

**Методические рекомендации  
по формированию исследовательских компетенций  
в области гуманитарных наук**

*Воробьева О.В., Дунаева Л.А., Зверева Г.И., Маландин В.В., Сафонова В.В.*

**Общие положения**

Область образования «Гуманитарные науки» включает 5 укрупненных групп специальностей и направлений (УГСН):

45.00.00 Языкознание и литературоведение

46.00.00 История и археология

47.00.00 Философия, этика и религиоведение

48.00.00 Теология

49.00.00 Физическая культура и спорт.

За исключением Теологии, внутри которой на данный момент существует только одно направление подготовки, остальные укрупненные группы включают несколько направлений. По каждому из них подготовка осуществляется на всех трех уровнях высшего образования, что позволяет говорить об определенной преемственности подготовки (см. Таблицу 1)\*. Уровень аспирантуры по каждой Укрупненной группе представлен только одним направлением, соответствующим названию группы. В рамках УГСН «Языкознание и литературоведение» существует единственная специальность во всей гуманитарной области – «Перевод и переводоведение».

В условиях современной системы образования реализация Модели подготовки исследователя возможна только в рамках утвержденных Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. С 2015 года Министерство образования и науки РФ проводит работу по актуализации ФГОС ВО с учетом профессиональных стандартов<sup>1</sup>. Актуализация осуществляется в части IV и V разделов образовательных стандартов поколения 3+, содержащих описание профессиональной деятельности, к которой готовится выпускник, и требований к результатам освоения Основной профессиональной образовательной программы. Эти требования касаются характеристики профессиональной деятельности выпускников, освоивших образовательную программу, включающей характеристику области профессиональной деятельности; перечисления объектов, видов и (или) задач профессиональной деятельности; результатов освоения основных образовательных программ, в том числе компетенций выпускника как в части подготовки к профессиональной деятельности, так и в части требований к общему развитию личности. Во всех актуализированных ФГОС ВО отсутствует понятие «виды деятельности», оно заменено на «область и сферы профессиональной деятельности» и «готовность к решению типов задач профессиональной деятельности».

По состоянию на момент принятия решения о разделении Министерства образования и науки РФ эта работа не завершена. В гуманитарной сфере актуализированные ФГОС не утверждены ни по одной укрупненной группе. Между тем, существуют проекты, проходящие в настоящее время ту или иную стадию утверждения. В этой связи целесообразно рассмотреть возможности реализации предлагаемой Модели и в рамках действующих стандартов, и в рамках актуализированных. Объектом такого анализа стали образовательные стандарты по УГСН «Языкознание и литературоведение», «История и археология», «Философия, этика и религиоведение» и «Теология», т.е. по тем Укрупненным группам, которые включают в себя фундаментальные направления подготовки. Предметом анализа – соответствие заявленных во ФГОС ВО областей, видов и типов задач профессиональной деятельности проекту ФЗ «о научной, научно-технической и инновационной деятельности» и, прежде всего, выделенным в нем видам научной деятельности, а также особенности формирования исследовательских компетенций в рамках действующих и актуализированных стандартов.

---

\* Все таблицы приведены в конце главы.

<sup>1</sup> Федеральный закон от 3 декабря 2012 г. № 236-ФЗ «О внесении изменений в Трудовой кодекс Российской Федерации» и статья 1 Федерального закона «О техническом регулировании».

**Виды деятельности / типы задач профессиональной деятельности,  
к реализации которых осуществляется подготовка выпускников в области образования  
«Гуманитарные науки» в соответствии с ФГОС ВО 3+ и ФГОС ВО 3++**

Проект ФЗ «О научной, научно-технической и инновационной деятельности в Российской Федерации»<sup>2</sup> обозначает следующие виды деятельности:

*Научная деятельность*, под которой понимается «творческая деятельность, направленная на получение и (или) применение новых знаний, в том числе результатов интеллектуальной деятельности, которые способствуют технологическому, экономическому, социальному и духовному развитию общества»;

*Инновационная деятельность* – «совокупность мероприятий (в том числе организационных, финансовых), реализуемых в целях использования результатов интеллектуальной деятельности в научно-технической сфере для создания новой или усовершенствованной продукции, для выполнения (оказания) новых либо улучшенных работ (услуг), или внедрения новых (улучшенных) способов их производства (выполнения, оказания) либо для освоения или усовершенствования технологии»;

*Научно-техническая деятельность* – «деятельность, направленная на получение новых или совершенствование существующих знаний о технике и технологиях и их применения в производственных и технологических процессах, включая создание, правовую охрану и (или) использование результатов интеллектуальной деятельности, необходимых для создания и усовершенствования таких способов и средств»;

*Научно-экспертная деятельность* – «научная и (или) научно-техническая деятельность, связанная с проведением экспертами исследований, анализа и оценки объектов экспертизы по вопросам, разрешение которых требует специальных знаний в области науки и (или) техники, и подготовкой и оформлением экспертных заключений по этим вопросам»;

*Научно-просветительская деятельность* – «сопровожающий научную, научно-техническую деятельность процесс популяризации научных знаний, проводимых и планируемых научных исследований, результатов научной и (или) научно-технической деятельности, а также их влияния на жизнь общества, включая, в том числе просвещение в рамках системы поддержки научно-технического творчества различных категорий граждан, включая детей и молодежь».

Следует обратить внимание на *отсутствие в качестве самостоятельной научно-исследовательской деятельности*, которая, вероятно, мыслится разработчиками как синоним научной деятельности. Как следует из приведенного перечня, среди значимых для науки видов деятельности отсутствует *подготовка научных кадров* (научно-педагогическая деятельность), которая, тем не менее, была включена нами в проводимый анализ как необходимый элемент существования и функционирования науки. Нет в этом проекте и *научно-организационной деятельности*, которая, судя по всему, рассматривается как часть научного менеджмента. Между тем, в предлагаемой Модели она представлена как компонент научно-исследовательской деятельности. Научно-техническая деятельность, в виду гуманитарной направленности области, осталась за пределами рассмотрения.

Сравнительный анализ этих видов деятельности с соответствующими во ФГОС ВО позволил выявить следующие значимые моменты (см. Таблицу 2).

В УГСН «Языкознание и литературоведение» единственным видом деятельности, который присутствует во всех направлениях ФГОС ВО 3+ и актуализированных ФГОС, является научно-исследовательская деятельность. К педагогической деятельности предполагается готовить бакалавров и магистров только в рамках фундаментальных направлений подготовки «Филология» и «Лингвистика» (в действующих стандартах она именуется лингводидактической, в актуализированных – педагогической). Что касается прикладных направлений подготовки, то педагогическая деятельность присутствует только на уровне магистратуры направления «Фундаментальная и прикладная лингвистика» и совершенно отсутствует в «Интеллектуальных сис-

---

<sup>2</sup> Проект ФЗ «О научной, научно-технической и инновационной деятельности в Российской Федерации». URL: <http://regulation.gov.ru/projects/List/AdvancedSearch#npa=69845>

темах в гуманитарной сфере». Сложнее дело обстоит с тремя остальными видами деятельности – научно-экспертной, инновационной и просветительской.

В направлении «Филология» экспертный вид деятельности отсутствует как в действующих, так и в актуализированных стандартах. Поскольку действующие стандарты содержат расшифровку видов деятельности, элементы готовности выпускника к экспертному виду деятельности могут предполагаться в формулировках «обобщение и анализ информации», «обработка информационно-аналитических материалов». У выпускников направления «Лингвистика» в действующих стандартах присутствует подготовка к информационно-лингвистическому виду деятельности, включающему элементы экспертного анализа текстов. В актуализированных ФГОС необходимость подготовки выпускника к экспертной деятельности остается только на уровне магистратуры. Что касается бакалавров, то их компетенции ограничиваются консультативной деятельностью. В направлении «Фундаментальная и прикладная лингвистика» экспертно-аналитическая деятельность присутствует на обоих уровнях подготовки, а в актуализированных стандартах ситуация аналогична той, которая описана в области «Лингвистика». Подготовка по направлению «Интеллектуальные системы в гуманитарной сфере» сегодня не предполагает экспертную деятельность на первых двух уровнях образования; что касается актуализированных ФГОС ВО, то экспертно-аналитическая деятельность присутствует и на уровне бакалавриата, и на уровне магистратуры. Таким образом, разработчики ФГОС ВО 3++ в УГСН «Языкознание и литературоведение» обратили свое внимание на важность подготовки своих выпускников к проведению экспертных работ, но видят эту подготовку только на уровне магистратуры. Направление «Филология» явно выпадает из этого тренда.

Готовность к инновационному виду деятельности в гуманитарной сфере, как правило, обеспечивается через решение задач проектного типа. В направлении «Филология» в действующих ФГОС ВО проектная деятельность присутствует на двух уровнях подготовки, причем предполагает готовность выпускников к разработке и научных, и образовательных, и социальных проектов; в актуализированных ФГОС ВО она осталась только в виде «проектно-организационной» деятельности на уровне магистратуры. Подготовка лингвистов вообще не предполагает такого вида деятельности – ни в действующих, ни в новых стандартах. В направлении «Фундаментальная и прикладная лингвистика» проектная деятельность с уровня бакалавриата в действующих ФГОС ВО сместилась на уровень магистратуры в актуализированных стандартах. У выпускников направления «Интеллектуальные системы в гуманитарной сфере» проектный вид деятельности присутствует на обоих уровнях. В результате напрашивается тот же вывод, что и с экспертным видом деятельности: в УГСН «Языкознание и литературоведение» он все больше смещается на уровень магистратуры. «Выпавшим» направлением на этот раз оказывается «Лингвистика».

Научно-просветительский вид деятельности в стандартах этой Укрупненной группы не присутствует ни в одном направлении подготовки. При этом присутствует некоторое противоречие между областями профессиональной деятельности выпускников, выделяемыми в обновленных стандартах – Наука и образование; Культура и искусство; Связь, информационные и коммуникационные технологии; СМИ, издание и полиграфия, – которые с очевидностью предполагают работу в учреждениях культуры, науки, образования, СМИ, и отсутствием этого вида деятельности во ФГОС ВО.

В УГСН «История и археология» в 2018 году к трем направлениям подготовки «История», «Антропология и этнология», «Документоведение и архивоведение», добавилась «Археология», подготовка к которому сразу будет осуществляться на основе ФГОС ВО 3++. Следует отметить особое положение в этой группе направления «Документоведение и архивоведение», отнесенного к этой УГСН по ошибке.

