимизм. Такие курсанты недостаточно дисциплинированы, но способны производить яркое впечатление. Полученное, характеризует данный фактор как экспрессивно-творческий.

Выводы. Проведенное исследование позволило сформулировать ряд выводов, один из которых предполагает, что ролевые компоненты могут выступать надежными индикаторами успешного межличностного взаимодействия в воинском коллективе. Эффективное освоение профессионально значимых ролей военнослужащих непосредственно влияет на успешность межличностных интеракций.

Факторами ролевого взаимодействия курсантов являются морально-эмоциональный аспект ролевого поведения военнослужащего в профессиональной деятельности, профессионально значимые качества защитника отечества и экспрессивно-творческий компонент. При этом выделенные ролевые факторы отражают противоречивое единство и включают с одной стороны роли подчинения нормативам и уставу воинского сообщества, а с другой стороны роли, реализующие ожидания защитника отечества, победителя, героя, а также роли руководителя.

В ролевых интеракциях реализуется условия перепрограммирования ролевого профиля участников педагогического взаимодействия, что способствует выход из индивидуального пространства в метапространство. Такой «выход» предусматривает, что роли, являясь социальным продуктом, ассимилируются личностью курсанта и становятся регуляторными механизмами межличностного взаимодействия, обеспечивая определенное ролевое поведение и активность в рамках усвоенной роли военнослужащего в воинском коллективе. Следовательно, учет ролевых факторов, выступающих на уровне личности как содержательно-информационные образования, вносит новые изменения в интеракции участников педагогического процесса в военном вузе, подготавливая курсантов и педагогов к возможным вариантам взаимодействия в рамках высшего военного образовательного учреждения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Mead G. H. The Social Self // *Psychiatry. Interpersonal and Biological Processes*. 1978. №2 (41). P. 178–182. DOI: 10.1080/00332747.1978.11023971
2. Берн Э. Игры, в которые играют люди: Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры: Психология человеческой судьбы. М.: Фаир-Пресс, 2000. 480 с.
3. Келли Г., Тибо Дж. Межличностные отношения. Теория взаимозависимости // *Современная зарубежная социальная психология. Тексты*. М.: Издательство Московского Университета, 1984. С. 61–81.
4. Newcomb T. M. An Approach to the Study of Communicative Acts // *Psychological Review*. 1953. №6 (60). P. 393–404.

5. Леонтьев А.А. Психология общения. М. Смысл; Академия, 2007. 368 с.
6. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1999. 350 с.
7. Чеботникова Т.А. Социальная роль и речевое поведение личности: инвариант и варианты // СИСП. 2011. №4. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19263342> (дата обращения: 01.10.2018).
8. Gilson T.A., Latimer M., Lochbaum M. Post-LDAC Reflections of ROTC Cadets: Relationship to Leadership and Performance // Journal of Applied Sport Psychology. 2015. №2 (27). P. 235–248. DOI: 10.1080/10413200.2014.982306
9. Goffman E. On Face-Work. An Analysis of Ritual Elements in Social Interaction // Psychiatry Interpersonal and Biological Processes. 1955. №3 (18) P. 213–231. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00332747.1955.11023008>
10. Johnson S.K., Buckingham M.H., Morris S.L. et al. Adolescents' Character Role Models: Exploring Who Young People Look Up to as Examples of How to Be a Good Person // Research in Human Development. 2016. No. 2. (13). P. 126–141. DOI: <https://doi.org/10.1080/15427609.2016.1164552>
11. Van Mens-Verhulst J., Woertman L., Radtke L. Faculty women as models for women students: how context matters // Studies in Higher Education. 2015. №7 (40). P. 1164–1178. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.865163>
12. Gartland C. Student ambassadors: «role-models», learning practices and identities // British Journal of Sociology of Education. 2015. №. 8 (36). P. 119–1211. DOI: 10.1080/01425692.2014.886940
13. Кремень Ф.М., Кремень С.А. Учитель как ролевая модель в профессиональном самоопределении школьников // Журнал педагогических исследований. 2017. №6. (2). С. 13–21.
14. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 2002. 364 с.
15. Кон И.С. Социологическая психология. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 1999. 560 с.
16. Ядов В.А. Социальная идентификация в кризисном обществе // Социологический журнал. 1994. №1. С. 35–52.
17. Гусева Н.В. Профессионально-ролевое самоопределение курсантов вузов МВД России: автореф. дис.... канд. психол. наук. СПб., 2007. 21 с.
18. Перевозкина Ю.М. Импазо-ролевая модель диагностики социализации личности // Сибирский педагогический журнал. 2016. №5. С. 126–133.
19. Перевозкина Ю.М., Дмитриева Н.В., Перевозкин С.Б. Импазо-ролевое прогнозирование особенностей социализации в коммуникативной сфере подростков // СМАЛЬТА. 2015. №4. С. 39–46.
20. Neale M. & Griffin M.A. A Model of Self-Held Work Roles and Role Transitions // Human Performance 2006. №1 (19). P. 23–41. DOI: http://dx.doi.org/10.1207/s15327043hup1901_2
21. Кармазин Т.И. Социально-психологические особенности ролевого поведения курсантов вузов сухопутных войск в процессе обучения: автореф. дис.... канд. психол. наук. М., 2004. 23 с.
22. Юнг К.Г. Душа и миф. Шесть архетипов. Мн.: Харвест, 2004. 400 с.
23. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика. М.: УНЦ ДО, 2005. 222 с.
24. Дружинин В.Н. Очерки экзистенциальной психологии. СПб.: Питер, 2010. 160 с.
25. Bradley J.P., Nicol A.A. M. Predictors of Military Training Performance for Officer Cadets in the Canadian Forces // Military Psychology. 2006. №3 (18) P. 219–226. DOI: 10.1207/s15327876mp1803_3
26. Wells K. Marching to be somebody: a governmentality analysis of online cadet recruitment // Children's Geographies. 2014. №3 (12). P. 339–353 DOI: 10.1080/14733285.2014.922680
27. Bartone P.T., Johnsen B.H., Eid J., Brun W., Laberg J.C. Factors Influencing Small-Unit Cohesion in Norwegian Navy Officer Cadets // Military Psychology. 2002. № 14 (1) P. 1–22. DOI: 10.1207/S15327876MP1401_01

REFERENCES

1. Mead G.H. The Social Self. *Psychiatry. Interpersonal and Biological Processes*, 1978, no. 2 (41), pp. 178–182. DOI: 10.1080/00332747.1978.11023971
2. Bern E. *The Games People Play: The Psychology of Human Relationships; People who play games: Psychology of human destiny*. Moscow, Fair Press Publ., 2000, 480 p. (In Russ)
3. Kelly G., Thibault J. *Interpersonal Relations. Theory of interdependence = Modern foreign social psychology*. Texts. Moscow, Moscow University Publ., 1984, pp. 61–81. (In Russ)
4. Newcomb T.M. An Approach to the Study of the Communicative Acts. *Psychological Review*, 1953, no. 6 (60), pp. 393–404.
5. Leontiev A.A. *Psychology of communication*. Moscow, Meaning Publ., Academy Publ., 2007, 368 p. (In Russ)
6. Lomov B.F. *Methodological and theoretical problems of psychology*. Moscow, Nauka Publ., 1999, 350 p. (In Russian)
7. Chebotnikova T.A. Social role and verbal behavior of an individual: an invariant and variants. *SISP*, 2011, no. 4. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19263342> (accessed 1 October 2018). (In Russ)

8. Gilson T. A., Latimer M., Lochbaum M. Post-LDAC Reflections of ROTC: Relationship to Leadership and Performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 2015, no. 2 (27), pp. 235–248. DOI: 10.1080/10413200.2014.982306
9. **Goffman E.** On Face-Work. An Analysis of Ritual Elements in Social Interaction. *Psychiatry Interpersonal and Biological Processes*, 1955, no. 3 (18), pp. 213–231. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00332747.1955.11023008> (In Eng)
10. **Johnson S. K., Buckingham M. H., Morris S. L.** at al. Adolescents 'Character Role Models: Exploring the Human Personality. *Research in Human Development*, 2016, no. 2 (13), pp. 126–141. DOI: <https://doi.org/10.1080/15427609.2016.1164552>
11. **Van Mens-Verhulst J., Woertman L., Radtke L.** Faculty women as models for women students: how context matters. *Studies in Higher Education*, 2015, no. 7 (40), pp. 1164–1178. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.865163>
12. **Gartland C.** Student ambassadors: «role-models», learning practices and identities. *British Journal of Sociology of Education*, 2015, no. 8 (36), pp. 1192–1211. DOI: 10.1080/01425692.2014.886940
13. **Flint F. M., Flint S. A.** The teacher as a role model in the professional self-determination of schoolchildren. *Journal of Pedagogical Research*, 2017, no. 6 (2), pp. 13–21.
14. **Andreeva G. M.** *Social Psychology*. Moscow, Aspect Press Publ., 2002, 364 p. (In Russ)
15. **Kon I. S.** *Sociological psychology*. Voronezh, MODEK Publ., 1999, 560 p. (In Russ)
16. **Yadov V. A.** Social identification in a crisis society. *Sociological journal*, 1994, no. 1, pp. 35–52. (In Russ)
17. **Guseva N. V.** *Professional-role self-determination of cadets of universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia*: author. dis.... Cand. psychol. sciences. Saint Petersburg, 2007, 21 p. (In Russ)
18. **Perevozkina Yu. M.** Impazo-role model for the diagnosis of socialization of the individual. *Siberian Pedagogical Journal*, 2016, no. 5, pp. 126–133. (In Russian)
19. **Perevozkina Yu. M., Dmitrieva N. V., Perevozkin S. B.** Impazo-role prediction of the features of socialization in the communicative sphere of adolescents. *SMALTA*, 2015, no. 4, pp. 39–46. (In Russ)
20. **Neale M., Griffin A. A.** A Model of Self-Held Workers and Role Transitions. *Human Performance*, 2006, no. 1 (19), pp. 23–41. DOI: http://dx.doi.org/10.1207/s15327043hup1901_2
21. **Karmazin T. I.** *Socio-psychological characteristics of role-playing behavior of cadets of universities of the ground forces in the process of learning*: author. diss.... Cand. psychol. sciences. M., 2004. 23 p. (In Russ)
22. **Jung K. G.** Soul and Myth. Six archetypes. Minsk, Harvest Publ., 2004, 400 p. (In Russ)
23. **Khutorskoy A. V.** Pedagogical innovation: methodology, theory, practice. Moscow, UC DO Publ., 2005, 222 p. (In Russ)
24. **Druzhinin V. N.** Essays on existential psychology. Saint-Petersburg, Peter Publ., 2010, 160 p. (In Russ)
25. **Bradley J. P., Nicol A. A.** Predictors of Military Training for Officer Cadets in the Canadian Forces. *Military Psychology*, 2006, no. 3 (18), pp. 219–226. DOI: 10.1207/s15327876mp1803_3
26. **Wells K.** Marching to be somebody: a cadet recruitment. *Children's Geographies*, 2014, no. 3 (12), pp. 339–353. DOI: 10.1080/14733285.2014.922680
27. **Bartone P. T., Johnsen B. H., Eid J., Brun W., Laberg J. C.** Factors Influencing Small-Unit Cohesion in Norwegian Navy Officer Cadets. *Military Psychology*, 2002, no. 14 (1), pp. 1–22. DOI: 10.1207/S15327876MP1401_01

Информация об авторах

Перевозкин Сергей Борисович – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и истории психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, (Российская Федерация, 630 126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, д. 28, e-mail: per@bk.ru)

Перевозкина Юлия Михайловна – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой практической и специальной психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, (Российская Федерация, 630 126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, д. 28, e-mail: per@bk.ru)

Information about the authors

Sergey B. Perevozkin – Candidate of Psychological Sciences, Associate professor in Department of General Psychology and History of Psychology at the Novosibirsk State Pedagogical University. (Viluisckaya Street, House 28, 630 126, Novosibirsk, Russian Federation, e-mail: per@bk.ru)

Yulia M. Perevozkina – Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor, Head of Division of Practical and Special Psychology of Psychological Department at the Novosibirsk State Pedagogical University, (Viluisckaya Street, House 28, 630 126, Novosibirsk, Russian Federation, e-mail: per@bk.ru)

Принята редакцией: 5.06.19.

Received: June 5, 2019.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ОБЕСПЕЧЕНИЮ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ КАДРОВ

CONCEPTUAL APPROACHES TO ENSURING QUALITY OF TRAINING

УДК 378

DOI: 10.15372/PEMW20190316

А. В. Тебекин

Московский государственный институт
международных отношений (Университет)
МИД России, Москва, Российская Федерация,
e-mail: Tebekin@gmail.com

Tebekin, A. V.

Moscow State Institut
of International Relations (University) MFA
of Russia, Moscow, Russian Federation,
e-mail: Tebekin@gmail.com

А. В. Хорева

Московский государственный институт
международных отношений (Университет)
МИД России, Москва, Российская Федерация,
e-mail: khoreva_av@mail.ru

Khoreva, A. V.

Moscow State Institut
of International Relations (University)
MFA of Russia, Moscow, Russian Federation,
e-mail: khoreva_av@mail.ru

Аннотация. С концептуальных позиций рассмотрены исторические тенденции развития, современные проблемы и перспективы обеспечения качества подготовки кадров с учетом положений концепций менеджмента организации и управления качеством. Впервые систематизированы концептуальные подходы к обеспечению качества подготовки кадров и показано, что они могут быть описаны следующими этапами развития: в 1900-е гг. – концепцией контроля качества подготовки кадров по принятым стандартам; в 1910-е гг. – концепцией учета вариативности характеристик качества подготовки кадров при поточном процессе обучения; в 1920-е гг. – концепцией, основанной на масштабном использовании статистических методов контроля качества; в 1930-е гг. – концепцией обеспечения надежности знаний, умений и навыков, гарантирующих способность обучаемых сохранять их в установленных пределах в заданных временных интервалах; в 1940-е гг. – концепцией, основанной на учете в системе подготовке кадров лучшего практического опыта предыдущих периодов обучения; в 1950-е гг. – концепцией активного использования при управлении процессами подготовки кадров инструментов качества; в 1960-е гг. – концепцией качества подготовки кадров, базирующейся на методологиях управления качеством TQC и CWQC с учетом концепции поведенческого подхода; в 1970-е гг. – концепцией качества подготовки кадров, базирующейся на методологии TQM; в 1980-е гг. – использованием в качестве основы концепции культуры управления и системы универсального менеджмента качества

Abstract. From a conceptual position, historical development trends, current problems and prospects for ensuring the quality of personnel training were considered, taking into account the provisions of the organization management and quality management concepts. For the first time, conceptual approaches to ensuring the quality of personnel training were systematized and it was shown that they can be described by the following stages of development: in the 1900s, the concept of monitoring the quality of personnel training according to accepted standards; in the 1910s – the concept of taking into account the variability of the characteristics of the quality of training in the continuous process of learning; in the 1920s – a concept based on the large-scale use of statistical methods of quality control; in the 1930s – the concept of ensuring the reliability of knowledge and skills that guarantee the ability of trainees to keep them within the established limits at specified time intervals; in the 1940s. – a concept based on accounting in the system of personnel training for the best practical experience of previous periods of study; in the 1950s, the concept of active use in the management of training processes for quality tools; in the 1960s, with the concept of quality training, based on the TQC and CWQC quality management methodologies, taking into account the behavioral approach concept; in the 1970s, with the concept of quality training based on the TQM methodology; in the 1980s, using the concept of a management culture and the universal quality management system (UQM) as a basis; in the 1990s – the concept of quality management training, based on innovation and the concept of quality-based management (QMC); in the 2000s – the concept

(UQM); в 1990-е гг. – концепцией управления качеством подготовки кадров, основанная на инновациях и концепции менеджмента на основе качества (QMC); в 2000-е гг. – концепцией управления качеством подготовки кадров, базирующейся на концепции управления по целям; в 2010-е гг. – концепцией управления качеством подготовки кадров, основанной на активном внедрении информационных технологий; в 2020-е гг. – концепцией управления качеством на базе комбинаторных технологий.

Ключевые слова: современные подходы, обеспечение качества, подготовка кадров.

Для цитаты: Тебекин А. В., Хорева А. В. Концептуальные подходы к обеспечению качества подготовки кадров // Профессиональное образование в современном мире. 2019. Т. 9, №3. С. 3036–3053

DOI: 10.15372/PEMW20190316

of quality management training, based on the concept of management by objectives; in the 2010s – the concept of quality management training, based on the active introduction of information technology; in the 2020s – the concept of quality management based on combinatorial technologies.

Keywords: modern approaches, quality assurance, training.

For quote: Tebekin A. V., Khoreva A. V. [Conceptual approaches to ensuring quality of training]. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire = Professional education in the modern world*, 2019, vol. 9, no. 3, pp. 3036–3053

DOI: 10.15372/PEMW20190316

Введение. В современных условиях развития экономики неизменно возрастает роль формирования и развития кадрового потенциала хозяйствующих субъектов. Не случайно в ключевых программных документах развития современная экономика называется экономикой знаний и высоких технологий [1]. Очевидно, что эффективность развития экономики, основанной на знаниях, во многом определяется качеством подготовки кадров.

Проблемам обеспечения качества подготовки кадров посвящены труды И. Н. Леденевой [2], И. Ю. Степановой [3], М. А. Емельяновой [4], А. Г. Уруковой [5], В. А. Далингера [6], А. А. Кобозева, В. В. Мотина [7], Л. В. Покушаловой [8], М. С. Кузнецовой [9], В. Петрова, В. Столбова, М. Гитмана [10], Л. В. Ждановой [11] и др.

В известных работах основное внимание уделяется проблемам повышения качества подготовки кадров, с одной стороны, а также инструментам и методам оценки качества подготовки кадров, с другой стороны. При этом в известных работах проблема повышения качества подготовки кадров, как правило, не рассматривается с концептуальных позиций.

Постановка задачи. Предлагаемые исследования призваны исследовать сложившиеся, формирующиеся и ожидаемые концептуальные подходы к обеспечению качества подготовки кадров, не получившие достаточного освещения в научной литературе.

Методология и методика исследования. Концептуальные подходы к управлению качеством подготовки кадров в данной работе рассматриваются с системных позиций. А именно: концепции управления качеством подготовки кадров рассматриваются как частное направление в общей системе концепций управления качеством, который, в свою очередь, являются подсистемой в концепциях управления социально-экономическими системами – менеджмента организации (рис. 1).



Рис. 1. Концептуальные подходы к управлению качеством подготовки кадров как частное направление в общей системе управления качеством и менеджмента организации в целом

Результаты исследований. С учетом выявленных закономерностей эволюции концепций менеджмента организаций, сменяющих друг друга с периодичностью циклов К. Жугляра каждое десятилетие [12], в работе на основе проведенной в предыдущих исследованиях систематизации современных концепций менеджмента качества [13], вытекающих из современных концепций менеджмента организации [14], были сформулированы основные концептуальные подходы к обеспечению качества подготовки кадров (табл. 1).

Таблица 1

Результаты систематизации основных концептуальных подходов к обеспечению качества подготовки кадров

Период	Концепция менеджмента организации	Концепция менеджмента качества	Концептуальный подход к обеспечению качества подготовки кадров
1900-е гг.	Концепция научного управления	Концепция научного управления	Концепция контроля качества подготовки кадров по принятым стандартам (шаблонным требованиям)
1910-е гг.	Развитие концепции научного управления	Развитие концепции научного управления	Концепция учета вариабельности характеристик качества подготовки кадров при поточном (непрерывном) процессе обучения
1920-е гг.	Концепция административного управления	Концепция статистических методов контроля качества	Концепция, основанная на масштабном использовании статистических методов контроля качества подготовки кадров
1930-е гг.	Концепция управления с позиций психологии и человеческих отношений	Концепция теории надежности и планирования эксперимента	Концепция обеспечения надежности знаний, умений и навыков, гарантирующих способность обучаемых сохранять их в установленных пределах в заданных временных интервалах
1940-е гг.	Концепция эмпирического или прагматического управления	Концепция учета положительного опыта управления качеством продукции при крупносерийном и массовом производстве, развиваемого на каждом новом цикле производства (цикл PDCA)	Концепция, основанная на учете в системе подготовке кадров лучшего практического опыта предыдущих периодов обучения
1950-е гг.	Концепция системного подхода	Концепция использования системы инструментов качества: QC, SBT, SNT, ZD, QFD, FMEA, методы Г. Тагути и др.	Концепция активного использования при управлении процессами подготовки кадров инструментов качества
1960-е гг.	Концепция поведенческого подхода	Всеобщее управление качеством (TQC) и комплексное управление качеством в масштабах компании (CWQC)	Концепция качества подготовки кадров, базирующаяся на методологиях управления качеством TQC и CWQC с учетом концепции поведенческого подхода

1970-е гг.	Концепция ситуационного подхода	Концепция всеобщего менеджмента качества (TQM)	Концепция качества подготовки кадров, базирующаяся на методологии TQM
1980-е гг.	Концепция культуры управления	Концепция универсального менеджмента качества (UQM)	Использование в качестве основы концепции культуры управления, предполагающей реализацию при подготовке кадров системы универсального менеджмента качества (UQM)
1990-е гг.	Концепция управления на основе инновационного подхода	Концепция менеджмента на основе качества (MBQ)	Концепция управления качеством подготовки кадров, основанная на инновациях и концепции менеджмента на основе качества (QMC)
2000-е гг.	Концепция управления по целям	Концепция управления по целям (MBO)	Концепция управления качеством подготовки кадров, базирующаяся на концепции управления по целям посредством фокусировки на специализациях, интенсивно растущих в условиях ускорения научно-технического прогресса
2010-е гг.	Концепция управления на базе информационных технологий	Концепция управления качеством на основе информационных технологий (QIT)	Концепция управления качеством подготовки кадров, основанная на активном внедрении информационных технологий, обеспечивающих, в том числе развитие интерактивного обучения
2020-е гг.	Концепция управления на базе комбинаторных технологий	Концепция управления качеством на базе комбинаторных технологий, сочетающих в себе достижения технологий управления качеством V и VI технологического уклада	Концепция управления качеством на базе комбинаторных технологий, сочетающих в себе элементы классического и инновационного подходов к образованию

С учетом результатов систематизации (табл. 1) современных концепций менеджмента организации, концепций менеджмента качества и выделенных концепций управления качеством подготовки кадров рассмотрим подробнее эволюцию выделенных концептуальных подходов.

В 1900-е гг. в менеджменте организации доминировала концепция научного управления (табл. 1), согласно которой точные законы, правила, принципы и методы, используемые в науке и технике, могут быть эффективно использованы в практике управленческой деятельности организации [15]. Фактически речь шла о закреплении тех научных подходов к управлению, заимствованных из других областей знаний, которые хорошо себя зарекомендовали в период максимизации экономической активности субъектов хозяйствования в рамках III-го технологического уклада в 1890-е гг. [16].

Положения концепции научного управления 1900-х гг. в этот период нашли свое отражение и в управлении качеством в целом, и в управлении качеством подготовки кадров в частности. Главным образом это было обусловлено принятием и реализацией законов о всеобщем обязательном обучении, позволившем преодолеть массовую неграмотность населения. При этом, с одной стороны, законы о всеобщем обучении во многих странах мира были приняты гораздо раньше, чем в России (рис. 2)¹.

¹ Составлен на основе данных источников: Сапрыкин Д. Л. «Образовательный потенциал Российской Империи». М.: ИИЕТ РАН, 2009. Всеобщее обучение // Российская педагогическая энциклопедия. Т. 1. М., 1993.



Рис. 2. Динамика принятия в различных странах мира закона о всеобщем обучении

С другой стороны, сам процесс реализации реформы образования, связанной со всеобщим обучением, отличался большой инерционностью. Так, в Великобритании полный пакет законодательных актов об обязательном всеобщем обучении вводился на протяжении тридцати семи лет – с 1870-го по 1907-й г. [17]. Указанные обстоятельства, связанные с необходимостью обеспечения массовости подготовки кадров, в период 1900-х гг. выявили рост настоятельности контроля качества подготовки кадров по принятым стандартам (шаблонам).

В 1910-е гг. по мере развития концепции научного управления (табл. 1) в управлении качеством [18], получила развитие концепция учета вариабельности характеристик качества. С точки зрения глобальных процессов экономического развития указанные меры в управлении качеством были призваны компенсировать за счет роста качества потери от спада экономической активности хозяйствующих субъектов.

Применительно к концептуальным подходам к обеспечению качества подготовки кадров развития концепции научного управления выразилось в необходимости учета вариабельности характеристик качества при подготовке кадров в рамках поточного процесса обучения. По сути, это был период, когда с учетом массовости процессов обучения возникла объективная необходимость в определении диапазонов качественных изменений уровня знания, в пределах которых используется одна количественная оценка уровня качества. Такой подход в управлении качеством именуется квалитетическим [13].

В 1920-е гг. в менеджменте организации стала доминировать концепция административного управления (табл. 1), согласно которой повышение эффективности функционирования компании как замкнутой системы обеспечивается внутрифирменной рационализацией деятельности без привлечения дополнительных ресурсов из внешней среды [19].

Административная (или классическая) школа научного менеджмента (табл. 1), которую, в первую очередь, связывают с именем А. Файоля, стала базой для развития принципов руководства и функций управления, обеспечивающих на основе реализации систематизированных подходов рост эффективности управления на уровне предприятия в целом.

Сторонники школы административного менеджмента базировались на использовании универсальных принципов управления, обеспечивающих повышение эффективности деятельности не на отдельном участке выполняемых работ, не в отдельном функциональном направлении деятельности (о чем рассуждали сторонники школы научного управления), а при управлении организацией в целом [20]. Реализация такого подхода в рамках школы административного менеджмента стала возможной благодаря исследованию перспектив развития целого спектра ведущих мировых компаний в различных отраслях бизнеса и выявлению на этой основе общих характерных черт и закономерностей их развития.

А. Файоль в работе «Общая и промышленная администрация» [21] впервые описал процесс управления совокупностью функций (планирование, организация, регулирование, контроль, мотивация) и сформулировал 14 универсальных принципов управления организацией, включая: вознаграждение персонала, дисциплину, единоначалие, единство управления, инициативу, корпоративный дух, подчинение личных интересов общим, полномочия и ответственность, порядок, разделение труда, скалярную цепь, справедливость, стабильность рабочего места для персонала, централизацию.

А. Файоль, с одной стороны, считал предложенные 14 принципов управления организацией универсальными, а, с другой стороны, подчеркивал, что применение указанных принципов должно быть гибким [22]. Причем эта гибкость должна определяться спецификой конкретного направления и ситуации управления. Именно эта гибкость и проявилась в концепции управления качеством, основанной на статистических методах контроля [13]. Концепция, основанная на масштабном использовании статистических методов, послужила базой и управления качеством подготовки кадров.

Надо сказать, что уже в этот период активно использовались статистические подходы, позволяющие оценить все уровни качества системы подготовки кадров, начиная от ее состоятельности, через результативность, эффективность и производительность к практической реализации полученных в процессе обучения навыков. Большое внимание уделялось оценкам качества не только с точки зрения построения программ образования, но и с точки зрения статистического анализа последующего профессионального роста обучаемых.

В 1930-е гг. в менеджменте организации получила развитие концепция управления с позиций психологии и человеческих отношений (табл. 1). Согласно этой концепции улучшение взаимоотношений между менеджерами и исполнителями (на основе использования приемов управления межличностными отношениями), направленное на повышение удовлетворенности работников результатами своего труда, с точки зрения роста производительности труда и повышения эффективности функционирования компании в целом не менее действенны, чем инструменты материального стимулирования работников.

Развитие концепции управления с позиций психологии и человеческих отношений в 1930-е гг. стало результатом выхода мировой экономики из кризиса, ознаменовавшего переход от третьего к четвертому технологическому укладу. Именно в этот период особенно ярко проявилась важность положительных межличностных взаимоотношений между менеджерами и исполнителями, значение сплоченности в коллективе, взаимопонимания и взаимовыручки, позволяющие эффективно развиваться даже в условиях относительного дефицита финансовых ресурсов. В управлении качеством в этот период получила развития концепция, основанная на теории надежности и планирования эксперимента [13]. В этой концепции проявилась двуединая природа тенденций процессов управления качеством 1930-х гг.

С одной стороны, это тенденция, связанная с необходимостью обеспечения требуемого качества в условиях наращивания объемов выпуска продукции в посткризисный период макроэкономического развития. Эта проблема решалась в управлении качеством продукции с использованием теории надежности [23].

С другой стороны, это тенденция, связанная с необходимостью продуктивно-технологического инновационного развития в условиях относительного дефицита ресурсов в посткризисный период макроэкономического развития. Эта проблема решалась в управлении качеством продукции с использованием теории планирования эксперимента [24].

В вопросах подготовки кадров в 1930-е гг. сформировалась концепция обеспечения надежности знаний, умений и навыков, гарантирующих способность обучаемых сохранять их в установленных пределах в заданных временных интервалах. Такой концептуальный подход к обеспечению качества подготовки кадров был обусловлен относительной стабильностью технологий социально-экономического развития в период становления четвертого технологического уклада [16].

В 1940-е гг. в менеджменте организации концептуально доминировала идеология эмпирического или прагматического управления (табл. 1). Формирование такого концептуального подхода в менеджменте 1940-х гг. было обусловлено следующими ключевыми обстоятельствами.

С одной стороны, начавшаяся в этот период Вторая мировая война, вынуждала в вопросах управления предприятиями, переориентированными на оборонное производство, придерживаться здорового прагматизма, обусловленного дефицитом времени для принятия решений и отработки новых управленческих схем хозяйствования.

С другой стороны, происходящее в 1940-е гг. интенсивное развитие технологий четвертого технологического уклада позволяло фиксировать, закреплять и развивать эффективные методы управления организацией, вычленимые эмпирическим путем.

Необходимость масштабного производства в период Второй мировой войны объектов вооружения и военной техники, боеприпасов, обмундирования и т. д. привело к тому, что управление качеством получила развитие концепция учета положительного опыта управления качеством продукции при крупносерийном и массовом производстве, закрепляемого и развиваемого на каждом новом цикле производства – цикл PDCA Деминга-Шухарта [25].

Закономерно, что в 1940-е гг. в системе подготовке кадров доминировала концепция управления качеством подготовки, основанная на учете лучшего практического опыта предыдущих периодов обучения. Реализация такого подхода при управлении качеством в системе подготовки кадров во многом определялась спецификой обучения в период военного времени по сокращенной программе, содержащей лучшие практики.

В 1950-е гг. в менеджменте организации получила развитие концепция системного подхода к управлению (табл. 1). Концепция системного подхода к управлению базируется на рассмотрении организации как совокупности взаимозависимых элементов, объединенных целями, задачами, технологиями, организационной структурой, функционирующих в условиях изменяющейся внешней среды, и рационально адаптирующейся к ней [26].

Рост потребности в адаптации внутренней системы к внешней (рыночной) произошло в связи с историческим переходом в 1950-е гг. мировой экономики к состоянию насыщенного рынка, сохраняющегося по настоящее время. Решение задач управления в рамках концепции системного подхода стало возможно благодаря развитию теории систем, теории исследования операций, экономико-статистических методов и т. д.

Проблема обеспечения эффективности деятельности в условиях насыщенного рынка в 1950-е гг. нашла отражение и в концепции управления качеством, основанной на использовании системы инструментов качества, в том числе:

- кружки качества (QC – Quality Circle) [27],
- семь основных (базовых) инструментов качества (SBT – seven basic tools) [13],
- семь новых инструментов качества (SNT – seven new tools) [28],
- система нулевых дефектов (ZD – Zero Defect) [13],
- метод структурирования (развертывания) функции качества (QFD – Quality Function Deployment) [29],
- методология проведения анализа и выявления наиболее критических шагов производственных процессов с целью управления качеством продукции (FMEA – Failure Mode and Effects Analysis, анализ видов и последствий отказов) [30],
- методы надежного планирования качества по Г. Тагути [31] и др.

Необходимо отметить, что концепция управления качеством подготовки кадров в 1950-е гг. также базировалась на активном использовании инструментов качества.

В частности, если анализировать деятельность кружков качества (QC), то даже для сегодняшнего дня их можно рассматривать как образец работы системы повышения квалификации без отрыва от производства. Бурное развитие технологий на пике экономической активности IV технологического уклада, пришедшееся на 1950-е гг., нашло отражение и в векторе специализации подготовки кадров, описанном поэтом Борисом Слуцким [32]:

«Что-то физики в почете.
Что-то лирики в загоне.
Дело не в сухом расчете,
дело в мировом законе».

В 1960-е гг. в менеджменте организации получила развитие концепция поведенческого подхода к управлению (табл. 1).

Концепция поведенческого подхода рассматривает процесс управления как последовательность циклически повторяющихся, непрерывных взаимосвязанных действий – функций управления – маркетинг, планирование, организация, реализация, контроль, корректировка, мотивация и т. д. [14].

Ориентация на управление поведением организаций на рынке в 1960-е гг. была связана со спадом экономической активности в рамках IV технологического уклада, усилившая настоятельность приспособления деятельности компаний к рыночным реалиям. В управлении качеством в этот период была сделана ставка на концепцию всеобщего управления качеством (TQC) и комплексного управления качеством в масштабах компании (CWQC), которые в последующем явились ядром концепции всеобъемлющего управления качеством (TQM). Взаимосвязь указанных концепций представлена на рисунке 3 [13].

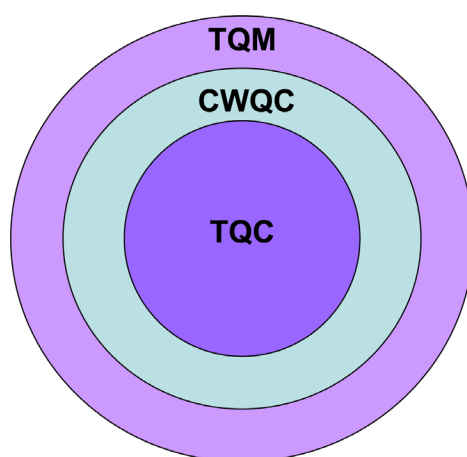


Рис. 3. Взаимосвязь концепции комплексного управления качеством (TQC), концепции комплексного управления качеством в масштабах компании (CWQC) и концепции всеобъемлющего управления качеством (TQM)

Концепция комплексного управления качеством (TQC) в качестве базовых элементов включает [13]:

- организацию на предприятии работ по управлению качеством как самостоятельного управленческого направления;
- обучение персонала методам обеспечения качества и систематическое повышение его квалификации;
- контроль качества процессов разработки новой продукции;
- входной контроль качества приобретаемых предприятием для переработки материалов;
- контроль и анализ качества процессов производства продукции;
- контроль качества готовой продукции;
- анализ и использование информации о характеристиках качества продукции в процессе ее эксплуатации.

В концепции комплексного управления качеством в масштабах компании (CWQC) дополнительно к элементам концепции комплексного управления качеством (TQC) добавляются [13]:

- участие предприятия в национальных компаниях по качеству;
- организация совместной работы по качеству представителей компании с поставщиками;
- организация деятельности «кружков качества»;
- управление человеческим фактором с акцентом на управление качеством;
- обеспечение управления качеством на всех стадиях «петли» качества по методу PDCA (Plan-Do-Check-Action) Э. Деминга – У. Шухарта;
- организация управления работой меж функциональных групп по методу Cross-Function-Management.

Концепция качества подготовки кадров в 1960-е гг. также формировалась с учетом концепции поведенческого подхода к управлению, обусловленного спадом экономической активности в мировой экономике (табл. 1).

Вынужденное приспособление системы образования как части социально-экономической системы общества к глобальному экономическому спаду при этом нередко сопровождалось социальными потрясениями. В частности, волнения студентов (как традиционно наиболее социально активной части населения) во Франции в мае 1968 г. стали одним из значимых катализаторов ухода в отставку президента страны, легендарного Шарля де Голля².

Понятно, что в условиях сокращения количества, сопутствующего спаду экономической активности (кстати, студенческий мятеж во Франции, вспыхнувший в мае 1968 г. в Латинском квартале Парижа, где сосредоточены многие институты, факультеты Парижского университета и студенческие общежития, был обусловлен закрытием университетского факультета социологии в пригороде Парижа Нантере)³, усиливается борьба за качество. Поэтому в 1960-е гг. концепция качества подготовки кадров также во многом базировалась на методологиях управления качеством TQC и CWQC вне зависимости от наличия или отсутствия соответствующих формализованных деклараций о политике в области качества образовательных учреждений.

² https://ru.wikipedia.org/wiki/Де_Голль_Шарль; ³ https://ru.wikipedia.org/wiki/Де_Голль_Шарль

В 1970-е гг. в менеджменте организации получила развитие концепция ситуационного подхода к управлению. Выбор этой концепции был обусловлен глобальным экономическим кризисом энергетической природы [33], произошедшим в начале 1970-х гг., и ознаменовавшим смену IV технологического уклада V.

Закономерно, что те технологии управления организацией, которые хорошо себя зарекомендовали в условиях стабильной экономики, оказались малоэффективными в нестабильных, кризисных условиях хозяйствования.

Выяснилось, что, подобно индивидуальному подбору лекарств для больного человека, для «больного» предприятия, находящегося в кризисе, необходим подбор индивидуальных методов управления, выбираемых исходя из индивидуальной для каждой компании совокупности характеристик, определяемых совместным влиянием объективных внешних и субъективных внутренних факторов.

Кризис в мировой экономике в 1970-е гг. привел к появлению еще более жестких требований к управлению качеством, интегрально выразившихся в развитии концепция всеобщего менеджмента качества (TQM) (рис. 3), которая в дополнение к концепциям управления качеством TQC и CWQC включает [13]:

- возложение ответственности за деятельность в области качества на высшее руководство компании;
- выработку политики компании в области качества;
- управление человеческим капиталом как главным фактором повышения качества;
- подготовка управленческих кадров для руководства деятельностью в области качества;
- реализация мер по формированию культуры качества.

Следует отметить, что концепция качества подготовки кадров, сформировавшаяся в 1970-е гг. также базируется на методологии TQM. И даже по прошествии полувека модель системы менеджмента качества, основанная на процессном подходе, заложенная в методологии TQM (рис. 4) [34], продолжает оставаться базовой как при управлении качеством продукции, так и при выполнении работ и предоставлении услуг (в том числе образовательных).

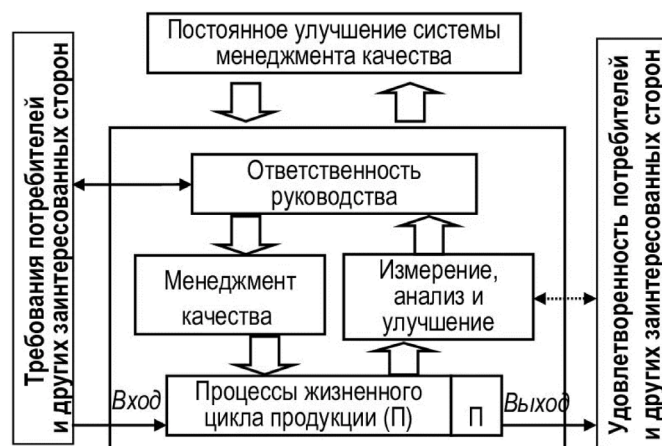


Рис. 4. Модель системы менеджмента качества, основанная на процессном подходе, заложенная в методологии TQM

Согласно методологии TQM в рамках процессного подхода:

- фиксируется текущее состояние системы менеджмента качества (вне зависимости от ее документального оформления);
- определяется характер и уровень запросов потребителей;
- устанавливается ответственность руководства организации по удовлетворению запросов потребителей;
- определяется порядок рационального использования всех располагаемых ресурсов (менеджмент ресурсов);
- формирование в рамках организации рациональных процессов реализации этапов жизненного цикла продукции (товара, работы, услуги);
- измерение текущих результатов, их анализ и улучшение процессов создания продукции (выполнения работ, предоставления услуг).

Заложенная в методологии TQM, безусловно, и сегодня является во много определяющей при реализации концепций обеспечения качества подготовки кадров.

В 1980-е гг. в менеджменте организации получила развития концепция культуры управления (management culture concept – MCC).

Формирование концепции культуры управления в 1980-е гг. происходило под влиянием экономики из мирового кризиса, сопровождавшимся быстрым насыщением рынка товарами и услугами [14].

Интенсивный рост предложения на рынке большого числа однородных товаров, схожих по свойствам и цене, при выходе из мирового экономического кризиса потребовало от компаний в поисках конкурентных преимуществ повысить культуру управления.

Сформировавшаяся в 1980-е гг. концепция культуры управления базировалась на следующих постулатах [35].

Во-первых, в условиях быстро насыщающегося рынка при одинаковых характеристиках товаров по критерию «цена – качество» преимущество получит та организация, у которой будет выше качество обслуживания потребителей [36] (культура в звене «продавец – потребитель»).

Во-вторых, преимущество в эффективности деятельности получит та организация, у которой будет выше качество взаимоотношений внутри организации [14] (культура в звене «сотрудник компании – сотрудник компании»), наблюдаемое, в том числе, потребителями.

В-третьих, в поисках конкурентных преимуществ, организации стремятся найти свой фирменный стиль, индивидуальный почерк, который позволит отличить ее от конкурентов в лучшую сторону [37] (культура в звене «организация – рынок»).

В управлении качеством в этот период стала доминировать концепция универсального менеджмента качества (UQM) [13].

С одной стороны, востребованность этой концепции качества была обусловлена быстрым ростом рыночных объемов однотипных товаров и услуг, что само по себе требовало универсализма в управлении качеством.

С другой стороны, широкое использование концепции универсального менеджмента качества (UQM) в 1980-е гг. сопровождало процесс развития транснациональных корпорации (ТНК), также требующего единого понимания требований к качеству продукции и процессам производства в разных странах и на разных континентах, на которых располагались подразделения ТНК.

В управлении качеством подготовки кадров в 1980-е гг. были использованы как положения концепции универсального менеджмента качества (UQM) [38], так и положения концепции культуры управления (MCC).

В 1990-е гг. в менеджменте организации получила развитие концепция управления на основе инновационного подхода [14].

Для концепции инновационного подхода к управлению характерна целевая ориентация на постоянное обновление моделей продукции, которую удобно пояснить с помощью модели оценки реакции потребителей на ценностные характеристики продукции Н. Кано (рис. 5).

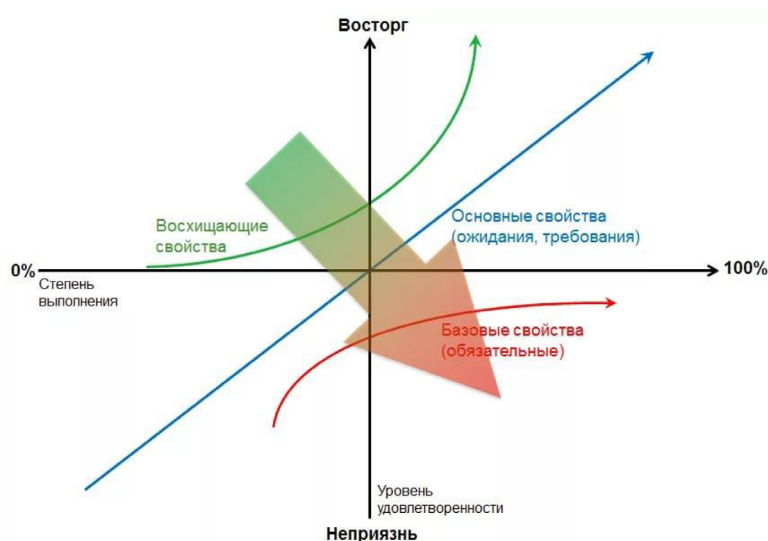


Рис. 5. Модель оценки реакции потребителей на ценностные характеристики продукции Норияки Кано

Согласно модели Н. Кано, представленной в системе координат «выполняемые продукцией функции – удовлетворённость потребителей» на рынке всегда существует товарная продукция, наиболее востребованная по критерию «цена – качество». Эта продукция, обладающая основными свойствами (рис. 5), по линейному закону увеличивает удовлетворенность потребителей по мере роста выполняемых функций.

Часть рыночной продукции обладает обязательными (базовыми) свойствами (рис. 5), благодаря которым и присутствует на рынке. Н. Кано характеризует эту продукцию как обладающую базовым (основным) качеством. Но эти товары в оценках потребителей даже при максимуме выполняемых функций не достигает среднего уровня удовлетворенности потребителей.

Также на рынке существует часть продукции, которая только что появилась на рынке. Это инновационная продукция, которая характеризуется высокими, еще неизвестными (неожиданными) потребителям, восхищающими свойствами (рис. 5). Инновационную продукцию Н. Кано характеризовал как продукцию с привлекательными (опережающими) функциями, вызывающим рост восхищения потребителя по мере увеличения функциональности продукции.

Это статическая градация рыночных категорий продукции по модели Н. Кано. Но в динамике, с течением времени, согласно модели Н. Кано (см. вектор на рис. 5), инновационная продукция (с восхищающими свойствами) переходит в разряд продукции с ожидаемыми (основными) свойствами.

Этот переход следует рассматривать как условный, что означает возможность перехода продукции из группы с восхищающими свойствами в группу с ожидаемыми свойствами только в случае (при условии) принятия продукции рынком. Фактически это означает учет в модели того факта, что не каждая инновационная продукция будет принята рынком.

В то же время продукция, обладающая ожидаемыми (требуемыми) свойствами (рис. 5), безусловно перейдет в разряд продукции с обязательными (базовыми) свойствами. Соответствующий переход называется безусловным и означает, что наиболее востребованная сегодня продукция со временем обязательно морально устареет.

Очевидно, что следующим этапом в судьбе морально устаревшей продукции, обладающей обязательными свойствами, будет ее уход с рынка.

Таким образом, модель Н. Кано определяет следующие требования к развитию субъектов хозяйствования в рыночных условиях.

Во-первых, любому хозяйствующему субъекту необходимо постоянно осуществлять инновационное обновления свой продукции (товаров, работ, услуг), понимая, что они подвержены устареванию.

Во-вторых, при инновационном обновлении продукции необходимо учитывать, что не каждой ин-

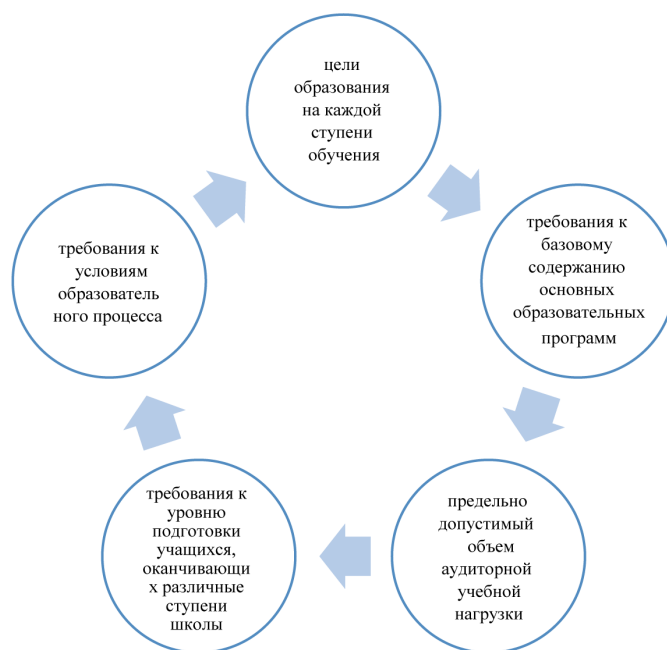


Рис. 6. Базовые элементы федерального компонента образовательного стандарта, определенные федеральным законом «Об образовании» 1992 г.

новационной идее гарантирован успех реализации вообще, и уж тем более не гарантирован рыночный успех, т. е. инновационные разработки следует вести (или приобретать) исходя из того, что вероятность их успешной реализации может быть значительно меньше единицы.

Конечно, приобретать инновационную разработку можно и на более поздней стадии ее создания, когда вероятность положительно исхода разработки стремится к единице. Но при этом нужно учитывать, что чем старше инновационная разработка, тем меньше конкурентных преимуществ остается у ее владельцев. В конкурентной борьбе инноваций ключевое место занимает качество как комплексное понятие, включающее в том числе восхищающие свойства продукции (рис. 5).

Во многом благодаря этой идеологии в 1990-е гг. в управлении качеством получила развитие концепция менеджмента на основе качества (quality management concept – QMC).

В управлении качеством подготовки кадров в 1990-е гг. также прослеживались элементы концепции инновационного подхода и концепции менеджмента на основе качества (QMC).

Для российских условий развитие качества подготовки кадров в 1990-е гг. было сопряжено с радикальными социально-экономическими изменениями.

Так, в 1992 году с введением федерального закона «Об образовании» [39] в Российской Федерации впервые появилось понятие образовательного стандарта (ст. 7), где федеральный компонент состоял из пяти базовых элементов, представленных на рисунке 6.

При всей неоднозначности отношения специалистов к образовательным стандартам начала 1990-х гг., начиная от обоснованных претензий к игнорированию принципа необходимого разнообразия [40] и претензий, связанных с упрощением требований к образованию, например, задекларированном в компетентностном подходе [41], и заканчивая претензиями к разработчикам стандартов, что их идеи и подходы явились фактически не реализованными декларациями, стандартизация образования, происходившая в 1990-е гг. в соответствии с концепцией менеджмента на основе качества (QMC) была призвана закрепить государственные требования к минимуму содержания уровня подготовки выпускника по каждой ступени образования и специальности [42].

В то же время нельзя признать, что процесс стандартизации отечественного образования в полной мере отвечал требованиям концепции управления на основе инновационного подхода (рис. 5).

В 2000-е гг. в менеджменте организации получила развитие концепция управления по целям (MBO, Management by Objectives) [14].

Разработанная еще в середине XX в., и описанная П. Друкером [43], концепция управления по целям по сравнению базовыми постулатами 1950-х гг. (табл. 2), в 2000-е гг. для менеджмента организации была дополнена ключевым положением, касающимся усиления требований развертывания (детализации) глобальных целей корпорации до уровня компетенции руководителей и исполнителей конкретного иерархического звена.

Таблица 2

Базовые постулаты концепции управления по целям, разработанные в 1950-е гг.