Стандарты историков, как действующие, так и актуализированные, пожалуй, единственные во всей гуманитарной области, которые предполагают подготовку ко всем видам / типам задач профессиональной деятельности, причем как действующие, так и актуализированные. Это хорошо корреспондирует с перечнем областей профессиональной деятельности, предполагающим работу выпускников в организациях научного, аналитического, организационно-управленческого и культурно-просветительского профиля. В обновленных стандартах наблю-

дается тенденция закладывать подготовку к этим видам деятельности уже в ОПК (на базовом уровне), в то время как в действующих стандартах большинство компетенций, формируемых этими видами деятельности, рассматривались как ПК. Во ФГОС ВО 3++ научно-исследовательский вид деятельности к тому же обозначен как обязательный. Однако на уровне аспирантуры предполагается подготовка только к научно-исследовательской и преподавательской деятельности. Аналогичная ситуация просматривается во ФГОС ВО по направлениям подготовки «Археология» и «Антропология и этнология».

ФГОС ВО 3++ «Документоведения и архивоведения» в перечне видов деятельности также не претерпел особых изменений по сравнению с действующим: научно-исследовательский и проектный виды деятельности предполагаются на уровне бакалавриата; на уровне магистратуры к ним добавляется педагогический. Однако поскольку данное направление подготовки – единственное внутри УГСН, не ориентированное на фундаментальность, основным видом деятельности выпускников все же остается организационно-управленческий. Кроме того, это единственное направление подготовки, которое обеспечено собственным профессиональным стандартом, четко регламентирующим запросы и условия рынка труда, в числе которых исследовательская деятельность не является приоритетной.

В УГСН «Философия, этика и религиоведение» на всех направлениях и уровнях подготовки присутствуют два основных вида деятельности – научно-исследовательский и педагогический, что подчеркивает фундаментальную ориентированность этой группы. Из трех направлений подготовки внутри этой Укрупненной группы выделяется только «Прикладная этика», добавляющая к этому списку информационно-аналитическую и проектную деятельность. Данное положение дел резко контрастирует с результатами глубинных интервью, в ходе которых эксперты обозначили значимость философской экспертизы в современном обществе. То же самое касается и научно-просветительской деятельности, отсутствие которой в перечне видов профессиональной деятельности сильно диссонирует со сферами и областями профессиональной деятельности, внутри которых разработчики ФГОС ВО видят своих выпускников: помимо научных и образовательных организаций, в их числе общественные организации, музеи и библиотеки, а также СМИ. Особенно странно это выглядит в рамках подготовки по направлению «Религиоведение», предполагающей проведение религиоведческой экспертизы и взаимодействие с религиоведческими объединениями.

УГСН и направление подготовки «Теология» обладает определенной спецификой в формулировке видов деятельности, тем не менее, по своему содержанию оно включает подготовку к трем видам профессиональной деятельности на уровне бакалавриата и магистратуры – научно-исследовательскому, экспертному (экспертно-консультативному в бакалавриате и экспертному и представительско-посредническому в религиозной сфере в магистратуре) и научно-просветительскому (учебно-воспитательному и просветительскому на первых двух уровнях образования, просветительской и воспитательной деятельности в духовно-нравственной сфере – на уровне аспирантуры). На уровне аспирантуры к ним добавляется преподавательский вид деятельности (преподавательская деятельность в области гуманитарных наук, охватывающих мировоззренческую проблематику). Таким образом, в рамках этой УГСН представлены все виды научной деятельности, кроме инновационной.

Сравнительный анализ видов деятельности, к выполнению которых осуществляется подготовка *аспирантов* в соответствии с требованиями ФГОС ВО 3+, показал, что по всем направлениям подготовки выпускников-гуманитариев сегодня готовят только к двум видам деятельности – научно-исследовательскому и педагогическому. Таким образом, современные стандарты по аспирантуре не предусматривают подготовку к экспертному, просветительскому и инновационному видам деятельности. Исключение составляет ФГОС ВО по направлению подготовки «Теология», в котором прослеживается полная преемственность со стандартами первых двух уровней. Формулировка области научно-исследовательской деятельности в аспирантуре варьируется от узкой (в области Теологии) до широкой (в профессиональной области и смежных сферах гуманитарного знания – Языкознание и литературоведение, История и археология) или даже очень широкой (в области всех гуманитарных наук – Философия, прикладная этика и рели-

гиведение). То же самое относится к педагогической деятельности, которая предусматривается либо исключительно в профессиональной сфере, либо, в том числе, в смежных науках (Языкознание и литературоведение), либо в любых гуманитарных науках (Теология; Философия, прикладная этика и религиоведение). Такие широкие формулировки рискуют ступить в противоречие с квалификационными требованиями профессиональных стандартов (при наличии).

Подводя итоги анализа, можно сделать следующие выводы:

- только в двух из четырех анализируемых УГСН на первых двух уровнях образования наблюдается практически полное сопряжение ФГОС ВО с видами научной деятельности, выделенными в проекте ФЗ «О научной, научно-технической и инновационной деятельности»;
- в подавляющем большинстве ФГОС ВО наблюдается преемственность в формировании исследовательских компетенций на первых двух уровнях образования;
- на всех направлениях подготовки гуманитариев научно-исследовательский и педагогический виды деятельности (второй, естественно, только на уровне магистратуры и аспирантуры) являются основными;
- по сравнению с действующими ФГОС ВО в актуализированных стандартах наблюдается тенденция к выделению экспертного вида деятельности, который, за редким исключением, относится разработчиками к уровню магистратуры;
- гуманитарии пока еще недостаточно видят себя в проектном (инновационном) виде деятельности; в случае его присутствия во ФГОС он также преимущественно относится ко второй ступени образования;
- менее всего в действующих и актуализированных ФГОС представлен научно-просветительский вид деятельности, за исключением тех УГСН, которые изначально были ориентированы на этот вид деятельности («История и археология», «Теология»);
- действующие ФГОС ВО уровня аспирантуры предусматривают подготовку только в научно-исследовательскому и педагогическому виду деятельности, в результате чего фиксируется разрыв между тремя уровнями подготовки (исключение составляет ФГОС ВО по направлению «Теология»);
- в рамках рассматриваемых УГСН подготовка бакалавров, магистров и аспирантов к научно-техническому виду деятельности в соответствии с действующими и проектируемыми ФГОС ВО не предусмотрена, что объясняется спецификой области;
- наблюдается отсутствие единства в формулировке видов / типов задач профессиональной деятельности; в ряде образовательных стандартов отдельные исследовательские компоненты интегрированы в технологический, организационно-управленческий, прикладной виды деятельности; поскольку расшифровка видов и задач профессиональной деятельности в актуализированных ФГОС ВО отнесена в ПООП, это создает определенные сложности в понимании их содержания, а также в обеспечении преемственности между разными уровнями подготовки;
- в некоторых актуализированных стандартах наблюдается противоречие между определением области профессиональной деятельности и выделением видов / типов задач профессиональной деятельности.

### **Особенности формирования исследовательских компетенций в рамках действующих и актуализированных ФГОС**

При разработке программы формирования исследовательских компетенций и интеграции их в учебный план необходимо учитывать не только виды деятельности / типы задач профессиональной деятельности, но и другие важные положения ФГОС ВО. Так, например, если содержание подготовки в действующих ФГОС полностью определяется на уровне задач профессиональной деятельности, общекультурных (ОК), общепрофессиональных (ОПК) и профессиональных компетенций (ПК), то актуализированные ФГОС оставляют разработку содержания образования за образовательной организацией. Тем самым они открывают дополнительные возможности для самостоятельного формулирования ПК и трактовки универсальных (УК) и общепрофессиональных компетенций, а фактически – возможность самим определять содержа-

ние подготовки исследователя. Другими словами, при выборе типов задач профессиональной деятельности, ориентированных на формирование исследовательских компетенций, организация при разработке ОПОП может выбирать из предложенной Модели любые общие и профессиональные компетенции. Помимо компетенций, в новой версии стандартов образовательные организации получили возможность самостоятельно устанавливать и индикаторы достижения этих компетенций в соответствии с теми, которые установлены в ПООП. В случае с ОПК и УК это означает возможность выбирать из Модели те дескрипторы, которые способны осуществить сопряжение данных компетенций с исследовательским видом деятельности. Поскольку обязательный характер ПООП ни в стандартах нового поколения, ни в других нормативных актах на данный момент не закреплен, вузам дается возможность значительной вариативности в подготовке выпускников-исследователей, позволяя им в большей степени, чем прежде, опираться на собственные научно-образовательные традиции.

Аналогичные возможности в обновленных ФГОС открываются перед вузами и в отношении практик, роль которых в формировании исследовательских компетенций особенно велика. Обе версии образовательных стандартов позволяют организациям выбирать практики и устанавливать дополнительные. Однако ФГОС ВО 3++ дает более четкие установки на этот счет, позволяя вузам выбирать не менее одного типа практики из каждого вида, установленных во ФГОС ВО, и далее действовать по собственному усмотрению, в то время как в действующих ФГОС формулировка «организация выбирает типы практик в зависимости от вида (видов) деятельности, на который (которые) ориентирована программа» менее определена. В дополнение к этому, в актуализированных ФГОС ВО организация имеет право самостоятельно устанавливать объемы практик, необходимые для формирования искомых компетенций. Единственная сложность, которую обязательно следует учитывать при подготовке к исследованиям в рамках актуализированных ФГОС ВО, – место преддипломной практики, которая, как следует из логики изложения этого положения ФГОС ВО 3++, превращается в один из видов производственной практики без указания ее нацеленности на выполнение ВКР.

Дополнительные ресурсы для формирования исследовательских компетенций дает появление в актуализированных стандартах факультативных курсов, которые находятся за пределами общего объема образовательной программы, а также отсутствие в новой версии ФГОС ВО противопоставления дисциплин по выбору и элективных курсов.

Особо следует остановиться на таком положении актуализированных ФГОС ВО, как необходимость установления образовательной организацией ориентации программы на направленность (профиль), который «соответствует направлению подготовки в целом или конкретизирует содержание программы в рамках направления подготовки путем ориентации ее на: область профессиональной деятельности<sup>3</sup> и сферу профессиональной деятельности выпускников; тип (типы) задач и задачи профессиональной деятельности выпускников». Ввиду отсутствия особых пояснений на этот счет, образовательная организация должна учитывать, что в случае отсутствия профилизации, ориентация программы на общий профиль может означать необходимость для организации реализовывать все обозначенные во ФГОС ВО типы задач профессиональной деятельности. В этой связи при подготовке к исследовательскому виду деятельности целесообразнее ориентироваться на любой профиль, связанный с проведением исследований.

Отдельное внимание при разработке ОПОП следует уделить *отсутствию в актуализированных ФГОС разделения на программы академического и прикладного бакалавриата* и необходимость ориентации отныне только на области и типы задач профессиональной деятельности. В действующих ФГОС ВО наличие этого разделения предполагало обязательную ориентацию на исследования в рамках академического бакалавриата и рекомендательную в рамках прикладного. Отсутствие этого положения позволяет, на наш взгляд, усилить практическую ориентацию в программах фундаментальной подготовки и добавить фундаментальности в прикладные программы. Иначе говоря, для разработчиков ОПОП открывается возможность более

---

<sup>3</sup> Области профессиональной деятельности выпускников регламентируют во ФГОС ВО 3++ в соответствии с классификатором, утвержденным Министерством труда и социальной защиты. URL: <http://profstandart.rosmintrud.ru/>

чуткого реагирования на запросы и условия рынка труда и общества, заинтересованного сегодня в подготовке специалиста более широкого профиля, способного включиться в реализацию разных программ и проектов, готового к продолжению обучения. Для этого, в том числе, актуализированные ФГОС ВО вводят обязательность участия в реализации программ бакалавриата и магистратуры представителей рынка труда, численность которых должна составлять не менее 5% от численности педагогических работников организации, участвующих в реализации программы, и лиц, привлекаемых организацией к реализации программы.

### **Преимственность формирования компетенций исследователя в области «Гуманитарные науки» на трех уровнях высшего образования**

– Проблема непрерывности формирования научно-исследовательских компетенций студентов в условиях трехуровневой системы высшего образования давно привлекает внимание преподавателей и исследователей. Реализация принципа преемственности в рамках предложенной Модели подготовки исследователя требует выработки условий и технологий поэтапного и последовательного их формирования на всех уровнях высшего образования. В случае выбора образовательной организацией научно-исследовательского вида деятельности (ФГОС ВО 3+) или научно-исследовательского типа задач деятельности (ФГОС ВО 3++) Модель предполагает формирование *всех* исследовательских компетенций – универсальных и профессиональных, но с учетом уровня и объема подготовки. Например, очевидно, что по окончании обучения бакалавр не может (и не должен) быть готов к проведению научной экспертизы (экспертно-аналитическую деятельность целесообразно рассматривать как обязательную начиная с уровня магистратуры – см. Таблицу 3), но, если он готовится к исследованиям, он должен обладать навыками обобщения научной информации, необходимыми для осуществления любой научной экспертизы. Этот навык следует развивать на уровне магистратуры и аспирантуры, в том числе посредством экспертизы учебно-научных работ обучающихся и осуществления мониторинга исследуемого сегмента по профилю научной специализации.

То же самое касается научно-просветительского вида деятельности. Разработчики Модели исходят из того, что полноценная научно-просветительская деятельность возможна только тогда, когда человек уже состоялся в науке и получил собственный научный результат. Между тем, умение и готовность *представлять научную информацию* с учетом целевой аудитории, а также понимание правовых, этических, культурных норм общения с этой аудиторией должны закладываться намного раньше – на первых двух уровнях образования, когда обучающийся выступает с разного рода учебно-научными сообщениями. Выпускник аспирантуры, наряду с этим, может опираться уже не только на чужие, но и на свои научные результаты. Принимая во внимание тот факт, что бакалавры сегодня имеют право преподавать в школе, а магистры – в вузе, сформированность научно-просветительских компетенций целесообразно сочетать с подготовкой к педагогическому виду деятельности и проверять во время практик.

Труднее всего гуманитарии видят себя в инновационной деятельности, тем более на первых двух ступенях образования, когда обучающиеся еще только осваивают основы научной деятельности. В их работах и тем более в работах аспирантов присутствует научная новизна, но назвать ее инновацией вряд ли возможно. Здесь мы упираемся в старую дискуссию о разграничении понятий «новизна» и «инновация». В данной Модели под новизной в гуманитарных исследованиях понимается либо обнаружение нового объекта, либо (чаще) обнаружение новых характеристик существующих объектов. При этом новизна отличается от нововведения, потому что последнее связано с воплощением новации в какой-то результат / продукт. Что касается инноваций, то под ними разработчики Модели понимают достижение такого результата, благодаря которому происходит системный сдвиг и рождается новое качество. В рамках образовательного процесса в гуманитарной сфере такая инновация действительно практически невозможна. Но включение обучающихся в проекты, в которых они могут выполнять отдельные работы по освоению научных результатов и разработки нововведений, может стать хорошей школой для будущей инновационной деятельности. Таким образом, с учетом этой специфики гуманитарной

сферы обязательный характер подготовки к инновационной деятельности может распространяться только на аспирантуру.

Основой для всех этих видов / типов задач профессиональной деятельности является научно-исследовательская, остальные выступают по отношению к ней как надстроечные и должны опираться на нее в процессе формирования компетенций. Например, бакалавр гуманитарной сферы может обобщать информацию, представлять ее целевой аудитории или выполнять отдельные виды заданий по освоению научных результатов только в том случае, если у него есть понимание профессиональной области, и он умеет осуществлять и оформлять результаты отдельных исследовательских задач по заданным параметрам. Магистр демонстрирует уже не просто понимание, а *широкое* понимание профессиональной области, умеет применять знания и умения в области научной специализации, решать исследовательские задачи и представлять их результаты в профессиональной среде. А выпускник аспирантуры демонстрирует *глубокое* понимание профессиональной области, готов к частично самостоятельному проведению исследований, оценке чужих и собственных научных результатов и способов их практического применения. Таким образом, научно-исследовательская деятельность по мере продвижения по уровням образования как бы «обрастает» разными гранями и аспектами.

Аналогичным образом, с расширением и возрастанием требований от одного уровня к другому формируются **общие компетенции исследователя**, составляющие основу умения учиться и совершенствоваться через усвоение нового социального опыта (см. Модель). Владение этими компетенциями, вбирающими в себя ряд однородных или близкородственных знаний и умений в разных сферах, не только обеспечивает успешность обучения студента в вузе, но и является залогом его будущих успехов в науке и профессии. Это обстоятельство было отмечено многими экспертами в ходе проведения глубинных интервью, обративших внимание на значимость не только когнитивных, но и социальных компетенций, в том числе коммуникативных:

*...первый раз человек делает это либо в кружке, либо при каких-то выступлениях на практических занятиях, где ему дается возможность изложить собственное видение того или иного вопроса. А дальше и публикации, и научные мероприятия, и участие в школах, и в конкурсах научных работ, все это дает возможность выявить и коммуникативные навыки, и навыки изложения материала и так далее. Меньше, конечно, разговоров, у нас, по крайней мере, у гуманитариев, по вопросам финансовых дел, человеческих ресурсов. Хотя и управление человеческими ресурсами тоже подспудно присутствует на наших семинарских занятиях, в нашем общении: умение показать человеку его возможности, направить в правильное русло, добиться осознанного выполнения задач, - это, безусловно, дает ему уверенность в дальнейшей деятельности и, в том числе, навык управления человеческими ресурсами\*\*.*

Каждая из этих общих компетенций Модели, так или иначе, корреспондирует с универсальными компетенциями ФГОС ВО, т.е. в данном случае речь идет о *спецификации этих компетенций при подготовке к исследовательскому виду деятельности*. Рекомендации по такой спецификации отражены в дескрипторах Таблицы 4.

Так, например, при формировании **способности обучающегося к критическому мышлению, поиску, анализу и синтезу информации при постановке и решении задач** следует иметь в виду, что у бакалавра, еще не занимающегося собственно научной деятельностью, должна сформироваться способность к *рациональному* (что не равно научному) осмыслению проблем познания, жизни человека и общества. Для этого ему необходимо знать специфику рациональной деятельности, логические правила и принципы построения суждений, умозаключений, оценок, умение сформулировать проблему и предложить способ ее решения, анализировать информацию из различных источников и т.д. В отличие от бакалавра, магистр должен демонстрировать способность уже к *научному* осмыслению проблем познания, жизни и общества, а значит, знать специфику не только рационального, но и *научного* мышления, *научной* рациональности, способы работы с *научной* информацией, иметь навыки *научной* рефлексии и т.д. На

---

\*\* Здесь и далее по тексту приводятся выдержки из глубинных интервью.

уровне аспирантуры приобретенные на предыдущих уровнях образования способности лягут в основу умения аспиранта *критически анализировать научные достижения* в процессе проведения собственного научного исследования. Для этого эта компетенция должна пополниться системой знаний о теоретико-методологическом аппарате исследования и специфике его применения в конкретной научной области, умением осуществлять критическую рефлексию хода научного исследования и при необходимости корректировать его, владением методами анализа и оценки современных научных достижений.

Общая компетенция, определяющая ***способность осуществлять коммуникацию в сфере научных исследований, в том числе в межкультурном контексте***, на уровне бакалавриата предполагает готовность к *письменной и устной коммуникации в профессиональном общении*; на уровне магистратуры – как способность осуществлять уже *профессиональное взаимодействие*, в том числе в межкультурном контексте; на уровне аспирантуры – как умение осуществлять *научную коммуникацию*, в том числе на русском и иностранном языках. Исходя из этого, на уровне бакалавриата востребовано знание особенностей письменных текстов и устных выступлений; умение выбирать адекватные средства общения для решения учебных и профессиональных задач, ясно и точно выражать свои мысли в процессе научной коммуникации, аргументировано отстаивать свою позицию. На уровне магистратуры – знание *научной* коммуникации; умение вести академическую переписку, следуя социокультурным нормам; владение научным языком для осуществления профессиональной коммуникации и навыками обсуждения научной тематики. На уровне аспирантуры приобретенные на предыдущих образовательных ступенях знания и умения позволяют освоить специфику и нормы научной коммуникации *на русском и иностранном языках*.