№	Название постулата	Характеристика постулата
1	Установление целей, отвечающих условиям SMART	В начале периода установления целей, от степени достижения, которых зависит зарплата сотрудников, формируются следующие требования к этим целям: – конкретность (specific-S); – измеримость (measurable-M); – достижимость (achievable-A); – важность и обоснованность (relevant-R); – четкие сроки выполнения (time-based-T)
2	Сквозное прослеживание целей для всех уровней управления сверху вниз	Все цели нижестоящих уровней должны соответствовать стратегическим целям высшего уровня
3	Выделение основных целей	Целей не должно быть много (3–5), чтобы не расплывать ресурсы на их достижение

4	Порядок формирования целей	Цели может формулировать как непосредственный руководитель, так и инициировать сами сотрудники, проводя последующее их обсуждение и согласование с руководством
5	Измерение степени достижения целей	Для оценки уровня достижения целей применяются ключевые показатели эффективности (KPI-Key Performance Indicators)
6	Обеспеченность ресурсами	Для эффективного достижения поставленных целей и задач сотрудник, подразделение и компания в целом должны быть обеспечены необходимыми ресурсами в достаточном объеме
7	Регулярность оценок деятельности	Оценка результатов деятельности (performance review) должна осуществляться на регулярной основе и сопровождаться постановкой дальнейших целей и следующих задач

Развертывание глобальных целей корпорации до уровня компетенции руководителей и исполнителей конкретного иерархического звена на основе концепции управления по целям стало особенно актуально в 2000-е гг. в силу масштабного развития транснациональных корпораций (ТНК) [44].

В части управления качеством развитие концепции управления по целям в 2000-е гг. (табл. 1) было связано со стремлением сфокусировать внимание разработчиков и производителей на наиболее значимых проблемах качества продукции [13] в интересах их наиболее эффективного решения.

Во многом указанная тенденция была связана и с замедлением мировой экономической активности, произошедшим после прохождения пика развития V технологического уклада в 1990-е гг. [16].

Использование концепции управления по целям при управлении качеством подготовки кадров (табл. 1), было обусловлено необходимостью фокусировки на многих специализациях, появившихся и интенсивно развивавшихся в условиях ускорения научно-технического прогресса, особенно в 1990-е гг.

В 2010-е гг. в менеджменте организации получила развитие концепция управления на базе информационных технологий [14]. Развитие этой концепции было обусловлено лавинообразным внедрением в организациях информационных технологий не только как средств сбора, обработки, анализа и передачи информации [45], и выработки рациональных управленческих решений, но и как эффективных масштабных систем управления.

В управлении качеством в 2010-е гг. также получила развития концепция на основе информационных технологий (QIT) [13] (табл. 1). Во многом в современных условиях это связано с обеспечиваемой информационными технологиями возможностью заменять дорогостоящие испытания продукции математическим моделированием. Предоставляемые таким образом возможности экономии ресурсов и времени в период спада экономической активности явились важным резервом деятельности предприятий, особенно в преддверии ожидаемого глобального экономического кризиса 2020-х гг. [16].

Концепция управления качеством подготовки кадров в 2010-е гг. также основана на активном внедрении информационных технологий.

Во-первых, развитие информационных технологий позволило создать большой объем электронных образовательных ресурсов.

Во-вторых, развитие информационных технологий позволило аккумулировать и систематизировать большие базы данных (базы знаний). Не случайно большие данные (big data) как огромные объемы многообразных данных вне зависимости от степени их структурирования благодаря эффективной обработке горизонтально масштабируемыми программными инструментами [46], рассматриваются в качестве одной из базовых сквозных технологий цифровой экономики [47].

В-третьих, развитие информационных технологий обеспечило формирование систем интерактивного обучения.

Информационные технологии способствовали развитию и многих других направлений, реализуемых в рамках концепции управления качеством подготовки кадров в 2010-е гг.

В 2020-е годы в менеджменте организации ожидается развитие концепции управления на базе комбинаторных технологий [48].

Формирование указанной концепции обусловлено ожидаемой сменой пятого технологического уклада шестым, когда наряду с новыми производственными технологиями появляются и новые управленческие технологии. Но в силу того, что новые технологии еще не получили достаточного развития, они должны использоваться в сочетании с технологиями предыдущего технологического уклада.

Аналогичный концептуальный подход ожидается и в вопросах управления качеством. Методы управления качеством производства на основе технологий пятого технологического уклада, например, с ядром на базе технологий микроэлектроники, будут в 2020-е гг. сочетаться с методами управления качеством производства на основе технологий шестого технологического уклада, например, с ядром на базе технологий нано электроники.

Ожидается, что в 2020-е гг. в управлении качеством подготовки кадров также получит развитие концепция управления на базе комбинаторных технологий.

Сокращение жизненного цикла продукции и технологий приведет к тому, что дискретные программы подготовки кадров (в том числе программы ДПО) будут использоваться в комбинациях, формирующих систему непрерывного образования (образования через всю жизнь) [49].

Выводы. Таким образом, проведенные исследования показали, что концептуальные подходы к обеспечению качества подготовки кадров базируются на концепциях менеджмента организации и концепциях управления качеством, и могут быть описаны следующими этапами развития:

- в 1900-е гг. – концепцией контроля качества подготовки кадров по принятым стандартам (шаблонным требованиям);
- в 1910-е гг. – концепцией учета вариабельности характеристик качества подготовки кадров при точном (непрерывном) процессе обучения;
- в 1920-е гг. – концепцией, основанной на масштабном использовании статистических методов контроля качества подготовки кадров;
- в 1930-е гг. – концепцией обеспечения надежности знаний, умений и навыков, гарантирующих способность обучаемых сохранять их в установленных пределах в заданных временных интервалах,
- в 1940-е гг. – концепцией, основанной на учете в системе подготовке кадров лучшего практического опыта предыдущих периодов обучения,
- в 1950-е гг. – концепцией активного использования при управлении процессами подготовки кадров инструментов качества,
- в 1960-е гг. – концепцией качества подготовки кадров, базирующейся на методологиях управления качеством TQC и CWQC с учетом концепции поведенческого подхода,
- в 1970-е гг. – концепцией качества подготовки кадров, базирующейся на методологии TQM,
- в 1980-е гг. – использованием в качестве основы концепции культуры управления, предполагающей реализацию при подготовке кадров системы универсального менеджмента качества (UQM),
- в 1990-е гг. – концепцией управления качеством подготовки кадров, основанная на инновациях и концепции менеджмента на основе качества (QMC),
- в 2000-е гг. – концепцией управления качеством подготовки кадров, базирующейся на концепции управления по целям посредством фокусировки на специализациях, интенсивно растущих в условиях ускорения научно-технического прогресса,
- в 2010-е гг. – концепцией управления качеством подготовки кадров, основанной на активном внедрении информационных технологий, обеспечивающих, в том числе развитие интерактивного обучения,
- в 2020-е гг. – концепцией управления качеством на базе комбинаторных технологий, сочетающей в себе элементы классического и инновационного подходов к образованию.

При этом на каждом последующем этапе, безусловно, используются наработки концепций управления качеством подготовки кадров предыдущих этапов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Концепция** долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р.
2. **Леденева И. Н.** Метод оценки качества подготовки кадров в системе профессионального образования // Креативная экономика. 2010. №2. С. 96–101.
3. **Степанова И. Ю.** Обеспечение качества профессиональной подготовки педагогических кадров в вузе // Сибирский педагогический журнал. 2008. № 12. С. 35–44.
4. **Качество** профессиональной подготовки специалистов в колледже: теория и опыт реализации: коллективная монография / под общ. ред. М. А. Емельяновой. М.: ВЛАДОС, 2012. 200 с.

5. **Урукова А.Г.** Совершенствование качества подготовки квалифицированных кадров с учетом реальных потребностей экономики на зарубежном опыте. URL: <https://nsportal.ru/nprospo/obrazovanie-i-pedagogika/library/2016/04/25/sovershenstvovanie-kachestva-podgotovki>
6. **Далингер В.А.** Проблемы повышения качества подготовки инженерных кадров // Фундаментальные исследования. 2005. №9. С. 55–56.
7. **Кобозев А.А., Мотин В.В.** Повышение качества профессионального образования в системе правоохранительных органов. // Социально-гуманитарные знания. 2009. №4. С. 192–207.
8. **Покушалова Л.В.** Проблема качества подготовки современного специалиста. // Молодой ученый. 2011. №2, Т. 2. С. 107–109.
9. **Кузнецова М.С.** Проблемы качества рабочей силы, подготовки, формирования профессиональных компетенций, переподготовки и повышения квалификации кадров // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2014. №7 (июль). С. 66–70.
10. **Петров В., Столбов В., Гитман М.** Критерии оценки качества подготовки кадров высшей квалификации // Высшее образование в России. 2008. №8. С. 13–19.
11. **Жданова Л.В.** Качество подготовки научных кадров // Проблемы и перспективы развития образования: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Пермь, июль 2013 г.). Пермь: Меркурий, 2013. С. 138–141.
12. **Тебекин А.В.** Эволюция концепций менеджмента организации // Актуальные проблемы развития экономики в современных условиях: материалы международной научно-практической конференции. 2018. № 140. С. 423–429.
13. **Тебекин А.В.** Управление качеством. 2-е изд., пер. и доп. М.: Юрайт, 2017. Сер. 61 Бакалавр и магистр. Академический курс.
14. **Тебекин А.В.** Теория менеджмента: учебник. М.: Кнорус, 2016. 696 с.
15. **Тебекин А.В.** Теория управления: учебник. М.: Кнорус, 2017. 342 с.
16. **Тебекин А.В.** Стратегический менеджмент: учебник. 2-е изд., пер. и доп. М., 2017. Сер. 68 Профессиональное образование.
17. **Сапрыкин Д.Л.** «Образовательный потенциал Российской Империи». М.: ИИЕТ РАН, 2009.
18. **Тебекин А.В., Денисова И.В., Тебекин П.А.** История развития менеджмента в 1910-е годы // Журнал исторических исследований. 2018. Т. 3, №3. С. 15–23.
19. **Тебекин А.В., Тебекин П.А., Тебекина А.А.** Сравнительная характеристика прикладных направлений менеджмента в 1920-е годы и 2020-е годы и ее значение для развития современной экономики // Транспортное дело России. 2018. №5. С. 90–92.
20. **Тебекин А.В.** Роль школы административного (классического) управления в развитии современного менеджмента // Вестник Московского финансово-юридического университета. 2018. №2. С. 169–177.
21. **Fayol H.** Administration industrielle et generale. Paris: – Dunod et Pinat, 1917. 174 p.
22. **Тебекин А.В., Тебекин П.А., Тебекина А.А.** Значение опыта развития менеджмента на основе концепции административного управления для современного этапа развития экономики // Журнал экономических исследований. 2018. Т. 4, №7. С. 12–30.
23. **Острейковский В.А.** Теория надёжности. М.: Высшая школа, 2003. 463 с.
24. **Красовский Г.И., Филаретов Г.Ф.** Планирование эксперимента. Минск: Изд-во БГУ, 1982. 302 с.
25. **Shewhart W.A.** Statistical method from the viewpoint of quality control. Washington, The Graduate School, the Department of Agriculture, 1939. P. 155.
26. **Тебекин А.В.** Концепция системного подхода к управлению как базовая основа для развития современного менеджмента // Стратегии бизнеса. 2018. №8 (52). С. 12–16.
27. **Тебекин А.В.** Основы управления качеством продукции (Менеджмент качества). М., 1999.
28. **Тебекин А.В.** Методы принятия управленческих решений: учебник. М., 2017. Сер. 58 Бакалавр. Академический курс.
29. **Развертывание функции качества (QFD): Методические указания** / Самарский государственный аэрокосмический университет / сост. Ю.А. Вашуков, А.Я. Дмитриев, Т.А. Митрошкина. Самара, 2009. 54 с.
30. **Годлевский В.Е., Дмитриев А.Я., Юнак Г.Л.** Применение метода анализа видов, причин и последствий потенциальных несоответствий (FMEA) на различных этапах жизненного цикла автомобильной продукции / под ред. В.Я. Кокотова. Самара: Перспектива, 2002. 160 с.
31. **Тебекин А.В.** Анализ влияния школы научного управления на развитие менеджмента: многоаспектный подход // Стратегии бизнеса. 2019. №1 (57). С. 13–23.
32. **Слуцкий Б.А.** Физики и лирики // Собрание сочинений в 3 т. М.: Художественная литература, 1991. Т. 1. С. 351–542.

33. Тебекин А. В., Конотопов М. В. Мировая энергетическая безопасность. кризис или стабильность? // Инновации и инвестиции. 2007. №2. С. 3–11.
34. ГОСТ Р ИСО 9001:2008. Система менеджмента качества. Требования. С. 5.
35. Тебекин А. В. Менеджмент: учебник. М., 2015. Сер. Бакалавриат.
36. Стратегическое управление инновационной деятельностью: анализ, планирование, моделирование, принятия решений, организация, оценка: монография / Анисимов В. Г., Анисимов Е. Г., Гапов М. Р., Родионова Е. С., Сауренко Т. Н., Силкина Г. Ю., Тебекин А. В.; под ред. проф. А. В. Тебекина. Санкт-Петербург, 2017.
37. Тебекин А. В. Управление персоналом: учебное пособие. М., 2017. Сер. 68 Профессиональное образование.
38. Тебекин А. В. Современные подходы к обеспечению качества подготовки кадров // Актуальные проблемы формирования кадрового потенциала для инновационного развития АПК: материалы конференции. Минск, 2018. С. 34–39.
39. Закон РФ от 10.07.1992 N 3266–1 «Об образовании». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1888/
40. Днепров Э. Д. Новейшая политическая история российского образования: опыт и уроки. 2-е изд. доп. М.: Мариос, 2011. 456 с.
41. Деркач А. М. Компетентностный подход в среднем профессиональном образовании: риски подготовки некомпетентного специалиста // Вопросы образования. 2011. №4. С. 217–230.
42. Федеральный государственный образовательный стандарт (Россия). URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Федеральный_государственный_образовательный_стандарт_\(Россия\)#cite_note-2](https://ru.wikipedia.org/wiki/Федеральный_государственный_образовательный_стандарт_(Россия)#cite_note-2)
43. Drucker P. F. The Practice of Management, 1954.
44. Тебекин А. В., Касаев Б. С. Менеджмент организации: учебник / А. В. Тебекин, Б. С. Касаев. 4-е изд. М., 2015.
45. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / пер. с англ. под науч. ред. О. И. Шкаратана. М.: ГУ ВШЭ, 2000.
46. Майер-Шенбергер В., Кукьер К. Большие данные. Революция, которая изменит то, как мы живём, работаем и мыслим. М.: Манн, Иванов, Фербер, 2014. 240 с.
47. Программа «Цифровая экономика Российской Федерации». Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 28 июля 2017 г. № 1632-р.
48. Тебекин А. В. Формирование концепции управления (менеджмента) 2020-х годов // Академический вестник Ростовского филиала Российской таможенной академии. 2018. №1 (30). С. 64–68.
49. Тебекин А. В. Анализ процессов инновационного развития образовательных платформ в системе непрерывного образования // Инновации. 2014. №5 (187). С. 68–72.

REFERENCES

1. The concept of long-term socio-economic development of the Russian Federation for the period until 2020. It is approved by the order of the Government of the Russian Federation of November 17, 2008 N 1662-r.
2. Ledeneva I. N. Method for assessing the quality of training in the system of vocational education. *Creative economy*, 2010, no. 2, pp. 96–101.
3. Stepanova I. Yu. Ensuring the quality of professional training of teaching staff at the university. *Siberian Pedagogical Journal*, 2008, no. 12, pp. 35–44.
4. The quality of professional training of specialists in college: theory and implementation experience: collective monograph / under total. ed. M. A. Emelyanova. Moscow, VLADOS Publ., 2012, 200 p.
5. Urukova A. G. Improving the quality of training of qualified personnel, taking into account the real needs of the economy on foreign experience. Available at: <https://nsportal.ru/npo-spo/obrazovanie-i-pedagogika/library/2016/04/25/sovershenstvovanie-kachestva-podgotovki>
6. Dalinger V. A. Problems of improving the quality of training of engineering personnel. *Basic research*, 2005, no. 9, pp. 55–56.
7. Kobozev A. A., Motin V. V. Improving the quality of professional education in the law enforcement system. *Social and humanitarian knowledge*, 2009, no. 4, pp. 192–207.
8. Pokushalova L. V. The problem of the quality of training of a modern specialist. *Young scientist*, 2011, no. 2, vol. 2, pp. 107–109.
9. Kuznetsova M. S. Problems of the quality of the workforce, training, the formation of professional competencies, retraining and advanced training of personnel. *Scientific and methodological electronic journal «Concept»*, 2014, no. 7 (July), pp. 66–70.
10. Petrov V., Stolbov V., Gitman M. Criteria for assessing the quality of training highly qualified personnel. *Higher education in Russia*, 2008, no. 8, pp. 13–19.

11. **Zhdanova L. V.** The quality of the training of scientific personnel. Problems and prospects for the development of education: materials of the IV Intern. scientific conf. (Perm, July 2013). Perm, Mercury Publ., 2013, pp. 138–141.
12. **Tebekin A. V.** The evolution of organization management concepts. *In Actual problems of economic development in modern conditions*. Materials of the international scientific-practical conference. 2018, no. 140, pp. 423–429.
13. **Tebekin A. V.** Quality control. Moscow, Yurait Publ., 2017. Ser. 61 Bachelor and Master. Academic course (2nd ed., Trans. And ext.).
14. **Tebekin A. V.** Management Theory. Textbook. Moscow, Knorus Publ., 2016, 696 p.
15. **Tebekin A. V.** Management theory. Textbook. Moscow, Knorus Publ., 2017. 342 p.
16. **Tebekin A. V.** Strategic management. Textbook. Moscow, 2017. Ser. 68 Professional education (2nd ed., Trans. And add.).
17. **Saprykin D. L.** Educational potential of the Russian Empire. IEEE RAS, Moscow, 2009.
18. **Tebekin A. V., Denisova I. V., Tebekin P. A.** The history of management development in the 1910s. *Journal of historical research*, 2018, vol. 3, no. 3, pp. 15–23.
19. **Tebekin A. V., Tebekin P. A., Tebekina A. A.** Comparative characteristics of applied areas of management in the 1920s and 2020s and its importance for the development of the modern economy. *Transport business in Russia*, 2018, no. 5, pp. 90–92.
20. **Tebekin A. V.** The role of the school of administrative (classical) management in the development of modern management. *Bulletin of the Moscow Finance and Law University*, 2018, no. 2, pp. 169–177.
21. **Fayol H.** Administration industrielle et generale. Paris, Dunod et Pinat Publ., 1917, 174 p.
22. **Tebekin A. V., Tebekin P. A., Tebekina A. A.** The value of management development experience based on the concept of administrative management for the current stage of economic development. *Journal of Economic Research*, 2018, vol. 4, no. 7, pp. 12–30.
23. **Ostreikovskiy V. A.** Theory of Reliability. Moscow, Higher School Publ., 2003, 463 p.
24. **Krasovsky G. I., Filaretov G. F.** Experiment planning. Minsk, BSU Publ., 1982, 302 p.
25. **Shewhart W. A.** Statistical method from the viewpoint of quality control. Washington, The Graduate School, the Department of Agriculture, 1939, pp. 155.
26. **Tebekin A. V.** The concept of a systematic approach to management as a basic basis for the development of modern management. *Business strategies*, 2018, no. 8 (52), pp. 12–16.
27. **Tebekin A. V.** Fundamentals of product quality management (Quality Management). Moscow, 1999.
28. **Tebekin A. V.** Methods of making management decisions. Textbook. Moscow, 2017. Ser. 58 Bachelor. Academic Course (1st ed.).
29. **Quality Function Deployment (QFD): Guidelines** / Samara State Aerospace University. Comp. Yu. A. Vashukov, A. Ya. Dmitriev, T. A. Mitroshkina. Samara, 2009, 54 p.
30. **Godlevsky V. E., Dmitriev A. Ya., Yunak G. L.** Application of the method of analysis of the types, causes and consequences of potential nonconformities (FMEA) at various stages of the life cycle of automotive products. Ed. V. Ya. Kokotova. Samara, Perspective Publ., 2002, 160 p.
31. **Tebekin A. V.** Analysis of the impact of the school of scientific management on the development of management: a multidimensional approach. *Business strategies*, 2019, no. 1 (57), pp. 13–23.
32. **Slutsky B. A.** Physicists and lyricists. *Collected works in 3 vols.* Moscow, Fiction Publ., 1991, vol. 1, pp. 351–542.
33. **Tebekin A. V., Konotopov M. V.** World energy security. crisis or stability?. *Innovation and investment*, 2007, no. 2, pp. 3–11.
34. **GOST R ISO 9001: 2008.** Quality Management System. Requirements. pp. 5.
35. **Tebekin A. V.** Management. Textbook. Moscow, 2015. Ser. Undergraduate.
36. **Anisimov V. G., Anisimov E. G., Gapov M. R., Rodionova E. S., Saurenko T. N., Silkina G. Yu., Tebekin A. V.** Strategic management of innovation: analysis, planning, modeling, decision making, organization, evaluation. Monograph. Ed. prof. A. V. Tebekina. St. Petersburg, 2017.
37. **Tebekin A. V.** Personnel Management. Textbook. Moscow, 2017. Ser. 68 Vocational Education.
38. **Tebekin A. V.** Modern approaches to ensuring the quality of training. In the collection: Actual problems of the formation of personnel potential for the innovative development of the agro-industrial complex Conference materials. Minsk, 2018, pp. 34–39.
39. **Law of the Russian Federation of 10.07.1992 N 3266–1 «On education».** Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1888/
40. **Dneprov E. D.** The latest political history of Russian education: experience and lessons. 2nd edition supplemented. Moscow, Marios Publ., 2011, 456 p.

41. **Derkach A. M.** The competency-based approach in secondary vocational education: the risks of training an incompetent specialist. *Education Issues*, 2011, no. 4, pp. 217–230.
42. **Federal State Educational Standard (Russia).** [https://ru.wikipedia.org/wiki/Federal_state_educational_standard_\(Russia\)#cite_note-2](https://ru.wikipedia.org/wiki/Federal_state_educational_standard_(Russia)#cite_note-2)
43. **Drucker P. F.** *The Practice of Management*. 1954.
44. **Tebekin A. V., Kasaev B. S.** *Organisation management*. Textbook. 4th edition. Moscow, 2015.
45. **Castells M.** *Information era: economics, society and culture* / Trans. for English O. I. Shkaratana. Moscow, HSE Publ., 2000.
46. **Meyer-Schoenberger V., Kukier K.** *Big data. A revolution that will change the way we live, work and think*. Moscow, Mann, Ivanov, Ferber Publ., 2014, 240 p.
47. **The program** «Digital Economy of the Russian Federation.» Approved by order of the Government of the Russian Federation of July 28, 2017 No. 1632-p.
48. **Tebekin A. V.** The formation of the concept of management (management) of the 2020s. *Academic Bulletin of the Rostov branch of the Russian Customs Academy*, 2018, no. 1 (30), pp. 64–68.
49. **Tebekin A. V.** Analysis of the processes of innovative development of educational platforms in the system of continuing education. *Innovation*, 2014, no. 5 (187), pp. 68–72.

Информация об авторах

Тебекин Алексей Васильевич – доктор технических наук, доктор экономических наук, профессор, почетный работник науки и техники Российской Федерации, профессор кафедры менеджмента Одинцовского филиала Московского государственного института международных отношений (Университета) МИД России. (Российская Федерация, 143 007, Московская область, г. Одинцово, ул. Ново-Спортивная, д.3, e-mail: Tebekin@gmail.com)

Хорева Анна Вячеславовна – старший преподаватель кафедры менеджмента Одинцовского филиала Московского государственного института международных отношений (Университета) МИД России. (Российская Федерация, 143 007, Московская область, г. Одинцово, ул. Ново-Спортивная, д.3, e-mail: khoreva_av@mail.ru)

Принята редакцией: 22.04.19.

Information about the authors

Alexey V. Tebekin – Doctor of Technical Sciences, Doctor of Economics, Professor, Honorary Worker of Science and Technology of the Russian Federation, Professor, Department of Management, Odintsovo Branch, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Russian Ministry of Foreign Affairs (Russian Federation, 143 007, Moscow Region, Odintsovo, ul. Novo-Sportivnaya, 3, e-mail: Tebekin@gmail.com)

Anna V. Horeva – Senior Lecturer, Department of Management, Odintsovo Branch, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Russian Ministry of Foreign Affairs, (Russian Federation, 143 007, Moscow Region, Odintsovo, ul. Novo-Sportivnaya, 3, e-mail: khoreva_av@mail.ru)

Received: April 22, 2019.

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ СТУДЕНТА В СОЦИАЛЬНОМ ПАРТНЕРСТВЕ ТЕХНИКУМА С РАБОТОДАТЕЛЯМИ

ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF COMPETITIVENESS OF THE STUDENT IN THE SOCIAL PARTNERSHIP OF THE COLLEGE WITH EMPLOYERS

УДК 377

DOI: 10.15372/PEMW20190317

Е. А. Пахомова

Российский государственный
профессионально-педагогический университет,
Кемерово, Российская Федерация,
e-mail: pahom_ea@mail.ru

Pahomova, E. A.

Russian state vocational pedagogical University
Kemerovo, Russian Federation,
e-mail: pahom_ea@mail.ru

Д. А. Алференко

Частное образовательное учреждение
«Кемеровский кооперативный техникум»
Кемерово, Российская Федерация,
e-mail: dalf2000@mail.ru

Alferenko, D. A.

Private educational institution
«Kemerovo cooperative technical school»,
Kemerovo, Russian Federation,
e-mail: dalf2000@mail.ru

Аннотация. В федеральных государственных образовательных стандартах среднего профессионального образования (ФГОС СПО) отражены требования к выпускнику техникума в области сформированной конкурентоспособности. Несмотря на определенные государственной образовательной политикой задачи в области обеспечения конкурентоспособности студентов, у выпускников присутствует явная недооценка значимости своей конкурентоспособности для успешности профессиональной карьеры. Проблеме конкурентоспособности выпускника посвящено достаточно научных исследований в контексте различных влияющих на нее факторов и изменившейся социокультурной ситуации, но важно более тщательно исследовать возможности социального партнерства техникума с работодателями и влияние различных организационно-педагогических условий, обеспечивающих эффективность ее формирования. В статье рассматриваются организационно-педагогические условия, обеспечивающие успешность формирования конкурентоспособности у выпускников техникума в социальном партнерстве техникума с работодателями: организация конкурент-

Abstract. The Federal state educational standards of secondary vocational education (FSES SPO) reflect the requirements for graduates of the College in the field of formed competitiveness. Despite the tasks defined by the state educational policy in the field of ensuring the competitiveness of students, they have a clear underestimation of the importance of competitiveness for the success of their professional career. Although the problem of competitiveness of graduates is devoted to a lot of research in the context of various factors affecting it and the changed socio-cultural situation, but requires a more thorough study of the possibilities of social partnership of the College with employers and the impact of various organizational and pedagogical conditions that ensure the effectiveness of its formation. The article deals with the organizational and pedagogical conditions that ensure the success of the formation of competitiveness among College graduates in the social partnership of the College with employers: the organization of a competitive and developing integrative educational environment; the creation of the Institute of mentoring as an integral element of the integrative educational process; special training of teachers of the College for the future activities on the formation of

но-развивающей интегративной образовательной среды; создание института наставничества как составного элемента интегративного образовательного процесса; специальная подготовка педагогических работников техникума для предстоящей деятельности по формированию конкурентоспособности студента в социальном партнерстве техникума с работодателями. Каждое из предложенных организационно-педагогических условий подробно раскрывается, приводится компонентная структура интегративной образовательной среды и принципы ее организации.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, условия формирования конкурентоспособности выпускника, социальное партнерство.

Для цитаты: Пахомова Е. А., Алференко Д. А. Организационно-педагогические условия формирования конкурентоспособности студента в социальном партнёрстве техникума с работодателями // Профессиональное образование в современном мире. 2019. Т. 9, №3. С. 3054–3062

the competitiveness of the student in the social partnership of the College with employers. Each of the proposed organizational and pedagogical conditions is disclosed in detail, the component structure of the integrative educational environment and the principles of its organization.

Keywords: secondary vocational education, conditions of formation of competitiveness of the graduate, social partnership.

For quote: Pahomova E. A., Alferenko D. A. [Organizational-pedagogical conditions of formation of competitiveness of the student in social partnership of the college with employers]. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire* = *Professional education in the modern world*, 2019, vol. 9, no. 3, pp. 3054–3062

DOI: 10.15372/PEMW20190317

DOI: 10.15372/PEMW20190317

Введение. Современный подход к организации образовательного процесса в организациях среднего профессионального образования определен в федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС СПО). В стандартах определены требования к выпускнику техникума в области сформированной конкурентоспособности. В их числе, например, выполнение работ по одной или нескольким профессиям рабочих, должностям служащих; осуществление профессиональной деятельности в самых разных организациях (производственных, торговых и экспертных организациях, испытательных лабораториях, складах, органах государственного, регионального и муниципального управления); самостоятельное определение задач профессионального и личностного развития, а также заниматься самообразованием, осознанно планировать повышение квалификации.

Данные требования актуализируют деятельность, направленную на формирование конкурентоспособности студента с учетом запросов работодателей, достигая удовлетворенности в процессах обмена ресурсами.

Постановка задачи. Разработка, теоретическое обоснование и экспериментальная проверка организационно-педагогических условий в социальном партнерстве техникума с работодателями представляются актуальными, поскольку именно их недостаточность является существенным препятствием для широкого внедрения в образовательную практику среднего профессионального образования.

К настоящему времени в науке накоплен значительный объем психолого-педагогических знаний, относящийся к проблеме формирования конкурентоспособности студента и социального партнерства профессионального образования с работодателями.

Так, в психолого-педагогической науке проанализированы различные аспекты: становление конкурентоспособной личности (В. С. Безрукова, В. В. Ильин, Н. Я. Гарафутдинова, Г. М. Коджаспирова и А. Ю. Коджаспиров, Е. С. Рапацевич и др.); конкурентоспособность как интегральное качество личности (В. И. Андреева, Г. К. Максимова, Л. М. Митина, В. М. Кожеваткин, Н. В. Кузьмина, В. И. Шаповалова и др.); формирование конкурентоспособности студентов среднего профессионального образования (Г. А. Боровик, Н. А. Журанова, О. В. Душкина, И. М. Леготина, Л. С. Шикина и др.).

Теоретические основания социального партнерства отражены в работах А. Н. Аверина, Д. Белла, М. Д. Валовой, М. Вебера, Э. Дюркейма, Г. П. Зинченко, В. А. Михеева, К. Г. Кязимова, Е. В. Ткаченко, А. В. Фаломкина и других ученых.

Некоторые аспекты сущности социального партнерства в сфере профессионального образования раскрыты в трудах В. И. Байденко, Т. Н. Глуханок, В. А. Михеева, О. Н. Олейниковой, В. И. Реморенко, А. П. Тряпициной, А. В. Фаломкина и других исследователей.

Влияние социального партнерства на профессиональное образование исследовалось А. В. Волохиным, Г. И. Ибрагимовым, О. И. Ивановым, Е. А. Корчагиным, Н. Б. Кошкиным, В. Н. Лисачкиной, М. В. Обориным, И. П. Смирновым, Е. Я. Ткаченко, Н. К. Чапаевым, Ю. Ф. Шубертом и другими. В них отмечается, что только при наличии развитого социального партнёрства достигается наибольшая эффективность образовательного процесса.

Методология и методика исследования. Эффективное формирование конкурентоспособности студента в социальном партнерстве техникума с работодателями обусловлено наличием ряда организационно-педагогических условий, под которыми понимается совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов, средств и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных задач. Изучению организационно-педагогических условий, способствующих повышению конкурентоспособности выпускников посвящено достаточно много исследований, в которых отражены различные научные позиции, связанные с данной проблематикой. Изучив позиции А. А. Ангеловского [2], Р. А. Ахметшина [3], А. В. Гришина [6], Г. А. Павлючкова [14], Ю. В. Соловьевой [17], О. А. Титовой [19], Л. С. Шикиной [22], были выделены общие черты, характеризующие следующие условия:

– активизация деятельности студентов различными способами, акцент на самостоятельную работу студентов, рефлексия своей деятельности, гибкие образовательные программы, соответствие уровня подготовки требованиям рынка труда, взаимодействие с социальными партнерами и другие.

Принимая во внимание результаты исследований других ученых (М. М. Абрагимовича [1]; Г. А. Боровика [4]; О. В. Душкиной [7]; Н. А. Журановой [8]; С. В. Зверева [9]; Ю. В. Корнеева [11] М. А. Леготиной [13] и др.) и опыт своей деятельности, мы выделили следующие организационно-педагогические условия, которые, на наш взгляд, будут способствовать повышению конкурентоспособности выпускника:

- 1) организация конкурентно-развивающей интегративной образовательной среды;
- 2) создание института наставничества как составного элемента интегративного образовательного процесса;
- 3) специальная подготовка педагогических работников техникума для профессиональной деятельности по формированию конкурентоспособности студентов.

Выделенный комплекс организационно-педагогических условий будет способствовать эффективно-му формированию конкурентоспособности студента в социальном партнерстве техникума с работодателями. Особенность выделенного комплекса организационно-педагогических условий в его совокупности и специфичном содержательном наполнении.

Результаты. Рассмотрим подробнее первое из выявленных организационно-педагогических условий – организация конкурентно-развивающей интегративной образовательной среды.

Родовым понятием в дефиниции «конкурентно-развивающая интегрированная образовательная среда» выступает «среда», под которой в нашем исследовании понимается совокупность условий, окружающих человека и взаимодействующих с ним как с организмом и личностью [16].

В настоящее время в педагогическом научном сообществе неизменно и широко используется понятие «образовательная среда», а также иные родовые (по отношению к «среде») понятия. Например, «учебно-воспитательная среда», «предметно-образовательная среда», «гуманитарная образовательная среда», «развивающая образовательная среда», «педагогическая среда», «социально-педагогическая среда».

«Среда», являясь по своей сути парной категорией, всегда связывается с её отношением к какому-либо действующему в ней субъекту/объекту. Как следствие, при рассмотрении студента в качестве «субъекта процесса формирования своей конкурентоспособности», следует понимать, что он в этом случае «может находиться только в условиях образовательной среды».

Под «образовательной средой» в авторской интерпретации мы будем придерживаться следующего определения – совокупность материальных факторов, межличностных отношений, влияний и иных возможностей техникума и работодателей, обуславливающих формирование конкурентоспособности студента в интегративном образовательном процессе.

Исходя из данного определения, нами выделены следующие компоненты: природный, пространственно-предметный, производственно-технологический, социально-педагогический и субъектно-психологический.

«Образовательная среда» в данном случае приобретает интегративный признак («интегративная образовательная среда») в силу особенности расширения ее образовательных границ за традиционные пределы и целенаправленно организованного взаимодействия субъектов в интегративном образовательном процессе в рамках социального партнерства техникума и работодателей.

При этом техникум как субъект процесса формирования конкурентоспособности в данной среде выступает в качестве системообразующего элемента ее границ. А интегративный образовательный процесс связывается как с формированием специфических ценностей и качеств личности студента, обеспечивающих его конкурентоспособность в будущей профессиональной деятельности, так и с солидарной ответственностью субъектов социального партнерства за их качество.

Интегративной можно признать только такую образовательную среду, которая представляет новое сложное единство, образованное социальными партнерами (техникумом и работодателями) и иными субъектами профессиональной подготовки, определяемое тем кругом задач, которые возможно выполнить только благодаря интегрированию.

«Образовательная среда» приобретает конкурентно-развивающий признак («конкурентно-развивающая образовательная среда»), если она является источником развития личности, приводящего к формированию ее конкурентоспособности, представляя такую организацию образовательной деятельности студента, при которой возникает особая «социальная ситуация развития» [5].

Эта ситуация обуславливает гармонизацию взаимодействий субъектов образования и компонентов данной среды, а также стимулирует их активность и целеустремленность.

Таблица 1

Сравнительный анализ традиционной и конкурентно-развивающей интегративной образовательной среды в рамках социального партнерства техникума с работодателями

Характеристика образовательной среды	Традиционная образовательная среда	Конкурентно-развивающая интегративная образовательная среда
Целевая	Нацеленность на выполнение социально-профессиональных ролей и решение социально-профессиональных задач в изменяющихся социально-экономических условиях на основе заранее запрограммированных знаний, умений и навыков	Нацеленность на выполнение социально-профессиональных ролей и решение социально-профессиональных задач в быстро изменяющихся социально-экономических условиях на основе компетентностного подхода
Содержательная	Энциклопедичность представленных социально-профессиональных знаний, умений и навыков, слабая связь учебного материала с изменяющейся реальностью, отсутствие опыта их самостоятельного поиска и практического применения, а также самообразования и саморазвития	Соответствие необходимым компетенциям для современной реальности на основе единства когнитивного, предметно-практического и личностно-профессионального опыта, который опирается на самостоятельный поиск необходимых данных, на самообразование и саморазвитие и их практическое применение
Процессная	Традиционные формы профессиональной подготовки, ориентация на воспроизводство лучших образцов прошлого социально-профессионального опыта, игнорирование потенциала самостоятельного поиска необходимых данных и самообразования	Инновационные формы профессиональной подготовки, основанные на компетентностно-ориентированных образовательных технологиях, конкурентно-развивающих учебно-методических комплексах, индивидуальных образовательных траекториях

Эта среда в соответствии с ценностно-смысловыми конкурентными основаниями нацелена на решение учебно-профессиональных задач, ориентированных на формирование специфических компетенций, обеспечивающих конкурентоспособность студента в предстоящей профессиональной деятельности.

Конкурентно-развивающая интегративная образовательная среда отличается от традиционной образовательной среды более высокими по содержанию и интенсивности характеристиками совместной деятельности и взаимодействиями субъектов, тем самым, способствуя решению поставленных задач по формированию конкурентоспособности студента. Их сравнительный анализ приведен в таблице 1.

Рассмотрим следующее организационно-педагогическое условие – создание института наставничества как составного элемента интегративного образовательного процесса.

По мнению большинства исследователей, термин «наставничество» в близком нашему пониманию смысле впервые стал употребляться еще в XVII в. Но единого определения этого феномена к настоящему времени так и не сложилось. Например, «наставничество» определяют, как:

- «наставление на ум» [10, с. 8];
- «процесс неофициальной передачи знания, социального капитала и психосоциальной поддержки, воспринятой реципиентом как релевантной для работы, карьеры или профессионального развития; включающий неофициальную коммуникацию, обычно непосредственную и в течение длительного времени между человеком, который обладает, как предполагается, большими знаниями, мудростью или опытом и человеком, у которого этого нет» [23, с. 721];
- «лично ориентированный педагогический процесс, который помогает молодому человеку овладеть своей профессией, осмыслить ее значимость в жизни молодого человека» [21, с. 7].

Мы рассматриваем систему наставничества как специфический институт социализации студента, способствующий его поддержке, передаче ему знаний, способов деятельности, социально-профессионального опыта и паттернов поведения, принятых в данной профессионально-функциональной группе от опытных и успешных профессионалов производства для обеспечения его конкурентоспособности в избранной профессиональной сфере.

Авторский подход «совместной деятельности и открытого профессионализма» в наставничестве предполагает: ряд модернизированных принципов (добровольность, принятие статусной роли, наличие объединительных факторов, готовность к наставническому взаимодействию); целую палитру моделей открытого взаимодействия и типов наставничества, органично включенных на всех стадиях профессиональной подготовки студента. Наставничество должно осуществляться в течение всего срока профессиональной подготовки студента в рамках нескольких моделей и с разными наставниками. Авторитарный характер наставничества должен быть трансформирован в партнерский или лидерский. Студент имеет право на выбор наставника, каждый из которых способствует решению тех или иных профессионально-образовательных задач по формированию его конкурентоспособности. Идея «открытого профессионализма» (термин С. И. Поздеевой [15]) предполагает не «подгон» студента под какой-то образец (норму) с заданным набором свойств и качеств конкурентоспособности, а возможность формирования конкурентоспособности студента, учитывая и развивая, прежде всего, его индивидуальные особенности и стремления.

В зависимости от обстоятельств социального партнерства техникума с работодателями, от индивидуальности студента может быть использован как весь спектр этих моделей, так и отдельные из них. Но наибольшая эффективность в формировании конкурентоспособности студента может быть достигнута при использовании всего представленного спектра моделей за счет их соорганизации и взаимодополняемости.

Таблица 2

Содержательные характеристики типов наставничества по формированию конкурентоспособности студента в социальном партнерстве техникума с работодателями

Типы наставничества	Содержательная характеристика типа наставничества
Индивидуальное долговременное наставничество	Опытный и успешный профессионал из числа работников производства осуществляет лидерское наставничество по отношению к менее опытному студенту в течение всего периода его обучения в техникуме как наставник-методист. За таким наставником может быть закреплено несколько студентов, с каждым из которых он взаимодействует индивидуально. Студент является соисполнителем
Ситуативное наставничество	Опытный и успешный профессионал из числа работников производства осуществляет лидерское или партнерское наставничество по отношению к менее опытному студенту на период производственной практики как наставник-консультант. Студент является соисполнителем

Целеполагающее наставничество	Наиболее успешный профессионал (или группа профессионалов) в избранной студентом профессиональной сфере осуществляет краткосрочное лидерское или партнерское наставничество в начале его каждого из курсов обучения как наставник-навигатор или наставник-разработчик. Наставничество носит, как правило, не индивидуальный, а групповой характер, через одноразовые встречи и обсуждения. Студент является соисполнителем
Партнерское наставничество	Равный по уровню квалификации, но обладающий большим опытом профессионал из числа работников производства осуществляет партнерское наставничество в отношении студента на первом этапе знакомства с рабочим местом на производстве и производственным коллективом, как наставник-партнер. За таким наставником закрепляется один студент. Студент является соисполнителем

Основными педагогическими методами наставничества в данных моделях выступают: инструктаж, демонстрация действий и поведения, имитация, мастер-класс, беседа, диалог, дискуссия, наблюдение, анализ, консультирование, проект и другие.

Рассмотрим третье организационно-педагогическое условие – специальная подготовка педагогических работников техникума для профессиональной деятельности по формированию конкурентоспособности студентов.

Подготовка педагогических работников не может ограничиваться только овладением ими исключительно процессуальной стороной предстоящей профессионально-педагогической деятельности. Специфическая деятельность педагогических работников по формированию конкурентоспособности студента в социальном партнерстве техникума с работодателями связана с освоением ими предназначенных для этого подходов, содержания, методов, форм и приемов, что требует их соответствующей подготовки.

Взаимосвязь элементов, составляющих содержание этой подготовки, предполагает не простое их суммирование, а достижение на основе интеграции общей цели – подготовки компетентного педагогического работника техникума в деле формирования конкурентоспособности студента в социальном партнерстве техникума с работодателями. Выделение такой цели на основе компетентностного подхода, являющегося основой развития современной системы профессионального образования, предполагает направленность такой подготовки на обеспечение готовности педагогических работников техникума к предстоящей деятельности по формированию конкурентоспособности студентов.

Подструктуры готовности педагогического работника техникума к формированию конкурентоспособности студента в социальном партнерстве техникума с работодателями включают в себя:

- специально-предметная подструктура – когнитивную и специально-технологическую компетентность;
- методическая подструктура – методическую компетентность;
- аутопсихологическая подструктура – рефлексивно-оценочную компетентность и психологическую устойчивость;
- дифференциально-психологическая подструктура – учет психологических особенностей и индивидуального стиля деятельности;
- социально-психологическая подструктура – социально-психологическую компетентность.

В свою очередь, компоненты готовности педагогического работника техникума к формированию конкурентоспособности студента в социальном партнерстве техникума с работодателями включают в себя:

- мотивационный компонент – наличие цели, ценности и интереса в предстоящей специфической деятельности; желание ее качественного и результативного выполнения; актуализация личностной потребности профессионального саморазвития в данной сфере деятельности;
- эмоционально-волевой компонент – наличие эмоционально-чувственных переживаний по отношению к такой специфической деятельности; положительного настроения и волевых проявлений по ее выполнению и регуляции; самоконтроля и самоуправления;
- операциональный компонент – владение всей совокупностью необходимых знаний, способов и приемов предстоящей специфической деятельности и жизнедеятельности в социуме.

Внутриматричное пересечение компонентов и подструктур готовности, их взаимосвязанное сочетание порождает соответствующие функции готовности педагогического работника техникума по формированию конкурентоспособности студента в социальном партнерстве техникума с работодателями: смыслообразующую; побудительную; избирательную; регуляторную.

Специальная подготовка педагогических работников техникума для предстоящей деятельности по формированию конкурентоспособности студентов представляет собой трехуровневую педагогическую систему. В частности, она репрезентирована следующими тремя иерархическими уровнями:

- методологическим, отражающим концептуальные положения и цели данной подготовки;
- общепедагогическим, отражающим принципы, содержание, организационную модель и методику данной подготовки;
- технологическим, отражающим педагогические технологии данной подготовки.

Для подготовки преподавателей техникума был разработан специализированный учебный курс «Теоретические и практические основы формирования конкурентоспособности студента в социальном партнерстве техникума с работодателями», в ходе которого осуществляется формирование готовности педагогических работников к предстоящей специфической деятельности. По итогам обучения по программе спецкурса преподаватели готовят выпускную работу, представляющую собой индивидуальный образовательный проект по формированию конкурентоспособности студента в социальном партнерстве техникума с работодателями.

Таким образом, мы представили три основных организационно-педагогических условия, реализация которых в комплексе окажет положительное влияние на формирование конкурентоспособности выпускников техникума.

Выводы. Проблема формирования конкурентоспособности выпускников техникума напрямую зависит от степени соответствия их профессионально-квалификационных характеристик требованиям современного производства и актуальных тенденций развития среднего профессионального образования.

Комплексная планомерная реализация выделенных организационно-педагогических условий, а именно специально созданной конкурентно-развивающей интегративной образовательной среды; целенаправленной работы института наставничества как составного элемента интегративного образовательного процесса; специальной подготовки педагогических работников техникума по формированию конкурентоспособности студента в социальном партнерстве техникума с работодателями будет способствовать эффективному формированию конкурентоспособности выпускников и их успешному трудоустройству.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Абрагимович М.М.** Развитие конкурентоспособности выпускников учреждений среднего профессионального образования средствами дополнительного профессионального образования // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2013. №2 (10). С. 46–51.
2. **Ангеловский А.А.** Формирование конкурентоспособности студентов в процессе профессиональной подготовки: дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 2004. 193 с.
3. **Ахметшин Р.Я.** Педагогические условия формирования конкурентоспособной личности студентов средних специальных учебных заведений: дис. ... канд. пед. наук. Уфа, 2001. 156 с.
4. **Боровик Г.А.** Формирование креативности студента колледжа как средство повышения конкурентоспособности. Москва, 2007. 207 с.
5. **Выготский Л.С.** Психология развития человека. М.: Смысл; ЭКСМО, 2005. 1136 с.
6. **Гришин А.В.** Развитие конкурентоспособности специалистов средней профессиональной школы на основе актуализации социально-педагогической инициативы: монография. Челябинск: ЧИРПО, 2009. 258 с.
7. **Душкина О.В.** Формирование конкурентоспособности студентов средних специальных учебных заведений торгово-экономического профиля: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2003. 24 с.
8. **Журанова Н.А.** Формирование конкурентоспособности специалистов в системе среднего профессионального образования: на примере подготовки менеджеров гостинично-туристического сервиса: дисс. ... канд. пед. наук. Самара, 2006. 247 с.
9. **Зверев С.В.** Формирование конкурентоспособности студента в маркетинговой деятельности: дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2008. 229 с.
10. **Зильбер А.П.** Проблема наставничества в медицине критических состояний // Эфферентная терапия. 2014. Т. 20, №1. С. 5–11.
11. **Корнеев Ю.В.** Развитие профессиональной компетентности педагогов учреждений среднего профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2008. 22 с.

12. Кошкина Н. Б. Многоуровневая профессиональная подготовка специалистов в условиях рынка труда: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кемерово, 2007. 20 с.
13. Леготина И. М. Профессиональная адаптация как средство формирования конкурентоспособности студентов технического колледжа: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2005. 234 с.
14. Павлючков Г. А. Адаптация выпускников учреждений среднего профессионального образования к условиям рынка труда: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кемерово, 2006. 26 с.
15. Пахомова Е. А. Становление территориальной многоуровневой системы педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Великий Новгород, 2017. 26 с.
16. Поздеева С. И. Разработка концепции открытого профессионализма педагога как исследовательская задача // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). 2016. Вып. 1 (166). С. 88–90.
17. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. А. Мижериков; под общ. ред. П. И. Пидкасистого. М.: Сфера, 2004. 448 с.
18. Соловьева Ю. В. Формирование конкурентоспособности студента в образовательном процессе: дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2005. 188 с.
19. Сулима И. И. Средовой подход как методология научно-педагогического исследования [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ni-centr.ru>.
20. Тюмaseва З. Н., Кваша Б. Ф. Метатеория образования: монография. СПб.: МАНЭБ, МИНПИ, ИЗиЭЧ, 2004. 414 с.
21. Фаломкин А. В. Педагогическая эффективность социального партнерства в начальном профессиональном образовании: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2008. 23 с.
22. Фомин Е. Н. Диверсификация института наставничества как потенциал успешной адаптации молодого специалиста // Среднее профессиональное образование. 2012. №7. С. 6–8.
23. Шикина Л. С. Формирование конкурентоспособности студентов в условиях губернского колледжа: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2006. 24 с.
24. Ясвин В. А. Тренинг педагогического взаимодействия в творческой образовательной среде. М.: Молодая гвардия, 1997. 176 с.
25. Bozeman B., Feeney M. K. Toward a useful theory of mentoring: A conceptual analysis and critique // Administrative and society. 2007. № 39 (6). P. 719–739.
26. Clutterbuck D. Everyone needs a Mentor. Everyone needs a mentor: fostering talent in your organization. London: Institute of Personnel and Development, 2004. 200 p.
27. Lewis G. The Mentoring Manager. Strategies For Fostering Talent and Spreading Knowledge. London: Pitman Publishers, 1996. 198 p.
28. Megginson D. Techniques for Coaching and Mentoring. London, Butterworth-Heinemann, 2005. 224 p.