***Способность работать в команде для решения исследовательских задач*** является сегодня одной из наиболее востребованных общих компетенций исследователя. На уровне бакалавриата данная компетенция выражена в способности *реализовывать свою роль в команде в ситуациях научного взаимодействия*; на уровне магистратуры – в способности *работать в научном коллективе* с учетом норм научно-профессионального общения; на уровне аспирантуры – в способности работать в *составе российских и международных исследовательских коллективов* для решения научных и научно-образовательных задач. В свою очередь, на уровне бакалавриата это предполагает знание правил взаимодействия в научном коллективе и умения воспринимать работу в команде как эффективный способ решения исследовательских задач, контролировать собственное поведение во время работы в команде, вносить свой вклад в работу научного коллектива, выполняя отдельные поручения. На уровне магистратуры на этой основе формируются осознание ценности командной работы для достижения научных результатов, умение корректировать свое поведение во время работы в научном коллективе, взаимодействовать с членами команды для достижения научных результатов, соблюдать нормы научно-профессионального общения. На уровне аспирантуры – это готовность делиться информацией, знаниями и опытом, участвуя в работе научного коллектива, брать на себя ответственность за достижение результатов в научном коллективе в оговоренный срок и с необходимым уровнем качества, варьировать свое поведение в команде в зависимости от ситуации при выборе оптимальных способов решения задач, участвовать в работе российских и международных исследовательских коллективов.

Компетенция, определяющая ***способность к лидерству в сфере научных исследований***, на уровне бакалавриата реализуется в способности понимать *значение лидерских качеств для работы научного коллектива*; на уровне магистратуры – в способности *развивать лидерские качества в процессе работы в научном коллективе*; на уровне аспирантуры – в способности *демонстрировать лидерские качества в процессе работы в научном коллективе*. Соответственно, на уровне бакалавриата актуализируются знания о роли лидерства в командной работе; умение проявлять инициативу в ходе работы в научном коллективе; в стремлении к успеху в командной работе. На этой основе на уровне магистратуры оказывается возможным решение задач, связанных с формированием знания о разных стилях лидерства; способности к организации и планированию; умения поддерживать в команде дух сотрудничества, стремление работать эффективно, показывать каждому участнику ценность его вклада. На уровне аспирантуры приоб-

ретенные на предыдущих уровнях образования компетенции преобразуются в способность принимать решения и проявлять ответственность за качество научных результатов, планировать последовательность шагов для достижения данного результата, мотивировать других членов научного коллектива для решения задач.

**Способность выстраивать, реализовывать и корректировать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни** на уровне бакалавриата может выражаться в понимании *ценности самообразования на основе личной и профессиональной саморефлексии*; на уровне магистратуры – в демонстрации *готовности к саморазвитию и самоорганизации*; на уровне аспирантуры – в *умении планировать и решать задачи собственного профессионального и личностного развития*. В соответствии с этим, бакалавр должен научиться осознавать спектр собственных умений; анализировать возможности своего личностного и профессионального роста; проявлять последовательность и настойчивость при выполнении работы, приобретать новые знания, используя современные образовательные и информационные технологии. В свою очередь магистр – осознавать границы собственных знаний и опыта и стремиться к их расширению; управлять собственным временем для решения исследовательских задач, осуществлять самооценку собственной деятельности, понимать необходимость постоянного саморазвития. Аспирант, как человек, который выбрал для себя путь исследователя, должен быть готов к образованию на протяжении всей жизни; постановке задач, соответствующих собственным возможностям, умению видеть и намечать пути профессиональной самореализации, воспринимать сложные и новые ситуации как мотивацию к действию.

Общая компетенция, определяющая **приверженность этическим нормам и ценностям научной деятельности**, на уровне бакалавриата предполагает способность *осознавать роль этики в научных исследованиях*; на уровне магистратуры – *демонстрировать исследовательскую честность* при работе с исследовательскими данными и информацией; на уровне аспирантуры – *соблюдать правовые и другие ограничения* при работе с исследовательскими данными и информацией. В свою очередь, у бакалавров это выражается в знании этических норм научной деятельности и следовании правилам научного цитирования согласно нормам научной этики. У магистрантов на этой основе формируется представление об авторских правах и готовность к их соблюдению; понимание ценности открытого доступа к исследовательским данным; у аспирантов – базовые правовые знания о проведении научных исследований и приверженность этическим нормам и ценностям научной деятельности.

Сравнение общих компетенций Модели, с одной стороны, и общекультурных и универсальных компетенций ФГОС ВО версий 3+ и 3++ позволяет сделать вывод об их сопряженности и частичном наложении друг на друга. То же самое касается профессиональных исследовательских компетенций Модели, которые, в тех или иных формулировках, представлены во ФГОС ВО в виде общепрофессиональных или профессиональных компетенций. Поэтому разработанный в рамках данной Модели перечень компетенций и их дескрипторов целесообразно рассматривать как методические рекомендации и для разработки ОПОП, и для совершенствования действующих ФГОС ВО. При этом речь не идет об унификации программ или учебных планов, а исключительно об их согласовании.

### **Требования к сопряжению переходов с уровня на уровень высшего образования и рекомендации по формированию и развитию компетенций исследователя**

Компетенции исследователя формируются на всех уровнях высшего образования, начиная с бакалавриата. Формирование исследовательских компетенций осуществляется последовательно от уровня к уровню при обязательном сохранении преемственности и обеспечении переноса сформированных ранее компетенций и результатов обучения в процессе перехода на каждый следующий, более высокий уровень высшего образования. Тем самым поддерживается принцип непрерывности и интегральности подготовки, реализуются алгоритмы решения общих задач высшего образования. Проверка степени сформированности компетенций осуществляется на разных стадиях и уровнях обучения в форме текущего, промежуточного и итогового контро-

ля. При этом для каждого цикла (на каждом уровне) существуют свои входные и выходные условия, между которыми необходимо поддерживать устойчивые связи.

В данном разделе основное внимание уделено методическим вопросам сопряжения формирующихся компетенций исследователя при переходе обучающегося с одного уровня образования на другой и обеспечения преемственности подготовки к основным видам деятельности в сфере науки и инноваций.

Исследовательская компетенция выпускника школы – важное входное условие для формирования способностей студента как исследователя, который приступает к обучению в вузе по бакалаврской образовательной программе. Исследовательская компетентность школьника-выпускника (методисты обычно ее определяют как учебно-исследовательскую) в идеале включает ряд ключевых компонентов, в том числе: способность к самостоятельному выбору темы и определению предмета исследования, первичные умения отбирать информационные ресурсы по интересующей теме, базовые навыки анализа исследовательской литературы и источников, способность использовать в устной и письменной речи научную терминологию, умение связно, ясно и логично представлять результаты своей работы. Такие способности формируются не только в процессе школьного обучения, но и в опыте практической проектной деятельности и участия в олимпиадах и конкурсах. Все это становится для обучающихся важным условием освоения основ исследовательской деятельности в рамках бакалаврской программы.

Именно на бакалаврском уровне происходит становление основ таких универсальных компетенций в сфере науки и инноваций, как способность к критическому мышлению, поиску, анализу и синтезу информации при постановке и решении задач, способность осуществлять коммуникацию в сфере научных исследований, в том числе в межкультурном контексте, работать в команде для решения исследовательских задач, способность к лидерству в сфере научных исследований, способность выстраивать, реализовывать и корректировать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни, формируется приверженность этическим нормам и ценностям научной деятельности. Одновременно складываются базовые компоненты исследовательских компетенций, связанных с освоением разных видов профессиональной деятельности: научно-исследовательской, экспертно-аналитической, научно-просветительской, инновационной. Это создает для выпускника бакалавриата необходимые условия и возможности продолжения обучения на уровне магистратуры.

На уровне магистратуры происходит углубление содержания формируемых универсальных и исследовательских компетенций, расширяется спектр видов деятельности и компетенций, которыми необходимо овладевать магистранту. К ним добавляется педагогический вид деятельности. Это открывает для обучающегося возможность и необходимость формирования соответствующих научно-методических компетенций на базовом уровне.

Переход обучающегося на уровень аспирантуры создает для него возможности качественного развития универсальных и профессиональных компетенций в сфере науки и инноваций.

Более конкретно эти процессы можно проследить на примере формирования компетенций исследователя при переходе с уровня на уровень высшего образования. Сопоставление параметров выхода из бакалавриата с параметрами (требованиями) на входе в магистратуру и, далее – рассмотрение параметров выхода из магистратуры в их соотношении с требованиями на входе в аспирантуру позволяет проследить реализацию принципа непрерывности и преемственности подготовки обучающегося к видам деятельности в сфере науки и инноваций (Таблица 5).

Необходимо напомнить, что условия, обеспечивающие преемственность в выработке компетенций и переход обучающихся на более высокий уровень, создаются действием комплекса внешних и внутренних факторов образовательного процесса в высшей школе. В их числе: специфика актуальных запросов общества и рынка труда, содержание государственных требований и регулятивов в сфере высшего образования, состояние научно-образовательной среды вуза, социальные и личностные ориентиры, мотивации и потребности обучающихся. Наглядными показателями результативности обучения служат: активность обучающихся в разных формах аудиторной и внеаудиторной работы, своевременное и качественное выполнение устных и письменных заданий, участие в студенческих и аспирантских научных междисциплинар-

ных семинарах и конференциях, творческая работа во время прохождения практик, личная заинтересованность в накоплении портфолио научных достижений и проч.

На бакалаврском уровне особо следует отметить значимость подготовки, написания и устных презентаций (защит) курсовых работ студентов. Становление и развитие способности осознанного свободного выбора темы исследования, корректного формулирования исследовательского вопроса, как и способности самостоятельного профессионального поиска, отбора и работы с информационными ресурсами, осуществляется студентом в процессе мотивированного изучения дисциплин учебного плана, прохождения практик, НИР и при постоянном взаимодействии будущего бакалавра со своим научным руководителем. В ходе подготовки курсовых работ студент вырабатывает умения и навыки ведения учебно-научной и исследовательской деятельности. Это становится для него важной предпосылкой успешной государственной итоговой аттестации, качественной подготовки и своевременной защиты выпускной квалификационной работы.

При переходе выпускника-бакалавра в магистратуру важнейшими входными требованиями для него в части профессиональных компетенций становятся не только способность понимания специфики освоенной области, но и способность к осознанному выбору и мотивации к учебе по специализированной программе (в том числе новой) на более высоком уровне. Вне зависимости от того, имеет ли та или иная магистерская программа академический или прикладной характер, обучение в магистратуре предполагает развитие способностей и устойчивых умений и навыков к ведению научной работы в тесной взаимосвязи с приобретением различных общих и профессиональных компетенций.