REFERENCES

1. Abragimovich M. M. Development of competitiveness of graduates of secondary vocational education institutions by means of additional professional education. *Vocational education in Russia and abroad*, 2013, no. 2 (10), pp. 46–51. (In Russ)
2. Angelovsky A. A. Formation of students' competitiveness in the process of vocational training. Dis.... cand. ped sciences. Magnitogorsk, 2004, 193 p. (In Russ)
3. Akhmetshin R. Ya. Pedagogical conditions for the formation of a competitive personality of students in secondary special educational institutions. Dis.... cand. ped sciences. Ufa, 2001, 156 p. (In Russ)
4. Borovik G. A. Formation of creativity of a college student as a means of increasing competitiveness. Moscow, 2007, 207 p. (In Russ)
5. Vygotsky L. S. *Psychology of human development*. Moscow, Meaning Publ., EKSMO Publ., 2005, 1136 p. (In Russ)
6. Grishin A. V. The development of competitiveness of secondary vocational school specialists on the basis of updating social and pedagogical initiatives. Monograph. Chelyabinsk, CHIRPO Publ., 2009, 258 p. (In Russ)
7. Dushkina O. V. Formation of competitiveness of students of secondary special educational institutions of trade and economic profile. Author. dis.... cand. ped sciences. St. Petersburg, 2003, 24 p. (In Russ)
8. Zhuranova N. A. Formation of competitiveness of specialists in the system of secondary vocational education: the example of training managers of hotel and tourism services. Diss.... cand. ped sciences. Samara, 2006, 247 p. (In Russ)
9. Zverev S. V. Formation of student competitiveness in marketing activities. Dis.... cand. ped sciences. Orenburg, 2008, 229 p. (In Russ)
10. Zilber A. P. The problem of mentoring in the medicine of critical conditions. *Efferent therapy*, 2014, vol. 20, no. 1, pp. 5–11. (In Russ)

11. **Korneev Yu. V.** *Development of professional competence of teachers of secondary vocational education institutions*. Author. dis.... cand. ped sciences. Moscow, 2008, 22 p. (In Russ)
12. **Koshkina N. B.** *Multilevel professional training of specialists in the conditions of the labor market*. Author. dis.... cand. ped sciences. Kemerovo, 2007, 20 p. (In Russ)
13. **Legotina I. M.** *Professional adaptation as a means of forming competitiveness of students of a technical college*. Dis.... cand. ped sciences. St. Petersburg, 2005, 234 p. (In Russ)
14. **Pavlyuchkov G. A.** *Adaptation of graduates of secondary vocational education to the conditions of the labor market*. Abstract. dis.... cand. ped Science. Kemerovo, 2006, 26 p. (In Russ)
15. **Pakhomova E. A.** *Formation of a territorial multi-level system of pedagogical support for professional self-determination of students*. Dis.... dr ped. sciences. Veliky Novgorod, 2017, 26 p. (In Russ)
16. **Pozdeeva S. I.** Development of the concept of open professionalism of a teacher as a research task. *Tomsk State University Journal. Tomsk state ped University (TSPU Bulletin)*, 2016, issue 1 (166), pp. 88–90. (In Russ)
17. **Dictionary-reference for pedagogy**. Ed. V. A. Mizherikov; under the general. ed. P. I. Pidkasisty. Moscow, Sphere Publ., 2004, 448 p. (In Russ)
18. **Solovyova Yu. V.** *Formation of student competitiveness in the educational process*. Dis.... cand. ped sciences. Orenburg, 2005, 188 p. (In Russ)
19. **Sulima I. I.** Environmental approach as a methodology of scientific and pedagogical research. Available at: <http://www.ni-centr.ru>. (In Russ)
20. **Tyumaseva Z. N., Kvasha B. F.** *Education metatheory*. Monograph. St. Petersburg, MANEB, MINPI, IESEC Publ., 2004, 414 p. (In Russ)
21. **Falomkin A. V.** *Pedagogical effectiveness of social partnership in primary vocational education*. Author. dis.... cand. ped sciences. Moscow, 2008, 23 p. (In Russ)
22. **Fomin E. N.** Diversification of the mentoring institute as a potential for successful adaptation of a young specialist. *Secondary vocational education*, 2012, no. 7, pp. 6–8. (In Russ)
23. **Shikina L. S.** *The formation of students' competitiveness in the conditions of the provincial college*. Author. dis.... cand. ped sciences. Kazan, 2006, 24 p. (In Russ)
24. **Yasvin V. A.** *Training of pedagogical interaction in a creative educational environment*. Moscow, Young Guard Publ., 1997, 176 p. (In Russ)
25. **Bozeman B., Feeney M. K.** Toward a useful theory of mentoring: A conceptual analysis and critique. *Administrative and society*, 2007, no. 39 (6), pp. 719–739.
26. **Clutterbuck D.** Everyone needs a Mentor. Everyone needs a mentor: fostering talent in your organization. London, Institute of Personnel and Development Publ., 2004, 200 p.
27. **Lewis G.** *The Mentoring Manager. Strategies For Fostering Talent and Spreading Knowledge*. London, Pitman Publ., 1996, 198 p.
28. **Megginson D.** *Techniques for Coaching and Mentoring [Текст] / D. Megginson*. London, Butterworth-Heinemann Publ., 2005, 224 p.

Информация об авторах

Пахомова Елена Алексеевна – доктор педагогических наук, доцент, профессор интегрированной базовой кафедры профессионально-педагогического образования в г. Кемерово, Российский государственный профессионально-педагогический университет; (Российская Федерация, 650070, Кемерово, ул. Тухачевского 32а., e-mail: pahom_ea@mail.ru)

Алференко Дмитрий Анатольевич – аспирант, кафедра педагогики и психологии профессионального образования Государственного бюджетного учреждения дополнительного профессионального образования «Кузбасский региональный институт развития профессионального образования» (Российская Федерация, 650070, Кемерово, ул. Тухачевского 32а. e-mail: dalf2000@mail.ru)

Information about the authors

Elena A. Pahomova – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Integrated Basic Department of Vocational and Pedagogical Education in Kemerovo, Russian state vocational pedagogical University. (Russian Federation, 650070, Kemerovo, 32a, Tukhachevsky st., e-mail: pahom_ea@mail.ru)

Dmitrii A. Alferenko – Postgraduate Student, Department of Education and Psychology of Professional Education, State Budgetary Institution of Continuing Professional Education «Kuzbass Regional Institute for the Development of Professional Education» (Russian Federation, 650070, Kemerovo, 32a, Tukhachevsky st., e-mail: dalf2000@mail.ru)

ВЛИЯНИЕ НКО НА ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЕСТНОГО СООБЩЕСТВА

THE INFLUENCE OF NGOS ON THE ACTIVITIES OF THE LOCAL COMMUNITY

УДК 332.14(075.8)

DOI: 10.15372/PEMW20190318

Ю. А. Быченко

Новосибирский государственный аграрный
университет, Новосибирск, Российская Федерация,
e-mail: 2134539@mail.ru

Bychenok, Yu. A.

Novosibirsk State Agrarian University,
Novosibirsk, Russian Federation,
e-mail: 2134539@mail.ru

А. П. Пичугин

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

Pichugin, A. P.

Novosibirsk State Agrarian University,
Novosibirsk, Russian Federation,
e-mail: gmunsau@mail.ru

Аннотация. Экономика страны и ее социальная сфера, включая образование и формирование человека, находятся в прямой зависимости от возможностей социальной ориентации всех творческих и материальных сил. При этом, независимо от форм хозяйствования на данной территории, различные общественные некоммерческие организации и объединения проявляют себя и могут сыграть важную роль в деле совершенствования муниципального управления. В статье рассмотрены некоторые виды общественных организаций в виде НКО, которые способствуют проявлению чувства гордости за своих земляков, за историю и природу, которые подарила местность. Отмечены произошедшие изменения численности жителей сельских районов в сторону уменьшения, не превышающие параметров естественной убыли без миграционной составляющей. Определены важнейшие характеристики местного сообщества население со сложившейся историей, укладом жизни, традициями и принятыми правилами. Показано, что деятельность и взаимоотношения людей имеют пространственное и временное измерения, связанные с границами взаимодействия или границами местного сообщества. С учетом отечественных практик и опыта зарубежных стран на конкретных примерах представлена возможность положительного влияния развитой системы некоммерческих организаций на местные органы власти в целях решения таких важных для населения вопросов, как: материальная и моральная поддержка и защита граждан; преодоление последствий сти-

Abstract. The country's economy and its social sphere, including education and the formation of a person, are directly dependent on the possibilities of the social orientation of all creative and material forces. At the same time, regardless of the forms of management in a given territory, various public non-profit organizations and associations manifest themselves and can play an important role in improving the municipal government. The article examines some types of public organizations in the form of NGOs, which contributes to the manifestation of a sense of pride in their fellow countrymen, in history and nature, which the locality has presented. The observed changes in the number of inhabitants of rural areas in the direction of reduction, not exceeding the parameters of natural loss without the migratory component. The most important characteristics of the local community have been determined: population with an established history, way of life, traditions and accepted rules. It is shown that the activities and relationships of people have spatial and temporal dimensions associated with the boundaries of the interaction or the boundaries of the local community. Taking into account the domestic practices and experience of foreign countries, specific examples presented the possibility of a positive influence of a developed system of non-profit organizations on local authorities in order to solve such important issues for the population as: material and moral support and protection of citizens; overcoming the consequences of natural disasters, environmental, technological or other disasters; environmental protection and animal welfare; activi-

хийных бедствий, экологических, техногенных или иных катастроф; охрана окружающей среды и защита животных; деятельность в области просвещения, науки, культуры, здравоохранения, улучшения морально-психологического состояния граждан, физической культуры и спорта, содействие духовному развитию личности; деятельность в сфере военно-патриотического воспитания молодого поколения. Всё это способствует упрочнению роли местных органов власти и повышению статуса муниципалитетов, что положительно сказывается на повышении эффективности местного управления и улучшении социально-экономической среды.

Ключевые слова: местное самоуправление, сельская местность, некоммерческие организации, муниципальная власть, социально-экономическое развитие

Для цитаты: Быченко Ю. А., Пичугин А. П. Влияние НКО на деятельность местного сообщества // Профессиональное образование в современном мире. 2019. Т. 9, №3. С. 3063–3072

DOI: 10.15372/PEMW20190318

ties in the field of education, science, culture, health care, improving the moral and psychological state of citizens, physical culture and sports, promoting spiritual development of the individual; activities in the field of military-patriotic education of the younger generation. All this contributes to the strengthening of the role of local authorities and raising the status of municipalities, which has a positive effect on improving the efficiency of local government and improving the socio-economic environment.

Keywords: local government, rural areas, non-profit organizations, municipal government, socio-economic development.

For quote: Bychenok Yu. A., Pichugin A. P. [The influence of NGOs on the activities of the local community]. *Professionalnoe obrazovanie v sovremenom mire* = *Professional education in the modern world*, 2019, vol. 9, no. 3, pp. 3063–3072

DOI: 10.15372/PEMW20190318

Введение. Развитие системы некоммерческих организаций позволяет местным органам власти успешно решать важные для населения вопросы, такие, как: материальная и моральная поддержка и защита граждан; преодоление последствий стихийных бедствий, экологических, техногенных или иных катастроф; охрана окружающей среды и защита животных; деятельность в области просвещения, науки, культуры, здравоохранения, улучшения морально-психологического состояния граждан, физической культуры и спорта, содействие духовному развитию личности; деятельность в сфере военно-патриотического воспитания молодого поколения. В Новосибирской области более пяти тысяч некоммерческих организаций, основная доля которых приходится на сферу образования, помощь пожилым людям, воспитание патриотических чувств, экологии и пр. [1–4; 15–17].

Постановка задачи. Объектом исследования является установление положительного влияния некоммерческих организаций на деятельность местного сообщества в сельской местности в Новосибирской области. Предмет исследования – процессы повышения эффективности местного сообщества в муниципальных поселениях. В работе использовались следующие методы: экономико-статистический, системного и сравнительного анализа. Результаты исследования позволяют провести сравнение и выявить изменения в результате активной деятельности НКО на улучшение социально-экономической среды и активизацию человеческого потенциала в сельскохозяйственных районах области.

Результаты. Для установления влияния некоммерческих организаций на деятельность местного сообщества в сельской местности и повышение активности населения в муниципальных поселениях были рассмотрены основные сведения о населении муниципальных районов Новосибирской области.

Так, по данным официальных органов статистики численность населения по городам, муниципальным районам и округам на начало 2013 г. составляла 2 709 461 человек, в том числе городское – 2 109 991 человек и сельское – 599 470 человек. За пять лет наблюдений произошли некоторые изменения численности жителей сельских районов в сторону уменьшения. В настоящее время сельское население насчитывает менее 585 тысяч человек. При этом численность женского населения выше мужского на 14,7%. Более 45% клиентов пенсионного фонда России проживают в сельской местности, 65% из них – женщины. Это также связано со значительным миграционным оттоком населения из сельской местности [15; 20].

Согласно прогнозу ученых, до 2035 г. количество сельского населения Новосибирской области и далее будет сокращаться, и убыль населения составит 15,5–18,5%, что приведет к 494,8–495,6 тыс. человек [2; 6]. Для установления влияния некоммерческих организаций на формирование кадрового потенциала в сельской местности и укрепление службы управления персоналом в муниципальных поселениях были рассмотрены

основные сведения о населении муниципальных районов Новосибирской области (табл. 1). За последние годы произошли некоторые изменения численности жителей сельских районов в сторону уменьшения, однако в некоторых из них эти изменения были значительными, а для других территорий они не превышали параметров естественной убыли без миграционной составляющей [15; 16; 20].

Таблица 1.

Население муниципальных (сельских) районов Новосибирской области

Все население	Всего	Городское	Сельское
в том числе городское, сельское	2 709 461	2 109 991	599 470
Баганский муниципальный район	16 080	–	16 080
Барабинский муниципальный район	43 351	29 895	13 456
Болотнинский муниципальный район	28 607	16 202	12 405
Венгеровский муниципальный район	19 790	–	19 790
Доволенский муниципальный район	17 021	–	17 021
Здвинский муниципальный район	15 862	–	15 862
Искитимский муниципальный район	63 390	19 648	43 742
Карасукский муниципальный район	45 532	28 415	17 117
Каргатский муниципальный район	17 294	9 807	7 487
Колыванский муниципальный район	24 423	12 140	12 283
Коченевский муниципальный район	44 833	21 698	23 135
Кочковский муниципальный район	14 591	–	14 591
Краснозерский муниципальный район	31 539	9 182	22 357
Куйбышевский муниципальный район	59 340	44 606	14 734
Купинский муниципальный район	29 702	14 365	15 337
Кыштовский муниципальный район	11 543	–	11 543
Маслянинский муниципальный район	23 956	12 780	11 176
Мошковский муниципальный район	39 555	14 572	24 983
Новосибирский муниципальный район	120 273	19 775	100 498
Ордынский муниципальный район	36 498	9 831	26 667
Северный муниципальный район	10 246	–	10 246
Сузунский муниципальный район	32 669	15 411	17 258
Татарский муниципальный район	39 238	24 008	15 230
Тогучинский муниципальный район	59 318	31 247	28 071

Ситуация с трудовыми ресурсами в сельской местности намного сложнее, чем в городах области, так как основные характеристики рынка труда: спрос, предложение, степень их сбалансированности, цена и качество рабочей силы в условиях села существенно отстают по сравнению с городским рынком труда. Сельская местность отличается пониженной плотностью рабочих мест на единицу территории, а также степенью доступности населенных пунктов ввиду отдаленности и недостаточной развитости дорожно-транспортной инфраструктуры. Так, в 21 районе Новосибирской области расстояние между райцентром и отдельными населенными пунктами составляет от 60 до 160 км, в 2 районах отсутствует круглогодичное транспортное сообщение с райцентром и соседними районами, в 9 районах отсутствует развитая инфраструктура дорог с твердым покрытием. Поэтому крайне низка и мобильность рабочей силы в отличие от городских рынков труда, где передвижения происходят в границах транспортной доступности рабочих мест, как правило, без перемены места жительства. Тем не менее трудовые ресурсы в сельской местности имеются, и их наличие подтверждается данными, приведенными на рисунке 1 (нижняя кривая) [15; 16].

Это приводит к значительной неравномерности ситуации на локальных сельских рынках труда. Если в целом по сельской местности Новосибирской области в 2005 г. численность претендентов на ра-

боту, зарегистрированных в службе занятости населения, превышала число вакансий, в том числе временных, почти в 2 раза, то по ряду сельских муниципальных образований это превышение составило от 10 до 50 раз [16].

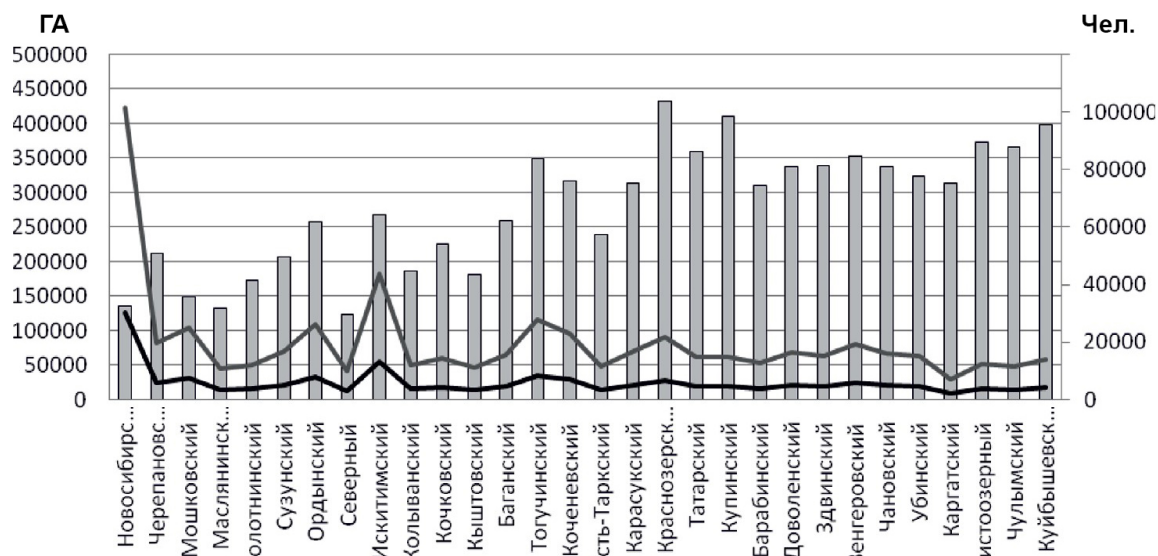


Рис. 1. Наличие трудовых ресурсов и существующей площади сельхозугодий (га) в муниципальных районах Новосибирской области: — сельское население; — трудовые ресурсы.

Более того, для сельского рынка труда есть еще один проблемный аспект безработицы, связанный с полным отсутствием вакантных рабочих мест в ряде населенных пунктов по месту жительства безработных. Так, в некоторые годы до 50 сельских муниципальных образований и свыше половины районов Новосибирской области (всего в области 30 районов) не имели ни одного вакантного рабочего места. Это населенные пункты, в которых функционируют финансово неустойчивые коллективные хозяйства, либо их нет вообще. Количество таких сел и деревень ежегодно увеличивается, и за последние годы возросло с 249 до 273 населенных пунктов. Главной причиной увеличения количества таких населенных пунктов остается продолжающаяся реорганизация (ликвидация) коллективных хозяйств, кооперативов, других хозяйствующих субъектов, а также сложное финансовое положение сельскохозяйственной отрасли в целом. В результате без работодателя остаются как множество мелких деревень и поселков, так и крупные села, где более половины трудоспособного населения были заняты именно на этих предприятиях. На начало 2006 г. в таких населенных пунктах области проживало почти 46 тыс. человек, из них более 26 тыс. человек — в трудоспособном возрасте. Из них только четверть имели работу непосредственно на территории своего села (в школах, фельдшерско-акушерских пунктах, магазинах и т.д.), еще 15–17% трудоспособных ежедневно выезжали на заработки в другие населенные пункты, 16–18% занимались производством товарной продукции в личных подсобных хозяйствах [16; 20].

Значительная часть трудоспособного населения таких сел (до 30%) на момент обследования не имела регулярных источников дохода. Формирование спроса на рабочую силу в сельской местности происходит в подавляющей части за счет сельскохозяйственной отрасли. На их долю пришлось более одной трети от всех вакансий, заявленных в службу занятости в сельской местности. Соответственно это отражается и на структуре занятости по видам деятельности. Так, по данным выборочного обследования населения по проблемам занятости, проводимого органами статистики, в отраслевой структуре сельской занятости на долю сельского и лесного хозяйства приходилось 36% рабочих мест; обрабатывающих производств, добычи полезных ископаемых, транспорта, связи, строительства — 23%; сферы обслуживания, включая торговлю, — 31%; государственного управления — 7%, на другие отрасли — 3% рабочих мест [16].

Численность сельского населения в прошлом году сократилась на 1,6 тысяч человек или на 0,3% и составила 585,8 тысяч человек. Ежегодное снижение этого показателя обусловлено миграционным оттоком и естественной убылью. В то же время убыль сельского населения в сравнении с 2015 г. сократилась в 1,7 раз, прежде всего за счет уменьшения миграционного оттока из сельской местности мест [16; 20].

Рост численности населения Новосибирской области по городским округам и муниципальным районам следующий: Новосибирск — 1,2%, Бердск — 0,5%, Обь — 1%, Кольцово — 2,6%; Коченевский — 0,8%, Мошков-

ский – 2,6%, Новосибирский район – 1,7%, Ордынский – 0,9%. Наибольшее снижение численности населения Новосибирской области зафиксировано в Кыштовском (1,9%), Чистоозерном (1,7%), Здвинском (1,6%), Доволенском и Убинском (по 1,4%) районах [15; 16; 20].

При анализе ситуации с трудовыми ресурсами выявилась одна очень интересная закономерность, заключающаяся в некоторой зависимости снижения численности населения от количества и степени активности некоммерческих социально-ориентированных организаций. Так, в Кыштовском, Чистоозерном, Здвинском, Убинском и других районах с повышенным показателем убыли населения практически очень слабо развито это движение, а зарегистрированные одна-две организации работают не систематически, хаотично без творческого энтузиазма и активности. В то же время в районах с максимальной развитостью НКО (Краснозерский, Маслянинский, Мошковский, Новосибирский, Ордынский, Северный, Сузунский, Татарский, Усть-Тарковский, Чановский, Черепановский и др.) число постоянно действующих активных некоммерческих организаций составляет от десяти до пятидесяти.

Возникает вполне закономерная задача: как поднять жизненный уровень жителей села, активизировать их на различные общественные и производительные действия, обеспечить стабильность в сельских поселениях за счет повышения социально-экономического развития и продления их активной деятельности. В социальных и экономических науках этой проблеме уделяется значительное внимание. Так, получили признание тенденции развития местных сообществ и методологии местного самоуправления. Общим моментом, лежащим в основе этих тенденций, является трактовка того, что местные жители могут управлять обстоятельствами своего местного сообщества в соответствии со своими потребностями с обязательным учетом национальных и региональных условий. Кроме того, должны быть учтены сложившиеся традиции и взаимосвязи местного населения и органов муниципальной власти [5–9].

Урегулирование различных отношений и обеспечение взаимосвязи между местными жителями и исполнительной властью предложено возложить на сельских старост, которые, по мнению законодателей, должны выступать в роли первых помощников в диалоге с властью. Однако этот законопроект не решает проблемы активизации населения и вовлечения его в местное самоуправление в местном сообществе.

Местное сообщество можно охарактеризовать лишь по совокупности ряда различных признаков, в основе которых лежат различные подходы: экономические, этнографические, экологические, социологические и т.д. Несмотря на различие в трактовках, большинство ученых признают наличие четырех основных признаков сообщества [1; 2; 4–8]: а) население/общность людей (историческая, культурная, соседская и т.д.); б) место/территория/пространство в пределах определенных границ (административных, географических, экономических, информационных и т.д.); в) социальное взаимодействие (соседские отношения, общие правила и нормы поведения, общее правительство, общественные услуги, организации, взаимосвязь в производственной деятельности и т.д.); г) чувство сообщества/психологическая идентификация с сообществом (общность ценностей, чувство принадлежности, чувство, сопричастности к событиям в сообществе, чувство ответственности перед сообществом и т.д.) (рис. 2).

Важнейшей характеристикой местного сообщества является его население со сложившейся историей, укладом жизни, традициями и принятыми правилами.



Рис. 1. Основные признаки местного сообщества.

Деятельность и взаимоотношения людей имеют пространственное и временное измерения, связанное с границами взаимодействия или границами местного сообщества. Сельским жителям утром необходимо добраться на работу, отработать весь рабочий день, вернуться домой, приобрести необходимые

продукты и товары, получить различного различные услуги, решить проблемы личного или делового общения в соответствии с насущными потребностями.

Составляющими принадлежности к сообществу являются следующие категории [4–8; 11–14]:

а) членство, т.е. чувство принадлежности и эмоциональной безопасности; это чувство предполагает признание определенных границ, которые помогают отличить «своего» от «чужака»;

б) возможность ощущать себя свободным, испытывая при этом чувство слитности с сообществом и испытывая уважение к его ценностям и интересам;

в) осуществимость личных желаний человека, т.е. чувство единения с другими людьми, основывающееся на ценностях, которые соответствуют как интересам сообщества, так и индивида;

г) ощущение общности судеб, включая степень и характер взаимодействия членов сообщества; по мнению социологов, развитость эмоциональных связей может быть определена количеством людей, которые могут назвать имена своих соседей.

По наблюдениям социологов, людей больше привлекают сообщества, на жизнь которых они могут повлиять, что проще сделать в масштабах местного сообщества. Местные общественные организации могут успешно выступать в качестве посредников между местными сообществами и, более крупными общностями, например, с районными и региональными органами власти. Современная социология условно делит социальные группы гражданского общества на три сектора: публичный, коммерческий и некоммерческий (табл. 2) [6; 11; 15].

Некоммерческие организации по умолчанию не входят в состав коммерческого сектора, в то время как причисление конкретной некоммерческой организации к публичному или некоммерческому сектору определяется совокупностью факторов и, как правило, носит субъективный характер.

Таблица 2

Деление гражданского общества на сектора экономики

Характеристика	Государственный (публичный) сектор	Коммерческий (частный) сектор	Некоммерческий сектор
Сектор	первый	второй	третий
Состав сектора	органы публичной власти всех уровней государственные некоммерческие организации;	коммерческие организации	некоммерческие организации
Правовая форма организации	для органов власти – государственное учреждение или учреждение местного самоуправления; для государственных организаций – некоммерческая	коммерческая	некоммерческая
Учредители	государство	любые лица	любые лица
Человеческие ресурсы	штатные	штатные и привлеченные (оплачиваемые)	штатные и привлеченные (оплачиваемые и неоплачиваемые)
Оплата человеческих ресурсов	зарботная плата	штатных – зарботная плата, привлеченных – по договору оказания услуг	штатных – зарботная плата; коммерческие услуги привлеченных – по договору оказания услуг; услуги волонтеров (добровольцев) не оплачиваются

Основные цели деятельности	Управление обществом и оказание публичных услуг	Извлечение прибыли	Как правило, но не обязательно, общественно значимые, включая благотворительные (филантропические), просветительские, религиозные, политические, социально-экономические и проч.
----------------------------	---	--------------------	--

С помощью развитой системы некоммерческих организаций местные органы власти могут успешно решать такие для населения вопросы, как: материальная и моральная поддержка и защита граждан; преодоление последствий стихийных бедствий, экологических, техногенных или иных катастроф; охрана окружающей среды и защита животных; деятельность в области просвещения, науки, культуры, здравоохранения, улучшения морально-психологического состояния граждан, физической культуры и спорта, содействие духовному развитию личности; деятельность в сфере военно-патриотического воспитания молодого поколения [13–17].

Федеральные законы Российской Федерации и нормативно-правовые акты представительных органов региональных и муниципальных образований обеспечивают поддержку этой важной деятельности и рекомендуют всячески развивать данные социально-экономические формы общественных инициатив граждан. На законодательном уровне органам государственной власти и местного самоуправления разрешено оказывать финансовую поддержку НКО за счет бюджетных ассигнований по следующим приоритетным направлениям:

- профилактика социального сиротства, поддержка материнства и детства;
- повышение качества жизни людей пожилого возраста;
- социальная адаптация инвалидов и их семей;
- развитие дополнительного образования, научно-технического и художественного творчества, массового спорта, деятельности детей и молодежи в сфере краеведения и экологии;
- развитие межнационального сотрудничества;
- профилактика немедицинского потребления наркотических средств;
- сохранение, использование и популяризация объектов культурного наследия и их территорий;
- иные направления деятельности, мероприятия по которым осуществляются субъектом Российской Федерации в соответствии с утвержденной им программой поддержки [5; 15; 17].

Опыт реализации региональной политики других стран интересен разработкой федеральных комплексных программ развития проблемных регионов. Так, начало целостного регионального планирования в США относится к Великой депрессии 1930-х гг., когда усугубились уже существовавшие проблемы экономического развития многих регионов и появились новые, что заставило правительство приступить к проведению антикризисных мероприятий, получивших название «Новый курс». В это время конгресс США принял значительное число антикризисных законов, причем один из них был направлен на решение проблем депрессивных районов. В это же время принимается закон о создании Национального совета промышленного планирования и государственных предприятий при министерстве внутренних дел, основной задачей которого являлось планирование развития экономических районов, включая развитие выделенных проблемных регионов [4–6; 19].

В послевоенное время многие страны мира столкнулись с интенсивным развитием городских агломераций, поэтому были разработаны и реализованы правительственные программы по искусственному ограничению такого роста. Сказывалась проблема отсталости развития ряда территорий. В середине 1960-х гг. начинаются реализации программ регионального развития проблемных территорий [4–6; 19].

Опыт создания программ социально-экономического развития регионов и муниципальных территорий России насчитывает десятки лет, поэтому положительные его результаты непременно должны быть интерпретированы в настоящее время [6].

Авторами проанализировано влияние некоторых форм некоммерческого движения на развитие и функционирование сельских поселений в Новосибирской области. В качестве примеров исследований определены следующие организации и движения некоммерческого плана: землячество, ветеранское движение, поезда здоровья, лыжный десант, походы с посещением ветеранов войны и инвалидов, поезда духовного возрождения, поисковые и регионоведческие отряды.

Первичный анализ их деятельности показал, что их влияние положительно сказывается на функционировании органов муниципальной власти. К приезду поездов здоровья и поездов духовно-нравственного возрождения сельские жители готовятся заранее, т.к. эти мероприятия хорошо освещаются в прессе, по радио и на телевидении. Поезда здоровья, хотя и организовываются в определенные периоды, оказывают за одну поездку тысячи медицинских услуг, что способствует улучшению здоровья местного населения и повышает статусность органов местного управления. Такую же роль выполняют и поезда духовного возрождения России, оказывающие стабилизирующую функцию в деле сохранности и стабилизации нравственно-психологического климата сельских поселений.

Такие общественные организации, как землячество и ветеранское движение работают планомерно и практически круглогодично. Они формируются в виде устоявшейся структуры на уровне сельских районов и муниципальных образований, имеют свои уставы и вышестоящие органы управления. Их каждодневная деятельность сопровождается сотнями различных мероприятий, собраний и заседаний, направленных на поддержку ветеранов войны и труда, инвалидов и пенсионеров во всех населенных пунктах области. При этом в большинстве случаев работа этих общественных организаций осуществляется в плотном контакте с органами местного управления, способствуя повышению совместной эффективности.

Поисковые и регионоведческие отряды, лыжный десант, походы с посещением ветеранов войны и инвалидов, а также другие мероприятия, как правило, проводятся с определенной степенью регулярности, но оставляют глубокое впечатление от проделанной работы. По результатам их деятельности составляются наглядные фото- и видео-отчеты, проводятся выставки, конференции и собрания. Кроме того, пополняются местные музеи боевой и трудовой славы, формируются стенды в сельских библиотеках, клубах и общественных центрах. Всё это способствует проявлению чувства гордости за своих земляков, за достопримечательности природы и истории, за те уникальные условия и возможности, которые подарила местность. И, конечно же, проведение данных мероприятий также способствует упрочнению роли местных органов власти и повышению статуса муниципалитетов, а это в свою очередь положительно сказывается на повышении эффективности местного управления и улучшении социально-экономической среды.

При анализе ситуации с социально-экономическим развитием сельских территорий выявилась одна очень интересная закономерность, заключающаяся в некоторой зависимости снижения численности населения от количества и степени активности некоммерческих социально-ориентированных организаций. Так, в Кыштовском, Чистоозерном, Здвинском, Убинском и других районах с повышенным показателем убыли населения практически очень слабо развито это движение, а зарегистрированные одна-две организации работают не систематически, хаотично без творческого энтузиазма и активности.

В то же время в районах с максимальной развитостью НКО (Краснозерский, Маслянинский, Мошковский, Новосибирский, Ордынский, Северный, Сузунский, Татарский, Усть-Тарковский, Чановский, Черепановский и др.) число постоянно действующих активных некоммерческих организаций составляет от десяти до пятидесяти. Отмечена активность деятельности НКО в работе местных органов власти, что способствует повышению социальной значимости жителей, их участию в местном самоуправлении на принадлежащей им территории. В этом случае территория поселений становится привлекательной не только для самих жителей, но и для инвесторов. Отмечен рост выигранных грантов именно в территориях с развитой сетью НКО, что свидетельствует об активизации населения, вовлечения его в активную форму жизни. По данным областного правительства в 2018 г. в Новосибирской области на поддержку некоммерческих социально-ориентированных организаций через гранты и другие формы финансирования было выделено и получено ими около 200 млн рублей.

Выводы. Таким образом, некоммерческие организации, как правило, охватывающие большую часть населения и территории сельских районов, социально ориентированы на улучшение условий жизни в сельской местности и его микроклимат. Они способствуют проявлению чувства гордости за своих земляков, за достопримечательности природы и истории, за те уникальные условия и возможности, которые подарила местность, а также оказывают существенное влияние на повышение благополучия и трудоустройство жителей данных населенных пунктов, в том числе и на формирование и стабилизацию трудовых ресурсов. Эта деятельность носит общественно полезный характер, усиливает роль местных органов власти, является важным элементом в ее работе и повышает статус муниципалитетов, что, в свою очередь положительно сказывается на эффективности местного управления и улучшении социально-экономической среды.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Региональное развитие:** опыт России и Европейского Союза / рук. авт. коллектива и отв. ред. А. Г. Гранберг. М.: Экономика, 2000. 435 с.
2. **Татаркин А. И.** Диалектика государственного и рыночного регулирования социально-экономического развития регионов и муниципалитетов // Экономика региона. 2014. №1. С. 9–33.

3. Черешнев В. А., Верзилин Д. Н., Максимова Т. Г., Верзилин С. Д. Экологизация и социально-экономическое развитие регионов. Оценка региональной дифференциации // Экономика региона. 2013. №1. С. 33–46.
4. Филиппов Ю. В., Авдеева Т. Т. Основы развития местного хозяйства. М.: Логос, 2011. 276 с.
5. Авдеева Т. Т. Экономическое развитие местных сообществ: монография. Краснодар, 2001. 213 с.
6. Леонов С. Н. Региональная экономическая политика в переходной экономике. Владивосток: Дальнаука, 1998. 205 с.
7. Кремлев Н. Д., Тутуков А. Т. Совершенствование системы управления социально-экономическим развитием муниципальных образований Российской Федерации // Муниципальная власть. 2007. №4. С. 85–87.
8. Широков А. Н. Реформа местного самоуправления в России: концептуальный подход. СПб.: ИРЭРАН, 2003. 87 с.
9. Молотков Ю. И. Системное управление социально-экономическими объектами и процессами: монография. Новосибирск: Наука, 2004. 509 с.
10. Шекова Е. Л. Экономика и менеджмент некоммерческих организаций: учеб. пособие [Электронный ресурс]. СПб., 2013. URL: https://content/uploads/iblock/be7/econ_men.pdf (дата обращения: 01.03.2019)
11. Муравьева В., Балясникова Н. Социально ориентированные НКО: практ. пособие [Электронный ресурс]. М.: Агентство социал. информ., 2011. 224 с. URL: https://nkozakon.ru/wp-content/uploads/2011/11/SO_NKO_best_practice.pdf (дата обращения: 01.03.2019)
12. Шмулевич Е. О. Важнейшая задача – использовать потенциал НКО в решении социальных проблем [Электронный ресурс]. 2012. URL: <http://www.portal-nko.ru/> (дата обращения: 01.03.2019)
13. Широков А. Н., Юркова С. В. Реформа местного самоуправления: цели, задачи, первые результаты, проблемы // Муниципальная власть. 2007. №4. С. 22–29.
14. Гладкий Ю. Н., Чистобаев А. И. Основы региональной политики. СПб.: Изд-во В. А. Михайлова, 1998. 659 с.
15. Цукарев С. С., Шибаева С. С. Системное управление социально-ориентированными некоммерческими организациями (теоретико-правовые аспекты, модели, проекты и практика): монография. Новосибирск: НГАУ, 2017. 389 с.
16. Гаг А. В., Пичугин А. П. и др. Экономическая эффективность рационального использования трудовых ресурсов в кормопроизводстве // Вестник НГАУ. 2016. №1. С. 145–152.
17. Муравьева В., Балясникова Н. Социально ориентированные НКО: практ. пособие [Электронный ресурс]. М.: Агентство социал. информ., 2011. 224 с. URL: https://nkozakon.ru/wpcontent/uploads/2011/11/SO_NKO_best_practice.pdf (дата обращения: 01.03.2019)
18. Сыркин В. И. Региональное развитие в переходной экономике. Владивосток: Дальнаука, 1997. 130 с.
19. Юилл Д. Основные характеристики региональной политики: европейский опыт [Электронный ресурс]. URL: <http://ieie.nsc.ru/~taxis/yull.htm> (дата обращения: 01.03.2019)
20. Официальный сайт администрации Новосибирской области [Электронный ресурс]. URL: <http://scisc.ru/wp-content/uploads/2015/03/Otchyot.pdf> (дата обращения: 01.03.2019)

REFERENCES

1. *Regional development: the experience of Russia and the European Union*. Ed. A. G. Granberg. Moscow, Economy Publ., 2000, 435 p. (In Russ)
2. Tatarkin A. I. Dialectics of state and market regulation of the socio-economic development of regions and municipalities. *Economy of the region*, 2014, no. 1, pp. 9–33. (In Russ)
3. Chereshnev V. A., Verzinlin D. N., Maksimova T. G., Verzilin S. D. Ecologization and socio-economic development of regions. Assessment of regional differentiation. *Economy of the region*, 2013, no. 1, pp. 33–46. (In Russ)
4. Filippov Yu. V., Avdeeva T. T. *Basics of local economy development*. Moscow, Logos Publ., 2011, 276 p. (In Russ)
5. Avdeeva T. T. Economic development of local communities. Monograph. Krasnodar Publ., 2001, 213 p. (In Russ)
6. Leonov S. N. Regional economic policy in a transition economy. Vladivostok, Dal'nauka Publ., 1998, 205 p. (In Russ)
7. Kremlev N. D., Tutukov A. T. Improving the management system of socio-economic development of municipalities of the Russian Federation. *Municipal Government*, 2007, no. 4, pp. 85–87. (In Russ)
8. Shirokov A. N. The reform of local self-government in Russia: a conceptual approach. St. Petersburg, IRERAN Publ., 2003, 87 p. (In Russ)

9. **Molotkov Yu. I.** *System management of socio-economic objects and processes*. Monograph. Novosibirsk, Science Publ., 2004, 509 p. (In Russ)
10. **Shekova E. L.** Economics and management of non-profit organizations: studies allowance. St. Petersburg, 2013. Available at: https://content/downloads/iblock/be7/econ_men.pdf (accessed 1 Mars 2019) (In Russ)
11. **Muravyova V., Balyasnikova N.** Socially-oriented NGOs: pract. allowance. Moscow, Agency Social Inform Publ., 2011, 224 p. Available at: https://nkozakon.ru/wp-content/uploads/2011/11/SO_NKO_best_practice.pdf (accessed 1 Mars 2019) (In Russ)
12. **Shmulevich Ye. O.** The most important task is to use the potential of NGOs in solving social problems. 2012. Available at: <http://www.portal-nko.ru/> (accessed 1 Mars 2019) (In Russ)
13. **Shirokov A. N., Yurkova S. V.** Reform of local self-government: goals, objectives, first results, problems. *Municipal authority*, 2007, no. 4, pp. 22–29. (In Russ)
14. **Gladky Yu. N., Chistobaev A. I.** *Basics of regional policy*. St. Petersburg, V. A. Mikhailov Publ., 1998, 659 p. (In Russ)
15. **Tsukarev S. S., Shibaeva S. S.** System management of socially-oriented non-profit organizations (theoretical and legal aspects, models, projects and practices). Monograph. Novosibirsk, NSAU Publ., 2017, 389 p. (In Russ)
16. **Gaag A. V., Pichugin A. P., and al.** Economic efficiency rational use of labor resources in feed production. *Vestnik NSAU*, 2016, no. 1, pp. 145–152. (In Russ)
17. **Muravyova V., Balyasnikova N.** Socially-oriented NGOs: pract. allowance. Moscow, Agency Social Inform Publ., 2011, 224 p. Available at: https://nkozakon.ru/wp-content/uploads/2011/11/SO_NKO_best_practice.pdf (accessed 1 Mars 2019) (In Russ)
18. **Syrkin V. I.** *Regional development in a transition economy*. Vladivostok, Dal'nauka Publ., 1997, 130 p. (In Russ)
19. **Yuill D.** Major characteristics of regional policy: European experience. Available at: <http://ieie.nsc.ru/~tacis/yull.htm> (accessed 1 Mars 2019) (In Russ)
20. **The official** website of the administration of the Novosibirsk region. Available at: <http://scisc.ru/wp-content/uploads/2015/03/Otchyot.pdf> (accessed 1 Mars 2019) (In Russ)

Информация об авторах

Быченко Юрий Алексеевич – аспирант, факультет муниципального и государственного управления, ФГБОУ Новосибирский ГАУ, (Российская Федерация, 630039, Новосибирск, ул. Добролюбова, д. 160, e-mail: 2134539@mail.ru)

Пичугин Анатолий Петрович – доктор технических наук, профессор, заведующий кафедрой теоретической и прикладной физики, ФГБОУ Новосибирский ГАУ, (Российская Федерация, 630039, Новосибирск, ул. Добролюбова, д. 160, e-mail: gmunsau@mail.ru)

Information about the authors

Yuri A. Bychenok – post-graduate student, Faculty of Municipal and Public Administration, Novosibirsk State Agrarian University, (160 Dobrolubova Str., Novosibirsk, 630039, Russian Federation; e-mail: 2134539@mail.ru)

Anatoliy P. Pichugin – Doctor of Technical Science, Professor, Head of the Department of theoretical and applied physics, (160 Dobrolubova Str., Novosibirsk, 630039, Russian Federation; e-mail: gmunsau@mail.ru)

Принята редакцией: 15.04.19.

Received: April 15, 2019.

ОБ ОДНОМ ОПЫТЕ МУЗЫКАЛЬНОГО КОЛЛЕКЦИОНИРОВАНИЯ: ПРОЕКТ «ЖИЗНЬ ЗАМЕЧАТЕЛЬНЫХ МЕЛОДИЙ»

ABOUT ONE EXPERIENCE OF MUSICAL COLLECTING: PROJECT ‘LIFE OF REMARKABLE MELODIES’

УДК 37.022

DOI: 10.15372/PEMW20190319

В. Э. Штейнберг

Башкирский государственный педагогический
университет имени М. Акмуллы, Уфа, Российская
Федерация, e-mail: dmt8@bk.ru
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2032-8524>

Steinberg, V. E.

Bashkir State Pedagogical University named after
M. Akmulla, Ufa, Russian Federation,
e-mail: dmt8@bk.ru
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2032-8524>

Н. Н. Манько

Башкирский государственный педагогический
университет имени М. Акмуллы, Уфа, Российская
Федерация, e-mail: dtvmanko55@mail.ru
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1614-3113>

Manko, N. N.

Bashkir State Pedagogical University named after
M. Akmulla, Ufa, Russian Federation,
e-mail: dtvmanko55@mail.ru
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1614-3113>

Э. М. Габитова

Башкирский государственный педагогический
университет имени М. Акмуллы, Уфа, Российская
Федерация, e-mail: gabitovae@mail.ru
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3891-4775>

Gabitova, E. M.

Bashkir State Pedagogical University named after
M. Akmulla, Ufa, Russian Federation,
e-mail: gabitovae@mail.ru
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3891-4775>

Л. В. Вахидова

Башкирский государственный педагогический
университет имени М. Акмуллы, Уфа, Российская
Федерация, e-mail: vahidovav@mail.ru
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1370-558X>

Vakhidova, L. V.

Bashkir State Pedagogical University named after
M. Akmulla, Ufa, Russian Federation,
e-mail: vahidovav@mail.ru
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1370-558X>

Л. Р. Саитова

Башкирский государственный педагогический
университет имени М. Акмуллы, Уфа, Российская
Федерация, e-mail: lira4991@gmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1050-1904>

Saitova, L. R.

Bashkir State Pedagogical University named after
M. Akmulla, Ufa, Russian Federation,
e-mail: lira4991@gmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1050-1904>

Аннотация. В статье представлен опыт музыкального коллекционирования с использованием метода сравнительного музыкослушания и технических средств. При формировании аудиоконтента решались культурологические и образовательные задачи; благодаря использованию информационно-технологических средств создан Обучающий программный комплекс «Жизнь замечательных мелодий», защищенный (как РИД).

Abstract. The article presents the experience of musical collectibles using the method of comparative music and technical means. In the formation of audio content, cultural and educational tasks were solved; thanks to the use of information technology tools, the Life of Remarkable Melodies training program has been created, protected (as RIA).

Ключевые слова: мелодия, музыкальное коллекционирование, моноантология, сравнительное музыкослушание, аудиоконтент.

Keywords: melody, music collecting, comparative music listening, audio content.

Для цитаты: Штейнберг В. Э., Манько Н. Н., Габитова Э. М., Вахидова Л. В., Саитова Л. Р. Об одном опыте музыкального коллекционирования: проект «Жизнь замечательных мелодий» // Профессиональное образование в современном мире. 2019. Т. 9, №3. С. 3073–3080

For quote: Steinberg V.E., Manko N.N., Gabitova E.M., Vakhidova L.V., Saitova L.R. [About one experience of musical collecting: project «life of remarkable melodies»]. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire* = *Professional education in the modern world*, 2019, vol. 9, no. 3, pp. 3073–3080

DOI: 10.15372/PEMW20190319

DOI: 10.15372/PEMW20190319

Введение. Многие из нас, кто увлекался музыкальным коллекционированием, хорошо помнят, как появление катушечных, а затем и кассетных магнитофонов позволило записывать полубившиеся мелодии с отечественных и зарубежных виниловых гибких и жестких пластинок на магнитную ленту, делая первые подборки. С изобретением компакт-дисков и созданием музыкальных интернет-сайтов возможности музыкального коллекционирования существенно расширились и появилась возможность формировать подборки вариантов аранжировок и исполнений одной и той же мелодии¹ (сжатие ссылок выполнено с помощью приложения *TMXC URL Shortener* браузера *Google Chrome*). В это время авторы проекта, обладая уже некоторым опытом (в том числе музыкальным), попытались привнести новые элементы в музыкальное коллекционирование, используя принцип «калейдоскопа» – отбирая качественно записанные, контрастно различные и талантливые вариации, каверы и исполнения, расставляя их затем в такой последовательности, чтобы при прослушивании поддерживался интерес благодаря эмоционально-образному контрасту, инициировалась произвольная попытка фиксировать отличия одной версии от другой, выделялись наиболее понравившиеся. То есть многомерные сборники – моноантологии проекта основаны на многомерном подходе и принципе рекурсивности (объект рекурсивный, если он определяется с помощью самого себя). Моноантологии одной мелодии обладают признаками рекурсивных объектов, так как музыкальный образ каждой аранжировки определяется таким способом: рассматривая аранжировки как интерпретации, Е. Л. Яковлева и М. А. Зайченко утверждают, что интерпретация реализует рекурсивный принцип, инициируя повторение и осмысление, в нашем случае, исходного образа [5]. Естественно, затруднительно предсказать какие именно аранжировки вызовут повышенный эмоционально-эстетический отклик при прослушивании, но совершенно ясно, что многократно прослушанный в вариациях музыкальный образ замечательной мелодии надолго останется в памяти слушателя, причем эффект усиливается, если мелодия предварительно знакома и нравится слушателю.

Таким образом и возникла идея создания аудиотеки красивых, концептуальных и популярных мелодий, организованная в виде специальных сборок – «моноантологий одной мелодии», прослушивание которых произвольно приобретало элементы сравнения. В сборник моноантологий включались жемчужины музыкального инструментального и вокального творчества: «*Summertime*», «*Petite Fleur*», «*Bessame Mucho*», «*Black Orfeu*», «*Torna A Surriento*», «*Pearl Fishers*», «*For Elise*», «*Очи черные*», «*Подмосковные вечера*», в том числе популярные классические произведения в эстрадном формате.

Проект тогда было решено назвать «Жизнь замечательных мелодий» (далее – Проект «ЖЗМ»), а его цель – ознакомление работников образования (и других отраслей) с замечательными мелодиями и пополнение музыкального багажа [2; 3]. [По меткому замечанию Е. В. Ткаченко – активного соавтора Проекта ЖЗМ, мелодий концептуального уровня, существующих многие десятилетия и исполняющиеся во всем мире в различных аранжировках и вариациях не много, но именно такие – с выразительными музыкальными образами – и старались собрать авторы в Проекте ЖЗМ [1]].

Постепенно накапливался значительный аудиоконтент и разрабатывались специальные разделы проекта, такие как «Золотые инструменты на ЖЗМ», «Памяти великих на ЖЗМ», «Памяти патриотов

¹ Сайт «Музыкальный огонек». URL: <http://tmxc.ru/632986>

Сайт «История одной песни». URL: <http://tmxc.ru/527678>

Сайт «MuzoFond». Мелодия «Blue canary». URL: <http://tmxc.ru/243733>

Сайт «Избранное». «Summertime»: 7 лучших исполнений всех времён. URL: <http://tmxc.ru/853743>

Сайт «Комсомольская правда». Дмитрий Козуров. Лучшие кавер-версии песни The Beatles «Yesterday». URL: <http://tmxc.ru/447475>

Сайт «Shikomusic.ru». Мелодия «Осенний сон». URL: <http://tmxc.ru/384544>

России на ЖЗМ» и другие. Все это поставило разработчиков проекта перед необходимостью создания компьютерной программы с удобным для пользователя интерфейсом. Презентация (и пропаганда) проекта осуществлялась собственными силами – с помощью компакт-дисков, проектируемых и изготавливаемых в лабораторных условиях. Проблема же авторского права была решена единственно приемлемым способом – объявлением Проекта «ЖЗМ» научным некоммерческим проектом образовательного назначения², а диски вручались под шутливым девизом «Подари, если просто так отдать жалко!».

В 2017 году в творческий коллектив влились программисты и музыкант, началась работа над компьютерной программой и был разработан Обучающий программный комплекс «Жизнь замечательных мелодий», получивший Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2018612220 [4]. Заметим, что включение в документ название проекта «Жизнь замечательных мелодий» свидетельствует о том, что оно эксклюзивно: ранее образовательные музыкальные программы с таким названием в Российской Федерации не регистрировались и повторно зарегистрированы быть уже не могут.

Для создания Образовательного музыкального комплекса использовались современные технические средства. С помощью визуального HTML-редактора *Adobe Dreamweaver CS6*, был разработан интуитивно понятный визуальный интерфейс с более 200 веб-страницами, различными графическими и звуковыми объектами. Кроме того, использовались и другие программы и редакторы:

- для разработки графических фрагментов интерфейса и компакт-дисков – графические редакторы *Adobe Photoshop*, *CorelDRAW* и редактор обложек компакт-дисков *Epson PrintCD*;
- для аудиоредактирования аудиофайлов – аудиоредактор *Nero Wave Editor Portable*; для информационного их оформления в формате mp3 – программа *TagRename*;
- для изготовления текстовых фрагментов – программа-скриншоттер *FSCapture*, декодер текста *ABBY Screenshot Reader*.

Интерфейс комплекса представлен на рисунке 1, он содержит 12 разделов, активируемых кнопками вертикального левого блока.



Рис. 1. Интерфейс Обучающего программного комплекса «Жизнь замечательных мелодий»

² Проект «ЖЗМ» – некоммерческий научный проект в области дидактического дизайна и технологии сравнительного музыкослушания, используется исключительно в научных и образовательных целях, серийно не производится и не продается (п. 2 ст. 19 Федерального закона от 20.07.2004 N 72-ФЗ-2014 Об авторском и смежных правах).

Проект «ЖЗМ» включает ряд разделов, позволяющих работать с основным музыкальным контекстом проекта – «Исходная аудиотека ЖЗМ» (рис. 2), а также с дополнительным аудиоконтентом: «Золотые инструменты на ЖЗМ», «Вспоминая великих на ЖЗМ», «Памяти патриотов России на ЖЗМ» (рис. 3), «Авторские сборки на ЖЗМ». Кроме того, имеется специальный информационно-технологический раздел «Теория и технология Проекта ЖЗМ» с подразделами «аудиодизайн» (амплитудно-частотное редактирование аудиофайлов), «изодизайн» (графическое оформление аудиофайлов) и «инфодизайн» (аннотации к мелодиям аудиотеки) (рис.4).


КРЕАТИВНАЯ СТУДИЯ «ЖЗМ»
ПРОЕКТ «ЖИЗНЬ ЗАМЕЧАТЕЛЬНЫХ МЕЛОДИЙ»
 ПО ТЕХНОЛОГИИ СРАВНИТЕЛЬНОГО МУЗЫКОСЛУШАНИЯ
 Свидетельство RU 2018612220 - «Обучающий программный комплекс "ЖИЗНЬ ЗАМЕЧАТЕЛЬНЫХ МЕЛОДИЙ"»
 

ИСХОДНАЯ АУДИОТЕКА НА «ЖЗМ»	ИСХОДНАЯ АУДИОТЕКА НА "ЖЗМ" - МОНОАНТОЛОГИИ 3	
РОССИЙСКАЯ ЛИРИКА НА «ЖЗМ»	77. "ЖЗМ" - На сопках Манчжурии	100. "ЖЗМ" - Speak Softly Love
ЛАТИНСКАЯ ЛИРИКА НА «ЖЗМ»	78. "ЖЗМ" - Amorato	101. "ЖЗМ" - Maruzzella
ЛИРИКА ЕВРОПЫ НА «ЖЗМ»	79. "ЖЗМ" - Tico-Tico No Fuba	102. "ЖЗМ" - Chitarra Romana
ИЗБРАННОЕ ИЗ ДЖАЗА НА «ЖЗМ»	80. "ЖЗМ" - The Lonely Shepherd	103. "ЖЗМ" - Puttin on the Ritz
КЛАССИКА И ПОПУЛЯРНОЕ НА «ЖЗМ»	81. "ЖЗМ" - Concerto De Aranjuez	104. "ЖЗМ" - Yesterday
ЗОЛОТЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ НА «ЖЗМ»	82. "ЖЗМ" - Mozart Symphony N40	105. "ЖЗМ" - Dance Me To The end of Love
ВСПОМИНАЯ ВЕЛИКИХ НА «ЖЗМ»	83. "ЖЗМ" - In The Mood	106. "ЖЗМ" - Вальс бостон
СОВРЕМЕННОСТИ И СТАРЫЕ МАСТЕРА НА «ЖЗМ»	84. "ЖЗМ" - Как много девушек хороших	107. "ЖЗМ" - Темная ночь
ПАМЯТИ ПАТРИОТОВ РОССИИ НА «ЖЗМ»	85. "ЖЗМ" - Minor Swing	108. "ЖЗМ" - Три года ты мне снилась
АВТОРСКИЕ КОМПОЗИЦИИ НА «ЖЗМ»	86. "ЖЗМ" - I Will Survive	109. "ЖЗМ" - Полночь-поле
ТЕОРИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЕКТА «ЖЗМ»	87. "ЖЗМ" - I Love You Much Too Much	110. "ЖЗМ" - Утомленное солнце
О ПРОГРАММЕ ПРОЕКТА «ЖЗМ»	88. "ЖЗМ" - Soul Bossa Nova	111. "ЖЗМ" - Nochnym Belgradom
	89. "ЖЗМ" - I love Paris	112. "ЖЗМ" - Anitra's Dance
	90. "ЖЗМ" - Sing, Sing, Sing	113. "ЖЗМ" - Прощание славянки
	91. "ЖЗМ" - Il Pleut Sur La Route	114. "ЖЗМ" - Ave Mariya
	92. "ЖЗМ" - Va Bank	115. "ЖЗМ" - All The Things You Are
	93. "ЖЗМ" - Ах, эти черные глаза	116. "ЖЗМ" - Chanson D'amour
	94. "ЖЗМ" - Уходит вечер	117. "ЖЗМ" - Padam Padam
	95. "ЖЗМ" - Go down, Moses	118. "ЖЗМ" - Есть только миг
	96. "ЖЗМ" - Одинокая гармонь	119. "ЖЗМ" - Город золотой
	97. "ЖЗМ" - Lete Indien	120. "ЖЗМ" - Dalold the silver guitar
	98. "ЖЗМ" - Dicitencello vuie	121. "ЖЗМ" - Under Paris Skies
	99. "ЖЗМ" - O sole mio	

ПРОГРАММЫ ДИЗАЙНА АУДИОФАЙЛОВ


Рис. 2. Основной раздел «Исходная аудиотека» (моноантологии)


КРЕАТИВНАЯ СТУДИЯ «ЖЗМ»
ПРОЕКТ «ЖИЗНЬ ЗАМЕЧАТЕЛЬНЫХ МЕЛОДИЙ»
 ПО ТЕХНОЛОГИИ СРАВНИТЕЛЬНОГО МУЗЫКОСЛУШАНИЯ
 Свидетельство RU 2018612220 - «Обучающий программный комплекс "ЖИЗНЬ ЗАМЕЧАТЕЛЬНЫХ МЕЛОДИЙ"»
 

ИСХОДНАЯ АУДИОТЕКА НА «ЖЗМ»	ПАМЯТИ ПАТРИОТОВ РОССИИ НА "ЖЗМ"	
РОССИЙСКАЯ ЛИРИКА НА «ЖЗМ»	01. Прощание славянки	
ЛАТИНСКАЯ ЛИРИКА НА «ЖЗМ»	02. Темная ночь	
ЛИРИКА ЕВРОПЫ НА «ЖЗМ»	03. Вечер на рейде	
ИЗБРАННОЕ ИЗ ДЖАЗА НА «ЖЗМ»	04. На сопках Манчжурии	
КЛАССИКА И ПОПУЛЯРНОЕ НА «ЖЗМ»	05. Полночь-поле	
ЗОЛОТЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ НА «ЖЗМ»	06. Песни о Родине	
ВСПОМИНАЯ ВЕЛИКИХ НА «ЖЗМ»	07. Памяти патриотов России	
СОВРЕМЕННОСТИ И СТАРЫЕ МАСТЕРА НА «ЖЗМ»		
ПАМЯТИ ПАТРИОТОВ РОССИИ НА «ЖЗМ»		
АВТОРСКИЕ КОМПОЗИЦИИ НА «ЖЗМ»		
ТЕОРИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЕКТА «ЖЗМ»		
О ПРОГРАММЕ ПРОЕКТА «ЖЗМ»		

ПРОГРАММЫ ДИЗАЙНА АУДИОФАЙЛОВ


Рис. 3. Дополнительный раздел «Памяти патриотов России» (моно- и полиантологии)

Аннотации к моноантологиям проекта описывают краткую историю исходной музыкальной мелодии, а также характеризуют некоторые, включенные в моноантологию данной мелодии, аранжировки и исполнения. В настоящее время разработано 40 аннотаций к мелодиям, работа по написанию новых аннотаций продолжается.

В разделе «Теория и технология Проекта ЖЗМ» приведено и Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2018 612 220 на Обучающий программный комплекс «Жизнь замечательных мелодий» (защищенный как Результат интеллектуальной деятельности – РИД).



Рис. 4. Информационно-технологический раздел проекта

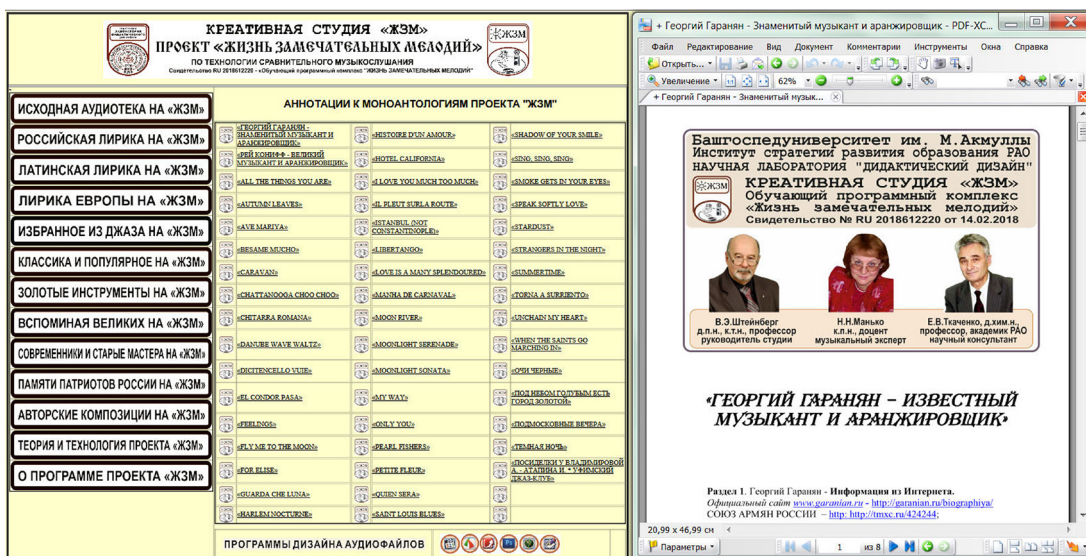


Рис. 5. Аннотация к моноантологии аудиотеки

При открытии выбранного в той или иной папке аудиофайла (опция «открыть» в нижней части интерфейса) активируется программа MPC-NC и выбранный аудиофайл проигрывается с демонстрацией его обложки (6).

Освоение аудиотеки Обучающего программного комплекса «Жизнь замечательных мелодий» в формате *mp3* обеспечивает следующие функции:

- ознакомление с технологией сравнительного музыкослушания;
- навигация в базе аудиотеки;
- прослушивание музыкальных файлов, поиск и пополнение аудиоконтента;
- составление авторских сборок;
- формирование соответствующих культурологических компетенций.

Аудиоконтент Проекта «ЖЗМ» содержит 115 томов исходных моноантологий; 300 папок с 3883 аудиофайлами (16,5 Гб) в формате *mp3*. Постепенно разрабатывается и объемное Приложение к проекту «Погружение в мир музыки», включающее сегодня раздел «Погружение в ритм»: (Боссанова на ЖЗМ» (161 аудиофайл), «Вальсы на ЖЗМ» (35 аудиофайлов); раздел «Погружение в инструмент»: «Золотое Фортепьяно на ЖЗМ» (150 аудиофайлов), «Золотой Аккордеон на ЖЗМ» (170 аудиофайлов); раздел «Погружение в мелодии (6 мелодий)»: «*Histoire d'Un Amour*» (61 аудиофайл), «*Love is a Many Splendoured*» (69 аудиофайлов), «*All The Things*» (20 аудиофайлов) и другие мелодии; «Исполнители (11 исполнителей)» («*A'cappella ExpreSSS*» (36 аудиофайлов), «*Akimoto Kaoru*» (22 аудиофайла), «*COOL & JAZZY*» (58 аудиофайлов) и другие исполнители.



Рис. 6. Активация аудиофайла исходной аудиотеки

Аудиосборки раздела «Авторские сборки на ЖЗМ» постепенно дополнялись именными компакт-дисками в жанре «Посиделки у специалиста» (содержание определяли непосредственно специалисты дружественных организаций); сборки и компакт-диски авторов Проекта «ЖЗМ» в данном жанре показаны на рисунке 7.

Заключение. Представленный в статье Обучающий программный комплекс «Жизнь замечательных мелодий» рассматривается авторами как важный этап поискового проекта, способствующего пополнению культурного багажа, совершенствованию музыкального коллекционирования и ознакомлению с интересным музыкальным аудиоконтентом. Актуальность реализованного в Проекте «ЖЗМ» подхода (и технологии сравнительного музыкослушания) подтверждается длительной его апробацией; благодаря усилиям разработчиков проект стал известен многим работникам образования.



Рис. 7. Дизайн обложек именных компакт-дисков

Мелодия (греч. *melodia* – пение песни; от *melos* – песнь и *ode* – пение) – основная мысль музыкального произведения, выраженная одноголосным напевом, важнейшее средство музыкальной выразительности.

Антология – (греч. *anthologia* – букв. – собрание цветов), сборник избранных произведений (литературных, философских, музыкальных) разных авторов (БСЭ).

Аранжировка – переложение музыкального произведения, написанного для определенных голосов, инструментов и ансамблей.

Вариации (лат. *variatio* – изменение) – музыкальное произведение, основанное на постепенном изменении изложенной в начале темы, в ходе которого первоначальный образ развивается и обогащается, не теряя своих существенных черт.

Импровизация (от лат. *improvisus* – непредвиденный, нечаянный) – творчество в процессе исполнения, без предварительной подготовки, по вдохновению.

Интерпретация – истолкование музыкального произведения в творческом процессе исполнения (от латинского *interpretatio* – разъяснение, истолкование).

Многомерность – характеристика объекта или явления, образованная совокупностью разнородных элементов, сочетанием системных объективных и субъективных компонентов (авт.).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Ткаченко Е. В.** О сравнительном музыкослушании. Комментарий к статье В. Э. Штейнберга и Н. Н. Манько «Технологии сравнительного музыкослушания в поисковом проекте «Жизнь замечательных мелодий» (ЖЗМ)» // Ценности и смыслы. 2016. № 6 (46), Т. 2. С. 79–83.
2. **Штейнберг В. Э., Манько Н. Н.** Технология сравнительного музыкослушания // Практическая психология и логопедия. 2009. № 4 (39). С. 8–21.
3. **Штейнберг В. Э., Манько Н. Н.** Технология сравнительного музыкослушания в поисковом проекте «Жизнь замечательных мелодий» (ЖЗМ) // Ценности и смыслы. 2016. № 6 (46), Т. 2. С. 70–78.
4. Штейнберг В. Э., Габитова Э. М., Ткаченко Е. В., Манько Н. Н., Вахидова Л. В., Саитова Л. Р. Свидетельство RU 2 018 612 220 от 14.02.2018. Обучающий программный комплекс «Жизнь замечательных мелодий».
5. **Яковлева Е. Л., Зайченко М. А.** Рекурсия и искусство // Международный научно-исследовательский журнал. 2013. Вып. № 4–2 (11). С. 65–68. [Электронный ресурс] URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/rekursiya-i-iskusstvo> (дата обращения: 24.04.2016).

REFERENCES

1. **Tkachenko E. V.** On comparative musicobedience. Commentary on the article by V. E. Steinberg and N. N. Manko «Comparative music listening technologies in the search project ‘Life of wonderful melodies’ (LWM)». *Values and meanings*. 2016. no. 6 (46), vol. 2, pp. 79–83. (In Russ).
2. **Steinberg V. E., Manko N. N.** Comparative music-listening technology. *Practical Psychology and Speech Therapy*. 2009, no. 4 (39). pp. 8–21. (In Russ).
3. **Steinberg V. E., Manko N. N.** Comparative music listening technologies in the search project «Life of wonderful melodies» (LWM). *Values and meanings*. 2016, no. (46), vol. 2, pp. 70–78. (In Russ).
4. Steinberg V. E., Gabitova E. M., Tkachenko E. V. Manko N. N., Vahidova L. V., Saitova L. R. Certificate RU 2018 612 220 February 14, 2018. Training software complex ‘Life of wonderful melodies’.
5. **Yakovleva E. L., Seichenko M. A.** Recursion and art. *International Research Journal*. 2013, no. 4–2 (11), pp. 65–68. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/rekursiya-i-iskusstvo> (accessed: April 24, 2016).

Информация об авторах

Штейнберг Валерий Эмануилович, кандидат технических наук, кандидат педагогических наук, доктор педагогических наук, профессор, главный специалист управления научной работой и международных связей, Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы (г. Уфа). – E-mail: dmt8@bk.ru dtvmanko55@mail.ru gabitovae@mail.ru vahidovall@mail.ru lira4991@gmail.com

Манько Наталия Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы (г. Уфа). – E-mail: dtvmanko55@mail.ru

Габитова Эльвира Маратовна, кандидат педагогических наук, ст. преподаватель кафедры педагогики и психологии профессионального образования, Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы (г. Уфа). – E-mail: gabitovae@mail.ru

Вахидова Люция Вансеттовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования, Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы (г. Уфа). – E-mail: vahidovall@mail.ru

Сайтова Лира Рашитовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования, БГПУ имени М. Акмуллы (г. Уфа). – E-mail: lira4991@gmail.com

Принята редакцией: 13.03.19.

Information about the authors

Valeriy E. Shteinberg Candidate of Technical Sciences, Candidate of Pedagogical Sciences, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chief Specialist, Department of Scientific Work and International Relations, Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla (Ufa). – E-mail: dmt8@bk.ru

Natalia N. Manko Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Education, Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla (Ufa). – E-mail: dtvmanko55@mail.ru.

Elvira M. Gabitova candidate of pedagogical sciences, art. the teacher of the chair of pedagogy and psychology of professional education, Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla (Ufa). – E-mail: gabitovae@mail.ru

Lucia V. Vakhidova Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of Pedagogy and Psychology of Professional Education, Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla (Ufa). – E-mail: vahidovall@mail.ru

Lira R. Saitova Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Pedagogy and Psychology of Professional Education at the M. Akmulla BSPU (Ufa). – E-mail: lira4991@gmail.com

Received: March 13, 2019.

ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА И МОТИВАЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

THE USE OF MODERN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN FORMATION OF COGNITIVE INTEREST AND MOTIVATION AT THE FOREIGN LANGUAGE LESSONS

УДК 372.881.1:378

DOI: 10.15372/PEMW20190320

Я. В. Проскура

Сибирский институт управления – филиал
Российской академии народного хозяйства
и государственной службы, Новосибирск,
Российская Федерация, e-mail: ypkt25@mail.ru

Proskura, Ya. V.

Siberian Institute of management – branch of Russian
presidential Academy of national economy
and public administration, Novosibirsk, Russian
Federation, e-mail: ypkt25@mail.ru

Е. А. Терехова

Сибирский институт управления – филиал
Российской академии народного хозяйства
и государственной службы, Новосибирск,
Российская Федерация, e-mail: 2005fty@bk.ru

Terekhova, E. A.

Siberian Institute of management – branch of Russian
presidential Academy of national economy and public
administration, Novosibirsk, Russian Federation,
e-mail: 2005fty@bk.ru

Аннотация. В статье рассматривается, как современные педагогические технологии могут повлиять на процесс обучения и его результаты. Раскрываются сущность и содержание понятий «педагогические технологии», «личностно-ориентированный подход в обучении», «метод проектов», «информационные технологии», «метод мозгового штурма», «метод ролевой игры». В статье метод проектов рассматривается с позиции применения современных психолого-педагогических технологий, требующих интегрированного знания и исследовательского поиска при формировании мотивации и познавательного интереса на занятиях английского языка. Отдельное место в статье отведено целям данного метода: практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов; самостоятельная деятельность; структурирование содержательной части проекта; использование исследовательских методов. Также в статье уделяется внимание методу «мозгового штурма», специфике его использования в обучении иностранным языкам в вузе, его преимущества, особенности и классификация его основных разновидностей. Описан опыт применения этого метода на занятиях по английскому языку, поэтапно раскрываются отличительные

Abstract. This article discusses how modern psychological and pedagogical technologies at English lessons can influence on the teaching process and its results. It reveals the essence and content of the concepts of «pedagogical technologies», «personality-oriented approach to learning», «method of projects», «information technologies», «method of brainstorming», «method of role play». In this article, the «method of projects» is considered from the point of the application of modern psychological and pedagogical technologies, which requires the integrated knowledge and research in the formation of motivation and cognitive interest in English classes. A special place in the article is devoted to the objectives of this method: practical, theoretical, cognitive significance of the intended results; independent activity; structuring the content of the project; using of the research methods. Also, the article focuses on the «Brainstorming method», the usage of this method in foreign languages teaching, its advantages and peculiarities, classification of the main types of brainstorming. It describes the experience of applying this method in English classes, the distinctive features and advantages of this method are gradually revealed. All these pedagogical technologies contribute to more effective teaching by increasing students «interest and motivation. The article studies the usage

особенности и достоинства данного метода. Все эти педагогические технологии способствуют более эффективному обучению за счёт повышения интереса и мотивации к нему у учащихся. Рассматривается специфика использования современных психолого-педагогических технологий в обучении иностранным языкам в вузе, их преимущества и особенности, проблемы профессиональной подготовки будущих специалистов: специфика профессиональной идентичности, профессиональной адаптации, повышение у студентов уровня коммуникативной компетентности. Представленные методы способствуют развитию коммуникативных навыков, расширению кругозора, формированию общеучебных навыков и развитию самостоятельной, поисковой деятельности.

Ключевые слова: педагогическая технология, технологии обучения, интерес и мотивация, обучающие игры, интерактивные методы обучения.

Для цитаты: Проскура Я. В., Терехова Е. А. Применение современных психолого-педагогических технологий в формировании познавательного интереса и мотивации на занятиях иностранного языка // Профессиональное образование в современном мире. 2019. Т. 9, №3. С. 3081–3089

of modern psychological and pedagogical technologies in foreign languages teaching, its advantages and peculiarities for language and professional socialization. This paper dwells upon the problems of students' professional training: the specificity of professional identity, professional adaptation, mastering students' communicative awareness and professional skills. These methods contribute to the development of communication skills, expand horizons, formation of general educational skills and the development of independent search activities.

Keywords: pedagogical technology, teaching technologies, interest and motivation, educational games, interactive teaching methods.

For quote: Proskura Ya. V., Terekhova E. A. [The use of modern psychological and pedagogical technologies in formation of cognitive interest and motivation at the foreign language lessons]. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire* = *Professional education in the modern world*, 2019, vol. 9, no. 3, pp. 3081–3089

DOI: 10.15372/PEMW20190320

DOI: 10.15372/PEMW20190320

Введение. Постоянно растущие требования общества и времени к уровню владения английским языком ставят вопрос о повышении качества обучения иностранному языку, «разумном и обоснованном выборе того или иного метода, их чередовании в зависимости от условий конкретной учебной ситуации, целей и этапа обучения английскому языку» [6, с. 24]. В связи с этим особенно остро встает вопрос об использовании более эффективных методик, методов и приемов обучения иноязычной культуре для поддержания устойчивого интереса к изучению иностранного языка, для создания и поддержания активной мотивации учащихся к изучению английского языка. Особенно это актуально в условиях отсутствия среды языкового общения. Использование современных психолого-педагогических технологий в обучении английскому языку позволяет установить благоприятный психологический климат на уроке; изменяет эмоциональное состояние и поведенческие установки обучающихся на уроке, повышает их мотивацию к дальнейшему изучению иностранного языка. Также это помогает развивать способность обучающегося поверить в свои силы, эффективно взаимодействовать с окружающими людьми, помогает решать возникающие проблемы, вырабатывать жизненно важные навыки.

Постановка задачи. В статье планируется: осветить основные виды, принципы и этапы современных педагогических технологий, а также показать, как они могут повлиять на процесс обучения, его результаты на занятиях по английскому языку и способствовать более эффективному обучению за счет повышения интереса и мотивации к нему у студентов.

Методология, методы и методика исследования. В статье проводится теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме использования инновационных технологий в обучении иностранному языку; изучение и обобщение передового опыта; наблюдение.

Результаты исследования. Анализ деятельности российских вузов показывает, что в них сегодня делается ставка на принцип вариативности, который способствует построению педагогического процесса по любой образовательной модели. На фоне разработок различных вариантов содержания образования мы наблюдаем рождение все новых идей, а также введение в философию образования понятия педагогической технологии. Среди большого количества определений считаем целесообразным при-

вести трактовку педагогической технологии, предложенную отечественным исследователем Б. Т. Лихачевым: это совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств, образующих организационно-методический инструментарий педагогического процесса [1, с. 156]. Исходя из этого, среди перечня различных педагогических технологий наиболее уверенно прошли проверку временем следующие: разноуровневое обучение; обучение в сотрудничестве; индивидуальный и дифференцированный подход к обучению; метод проектов, метод мозгового штурма, метод ролевой игры. Все они способствуют развитию инноваций в образовании, психолого-педагогических технологий, предполагающих совершенствование педагогических технологий и связанных с ними методов, приемов и средств обучения, развивающих у студентов умение мотивировать действия и самостоятельно ориентироваться в получаемой информации; формирование у них творческого мышления и раскрытие их природных способностей [15, с. 668].

Наш личный опыт и многочисленные исследования демонстрируют, что от выбранной педагогической технологии и от того, насколько правильно она применена к обучающимся, во многом зависит качество обучения. Кроме этого, такие термины, как «активные методы и формы обучения» уже давно используются в педагогике. Они объединяют группу педагогических технологий, достигающих высокого уровня активности в учебной деятельности учащихся. Наряду с этим ещё один термин получил распространение – «интерактивное обучение». Современная педагогика ощутила потребность в создании таких педагогических технологий, которые обеспечивают самое главное в образовательном процессе – развитие личности каждого учащегося, его активности. В связи с этим возникает необходимость создавать такие условия обучения, чтобы учащиеся стремились получать новые результаты своей работы и в дальнейшем успешно применить их в практической деятельности. Отличием педагогических технологий от любых других является то, что они способствуют более эффективному обучению за счет повышения интереса и мотивации к нему у учащихся.

В последнее время в педагогике все чаще и чаще применяются так называемые психолого-педагогические технологии. К ним относятся метод проектов, деловые и ролевые игры, мастер-класс, метод мозгового штурма, круглый стол. Использование таких приемов на занятиях английского языка позволяет развивать познавательный интерес и диалоговое общение, так как способствует совместной работе не только между студентом и преподавателем, но и между самими студентами [8, с. 8]. Его целью является создание благоприятных условий для обучения, в процессе которого обучающийся имеет возможность проявить себя, что делает процесс обучения более продуктивным. Совместная деятельность студентов в освоении учебного материала означает, что каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, происходит обмен знаниями, идеями, способами деятельности.

Перейдем к методу проектов, который в последние годы получает все большую популярность в учебном процессе, в том числе и в преподавании английского языка. Под методом проектов обычно подразумевают определенную совокупность учебно-познавательных приемов, с помощью которых можно решить ту или иную задачу в процессе самостоятельных действий обучающихся и с обязательной презентацией их результатов [5, с. 109]. В данном случае мы говорим о методе проектов как о психолого-педагогической технологии, подразумевая, что данный метод представляет собой сочетание поисковых, исследовательских, творческих и проблемных методов.

Данный метод становится все более популярным в связи с тем, что он позволяет развивать творческие возможности студентов, умение самостоятельно аккумулировать полученные знания и применять их для решения практических задач, ориентироваться в информационном пространстве, анализировать полученную информацию. Также, как и у ролевых игр, дискуссий, обучения в сотрудничестве основным принципом метода проектов является личностно ориентированный подход.

На занятиях английского языка нами регулярно используется проектная методика, так как мы считаем, что именно она в полной мере помогает контролировать усвоение материала темы или раздела. Студенты активно участвуют в проектах, в них они имеют возможность творчески само выражаться, узнавать что-то новое и делиться друг с другом полученными знаниями. На своих занятиях мы предлагаем учащимся различные виды проектов, так как считаем, что методика проекта – это способ вовлечения в учебный процесс всех обучающихся, так как студенты с разным уровнем языковой подготовки могут принимать участие в создании проекта в соответствии со своими возможностями, знаниями, умениями и навыками.

Применяя проектную методику в рамках внедрения ФГОС, можно получить следующие результаты: обеспечить прочное усвоение учебного материала, интеллектуальное развитие студентов, а это очень важно для личностно-ориентированного обучения и является важным показателем того, что у обучающихся сформированы универсальные учебные навыки: личностные, познавательные, коммуникативные.

Метод проекта – это способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы. Главной целью метода проекта является развитие познавательных навыков студентов, способностью самим сформировывать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического и творческого мышления [5, с. 110].

По характеру конечного продукта проектной деятельности, можно выделить следующие виды проектов в области изучения иностранного языка:

- конструктивно-практические проекты, например, дневник наблюдений, создание игры и её описание;
- игровые – ролевые проекты, например, разыгрывание фрагментов урока в школе (программы практики устной речи, грамматики, фонетики), драматизация пьесы (программы практики устной речи);
- информативно-исследовательские проекты, например, «Изучение региона какой-либо страны», «Путеводитель по стране изучаемого языка», «Родной город» [2];
- сценарные проекты – сценарий проведения судебного заседания;
- творческие работы – свободное литературное сочинение, литературный перевод произведения на родной язык (программы практики устной речи, литературы страны изучаемого языка);
- издательские проекты – стенгазеты, материалы для стендов.

Проекты предполагают активизацию учащихся: они должны писать, вырезать, наклеивать, рыться в справочниках, разговаривать с другими людьми, искать фотографии и рисунки и даже самостоятельно делать записи на диск [7, с. 12].

Проектный подход в преподавании иностранных языков и общественных дисциплин дает дополнительные направления и возможности для обучения. Знания, полученные по другим наукам, могут быть использованы в проектах по гуманитарным дисциплинам.

Проектный подход не только помогает закреплять полученные по дисциплинам знания и умения, обеспечивая соответствующие ситуации, в которых эти знания могут применяться, а часто знания, необходимые детям для работы над проектом, подстегивают развитие интереса к другим наукам.

Рассмотрим далее еще одну психолого-педагогическую технологию – игру, которая является одним из основных стимулов к обучению. Ролевые игры на уроках английского языка являются наиболее информативными и результативными методами обучения с точки зрения восприятия наравне с дискуссиями и дебатами. Использование различных игр на уроке английского помогает овладеть им в занимательной форме, развить память, внимание, быстроту реакции, находчивость, поднять интерес к английскому языку как таковому.

Чтобы включиться в ролевую игру на уроках английского языка, студенты должны представить себя в чьей-либо роли в какой-то конкретной ситуации и вести себя надлежащим образом согласно правилам этой игры. Роли могут быть социальные (продавец, менеджер, судья), межличностные (друзья, одноклассники), психологические (нейтральные, позитивные, негативные персонажи). Роли, которые исполняют студенты, направлены на то, чтобы они учились общаться и обсуждать вопросы, решать проблемы, понимать и оценивать чувства других людей. Получение новых знаний и отработка их до навыков и является главной целью любой ролевой игры.

Прежде чем использовать ролевые игры на уроках английского языка, нам представляется необходимым сформировать у студента нужные социальные умения общения и ознакомить их с диалогической речью на английском языке. Для этого мы используем упражнения на тренировку навыков разговора по телефону, так называемый телефонный этикет, создание диалогов на английском языке на определенную тему и по образцу, чтение и воспроизведение этих диалогов наизусть, проигрывание диалога в парах.

Прибегать к ролевым играм мы бы рекомендовали в самом конце изучения для оттачивания приобретенных знаний, только после того как уже усвоена необходимая лексика английского языка и грамматические конструкции, пройдены фонетические, орфографические задания и аудирования.

На занятиях английского языка мы используем разные формы проведения ролевой игры:

- презентация,
- интервью,
- заочное путешествие,
- пресс-конференция,
- круглый стол,
- клуб по интересам и т.д. [4].

Применяя на своих занятиях данный метод, нами были выявлены его преимущества.

1. Одним из основных преимуществ ролевой игры перед другими формами обучения является то, что студенты сконцентрированы в течении всей игры и заняты на 100%.

2. Преимуществом ролевой игры перед любой парной и групповой деятельностью является возможность тренировать студентов в умении говорить в любой ситуации на любую тему.

3. Для тех людей, которые учат английский для того, чтобы реализовать себя в определённой роли в жизни (работать за границей, путешествовать), ролевая игра станет очень важной генеральной репетицией к реальной жизни.

4. Обычно застенчивые студенты испытывают затруднения в обучении, когда необходимо использовать их непосредственный опыт и личность, но в ролевой игре такие студенты чувствуют себя свободно, поскольку их личность не затронута, им не нужно раскрываться [3].

5. Учебный материал усваивается намного эффективнее, поскольку игра бесспорно доставляет удовольствие играющим в неё, ведь как только студенты начинают понимать, что именно от них требуется, они с удовольствием дают волю своему воображению. И в этом, по нашему мнению, и есть главное преимущество использования ролевой игры.

6. Посредством ролевой игры можно отработать любой вид работы с языком – это и отработка лексики, грамматических структур, интонационных моделей, а также использование правильного слова в правильном месте и в правильное время.

7. Ролевая игра является технологией обучения языку, которую относят к основной технологии обучения с низким уровнем ввода и высоким уровнем вывода. Этот момент означает, что сформированная вокруг преподавателя основная фаза презентации – очень коротка. После небольшого вступления студенты начинают активность, в которой выполнение задания гораздо важнее, чем применение точной и правильной лексики; деятельность, в которой беглость выше, чем аккуратность.

8. Огромным преимуществом ролевой игры является то, что этот вид деятельности дает возможность использовать неподготовленную речь студентов. Основной целью технологии ролевой игры является тренировка неподготовленной речи. Обучение языку наиболее эффективно происходит в атмосфере свободной от напряжения, глубокого осмысливания и подбора лексики для использования.

Рассмотрим пошагово метод мозгового штурма.

Первооткрывателем метода мозгового штурма был А. Осборн, автор нескольких книг, в которых идет речь о мышлении. В 1953 г. Осборн выпустил книгу «Управляемое воображение: принципы и процедуры творческого мышления», там он впервые описал метод и принцип действия технологии мозгового штурма.

Метод мозгового штурма – один из очень популярных приемов и методов стимулирования творческой активности. Этот метод широко используется в различных вузах для поиска нестандартных решений разнообразных задач. Метод мозгового штурма формирует навыки концентрировать внимание и мыслительные процессы в ходе решения актуальных задач обучения языку. Целью этого метода является организация мыслительной деятельности по поиску нетрадиционных вариантов решения и постановки различных проблем.

Использование этого метода позволяет решить следующие задачи: стимулирование творческой активности обучаемых; связь теоретических и практических знаний; активизация учебно-познавательной деятельности; формирование у обучаемых мнения и отношения к проблеме; формирование способностей и навыков концентрировать внимание и мыслительные усилия на решении какой-либо задачи; формирование профессиональных навыков; установление взаимодействия между личностями, обучение работе в команде, проявлению терпимости к любой точке зрения окружающих, уважению права личности на свободу слова.

При использовании метода «мозговой штурм» в группе преподаватель сообщает топик и форму задания, формулирует проблему, которую нужно решить, обосновывает задачу для поиска ее решения. Студенты должны четко осознавать, понимать, какой конкретно результат должен быть после мозговой атаки, обязаны представлять, зачем собрались и какую им проблему нужно решить.

Далее преподаватель знакомит студентов с условиями коллективной работы и дает им основные правила мозгового штурма.

Проблема, формулируемая на занятии по методу мозгового штурма, имеет конкретную теоретическую или практическую актуальность и вызывает активный интерес. Главное требование, которое необходимо учитывать и знать при выборе проблемы для этого метода, – возможность различных вариантов решения проблемы, которая выдвигается перед студентами как основная задача.

Для проведения занятия по методу мозгового штурма коллектив делится на две группы: генераторы и аналитики идей. [8, с. 10] Формировать рабочие группы необходимо в соответствии с пожеланиями студентов, но группы желательно делать равными по числу участников.

Генераторы идей – это творческие студенты, обладающие подвижным, активным и незаурядным умом, умеющие и любящие фантазировать, выдвигать нестандартные идеи, мысли [9, с. 26]. Генера-

торы идей должны в течение короткого периода времени предложить как можно больше вариантов решения выдвинутой проблемы, при этом соблюдая главные правила, такие как: исключение доминирования какого-либо одного участника группы; навязывание идеи, исключение повторений; чем больше список идей, тем лучше, так как чем больше выдвинуто любых предложений, тем больше вероятность появления новой, ценной идеи; подход к решению проблемы с разных сторон; запрет на критику и любую оценку высказываемых идей, так как оценка идей отвлекает от основной поставленной задачи и сбивает творческий настрой студентов; необычные и даже самые абсурдные и неожиданные идеи очень приветствуются. Как бы ни была невероятна идея, выдвинутая кем-либо из студентов группы, она должна быть встречена с одобрением; не стоит также думать, что поставленная проблема должна быть решена известными всем способами.

Требуется создать также экспертную группу из студентов, которой предстоит проанализировать все выдвинутые идеи и отобрать лучшие из них.

Вторая группа – это аналитики, получают от первой группы списки вариантов и, не добавляя ничего нового, рассматривают каждое предложение, выбирая наиболее разумное и подходящее на их взгляд. Каждый аналитик имеет три голоса и отдает их за наилучшие, по его мнению, три идеи. Оценка производится следующим образом: первая идея мозгового штурма получила три голоса, вторая – два, третья – один. Идея, которая набрала наибольшее количество голосов и будет являться решением.

На этапе оценки и отбора лучших идей эксперты должны объединиться в одну группу и по имеющимся критериям оценить все предложенные идеи студентов, отобрав лучшие для объявления участникам игры. Если есть возможность, аналитикам на время работы можно перейти в другое помещение, чтобы группа не мешала. Преподаватель определяет время работы для экспертов – от 15 до 20 минут.

На заключительном этапе работы эксперты сообщают о результатах процесса мозгового штурма. Студенты называют общее количество всех идей, представляют лучшие из них. Авторы этих идей обосновывают и защищают их. После итогового обсуждения в группе принимается коллективное решение о применении тех или иных идей на практике. Для облегчения работы групп возможно использование доски, мела, листов бумаги на планшетах, фломастеров, разноцветных стикеров, ноутбука в связке с проектором.

Мозговой штурм – это довольно интенсивный, быстро протекающий творческий процесс, для участников такое занятие, как правило, проходит быстро. В связи с этим ведущий это студент, который должен следить за регламентом и напоминать сколько остаётся времени. Студенты обязаны знать, сколько времени им требуется. Понимание того, что время ограничено и им необходимо выдать как можно больше разных идей в короткие сроки, заставит участников быть более активными.

Как и любой другой метод обучения, метод мозгового штурма имеет и свои недостатки. Во-первых, при разделении участников на группы может возникнуть доминирование участников лидеров в одной из групп. Во-вторых, «зацикливание» участников на однотипных, похожих идеях. Для того чтобы этого не было, преподавателю надо быстро скоординировать направление исследования. Необходимо при разделении участников учитывать их личностные характеристики и объединять студентов разного уровня подготовки.

Отдельно следует и проговорить роль преподавателя в процессе занятия по методике мозгового штурма. Она очень меняется, перестаёт быть главной, преподаватель только регулирует процесс и занимается общей организацией, готовит заранее необходимые задания и оговаривает вопросы или темы для обсуждения в группах, даёт консультации, контролирует время и порядок выполнения заранее оговоренного плана. Во время мозгового штурма преподаватель выступает в роли «заказчика». Он излагает суть проблемы или вопрос и правила проведения занятия по мозговой атаке. Он фиксирует различные идеи, сказанные участниками и находится в стороне от идущей дискуссии. Со стороны преподавателя не допускается критика любых мнений идей и предложений. Преподавателю не нужно вмешиваться в работу групп, чтобы не мешать им. Только в случае, когда группа нарушает правила дискуссии, например, начинает обсуждать или критически оценивать высказанную идею, преподаватель в тактичной и доброжелательной форме возвращает группу в рабочее состояние. Ведущий поочередно даёт слово генераторам идей, чтобы не было хаоса в высказываниях. Также преподаватель следит, чтобы все участники мозгового штурма имели равную возможность высказать свои идеи и предложения.

Доброжелательность преподавателя стимулирует рождение новых идей у членов группы. Он не должен слишком хвалить даже явно удачные гипотезы, чтобы не нарушить равенство участников мозгового штурма.

Искусство ведущего мозговой атаки заключается в умении раскрепостить мышление членов творческой группы, вдохновить их на свободное самовыражение, высказывание идей и выступления.

Если также позволяет время, то преподавателю рекомендуется в начале такого занятия провести разминку. Она проводится фронтально со всей группой. Основная цель разминки мозгового штурма –

помочь участникам освободиться от различных стереотипов и психологических барьеров. Обычно разминка проводится как упражнение в быстром поиске ответов на вопросы. Для разминки очень важен быстрый темп работы. Поэтому, если возникает пауза, преподаватель сам должен выдвинуть несколько вариантов ответа. Как только для участников становится трудно находить ответы, они начинают долго задумываться, стоит переходить к следующему вопросу. Для того чтобы создать и поддержать непринужденную и живую атмосферу, преподаватель подготавливает неожиданные, оригинальные вопросы, которые прямо с темой мозгового штурма не связаны, но взяты из близкой сферы. Таким образом, разминка помогает участникам оживиться, подготовиться перед началом мозговой атаки. Время разминки может составлять от 15 до 20 минут.

При использовании этого метода в аудитории можно повесить плакат, чтобы помочь в процессе.

Говорите все, что придет вам в голову.

Не обсуждайте и не критикуйте высказывания других.

Можно повторять идеи, предложенные кем-то другим. Расширение предложенной идеи поощряется.

Тема **Travelling**. При использовании метода «Мозговой штурм» создаем ассоциативный куст. Его создание развивает логическое мышление, воображение, память.

С помощью выражений

I think, To my mind, In my opinion, It seems to me студенты высказывают свои мысли по теме и строят все это в форме куста.

T. Many people say that life is impossible without travelling nowadays. What's your opinion?

P₁. I think it's true. Travelling develops our outlook.

P₂. To my mind, if you visit different countries you get acquainted with many traditions and customs of these countries.

P₃. No doubt travelling develops our imagination.

P₄. Naturally, travelling is exciting, because it means adventure, and adventure is necessary.

P₅. That's right. When we travel, we move from one place to another, so travelling gives us movement and keeps us from growing old.

P₆. I want to add that travelling gives us knowledge.

P₇. I share your opinion and want to add that travelling helps us to study foreign language alive.

P₈. To my opinion travelling is great and exciting. You can see a lot of interesting buildings, castles, monuments and so on.

P₉. I support your idea. There is a proverb «Seeing is believing». When I travel, I always try to take pictures of places of interest.

P₁₀. Don't forget, if you travel, you meet different people and make friends. I think it's great to have many friends in foreign countries.

Таким образом, учебный процесс, основанный на использовании психолого-педагогических технологий обучения, организуется с учетом вовлеченности в процесс познания всех студентов группы. Совместная деятельность подразумевает, что каждый из студентов вносит свой особый, индивидуальный вклад и в ходе работы идет обмен знаниями, различными идеями. Такие технологии основаны на принципах взаимодействия, активности всех участников группы. Использование метода мозгового штурма применяется при обучении будущих менеджеров, специалистов социально-культурной области, специалистов в области использования языка.

С развитием информационных технологий быстрыми темпами идет становление системы дистанционного образования – обучения через Интернет, это открывает огромные возможности по применению новейших психолого-педагогических технологий.

Выводы. Проанализировав три основных типа современных психолого-педагогических технологий, можно сделать выводы.

Обучающие игры представляют собой достаточно эффективные технологии, которые прекрасно применяются в обучении иностранным языкам. В педагогике они способствуют активизации учебного процесса, более интенсивному обучению за счет повышения интереса и мотивации к нему у обучаемых, пробуждению творческого начала.

Использование метода проектов доказало его эффективность в практике обучению иностранным языкам по всем видам деятельности: увеличивается скорость чтения, значительно улучшается качество перевода текстов, совершенствуются умения устной и письменной речи, очень значительно расширяется кругозор, развиваются коммуникативные навыки, стремление самостоятельно добывать и использовать новые знания и умения. Практика показывает, что учиться в группах не только легче, но и гораздо интереснее и значительно продуктивнее. Активное вовлечение студентов в проектную деятельность способствует достижению отличных образовательных результатов.

Рассмотренные в статье психолого-педагогических технологии, имеют преимущества перед всеми остальными традиционными методами обучения, так как они не только позволяют тренировать различные виды речевой деятельности, сочетая их в вариативных комбинациях, но и способствуют реализации индивидуального подхода и повышению самостоятельности и мотивации студентов. Также использование инновационных технологий в процессе обучения иностранным языкам позволяет качественно повышать и общекультурное развитие студентов, способствуя дальнейшему и скорейшему совершенствованию их навыков владения компьютерными техниками. Это содействует формированию языковых компетенций, повышению мотивации в изучении иностранным языкам. Таким образом, использование инновационных технологий в обучении иностранным языкам несет в себе огромный педагогический потенциал, позволяющий трансформировать процесс изучения иностранным языком в живой творческий процесс.

Метод проектов помогает нам наиболее полно учитывать индивидуальные особенности студентов и ориентироваться на их опыт, уровень интеллектуального развития, владения языком, особенности их памяти, восприятия и мышления. Можно утверждать, что метод мозгового штурма позволяет решить проблему мотивации и интереса к иностранному языку, создать положительный настрой у студентов и научить их применять полученные знания, умения и навыки на практике для решения любых проблем.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Асророва М. У.** Современные психолого-педагогические технологии обучения // Актуальные задачи педагогики: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Чита, апрель 2016 г.). Чита: Молодой ученый, 2016. С. 156–159.
2. **Инфоурок:** ведущий образовательный портал России. URL: infourok.ru
3. **Студикова Т. Ю.** Ролевая игра на уроках английского языка. URL: <https://infourok.ru/rolevaya-igra-na-urokah-angliyskogo-yazika-1163627.html>
4. **Студенческая** библиотека онлайн. URL: <https://studbooks.net>
5. **Владыко О. А.** Проектная методика – эффективное средство организации творческой и учебной деятельности на уроке иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2007. №4. С. 60–65.
6. **Гальскова Н. Д.** Современная методика обучения иностранным языкам. М., 2000. 69 с.
7. **Дьюи Дж., Дьюи Э.** «Школы будущего» «Schools of Tomorrow», 1915, рус. пер. 1922) «Школы будущего» «Schools of Tomorrow», 1915, рус. пер. 1922. С. 10–12.
8. **Кафидов В. В.** Исследование систем управления: учеб. пособие для вузов. 2-е изд. М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2005. С. 8–11.
9. **Кузнецова С. А.** Использование метода проектов на уроках английского языка: методич. разработка. Санкт-Петербург, 2016.
10. **Мескон М., Альберт М., Хедоури Ф.** Основы менеджмента: пер. с англ / Акад. народн. хоз-ва при Правительстве РФ. М.: Дело, 2000. 701 с.
11. **Панфилова А. П.** Мозговые штурмы в коллективном принятии решений. СПб., 2005. С. 12–14.
12. **Педагогические технологии в профессиональном учебном заведении: учебник** / В. Е. Гусева, О. Б. Епишева, В. М. Монахов, Д. Ю. Трушников; под общ. ред. О. Б. Епишевой. Тюмень: ТюмГНГУ, 2010. 204 с.
13. **Селевко Г. К.** Современные образовательные технологии. М.: Народное образование, 2010.
14. **Синельников А. П.** Психология обучения иностранным языкам. Х.: Основа, 2009. 128 с.
15. **Сиразеева А. Ф., Валеева Л. А., Морозова А. Ф.** Инновационные технологии обучения иностранному языку в вузе // Современные проблемы науки и образования. 2015. №3. С. 310.
16. **Чернова Е. Н.** Современные психолого-педагогические технологии обучения. URL: <https://urok.1sept.ru/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/310937/>

REFERENCES

1. **Asrorova M. U.** Modern psychological and pedagogical technologies of training. Actual problems of pedagogy: materials of VII Intern. scientific. Conf. (Chita, April 2016). Chita, Young scientist Publ., 2016, pp. 156–159. (In Russ)
2. **infourok:** the leading educational portal in Russia. Available at: infourok.ru (In Rus)
3. **Ludikova T. Yu.** Role-playing game for English lessons. Available at: <https://infourok.ru/rolevaya-igra-na-urokah-angliyskogo-yazika-1163627.html> (In Russ)
4. **Student** library online. Available at: <https://studbooks.net> (In Russ)
5. **Vladyka O.** Project methodology – an effective means of organizing creative and educational activities in the classroom of a foreign language. Foreign languages at school, 2007, no. 4, pp. 60–65. (In Russ)

6. **Galskova N.D.** Modern methods of teaching foreign languages. Moscow, 2000, 69 p. (In Russ)
7. **Dewey J., Dewey E.** «Schools of the future» – «Schools of Tomorrow», 1915, Rus. TRANS. 1922, «Schools of the future» – «Schools of Tomorrow», 1915, Rus. lane 1922. pp.10–12.
8. **Kafidov V.V.** Study of management systems: the manual for high schools. 2nd ed. Moscow, Academic Project Publ.; Ekaterinburg, Business book Publ., 2005, pp. 8–11. (In Russ)
9. **Kuznetsova S.A.** Using the project method in English lessons. St. Petersburg, 2016, pp. 25–27. (In Russ)
10. **Meskon M., Albert M., Hedouri F.** Fundamentals of management. Trans. from English; Acad. folks. households under the Government of the Russian Federation. Moscow, Business Publ., 2000, 701 p. (In Russ)
11. **Panfilov P.** Brainstorming in collective decision-making. St. Peterburg, 2005, pp. 12–14. (In Russ)
12. **Gusev V.E., O.B. Episheva, Monakhov V.M., Trushnikov V.** Educational technology in vocational education: textbook. General editorship of O.B. Pishevoi. Tyumen, TSOGU Publ., 2010, 204 p. (In Russ)
13. **Selevko G.K.** *Modern educational technologies*. Moscow, Public Education Publ., 2010. (In Russ)
14. **Sinelnikov A.P.** *Psychology of learning foreign languages*. Basis Publ., 2009, 128 p. (In Russ)
15. **Sirazeeva A.F., Valeev A.A., Morozov A.F.** Innovative technologies of teaching a foreign language in high school. *Modern problems of science and education*, 2015, no. 3, 310 p. (In Russ)
16. **Chernova E.N.** Modern psychological and pedagogical technologies of training. Available at: <https://urok.1sept.ru/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/310937/> (In Russ)

Информация об авторах

Проскура Яна Вадимовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Сибирский институт управления – филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы, (Российская Федерация, г. Новосибирск, ул. Нижегородская, 6, e-mail: ypkt25@mail.ru)

Терехова Елена Анатольевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков, Сибирский институт управления – филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы, (Российская Федерация, г. Новосибирск, ул. Нижегородская, 6, e-mail: 2005fly@bk.ru)

Information about the authors

Yana V. Proskura – PhD in Philological Science, Assistant Professor, foreign languages Department, Siberian Institute of management – branch of Russian presidential Academy of national economy and public administration, (6, Nizhegorodskaya str., Novosibirsk, Russian Federation, e-mail: ypkt25@mail.ru)

Elena A. Terekhova – senior teacher, foreign languages Department, Siberian Institute of management – branch of Russian presidential Academy of national economy and public administration, (6, Nizhegorodskaya str., Novosibirsk, Russian Federation, e-mail: 2005fly@bk.ru)

Принята редакцией: 19.06.19.