В университете классического типа значимость профессиональных компетенций исследователя в магистерских образовательных программах заметно возрастает. В процессе освоения разных видов профессиональной деятельности особый акцент в магистерских программах делается на выработку способностей обучающегося к самостоятельному выбору научных тем и проблем, их творческой постановке и решению. Важную роль играет также формирование способностей к критическому анализу и самоанализу, свободному использованию профессионального научного языка и познавательных подходов и методов, необходимых для разработки выбранной научной области гуманитарного знания. В ходе освоения магистерской образовательной программы значительное место занимают формы учебно-научной аудиторной и внеаудиторной работы, которые нацелены на комплексную выработку универсальных компетенций и профессиональных компетенций исследователя и укрепление их взаимосвязей. Эту функцию призваны выполнять, в частности, дисциплинарные и междисциплинарные научные семинары с интерактивными способами коммуникаций и командной работы, проектные семинары, производственные практики (включая педагогическую и преддипломную), научные конференции, публичные выступления на научные темы во внеуниверситетской среде.

На уровне магистерской подготовки в образовательном процессе необходимо сохранять концептуальную преемственность с подготовкой обучающегося по бакалаврской программе. Это может выражаться в поддержании тесных взаимосвязей (но не дублировании) между изучаемым и ранее изученным материалом, в развитии междисциплинарных форм обучения, в возрастании элементов системности и критического анализа в учебных курсах, научных и проектных семинарах, внеаудиторных формах и практиках научно-исследовательской работы магистрантов. Итоговая государственная аттестация магистрантов, включающая в себя подготовку и защиту выпускной квалификационной работы, призвана подтверждать соответствующую степень сформированности универсальных и профессиональных компетенций исследователя. Она может служить важным (но единственным) условием для продолжения обучения выпускника на уровне аспирантуры.

При переходе выпускника магистратуры на уровень аспирантуры так же следует соблюдать принципы непрерывности и преемственности обучения. Но, в отличие от перехода с бакалавриата в магистратуру, они не могут реализовываться линейно. Входные требования к поступающим в аспирантуру по определению должны превосходить результаты базовой подготовки магистрантов. Высокие оценки на устных вступительных экзаменах, наличие у поступающего учебно-научного портфолио, научных публикаций, подтверждений опыта выступления с докла-

дами на конференциях не всегда гарантируют способность аспиранта к обучению на соответствующем уровне подготовки. Иначе говоря, отбор в аспирантуру предполагает выявление у поступающих магистров и специалистов весьма развитых универсальных и профессиональных компетенций исследователя, мотивации к продолжению обучения и выраженной потребности к научному и личностному саморазвитию. На практике это далеко не всегда оказывается возможным сразу определить. Несмотря на то, что аспирантура представляет собой следующий после магистратуры уровень высшего образования, результативное, успешное обучение в ней не может быть массовым, в особенности, когда речь идет о деятельности выпускника в сфере науки и инноваций.

Между тем, действующий в вузах порядок подготовки аспирантов ориентирует обучающихся скорее на подтверждение сформированных компетенций и продолжение обучения в привычном «аудиторно-внеаудиторном» формате. Промежуточные аттестации аспирантов (зачеты и экзамены по дисциплинам учебного плана, кандидатские экзамены) являются важными «точками контроля» развития универсальных и профессиональных компетенций исследователя, однако они слабо свидетельствуют о том, в какой мере аспирант продвигается в подготовке и написании кандидатской диссертации по выбранной теме. Более точными индикаторами успешности обучения в аспирантуре и сформированности компетенций исследователя служат такие формы деятельности как: участие с докладами на научных междисциплинарных семинарах и научных конференциях, подготовка и публикация статей в рецензируемых журналах, педагогическая практика, выступления по научной проблематике в публичных сферах.

Итоговая государственная аттестация в форме государственного экзамена и научного доклада об основных результатах подготовленной научно-квалификационной работы (диссертации) в настоящее время обнаруживает признаки внутренней рассогласованности требований к выпускникам. На протяжении всего периода обучения аспиранта значительная часть рабочего времени аспиранта занята выполнением учебного плана и подготовкой к зачетам и экзаменам, поэтому развитие универсальных и профессиональных компетенций аспиранта как исследователя осуществляется скорее в привычном учебно-научном формате. Сдача государственного экзамена, подтверждающего сформированность соответствующих компетенций в научно-теоретическом плане, оказывается для выпускника аспирантуры более «комфортным» испытанием, нежели написание и публичная защита научного доклада, которая должна свидетельствовать о результативности работы над темой диссертации и готовности аспиранта к защите научно-квалификационной работы. Неслучайно в настоящих условиях лишь немногие аспиранты (при наличии сформированных компетенций исследователя) способны завершить свое обучение защитой кандидатской диссертации.

Что объединяет содержание и результаты обучения на всех трех уровнях при подготовке исследователя? Это – общность таких основных принципов формирования универсальных и профессиональных компетенций исследователя в системе высшего образования, как:

- непрерывность и преемственность,
- научность, фундаментальность,
- взаимосвязь общенаучных, фундаментальных профессиональных и практико-ориентированных профессиональных компонентов образовательных программ,
- критическая рефлексия и саморефлексия,
- креативность,
- личностная и социальная мотивация  
потребность к обучению и саморазвитию

### **Анализ требований к ВКР уровней бакалавриата, магистратуры и аспирантуры и рекомендации по обеспечению преемственности компетенций исследователя**

Выпускная квалификационная работа студентов, обучающихся в бакалавриате и магистратуре, и научно-квалификационная работа на соискание ученой степени, призванная завершать подготовку аспиранта, являются важнейшими показателями сформированности универсальных и профессиональных компетенций исследователя на разных уровнях системы высшего

образования. В федеральных государственных документах в области образования не установлены единые требования к выпускным квалификационным работам. Однако такие требования органично вытекают из содержания ФГОС и других основополагающих нормативных документов в части, касающейся требований к содержанию и результатам подготовки обучающихся на разных уровнях высшего образования. Это дает возможность вузам при самостоятельной разработке требований к выпускным работам выстраивать согласованные позиции по их основным параметрам и критериям оценивания.

Общие требования к выпускным квалификационным работам едины, что отражает непрерывность и преемственность образовательного процесса разных уровней подготовки. Выпускная квалификационная работа на бакалаврском, магистерском и аспирантском уровнях обучения обычно определяется в методических документах как завершённое исследование, которое выполнено самостоятельно (под руководством наставника) и демонстрирует определённый уровень сформированности компетенций в соответствии с требованиями ФГОС по направлению подготовки высшего образования и подготовленность выпускника к профессиональной деятельности. Степень сложности выполненной работы и степень самостоятельности обучающегося при её выполнении зависят от уровня высшего образования и определяются соответствующими общими и профессиональными компетенциями. Как правило, в требованиях образовательных организаций к выпускным работам, выполняемым на разных уровнях подготовки, указывается, что они нацелены на систематизацию, обобщение, закрепление и расширение теоретических знаний и практических навыков. Такие работы должны подтверждать наличие сформированных способностей к самостоятельному ведению научного исследования и публичному представлению результатов своей деятельности. Они же должны свидетельствовать о способностях выпускников применять свои знания при решении конкретных научных и практических задач.

Основными критериями оценки выпускной квалификационной работы являются:

- обоснованность актуальности темы,
- соответствие содержания работы целям и задачам исследования;
- оригинальность и новизна проблематики исследования;
- самостоятельность, логичность и завершенность работы;
- полнота критического анализа источников и научной литературы;
- уровень использования современных методов познания,
- владение современным научным понятийным аппаратом и терминологией и др.

Сформированность компетенций исследователя на уровне бакалавриата обнаруживается в выпускной квалификационной работе при наличии в ней ряда базовых признаков. В их числе:

- степень самостоятельности и научной оригинальности при выборе, формулировании и разработке темы исследования;
- демонстрация профессиональной подготовленности к сбору, систематизации, анализу научной литературы и первичных источников;
- умение использовать приемы научной критики и оценки достоверности информации;
- способность логично и связно представлять основные положения своей работы и формулировать выводы, используя профессиональный научный язык;
- умение показать возможности применения полученных научных результатов в решении практических задач.

В магистерской выпускной квалификационной работе содержатся те же признаки научного исследования, но с содержательной поправкой на их качественное развитие и углубление. Степень сформированности компетенций исследователя в магистерской работе проявляется:

- в доказательном проведении самостоятельного научного исследования,
- в разработке оригинальных решений актуальной научной проблемы с использованием современных познавательных подходов и методов,
- в способности представить в целостном, логически завершенном виде совокупность выдвигаемых научных положений и результатов исследования,

- в способности не только обобщать результаты выполненной работы, но и показывать возможности дальнейших исследований по теме и предлагать (в зависимости от выбранной проблематики) обоснованные предложения по их практическому использованию.

В выпускной квалификационной работе магистрант должен продемонстрировать приобретенные теоретические и практические профессиональные знания и способность глубокого освоения научно-исследовательского вида деятельности, а также показать возможности применения своих компетенций как исследователя в сферах самостоятельной профессиональной деятельности.

Компетенции исследователя, которые аспирант развивает в ходе подготовки и написания научных статей и диссертационного исследования, должны быть подтверждены в его научно-квалификационной работе (в научном докладе и диссертации на соискание ученой степени). Для них характерна определенная преемственность с исследовательскими компетенциями выпускника магистратуры. Вместе с тем, аспиранту необходимо более отчетливо продемонстрировать самостоятельность в выборе и научной разработке темы исследования, свободное владение современным теоретико-методологическим инструментарием и понятийным аппаратом, способность к постановке новых тем и проблем в изучаемой области, поиску оригинальных способов их решения. Работа должна содержать решение задачи, имеющей существенное значение для соответствующей области гуманитарных знаний. Развитые компетенции исследователя обнаруживаются в диссертационной работе в аргументированных новых научных результатах и убедительной демонстрации личного вклада в изучение темы и рекомендациях по использованию выводов диссертации в сфере науки.

В настоящее время формирование и развитие исследовательских компетенций аспиранта замедляется ввиду его учебной перегрузки в ходе освоения обязательной образовательной программы. Это не только затрудняет возможности защиты научно-квалификационной работы в установленные сроки, но и заметно ослабляет научный потенциал российских образовательных организаций и исследовательских институтов. В этой связи рекомендуется на государственном уровне провести концептуальный пересмотр учебно-научной и научно-исследовательской подготовки аспирантов, сосредоточивая направления и виды его деятельности преимущественно на написании диссертации как основного результата обучения.

### **Основные стратегии и технологии подготовки российских исследователей в области гуманитарных наук**

Учитывая тот факт, что профессиональная деятельность современного научного работника в области гуманитарных наук включает такие виды деятельности, как научно-исследовательская, экспертно-аналитическая, научно-просветительская, педагогическая и инновационная, то каждая из них должна быть объектом дидактического проектирования в высшей школе. Вместе с тем, учебное соотношение между ними как объектами проектирования будет отличаться в зависимости от уровня университетского образования. В Таблице 6 представлено примерное соотношение между ними на каждом из уровней образования в высшей школе. При этом следует иметь в виду, что в зависимости от типа университета, направленности и профиля подготовки, особенностей рынка научного труда в конкретном регионе страны, вуз вправе самостоятельно решать вопрос об учебном соотношении этих видов деятельности, а также о выборе среди них доминирующих и сопутствующих.

Сегодня проектирование и моделирование всех видов научно-исследовательской деятельности студентов в вузе осуществляются в контексте компетентностной парадигмы, обеспечивая дидактическую преемственность развития личности исследователя в единстве универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Во внимание принимаются также требования профессиональных стандартов, сопряженных с профилем подготовки обучающихся, международные требования к оцениванию научного труда и национальные приоритеты в развитии гуманитарных наук. К числу необходимых качеств современного исследователя в области гуманитарных наук относят и такие, как исследовательский и социально-эмоциональный интеллект, исследовательская самостоятельность (а затем и исследовательская

независимость), мотивированность и творческая нацеленность на решение научных задач, приверженность научной этике. Для развития этих требуется создание в вузе проблемной образовательной среды как в процессе преподавания дисциплин и проведения исследовательских практик, так и во время подготовки курсовых и квалификационных работ в контексте проблемного, личностно-ориентированного деятельностного подходов.

К числу основных принципов формирования компетенции исследователя в вузе относятся:

- принцип непрерывности и преемственности исследовательской подготовки на каждом из уровней высшего образования (бакалавриата, магистратуры и аспирантуры);
- принцип метапредметности и междисциплинарного характера реализации исследовательской / профессиональной подготовки;
- принцип конвергенции гуманитарного, математического и естественнонаучного знания в исследовательской деятельности;
- принцип интегрированности в научно-исследовательскую среду;
- принцип индивидуализации процесса формирования компетенции исследователя и определения границ опыта исследовательской деятельности студентов;
- принцип соответствия форм и технологий образовательного процесса возможностям получения и апробации научного результата;
- принцип кадрового соответствия образовательной (научной) организации задаче подготовке исследователя.

Инструментом реализации этих подходов и принципов выступают современные образовательные технологии, с ориентацией на которые выстраивается система проблемно-ориентированных видов учебной деятельности с постепенно усложняющейся сложностью.

В процессе обсуждения Модели с вузами одним из основных опасений организаторов образовательного процесса стало отсутствие достаточного времени для формирования всех видов исследовательских компетенций. В рамках традиционных подходов и форм обучения это действительно затруднительно, поэтому разработчики Модели исходят из необходимости коренного пересмотра способов преподавания и обновления содержания дисциплин.

Как известно, существует два основных подхода к преподаванию – дисциплинарный и метапредметный. Дисциплинарный предусматривает последовательное освоение дисциплин с акцентом на подробную детализацию внутри каждой дисциплины. В рамках такого подхода целостная картина научной дисциплины, как правило, не формируется; полученные в рамках разных дисциплина знания раскладываются в головах студентов в виде отдельных фрагментов, никак или мало связанных друг с другом. Фундаментализация же рассматривается как увеличение количества курсов или их объемов за счет механического добавления нового содержания. При таком подходе разные гуманитарные дисциплины, с одной стороны, и социальные и естественнонаучные, с другой, мыслятся как разделенные друг от друга естественными барьерами. Другими недостатками такого подхода являются: уверенность в автоматизме формирования гуманитарного мышления путем получения гуманитарного образования; отсутствие интереса к теории и методологии гуманитарного знания и некоторые др.

Метапредметный подход, ориентированный на построение содержательных, теоретико-методологических и междисциплинарных мостов, во многом преодолевает эти недостатки, делая упор на теоретико-методологические особенности развития гуманитарного знания в целом и отдельных дисциплин в частности; смену и сосуществование разных типов рациональности; специфику гуманитарной культуры и гуманитарного мышления и особенности присутствия их в культуре общества – другими словами, на все то, что имманентно существует и специфическим образом проявляется в каждой дисциплине. Тем самым, с одной стороны, формируется общая научная картина, и дисциплины начинают работать друг на друга, с другой, происходит значительная экономия учебного времени. Такую «сборку» представлений, в принципе, можно проводить в рамках любого курса, но особое место принадлежит либо курсам теоретико-методологической направленности, либо спецкурсам, которые часто читаются как элективные или факультативные.

Поскольку в настоящее время стремительно нарастают процессы конвергенции наук и технологий, особенно в прорывных областях трансдисциплинарного научного знания, в том

числе конвергенции гуманитарного и негуманитарного знания, это следует учитывать при внесении изменений в профессиональные образовательные программы, в том числе, в учебный план и содержание рабочих программ. Необходимо обратить внимание на а) междисциплинарную и трансдисциплинарную основу подготовки исследователя-гуманитария, б) «математизацию» гуманитарных дисциплин, в том числе это касается изучения гуманитариями математических методов исследования в рамках математической статистики, математического моделирования и принятия решений, в) знакомство студентов-гуманитариев с научно-исследовательскими коллективами, в которых работают представители разных научных дисциплин и областей знания; по возможности на базе таких коллективов целесообразно организовывать исследовательские практики и/или проводить научно-исследовательские семинары, а также планировать и реализовывать совместные межвузовские научно-исследовательские проекты.

Большая роль в такой подготовке исследователей отводится разнообразным педагогическим технологиям, которые следует понимать широко – в единстве их концептуального, содержательного и технологического компонента. Особое место среди них принадлежит т.н. технологиям активного обучения, предполагающим постоянную включенность и активность студента. Интересные наработки и предложения были получены в ходе проведения экспертных интервью, анализ которых приводится во втором разделе.

Например, помимо традиционных видов лекций эксперты предлагают обратить внимание на большой потенциал т.н. *бинарной лекции*, или лекции вдвоем — предъявляемой студентам профессиональной дискуссии двух преподавателей или преподавателя и подготовленного студента по одной или нескольким актуальным проблемам современной науки. Лекция вдвоем не обязательно заканчивается полным консенсусом, но обеспечивает студентам опыт участия в профессиональной дискуссии и позволяет осознать, что наука не может состоять из готовых рецептов. *Лекция с разбором конкретной ситуации* имеет в основном практическую направленность. Конкретная профессиональная ситуация (кейс) предъявляется устно или в виде фрагмента видеозаписи. Студенты анализируют представленный материал с точки зрения положений, предварительно сформулированных лектором или разработанных в ходе совместного обсуждения. Такие вкрапления в лекцию позволяют активизировать мышление студентов, формируют умения анализировать ситуацию и принимать решения, развивают способность к творчеству, самоанализу и рефлексии по поводу услышанного или увиденного.

Весьма эффективной формой учебных занятий сегодня эксперты считают эссе, которые, по их мнению, позволяют не только проводить исследование, но и рефлексировать над процессом его создания, а также предлагать собственное видение прочитанного.

*Рефераты – они такие, более нейтральные, формы. Наши студенты пишут эссе, во многом основанные на современной англоязычной литературе, мы хотим, чтобы они ориентировались в современном научном мире, который во многом англоязычен. За семестр они пишут примерно десять эссе. Потом мы устраиваем обсуждение этих эссе, назначаем рецензентов, они сами рецензируют друг друга. И эта форма для них интересна, они могут отстаивать свое видение и так далее. Вот такая форма, мы на ней много курсов строим, она себя оправдала.*

Практически все эксперты отмечают значение *междисциплинарного научного семинара* при формировании исследовательских компетенций, который на младших курсах может идти по направлению подготовки, а на третьем и четвертом курсе – по профилю подготовки. Основная задача такого семинара – развить самостоятельность и научить правилам научного мышления.

*Что мы там делаем? По сути дела, мы ставим и решаем одни и те же задачи, только уровень сложности постоянно возрастает, от первого курса к четвертому. Как работать в науке, какие существуют правила?.. Сначала ставятся задачи, доступные первокурсникам. У нас в этих семинарах, работают самые опытные (я не говорю самые старые, я говорю самые опытные), преподаватели, включая и довольно молодых. Работают те, кто сами занимаются наукой. Почему он называется междисциплинарный? Выбираются поля научного знания, и мы показываем студентам, как можно обустроиться в этих проблемных полях. С чего вообще начинается знакомство с проблемным полем. Во-*

*первых, с тем, что ты узнаешь, что оно есть, потом ты думаешь, что ты там один, потом оказывается, что там огромное количество народу, и с этими людьми надо познакомиться, надо посмотреть, что они делают, как они работают, что они умеют делать. И тогда возникает вопрос, а что я могу здесь делать? Вот с таких очень простых вещей начинается вхождение в науку. Потом мы показываем, как работают исследователи, и какие подходы и методы можно использовать. А по мере того, как выстраивается эта траектория, – курсовая работа, еще одна курсовая, потом преддипломная, потом дипломная работа, – мы уже связываем самоопределение в проблемных полях с написанием конкретной научной работы. ... Что, вообще говоря, ко всему прочему дает работа в этом семинаре? Когда студент начинают учиться, они, к сожалению, не различают, базовые тексты, назовем их источниками, и литературу – это первое. Второе: они не различают качественную научную литературу и мусор. Третье: как правило, они не хотят понимать, что заимствование чужих текстов невозможно. И первое, с чем мы сталкиваемся, а потом это апробируем как раз на междисциплинарном семинаре, мы говорим: <Это невозможно>. <Почему? Так хорошо написано, я ведь просто это беру>. Это общая позиция, к сожалению. Поэтому самую первую курсовую работу мы проверяем, конечно, на антиплагиат, чтобы не было потом вот этого искушения. Это наука, а наука делается только самостоятельно. Или ты учишься ее делать, учишься писать, читать, говорить, работать по правилам, или ты хочешь получить все это в готовом виде, но в науке так невозможно.*

Другим вариантом исследовательского семинара для магистрантов и аспирантов являются занятия, в ходе которых магистранты и аспиранты учатся работать с понятийным аппаратом исследования, частями будущей квалификационной работы, а также писать тезисы, аннотации, ключевые слова и т.д.