Received: June 19, 2019.

ДОВЕРИТЕЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ КОНСУЛЬТИРОВАНИИ – АНАЛИЗ «УРОВНЕЙ ПРИСУТСТВИЯ» В КОНЦЕПЦИИ ДЖ. БЬЮДЖЕНТАЛЯ.

TRUST-BASED COMMUNICATION IN PSYCHOLOGICAL CONSULTATION – ANALYSIS OF «LEVEL OF PRESENCE» IN THE CONCEPT OF J. BEAUDGENTAL

УДК 740

DOI: 10.15372/PEMW20190321

Е. А. Автандилян

Московский государственный университет
имени М. В. Ломоносова, Москва, Российская
Федерация, e-mail: aea8888@yandex.ru

Avtandilyan, E. A.

Lomonosov Moscow State University,
Moscow, Russian Federation,
e-mail: aea8888@yandex.ru

Аннотация. Проблемы, связанные с доверием и доверительным общением (коммуникацией), давно находятся в поле зрения различных наук, прежде всего, психологии и педагогики. При этом современный смысл этого понятия расширился: доверие понимается не только как вид коммуникации с себе подобными («я» – «другой»), но в том числе по отношению к самому себе. Проведенный в статье анализ классификации уровней взаимодействия между психотерапевтом и пациентом, которые Бьюдженталь называет «уровнями присутствия», и конкретных примеров того, как различные уровни во время беседы способны активировать различные уровни осознанности обоих участников процесса, дает основания утверждать, что доверительная коммуникация есть синтез интеллектуальной и поведенческой функции человека и ее принципы работают по схожим алгоритмам как в психологическом консультировании, так и в других сферах, например, в педагогике или так называемых восточных практиках. Изучение проблем, связанных с доверительной коммуникацией, является вызовом для исследователя, стимулируя к поиску новых, до сих пор неразработанных методов анализа, а также предполагает открытость ученого к синергии с алгоритмами работы, существующими в искусстве или в так называемых восточных практиках, не имеющими подчас прямого отношения к рациональному знанию. Однако усвоение и переработка опыта восточных учений с точки зрения «западной» рациональной науки могла бы пролить свет на некоторые загадки функциони-

Abstract. Problems related to trust and trust communication have long been in the field of view of various Sciences, primarily psychology and pedagogy. At the same time, the modern meaning of this concept has expanded: trust is not only understood as a form of communication with its own kind («I» – «other»), but also in relation to oneself. The analysis of the classification of levels of interaction between the psychotherapist and the patient, which Beaudgental calls «levels of presence» and concrete examples of how different levels during the conversation can activate different levels of awareness of both participants in the process, gives grounds to assert, that confidential communication is a synthesis of intellectual and behavioral functions of a person, and its principles work on similar algorithms both in psychological counseling and in other areas, for example, in pedagogy or so-called «Eastern practices». The study of problems related to trust communication is a challenge for the researcher; stimulating the search for new, hitherto undeveloped methods of analysis, and also involves the openness of the scientist to synergy with the algorithms of work existing in art or in the so-called «Eastern practices», which sometimes have no direct relation to rational knowledge. However, the assimilation and processing of the experience of the Eastern teachings from the point of view of the «Western» rational science could shed light on some of the mysteries of the functioning of the human mind. Finding points of intersection and developing appropriate models of not just comparative but «synergistic» research seems to be one of the first steps to move towards the convergence of the «Eastern and

рования человеческого ума. Найти точки пересечения и разработать соответствующие модели не просто компаративных, но «синергичных» исследований – в этом, как представляется, состоит один из первых шагов для движения в сторону сближения «восточной и западной ветви» научного знания. Бьюдженталь ввел чрезвычайно важное, на наш взгляд, понятие «присутствия», особенно актуальное в контексте консультирования в случае, когда целью является не столько психокоррекция, сколько внутренний рост и саморазвитие. Несмотря на то что данное Бьюдженталем описание феномена «расширения внутреннего зрения» (внимания, присутствия) или осознания (которое, по его словам, в определенные моменты «не нуждается в словах»), пока трудно формализовать и верифицировать доступными современной науке методами, можно утверждать со всей определенностью, что понятия «осознанность» и «присутствие», введенные Бьюдженталем, несомненно являются краеугольным камнем процесса воспроизводства доверительной коммуникации в психологическом консультировании – процесса, без которого любые позитивные изменения в жизненном цикле человека, нуждающегося в подобной помощи, будут весьма условными.

Ключевые слова: доверительная коммуникация, психологическое консультирование, психотерапевт, пациент, осознанность, присутствие, уровни взаимодействия (присутствия), формальное общение, поддержание контакта, стандартные беседы, критические обстоятельства, интимность.

Для цитаты: Автандилян Е. А. Доверительная коммуникация в психологическом консультировании – анализ «уровней присутствия» в концепции Дж. Бьюдженталя // Профессиональное образование в современном мире. 2019. Т. 9, №3. С. 3090–3102

DOI: 10.15372/PEMW20190321

Western» branch of scientific knowledge. Beaudgental introduced an extremely important, in our view, concept of «presence», especially relevant in the context of counselling in the case when the objective is not so much psycho-correction as inner growth and self-development. Despite the fact that the description of the phenomenon of «expansion of internal vision» (attention, presence) given by Beaudgental or awareness (which, according to him, at certain moments «does not need words»), are still difficult to formalize and verify by the methods available to modern science, it can be argued with certainty that the concepts of «awareness» and «presence», introduced by Beaudgental, undoubtedly are the cornerstone of the reproduction process of confidential communication in psychological counseling, without which any positive changes in the life cycle of a person in need of such assistance will be very conditional.

Keywords: Trust – based communication, psychological counseling, psychotherapist, patient, awareness, presence, levels of interaction (presence), formal communication, maintaining contact, standard conversations, critical circumstances, intimacy.

For quote: Avtandilian E. A. [Trust-based communication in psychological counseling– the «level of presence» analysis in the concept of J. Beaudgental]. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire = Professional education in the modern world*, 2019, vol. 9, no. 3, pp. 3090–3102

DOI: 10.15372/PEMW20190321

Введение. О неизбежном движении различных наук, изучающих личность человека, и, прежде всего, психологии в сторону междисциплинарности еще в 1990-х гг. высказался профессор В. А. Петровский: «Личность современного человека, сокрушительный и созидательный потенциал его активности, в наши дни превращается в центральную, или, если обратиться к словам выдающегося современного психолога Л. С. Выготского, – вершинную проблему науки. Вершинную проблему – не только для психологии; многие и многие представители других наук о человеке могли бы повторить эти слова, имея в виду специальные интересы своей науки» [1; 8–9]. В этом контексте интересы психологии, педагогики, философии и целого ряда других наук безусловно пересекаются.

Определение понятий есть первый и необходимый шаг любого исследования. Сложность доверительной коммуникации как объекта исследования связана с тем, что еще до 1980-х гг., по словам А. В. Петровского, существовало ««большое число психологических (и еще больше педагогических)

работ, где межличностные отношения представлены как некие идеальные силы, ни в чем не материализованные и никак не опредмеченные, а потому не поддающиеся конкретному исследованию (здесь и далее, курсив мой – Е. А.)» [2, с. 36].

Одним из терминов, коррелирующих с понятием доверительной коммуникации является аттракция, – понятие, достаточно хорошо разработанное в отечественной психологической литературе. Как свидетельствует Л. Я. Гозман, «рассмотрение аттракции как эмоции ... подготовлено анализом эмоций, содержащимся в трудах Ф. В. Бассина, Л. В. Благонадежиной, В. К. Вилюнаса, Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, П. В. Симонова, Г. Х. Шингарева и др. Специфика же аттракции по сравнению с другими эмоциями состоит в ее предмете – аттракция есть эмоция, имеющая своим предметом другого человека» [3, с. 12].

Г. М. Андреева полагает, что в общении можно выделить несколько взаимосвязанных сторон – коммуникативную, интерактивную и перцептивную [4, с. 97]. Нас интересует в первую очередь первая – коммуникативная, представляющая в большей степени эмоциональный аспект взаимодействия.

Близким к аттракции в плане эмоциональной составляющей является понятие эмпатии. Определение эмпатии в психологическом консультировании, которую мы склонны рассматривать как проявление доверительной коммуникации, дал Роджерс: «Ощущение внутреннего мира клиента, как будто это ваш собственный внутренний мир, но при сохранении качества «как будто» – это и есть эмпатия...» [5, с. 99].

Роджерс полагал, что можно выделить несколько различных аспектов эмпатического способа существования в процессе консультирования: «Консультантам следует «влезать в башмаки» и «пробираться под кожу» своих клиентов, чтобы лучше понимать их личный субъективный мир. Консультанты должны быть чувствительными к потоку переживаний, возникающих как у клиентов, так и у них самих в каждый конкретный момент» [5, с. 99]. В данном подходе отчетливо выражена актуальность темы и необходимость разработки проблем, связанных с доверительной коммуникацией психотерапевта и пациента в процессе психологического консультирования.

Постановка задачи. Основной вопрос, конечно же, это вопрос «Как?», или – «Каким образом это можно сделать?» («пробираться под кожу клиента» и т.д.), т.е. каков алгоритм подобного взаимодействия? Ответ на этот вопрос, по нашему мнению, отчасти содержится в концепции «уровней взаимодействия» («уровней присутствия») Дж. Бьюдженталя.

Ввиду необходимости ограничить область анализа (так как сфера психологического консультирования является поистине безбрежной), мы будем рассматривать разновидность коммуникации, связанной с доверием участников процесса консультирования (консультант и клиент, психотерапевт и пациент) на примере практических исследований Дж. Бьюдженталя.

Методология и методика исследования. Системный подход к рассмотрению доверия как синергичной системе «Я – Мир» позволяет понять различные взаимозависимости в области психологического консультирования, в частности, такую актуальную ее подсистему как коммуникативная среда (консультант и клиент, психотерапевт и пациент) в аспекте доверительной коммуникации. Междисциплинарный подход к изучению проблемы формирования доверительной коммуникации в психологическом консультировании заключается том, что в исследовании могут быть задействованы данные различных наук, поскольку процесс деятельности субъектов по созданию общей коммуникативной среды можно описать с позиций междисциплинарности, используя, по крайней мере, метарезультаты пяти дисциплин: психологии и философии (концепция личности); педагогики (субъектно-деятельностный подход); лингвистики (модель невербальной семиотики); нейронауки (концепция сознания как памяти о деятельности).

Результаты. Рассмотрим проблемы, связанные с доверительной коммуникацией в психологическом консультировании в творчестве Дж. Бьюдженталя, который ввел чрезвычайно важное, на наш взгляд, понятие «присутствия», особенно актуальное в контексте консультирования в случае, когда целью является не столько психокоррекция, сколько внутренний рост и саморазвитие (последнее непосредственно связано с проблематикой так называемых «восточных практик, ставших в последние десятилетия востребованными).

Бьюдженталь предложил модель анализа беседы между психотерапевтом и клиентом, которая, по сути, рассматривает беседу как форму доверительной коммуникации.

Присутствие для Бьюдженталя проявляется в активизации восприятия личности пациента, выходя его на качественно новый уровень как на внутреннем (по отношению к себе и своему внутреннему миру), так и на внешнем плане (к самой ситуации, другому человеку или людям, задействованным в этой ситуации) – и в «запуске» способности реагировать на оба эти параметра восприятия. Он выделяет две «границы» присутствия, которые пересекаются и могут проявляться попеременно с большей

или меньшей силой, при этом внимание психотерапевта должно быть направлено на менее заметную в данный момент часть.

Эти грани – доступность и экспрессивность. Последняя означает ту степень, с которой человек может позволить окружающим действительно распознать себя в определенной ситуации, что подразумевает «самораскрытие без маскировки» собственных переживаний и требует от пациента готовности работать и прилагать усилия.

Доступность являет собой степень того, насколько пациент позволяет, чтобы происходящее в определенной ситуации имело для него значение и воздействовало на него. Доступность означает ослабление повседневной психологической защиты от влияния других людей и поэтому может означать готовность принять на себя какие-то обязательства.

Бюдженталь утверждает, что «открыть себя чужому влиянию – значит внести существенный вклад в развитие отношений. Присутствие и его составляющие, доступность и экспрессивность, не являются процессами типа «или – или», они всеобъемлющи. Они постоянно изменяются в зависимости от конкретной личности, от ситуации и цели, от обсуждаемого предмета и от многих других факторов» [6, с. 42].

Классификация уровней беседы, данная Бюдженталем, основана на аналогии с «вуалями» Саломеи, чей «Танец семи покрывал» на протяжении тысячелетий продолжает «дразнить воображение», возможно оттого, что в самом человеке можно найти «многослойные защитные вуали», препятствующие той самой «интимности», о которой говорилось в концепции Э. Берна [7], или интимности как высшей степени «присутствия», о которой говорит Бюдженталь.

Бюдженталь утверждает: «Придя в кабинет консультанта, клиенты очень различаются степенью восприимчивости и готовности к тому, чтобы их действительно узнали. В моменты, когда они находятся в состоянии дистресса, полная погруженность в работу наиболее вероятна, но во многих других случаях они отстраняются, скорее докладывая о себе, чем искренне раскрывая собственное бытие в данный момент. Эта неспособность к полному присутствию является наиболее очевидным и действенным способом, с помощью которого клиенты избегают внесения своей субъективности в психотерапевтическую работу» [6, с. 39].

Поэтому он вводит важное понятие – «присутствие», в котором выделяются «пять уровней:

- формальные отношения,
- поддержание контакта,
- стандартная беседа,
- критические обстоятельства
- интимность.

Знакомство с ними побуждает психотерапевта делать необходимые шаги, чтобы помочь клиенту достичь более глубокой погруженности, что является необходимым условием подлинной жизнеизменяющей психотерапии» [6, с. 39].

В разделе, который называется «Осознание и присутствие» Бюдженталь приводит пример психотерапевтической сессии, который называет пародией на «грех неприсутствия».

Клиентка извиняется за опоздание, психотерапевт ее успокаивает: ничего, «но я уже начал без вас». Несмотря на то что данный ответ – полная бессмыслица, клиентка не замечает абсурдности слов психотерапевта и начинает рассказывать о своих переживаниях, «отбарабанивая пункт за пунктом» не обдумывая ни один из них. Бюдженталь задается вопросом: «Так здесь ли сейчас Бетти (клиентка – Е. А.)?». По его мнению, «многие психотерапевты опрометчиво позволяют своему клиенту говорить и говорить, не обращая внимания на то, что он действует скорее, как репортер, а не как личность, стремящаяся к большему осознанию собственной жизни» [6, с. 40].

Понятие «присутствие», по свидетельству Бюдженталья, «обращает наше внимание на то, насколько искренне и полно личность существует в ситуации, вместо того чтобы стоять в стороне от нее, как наблюдатель, комментатор, критик или судья. Фокусирование на присутствии – один из краеугольных камней психотерапевтического искусства» [6, с. 42]. Очевидна связь термина с бытием личности в момент «здесь и сейчас», причем полнота существования в моменте является критерием уровня присутствия.

Он дает следующее определение: «Присутствие – это обозначение качества бытия в ситуации или отношениях, в которых человек глубоко внутри себя стремится участвовать настолько полно, насколько способен» [6, с. 42]. «Качество бытия» личности – важнейший параметр, имеющий философский ракурс рассмотрения, однако заслуга Бюдженталья состоит в том, что он смог «перевести» этот философский термин в практическую плоскость, в сферу эмпирической науки, где данный показатель может быть измерен.



Рис. 1. Семь «вуалей», или уровней присутствия, в порядке их проявления и доли, занимаемой ими в повседневном общении [6, с. 43]

Согласно Бьюдженталю, на рисунке 1 сравнительный размер кругов примерно обозначает степень того, как каждый из уровней присутствия проявляется в обычных беседах. Можно увидеть, что наибольший объем занимают так называемые стандартные отношения между психотерапевтом и пациентом, т.е. сбор информации и умеренное сопротивление пациента. Наиболее важный с точки зрения психотерапевтической работы «раздел», называемый Бьюдженталем «критические обстоятельства», на первом рисунке занимает сравнительно малый объем. Во рисунке 2, который иллюстрирует сравнительную значимость этих уровней в глубинной психотерапии, оба раздела как бы меняются местами относительно своего объема, т.е. на первое место по объему выходит уровень критических обстоятельств или «идеальной работы».

При этом точка в центре является своего рода символом источника «всего того, что изображается», представляя идею «коллективного бессознательного» в трактовке Юнга, предполагающую, что связующей основой нашего жизненного опыта является архаический неосознаваемый перцептивный материал. Для Бьюдженталья это «полезная концепция», если ее не абсолютизировать, поскольку каждый человек имеет свою «долю в этом общем наследии», что может по-разному выражаться в сознательной жизни человека. Несмотря на то, что точно представить все это графически не представляется возможным, Бьюдженталь ставит в центре всех кругов точку, символизирующую «источник». Интересна сама попытка графически изобразить то, что невозможно отобразить, можно предположить, что в этом эпизоде представлена некая парадоксальность мышления ученого, способного схватывать неопишемое и трансформировать его в рациональные и наглядные структуры, что будет еще проявляться в творчестве Бьюдженталья неоднократно.

Далее Бьюдженталь, описывая пять уровней, показывает их значение для практики «глубинной психотерапии», как он ее называет. На рисунке 2 наглядно отражено, что при в процессе консультирования большую долю занимает погружение («идеальная работа» в интерпретации Бьюдженталья), нежели это случается в стандартных разговорах между психотерапевтом и пациентом. Очевидные различия между рисунками 1 и 2 в области стандартных отношений и критических обстоятельств демонстрируют, что психотерапевтам необходимо развивать коммуникативное искусство намного «выше среднего уровня».

Можно сказать, что, называя коммуникацию, являющуюся предметом его научного исследования, «искусством», Бьюдженталь как бы задает новые параметры «измерения неизмеримого», что отражено больше в феномене парадокса, нежели в классической рациональной логике. При этом каким-то чудесным образом ему удастся оставаться в рамках парадигмы «нормальной науки» по Куну.



Рис. 2. Семь «вуалей», или уровней присутствия, в порядке их проявления и доли, которую они занимают эффективных психотерапевтических беседах [6, с. 45]

Очевидно, что сказанное также относится к доверительной коммуникации, и это, с одной стороны, является вызовом для исследователя, стимулируя к поиску новых, доселе неразработанных методов анализа, с другой – предполагает открытость ученого к синергии с алгоритмами работы, существующими в искусстве, и не имеющими подчас прямого отношения к рациональному знанию.

Разберем подробнее каждый из этих уровней, представленных на рисунках 1 и 2.

Первый уровень: формальное общение.

С формального общения, как правило, начинается первая сессия. По Бьюдженталю ключевым признаком формального уровня присутствия является желание клиента «сохранить лицо», максимально ограничив свою включенность в общение с психотерапевтом, сдерживая свои экспрессивные проявления и доступность; также характерно желание все свое поведение держать под контролем. Эта стратегия со стороны клиента может продолжаться до тех пор, пока он не определит, что представляет собой психотерапевт и что надлежит далее делать ему самому.

Подобный контроль осуществляется клиентом посредством тотальной *концентрации внимания на своем имидже* и тем самым, «*уходом от переживаний*». Бьюдженталь полагает, что «в результате, речь клиента, скорее всего, будет более объективной, поверхностной, банальной и прежде всего – безличной» [6, с. 45]. Очевидно, что *уровень доверительной коммуникации при формальном общении достаточно низок*.

Бьюдженталь полагает, что при общении, сосредоточенном на собственном имидже, клиент *отчасти осознает* себя, однако намеренно не раскрывает. Поэтому с его стороны повышенное внимание уделяется внешним проявлениям: грамматической точности формулировок, позе, вежливости. Спонтанность сведена к минимуму или отсутствует вовсе. Психотерапевту в этой ситуации необходимо найти соответствующий баланс: «С одной стороны, необходимо умело следовать за маневрами клиента, чтобы не напугать его еще больше. С другой стороны, необходимо увести клиента с этой относительно бесплодной дороги. Слишком быстро двигаться к большему присутствию (например, настаивать на том, чтобы клиент в самом начале рассказал о фактах, которых он стыдится), и соответственно подталкивать клиента к тому, чтобы отбросить защиту формальностей, скорее всего, будет непродуктивно» [6, с. 45].

В качестве конкретного примера, иллюстрирующего базовое «искусство ведения беседы», Бьюдженталь приводит эпизод из психотерапевтического сеанса между клиенткой Бетти Стивене (которая уже не является новичком и не в первый раз приходит на сеанс психотерапии, хотя то, что она опоздала вынуждает ее обороняться и перейти на формальный уровень) и психотерапевтом Карлтоном Блэйном:

«После нескольких минут, в течение которых Бетти пыталась сказать все разом, доктор Блэйн вмешивается.

П-11. Похоже, вы пытаетесь наверстать потерянное время, стараясь говорить как можно быстрее.

К-11. Да, я понимаю. Это глупо, правда? Но я думала, что если бы вы знали, о чем я думала перед тем, как пришла сюда сегодня, и... Ну, не совсем это, а то, как это было дома. Вы знаете, Кен и я...

П-12 А. Почему бы вам не остановиться на минуту, не *вдохнуть глубоко пару раз и потом обратиться внутрь себя*, чтобы понять, как вы сегодня на самом деле собираетесь использовать здесь свое время?» [6, с. 46].

В данном случае психотерапевт предлагает использовать апробированный тысячелетиями метод так называемых восточных практик – пранаяму, или упражнение с дыханием для реализации также апробированного древней традицией йоги алгоритма по «развертыванию» внимания, или концентрации сознания человека с внешних объектов на «внутреннюю реальность». Представляется, что путем такого «разворота» *осознания с внешних объектов на внутренние постепенно создается предпосылка для формирования доверительной коммуникации* между клиенткой и психотерапевтом.

Интересна также «смычка» между телесным уровнем функционирования организма (манипуляция с дыханием – глубокий вдох) и трансформацией направленности ума – на уровне сознания (развернутость сознания вовнутрь). Это, по-видимому, требует отдельных исследований, которые могут оказаться весьма перспективными, поскольку способны пролить свет на внутренние механизмы взаимодействия сложного феномена под названием «Человек», представленного в восточных учениях по линии триединства «Тело – Ум – Душа».

В примере Бьюдженталья клиентка, внешне соглашаясь, но на деле не замечая предложения психотерапевта развернуть сознание вовнутрь продолжает механически двигаться по «наезженной колее» поведенческих стандартов:

«К-12А. Хорошо, я сделаю это, но сначала я должна рассказать вам о...

П-13А (вмешиваясь). Бетти, сначала – вдох (твердо).

К-13А. Ох-х... (останавливая себя, затихая, вздыхая чуть глубже). Да, вы правы. Я и вправду остановилась. (Вздохи.) Думаю, я чувствовала себя плохой девочкой, которая опоздала и...» [6].

Бьюдженталь предупреждает, что в случае нового клиента, впервые пришедшего на сеанс и не так подготовленного как Бетти, даже такое мягкое давление (волевое воздействие) на клиента со стороны

психотерапевта «было бы чересчур». В подобной ситуации психотерапевту стоило бы проверить готовность клиента, как было сделано выше в примере (П-11), «но если клиент не проявляет готовности использовать помощь (К-11), то психотерапевт не должен так спешить с предложением подышать (П-12А), а быть, скорее, менее настойчивым, чем доктор Блэйн (П-13А). Для менее подготовленного клиента можно избрать другой образ действий. Цель в данном случае – *помочь клиенту сконцентрировать внимание* и ослабить давление необходимости «исполнять» что-то» [6].

Во втором случае Бьюдженталь предлагает более деликатный подход со стороны психотерапевта, не настаивающего на своем методе перевода концентрации сознания клиента вовнутрь посредством дыхания, но просто задающего встречные уточняющие вопросы, которые будут способствовать продолжению осторожного и вместе с тем *неумолимого продвижения вглубь для налаживания канала доверительной коммуникации*:

«К-12Б. На самом деле я не думаю, что это мне чем-то поможет. Я сейчас в порядке, и, кроме того, мне нужно рассказать вам кое-что из того, о чем я думала.

П-13Б. *О чем конкретно?*

К- 13Б. О, просто, может быть, я не должна ходить к местному психотерапевту, так как мой муж стал теперь так известен в обществе. Я имею в виду, что он должен думать о том, как он будет выглядеть в глазах других людей. И потом... но я полагаю, что не должна всерьез

беспокоиться об этом, не так ли? Так же было, когда мы жили в Пало Альто. Вы знаете это место, доктор? Мне нравилось там, и, кроме того, там было что-то...

П-14Б (*спокойно перебивая*). *Какие еще мысли у вас есть по поводу того, стоит ли вам ходить к психотерапевту?»* [6].

Из приведенного выше эпизода очевидно, что техника ведения беседы требует от психотерапевта не только знания точного алгоритма воздействия собственных вопросов и предложений на клиента, но, что не менее важно, *интуитивного ощущения уровня необходимой «дозы» воздействия* на пациента. Последнее предполагает, что психотерапевт неким ему только ведомым способом точно чувствует, например, не только семантическое поле собственных высказываний и степень их интенсивности, но может с высокой степенью вероятности предсказать возможную их интерпретацию со стороны клиента¹.

Данная область исследований предполагает *междисциплинарный подход* с использованием методов анализа не только психологии, но и таких наук, как философия, психолингвистика, нейрофизиология, социология, педагогика и т.д. Разработка проблем, связанных с доверительной коммуникацией, могла бы способствовать дальнейшему продвижению научных исследований в этом направлении.

Второй уровень: Поддержание контакта

Переход на этот уровень наступает, согласно Бьюдженталю, после прохождения первоначальной «новизны» ситуации. Тогда часть пациентов способна сразу включиться в «стандартные» отношения. В то же время, многим из них необходим своего рода «промежуточный шаг», поскольку, несмотря на кажущуюся расслабленность и готовность говорить о своей озабоченности, они могут по – прежнему демонстрировать сдержанность и определенную степень настороженности. Последняя выражается как в виде формальных ответов на вопросы психотерапевта, которые содержат, например, только конкретные факты, так и в виде явного отсутствия искренней заинтересованности в беседе.

В таком случае промежуточной ступенью будет являться общение на уровне «поддержания контакта». По Бьюдженталю данный уровень предполагает сбор фактов о жизни пациента: возраст, адрес, номера телефонов, наличие страховки и т.д., однако в процессе получения этой простой информации психотерапевт одновременно наблюдает, на какие эмоциональные реакции способен клиент и старается уловить стадию, при которой последний будет готов к более глубокому уровню взаимодействия.

Если подобная готовность со стороны клиента не наступает, психотерапевт не должен проявлять никаких признаков нетерпения и обязан воздержаться от любого рода неделикатных «подталкиваний» клиента к вовлеченности в беседу. При этом можно в удобный момент «попросить клиента дать о себе понятную для него информацию (например, спросить, как проходит типичный для него день, как он нашел свою работу, как получал образование). Отвечать на эти вопросы клиент может начать на поверхностном уровне, но, вероятно, вскоре может показать несколько большую вовлеченность. Настроенный на клиента психотерапевт почувствует, когда произойдет это изменение и как его можно усилить» [6, с. 47].

Очевидно, что подобное «слежение» за пациентом предполагает высокую степень концентрации внимания со стороны психотерапевта как на эмоциональных состояниях клиента, так и одновремен-

¹ О проблемах, связанных с интерпретацией, подробнее см.: Автандилян Е. А. Формирование современных образовательных моделей и принципы обучения в творчестве Я. А. Коменского // Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т. 8, №2. С. 1868–1875 [8].

но на собственном ментальном и эмоциональном состоянии. Вновь подчеркнем, что подобная «двух-сторонняя рефлексия» становится возможной только при наличии доверительной коммуникации, осуществляемой психотерапевтом одновременно в двух направлениях: как по линии «я – другой», так и по линии «я – я».

Подобная доверительная коммуникация с самим собой реализуема только в состоянии гармонии и покоя ума, что отнюдь не исключает «расширенную» концентрацию последнего «вовне и внутри», а скорее преумножает ее. Алгоритм выработки такого рода концентрации давно присутствует в восточных моделях саморазвития человека и апробирован на многих поколениях людей, непосредственно занимавшихся (и занимающихся по сей день) так называемыми восточными практиками. Возможно, усвоение и переработка данного опыта с точки зрения «западной» рациональной науки могла бы пролить свет на некоторые загадки функционирования человеческого ума. Найти точки пересечения и разработать соответствующие модели не просто компаративных, но «синергичных» исследований – в этом, как представляется, состоит один из первых шагов для движения в сторону сближения «восточной и западной ветви» научного знания.

Итак, исходя из классификации уровней беседы по Бьюдженталю, очевидно, что разговор на уровне поддержания контакта (второй уровень) необходим для перехода от формальной беседы (первый уровень) к стандартному общению (третий уровень). Интересно, что Бьюдженталь считает, что возможно и реверсивное движение от более глубокого уровня к менее глубокому, например для того, чтобы после очень интенсивного взаимодействия, или перед тем как клиенту уйти, «снизить градус» общения таким образом, чтобы «помочь клиенту подготовиться к встрече с внешним миром». В качестве примера того, как это может быть сделано, Бьюдженталь приводит следующий эпизод перевода клиента с более высокого четвертого уровня критических обстоятельств на менее высокий третий уровень стандартных отношений, а затем и на еще более низкий – второй (поддержание контакта):

«Клиентка – Джессика Томас, психотерапевт – Лестер Браун

К-1. ...У меня голова кругом идет, когда я понимаю, что значит для меня то, что я только что рассказывала. Кажется невероятным, что я так долго видела вещи в таком искаженном виде и, даже более невероятно, как сильно это мешает мне. *(Пауза.)* Ах, проклятие, я должна выйти отсюда через несколько минут, а я чувствую себя так плохо, что даже не уверена, что могу встать. *(Клиент явно находится на четвертом уровне критических обстоятельств.)*

П-1. Не спеши, Джесс. Ты проделала много важной работы сегодня, и тебе нужно сделать свой переход постепенно. Куда ты дальше сегодня пойдешь?

К-2. Как ты сказал? Где я буду продолжать то, что я делала? *(Замешательство из-за того, что психотерапевт сменил уровень.)*

П-2. Нет, я имел в виду буквально: куда ты отправишься, после того как сейчас выйдешь отсюда?

К-3 (очевидно, овладевая собой). Ну, я должна зайти в офис на несколько минут, чтобы забрать письма. *(Третий уровень, стандартное общение.)*

П-3. Как идут дела в последние дни?

К-4. Хорошо, я полагаю. Обычные неприятности, но ничего серьезного.

(Второй уровень, поддержание контакта.)

П-4. То есть ты на коне, а?

К-5. Да-а, именно так. Ну ладно, думаю, сейчас мне лучше пойти» [6; 48].

Безусловной заслугой Бьюдженталья является то, что, разработав данную классификацию уровней ведения беседы, он предложил конкретный алгоритм для осознанного и филигранного овладения движением от одного уровня к другому, причем как «вверх», к более глубокому взаимодействию, так и «вниз», подготавливающего человека после «погружения в глубину» к соприкосновению с жесткими рамками поверхностных взаимоотношений во внешнем мире. Можно предположить, что подобный алгоритм движения в обе стороны также был разработан в разделе восточных практик, однако не был выражен с такой точностью формализации, как это сделал Бьюдженталь.

Этот небольшой эпизод позволяет понять, что взаимодействие так называемых восточных и западных моделей саморазвития возможно не в одну сторону, как использование восточных методов людьми западной культуры (что мы наблюдаем сегодня во всей полноте), но и в противоположную, когда западные технологии, например в области психологии, могут способствовать разработке «техники безопасности» при индивидуальном использовании восточных техник, таких как ставшая весьма популярной в XXI в. «медитация» и т.п. Это с неизбежностью предполагает *взаимообогащение* не только культур в широком (теоретическом) смысле, но и создания новых комплексных методов внутреннего развития в практическом плане.

Третий уровень: Стандартные беседы.

Само слово «стандартное», как полагает Бьюдженталь, говорящее об обычном, вполне ожидаемом, является наиболее употребимым в каждодневных рядовых беседах. Несмотря на то что общение в психо-

терапевтическом кабинете не сводится к стандартным действиям, однако они все же важны тем, что демонстрируют «момент равновесия» между заботами пациента о собственном имидже и его вовлеченностью в выражение внутренних переживаний. На рисунке 3 продемонстрирована, по теории Бюдженталья, зависимость беседы от ее содержания от того «о чем» конкретно идет речь.

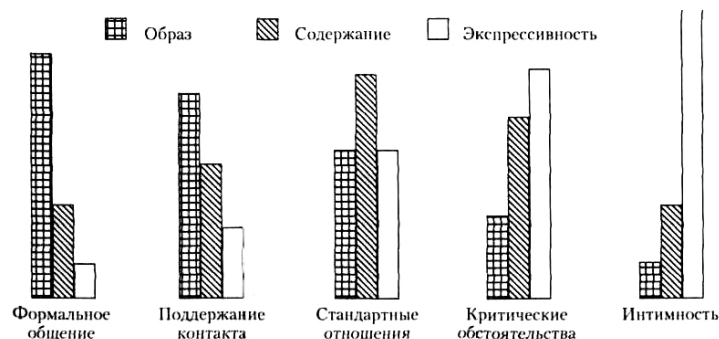


Рис. 3. Различия в соотношении внимания к имиджу, заботы о содержании и необходимости выражения внутренних переживаний в зависимости от уровня присутствия или погруженности в психотерапевтическую беседу [6, с. 50]

Стандартные беседы, в которых могут встречаться разного рода повторы, как правило, не содержат конфликта, но подразумевают искреннюю, хотя и ограниченную вовлеченность пациента.

Бюдженталь характеризует этот уровень, когда человек «с улицы» заходит в контору или магазин, в которых люди работают вместе постоянно и где беседа течет легко и непринужденно, ему сразу становится ясно, насколько отличаются эти разговоры от чопорности первого уровня или от более глубокого эмоционального тона четвертого и пятого уровней. Стандартные беседы характеризуются использованием множества жаргонных словечек и оборотов, которые касаются текущей деятельности и насущных проблем. Люди без видимых затруднений говорят и слушают одновременно, с готовностью смешивают личные и рабочие разговоры, повинаясь необходимости [6].

Третий уровень используется для того, чтобы собрать факты и сведения, непосредственно или частично относящиеся к жизни клиента (состав семьи, характеристики ее членов, образование, профессия, различные должности и места работы клиента, время и опыт прохождения психотерапии и т.д.). В процессе беседы, психотерапевт, подобно хорошему «локатору», должен «поймать» знаки глубоких чувств пациента и его внутренних конфликтов, несмотря на то, что внимание в это время может быть непосредственно направлено на другое (фактическую информацию).

По мере того, как подобные знаки начинают проявляться, возникает возможность перехода на четвертый уровень взаимодействия, который Бюдженталь назвал «критические обстоятельства». Подобный переход характеризуется таким эпизодом:

«Клиентка – Бетти Стивене, психотерапевт – Карлтон Блэйн

П-21. Когда вы были маленькой, что у вас была за семья?

К-21. Обычная. Отец, мать, сестра. Братьев не было. Я всегда хотела иметь старшего брата. Моя сестра была на два года старше меня, и это было чудесно.

П-22. Как вы ладили с ними?

К-22. О, я полагаю, хорошо. Вы знаете, как это бывает в семьях. У нас были свои взлеты и падения.

П-23. Вы можете сказать, чего было больше, взлетов или падений?

К-23. Об этом трудно судить. Приблизительно, как обычно, я полагаю.

П-24. Это звучит не очень уверенно.

К-24. Да, я думаю, я не была действительно счастлива в кругу своей семьи. Я не была близка с ними.

П-25. Со всеми?

К-25. Ну, со своей сестрой (беспокойно меняя позу), но не с папой.

П-26. Может быть, вы хотите побольше рассказать, как вам было с вашим папой?

Здесь психотерапия сначала происходила на стандартном уровне (который виден в том, что ответы с 21-го по 26-й очень краткие), но как только была затронута чувствительная область семейных отношений клиентки, появились признаки более глубоких чувств (слова «я полагаю» в К-22 и К-23). Ясно, что клиент колеблется – касаться или не касаться тяжелых вопросов. Психотерапевт отражает это (П-24), и клиент становится более открытым (К-24), что дает психотерапевту возможность предложить сменить уровень (П-26). Так как это происходит в самом начале работы с этой клиенткой, психотерапевт предлагает ей возможность выбора этой темы, а не старается навязать ее» [6, с. 51].

Взаимодействие психотерапевта с клиентом порой напоминает игру родителя со своим ребенком, когда более опытный игрок (родитель), знающий заранее алгоритм действий и его результат, мягко и неназойливо подводит партнера (ребенка) ко все большей вовлеченности в процесс игры с тем, чтобы в предполагаемом финале последний сам ощутил радость и освобождающее чувство сотворчества. Это наталкивает на мысль о том, что как в начале доверительной коммуникации, так и на ее пике, объединяющее творческое начало (*сотворчество*) становится и предпосылкой, и результирующей всего процесса коммуникации, являясь одной из определяющих качественных характеристик.

Четвертый уровень: Критические обстоятельства.

Для того чтобы привести клиента к значимым переменам в его жизни, основная работа производится психотерапевтом на уровне критических обстоятельств. Реальная трансформация и рост осознания клиентом своей собственной жизни возможен, согласно Бюдженталю, только тогда, когда клиент становится если не полностью, то в значительной части открытым для откровенного разговора с психотерапевтом и не стесняется выразить свои глубинные переживания. При этом важно, что психотерапевт также искренне отвечает клиенту на «том же уровне глубины».

По свидетельству Бюдженталья клиенты, избегающие говорить о своем «способе бытия», фактически обречены на неудачу в процессе психотерапии. Проиллюстрировать это можно следующим образом.

«Клиентка – Бетти Стивене, психотерапевт – Карлтон Блэйн

П-26. Может быть, вы побольше расскажете о вашей жизни с отцом?

К-26А. Лучше не стоит. Как бы то ни было, сейчас уже все позади.

П-27А. Вы говорите так, как будто еще не все позади.

К-27А. Что было, то было, и нет смысла подробно останавливаться на этом (*курсив мой – Е. А.*).

П-28А. Вы на самом деле хотите отбросить все это?

К-28А. Да. Мне бы больше хотелось поговорить с вами о том, что мне делать с сыном. В последнее время он какой-то странный, и я...» [6, с. 52].

В приведенном Бюдженталем диалоге решение клиентки избежать эмоций и связанных с ними воспоминаний лишь свидетельствует о ее обеспокоенности и влиянии этих воспоминаний на настоящее. Само «бегство» от более глубокого погружения в собственные проблемы на уровне критических обстоятельств – уже основание для психотерапевтической помощи.

Однако Бюдженталь настаивает на том, что слово «критический» означает «имеющий решающее значение»: «Когда я говорю о критических обстоятельствах, я направляю внимание на такие моменты и такие разговоры, которые могут приводить к изменениям. Слово кризис обозначает поворотную точку, момент в последовательности событий, который хорошо, или плохо, или как-то еще повлияет на будущие события. Беседы, которые какое-то время проходят на уровне критических обстоятельств, в результате производят подлинные изменения в мыслях, чувствах, словах или действиях одного или обоих участников» [6].

Заметим, что употребляя слово «обоих», Бюдженталь включает в трансформационный процесс и самого психотерапевта. Это очень существенное замечание, свидетельствующее о том, что во время психологического консультирования и психотерапевтических сеансов доверительная коммуникация с двух сторон может приводить к реальным изменениям в жизни не только клиента или пациента, но также и консультанта или психотерапевта. Такая особая «функция» доверительной коммуникации может поставить ее в один ряд с проверенными методиками воздействия на человеческое сознание, чему, вероятно, до сих пор не уделялось достаточного внимания.

Уровень пятый: интимность.

Бюдженталь употребляет слово «интимность» не в общепринятом значении (чувственность, сексуальность, физическая близость и т. п.), а как выражение чего-то очень личного, скорее секретного, того, что не должно стать достоянием гласности и всеобщего обсуждения. По его мнению, некоторые психотерапевты этого термина избегают, рассматривая интимность в отношениях между психотерапевтом и пациентом как неуместную и даже непрофессиональную.

Однако Бюдженталь уверен, что «психотерапия, которая не предполагает моментов искренней интимности, может быть полезной, но никогда не ведет к глубокой конфронтации, необходимой для важных жизненных изменений» [6, с. 56].

Характеристиками уровня интимности является максимальная доступность пациента, его открытость и экспрессивность. В процессе психотерапии это приводит к состоянию, когда клиент практически не заботится о сохранении своего имиджа (рис. 3), поскольку полностью захвачен проявлениями собственных внутренних переживаний, при этом с доверием и готовностью воспринимает сказанное или сделанное психотерапевтом.

Одновременно с этим психотерапевт также максимально открыт и в полной мере воспринимает экспрессивные проявления клиента. Бюдженталь дает следующее описание этого взаимодействия: «Он (*психотерапевт – Е. А.*) максимально настроен на восприятие, его интуиция предельно обострена.

Может возникнуть то, что считается экстрасенсорным восприятием, или телепатией. *Взаимность интимности* – это одна из ее наиболее значимых черт, но эта взаимность принимает у партнеров разную форму. Тогда как клиент открыт и выразителен в чувствах, мыслях и внутренних процессах, психотерапевт в меньшей степени склонен быть вербально свободным. Вместо этого, стремясь быть максимально восприимчивым, психотерапевт одновременно позволяет своей человеческой отзывчивости попасть под влияние переживаний клиента и часто допускает, чтобы клиент заметил это.

В такие моменты я плачу, смеюсь, переживаю глубочайший страх, восторг, страдаю от осознания одиночества и отчаянья, испытываю нарастающий гнев или сексуальное возбуждение и храню молчание, ценя мужество клиента и его глубокую мудрость» [6, с. 56].

По мнению Бюдженделя в моменты подлинной интимности все существо клиента активно включается в процесс «внутреннего осознания», приводящего к новым устойчивым результатам. При этом *изменяющим фактором являются не моменты интимности сами по себе, а «расширенное видение»* пациента (добавим – также и психотерапевта), получаемое в результате этих моментов интимности. Работает данный алгоритм только в том случае, если клиент продолжает сам настойчиво прикладывать усилия даже после того, как прошел «волшебный миг» интимности.

Приводя пример интимности в психотерапии, Бюджендель вновь обращается к эпизоду, когда Бетти, которая сетовала на перемены в своем отце, продолжая работать с болью, которую ей причинила эта перемена, переходит от третьего (стандартного) уровня к четвертому:

«Клиентка – Бетти Стивенс, психотерапевт – Карлтон Блэйн

К-41. Я понимаю, что все время возвращаюсь к этому кулону, который отец подарил мне на той вечеринке, когда мне исполнилось семь лет, и я не знаю сейчас, что это значит для меня, но это снова занимало мои мысли сегодня.

П-41. Угу.

К-42. Я надела сегодня этот кулон. Видите? (Он висит у нее на шее, и она протягивает его психотерапевту.)

П-42. Да, он очень милый.

К-43. Это совсем детский подарок, я знаю, но... (плачет).

П-43. Но?

К-44. Но он так много значит для меня. (Продолжает плакать.) Это... это... это, как будто...

П-44. Ммммм.

К-45...Как будто он... (рыдания) он тогда любил меня. Он любил меня тогда, я знаю, любил (громко плачет).

П-45. Тогда он любил вас.

К-46. Да, тогда он любил меня (плач ослабевает; голос понижается, становится более задумчивым). Но тогда я... но тогда я... что я сделала? Я сделала что-то так, что он перестал любить меня и сердился все время. Что я сделала? (Снова плачет, протестующий тон.)

П-46 (тихо, настойчиво). Что вы сделали, что заставило его перестать вас любить?

К-47 (плач прекращается, взгляд расфокусирован, внутренний поиск). Да... (погружаясь все глубже). Да, что это было? Что я сделала? О Боже!

П-47 (молча ждет).

К-48. Я думаю, что знаю (снова рыдает, лицо несчастное). (Пауза, ничего не осознает, кроме мыслей и чувств внутри себя.)

П-48 (молчит, затаив дыхание).

К-49. Я знаю (спокойно, твердо, смирившись). Я знаю: я стала женщиной!

В этот момент внутри у Бетти что-то раскрылось, и она начала быстро осознавать то, что она уже знала, но не позволяла себе знать так долго. Это внутреннее осознание было гораздо больше того, что она могла свести к словам. В этом расширении внутреннего зрения и состоит движущая сила ее лечения/роста. Бывают моменты, когда это осознание не нуждается в словах. Психотерапевт и клиент были очень близки эмоционально; их головы и туловища наклонены и сближены; они не касались друг друга, потому что в этом не было необходимости. Момент подлинной интимности» [6; 58].

Важно то, что на уровне интимности у пациента появляется шанс столкнуться с привычными паттернами собственного поведения, которые формировались в течение всей его жизни, и путем их осознания обрести надежду на изменения способа «существования» в этом мире. Любопытно, что подобный подход Бюдженделя во многом сопоставим с подходом, изложенным в теории транзактного анализа Э. Берна и его последователей [9–10].

Выводы. Сложно преуменьшить значимость приведенной Бюдженделем классификации уровней взаимодействия между психотерапевтом и пациентом, которые он называет «уровнями присутствия» и конкретных примеров того, как различные уровни во время беседы способны активировать различные уровни осознанности обоих участников процесса.

Взаимодействие психотерапевта с клиентом порой напоминает игру родителя со своим ребенком, когда более опытный игрок (родитель), знающий заранее алгоритм действий и его результат, мягко и неназойливо подводит партнера (ребенка) ко все большей вовлеченности в процесс игры с тем, чтобы в предполагаемом финале последний сам ощутил радость и освобождающее чувство *сотворчества*. Можно утверждать, что как в начале доверительной коммуникации, так и на ее пике, объединяющее творческое начало (*сотворчество*) становится и предпосылкой, и результирующей всего процесса коммуникации, являясь одной из определяющих качественных характеристик.

Существенным вкладом Бьюдженталя в разработку алгоритмов психологического консультирования является также то, что он *включает в трансформационный процесс и самого психотерапевта*. Это означает, что во время психологического консультирования и психотерапевтических сеансов доверительная коммуникация с двух сторон может *приводить к реальным изменениям в жизни не только клиента или пациента, но также и консультанта или психотерапевта*. Такая особая «функция» доверительной коммуникации может поставить ее в один ряд с проверенными методиками воздействия на человеческое сознание, чему, вероятно, до сих пор не уделялось достаточного внимания.

Вместе с тем данное Бьюдженталем описание феномена «расширения внутреннего зрения» (внимания, присутствия) или осознания, которое, по его словам, в определенные моменты «не нуждается в словах» пока трудно формализовать и верифицировать доступными современной науке методами. Называя коммуникацию, являющуюся предметом его научного исследования, «искусством», Бьюдженталь как бы задает новые параметры «измерения неизмеримого», что отражено больше в феномене парадокса, нежели в классической рациональной логике. При этом, каким-то образом ему удается оставаться в рамках парадигмы «нормальной науки» по Куну.

Очевидно, что сказанное выше также относится к доверительной коммуникации, и это, с одной стороны, является вызовом для исследователя, стимулируя к поиску новых, доселе неразработанных методов анализа, с другой – предполагает открытость ученого к синергии с алгоритмами работы, существующими в искусстве или в так называемых восточных практиках, не имеющими подчас прямого отношения к рациональному знанию. Однако усвоение и переработка опыта восточных учений с точки зрения «западной» рациональной науки могла бы пролить свет на некоторые загадки функционирования человеческого ума. Найти точки пересечения и разработать соответствующие модели не просто компаративных, но «синергичных» исследований – в этом, как представляется, состоит один из первых шагов для движения в сторону сближения «восточной и западной ветви» научного знания.