*Я предлагаю такую модульную систему. Вот магистранты первого года, они приходят, они знают, два года учиться, ой как много. А я до середины семестра предлагаю выбрать тему своей магистерской работы. И до конца октября он должен сделать устную презентацию своего проекта, который обсуждается на семинаре. Проект, который содержит в себе все формальные части автореферата диссертации: актуальность, степень изученности, тема, объект, предмет и все прочее, но только пока в сжатом виде, буквально несколько страниц. И он или она это проговаривает в семинаре, это очень важная позиция. А к концу декабря они присылают введение, пока прообраз, им еще учиться и учиться. Почему это важно? То есть, они раздвигают этот проект, и они его уже прописывают как черновое введение. Они говорят: <А что же мы потом будем делать, если сейчас все переделаем?>. Я говорю: <Работы еще много-много, еще много всего>. А в весеннем семестре мы уже пойдем вглубь, они уже пойдут в будущие главы своей работы. А на втором году это уже будет обтесываться, уточняться, и там уже пойдут серьезные доклады, которые будут связаны уже с конференционной работой. Кто-то уже сейчас меня спрашивает о возможностях публикации в научном журнале. Это нормальное такое вовлечение, поэтапное вхождение в науку, которое делается таким образом.*

Роль научных семинаров отметили также китайские, английские и американские эксперты, отметив, что одновременно это и способ выявления будущих потенциальных исследователей, и способ обучения. В частности, в университетах Британии существуют две формы подготовки студентов к научно-исследовательской деятельности: лекции по теории научно-исследовательской деятельности и семинары. Продолжительность такого курса – 1 год, и ведут его разные преподаватели, а не один. В США практикуется и т.н. «Исследовательский курс», в рамках которого магистранты и аспиранты учатся писать научные работы и по результатам которого они представляют некий итоговый вариант.

Философы и историки указывают на большую продуктивность такой традиционной формы привлечения студентов к научно-исследовательской деятельности, как *научный исследовательский кружок*, в рамках которого происходит привлечение студентов к разработке кон-

кретной темы, решению конкретных исследовательских задач (правда, отмечают, что эта форма работы сегодня практикуется в незначительном числе вузов). В результате студент погружается в атмосферу исследования, видит, как делают это другие, понимает, как осуществляется научно-исследовательская деятельность, а в конечном итоге получает тему, которая разрабатывается им на протяжении многих лет. В некоторых вузах кружки могут даже косвенно повлиять на реализацию образовательной программы, потому что позволяют вырабатывать какие-то предложения по новым специальным курсам, которые могли бы быть внедрены той или иной кафедрой, и выносить их на рассмотрение руководства факультета.

Не менее интересные формы и технологии обучения были выделены экспертами на уровнях магистратуры и аспирантуры. По сути, все они, так или иначе, представляют собой виды научных семинаров, обучающих студентам разным аспектам исследовательской деятельности. Одна из них – *работа в малых группах*.

*Сейчас она уже приобрела такие многообразные, я бы даже сказала, изысканные формы, когда они дома читают тексты, в общем, достаточно сложные. Они приходят, и я спрашиваю: <Вы читали эти тексты?>. <Да, читали>. <Сейчас мы будем эти тексты обсуждать>. Я из них составляю группы по три-четыре человека – в аудитории, например, пять таких групп. И дальше уже задания абсолютно варьируются. Я могу предлагать каждой группе отдельные главы из этого текста, если текст большой. Я могу предлагать им одинаковые задания. Они готовятся очень быстро, минут 10, например. И потом я их приучаю делать следующую работу. Каждый начинает с того, как мы поняли задание. Мы поняли это задание так. Хорошо, дальше вторая позиция: как вы решали эту задачу, расскажите алгоритм решения. Сначала мы то-то, потом мы то-то. Ну, и третье: результаты исследования, как мы ее решили. Они могут говорить это друг другу, остальные выступают в роли экспертов. Часто я их сталкиваю, делаю парные вещи. А потом, одна группа задает другой группе три вопроса по прочитанному, а эта группа задает другой группе, те пятой, потом они отвечают на эти вопросы. Это и работа с текстами, и умение говорить, и слушать, конечно. Это тоже наука. Это наука, потому что мы читаем очень сложные тексты. Когда человек научается более или менее свободно делать эти переводы, эту адаптацию, присвоение и передачу, тогда это у него потом пойдет и в научном тексте, он будет схватывать этот текст, он будет видеть главное. Всегда мы начинаем с отыскания ключевых слов, а потом на основе этих слов человек делает свою собственную концептуальную работу.*

Еще одной инновационной формой (и одновременно технологией) развития научно-исследовательской компетенции у обучающихся является *методология экспертного анализа текста*. Ее использование в образовательном процессе не зависит от предметной области изучения и направлено на анализ текста как такового. У этой методологии есть несколько довольно значимых отличительных черт, благодаря которым она заметно выделяется на фоне других широко известных методик развития интеллектуальных ресурсов. В первую очередь, работа с текстом всегда носит командный характер. Среди прочитавших запланированный к обсуждению текст выделяются эксперты (от 2 до 4 человек), чья роль состоит в управлении ходом обсуждения, формулировке подлежащих исследованию вопросов. Это обстоятельство способствует развитию коммуникативных навыков, риторических умений. Существование коллективного субъекта предполагает радикально иной режим производства суждений, в том числе оценочных. В итоге подобного рода тренинги приучают современного студента к тому, что знание (каким бы оно ни было по содержанию) должно обрести не просто истинность и обоснованность, но и легитимность в кругу специалистов, т.е. быть вовлеченным в коммуникативные процессы.

Второе отличие состоит в развиваемых приемах мышления. Вначале вводятся этические правила, затем организационные. Само обсуждение носит игровой характер, т.е. базируется на различии «действующих лиц» и «исполнителей», которые могут в любой момент времени поменяться ролями. «Эксперты» оценивают работу «читателей», но и «читатели» оценивают «экспертов», в группе, таким образом, создается механизм интеллектуальной обратной связи, необходимый для нормального функционирования любой сложной системы. Рефлексивность

предполагает готовность пересмотреть собственные суждения и умозаключения, отнестись к ним с должным уровнем научного скептицизма, выявить их основания и спрогнозировать возможные следствия. Третьей отличительной чертой этой методологии является ее прочная связь с логикой и эпистемологией. Непременным условием исследования любого текста (философского, исторического, филологического) является определение понятийно-категориального аппарата. От уяснения понятий будущие эксперты должны уметь перейти к построению объемной панорамы анализируемого текста, что требует развития навыков кооперативной работы и самообразования, а также умения ориентироваться в огромном количестве внешних информационных ресурсов – здесь могут быть актуализированы такие эпистемические нормы и требования, как обоснованность суждений, их когерентность и верифицируемость. Наконец, предлагаемый метод отличается ориентацией на практику. Это достигается за счет следующих особенностей: 1) весь запас фундаментальных знаний, который актуализируется в ходе работы над текстом, переводится в формат проектной работы, у студентов формируются навыки понимания сути и целей проектного мышления; 2) наряду с аналитическими, студенты приобретают также управленческие знания, умения и навыки, что для нынешнего времени также представляется весьма актуальным; 3) полученные навыки позволяют студентам выходить за рамки изученных в вузе дисциплин и применять методы экспертного анализа текстов всюду, где это требуется.

Показательно, что российские эксперты, рассуждая о разных формах образовательной деятельности, подчеркнули роль таких форм обучения, которые предполагают *контактную* работу с преподавателем, и выступили против засилья дистанционных форм. Они акцентировали внимание на то, что в процессе обучения передаются не только знания, но и опыт, и даже «душа», а *«душу по Интернету передать нельзя, можно слова передать, можно взгляд передать, но душу передать нельзя»*.

*Нет, совершенно однозначно, что к научно-исследовательской деятельности невозможно подготовить дистанционно. У меня большие сомнения, что вообще можно подготовить хорошего специалиста, я имею в виду профессионала, скажем, бухгалтера или врача, дистанционно. А ученого тем более невозможно сделать. Потому что кроме каких-то формальных вещей, которые дистанционно можно освоить, непреходящее значение имеет личный контакт – ведь мы с вами знаем теорию обучения. Очень большую роль в ней играет практика, а практика это как раз контакт, и вы передаете свой опыт во время общения. Что цифровым способом передать невозможно. Я, к сожалению, имею некий опыт работы в рамках дистанционного обучения, и очень пессимистически отношусь к этому виду обучения, я думаю, что это совершенно формальный метод. Наверное, он менее затратный, но эффективность его очень низкая. Мы сейчас только начинаем сталкиваться с выпускниками, со «специалистами» в кавычках, которые дистанционно обучились, и эти столкновения, к сожалению, ничего хорошего нам не сулят. Я имею в виду в других профессиях, не в наших. Учитель подготовлен дистанционно, экономист подготовлен дистанционно, но не знают элементарных вещей. Если бы это была контактная форма обучения, то он просто не прошел бы через это сито, его невозможно было бы выпустить.*

Признавая важность коллективных форм работы, эксперты, тем не менее, оказались единодушны в оценке роли индивидуальной работы с аспирантами. Коллективные и индивидуальные формы работы, по мнению экспертов, направлены на решение разных задач. Коллективные особенно важны для формирования личностных и коммуникативных умений, в то время как индивидуальная работа позволяет, прежде всего, развивать исследовательские умения, передавать ремесло, что называется, из рук в руки.

*Нельзя сказать, что аспирантура – это поштучный товар, но все-таки в какой-то мере аспиранты – да. Конечно, это индивидуальная работа, а не собирание их вместе и чтение лекций по общим вопросам. Я все-таки за время аспирантуры запомнил не лекции, которые мне читали, а моего научного руководителя.*

В Таблице 5 предлагаются примерные рекомендации по включению проблемных видов учебной деятельности в процесс преподавания общеуниверситетских и профильных дисциплин на разных уровнях гуманитарного образования в высшей школе. Среди них: решение различных

проблемных задач, участие в профессионально-ориентированной социально-ролевой деятельности, выполнение кейс-стади, участие в интерактивной профессионально-профильной исследовательской деятельности, участие в дискуссиях, дебатах, проектной учебной деятельности.