Проведенный анализ показал, что взаимодействие «восточных и западных моделей» саморазвития возможно не в одну сторону, как использование восточных методов людьми западной культуры, но и в противоположную, когда западные технологии, например в области психологии, могут способствовать разработке «техники безопасности» при индивидуальном использовании восточных техник, таких как ставшая весьма популярной в XXI в. «медитация» и т. п. Это с неизбежностью предполагает взаимообогащение не только культур в широком (теоретическом) смысле, но и создания новых комплексных методов внутреннего развития в практическом плане.

Одно можно утверждать со всей определенностью – понятия «осознанность» и «присутствие», введенные Бьюдженталем, требуют дальнейшей разработки и несомненно являются краеугольным камнем процесса воспроизводства доверительной коммуникации в психологическом консультировании, процесса, без которого любые позитивные изменения в жизненном цикле человека, нуждающегося в подобной помощи, будут весьма условными.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Петровский В. А. Психология неадаптивной активности. М.: ТОО «Горбунок», 1992. 224 с.
2. Петровский В. А. «Я» в персонологической перспективе. М.: ВШЭ, 2013. 502 с.
3. Гозман Л. Я. Психология эмоциональных отношений. М.: Изд. Моск. Ун-та, 1987. 175 с.
4. Андреева Г. М. Социальная психология. М.: Изд. Моск. Ун-та, 1980. 417 с.
5. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Прогресс, 1994. 480 с.
6. Бьюдженталь Дж. Искусство психотерапевта. СПб.: Питер, 2001. 304 с.
7. Берн Э. Трансакционный анализ в психотерапии. М.: Э, 2017. 366 с.
8. Автандилян Е. А. Формирование современных образовательных моделей и принципы обучения в творчестве Я. А. Коменского // Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т. 8, №2. С. 1868–1875.
9. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. М., 2015.
10. Современный транзактный анализ. М.: Метанойя, 2017.
11. Бьюдженталь Д. Наука быть живым: Диалоги между терапевтом и пациентами в гуманистической терапии. М.: Класс, 1998. 336 с.

12. **Зинченко В. П.** Посох Манделштама и трубка Мамардашвили. М.: Новая школа, 1997. 336 с.
13. **Ильин Е. П.** Психология доверия. СПб.: Питер, 2013. 288 с.
14. **Скрипкина Т. П.** Психология доверия. М.: Академия, 2000. 264 с.
15. **Bugental J. F. T., Bugental E. K.** A fate worse than death: The fear of changing // *Psychotherapy*. 1984. Vol. 21. P. 543–549.
16. **Bugental J. F. T.** Seek a wild god. *AHP Perspective*. 1980. March, pp. 8–16.
17. **Bugental J. F. T.** Talking: The fundamentals of humanistic professional communication. Santa Rosa, CA: Author. 1980
18. **New Philosopher**. Issue 22, November 2018 – January 2019. 130 p.

REFERENCES

1. **Petrovsky A. V.** *Psikhologiya neadaptivnoi aktivnosti* [Psychology maladaptive activity]. Moscow: Gorbunok LLP Publ, 1992, 224 p. (in Russ)
2. **Petrovsky V. A.** «Ya» v *personologicheskoi perspektive* [«I» in personological perspective]. Moscow, HSE Publ, 2013, 502 p. (in Russ)
3. **Gozman L. Y.** *Psikhologiya emotsional'nykh otnoshenii* [Psychology of emotional relations]. Moscow: Moscow University Publ, 1987, 175 p. (in Russ)
4. **Andreeva G. M.** *Sotsial'naya psikhologiya* [Social psychology]. Moscow: Moscow University Publ, 1980, 417 p. (in Russ)
5. **Rodgers K.** *Vzglyad na psikhoterapiyu. Stanovlenie cheloveka* [Perspective on psychotherapy. The development of man]. Moscow: Progress Publ, 1994, 480 p.
6. **Bugental John.** *Iskusstvo psikhoterapevta* [Art of psychotherapist]. Sankt-Petersburg: Peter Publ, 2001, 304 p. (in Russ)
7. **Berne E.** *Transaktsionnyi analiz v psikhoterapii* [Transactional analysis in psychotherapy]. Moscow: E Publ, 2017, 366 p. (in Russ)
8. **Avtandilyan E. A.** *Formirovanie sovremennykh obrazovatel'nykh modelei i printsipy obucheniya v tvorchestve Ya. A. Komenskogo*. [Formation of modern educational models and principles of education in the works Of Y. A. Komensky]. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire* = Professional education in the modern world, 2018, vol. 8, no. 2, pp. 1868–1875. (in Russ)
9. **Eric Bern.** *Igry, v kotorye igrayut lyudi. Lyudi, kotorye igrayut v igry* [Games that people play. People who play games]. Moscow, 2015. (in Russ)
10. **Stewart I., Jones V.** *Sovremennyyi tranzaktsionnyi analiz* [Modern transactional analysis]. St. Petersburg, Methanoia Publ, 2017. P. 444. (in Russ)
11. **Bugental John.** *Nauka byt' zhivym: Dialogi mezhdru terapevtom i patsientami v gumanisticheskoi terapii* [The Science of being alive: Dialogues between therapist and patients in humanistic therapy]. Moscow: Class Publ, 1998, 336 p. (in Russ)
12. **Zinchenko V. P.** *Posokh Mandel'shtama i trubka Mamardashvili* [Staff Mandelstam and tube Mamar-dashvili]. Moscow: New school Publ, 1997, 336 p.
13. **Ilyin E. P.** *Psikhologiya doveriya* [Trust psychology]. Sankt-Petersburg: Peter Publ, 2013, 288 p.
14. **Skripkina T. P.** *Psikhologiya doveriya* [Psychology of trust]. Moscow: Academy Publ, 2000, 264 p. (in Russ)
15. **Bugental, J. F. T. & Bugental, E. K.** (1984). A fate worse than death: the fear of changing. *Psychotherapy*, 21, p. 4. 543–549. (in Eng)
16. **Bugental, J. F. T.** Seek a wild god. *AHP Perspective*. 1980, March, pp. 8–16.
17. **Bugental, J. F. T.** Talking: the fundamentals of humanistic professional communication. Santa Rosa, CA: Author. 1980 (in Eng)
18. **New Philosopher**. Issue. 22, November 2018-January 2019. - 130 p. (in Eng)

Информация об авторе

Автандилян Евгений Андроникович – кандидат социологических наук, магистр психолого-педагогических наук, доцент кафедры философии языка и коммуникации философского факультета, МГУ имени М. В. Ломоносова (Москва. 119991. Ломоносовский просп., 27, корп. 4; e-mail: aea8888@yandex.ru)

Information about the author

Eugenii A. Avtandilian – Ph.D. in Sociology, Master of psychology and pedagogics, Associate Professor at the Department of philosophy of language and communication of the Faculty of philosophy of Lomonosov Moscow state University (Moscow. 119991., 27, off. 4 Lomonosovsky prosp., Moscow, 119991, Russian Federation, e-mail: aea8888@yandex.ru).

Принята редакцией: 9.03.19.

Received: March 9, 2019.

ВКЛАД ЭВРИСТИЧЕСКИХ УМОЗАКЛЮЧЕНИЙ В МЕТАКОГНИТИВНЫЙ МОНИТОРИНГ РЕШЕНИЯ ТЕСТОВ ЗНАНИЯ ШКОЛЬНИКАМИ

CONTRIBUTION OF HEURISTIC INFERENCE TO METACOGNITIVE MONITORING OF THE SOLUTION OF TESTS OF KNOWLEDGE BY HIGH SCHOOL STUDENT

УДК 159.99

DOI: 10.15372/PEMW20190322

А. Е. Фомин

Калужский государственный университет
им. К. Э. Циолковского, Калуга, Российская
Федерация, e-mail: fomin72-72@mail.ru

Fomin, A. E.

Tsiolkovsky Kaluga State University, Kaluga, Russian
Federation, e-mail: fomin72-72@mail.ru

Аннотация. В статье представлены результаты теоретического и эмпирического исследования факторов метакогнитивного мониторинга решения тестов знания учащимися средней школы. Раскрыто понятие метакогнитивного мониторинга и его роль в структуре познавательной активности человека. Основным методом исследования метакогнитивного мониторинга является парадигма калибровки (реализма) уверенности. Парадигма калибровки реализуется в соотношении метакогнитивных суждений и объективной успешности решения задачи. Проанализированы эмпирические исследования, в которых изучена взаимосвязь между точностью метакогнитивных суждений и академической успешностью. Учащиеся, которые более точно оценивают собственные знания и академические умения, демонстрируют более высокие учебные достижения. Учащиеся, которые чрезмерно уверены в своей компетентности, учатся существенно хуже своих сверстников. Рассмотрена проблема психологических механизмов метакогнитивного мониторинга решения учебных задач. В когнитивной психологии существуют две гипотезы, объясняющие сущность метакогнитивного мониторинга. Гипотеза непосредственного доступа к когнитивной активности подразумевает, что учащийся имеет прямой доступ к своему познанию. Другой подход заключается в том, что учащийся производит мониторинг на основе косвенных признаков решения (например, доступности ответов при выполнении теста). В этом случае построение метакогнитивных суждений является результатом эвристической обработки. Эмпирически показано, что суждения уверенности зависят от доступности извлечения тестовых заданий в памяти. Гипотеза непосред-

Abstract. Results of a theoretical and empirical research of factors of metacognitive monitoring of the solution of tests of knowledge by pupils of high school are presented in article. The concept of metacognitive monitoring and its role of structure of cognitive activity of the person is opened. The main method of a research of metacognitive monitoring is the paradigm of calibration (realism) of confidence. The paradigm of calibration is implemented in correlation of metacognitive judgments and objective success of the solution of a task. Empirical researches in which the interrelation between the accuracy of metacognitive judgments and the academic success is studied are analyzed. Pupils who estimate own knowledge and the academic abilities more precisely show higher educational achievements. Pupils who are excessively sure of the competence study significantly worse than the peers. The problem of psychological mechanisms of metacognitive monitoring of the solution of educational tasks is considered. In cognitive psychology there are two hypotheses explaining essence of metacognitive monitoring. The hypothesis of direct access to cognitive activity means that the pupil has direct access to the knowledge. Other approach is that the pupil makes monitoring on the basis of indirect signs of the solution (for example, availability of answers at execution of the test). In this case creation of metacognitive judgments is result of heuristic processing. It is empirically shown that judgments of confidence depend on availability of extraction of test tasks in memory. The hypothesis of direct access to the content of memory did not receive confirmation. These data allow to draw a conclusion on the reasons of metacognitive illusions in the doctrine and possible risks of the academic poor progress.

ственного доступа к содержанию памяти не получила подтверждения. Эти данные позволяют сделать вывод о причинах метакогнитивных иллюзий в учении и возможных рисках академической неуспеваемости.

Ключевые слова: метакогнитивный мониторинг, самоуверенность, эвристические умозаключения, доступность.

Для цитаты: Фомин А. Е. Вклад эвристических умозаключений в метакогнитивный мониторинг решения тестов знания школьниками // Профессиональное образование в современном мире. 2019. Т. 9, №3. С. 3103–3111

Keywords: metacognitive monitoring, overconfidence, heuristic inference, availability.

For quote: Fomin A. E. [Contribution of heuristic inference to metacognitive monitoring of the solution of tests of knowledge by high school student]. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire = Professional education in the modern world*, 2019, vol. 9, no. 3, pp. 3103–3111

DOI: 10.15372/PEMW20190322

DOI: 10.15372/PEMW20190322

Введение. Метакогнитивный мониторинг представляется современными исследователями метапознания как процесс отслеживания субъектом собственных познавательных актов и их результатов в процессе решения задач. Ключевая роль мониторинга в структуре общей метакогнитивной активности определяется в частности тем, что его результаты обуславливают продуктивность всей последующей когнитивной активности решателя. Это соотношение, которое было выявлено в общепсихологических исследованиях, вполне справедливо и для ситуаций, когда учащийся решает учебные задачи. Так, при чтении текста учебника школьник может обнаружить, что недостаточно хорошо понял конкретный фрагмент (суждения мониторинга понимания текста). Вслед за этим он принимает решение перечитать более медленно и внимательно эту часть параграфа (метакогнитивный контроль за процессом понимания). В итоге же он улучшает качество собственного понимания в целом и с большей вероятностью оказывается успешным читателем.

Основным способом исследований метакогнитивного мониторинга является парадигма калибровки (реализма) уверенности. Она представляет собой соотнесение субъективной (различные типы суждений человека о процессе и результатах решения) и объективной (действительной результативности) картины решения познавательных задач [1]. Калибровка понимается в этом смысле как степень соответствия метакогнитивных суждений и показателей успешности выполнения процессов извлечения материала из памяти, мыслительных действий, процессов понимания текстов и др.

Таким образом, наиболее существенным показателем адекватности метакогнитивного мониторинга считается точность метакогнитивных суждений, которая определяется как разница между суждениями учащегося о собственном знании (например, при выполнении академического теста) и действительным знанием, которое он продемонстрировал. При этом проблему представляет так называемая самоуверенность учащегося относительно своих знаний и компетентности в усвоении учебных дисциплин. Она выражается в слишком оптимистичном отношении учащегося к собственным возможностям и достижениям.

Постановка проблемы. Явление самоуверенности было отмечено фактически с самого начала исследований в парадигме калибровки и зафиксировано для разнообразных задач. Например, в работе С. Оскампа испытуемым предлагалось сделать прогнозы поведения конкретного человека, по предварительно полученному описанию его личности. Участники исследования (студенты и аспиранты-психологи, а также практикующие специалисты) последовательно получали все более подробное описание личности человека. Так, на первом этапе им давались краткие демографические сведения о некоем «Дж. Кидде», на втором этапе добавлялось описание его детства, на третьем – описывались его школьные и юношеские годы, на четвертом этапе испытуемые получали дополнительно сведения о его службе в армии и жизни до 29 лет. После каждого этапа испытуемые делали прогнозы о поведении этого человека в тех или иных жизненных ситуациях и оценивали уверенность в правильности собственных клинических выводов. Оказалось, что с увеличением количества полученной информации существенно повышалась только уверенность испытуемых в правильности собственных прогнозов, а вот качество этих прогнозов почти не менялось. Таким образом, испытуемые становились самонадеянными в оценке своих клинических решений [2].

Сверхуверенности нередко сопутствует слабое осознание учащимся своей недостаточной компетентности. В работе Дж. Крюгера и Д. Даннинга был зафиксирован феномен, который получил название «неумелый и неосведомленный» (unskilled and unaware). Перед студентами ставились различные задачи: на понимание юмора, грамматические и на логические рассуждения. Участники исследования решали их и попутно оценивали то, насколько успешно они справляются с заданиями по сравнению с другими испытуемыми. Крюгер и Даннинг предположили, что некомпетентные испытуемые не только демонстрируют плохие решения, но также и не могут осознать ограничений своей компетентности. Действительно, обнаружилось, что наименее компетентные студенты склонны в наибольшей степени переоценивать качество своих решений. В частности, испытуемые, которые при выполнении заданий на логическое рассуждение, получили 12 процентильный ранг полагали, что они выполнили эти задачи на уровне 62 процентиля, а их способности решать такие задачи соответствуют 68 процентильному рангу [3]. Эффект неумелого и неосведомленного был получен и в более позднем исследовании, где в качестве задачи студенты-второкурсники выполняли тест знаний по психологии во время экзамена [4].

Положение о роли метакогнитивного мониторинга в учении имеет значительную эмпирическую поддержку в виде разнообразных исследований, где продемонстрирована позитивная связь между точностью суждений учащихся о собственном знании и успешностью усвоения учебных курсов [5]. Рассмотрим некоторые из них. В работе Дж. Барнетта и Дж. Хиксона изучалось соотношение точности предсказаний школьниками собственной успешности в изучении некоторых предметов с баллами по академическим тестам, которые они набирали в течение нескольких тестирований. Были обнаружены положительные взаимосвязи между точностью метакогнитивных суждений и успешностью выполнения этих тестов знания [6]. Студенты колледжа стали испытуемыми исследования Д. Хакера, Л. Бол, Д. Хоргана и Е. Ракова. В качестве показателей метакогнитивного мониторинга были использованы предсказания студентов об успешности решения тестов знания, а также их суждения о результативности после прохождения каждого теста. Исследовательский вопрос сформулирован был следующим образом: различается ли точность метакогнитивных суждений у студентов с различной успешностью выполнения тестовых заданий. Исследование проводилось в течение семестра, в рамках которого студенты-испытуемые проходили три тестирования. В каждом они делали прогнозирующие и посттестовые суждения об успешности их решения. Во всех трех случаях студенты, которые показали более высокую успешность выполнения этих тестов, одновременно демонстрировали более качественный метакогнитивный мониторинг собственных знаний [7].

В работе Д. Хакера и Л. Бол были задействованы уже выпускники университета, которые обучались в аспирантуре и проходили курс исследовательских методов в сфере образования. Здесь также в качестве зависимых переменных выступили прогностические суждения обучающихся о успешности выполнения будущего академического теста, суждения о правильности его решения, которые делались уже после выполнения теста, а также точность обоих типов метакогнитивных суждений. Выяснилось, что аспиранты, демонстрирующие более высокие академические показатели по проведенным тестам, обладают более совершенными навыками оценки собственных знаний, более точны и объективны в отслеживании того, что они знают, а что – нет [8].

Еще в одном исследовании его авторы попытались в максимальной степени создать условия, приближенные к реальному образовательному контексту. Поэтому эксперимент, в котором определялась взаимосвязь между точностью метакогнитивных суждений и академической успешностью, проводился в течение всего учебного семестра. Он включал четыре следующих друг за другом тестов знания с параллельным измерением метакогнитивных суждений студентов испытуемых. Как и в предыдущих сериях была получена положительная корреляция между показателями точности суждений студентов о собственных знаниях и успешностью освоения курса психологии. В четырех тестированиях размеры эффекта варьировали от средних (0,44) до больших (0,76) [9].

Сходные данные получены в исследованиях, которые проводились в условиях отечественной системы образования. Эти исследования были также выполнены в рамках парадигмы калибровки. Первая серия проводилась с учениками 9 класса школы № 21 г. Калуги, на материале дисциплины «Русский язык». Сопоставлялась точность метакогнитивных суждений у учащихся с высокой и низкой успеваемостью. Если хорошо успевающие школьники были точны в оценке собственных знаний, то низко успевающие оценивали свою успешность в выполнении теста знания почти на 2 балла выше, чем она есть на самом деле. Корреляция между точностью метакогнитивных суждений и успеваемостью составила – 0,57. В другой серии, где участвовали десятиклассники школы № 50 г. Калуги, они выполняли тест знаний по русскому языку, и также оценивали уверенность в правильности их решения. В качестве показателя успеваемости брались усредненные оценки за первую и вторую четверть. Корреляция между точностью метакогнитивных суждений и успеваемостью также оказалась положительной и ста-

статистически значимой: 0,38 для первой четверти и 0,31 для второй. Аналогичное исследование было выполнено с учащимися одной из школ Калужской области (г. Медынь) на материале дисциплины «Немецкий язык». Для оценки академических достижений использовались два показателя: успеваемость на первую четверть и экспертные оценки педагога, ведущего данную дисциплину в школе. С обеими из них точность суждений метакогнитивного мониторинга коррелирует положительно: с успеваемостью за первую четверть корреляция составила 0,74, а с экспертными оценками учителя 0,77.

Был также оценен средний размер эффекта по всем корреляционным связям во всех представленных сериях. Для этого использовалось Z-преобразование Фишера [10]. Сначала все корреляции преобразовывались в z-значения, затем получался усредненный показатель, выраженный в единицах z-метрики и затем он преобразовывался в значение коэффициента корреляции. Вычисления производились с помощью модуля «Вероятностный калькулятор» программы Statistica 10. Усредненный коэффициент корреляции равен 0,67, что соответствует большому размеру эффекта взаимосвязи между точностью метакогнитивного мониторинга и академической успешностью [11].

Справедливо и обратное соотношение между мониторингом и учебными достижениями: сверхуверенность связана с низкой успешностью. Так, в исследовании, проведенном П. Граймсом, студенты, изучавшие макроэкономику, делали суждения об успешности выполнения двух, следующих друг за другом тестов. В целом группа продемонстрировала сверхуверенность относительно собственных знаний. Результаты регрессионного анализа однозначно свидетельствовали о том, что чем больше эта сверхуверенность, тем более низкие баллы по курсу набирают студенты [12].

Весьма поучительными и показательными оказались результаты одной из двух десятков серий, проведенных З. Тобиасом и Г. Эверсоном. В них сопоставлялись показатели метакогнитивного знания как результата мониторинга собственных знаний студентами, а также разнообразные академические показатели. В интересующей нас серии сравнивались студенты, которые бросили обучение в вузе или были отчислены за неуспеваемость со студентами, успешно продолжившими обучение. Было обнаружено, что среди неуспешных обучающихся статистически значимо больше сверхуверенных испытуемых [13; 14].

В одном из исследований, проведенном на материале отечественной системы образования, получены сходные данные. Чрезмерно оптимистичные суждения первокурсников колледжа о своей успешности при выполнении тестовых заданий по дисциплине «Литература» соотносятся с низкой успеваемостью по этому предмету. Причем наименее успевающими оказываются те, кто демонстрирует наиболее высокую сверхуверенность в своих знаниях. Так, в работе Д. Э. Коптева все испытуемые были распределены в подгруппы в зависимости от степени сверхуверенности. Обнаружилась интересная закономерность. В том случае, если степень сверхуверенности переходит определенный порог (оценки студентами своей успешности превосходят реальное достижение на 2 балла и более), происходит резкое падение успеваемости [15]. Отметим, что этот факт воспроизводит один из результатов исследований, описанных выше. Это означает, что важна не сверхуверенность сама по себе как угроза академической успешности. Важна степень, с которой учащийся переоценивает свои действительные достижения. Подобные наработки открывают перспективы поиска диагностических показателей, которые позволят предсказывать возможные риски для учащегося, связанные с метакогнитивными искажениями.

В этой связи авторы, интересующиеся проблемой метакогнитивного мониторинга, не могут пройти мимо вопроса о его психологической сущности. Ведь понять сущность мониторинговых процессов означает выяснить то, откуда возникают различные искажения в представлениях учащегося о собственном познании и компетентности.

В когнитивной психологии сложилось, по сути, два оппонирующих друг другу подхода к решению проблемы механизмов метакогнитивного мониторинга. Во-первых, гипотеза возможности (способности) восстановления целевой информации в памяти (the target-retrievability hypothesis). Согласно ей, человек имеет непосредственный доступ к содержанию собственной памяти, а главным источником суждений о том, есть информация в памяти или нет, является то, что субъект хотя бы частично помнит материал [16; 17].

Представлениям о метакогнитивных суждениях как результате непосредственного доступа к содержанию собственной памяти оппонирует эвристический подход [18–20]. Его представители, хотя и расходятся в интерпретации эвристик, обуславливающих суждения человека о собственном познании, отстаивают общую идею, что субъект судит о процессах и результатах решения когнитивных задач на основе косвенных признаков. Используя эти признаки, он выводит некоторое представление о том, как решается задача, и что получилось. Например, учащийся выполняет тест знаний. При построении суждений о правильности извлеченных в памяти ответов он может использовать признак их субъективной доступности. Здесь он применяет эвристическое правило: если ответ приходит в голову легко,

то скорее всего он правильный. Аналогичным образом учащийся может использовать признаки знакомости вспоминаемого материала, беглости, с которой решается задача и др.

Каждая из гипотез дает определенные предсказания, которые могут быть подвергнуты эмпирической проверке. Так, гипотеза непосредственного доступа субъекта к собственной памяти предсказывает, что если мы измерим уровень знания учащегося и сопоставим его с суждениями об этом знании, то должны обнаружить довольно сильную взаимосвязь между ними. Наоборот, гипотеза об эвристическом выводе метакогнитивных суждений дает иные прогнозы: связь между знанием и его субъективной оценкой не столь однозначна. Причина в том, что в нее вмешивается фактор использования учеником косвенных признаков выполнения задачи на извлечение учебного материала, которые используются как исходный материал для построения умозаключений о работе памяти. Однако эти признаки не всегда релевантны действительному содержанию памяти и становятся источниками метакогнитивных иллюзий.

Предсказания, которые делаются в рамках обеих гипотез, должны быть предметом систематической проверки в разнообразных образовательных условиях: на материале различных учебных дисциплин, учебных заданий различного типа, у представителей различных ступеней образования и т. д.

Методология и методика исследования. В описанном исследовании испытуемыми стали учащиеся 9-х классов МБОУ СОШ № 19 г. Калуги. В первой серии школьники выполняли тест по курсу «Обществознание», N = 84, 35 мальчиков, 48 девочек.

Испытуемым-учащимся предлагался тест знаний по одной из ключевых тем курса. Тест состоял из 13 пунктов с четырьмя вариантами ответов в каждом. Учащийся должен был сначала выбрать один правильный ответ из четырех. Тест имеет умеренную одномоментную надежность: α Кронбаха = 0,55.

Действия испытуемых направлялись инструкцией, помещенной в бланке теста, которая имела следующее содержание: «Инструкция 1. В каждом из 13 тестовых заданий отметьте правильный вариант ответа. Для каждого из 13 тестовых заданий оцените субъективную легкость, с которой вы вспомнили ответ. Оценку нужно производить по следующей шкале: 1 – ответ было трудно припомнить; 2 – ответ было скорее трудно припомнить, чем легко; 3 – ответ было скорее легко припомнить, чем трудно; 4 – ответ было легко припомнить».

В тест также была включена процедура калибровки уверенности. Каждый испытуемый оценивал уверенность в решении заданий теста, руководствуясь следующей инструкцией: «Инструкция 2. После каждого задания также оцените степень своей уверенности в ответе. Оценку нужно производить по пятибалльной шкале: 1 – совсем не уверен; 2 – скорее не уверен; 3 – уверен «на 50%»; 4 – скорее уверен; 5 – полностью уверен. Эта оценка никак не будет влиять на Вашу оценку по тесту, поэтому старайтесь отвечать честно. Обязательно оцените каждое из 13 заданий».

Результаты. Проверка гипотезы проводилась как сопоставление трех основных показателей, полученных в ходе эксперимента: а) суждений уверенности, как показателя метакогнитивного мониторинга решения теста; б) результативности (успешности), как показателя уровня предметного знания; в) оценки легкости припоминания как показателя, который эвристически оценивается испытуемым при вынесении суждений уверенности. Использовались усредненные результаты по всем трем переменным. Для обработки данных применялся программный пакет для статистического анализа Statistica 10.

Таблица 1

Матрица интеркорреляций успешности, уверенности и доступности в первой серии

Критерий	Успешность	Доступность	Уверенность в решении
Успешность	1,00	–0,042	0,025
Доступность	–	1,00	0,74
Уверенность в решении	–	–	1,00
Выделенные полужирным шрифтом коэффициенты статистически значимы			

Обнаружена статистически значимая ($p = 0,000$) и высоко положительная связь между субъективной доступностью извлечения материала в процессе решения теста и уверенностью в его решении (табл. 1). В тоже время связь между уверенностью в решении и успешностью (как показателем предметного знания) отсутствует ($p = 0,81$). Эти данные свидетельствуют в пользу эвристического подхода к объяснению сущности метакогнитивного мониторинга.

Перейдем далее к описанию результатов второй серии. Она проводилась на материале теста знаний по дисциплине «История». Испытуемые: учащиеся 9-х классов МБОУ СОШ № 19 г. Калуги, N = 91, 41 мальчик, 50 девочек. Тест состоял из 29 пунктов и имеет достаточно высокую одномоментную надежность: α Кронбаха = 0,68. Процедура исследования и обработка результатов были аналогичными предыдущей серии. Данные корреляционного анализа помещены в таблицу 2.

Таблица 2

Матрица интеркорреляций успешности, уверенности и доступности во второй серии

Критерий	Успешность	Доступность	Уверенность в решении
Успешность	1,00	0,045	-0,005
Доступность	—	1,00	0,75
Уверенность в решении	—	—	1,00
Выделенные полужирным шрифтом коэффициенты статистически значимы			

В этой серии на материале другого учебного предмета воспроизводятся те же взаимосвязи, которые были получены в серии 1. Есть значимая и высоко положительная корреляция между доступностью извлечения ответов по тестовым заданиям и уверенностью в их решении ($p = 0,000$). Фактически отсутствует корреляция между предметным знанием, определяемым как успешность выполнения теста и суждениями метакогнитивного мониторинга ($p = 0,95$).

Для уточнения, полученных в процессе корреляционного анализа статистических выводов, было осуществлено сравнение контрастных групп испытуемых. Сначала было произведено квартильное расщепление испытуемых в обеих сериях по показателям уверенности и доступности. Затем сопоставлялись показатели уверенности в решении в субгруппах, входящих в верхний и нижний квартили по показателю доступности решений тестов. Также сопоставлялись показатели доступности решения в субгруппах с наиболее высокой и низкой уверенностью. Для статистической оценки различий использовался критерий Стьюдента. Результаты помещены в таблицу 3.

По результатам анализа обнаружено, что испытуемые, наиболее высоко оценившие степень субъективной доступности ответов во обоим тестам, значительно более уверены в том, что верно выполнили задания по сравнению со студентами с наиболее низкой доступностью извлечения ответов. С другой стороны, студенты, наиболее уверенные в решении тестов, оценили доступность ответов по ним, как существенно более низкую.

Таблица 3

Различия уверенности в субгруппах с низкой и высокой доступностью ответов (А) и доступности в субгруппах с высокой и низкой уверенностью в решении (В)

№ серии	А t Стьюдента	p-уровень	В t Стьюдента	p-уровень
1	9,3	0,000	8,1	0,000
2	8,0	0,000	7,9	0,000

Выводы. По результатам двух серий, выполненных на учащихся средней школы и на материале предметов гуманитарного цикла, следует сделать следующий вывод: метакогнитивные суждения при оценке решения задачи на извлечение знаний формулируются как эвристические умозаключения, которые учащийся производит на основе учета косвенного признака доступности решения пунктов теста. Гипотеза о непосредственном доступе к собственному содержанию памяти не находит эмпирического подтверждения.

Есть и важные следствия у полученных данных в образовательном контексте. Так, существенно, что фактор эвристического вывода метакогнитивных суждений о знании является независимым от действительного уровня знаний учащегося. Чтобы визуальным образом продемонстрировать, что взаимосвязь между доступностью извлечения и уверенностью в решении теста не зависит от уровня предметного знания,

все испытуемые по результатам первой серии были разбиты на две субгруппы с низкой и высокой результативностью выполнения теста. Расщепление выборки производилось на основании показателя медианы ($Me = 4,0$). Затем для обеих субгрупп была построена диаграмма рассеяния, где показано соотношение между доступностью и уверенностью в решении у высоко и низко знающих студентов (рис. 1). Как видно из рисунка испытуемые, входящие в субгруппы с высоким и низким предметным знанием, образуют схожую конфигурацию, характерную для высокой положительной корреляции между переменными.

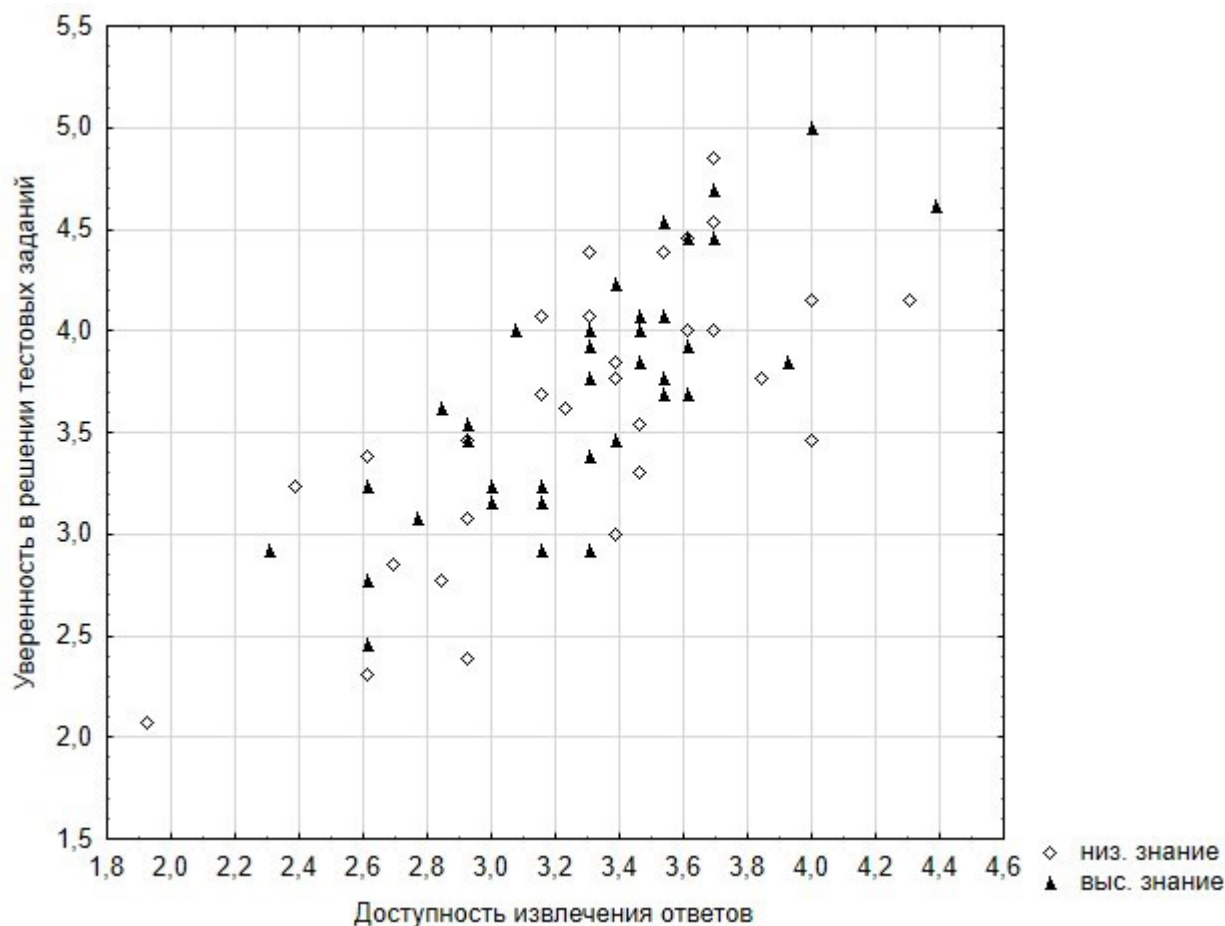


Рис. 1. Диаграмма рассеяния для соотношения уверенности в решении и доступности решения в субгруппах с различным уровнем предметного знания на примере серии 1

Что подобная картина означает с точки зрения возможных рисков в обучении? Это означает, что школьники с низким уровнем знания могут получать дополнительную необоснованную уверенность в своей компетентности при отсутствии реальных достижений. Другими словами, эвристический механизм вывода метакогнитивных суждений может становиться источником самоуверенности учащегося. В свете данных, показанных выше, это означает, что увеличивается вероятность попадания таких учащихся в число неуспевающих.

Конечно, полученные в исследовании выводы, нуждаются в дальнейшей проверке в других образовательных условиях. Вместе с тем его результаты открывают возможное объяснение феноменов самоуверенности учащихся, а также создают возможности для построения обучающих процедур, которые могли бы улучшить качество метакогнитивного мониторинга решения учебных задач.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Hacker D. J., Bol L., Keener M. C.** Metacognition in education: A focus on calibration // Handbook of metamemory and memory / ed. J. Dunlosky, R. A. Bjork. N. Y.: Psychology Press, 2008. P. 429–455.
2. **Oskamp S.** Overconfidence in case-study judgments // Journal of consulting psychology. 1965. Vol. 29, №3. P. 261–265.

3. **Kruger J., Dunning D.** Unskilled and unaware of it: how difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments // *Journal of personality and social psychology*. 1999. Vol. 77, №6. P. 1121–1134.
4. **Dunning D., Jhonson K., Ehrlinger J., Kruger J.** Why people fail to recognize their own incompetence // *Current Directions in Psychological Science*. 2003. Vol. 12, №3. P. 83–87.
5. **Tobias S., Everson H. T.** The importance of knowing what you know: a knowledge monitoring framework for studying metacognition in education // *Handbook of metacognition in education* / Eds. D. J. Hacker, J. Dunlosky, A. C. Graesser. N. Y.: Routledge, 2009. P. 107–127.
6. **Barnett J. E., Hixon J. E.** Effects of grade level and subject on student test score predictions // *The Journal of Educational Research*. 1997. Vol. 90, №3. P. 170–174.
7. **Hacker D. J., Bol L., Horgan D. D., Rakow E. A.** Test prediction and performance in a classroom context // *Journal of Educational Psychology*. 2000. Vol. 92, №1. P. 160–170.
8. **Bol L., Hacker D. J.** A comparison of the effects of practice tests and traditional review on performance and calibration // *The Journal of experimental education*. 2001. Vol. 69, №2. P. 133–151.
9. **Nietfeld J. L., Cao L., Osborne J. W.** Metacognitive monitoring accuracy and student performance in the postsecondary classroom // *The Journal of Experimental Educational*. 2005. Vol. 74, №1. P. 7–28.
10. **Rosenthal R.** Meta-analytic procedures for social research. Rev. ed. New-bury Park: Sage Publications, 1991. 155 p.
11. **Cohen J.** Statistical power analysis for the behavioral sciences. Rev. ed. New York: Academic Press, 1977. 474 p.
12. **Grimes P. W.** The overconfident principles of economics student: An ex-amination of a metacognitive skill // *The Journal of Economic Education*. 2002. Vol. 33, №1. P. 15–30.
13. **Tobias S., Everson H.** Assessing Metacognitive Knowledge Monitoring. Report No. 96–01 // College Entrance Examination Board [Электронный ресурс] URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED562584.pdf> (дата обращения 13.10.2013).
14. **Tobias S., Everson H. T.** Knowing What You Know and What You Don't: Further Research on Metacognitive Knowledge Monitoring. Research Report No. 2002–3 // College Entrance Examination Board. 2002 [Электронный ресурс] // URL: <http://research.collegeboard.org/sites/default/files/publications/2012/7/researchreport-2002-3-metacognitive-knowledge-monitoring.pdf> (дата обращения 7.10.2014).
15. **Коптев Д. Э.** Сверхуверенность в знании и успешность изучения литературы учащимися среднего профессионального учебного заведения // *Личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики: материалы II международной конференции (20–22 апреля 2017 г., Калуга, Россия)*. Калуга: Политоп, 2017. С. 98–103.
16. **Metcalfe J.** Metacognitive processes // *Memory* / Ed. E. L. Bjork, R. A. Bjork. Academic Press, Inc. 1996. P. 381–407.
17. **Koriat A.** Memory's knowledge of its own knowledge: The accessibility account of the feeling of knowing // *Metacognition: Knowing About Knowing* / Ed. J. Metcalfe, A. P. Shimamura. Cambridge M. A.: MIT Press, 1996. P. 115–135.
18. **Schwartz B. L., Benjamin A. S., Bjork R. A.** The inferential and experiential bases of metamemory // *Current Directions in Psychological Science*. 1997. Vol. 6, №5. P. 132–137.
19. **Metcalfe J., Schwartz B. L., Joaquim S. G.** The cue-familiarity heuristic in metacognition // *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. 1993. Vol. 19, №4. P. 851–861.
20. **Koriat A.** Monitoring one's own knowledge during study: A cue-utilization approach to judgments of learning // *Journal of experimental psychology: general*. – 1997. Vol. 126, №4. P. 349–370.

REFERENCES

1. **Hacker D. J., Bol L., Keener M. C.** Metacognition in education: A focus on calibration. *Handbook of metamemory and memory*. ed. J. Dunlosky, R. A. Bjork. N. Y.: Psychology Press Publ., 2008, pp. 429–455.
2. **Oskamp S.** Overconfidence in case-study judgments. *Journal of consulting psychology*, 1965, vol. 29, no. 3, pp. 261–265.
3. **Kruger J., Dunning D.** Unskilled and unaware of it: how difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of personality and social psychology*, 1999, vol. 77, no. 6, pp. 1121–1134.
4. **Dunning D., Jhonson K., Ehrlinger J., Kruger J.** Why people fail to recognize their own incompetence. *Current Directions in Psychological Science*, 2003, vol. 12, no. 3, pp. 83–87.
5. **Tobias S., Everson H. T.** The importance of knowing what you know: a knowledge monitoring framework for studying metacognition in education // *Handbook of metacognition in education* / Eds. D. J. Hacker, J. Dunlosky, A. C. Graesser. N. Y.: Routledge Publ., 2009, pp. 107–127.

6. **Barnett J. E., Hixon J. E.** Effects of grade level and subject on student test score predictions. *The Journal of Educational Research*, 1997, vol. 90, no. 3, pp. 170–174.
7. **Hacker D. J., Bol L., Horgan D. D., Rakow E. A.** Test prediction and performance in a classroom context. *Journal of Educational Psychology*, 2000, vol. 92, no. 1, pp. 160–170.
8. **Bol L., Hacker D. J.** A comparison of the effects of practice tests and traditional review on performance and calibration. *The Journal of experimental education*, 2001, vol. 69, no. 2, pp. 133–151.
9. **Nietfeld J. L., Cao L., Osborne J. W.** Metacognitive monitoring accuracy and student performance in the postsecondary classroom. *The Journal of Experimental Educational*, 2005, vol. 74, no. 1, pp. 7–28.
10. **Rosenthal R.** Meta-analytic procedures for social research. Rev. ed. New-bury Park: Sage Publications Publ., 1991, 155 p.
11. **Cohen J.** Statistical power analysis for the behavioral sciences. Rev. ed. New York: Academic Press Publ., 1977, 474 p.
12. **Grimes P. W.** The overconfident principles of economics student: An ex-amination of a metacognitive skill. *The Journal of Economic Education*, 2002, vol. 33, no. 1, pp. 15–30.
13. **Tobias S., Everson H.** Assessing Metacognitive Knowledge Monitoring. Report No. 96–01. *College Entrance Examination Board*. – 1996. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED562584.pdf>.
14. **Tobias S., Everson H. T.** Knowing What You Know and What You Don't: Further Research on Metacognitive Knowledge Monitoring. Research Report No. 2002–3. *College Entrance Examination Board*. 2002. Available at: <http://research.collegeboard.org/sites/default/files/publications/2012/7/researchreport-2002-3-metacognitive-knowledge-monitoring.pdf>.
15. **Koptev D. E.** Overconfidence in knowledge and success in studying literature by students of a secondary professional educational institution. *Personality, Intelligence, Metacognition: Research Approaches and Educational Practices*. Materials of the II International Conference (April 20–22, 2017, Kaluga, Russia). Kaluga, Politop Publ., 2017, pp. 98–103.
16. **Metcalfe J.** Metacognitive processes. *Memory*, Ed. E. L. Bjork, R. A. Bjork. Academic Press, Inc. 1996. pp. 381–407.
17. **Koriat A.** Memory's knowledge of its own knowledge: The accessibility account of the feeling of knowing. *Metacognition: Knowing About Knowing* Ed. J. Metcalfe, A. P. Shimamura. Cambridge M. A.: MIT Press Publ., 1996, pp. 115–135.
18. **Schwartz B. L., Benjamin A. S., Bjork R. A.** The inferential and experiential bases of metamemory. *Current Directions in Psychological Science*, 1997, vol. 6, no. 5, pp. 132–137.
19. **Metcalfe J., Schwartz B. L., Joaquim S. G.** The cue-familiarity heuristic in metacognition. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 1993, vol. 19, no. 4, pp. 851–861.
20. **Koriat A.** Monitoring one's own knowledge during study: A cue-utilization approach to judgments of learning. *Journal of experimental psychology: general*, 1997, vol. 126, no. 4, pp. 349–370.

Информация об авторе

Фомин Андрей Евгеньевич – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии развития и образования, Федеральное государственное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского», (Российская Федерация, 248 023, г. Калуга, ул. Ст. Разина, д. 22 кв. 48; e-mail: fomin72-72@mail.ru)

Information about the author

Andrey E. Fomin – Candidate of psychological sciences, As an assistant Professor, Assistant professor of the Chair of Developmental and Educational Psychology, Tsiolkovsky Kaluga State University, (Russian Federation, 248 023, Kaluga, St. Razin str., 22/48; tel.: (4842) 57-80-38, e-mail: fomin72-72@mail.ru)

Принята редакцией: 7.06.19.

Received: June 7, 2019.

ПСИХОТЕРАПИЯ К. Р. РОДЖЕРСА КАК УПРАВЛЯЮЩИЙ ПАРАМЕТР ПРЕДОТВРАЩЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ

K.R. RODGERS' PSYCHOTHERAPY AS A GOVERNING PARAMETER FOR PREVENTION OF PROFESSIONAL BURNOUT

УДК 159.972

DOI: 10.15372/PEMW20190323

Ю. Н. Белокопытов

Сибирский федеральный университет,
Красноярск, Российская Федерация,
e-mail: iura.belov@yandex.ru)

Belokopytov, Yu. N.

Siberian Federal University,
Krasnoyarsk, Russian Federation,
e-mail: iura.belov@yandex.ru)

Г. В. Панасенко

Сибирский федеральный университет,
Красноярск, Российская Федерация,
e-mail galina-panasienko@mail.ru)

Panasenko, G. V.

Siberian Federal University,
Krasnoyarsk, Russian Federation,
e-mail galina-panasienko@mail.ru)

Аннотация. Цель исследования – обосновать психотерапевтический параметр для профилактики и предотвращения профессионального выгорания личности, так как в последние годы возникла острая проблема, препятствующая успешной деятельности лиц, занятых в определенном ряде профессий. Это профессии сферы «человек – человек», а именно: преподаватели, учителя, воспитатели, врачи и т.д. Все те, кто в процессе делового общения взаимодействует по информационно-энергетическим каналам. Со временем человек начинает быстро уставать, теряет интерес не только к своей работе, но и к межличностным отношениям. У него появляется синдром «профессионального выгорания». Обычно причины его появления связывают со стрессами, конфликтами. На наш взгляд, причина кроется в нарушении целостности системы человеческих отношений, их дисгармонии и сколах. Поэтому мы предлагаем психотерапию К.Р. Роджерса как управляющий параметр предотвращения выгорания личности. В содержании статьи психотерапия К.Р. Роджерса обосновывается с точки зрения теории хаоса. Раскрываются принципы взаимодействия на модели нелинейных систем, при переходе от хаоса к порядку. Таким образом, акцент переносится с диадного взаимодействия психотерапевта и клиента на системное взаимодействие группы встреч и клиента. Анализ

Abstract. The purpose of the study is to substantiate the psychotherapeutic parameter for the prophylaxis and prevention of professional burnout of the individual. For in recent years, an acute problem has arisen that hinders the success of those engaged in a certain number of professions. These are professions of the «person-person» sphere, namely, teachers, educators, doctors, etc. All those who interact through information and energy channels in the process of business communication. Over time, a person begins to tire quickly, loses interest not only in their work, but also in interpersonal relationships. They have a «professional burnout» syndrome. Usually, the causes of its appearance are associated with stress, conflicts. In our opinion, the reason lies in the violation of the system of human relations integrity, their disharmony and chipping. Therefore, we offer the psychotherapy by K.R. Rogers, as a control parameter to prevent burnout of a person. In the article, psychotherapy by K.R. Rogers, is explained in terms of the theory of chaos. The principles of interaction are revealed on the model of nonlinear systems, during the transition from chaos to order. Thus, the emphasis is shifted from the dyadic interaction between the psychotherapist and the client to the system interaction of the meeting group and the client. Analysis of the reasons for the success of group meetings in Europe, the USA and Japan showed that in the process of the psychotherapeutic group self-organization, socio-psy-

причин успешности групп встреч в Европе, США и Японии показал, что в процессе самоорганизации психотерапевтической группы возникают социально-психологические феномены. Именно они оказывают оптимальное влияние на глубинные психологические процессы, упорядоченную структуризацию личности клиента. В самоорганизации групп по К.Р. Роджерсу можно выстроить ряд моделей взаимодействия. Они проявляются стихийно. Каждый руководитель группы встреч разрабатывает свою систему психотерапевтических техник. В статье также раскрывается индивидуальная психотерапия, которая является частным случаем групповой психотерапии. Выделяются необходимые условия эффективной психотерапии, выстраивания гармонии человеческих отношений. Это конгруэнтность, позитивное отношение и эмпатия. Обосновываются рекомендации по психологическому консультированию личности с возникшим симптомом «профессионального выгорания».

Ключевые слова: Выгорание и психотерапия, психотерапия Роджерса, феномены влияния, условия психотерапии.

Для цитаты: Белокопытов Ю.Н., Панасенко Г.В. Психотерапия К.Р. Роджерса как управляющий параметр предотвращения профессионального выгорания // Профессиональное образование в современном мире. 2019. Т. 9, №3. С. 3112–3120

chological phenomena arise. They have the optimal influence on the deep psychological processes, the ordered structuring of the client's personality. In self-organization groups by K. Rogers, you can build a series of interaction models. They appear spontaneously. Each meeting team leader develops their own system of psychotherapeutic techniques. The article also reveals individual psychotherapy, which is a special case of group psychotherapy. The necessary conditions for effective psychotherapy and building the harmony of human relations are singled out. They are: congruence, positive attitude and empathy. The recommendations on psychological counseling of the person with the resulting symptom of «professional burnout» are substantiated.

Keywords: Burnout and psychotherapy, Rogers' psychotherapy, Phenomena of influence. Conditions of psychotherapy.

For quote: Belokopytov Yu. N., Panasenko G. V. [Psychotherapy KR Rodgers as a governing parameter for prevention of professional ignition]. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire* = *Professional education in the modern world*, 2019, vol. 9, no. 3, pp. 3112–3120

DOI: 10.15372/PEMW20190323

DOI: 10.15372/PEMW20190323

Введение. В последнее время интерес ученых, практиков, психологов и психотерапевтов направлен на феномен психологического выгорания личности, в процессе профессиональной деятельности. Обеспокоены данной проблемой не только люди многих профессий сферы «человек – человек», но и менеджеры различных социальных организаций, которые теряют прибыль и озабочены повышением эффективности деятельности.

В научном плане синдром выгорания впервые появился в 1974 г. и предложил его Фроуденбергер. Оказалось, что в большей степени выгоранию подвержены преподаватели, врачи, учителя, воспитатели, социальные работники, менеджеры, торговые агенты, сотрудники, работающие на телефоне и еще длинный ряд работников других профессий, например, следователи. Всех их объединяет одно: они работают в системе социально-психологического взаимодействия.

Мы будем придерживаться рабочего определения выгорания, предложенного исследователями Н.Е. Водопьяновой и Е.С. Старченковой. По их мнению, данный феномен «представляет собой комплекс психических переживаний и поведения, которые сказываются на работоспособности, физическом и психологическом самочувствии, а также на интерперсональных отношениях работника. Синдром «профессионального выгорания» – ответная реакция на длительные рабочие стрессы межличностного общения» [1, с. 40].

Глубокие и всесторонние исследования выявили довольно широкий спектр отрицательных последствий выгорания. Это результаты в межличностном плане, когда деструктивные напряжения после работы переносятся на общение в самые различные группы, друзей, семью. У человека начинают появляться негативные установки к окружающим людям. Это в свою очередь влечет за собой формирование неэффективных моделей поведения, которые сказываются на показателях работы, микроклимате в социальной организации. При длительном выгорании появляются психофизиологические последствия. У человека возникают головные боли, бессонница, психосоматические расстройства. Внешние прояв-

ления психологического выгорания могут проявляться у ряда сотрудников в многочисленных жалобах на усталость, неудовлетворенность работой и межличностными отношениями. У них начинается структурная личностная деформация. Таким образом, возрастает риск выгорания работников ряда массовых профессий. Конечный результат такого процесса – это «сгорание дотла», ухудшение здоровья человека [2].

Естественно за рубежом были разработаны методики в виде опросников для различных групп профессий и соответствующие ключи к ним. Подобная диагностика позволяла определить уровень выгорания личности тестируемого. Российский ученый Д. Р. Мерзлякова с помощью комплекса методик провела тестирование 730 педагогов и воспитателей. На основе обработки полученных результатов исследователь пришла к выводу о том, что авторский опросник самооценки профессионального «выгорания» может быть использован в практической деятельности психологов для профилактики и коррекции профессионального «выгорания» [3, с. 53–71].

Ряд современных научных исследований показывают, что последствия выгорания личности можно свести к минимуму [4–11]. Достигается это не только оптимизацией факторов окружающей среды и труда, но и актуализацией личностных ресурсов. В данной статье мы хотим поставить акцент на последнем, личностном направлении, когда выгорание личности можно остановить. Так, К. Роджерс убежден, что развитие психологической эмпатии является успехом личности во всех видах деятельности, так как данный феномен требует при общении с собеседником не только понимания его переживаний, но и чувствования внутреннего мира партнера. Многочисленные зарубежные исследования показали, что «способность вчувствования и сопереживания выступает в качестве некоторого буфера, препятствующего выгоранию» [1, с. 63].

Попытаемся изменить предвзятое отношение к психотерапии в нашей стране, как важному средству предотвращения профессионального выгорания. За рубежом психотерапевты пользуются не только престижным авторитетом, но и оказывают весьма ощутимую помощь менеджерам, преподавателям, юристам по преобразованию выгорания в «продуктивное горение». Таким образом, используя методику психотерапии К. Роджерса, а также самооценки профессионального «выгорания» до и после психотерапии, мы можем оказывать влияние на уровень профессионального выгорания личности.

Постановка задачи. Цель исследования – обосновать психотерапевтический параметр для профилактики и предотвращения профессионального выгорания личности.

Методология и методика исследования. Нами рассматривается пример практической реализации описываемой психотерапевтической модели. Психотерапия представлена как сложная развивающая система, с учетом нелинейных скачкообразных процессов. Поэтому мы гипотетически предполагаем, что принципы становления, функционирования и развития сложных систем в естественных науках можно по аналогии перенести на социальную психологию и психотерапию. При этом существует управляющий параметр, который приводит социально-психологическую структуру личности в устойчивое динамическое равновесие и тем самым предотвращает катастрофу ее выгорания [12].

Для описания этого феномена мы вводим гипотетическое «эмоционально-интеллектуально-волевое» поле. Это поле можно интерпретировать в двух ипостасях. Во-первых, как аналог «этнического поля» Л. Н. Гумилева или пока мало признаваемого «морфогенного поля» Р. Шелдрейка. Итальянский психолог А. Менегетти ввел в психологию «семантическое поле». Посредством его осуществляется коммуникация между людьми на бессознательном уровне. За этот теоретический конструкт он получил ученую степень «почетного доктора» в области ядерной физики в Нью-Йоркском университете [13]. Во-вторых, поле как исследовательский концепт, предложенный в свое время физиком-психологом К. Левиным.

В данной статье речь пойдет о новом методологическом подходе теории хаоса к изучаемому сложному феномену – психотерапии [14]. В частности процессов психотерапии К. Р. Роджерса. Мы наблюдаем параллели и аналогии между теорией человекоцентрированного подхода, теорией хаоса и теорией самоорганизации. Это дает нам возможность сконструировать новую картину исследуемого явления как самоорганизацию структуры личности в процессе развития психотерапевтической группы, т.е. рассматривать «Я» как элемент большей общности, где оно обусловлено первичностью системы отношений.

Функционирование и развитие системы «психотерапевт – клиент» К. Р. Роджерса дает нам возможность глубже понять и объяснить социально-психологический феномен психотерапии в русле становления, функционирования и развития группы встреч К. Р. Роджерса. В процессе встреч участников группа самоорганизуется и превращается в высокоэффективный коллектив.

Стержнем индивидуальной и групповой психотерапии выступает принцип понимания и чувствования всей полноты и сложности межличностных отношений. Это актуальнейший аспект воспитания в современном обществе, которому необходимо учить. В свое время великий педагог А. С. Макаренко

предложил стержневой метод воспитания в коллективе и через коллектив, а также четыре уровня развития коллектива. Дифференцировал он их по воздействию и влиянию субъекта. Первый уровень обусловлен воздействием на личность руководителя. Так как в ходе взаимодействия в группе параллельно идут процессы управления и самоорганизации, в результате чего образуется второй уровень коллектива, где вокруг руководителя образуется актив. На третьем уровне каждый член коллектива предъявляет требования к другому. Особенностью четвертого уровня является то, что каждая личность в коллективе предъявляет требования к себе.

Такова диалектика становления, функционирования и развития коллектива, если рассматривать самоорганизацию психотерапии с точки зрения группы как системы. А именно взаимодействующих элементов, связей и отношений между ними, а также самоорганизующего синергетического эффекта. Именно в самоорганизующейся группе мы можем наблюдать как особенности индивидуальной психотерапии, так и специфику групповой психотерапии. Первый путь является частным случаем второго, а последний в свою очередь является более успешным и эффективным, чем парная психотерапия. Достигается это за счет неисследованных до конца энергетических и информационных феноменов динамики самоорганизации группы в более высокий уровень самоорганизации – коллектив. Он находится в континууме от хаоса до порядка. И все перечисленные ранее принципы будут присущи нелинейной социально-психологической системе. Необходимо отметить то, что именно здесь проявляется красота человеческих отношений и самоорганизация внутренней структуры личности. Эти явления исследует новая наука синергетика [15, с. 248–276].

Результаты. Феномен психотерапевтических групп широко распространился в различных странах Европы и США. Особую популярность они приобрели в Японии. Это вызвано тем, что модель управления в первых странах ориентирована на результаты дела, а в стране восходящего солнца Японии во главу угла ставятся человеческие отношения. Именно они в дальнейшем определяют деловые результаты. Они повторили опыт прививки кружков качества именно в Японии, а не в США. И затем американцы учились у японцев, хотя сам У.Э. Деминг, изобретатель кружков качества жил в США. Препградой их самоорганизации явилась управленческая культура страны.

Сам К.Р. Роджерс много лет придерживался феноменологического подхода в опытной работе. Особое внимание уделял понятию «Я» и процессу изменения. Со временем он переставил акценты с терапевтических взаимоотношений «один на один» на интерес к группе. Где происходят более быстрые и явные изменения. Предметом его исследований стало осознание скрытых внутренних переживаний во взаимоотношениях. Объектом исследования – широкий спектр систем от групп встреч, семейных групп, административных групп, до более обширных социальных систем, основанных на междисциплинарных, межкультурных и межнациональных отношениях [16, с. 239–240]. Параллельно ему, в США в это же время проводил свои исследования П. Сорокин. Он также интересовался культурой различных социальных групп.

Весьма интересно мнение самого К.Р. Роджерса о том, что группа встреч является самым успешным изобретением современности. В современном мире изолированности существования, обезличенности, нереальности, дистанции между людьми, именно группа встреч помогает справиться с этими страшными феноменами [17, с. 467].

Весьма емко К.Р. Роджерс характеризует суть группы: «Относительно неструктурированная, обеспечивающая климат максимальной свободы для выражения личности, исследования чувств и межличностной коммуникации. Акцентируются интеракции между членами группы в атмосфере, которая поощряет каждого отказаться от своей защищенности и фасадов и таким образом дает ему возможность относиться к другим членам группы прямо и открыто... Индивидуумы приходят к познанию себя и каждого другого более полному, чем это возможно в обычных социальных или рабочих отношениях; климат открытости, принятия, риска и честности порождает доверие, которое позволяет личности осознать и изменить установки к самозащите, проверить и принять обновленные и конструктивные формы поведения и в последствии в ситуациях повседневной жизни относиться к другим более адекватно и эффективно» [18, с. 120].

В истории психотерапии существует множество разновидностей и форм групп. Остановимся на процессе самоорганизации психотерапевтической группы. В ней идут пространственно-временные встречные процессы самоорганизации и дезорганизации, определяемые многочисленными социально-психологическими факторами. В процессе самоорганизации могут ярко проявляться два процесса. С одной стороны, руководство и организация руководителя, с другой стороны, самоуправление и самоорганизация самой группы. Чаще всего они идут параллельно. В разных направлениях групповой психотерапии акцент на их взаимодействии проявляется по-разному.

Для нас представляет интерес группы встреч К.Р. Роджерса. Здесь авторитет и давление психотерапевта проявляется в меньшей степени. Суть динамики групповой психотерапии можно кратко отраз-

ить следующим образом. На первых встречах в группе отсутствует внутренняя структура. Необходимо для ее дальнейшего функционирования установить внутренние контакты с другими и самим собой. Внутреннее «Я» каждого, обычно скрыто за внешней оболочкой. Свои истинные чувства участники проявляют очень осторожно. Затем стена отчуждения тает, каждый отдает друг другу частичку неподдельных чувств. Возникает ощущение истинного общения. Участники начинают понимать друг друга. Возникает атмосфера доверия и теплоты. Близость и единение участников становится необычайно сильным. Каждая личность раскрывается внутренне для окружающих, что является весьма перспективным для повседневной жизни.

В самоорганизации группы К. Р. Роджерс [19, с. 4–37], на основе своего опыта, выделил несколько моделей и ступеней. Эти модели возникают и проявляются стихийно, без определенной последовательности в разных группах.

1. **Замешательство.** Модель взаимодействия возникает, когда участники узнают, что ими никто управляет и неизвестна задача функционирования группы. Начинает проявляться порядок на уровне хаоса, малопонятный для участников.

2. **Нежелание раскрыться или высказаться.** Обычно участники показывают друг другу свою «оболочку», свой внешний образ. Внутреннее «Я» в постоянных сомнениях, вместе со страхами и опасениями.

3. **Описание пережитого.** В беседе, в группе участников описываются чувства переживаний в данный момент, но относятся они к прошлому, то есть «пережитого там и тогда». Они отличаются от пространственно-временных переживаний «здесь и сейчас».

4. **Выражение отрицательных эмоций.** Отрицательные чувства проявляются первыми. Они негативно окрашены. Эти эмоции относятся к другим членам группы или посреднику. К. Р. Роджерс считает, что положительные чувства выражать труднее и опаснее, чем отрицательные. Человек после этого становится открытым и ранимым. Кроме того, это способ проверки доверия в группе и реальной свободы. При реализации же чувств описанного второго плана можно лишь подвергнуться ответному нападению и защищаться.

5. **Выражение и исследование важного для личности материала.** Эта ступень предоставления группе важной информации о самом себе. Участник помогает развитию группы, так как психологически она принадлежит ему. На этом временном интервале возникает относительная свобода. Устанавливается атмосфера доверия. Участники начинают раскрывать свое внутреннее «Я». Хотя этот процесс весьма болезненный.

6. **Выражение спонтанности чувств между участниками группы.** Здесь идет процесс возрастающего доверия. Участники открыто выражают свои переживания и чувства, как положительные, так и отрицательные, по отношению к окружающим.

7. **Развитие в группе способности исцелять.** Речь идет о группе психотерапии. Именно в этой группе реализуется ее основная функция – спонтанность утешать, облегчать и исцелять боль и страдания окружающих.

8. **Самопринятие и начало изменений.** Это начало процесса изменений в групповой психотерапии подобным образом психотерапии индивидуальной. Группа учит снятию «оболочки» и самопринятию своей внутренней сущности, со всеми достоинствами и недостатками. Человек становится самим собой. Он сближается с собственными чувствами и открыт для изменений. Это начало коренных структурных изменений личности.

9. **Разрушение «оболочки».** На этой стадии развития группы возникает множество сложных социально-психологических явлений. Налаживается обратная связь между участниками явлений, например, нетерпимость к защите. Подсознательно группа требует, чтобы каждый ее участник был самим собой. Группа срывает маски с участников, так как здесь необходим свободный и откровенный обмен мнениями, так как он составляет реальное, истинное общение.

10. **Налаживается обратная связь между участниками.** Она может быть как положительной, так и отрицательной. Суть этой стадии заключается в том, что каждый участник свободного общения в психотерапевтической группе получает большой объем информации о том, каким его видят другие. Как в положительном, так и отрицательном свете.

11. **Столкновение.** Иногда взаимодействие участников может быть очень жестким, как в положительном, так и в отрицательном смысле. Это не только возникающая конфликтная ситуация, но и спонтанный энергетический процесс. Суть которого напоминает, открытый А. С. Макаренко, метод взрыва, когда за очень короткое время происходит внутренняя ломка структуры личности.

12. **Взаимопомощь вне встреч группы.** При высоком уровне самоорганизации группы, помощь ее участников распространяется шире, за пределы самой группы. Здесь никто не заставляет любить

другого. Поток взаимодействия идет в плоскости истинных спонтанных порывов между теми, кто ведет себя естественно и искренне, делится сокровенными мыслями и личным опытом. В этом, коренное отличие групповой психотерапии от индивидуальной.

13. Истинное общение. Через все очерченные этапы проходит стержень динамики психотерапевтической группы. Его отличительная особенность в прямом и очень тесном контакте между участниками. В результате возникает единое целое сопереживаний взаимодействующих личностей. Так называемые «Я – ты» отношения. Истинное общение и взаимоотношения устанавливались после отрицательных энергетических высказываний, в адрес друг друга. Неприязнь сменяется пониманием и глубоким принятием, что в конечном итоге и приводит к подлинным структурным изменениям личности.

14. Выражение положительных чувств и близости. В процессе развития группы встреч самоорганизация достигает своего апогея. Единство участников начинает базироваться на реальности, включающей в себя как положительные, так и отрицательные чувства. Здесь происходит утверждение самого себя, как измененной и обновленной личности.

15. Поведенческие изменения в группе. В процессе встреч в группе участников происходят изменения вербального и невербального поведения. Меняются эмоции, тон беседы, жесты, мимика, отношения друг к другу. Происходят резкие изменения в отношениях на работе, семье, отдыхе и досуге. Участники группы встреч во всех сферах деятельности как бы излучают поток удивительно заботливых отношений друг к другу. Вероятнее всего этот поток под внешним социальным воздействием ослабевает, но ядро кристаллизации обновленной личности остается.

Каждый руководитель группы встреч разрабатывает свою систему психотерапевтических техник, упражнений и методов для реализации цели взаимодействия участников [20, с. 321–327]. В виде примеров кратко охарактеризуем синергию некоторых упражнений, используемых в группах встреч.

Встреча. Интервал времени работы в группе в пределах пяти минут. Принцип реализации данного упражнения: жить настоящим, говорить о своих чувствах, быть честным и открытым.

Одиночество. Упражнение помогает углубить взаимопонимание членов группы. Каждый вспоминает ситуацию, когда он более всего чувствовал себя одиноким. Каждый переживает, подобные моменты в течение двух минут, а затем делятся своими переживаниями друг с другом.

Впечатление. В группе, каждый участник рассказывает партнеру, какие чувства он у него вызывает и как он его воспринимает. Мнение должны слышать все. По очереди эту процедуру выполняет каждый. Старайтесь не отвечать, а узнать как можно больше о себе через своих партнеров.

Мудрец. Необходимо представить зеленый луг, закрыв глаза. На лугу, под дубом сидит мудрый старик. Он отвечает на любой поставленный вопрос. Можно спрашивать, о чем пожелаешь и выслушивать ответы. К дубу прикреплен календарь, с указанием астрономической даты. Открыв глаза важно поделиться своей фантазией с группой.

Остановимся на индивидуальной психотерапии, которая является частным случаем групповой психотерапии. Ее возможности заключены не в феноменах группы, а в феноменах парного взаимодействия психотерапевта и клиента. В научной литературе выделяются три условия эффективного влияния на клиента [21, с. 30–60]. Отношения консультанта, при определенных условиях, могут оказывать влияние на отношения клиента. Раскроем более подробно каждое из трех условий успешной психотерапии.

Конгруэнтность. Это наиболее важное условие отношений. Консультант, с использованием обратной связи, разделяет чувства клиента. При условии, что они искренние. Благодаря этому улучшаются чувства клиента. В консультировании противопоказан интеллектуальный подход, когда с клиентами общаются как с объектами. С рациональной точки зрения поведение консультанта является несколько странным, импульсивным. Его сознание слегка изменяется, в большей мере проявляется внутреннее, интуитивное «Я». Клиент и консультант достигают измененного состояния сознания, как бы оба попадают в осознаваемый эволюционный поток. Его можно интерпретировать как поток энергии, благодаря чему имеет место глубинный рост и исцеление клиента. В свою очередь консультант восстанавливает свой энергетический потенциал. В случае психотерапевтической группы, отношения «консультант – клиент» выходят за свои пределы и становятся частью большего, а именно атмосферы группы. Следовательно, к углубленной сущности первого условия конгруэнтности следует добавить такие синонимы как подлинность, присутствие, реальность, открытость, прозрачность.

Безусловное позитивное отношение. Оно предполагает готовность консультанта по отношению к клиенту в данный момент отразить всю гамму чувств, которая включает в себя замешательство, негодование, гнев и явно противоположные чувства, такие как любовь, гордость, отвагу. С точки зрения волновой концепции синергетики устанавливается контакт в отношениях «консультант – клиент». В обрзовавшейся целостной системе возникает резонанс определенного энергетически-информационного потока. Необходимо только верить в конструктивные изменения клиента, при соответствующих вос-

питающих условиях. Продвижение клиентов вперед увеличивается, если они испытывают чувства безопасности и свободы, а также, если их хвалят за гуманность. Такова магическая сила позитивного отношения – если. Для основательной интерпретации вышеприведенного второго условия к нему следует добавить такие синонимы как забота, бескорыстная теплота, принятие, уважение, высокая оценка.

Эмпатия. Это третье условие имеет место как при индивидуальной работе с клиентами, так и в группе встреч. Очень тонко подметил его суть К. Р. Роджерс, используя связку «как будто». Это ощущение внутреннего мира клиента, как своего собственного. Консультантам приходится использовать разнообразные приемы и техники для того, чтобы понять внутренний, субъективный мир клиента. В каждый конкретный момент времени необходимо быть очень чувствительным к потоку переживаний, как клиентов, так и самих себя. Надо даже поставить более точный акцент: то, что не могут почувствовать клиенты, обязан ощущать консультант, во всех его проявлениях и нюансах. Консультант должен передавать свое личное восприятие внутреннего мира и личностных смыслов клиентов. Случайные замечания консультанта, а также паузы клиента на раздумье, все это позволяет более адекватно уточнять палитру глубинных чувств в процессе консультирования.

Таким образом, можно подвести некоторые итоги данной статьи. Углубить познание глубинных процессов перестройки личности в процессе психотерапии К. Р. Роджерса, можно с одной стороны основываясь на теории хаоса, а с другой стороны на теории самоорганизации социально-психологических структур. Развитие структуры личности в процессе взаимодействия клиента с психотерапевтом и взаимодействия с группой встреч имеет много общих принципов и механизмов. На тонкой грани при переходе от хаоса к порядку и от порядка к хаосу возникает очень сложный, но эффективный процесс самоорганизации и развития структур личности [22]. Для этого необходима руководящая роль психотерапевта и соответствующая интеграция сопутствующих условий.

Система «психотерапевт – клиент» или «группа встреч – клиент» становится нелинейной и очень восприимчивой к начальным воздействиям и влияниям [23, с. 46–53]. Благодаря функционированию странного аттрактора в личности происходит самообразование и развитие новых структур. Посредством положительных и отрицательных обратных связей психотерапевт нащупывает точки акупунктуры и бифуркаций для коренных изменений личности клиента в необходимую сторону [24, с. 313–335]. Более эффективен этот процесс идет в самоорганизующейся группе встреч по принципу «здесь и теперь».

При своем движении от хаоса к порядку в группе можно условно выделить несколько уровней. На первом уровне центром самоорганизации является психотерапевт, его воздействия определяют психотерапевтический эффект. На втором уровне появляется актив группы, действующий в унисон с руководителем или фасилитатором. На третьем уровне каждый член группы влияет на других. И, наконец, четвертый уровень самоорганизации психотерапевтической группы определяется процессом влияния и самоорганизации самого себя. К такому явлению можно отнести медитацию личности.

Выводы. Окружающая нас реальность представлена бесконечным множеством самых разнообразных динамических систем, в самом широком континууме от хаоса до порядка. Существующая проблема заключается в том, что если упорядоченные системы и структуры в естественных и гуманитарных науках являются более или менее изученными, так как свой вклад в науку внесли теория управления и теория организации, то хаотические системы и структуры остаются для исследователей все еще малопонятными. На примере социально-психологического взаимодействия людей, как хаотической системы, выстраивается их упорядоченная структура контактов, связей и отношений.

В психотерапии К. Роджерса математическим странным аттрактором выступает мозг психотерапевта [25]. Он кодирует и декодирует информационно-энергетические потоки полей между психотерапевтом и клиентом на сознательном и бессознательном уровнях. Таким образом, образуется сложная «диадная» система, но функционирующая по простой модели. Управляющим параметром выступает эмоциональная составляющая психотерапевта, которая настраивает континуум эмоциональных состояний клиента в нужном устойчивом направлении. Для поддержания модели адекватного поведения пациентов во время «групповой» психотерапии важно задействовать параметры порядка возникшей социально-психологической системы, которыми выступают интеллект и воля каждого из участников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С.** Психология управления персоналом. Психологическое выгорание. М.: Юрайт, 2017. 343 с.
2. **Бак П.** Как работает природа: Теория самоорганизованной критичности. М.: ЛИБРОКОМ, 2014. 276 с.
3. **Мерзлякова Д. Р.** Разработка опросника самооценки профессионального «выгорания» // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2017. Т. 7, №3. С. 53–71. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1703.04>

4. **Baker M.** Burnout, sense of coherence and sources of salutogenesis in social work // *Journal Of Human Behavior*. 1997. Vol. 34 (1). P. 22–26.
5. **Beverly A.** Preventing job burnout: transforming work pressures into productivity. Menlo Park, California: Crisp Publications, 1996. 104 p.
6. **Brill P. L.** The need for an operational definition of burnout // *Family and Community Health*. 1984. Vol. 6. P. 12–24.
7. **Cordes S. L.** Patterns of burnout among managers and professionals: a comparison of models // *Journal of Organizational Behavior*. 1997. Vol. 18 (6). P. 685–701.
8. **Dolan S. L.** Individual, organizational and social determinants of managerial burnout: a multivariate approach // *Journal Of Social Behavior and Personality*. 1992. Vol. 7 (1). P. 95–110.
9. **Edelwich J.** Burn-out: Stages of disillusionment in the helping professions. New York: Human Science Press, 1980. 218 p.
10. **Firedman I. A.** Student behavior patterns contributing to teacher burnout // *Journal of Educational Research*. 1995. Vol. 88 (5). P. 281–289.
11. **Freudenberger H. J.** Burn-out: How to beat the high cost of success. New York: Bantam Books, 1980. 259 p.
12. **Арнольд В. И.** Теория катастроф. М.: Едиториал УРСС, 2004. 128 с.
13. **Серебряков Д. В.** Менегетти // *Психоанализ: новейшая энциклопедия*. Минск: Книжный Дом, 2010. С. 441.
14. **Деменок С. Л.** Просто хаос. СПб.: Страта, 2015. 228 с.
15. **Безручко Б. П., Короновский А. А., Трубецков Д. И., Храмов А. Е.** Путь в синергетику: Экскурс в десяти лекциях. М.: ЛЕНАНД, 2015. С. 248–276.
16. **Первин Л. А., Джон О. П.** Психология личности: Теория и исследования М.: Аспект Пресс, 2000. С. 239–240.
17. **Фрейджер Р., Фейдимен Д.** Личность: теории, эксперименты, упражнения. СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. С. 467.
18. **Психотерапевтическая энциклопедия** / под общ. ред. Карвасарского Б. Д. СПб.: Питер Ком, 1998. С. 120.
19. **Роджерс К. Р.** О групповой психотерапии. М., 1993. С. 4–37.
20. **Рудестам К.** Групповая психотерапия. СПб.: Питер Ком, 1999. С. 321–327.
21. **Нельсон-Джоунс Р.** Теория и практика консультирования. СПб.: Питер, 2000. С. 30–60.
22. **Малинецкий Г. Г.** Математические основы синергетики. Хаос, структуры, вычислительный эксперимент. М.: КомКнига, 2005. 312 с.
23. **Деменок С. Л.** Динамический хаос. СПб.: Страта, 2016. С. 46–53.
24. **Thom R.** Topological models in biology // *Topology*. 1969. Vol. 8, №3. P. 313–335.
25. **Хакен Г.** Принципы работы головного мозга: Синергетический подход к активности мозга, поведению и когнитивной деятельности. – М.: ПЕР СЭ, 2001. 351 с.

REFERENCES

1. **Vodopyanova N. E., Starchenkova E. S.** *Psychology of personnel management. Psychological burn-out*. Moscow, Yurait Publ., 2017, 343 p. (In Rus)
2. **Bak P.** *How Nature Works: The Theory of Self-Organized Criticality*. Moscow, LIBROCOM Publ., 2014, 276 p. (In Russ)
3. **Merzlyakova D. R.** Creating a questionnaire to measure the degree of professional burnout. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 2017, vol. 7, no. 3, pp. 53–71. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1703.04> (In Russ)
4. **Baker M.** Burnout, sense of coherence and sources of salutogenesis in social work. *Journal Of Human Behavior*, 1997, vol. 34 (1), pp. 22–26.
5. **Beverly A.** Preventing job burnout: transforming work pressures into productivity. Menlo Park, California, Crisp Publ., 1996, 104 p.
6. **Brill P. L.** The need for an operational definition of burnout. *Family and Community Health*, 1984, vol. 6, pp. 12–24.
7. **Cordes S. L.** Patterns of burnout among managers and professionals: a comparison of models. *Journal of Organizational Behavior*, 1997, vol. 18 (6), pp. 685–701.
8. **Dolan S. L.** Individual, organizational and social determinants of managerial burnout: a multivariate approach. *Journal Of Social Behavior and Personality*, 1992, vol. 7 (1), pp. 95–110.
9. **Edelwich J.** *Burn-out: Stages of disillusionment in the helping professions*. New York, Human Science Press Publ., 1980, 218 p.

10. **Firedman I.A.** Student behavior patterns contributing to teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 1995, vol. 88 (5), pp. 281–289.
11. **Freudenberger H.J.** *Burn-out: How to beat the high cost of success*. New York, Bantam Books Publ., 1980, 259 p.
12. **Arnold V.I.** Catastrophe Theory. Moscow, Editorial URSS Publ., 2004, 128 p. (In Russ)
13. **Serebryakov D.V.** Meneghetti. *Psychoanalysis: the latest encyclopedia*. Minsk, Book House Publ., 2010, pp. 441. (In Russ)
14. **Demenok S.L.** *Just chaos*. St. Petersburg, Strata LLC Publ., 2015, 228 p. (In Russ)
15. **Bezruchko B.P., Koronovsky A.A., Trubetskov D.I., Khramov A.E.** *Path to synergy: Excursion in ten lectures*. Moscow, LENAND Publ., 2015, pp. 248–276. (In Russ)
16. **Pervin L.A., John O.P.** *Personality Psychology: Theory and Research*. Moscow, The Aspect of Press Publ., 2000, pp. 239–240. (In Russ)
17. **Freyger R., Feidimen D.** *Personality: Theories, Experiments, Exercises*. St. Petersburg, Prime-Evroznak Publ., 2001, pp. 467. (In Russ)
18. **Psychotherapeutic encyclopedia**. Ed Karvasarsky B. D. St. Petersburg, Peter Kom Publ., 1998, pp. 120. (In Russ)
19. **Rodgers K.R.** *About group psychotherapy*. Moscow, 1993, pp. 4–37. (In Russ)
20. **Rudestam K.** *Group psychotherapy*. St. Petersburg, Peter Kom Publ., 1999, pp. 321–327. (In Russ)
21. **Nelson-Jones R.** *Theory and Practice of Counseling*. St. Petersburg, Peter Publ., 2000, pp. 30–60. (In Russ)
22. **Malinetsky G.G.** *Mathematical foundations of synergy. Chaos, structures, computational experiment*. Moscow, ComBook Publ., 2005, 312 p. (In Russ)
23. **Demenok S.L.** *Dynamic chaos*. St. Petersburg, Strata LLC Publ., 2016, pp. 46–53. (In Russ)
24. **Thom R.** *Topological models in biology. Topology*, 1969, vol. 8, no. 3, pp. 313–335.
25. **Hacken G.** *Principles of the brain: A synergistic approach to brain activity, behavior and cognitive activity*. Moscow, PER SE Publ., 2001, 351 p. (In Russ)

Информация об авторах

Белокопытов Юрий Николаевич – доктор психологических наук, профессор кафедры теории и методики социальной работы юридического института, Сибирский федеральный университет (Российская Федерация, 660041, г. Красноярск, пр. Свободный, 79, e-mail: iura.belov@yandex.ru)

Панасенко Галина Васильевна – доктор философских наук, профессор кафедры теории и методики социальной работы юридического института, Сибирский федеральный университет (Российская Федерация, 660041, г. Красноярск, пр. Свободный, 79, e-mail: galina-panasienko@mail.ru)

Принята редакцией: 24.05.19.

Information about the authors

Yuri N. Belokopytov – Doctor of Psychology, Professor at the Department of theory and methods of social work, the Law Institute of Federal State Autonomous educational institution of the Siberian Federal University (79 Svobodnyj Avenue, Krasnoyarsk, 660041, Russian Federation; e-mail: iura.belov@yandex.ru)

Galina V. Panasenko – Doctor in Philosophy, Professor at the Department of theory and methods of social work, the Law Institute of Federal State Autonomous educational institution of the Siberian Federal University (79 Svobodnyj Avenue, Krasnoyarsk, 660041, Russian Federation; e-mail: galina-panasienko@mail.ru)

Received: May 24, 2019.

ПСИХОЛОГИЯ ДИДАКТИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ: ИННОВАЦИИ КОНСТРУКТИВИСТСКОГО ПОДХОДА

PSYCHOLOGY OF DIDACTIC COMMUNICATION: INNOVATION CONSTRUCTIVIST APPROACH

УДК 159.98

DOI: 10.15372/PEMW20190324

М. Р. Арпентьева

*Калужский государственный университет
им. К. Э. Циолковского, Калуга, Российская
Федерация, e-mail: mariam_rav@mail.ru*

Arpentieva, M. R.

*K. E. Tsiolkovskiy Kaluga State University, Kaluga,
Russian Federation, e-mail: mariam_rav@mail.ru*

П. В. Меньшиков

*Калужский государственный университет
им. К. Э. Циолковского, Калуга, Российская
Федерация, e-mail: edeltanne@list.ru*

Menshikov, P. V.

*K. E. Tsiolkovskiy Kaluga State University, Kaluga,
Russian Federation, e-mail: edeltanne@list.ru*

О. П. Степанова

*Магнитогорский государственный технический
университет им. Г. И. Носова, Магнитогорск,
Челябинская обл., Российская Федерация,
e-mail: olga.psihea@mail.ru*

Stepanova, O. P.

*Nosov Magnitogorsk State Technical University
Magnitogorsk, Chelyabinsk region, Russian
Federation, e-mail: olga.psihea@mail.ru*

О. В. Токарь

*Магнитогорский государственный технический
университет им. Г. И. Носова, Магнитогорск,
Челябинская обл., Российская Федерация,
e-mail: tokar.mgtu@mail.ru*

Tokar, O. V.

*Nosov Magnitogorsk State Technical University
Magnitogorsk, Chelyabinsk region, Russian
Federation, e-mail: tokar.mgtu@mail.ru*

Н. Г. Баженова

*Магнитогорский государственный технический
университет им. Г. И. Носова, Магнитогорск,
Челябинская обл., Российская Федерация,
e-mail: bajenova-magu@mail.ru*

Bazhenova, N. G.

*Nosov Magnitogorsk State Technical University
Magnitogorsk, Chelyabinsk region, Russian
Federation, e-mail: bajenova-magu@mail.ru*

Е. Д. Баженова

*Магнитогорский государственный технический
университет им. Г. И. Носова, Магнитогорск,
Челябинская обл., Российская Федерация,
e-mail: bajenova-magu@mail.ru*

Bazhenova, E. D.

*Nosov Magnitogorsk State Technical University
Magnitogorsk, Chelyabinsk region, Russian
Federation, e-mail: bajenova-magu@mail.ru*

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы конструктивистского осмысления и конструирования дидактической коммуникации, т. е. инновации, возможности и ограничения, которые предлагает конструктивистская модель педагогического взаимодействия. Целью работы выступил анализ инноваций и перспектив осмысления современного образовательно-

Abstract. The article deals with the problems of constructivist reflection and the construction of didactic communication, the innovations, opportunities and limitations that the constructivist model of pedagogical interaction offers. The aim of the work was an analysis of innovations and perspectives of understanding the modern educational process in the context of the constructivist

го процесса в контексте конструктивистского подхода. Постмодерн, эпоха конца XX и начала XXI в., уходя, оставляет множество интересных и продуктивных разработок, к числу которых относится, несомненно, и конструктивизм (constructivism). Оспаривая существование реальности как таковой, конструктивизм предложил несколько вариантов решения проблемы постижения человеком себя и мира, объединенных общей идеей производства внутренней и внешней реальности в социальном диалоге, во взаимодействии заинтересованных в решении проблем людей и групп (актеров и ко-актеров), объединенных в ситуативные, предметные, деятельные коллаборации (ассоциации, группы) для выработки оптимального и удовлетворяющего всех участников как стейкхолдеров консенсусного решения проблемы. Конструктивизм изменил взгляд на происходящее в отношениях людей в целом ряде сфер, включая менеджмент и образование. Выводы. Благодаря своей дискуссионности, развитие идей конструктивизма в контексте разработки образовательных идеологий и технологий активизирует процессы реконцептуализации традиционной модели дидактической коммуникации, а сама конструкционистская модель образования может и должна стать объектом систематических методологических, теоретических, эмпирических и прикладных исследований. Любой из перечисленных подходов может быть раскрыт как пример конструктивистской модели образования, ведущими признаками которой являются диалогичность образования, нацеленность на осмысление внутреннего и внешнего мира в диалоге со значимыми другими людьми, рассмотрение такого диалога как процесса построения человеком собственного жизненного мира и самого себя, как творческого «переоткрытия» базовых истин человеческого существования, как принятие социально и личностно значимых решений в ситуации учебного, профессионального, жизненного выбора.

Ключевые слова: дидактическая коммуникация, конструктивистский подход, интерсубъективность, рефлексивность, консенсус.

Для цитаты: Арпентьева М. Р., Меньшиков П. В., Степанова О. П., Токарь О. В., Баженова Н. Г., Баженова Е. Д. Психология дидактической коммуникации: инновации конструктивистского подхода // Профессиональное образование в современном мире. 2019. Т. 9, №3. С. 3121–3129

approach. Postmodern, the era of the late twentieth and early twenty-first centuries, leaving, leaves many interesting and productive developments, which undoubtedly include constructivism. Contesting the existence of reality as such, constructivism offered several solutions to the problem of man's comprehension of himself and the world. These solutions united by a common idea of producing internal and external reality in social dialogue, in the interaction of people and groups (actors and co-actors) interested in solving problems, united in situational, subject, active collaborations (associations, groups) to develop the best and satisfying all participants as stakeholders of a consensus solution of the problem. Constructivism has changed the view of what is happening in the relations of people in a number of areas, including management and education. Findings. Due to its debatable nature, the development of constructivism ideas in the context of the development of educational ideologies and technologies activates the processes of reconceptualization of the traditional model of didactic communication, and the constructionist model of education itself can and should become an object of systematic methodological, theoretical, empirical and applied research. Any of these approaches can be disclosed as an example of a constructivist educational model. The leading signs of this model are the dialogue nature of education, the focus on understanding the internal and external world in a dialogue with significant other people. This model assumes the consideration of such a dialogue as a process by which a person builds his own life world and himself, as a creative «rediscovery» of the basic truths of human existence, as making socially and personally meaningful decisions in a situation of educational, professional and life choices.

Keywords: didactic communication, constructivist approach, intersubjectivity, reflexivity, consensus.

For quote: Arpentieva M.R., Menshikov P.V., Stepanova O.P., Tokar O.V., Bazhenova N.G., Bazhenova E.D. [Psychology of didactic communication: innovation constructivist approach]. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire = Professional education in the modern world*, 2019, vol. 9, no. 3, pp. 3121–3129

Введение. Постмодерн, эпоха конца XX и начала XXI в., уходя, оставляет множество интересных и продуктивных разработок, к числу которых относится, несомненно, и конструктивизм (constructivism). Оспаривая существование реальности как таковой, конструктивизм предложил несколько вариантов решения проблемы постижения человеком себя и мира, объединенных общей идеей производства внутренней и внешней реальности в социальном диалоге, во взаимодействии заинтересованных в решении проблем людей и групп (актеров и ко-актеров), объединенных в ситуативные, предметные, деятельные коллаборации (ассоциации, группы) для выработки оптимального и удовлетворяющего всех участников как стейкхолдеров консенсусного решения проблемы. Конструктивизм изменил взгляд на происходящее в отношениях людей в целом ряде сфер, включая менеджмент и образование. На сегодняшний день за рубежом, и, в меньшей степени, в России, в число наиболее влиятельных подходов, в рамках которых предложены объяснительные схемы для анализа реалий образовательной практики обучения, входит конструктивистский подход [1–4].

Постановка задачи исследования. Целью нашей работы выступил анализ инноваций и перспектив осмысления современного образовательного процесса в контексте конструктивистского подхода.

Методология и методика исследования. В работе применен системный подход к анализу проблем дидактической коммуникации в контексте конструктивистской модели, осмысляются перспективы понимания современного образовательного процесса в контексте конструктивистского подхода.

Результаты исследования. Конструктивизм как идеология, методология и технология привнес много интересных и важных моментов в осмысление образовательного взаимодействия, дидактической коммуникации и направлений ее развития [5–8]. К сожалению, в практике образования конструктивизм отчасти реализован за рубежом, но не в России. Это отчасти парадоксально, поскольку зарубежными исследователями, вдохновителями и разработчиками конструктивистских идей в образовании, культурно-историческая теория Л. С. Выготского, наряду с работами Дж. Дьюи, Ж. Пиаже, интерпретируется как образчик социального конструктивизма [9–12]. Дидактическая коммуникация предстает в конструктивистской модели не как сопутствующий феномен взаимодействия обучающего и обучаемого по поводу учебного содержания, а как определенная самоценная реальность, конструируемая самим обучаемым при активном участии обучающего. Это весьма важное благоприятное для развития системы образования «новшество» содержит ответ претензиям современного «e-learning», образования с помощью ИКТ или «цифрового образования», постулирующего, что в мире образовательных «Е-Тех» роль педагога будет уменьшена до проводника или диспетчера, направляющего поиск необходимой для обучения на той или иной ступени «непрерывного образования» информации. Педагог в конструктивизме не только – нужная «деталь», но – центр «силы» (и даже «власти»), структурирующий образовательное взаимодействие субъектов. Усваиваемая информация рассматривается как исходный материал для совместного творческого (ре- или де-) конструирования, поэтому он не может рассматриваться изолированно от ее носителей, в качестве внеличностного и вневременного эталона. В итоге ход работы по обнаружению и осознанию, переработке и осмыслению, принятию и отвержению, обучаемыми в диалоге с учителем/преподавателем и другими школьниками/студентами того или иного дидактического содержания выстраивается в логике развернутого поиска, открытого дискурса, поощрения критических суждений («критического мышления») обучаемых и его структурирующей, рефлексивной активности школьников и студентов в отношении окружающей действительности. Насколько учебное содержание поддается именно такому стилю его подачи и интерпретации, вопрос остается спорным, открытым и до сего момента решаемым лишь отчасти на уровне отдельных программ и методических разработок. Общей убедительной теории сообщения учебного содержания сторонниками конструктивистского подхода, на наш взгляд, к настоящему времени еще не создано.

Важно то, что «Согласно методологическому принципу конструктивизма в философии, психологии, социологии (Дж. Келли, Ж. Пиаже, А. Шюц, К. Герген, П. Бергер, Т. Лукман, В. С. Степин, У. Матурана, Ф. Варела, Р. Ватславик, И. Глазерфельд), знания не содержатся непосредственно в объекте (в «объективной действительности») и не извлекаются из нее в ходе «движения от относительной к абсолютной истине», а строятся (конструируются) познающим субъектом в виде различного рода моделей, которые могут быть как альтернативными, так и взаимно» [13, с. 129]. Множественность истины рождает ее плюрализацию и лоскутизацию, ее «корреспондентность» как относительность к конкретным людям и группам людей, ситуациям и отношениям.

Это отмечено во многих работах, в том числе релятивизме древности, Средневековья, Нового времени и т. д. (Гераклит, Ф. Аквинский, О. Шпенглер, М. Блок, Л. Февр, А. Я. Гуревич и др.), но особенно – в постмодернизме (М. П. Фуко, Ж. Деррида, Ж. Лакан, Ж. Бодрийяр, К. Дж. Герген / Джержен, Р. Барт, Ж.-Ф. Лиотар, Ф. Гваттари, А. Вежбицкая, Ф. Капра, К. Кнорр-Цетина, П. Вацлавик, Э. фон Глазерсфельд, Х. фон Фёрстер, У. Матурана, Ф. Варела и Г. Рот), др., где развивается концепция деконструкции культуры, итогом которой выступает множественность, неопределенность, текучесть/эмерджентность реальности [14–16]. Много идей и теорий конструктивистского толка и в психологии, в том числе в педагогической психологии (Дж. Келли, Ж. Пиаже, Д. Гриндер, Р. Бэндлер и др.). П. Ватцлавик обосновал само понятие конструктивизма как «науки о действительности», признающей действительность конструкцией того, кто ее наблюдает, т. е. конструкцией самого наблюдателя [17, с. 7]. Под субъектом подразумевается любой участник дидактического взаимодействия: учитель, ученик, психолог, менеджер, родитель и т. д. Существует тесная связь педагогики конструктивизма с философскими конструктивистскими концепциями (П. Ватцлавика, У. Матураны, Ф. Варелы). Конструктивизм в педагогике – важная часть исследований и прикладных разработок: «С точки зрения конструкциониста социально-психологическое исследование способно участвовать в сотворении новых форм культурной жизни. Разрабатывая новые теоретические языки, исследовательские практики, формы выражения и методы вмешательства, психология создает благоприятные условия для культурной трансформации» [18, с. 43].

Так, в исследованиях Ж. Пиаже, проиллюстрировано то, что в понимании человеком себя и мира, его «логике», отражается специфика познавательной и иной деятельности субъекта, что разные культуры могут иметь специфические, отличные друг от друга логики и «психологии», что резко отличается от реалистического представления, данного, например, в работах П. Я. Гальперина, полагающего, что логика скрыта в самих объектах познания и их отношениях. Предметность – важная часть диалога в познании и иных сферах постольку, поскольку мир «диктует» как его можно и нужно понимать. Согласно Р. Тагору, истину нужно рассматривать как диалог, стремящийся не к независимой реальности, а к согласованности между человеческим пониманием в целом и «индивидуальным» пониманием, отражающим ту или иную конкретную точку зрения [19, с. 43–44].

Однако многие ученые и педагоги не разделяют оптимизма в отношении конструктивистских исследований в педагогике и психологии. Например, М. Мэтьюз, Т. Даффи, Д. Йохансен, Дж. Канселаар считают, что популярность конструктивистской педагогики связана с методологическим кризисом педагогики последних десятилетий, в том числе недостаточностью дискурсов, способных объяснить изменчивый, нестабильный характер образовательных феноменов [20, с. 303], а также с потребностями разработки новых образовательных техник, а не теорий [21, с. 2]. Иначе полагают К. Джержен, С. Роулэндс, Р. Карсон: для них конструктивизм – одна из ведущих моделей и теоретических концепций образования современности [22]: конструктивизм меняет понимание целей и ценностей образования как активного взаимодействия учителя и ученика, понимание дидактического взаимодействия как ин-терсубъективного диалога ученика с учителем. При этом «акцент на процессуальность обучения означает выделение важности способа, пути в поисках ответа, а не нахождение «объективно верного решения», поэтому «ошибки» школьников и студентов рассматриваются в контексте того, как они «позволяют заглянуть в организацию их эмпирического опыта» [23, с. 15]. Образование как социокультурный процесс позволяет проверить конструкции действительности каждого ученика и педагога на «жизнеспособность», откорректировать их при необходимости: образование есть интерсубъективное пространство и время конструирования смысла, в том числе смысла самих по себе обучения и воспитания в образовании возникают и развиваются межиндивидуальные конструкции действительности и коллективные «образцы истолкования»: человек понимает, что его реальность всегда «социально сконструирована» [24, с. 5]. Педагог помогает ученикам понять себя и мир, но не настаивает, чтобы ученик непременно принимал чужие понимания или строил собственный мир. В работах Д. Дьюи, например, существует термин «активное обучение», подразумевающий понимание мира как активное сотворчество [25, с. 84; 26].

Отечественные исследователи, психологи и педагоги, социологи и кибернетики, философы и культурологи, начинают потихоньку разрабатывать конструктивистские модели и предлагать их конкретные технологии в образовании (С. А. Цоколов, Е. Г. Виноградов, О. Е. Баксанский и Е. Н. Кучер). Особого внимания, на наш взгляд, заслуживают исследования образовательных инноваций (Н. Н. Плужникова, П. В. Меньшиков, В. М. Петровичев и В. И. Иванова, Н. Бабич и др.). В. М. Петровичев и В. И. Иванова отмечают, что культура педагогического исследования, а так-

же культура образования в целом предполагают методологическую грамотность педагогов, в том числе понимание конструктивистских аспектов знаний и умений, подлежащих «усвоению» [27]. Н. Бабич полагает, что конструктивизм помогает понять «социальное взаимодействие как отправную точку на пути к пониманию связи между обучением и преподаванием в различных в «школьно»-институциональных контекстах развития детей, учащихся, студентов, учителей с точки зрения их личностного, социального и профессионального становления и развития» [23, с.7–8]. Она опирается на понимание конструктивизма как «теории о пределах человеческого знания, веры в то, что все знание обязательно является продуктом наших собственных когнитивных действий» [20, р. 304], понимание себя и мира есть конструирование реальности, а не отображение некой существующей вне понимающего внутренней или внешней реальности, открывающейся в момент понимания [28; 29; 30], оно «является активным процессом конструирования среды субъекта... знание имеет адаптивное значение и ориентировано на адаптацию (подстраивание) и выживание... знание служит для организации внутреннего мира субъекта и не служит задачам описания объективной онтологической реальности... научное познание в конечном счете должно служить практическим целям» [31, с. 12–13], «знание – это не то, что есть в головах людей, а то, что люди делают вместе» [32, р. 270].

В целом, исследователи разных стран опираются на понимание того, что «конструктивистская ориентация» в аспекте своего ставит «основной целью образования... является развитие все более и более сложных и комплексных форм мышления и решения проблем в рамках сущности или рабо-чего пространства» и времени [33, р. 32]. Обучение является процессом обогащения, организации, реорганизации и совершенствования знаний и умений, характеристик человека и его способностей, «развития способности использовать научные понятия и способы мышления, когда это необходимо» [34, р. 312]. Обучение описывается как процесс трансформации посредством участия в социокультурной деятельности [35; 36]. Педагог занимается «созданием платформы» (метафора предложена в работах Д. Вуда, Дж Брунера и Г. Росса [37] – применяя способы руководства пониманием учеников в «зоне ближайшего развития» [37; 38; 39], в том числе интенсивное взаимодействие в «деятельной группе», персонализированное дополнительное руководство со стороны учителя или преподавателя, неотсроченную и содержательную обратную связь, подтверждение как одобрение или неодобрение, проектирование и проблематизацию, разъяснение и предложения, рефлексия и конфронтация и т.д. [39, р. 351]. По К. Стоуну [38], школьник или студент как активный участник – актер, субъект – дидактического взаимодействия как межличностной интеракции выстраивает и развивает взаимопонимание, они достигают и поддерживают интересубъективность через обмены, при которых ученик учится во взаимодействии с более компетентными и достигшими большего в той или иной области, чем он, участниками [37, р. 272]. Платформа и ее создание как процесс поддержки обучения компетентным наставником («руководство другими», а также направляющая, обучающая стратегии, инициируемая учителем) являются «текущим межличностным процессом, в котором коммуникативные обмены участников служат на благо создания постоянно развивающейся взаимной точки зрения о том, как постичь конкретную ситуацию» [38, р. 180]. Дж. Ван де Поль, М. Волман и Дж. Бейшуйзен, Р. Тарп и Р. Галлимор, Д. Вуд, Дж. Брунер и Г. Росс выделяют ряд способов поддержки: моделирование, ситуационное управление, обратная связь, обучение, опрос и когнитивное структурирование [37].

Выводы. На наш взгляд, суть конструктивизма, в том числе в сфере обучения и педагогической действительности, исчерпывающе отражают основные постулаты.

1. Процесс обучения и воспитания в современных школах, вузах основан на информации об окружающей учащихся и обучающихся действительности, получаемой не только от учителей и родителей как наставников, но и из собственного опыта обучаемого или обучающегося. Если новая идея не укладывается в существующие у субъекта образования ценностные, смысловые, поведенческие и т.д. рамки, обучаемый/обучающийся при поддержке наставника и создаваемой им «образовательной платформы» как системы стратегий развития личности и ее понимания себя и мира, должен ее постараться реконструировать. Для этого он может воспользоваться ресурсами обучения и воспитания со стороны профессионального педагога/наставника/тьютора, ресурсы самообучения и самовоспитания, а также ресурсы группового обучения и воспитания (сетевого, организационного и т.д.) как взаимного обучения и взаимного воспитания.

2. В осмыслении явлений окружающей действительности следует различать личностный и социальный аспекты, смыслы и значения и т.д. Социальный аспект связан с обобщением опыта своего и чужого взаимодействия с природой и с миром физических предметов и с сообществом, его отдельными группами и подгруппами, включая этнические, родовые, семейные, супружеские

и дружеские отношения, рассматриваемые в контексте их социальной значимости, социальных значений. Личностный аспект охватывает опыт интеракций самого субъекта и его близких с другими личностями и группами, соотносённый со становлением индивида как личности, партнера и профессионала, в контексте персональных смыслов и значимости этих процессов. Естественно, социальный и личностный контексты тесно пересекаются, гармония между ними обеспечивает благополучие общества и личности на всех уровнях их существования и развития, а различия и противоречия выступают движущими силами развития.

3. Знание и умение, передаваемое обучаемому или обучающемуся, конструируется, деконструируется и реконструируется в ходе исследования проблемной ситуации для достижения «консенсуса» внутри групп (само-, взаимно-) обучающихся и (само-, взаимно-) обучаемых (как гетерогенных акторов – участников «деятельностной группы/ситуативной ассоциации/учебной коллаборации» и т.п.). Знание и умение соотносится с нормами и ценностями этой группы, ее представлением о смысле человеческого существования, его целях. Знания и умения человека, как и сам человек, телеориентированы: живя в настоящем, помня о прошлом, человек способен и стремится изменить себя и мир, стремясь в конструируемое им сознательно или неосознанно, вольно или невольно, самостоятельно или совместно, будущее.

4. Вопрос об «истинности» передаваемых и взращиваемых в обучаемом знаний, умений, черт и способностей, согласно плюралистической модели реальности (как конструируемой и реконструируемой) не может быть решен однозначно. Педагог может и должен говорить о различных пониманиях окружающей человека и находящееся внутри человека действительности, о границах, возможностях и ограничениях применения данных знаний и умений, о плюсах и минусах тех или иных черт и компетенций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Милутиновић Ј. Социјални конструктивизам у области образовања и учења // Зборник Института за педагошко истраживање. Беој, 2011. Vol. 2. Br. 177–194.
2. Nabi A. E. Constructivist Translation Classroom Environment Survey // The International Journal for Translation & Interpreting Research. 2013. Vol. 5 (2). P. 163–186. DOI: 10.12807/ti.105202.2013.a10
3. Taylor S. Critical realism vs social constructionism & social constructivism: application to a social housing research study // International Journal of Sciences: Basic and Applied Research. 2018. Vol. 37 (2). P. 216–222.
4. Taylor P., Fraser B., Fisher D. Monitoring the development of constructivist learning environments. Paper presented at the annual convention of the National Science Teachers Association, Kansas City, MO, 1993.
5. Stojanov D. Konstruktivizam kao paradigma. Beograd, Institut za pedagoška istraživanja, 2005. Br. 3.
6. Spaić N. Geneza i mogućnosti razvijajuće nastave // Pedagogija. Beograd, 2007. Vol. LXII. Br. 4.
7. Đorđević J. Teorije i shvatanja o nastavi i razvoju // Pedagoška stvarnost. Novi Sad, 2009. Vol. 50. Br. 9–10.
8. Štefanc D., Muršak J. Konstruktivizem in pedagogika // Sodobna pedagogika. Ljubljana, 2008. Br. 4.
9. Выготский Л. С. Собр. соч.: в 6 т. / под ред. А. М. Матюшкина. М., 1983. Т. 3. 368 с.
10. Lave J., Wenger E. Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation. UK, 2003. 138 p.
11. Moll L. C. L. S. Vygotsky and Education. New York: Routledge, 2014. 173 p.
12. Wenger E. Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity. UK, 1998. 318 p.
13. Петренко В. Ф. Конструктивизм как Новая парадигма в науках о человеке // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Социология, 2010. №2. С. 127–133.
14. Басканский О. Е., Кучер Е. Н. Когнитивные науки: от познания к действию. М.: КомКнига, 2005. 184 с.
15. Виноградов Е. Г. Конструктивизм, плюрализм и онтология // Кентавр: Методологический и игротехнический альманах. 2000. № 24. С. 32–38.
16. Цоколов С. А. Дискурс радикального конструктивизма: Традиции скептицизма в современной философии и теории познания. München, 2000. 324 с.
17. Watzlawick P. How Real is Real?. Boston: Boston U. P., 1979. 175 p.
18. Джержен (Герген) К. Дж. Социальный конструкционизм: знание и практика. Минск, 2003. 232 с.
19. Рокмор Т. Кант о репрезентационизме и конструктивизме // Эпистемология & Философия науки. 2005. №1. С. 35–46.
20. Matthews M. R. Old wine in new bottles: A problem with constructivist epistemology. Urbana: University of Illinois, 1992. P. 303–311.

21. **Kanselaar G.** Constructivism and socio-constructivism. [Электронный ресурс] // Edu.Fss. Uu.Nl. 2002. P. 1. URL: <http://edu.fss.uu.nl/medewerkers/gk/files/Constructivism-gk.pdf> (дата обращения: 26.03.2019).
22. **Rowlands S., Carson R.** The contradictions in the constructivist discourse [Электронный ресурс] // Philosophy of mathematics educational journal, 2001. Vol. 14. P. 1. URL: <http://www.people.ex.uk/Pernest/pome14/rowlands.pdf> (дата обращения: 26.03.2019).
23. **Бабич Н.** Конструктивизм: обучение и преподавание // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2013. №3 (25). С. 6–30.
24. **Wendt M.** Konstruktivische Fremdsprachen Didaktik: Lerner und hand-lungsorientierter Fremdsprachenunterricht. Tübingen, 1996. 112 s.
25. **Дьюи Д.** Педагогика и психология мышления / пер. с англ. Н.М. Никольской. М.: Совершенство, 1997. 208 с.
26. **Плужникова Н.Н.** Педагогика конструктивизма как методологическая модель современной культуры // Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса. 2016. № 10 (3). С. 65–74.
27. **Петровичев В.М., Иванова В.И.** Методологический конструктивизм и культура педагогического исследования // Известия Тульского государственного университета. Сер. «Гуманитарные науки». 2014. №4–1. С. 39–47.
28. **Cole M., Wertsch J. V.** Beyond the individual – social antinomy in discussions of Piaget and Vygotsk // Human Development. 1996. Vol. 39 (5). P. 250–256.
29. **von Glasersfeld E.** Cognition, construction of knowledge, and teaching // Syntese. 1989. Vol. 80. P. 121–140.
30. **Duffy T., Cunningham D.** Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction // Handbook of research for educational communications and technology / D.H. Jonassen (Ed.). New York: Simon and Schuster, 1996. P. 170–198.
31. **Кезин А.В.** Радикальный конструктивизм: познание в «пещере» // Вестник Московского университета. Серия 7. Философия. 2004. №4. С. 3–24.
32. **Gergen K. J.** The social constructionist movement in modern psychology // American Psychologist. 1985. Vol. 40 (3). P. 266–275.
33. **Pratt D. D.** Dobro poučavanje: Jedno rješenje za sve // Edupoint časopis. 2006. Vol. 6 (8). P. 29–37.
34. **Van Boxtel C., Van der Linden J., Kanselaar G.** Collaborative learning tasks and the elaboration of conceptual knowledge // Learning and Instruction. 2000. Vol. 10 (4). P. 311–330.
35. **Robbins J.** Contexts, collaboration and cultural tools: a sociocultural perspective on researching children's thinking // Contemporary Issues in Early Childhood. 2005. Vol. 6 (2). P. 140–149.
36. **Rogoff B.** The cultural nature of human development. Oxford: Oxford University Press, 2003. XIII+448 p.
37. **Wood D., Bruner J., Ross G.** The role of tutoring in problem solving // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 1976. Vol. 17 (2). P. 89–100.
38. **Stone C. A.** What is missing in the metaphor of scaffolding? // Context for learning. Sociocultural dynamic in children development / E. A. Forman, N. M. Minick, C. A. Stone (Eds.). New York: Oxford University Press, 1993. P. 169–183.

REFERENCES

1. **Milutinovich J.** Social societies of constructivism in the field of education and study. *Bulletin of the Institute for pedagogical teacher*, broj. 2011, vol. 2, br. 177–194. (in Serb)
2. **Nabi A. E.** Constructivist Translation Classroom Environment Survey. *The International Journal for Translation & Interpreting Research*, 2013, vol. 5 (2), pp. 163–186. DOI: 10.12807/ti.105202.2013.a10
3. **Taylor S.** Critical realism vs social constructionism & social constructivism: application to a social housing research study. *International Journal of Sciences: Basic and Applied Research*, 2018, vol. 37 (2), pp. 216–222.
4. **Taylor P., Fraser B., Fisher D.** Monitoring the development of constructivist learning environments. *Paper presented at the annual convention of the National Science Teachers Association, Kansas City*, 2013. MO, Kansas City, 1993.
5. **Stojanov D.** Konstruktivizam kao paradigma. Beograd, Institut za pedagoška istraživanja, 2005. Br. 3 (in Serb)
6. **Spaić N.** Geneza i mogućnosti razvijajuće nastave. *Pedagogija*, Beograd, 2007, vol. LXII, br. 4. (in Serb)
7. **Đorđević J.** Teorije i shvatanja o nastavi i razvoju. *Pedagoška stvarnost*, Novi Sad, 2009, vol. 50, br. 9–10. (in Serb)
8. **Štefanc D., Muršak J.** Konstruktivizem in pedagogika. *Sodobna pedagogika*, Ljubljana, 2008, br. 4. (in Serb)

9. **Vygotskiy L.S.** Sobranie soch.ineniy v 61 tomah. *Collected Works: In 6 Vols.* Moscow, 1983, vol. 3, 368 p. (in Russ)
10. **Lave J., Wenger E.** *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation.* UK, 2003, 138 p.
11. **Moll L.C. L. S.** *Vygotsky and Education.* New York, Routledge Publ., 2014, 173 p.
12. **Wenger E.** *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity.* UK, 1998, 318 p.
13. **Petrenko V.F.** Constructivism as a new paradigm in the human sciences. *Bulletin of St. Petersburg University. Series 12. Sociology*, 2010, no. 2, pp. 127–133. (in Russ)
14. **Baskanskiy O.E., Kucher E.N.** Cognitive science: from cognition to ac-tion. Moscow, KomKniga Publ., 2005, 184 p. (in Russ)
15. **Vinogradov E.G.** Constructivism, pluralism and ontology. *Kentavr: Methodological and igrotechnical almanac*, 2000, no. 24, pp. 32–38. (in Russ)
16. **Tsokolov S.A.** Discourse of radical constructivism: Traditions of skepti-cism in modern philosophy and the theory of knowledge. München, 2000, 324 p. (in Russ)
17. **Watzlawick P.** *How Real is Real?* Boston: Boston U.P., 1979, 175 p.
18. **Gergen C.J.** *Social constructionism: knowledge and practice.* Minsk, 2003, 232 p. (in Russ)
19. **Rockmore T.** Kant on representationism and constructivism. *Epistemology & Philosophy of Science*, 2005, no. 1, pp. 35–46. (in Russ)
20. **Matthews M.R.** *Old wine bottles with constructivist epistemology.* Urbana, University of Illinois Publ., 1992, pp. 303–311.
21. **Kanselaar G.** Constructivism and socio-constructivism. Edu.Fss. Uu.Nl. 2002. pp. 1. Available at: <http://edu.fss.uu.nl/medewerk-ers/gk/files/Constructivism-gk.pdf> (access date: 26.03.2019).
22. **Rowlands S., Carson R.** The contradictions in the constructivist dis-course. *Philosophy of mathematics educational journal*, 2001, vol. 14, pp. 1. Available at: <http://www.people.ex.uk/Pernest/pome14/rowlands.pdf> (access date: 26.03.2019).
23. **Babich N.** Constructivism: learning and teaching. *Bulletin of the Krasno-yarsk V.P. Astafiev State Pedagogical University*, 2013, no. 3 (25), pp. 6–30. (in Russ)
24. **Wendt M.** *Konstruktivische Fremdsprachen Didaktik: Lerner – und hand-lungsorientierter Fremd-sprachenunterricht.* Tübingen, 1996, 112 p. (in Germ)
25. **Dewey D.** *Pedagogy and psychology of thinking.* Moscow, Perfection Publ., 1997, 208 p. (in Russ)
26. **Pluzhnikova N.N.** Constructivism pedagogy as a methodological model of modern culture. *Bulletin of the association of universities of tourism and service*, 2016, no. 10 (3), pp. 65–74. (in Russ)
27. **Petrovichev V.M., Ivanova V.I.** Methodological constructivism and cul-ture of pedagogical research. *News of Tula State University. Ser. «Humanities»*, 2014, no. 4–1, pp. 39–47. (in Russ)
28. **Cole M., Wertsch J.V.** Beyond the individual – social development in dis-ability and social develop-ment. *Human Development*, 1996, vol. 39 (5), pp. 250–256.
29. **von Glasersfeld E.** Cognition, construction of knowledge, and teaching. *Syntese*, 1989, vol. 80, pp. 121–140.
30. **Duffy T., Cunningham D.** Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. In: D.H. Jonassen (Ed.). *Handbook of research for educational communications and technology.* New York: Simon and Schuster, 1996, pp. 170–198.
31. **Kezin A.V.** Radical constructivism: knowledge in the «cave». *Moscow Uni-versity Bulletin. Series 7. Philosophy*, 2004, no. 4, pp. 3–24. (in Russ)
32. **Gergen K.J.** The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 1985, vol. 40 (3), pp. 266–275.
33. **Pratt D.D.** Dobro poučavanje: Jedno rješenje za sve. *Edupoint časopis*, 2006, vol. 6 (8), pp. 29–37. (in Serb)
34. **Van Boxtel C., Van der Linden J., Kanselaar G.** Collaborative learning tasks of conceptual knowl-edge. *Learning and Instruction*, 2000, vol. 10 (4), pp. 311–330.
35. **Robbins J.** Contexts, collaboration and cultural tools: a sociocultural per-spective on children»s think-ing. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2005, vol. 6 (2), pp. 140–149.
36. **Rogoff B.** *The cultural nature of human development.* Oxford: Ox-ford University Press, 2003, XIII, 448 p.
37. **Wood D., Bruner J., Ross G.** The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1976, Vol. 17 (2), pp. 89–100.
38. **Stone C.A.** What is missing in the metaphor of scaffolding? In: E.A. For-man, N.M. Minick, C.A. Stone (Eds.), *Context for learning. Sociocultural dy-namic in children development.* New York: Oxford Uni-versity Press, 1993, pp. 169–183.

Информация об авторах

Арпентьева Мариям Равильевна, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии развития и образования, ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», (Российская Федерация, 248 023, г. Калуга, Российская Федерация, ул. Разина, д. 26, e-mail: mariam_rav@mail.ru)

Меньшиков Петр Викторович, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии развития и образования, ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», (Российская Федерация, 248 023, г. Калуга, Российская Федерация, ул. Разина, д. 26, e-mail: edeltanne@list.ru)

Степанова Ольга Павловна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии, ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», (Российская Федерация, 455 000, г. Магнитогорск, Челябинская обл., пр. Ленина, д. 38, e-mail: olga.psihea@mail.ru)

Токарь Оксана Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии, ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», (Российская Федерация, 455 000, г. Магнитогорск, Челябинская обл., пр. Ленина, д. 38, e-mail: tokar.mgtu@mail.ru)

Баженова Наталья Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии, ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова»), (Российская Федерация, 455 000, г. Магнитогорск, Челябинская обл., пр. Ленина, д. 38, e-mail: bajenova-magu@mail.ru)

Баженова Елизавета Дмитриевна, студентка, специальность «Психология служебной деятельности», ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», (Российская Федерация, 455 000, г. Магнитогорск, Челябинская обл., пр. Ленина, д. 38, e-mail: bajenova-magu@mail.ru)

Information about the authors

Mariam R. Arpentieva, Grand Doctor of Psychology, associate professor, Professor, at the Department of Developmental Psychology and Education FSBEI of HE «K.E. Tsiolkovskiy Kaluga State University» (248 023, Kaluga, Russian Federation, Razin str., 26, e-mail: mariam_rav@mail.ru)

Petr V. Menshikov, Candidate of Psychology, associate professor, Associate Professor at the Department of Developmental Psychology and Education FSBEI of HE «K.E. Tsiolkovskiy Kaluga State University» (248 023, Kaluga, Russian Federation, Razin str., 26, e-mail: edeltanne@list.ru)

Olga P. Stepanova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor Head of the Department of Psychology, Nosov Magnitogorsk State Technical University (455 000, Magnitogorsk, Chelyabinsk region, Russian Federation, Lenin str., 38, e-mail: olga.psihea@mail.ru)

Oksana V. Tokar, Candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department psychology, Nosov Magnitogorsk State Technical University (455 000, Magnitogorsk, Chelyabinsk region, Russian Federation, Lenin str., 38, e-mail: tokar.mgtu@mail.ru)

Natalya G. Bazhenova, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department psychology, Nosov Magnitogorsk State Technical University (455 000, Magnitogorsk, Chelyabinsk region, Russian Federation, Lenin str., 38, e-mail: bajenova-magu@mail.ru)

Elizaveta D. Bazhenova, Student, specialty «Psychology of performance activities» Nosov Magnitogorsk State Technical University (455 000, Magnitogorsk, Chelyabinsk region, Russian Federation, Lenin str., 38, e-mail: bajenova-magu@mail.ru)

Принята редакцией: 18.06.19.

Received: June 18, 2019.

МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ДИСКУССИОННОЙ ПЛОЩАДКИ MATERIALS FOR DISCUSSION

Мнение М. Р. Кязимова
доктора педагогических наук,
профессора Академии труда
и социальных отношений, Калуга

1. ЦИФРОВИЗАЦИЯ КАК ВОЗМОЖНОСТЬ И КАК ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТЬ

Цифровизация как возможность.

Цифровизация экономики обеспечивает возможность развития и внедрения цифровых технологий во всех сферах жизни – в экономику, бизнес, государственное управление, социальную сферу и сферу образования.

Целью России является увеличение доли цифровой экономики в 3 раза, однако пока степень цифровизации отечественной экономики недостаточна. Это касается и системы профессионального образования. Увеличение доли цифровой экономики до 10% ВВП будет соответствовать показателям развитых стран мира.

Цифровизация отечественной экономики приведет к следующим возможностям:

- увеличение экономического роста страны и регионов;
- создание новых рабочих мест в смежных отраслях;
- увеличение во многих отраслях производительности труда;
- развитие малого и среднего бизнеса и др.

Для социальной сферы цифровизация может оказать следующие позитивные возможности:

- снижение уровня бедности населения;
- увеличение доступности и повышение качества оказания медицинских услуг;
- снижение стоимости общего и профессионального образования;
- увеличение доступности образования для всего населения;
- улучшение экологической атмосферы окружающей среды;
- улучшение безопасности дорожного движения.

По данным Mc Kinsey, цифровизация российской экономики может привести к росту ВВП почти на 9 трлн руб. Однако цифровизация не означает рост в ближайшее время в РФ на уровне 1,5% в год, в силу недостаточной степени развитости цифровой среды в нашей стране и структурных ограничений.

Цифровизация как действительность

Цифровизация в РФ расширяет свое влияние и обеспечивает доступность широкополосной связи большому количеству потребителей.

Вместе с тем процесс цифровизации в РФ происходит медленнее, чем в развитых странах. Это связано, прежде всего, с безопасностью. Так как прежде чем устанавливать цифровой порядок в стране, необходимо усовершенствовать систему безопасности. Если это не будет сделано, то последствия цифровизации могут привести к серьезным проблемам.

Возникает необходимость в объединении мирового сообщества не только для создания нового многополярного мира, но и для снижения киберпротивостояния между государствами. Поэтому Президент РФ В. В. Путин подчеркнул, что цифровая экономика способствует национальной безопасности. При создании многополярного мира с внедрением цифровых технологий, государство должно управлять процессом оцифровки, поскольку это может привести к утрате государственной целостности и потере безопасности.

Можно отметить следующие риски и проблемы введения цифровой экономики в РФ:

- снижение количества рабочих мест низкой и средней квалификации;
- увеличение конкурентной борьбы во всех сферах экономики;
- угроза «цифровому суверенитету» страны и пересмотр роли государства в трансграничном мире цифровой экономики;

- нарушение частной жизни человека;
- уменьшение уровня безопасности различных данных;
- изменение в моделях поведения производителей и потребителей;
- необходимость пересмотра административного и налогового кодексов.

2. ЧТО ТЕРЯЕТСЯ И ЧТО ПРИОБРЕТАЕТСЯ ПРИ РАСПРОСТРАНЕНИИ ОНЛАЙН-ОБРАЗОВАНИЯ?

Можно отметить следующие потери при массовом внедрении онлайн-обучения:

- возникают трудности при подготовке квалифицированных рабочих и специалистов по техническим профессиям;
- очень сложно стимулировать и мотивировать учащихся и студентов без непосредственного контакта с преподавателями;
- трудно объяснять учащимся и студентам сложные разделы учебного материала и научные концепции;
- не у всех учащихся и студентов имеется возможность скоростного и надежного доступа в Интернет.

3. ЧТО ПРИОБРЕТАЕТСЯ ПРИ РАСПРОСТРАНЕНИИ ОНЛАЙН-ОБРАЗОВАНИЯ?

- профессиональное образование становится доступным всем желающим вне зависимости от возраста, места и времени суток;
- учащийся и студенты могут самостоятельно спланировать место и время занятия;
- на вебинарах учащиеся и студенты имеют возможность общаться напрямую, так как имеется обратная связь преподавателя с учащимися и студентами;
- учебный материал можно записать на компьютер;
- большим достоинством онлайн-обучения является значительная экономия времени;
- учащиеся и студенты меньше тратят времени на дорогу и на посещение очных лекций.

4. КАК ИЗМЕНЯЕТСЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ КАПИТАЛ В ЦИФРОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ?

Положительное влияние цифровой экономики на человеческий капитал может проявиться в следующем:

- ускоряется получение человеком необходимых ему товаров и услуг;
- экономия средств, благодаря приобретению товаров через интернет-магазины по более низким ценам;
- появляется возможность вести бизнес, не выходя из дома;
- увеличивается производительности труда многих работников;
- создаются новые рабочие места.

Цифровая экономика, наряду с положительными сторонами, имеет и недостатки:

- наличие киберугрозы из-за недостаточной защиты персональной информации;
- сокращение занятости, отмирание по некоторым профессиям и специальностям, что приведёт к увеличению безработицы;
- возможно расслоение общества в связи с различным уровнем доступа к цифровым технологиям.

Взаимосвязь цифровой экономики с человеческим капиталом

Цифровые технологии могут способствовать быстрому изменению уклада жизни и структуры большинства экономических связей. Влияние цифровых технологий может сопровождаться снижением удельного веса рутинных приемов и операций и поглощением различных сфер труда интеллектом и новыми цифровыми технологиями. Развитие цифровых технологий будет предъявлять повышенные требования к системе подготовки человеческого капитала, прежде всего к системе общего и профессионального образования.

Участия РФ в мировой цифровой экономике потребует подготовки не только программистов и инженеров, но и принципиально новых специалистов. Значительно возрастет потребность в рабочих и специалистах, способных обслуживать цифровую экономику.

При профессиональном обучении учащихся рабочим профессиям учебный материал следует дополнять сведениями об основах программирования, так как им придется работать на оборудовании, управление которым основано на числовом программировании.

Активное развитие получит самостоятельная занятость, которая требует от предпринимателей овладения цифровыми технологиями.

5. МНЕНИЕ О КАЧЕСТВЕ ОНЛАЙН-ОБРАЗОВАНИЯ

В профессиональном образовании цифровые технологии решают задачи:

- образовательные – использование компьютеров и прикладных программ, изучение технических средств в учебной деятельности;
- педагогические – качественное овладение учебным материалом;
- организационные – вопросы для учащихся, проведение компьютерного тестирования.

Использование *онлайн-образования* в УПО имеет преимущества:

- способствует повышению качества образования, его доступности, возможности организации смешанного обучения, формирования системы непрерывного образования и индивидуальных образовательных траекторий;
- позволяет студентам адаптироваться к информационным потокам, оценивать информацию, принимать решения в нестандартных ситуациях;
- создает хорошие условия формирования индивидуальной образовательной траектории студентов и учащихся;
- использует цифровые библиотеки, обеспечивают оперативный доступ преподавателей, студентов и персонал организаций к учебной, методической и научной литературе независимо от места нахождения и времени суток;
- преподаватели наряду с традиционными лекциями проводят онлайн-курсы, презентации, вебинары, дистанционное обучение и их оптимальное сочетание;
- позволяет студентам и учащимся пользоваться не только печатными, но и электронными учебниками, учебными и методическими пособиями.

Если обучение онлайн ведется с небольшим количеством учащихся, то в таком обучении много плюсов, так как учащиеся имеют возможность больше общаться с преподавателем, существенно экономят свое время, а также возможность выбора себе учителя увеличивается. Но если курсы построены с большим количеством учащихся на монологе, то в этом случае будет сильно не хватать вопросов, которые учащиеся могут задавать во время подобного обучения.

Преподавателям наряду с проведением онлайн-курсов необходимо проводить и практические занятия по формированию у студентов соответствующих умений, навыков, компетенций и их оптимальное сочетание. Это особенно необходимо при подготовке квалифицированных рабочих и специалистов по техническим профессиям. Именно искусство преподавателей и инструкторов превращает студентов из пассивных объектов в активных субъектов учебного процесса.

Мнение С. Г. Новикова

*доктора педагогических наук,
кандидата исторических наук,
профессора кафедры педагогики
Волгоградского государственного
социально-педагогического университета,
Волгоград*

ОНЛАЙН-ОБРАЗОВАНИЕ: ОСТОРОЖНЫЙ ОПТИМИЗМ НА ФОНЕ ВЯЛЮТЕКУЩЕГО ПРОЦЕССА

1. ЦИФРОВИЗАЦИЯ КАК ВОЗМОЖНОСТЬ И КАК ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТЬ

Если исходить из того, что вектором развития человечества является переход к цифровому обществу (оно же – общество знания, информационное, постпроизводительное), то цифровизация образования – это императив для целенаправленной социализации всех категорий и возрастных групп населения России. Данное утверждение базируется на следующих основаниях. Во-первых, цифровое образование

способно стать технологией (и платформой), обеспечивающей трансляцию и обсуждение *новейших* открытий науки, *прямое* общение обучающихся с лучшими учёными и педагогами. Во-вторых, оно может оказаться средством, обеспечивающим равные возможности для лиц разного экономического достатка и социального положения. В-третьих, цифровое образование открывает его субъектам доступ в *мировое* образовательное пространство, окончательно убирая препятствия для взаимодействия культур, идей, отправляя на «свалку истории» многовековой партикуляризм. Вместе с тем уровень технологической обеспеченности российского цифрового образования оставляет желать лучшего. Да и готовность педагогического сообщества к «цифровой трансформации» образования невелика. По некоторым подсчётам, в общем школьном образовании доля онлайн-обучения колеблется вокруг 1%, и чуть превышает эту цифру в дополнительном общем образовании. Следовательно, для того чтобы «императив времени» перешёл в плоскость «объективной реальности» нужны как усилия государства в отношении укрепления материально-технической базы средней и высшей школы, так и системная подготовка (и переподготовка) педагогов. Испытываю осторожный оптимизм относительно перспектив цифровизации российского образования. Да, «процесс пошёл» и, хоть он протекает и весьма вяло, есть надежда, что «объективная необходимость» одержит верх над «субъективными сложностями».

2. ЧТО ТЕРЯЕТСЯ И ЧТО ПРИОБРЕТАЕТСЯ ПРИ РАСПРОСТРАНЕНИИ ОНЛАЙН-ОБРАЗОВАНИЯ?

Приобретаются невиданные ранее возможности: а) контакта из любой точки страны с ведущими педагогами и учёными страны, теми специалистами, чьи идеи и открытия обратили на себя внимание обучающихся; б) быстрого обновления программ обучения и их содержания, не говоря уже о содержании учебных пособий, «выставляемых» на онлайн-платформу; в) учиться «всем и всему», в соответствии с индивидуальными интересами и предпочтениями; г) обучаться по личному выбору в любом вузе планеты (в случае разработки им соответствующих программ). Теряется: а) обаяние межличностного непосредственного общения; б) эффект «значимого Другого», крайне важный для обучающегося, решающего для себя вопрос «делать жизнь с кого?»; в) у преподавателя – знание того, о чём думает обучающийся, как он пришёл к правильному или неправильному ответу (этот факт требует от организаторов онлайн-обучения предоставлять субъектам образования возможность для *личного*, хоть и дистанционного, взаимодействия в интернет-пространстве).

3. КАК ИЗМЕНЯЕТСЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ КАПИТАЛ В ЦИФРОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ?

Модный термин «человеческий капитал» не кажется мне корректным, так как он является продуктом определённой идеологии (рассматривающей человека как *средство* развития, а не как его цель). Кроме того, если человеческие качества выступают капиталом, следовательно, они могут быть проданы. Поэтому мне не удаётся избавиться от ощущения, что в случае, если мы руководствуемся концепцией человеческого капитала, то тогда мерой развития человека для нас становятся деньги, размер выгоды от «гешефта», а не творческие способности индивида. Заметим также, что, как обоснованно замечают некоторые экономисты (А. В. Бугалин и А. И. Колганов, напр.), «человеческий капитал» невозможно приобрести в результате операции купли-продажи «образовательной услуги» (хотя бы потому, что и «покупатель», и «продавец» выступают её сопроизводителями). Полагаю, в нашем разговоре уместно говорить о *творческом потенциале* человека и общества, который, с нашей точки зрения, может как наращиваться, так и уменьшаться онлайн-образованием в зависимости от целеполагания его организаторов и акторов. Если же говорить о значении для развития всех сторон жизни общества творческого потенциала человека, то понятно, что последний играет ключевую роль в этом деле. Поскольку отныне не наличие углеводородов (пеньки, леса, зерна и пр.) и не наличие огромных территорий или вооружённых сил будут определять судьбу страны (нации, социокультурной общности). Лидером становящейся социокультурной реальности окажутся те, кто «вложился» в интеллект, в творческие способности человека. «Массовизация» этих способностей напрямую связана с развитием цифрового пространства как на национальном, так и на глобальном уровнях.

4. МНЕНИЕ О КАЧЕСТВЕ ОНЛАЙН-ОБРАЗОВАНИЯ

Не берусь компетентно рассуждать о ситуации с качеством онлайн-образования в стране. Знаю, что в некоторых вузах предпринимаются серьёзные усилия для выстраивания платформы онлайн-об-

разования, наполнения её весомым контентом. Так, образовательный портал Волгоградского государственного социально-педагогического университета предлагает разнообразные учебные курсы для студентов и аспирантов. А совсем недавно на базе ВГСПУ в третий раз прошла ежегодная Международная научно-практическая конференция «Информатизация образования – 2019». Названия секций конференции говорят сами за себя: «Информатизация школьного образования»; «Информатизация высшей школы»; «Совершенствование профессиональных компетенций в условиях цифровой образовательной среды». И всё же, исходя из анализа профессиональных и общественно-политических изданий, смею утверждать, что пока «головной болью» российского образования является не повышение качества онлайн-образования, а распространение его «вширь». А решение такой задачи может быть обеспечено не только соответствующей подготовкой педагогов и модернизацией учебной и материально-технической базы, но и ответом на целый веер «простых» и, казалось бы, далёких от обсуждаемой темы (но очень значимых, по крайней мере, для преподавателей высшей школы) вопросов. Среди них: Как будет рассчитываться учебная нагрузка профессорско-преподавательского состава? Как соизмерить работу по подготовке представляемых онлайн-курсов и аудиторную (контактную) работу? Как будут структурированы «индивидуальные планы преподавателя» и каково будет соотношение между отдельными видами деятельности педагога («НИР», «учебная работа» и пр.)? Без ответов на эти вопросы трудно надеяться на то, что призывы развивать онлайн-образование не останутся «гласом вопиющего в пустыне».

XII Конгресс по этнической психологии
«СТЕПНАЯ ЦИВИЛИЗАЦИЯ – 2019»
«ЗЕМЛЯ ПРЕДКОВ:
ОТ ОСВОЕНИЯ НЕДР ДО ЭКОНОМИКИ ЗНАНИЙ»

1–2 августа 2019 г., Республика Тыва, оз. Дус-Холь (Сватиково)

РЕЗОЛЮЦИЯ

Очередной XII Конгресс в 2019 году собрал 128 человек из числа организаторов и участников из разных городов России, в том числе из г. Москвы (Российское общество социологов, Московский университет МВД России им. В.Я. Кикотя, Академии ФСИН России, Российский новый университет), г. Екатеринбурга (Уральский федеральный университет им. Б.Н. Ельцина), г. Новосибирска (Новосибирский государственный аграрный университет, Новосибирский государственный медицинский университет, Новосибирский государственный педагогический университет, Федеральный центр нейрохирургии), г. Кемерово (Кемеровский государственный университет), г. Красноярска (Красноярский государственный аграрный университет), г. Абакана (Хакасский научно-исследовательский институт языка, литературы и истории) и из самой республики (Тувинский институт комплексного освоения природных ресурсов СО РАН, Тувинский государственный университет, НИИ медико-социальных проблем Республики Тыва, Международный научный центр «Хоомей», Убсунурский центр биосферных исследований, средние общие и специальные образовательные учреждения, общественные и религиозные организации, администрации отдельных районов и поселений). Наблюдателями Конгресса стали отдельные участники из Японии, Франции и КНР (Китайская академия общественных наук).

Актуальность темы Конгресса обусловлена, с одной стороны, «эталонностью» Тувы в аспектах уникальности и сохранности природных ландшафтов, этно-культурного своеобразия региона, и с другой стороны, наличием или рисками возникновения региональных социально-экономических кризисов и социальных конфликтов в будущем, связанных с вовлечением малого этноса в глобальные экономические процессы и унифицирующееся социо-культурное пространство.

Конгресс в рамках сформулированной темы преследовал вполне определённую цель выработать научно-обоснованные подходы и практические предложения по мотивации и созданию условий для самореализации подрастающего поколения малой народности тыва в традиционных отраслях хозяйствования и в быту с максимальным использованием знаний, умений и прикладных навыков как профессиональных, так и передаваемых из опыта жизнедеятельности старших поколений. Участники Конгресса обсудили вопросы в рамках работы трёх секций: «Экономика недр: возможности и риски», «Прикладизация образования: проблемы педагогики», «Земля реализованных идей». Интегрирующие доклады были озвучены в рамках пленарной части, на которой выступили С.И. Черных, заведующий кафедрой истории и философии НГАУ, д.ф.н. с темой «Образовательная миграция: национальный аспект», Э.В. Барбашина, профессор НГМУ, профессор ИФиП СО РАН, д.ф.н. с темой «Этническое образование: зарубежный опыт», Н.О. Товуу, главный научный сотрудник ТуВИКОПР СО РАН, д.психол.н. с темой «Традиционное верование тувинцев: этнические особенности». В течении двух дней работы Конгресса было прослушано и обсуждено более 30 докладов.

Участниками Конгресса отмечено, что:

– несовершенства в системе образования в части ограничения доступа низкодоходных социальных групп к определенным уровням и направлениям знаний, отсутствие дифференцированного подхода, не учитывающего этнические и иные социо-культурные особенности контингента учащихся, а также неравные условия для профессиональной самореализации выпускников по месту постоянного проживания, сопутствующая этому внутренняя трудовая миграция, создают условия для усиления межрегиональных социально-экономических различий и служат одним из источников «ловушки» развития

для периферийных регионов и, следовательно, в долгосрочной перспективе несут риски возникновения социальных катаклизмов в национальном масштабе;

- современные тенденции развития системы социальных связей и отношений для представителей больших и малых этносов содержат в себе существенные объективные различия, которые сегодня должны в полной мере учитываться в методологии воспитательного и образовательного процессов, имея целью обеспечение долгосрочного гармоничного сосуществования, взаимного развития и обогащения представителей разных культур современного российского общества;

- малые народности, в силу своей большей психологической уязвимости перед глобальными процессами и экологическими угрозами, более чувствительны к формированию и состоянию родоплеменных связей, благополучию природного окружения в родной местности, поэтому данные атрибуты их жизни должны стать предметом особого внимания и бережного отношения со стороны государства;

- должно реализовываться четкое понимание того, что закономерности развития малых народностей имеют свои особенности, которые могут в корне отличаться от аналогичных процессов на макро-социальном и глобальном уровне. Уже сегодня существует острая необходимость защиты от безответственных хозяйственных притязаний и вмешательства со стороны крупного бизнеса в лице транснациональных промышленно-сырьевых и аграрных компаний;

- возрождение обычаев почитания рода, родных мест и иных традиционных практик социализации как инструмент сохранения целостности этнического облика должен иметь больший мотивирующий эффект при формировании конструктивной активности в социуме и может являться более действенной и долгосрочной мерой профилактики антисоциального, авитального и девиантного поведения среди представителей малых народностей, чем система норм и санкций в существующей на сегодня системе права;

- традиционные верования, обычаи и иные элементы социо-культурного пространства малых народностей, несмотря на стереотипные представления об их примитивности несут в себе ценность для современных практик управления малыми группами, корпоративного менеджмента, организации эффективного местного самоуправления и, в отдельных случаях, могут оказаться полезными для решения задач глобального межкультурного диалога и сосуществования. Они не теряют исторической актуальности, требуют научного осмысления, сохранения и защиты, адаптации и имплементации в современную светскую этику, в систему социальных норм и права.

Конгресс обращает внимание на необходимость изучения, распространения концепции единства и взаимозависимости на всех уровнях межчеловеческого общения вне зависимости от масштабов взаимодействия. Конгресс указывает на ограниченность воззрений «методологического индивидуализма», «социального каннибализма». Пока в обществе сохраняется терпимость к эксплуататорской ментальности (в отношении людей, групп, природы), к фактам воровства, кумовства, коррупции, а на массовом уровне реабилитации идей национализма, фашизма, религиозного или иного рода экстремизма – общество не здорово. Роль образования и образовательных коммуникаций в этом процессе реализуется «точечно» и поэтому явно недостаточно. Современное цивилизованное общество, развиваясь, интуитивно опирается на древние, но не потерявшие от этого актуальности принципы взаимной пользы и ответственности между людьми. Опыт многих тысячелетий актуален и сегодня. Исключительно в пространстве взаимного доверия представляется возможными: реализация концепции нулевого экономического роста, снижения экологической нагрузки, прекращения неразумной социально-демографической конкуренции. Народ тыва, представляющий собой уникальное сочетание тюркского языка, монгольской степной культуры, тибетского буддизма, древнего верования – шаманизма, уже больше полувека активно заимствует множество элементов российской и русской ментальности и демонстрирует тем самым прямое доказательство сходства фундаментальных ценностей разных народов и культур во многих аспектах.

Рекомендации Конгресса:

- остановить процессы социальной стратификации в российском обществе, обусловленных социальным происхождением, местом проживания. Для этого:

- обеспечить равный доступ к качественным образовательным услугам для детей, абитуриентов вне связи с финансовыми возможностями родителей, опекунов, места их жительства;

- поддержать идею бесплатного или субсидируемого высшего образования для малых народностей различных регионов в России;

- шире внедрять возможности дистанционного образования путем совмещения современных возможностей ИТ, образовательного потенциала лучших вузов страны и материально-технической базы учебных заведений периферийных территорий страны;

- дополнить законодательство о защите малых народностей и законодательство в сфере образования в части дополнительных прав и возможностей на изучение традиций и обычаев, основ традиционных верований, начиная с описания и прививания навыков в начальной школе и завершая аналитическим постижением в рамках курсов светской или религиозной этики, психологии в старших классах;
- принять меры по реальной защите малых народностей перед безответственными притязаниями крупного бизнеса, в особенности в сфере добычи природных ресурсов, для этого:
- рекомендовать профильным федеральным и региональным органам власти и муниципальным администрациям не ограничиваться формальными экспертизами и консультациями при проектировании и реализации крупных экономических проектов. Подобный формализм уже имеет катастрофические экологические последствия (пример: причиной пожаров в Сибири и на Дальнем Востоке является вырубка лесов). Но он может стать причиной социо-культурной дезориентации целых народностей, способной привести к их деградации, демографическому истощению и локальным конфликтам в будущем;
- не замалчивать, не подавлять конструктивные протестные общественные настроения, выступать гарантом для равноправного диалога, создавая пространство психологического доверия, основанного на долгосрочном, гармоничном взаимодействии государства, общества, бизнеса и народа на поколения вперед;
- рекомендовать преподавательскому сообществу республики:
 - в процессе реализации образовательных программ для детей и студентов обращать особое внимание на проблематику гуманистического воспитания, идеологии ненасилия, гармоничного сосуществования в поликультурном обществе на основе светской этики и уважения к своим и чужим традициям;
 - проводить профориентационную работу с разъяснением идей уважения к созидательному труду (любому), важности самореализации каждого на своем посту, в силу своих способностей и умений, с пользой большой и малой Родине, ее людям и природе.

*2 августа 2019 г.
Республика Тыва*



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 ИСТОРИИ И 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

21–22 НОЯБРЯ 2019 ГОДА

состоится VII Всероссийская очно-заочная научно-практическая конференция

с международным участием:

«ОНЛАЙН-ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА»

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

- Цифровое образовательное пространство как многозадачная реальность
- Онлайн-образование как стратегия развития образовательного пространства
- Методологические проблемы развития онлайн-образования
- Онлайн-образование в условиях преобразования высшей школы
- Онлайн-образование как новый вектор в интеграции науки и бизнеса
- Онлайн-образование: педагогическая и психологическая актуализация
- Онлайн-образование в системе ДПО, отраслевых вузах
- Правовые аспекты онлайн-образования в условиях глобального мира
- Личностные аспекты онлайн-образования

Контактный тел./факс: (383) 267-34-10; e-mail: journal-idpo@mail.ru

адрес: г. Новосибирск, 630 039, ул. Никитина, 149, ком. 207/4

**Заявки на участие и авторские материалы принимаются по электронной почте
до 10 ноября 2019 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 полностью оформленных 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 смотри на сайте журнала «Профессиональное образование в современном мире»: <http://nsau.edu.ru/profed/>).

Материал обязательно должен быть классифицирован – иметь *УДК, аннотацию, ключевые слова и список литературы* (на русском и английском языках).

Аннотация на языке статьи объемом от 200 до 250 слов. Ключевые слова на языке статьи (3–8 слов). Статья должна содержать 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).

Оформление статей и списка литературы приведено 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



Памяти философа Нины Васильевны Наливайко Некролог

13 июля 2019 года философское сообщество Сибири и России понесло тяжелую утрату. Скончалась **Нина Васильевна Наливайко** (1945–2019 гг.).

Наливайко Нина Васильевна имела много заслуженных научно-педагогических статусов: доктор философских наук, профессор, профессор ЮНЕСКО, член-корреспондент Международной академии информационных процессов и технологий, ведущий научный сотрудник Института философии и права СО РАН, директор Научно-исследовательского института философии образования ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», главный редактор научного журнала «Философия образования», заместитель главного редактора научного журнала «Профессиональное образование в современном мире», председатель Межрегиональной ассоциации философов образования, председатель Новосибирского отделения Российского философского общества РАН, член различных диссертационных советов.

Область научных интересов Нины Васильевны как ученого: гносеология и теория познания, социальная философия. Последние 20 лет внимание Н. В. Наливайко было сосредоточено на новой отрасли социальной философии – философии образования. Организованный ею научный коллектив исследовал тенденции развития мирового и отечественного образования в новой геополитической ситуации, проблемы сущности и формирования концепции философии образования, обучения и воспитания в условиях современных глобально-информационных изменений. Результатом исследований стало издание более 400 научных работ.

Вокруг Нины Васильевны постоянно находились коллеги-соратники, как зрелые специалисты, так и молодые ученые. Каждый из них находил своё поле в этой интересной и важной деятельности, в общении, и все они были связаны невидимыми духовными нитями, которые особой интеллектуальной сетью объединяли творческое пространство нашей страны, и особенно Сибири, а также выходили далеко за рубежи нашей Родины. Всю жизнь Нины Васильевны характеризовала творческая атмосфера, в результате чего складывались и развивались душевные, крепкие, дружеские отношения с «коллегами по цеху».

Необходимо сразу подчеркнуть, что деятельность Нины Васильевны строилась по традициям философско-методологической школы Института философии и права СО РАН, куда в 1974 г. через несколько лет после окончания Томского государственного университета, она приехала в качестве молодого специалиста. Здесь она защитила кандидатскую, а затем докторскую диссертацию по философской

гносеологии под научным руководством и консультированием доктора философских наук, профессора Алексея Трофимовича Москаленко, одного из ведущих философов-методологов Института философии и права СО РАН. С этим институтом была связана вся ее жизнь, где она прошла путь от аспиранта до ведущего научного сотрудника. Параллельно последние 20 лет Нина Васильевна трудилась в Новосибирском государственном педагогическом университете. В 2001 г. она создала Научно-исследовательский институт философии образования. С этими государственными организациями была связана главная творческая работа Нины Васильевны как ведущего специалиста в области философии образования. Основными направлениями этой работы стали:

- регулярное проведение научных симпозиумов, конференций, семинаров, курсов повышения квалификации и других мероприятий разного уровня;
- основание в 2001 г. научного журнала «Философия образования», который затем получил статус рецензируемого ВАК РФ, где публикуются видные российские и зарубежные исследователи;
- формирование научной школы «Философия образования» по теме исследования: «Философия образования: проблемы формирования и сущность концепции» (было защищено 5 докторских и 13 кандидатских диссертаций под руководством Н. В. Наливайко), разработана серия монографических, учебно-методических работ;
- основание в 2011 г. на базе Новосибирского государственного аграрного университета научного журнала «Профессиональное образование в современном мире», который также получил статус рецензируемого ВАК РФ (Н. В. Наливайко – заместитель главного редактора);
- организация широкой научно-организационной деятельности в масштабах России и на международном уровне по направлению философии образования и т. д.

По отмеченным выше направлениям деятельности была проделана сложная плодотворная многолетняя работа. Н. В. Наливайко с сотрудниками НИИ философии образования вошли в состав Международной ассоциации философов образования (INPE). В рамках данной организации установлены контакты с зарубежными учеными Европы, США, Латинской Америки, Азии и др. Нина Васильевна лично участвовала в Международных форумах в Германии, Италии, Японии, Греции, Южной Корее, Бразилии. Налажены творческие связи со специалистами Чехии, Казахстана, Украины и др. государств. Наиболее плодотворные и постоянные контакты были установлены с Карловым университетом в Праге.

В 2008 г. под руководством Н. В. Наливайко была создана Межрегиональная ассоциация философов образования. Деятельность данной ассоциации, куда вошли специалисты из разных городов Сибири, позволила собрать значительный потенциал философов образования за Уралом. Расширение поля деятельности в масштабах Сибири шло в научно-педагогических центрах крупных сибирских городов, таких как Новосибирск, Красноярск, Томск, Барнаул, Омск, Кемерово и др. Благодаря огромной плодотворной работе Нины Васильевны Наливайко, благодаря ее личному обаянию, научной самоотверженности, убежденности в необходимости и перспективности становления и развития нового социально-философского направления – философии образования, в Новосибирске сформировалось творческое ядро специалистов в этой области. В его рамках был разработан ряд оригинальных научных идей и актуальных тем, составивших содержание научных монографий, кандидатских и докторских диссертаций, учебных пособий.

Можно с полной уверенностью сказать, что Нина Васильевна Наливайко всей своей жизнью доказала, что она выдающийся специалист по проблемам философии образования в масштабах Сибири и России в целом. Как многогранный и творческий человек, она являлась прекрасным организатором науки, талантливым ученым, отличным научным руководителем и научным консультантом, создавшим оригинальную научную школу философов образования; педагогом-новатором, автором и соавтором более четырёхсот научных трудов. До последних дней Нина Васильевна была неразрывно связана с полем своей деятельности. Вместе с тем она незабвенно любила свою семью и, несмотря на предельно высокую загруженность на работе, всегда находила возможность мудро распределять свое личное и рабочее время.

Умение находить компромиссы в решении сложных проблем у неё сочетались с принципиальностью в отстаивании тех жизненных позиций, нарушить которые она считала невозможным. Это касалось всех проблемных ситуаций, от бытовых и административных до профессионально-научных.

Память о Нине Васильевне как об уникальном организаторе науки, талантливом ученом и педагоге, и, конечно же, как о светлом душевном человеке и верном друге останется в наших сердцах. Редакция журнала «Профессиональное образование в современном мире» скорбит по поводу кончины Н. В. Наливайко и выражает свои соболезнования родным и близким. Свои персональные соболезнования приносят: В. И. Паршиков, В. И. Панарин, С. И. Черных (Новосибирск), Е. В. Ушакова, С. А. Ан, Г. Н. Глиос (Барнаул); К. К. Бегалинова, М. С. Ашилова, А. С. Бегалинов (Казахстан); В. И. Кудашов, М. П. Яценко, И. А. Пфаненштиль (Красноярск) и многие другие.

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 ста-

тье 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/PEMW2015 03 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.