Как показывает отечественный и международный опыт подготовки исследователей все перечисленные проблемно-ориентированные виды учебной деятельности студентов могут успешно моделироваться в процессе научно-исследовательской подготовки студентов на разных уровнях университетского образования при условии, что:

- существует сквозная общеуниверситетская программа по подготовке исследователей, обеспечивающая последовательное развитие студентов в соответствии с требованиями федеральных образовательных стандартов высшей школы и с учетом требований профессиональных стандартов, сопряженных с направленностью и профилем подготовки выпускника-гуманитария;

- методическая квалификация профессорско-преподавательского состава позволяет демонстрировать профессионализм в отборе методического инструментария для создания проблемно-ориентированной среды с учетом дидактического потенциала каждой дисциплины и конкретного уровня университетского образования и мастерство в использовании эффективных образовательных технологий;

- вносятся необходимые изменения в проектирование рабочих программ вузовских дисциплин;

- внедряется качественно новая вузовская учебная литература, разработанная в контексте компетентностной парадигмы высшего образования;

- проектируется и внедряется трехуровневая система оценочных средств для отслеживания динамики развития личности студента как исследователя-профессионала, а также для оценивания уровня его компетентностной подготовки в единстве всех компонентов универсальных, общепрофессиональных и предметных компетенций;

- расширяется зона проблемно-ориентированной образовательной среды за счет ознакомления с ведущими зарубежными учеными-лекторами из других стран (например, на базе YouTube), использования материалов их веб-страниц (как учебных, так и материалов научных выступлений на международных симпозиумах и конференциях);

- осуществляется создание межвузовской отечественной (а затем и международной) платформы по обобщению лучших педагогических практик, обсуждению вопросов взаимодействия национального образовательного наследия высшей школы в подготовке гуманитариев с педагогическими инновациями, обусловленными глобализацией, интернационализацией и цифровизацией образовательной среды);

- постепенно и последовательно осуществляется интеграция студентов в научно-исследовательскую среду на основе договоров между вузами, отделениями РАН и РАО (и другими вневузовскими научно-исследовательскими центрами), бизнесом, заинтересованном в результатах гуманитарных исследований.

Приходится с сожалением констатировать, что введение для обучающихся режима исследовательской деятельности, реализация принципа индивидуализации и использование проблемно-ориентированных форм и методик наталкивается сегодня на ряд преград. Среди них: а) чрезмерная нагрузка преподавателей, не позволяющая им полноценно заниматься исследовательской работой и экспериментировать с педагогическими технологиями, б) устаревшие нормативы и стандарты оценки учебно-методической работы, в) сокращение норм времени на руководство курсовыми работами, практиками, научно-исследовательской, самостоятельной работой, г) отсутствие возможности повышения квалификации за пределами собственного вуза и т.д. Это вопросы, которые требуют серьезного обсуждения и принятия адекватных решений на уровне Министерства образования и науки РФ.

Отдельно следует остановиться на такой важной задаче подготовки современного исследователя как развитие его би(поли)лингвальной культуры<sup>4</sup>. Это позволяет исследователю ори-

---

<sup>4</sup> Как показывает анализ состава участников международных исследовательских проектов в Европе, требуется уже качественная трилингвальная подготовка, включающая знание первого и второго иностранного языка как

ентироваться в иноязычных информационных потоках Сети, осуществлять их анализ и выступать с результатами этого анализа как на родном, так и иностранном языках, общаться устно и письменно с представителями других культурно-языковых сообществ в сферах научного и научно-делового общения на обоих языках, представлять результаты индивидуальной или коллективной научно-исследовательской и/или экспертной деятельности на русском, английском и других иностранных языках. Однако это требует существенной перестройки вузовского языкового образования в целом и обучения иностранным языкам в частности.

В связи с этим желательно, во-первых, в рамках проведения практических курсов по иностранному языку (ИЯ) осуществлять обучение нормам международного общения в академической, научно-исследовательской, профессионально-производственной и инновационных сферах межкультурной коммуникации, обеспечивая уровень владения первым иностранным языком по общеевропейской шкале<sup>5</sup> не ниже B2 в бакалавриате, C1 в магистратуре и аспирантуре (если иностранный язык изучается в специальных целях) и C2 (если язык изучается как специальность, например, при подготовке лингвистов и филологов). Одновременно необходимо готовить выпускников к выполнению социальной роли медиатора<sup>6</sup>, способного устранять барьеры, которые препятствуют эффективному взаимодействию и сотрудничеству участников профессиональной межкультурной коммуникации в академической сфере. Это предполагает создание учебной литературы для курсов по иностранным языкам, ориентированной на профессиональное общение, методическое обеспечение не только языкового образования, но и самообразования, построение системы оценивания уровня коммуникативной компетенции в соответствии с общеевропейской шкалой владения языком и ее профилизации в соответствии с направлением и направленностью подготовки вузовских обучающихся.

Во-вторых, билингвальная модель исследовательской подготовки студентов в вузе предполагает расширение вузовского иноязычного пространства за счет:

- 1) чтения лекций не только на родном, но и иностранных языках по новым направлениям развития гуманитарной науки;
- 2) дистанционного посещения студентами лекций и вебинаров ведущих зарубежных ученых, а также выступлений ведущих отечественных ученых на иностранном языке за рубежом посредством использования современных ИКТ-возможностей;
- 3) использования тандем-метода при чтении лекций на русском и иностранном языках по соотносимой / сходной тематике или проблематике, но отличающихся по обсуждаемой научной информации (бакалавриат), или по концептуальным доминантам (магистратура и аспирантура) с последующим их обсуждением на русском языке и обобщением на английском языке;
- 4) включения англоязычных исследовательских материалов (а также результатов исследований, изложенных на других языках) для обсуждения актуальных проблем развития гуманитарной науки;
- 5) стимулирования участия студентов в научных мероприятиях (конференциях, форумах, молодежных исследовательских платформах, профессиональных и исследовательских конкурсах) на иностранном языке в России и за рубежом;
- 6) активного использования в вузе зарубежных публикаций ведущих представителей научных школ, в частности, на английском языке, критического осмысления студентами переводов фундаментальных российских трудов на английский язык;
- 7) технологического и технического обеспечения подключения образовательной и самообразовательной деятельности студентов к иноязычным ресурсам «Открытой науки»;
- 8) дистанционного ознакомления с зарубежными магистерскими и докторскими диссертациями, процедурами их подготовки и защиты;

---

инструментов профессиональной межкультурной коммуникации.

<sup>5</sup> CEFR, Common European Framework of Reference: Learning, teaching, assessment. (2001) Cambridge: CUP.

<sup>6</sup> Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching Assessment Companion Volume with New Descriptors. Strasbourg: Language Policy Programme, Education Policy Division, Education Department, Council of Europe, 2018.

9) создания профильно-ориентированного языкового портфолио (включающего согласно общеевропейским требованиям языковую биографию, систематизирующую опыт использования разных языков в профессиональных целях; шкалы для самооценки уровня владения билингвальной коммуникативной компетенцией в профессиональных целях; досье, детализирующее опыт использования иностранного языка как инструмента профессиональной межкультурной коммуникации) для каждого из уровней высшего образования.

Приходится, однако, признать, что и качественная языковая подготовка будущих исследователей, и расширение вузовского иноязычного пространства опять упираются в ту же проблему достаточного финансирования российских университетов, особенно тех из них, которые не имеют статус федерального или национально-исследовательского вуза.

Наконец, уровень исследовательской подготовки студентов в значительной мере зависит от качества проведения практик. На колоссальный потенциал учебных и производственных практик при подготовке исследователей указали все интервьюированные эксперты.

*Когда студенты на старших курсах переходят к так называемым производственным практикам, у нас открывается довольно хорошая возможность для этого. У нас хорошие базы практики, например, культурный центр <Гараж>, теперь он называется Музей современного искусства, там работает очень много наших выпускников. Так вот, когда они первый раз туда приходят, их сразу встраивают в какие-то программы. Я сейчас не говорю про экскурсоводов – экскурсоводами, как правило, они не работают. Встраивают в разные программы, которых там очень много, интерактивные, живые программы, и очень важно уже там уметь разговаривать с непрофессионалами разных возрастов. В том числе, их встраивают в детские программы, и вот тут начинается их смятение. Потому что человек все знает про Фуко, Барта, Деррида и про Шпенглера тоже все знает, а преподавательского навыка или лекторского, ясное дело, нет. Тут важно даже не то, как ты будешь говорить, – тут важно вообще, что ты способен что-то сказать так, чтобы тебя услышали, и чтобы ты сам понял, что ты говоришь. И такая практика очень многое дает. Другой пример – Мультимедиа Арт Музей, там все очень изысканно. Когда они туда приходят, они все знают про фотографию, они уже прослушали курсы, они знают, как работать с фотографией, но когда они входят в это живое поле социального общения, первое – это немота. То есть надо уметь эти конструкции, которые у тебя в голове, перевести (возьму это слово «перевести» уже из научного дискурса) в научно-популярный дискурс, не опошляя тот предмет, который ты предлагаешь. То есть он остается сложным, но он должен быть доступным. Мы этому тоже стараемся обучать, даже когда студент делает свои презентации. Первое дело, чтобы коротко, чтобы это было очень внятно, осознанно, это переложение письменной, бумажной сложности в языковую, корректную речевую практику. Важно уметь это передать.*

В вопросе роли практик в формировании социальных компетенций студентов наблюдается почти полная синергия взглядов экспертов.

*Конечно, социализацию будущего ученого легче всего проверить уже на уровне педагогической практики, тем более что она проводится на старших курсах и в магистратуре, и бакалавриате. Поэтому она в немалой степени позволяет оценить сразу итог обучения студента именно в плане социализации. С другой стороны, я бы не снижал значимость и второго критерия в плане социализации – умения представить какой-то научный текст. Потому, что любой научный текст все-таки рассчитан не только на сознание автора, но и на некоторые внешние его восприятия. А поэтому создать убедительный, четкий, востребованный научный текст невозможно, если человек не обладает минимальными навыками социализации. То есть в действительности то, как он пишет текст, как выстраивает логику рассуждений, уже говорит о его способности к социализации. В значительной степени опытный педагог может определить эти навыки обучающегося, даже не разговаривая с ним, а только на основе анализа результатов его научной работы.*

В число задач научно-исследовательской практики в гуманитарных областях научного знания входят:

- расширение представлений обучающихся об общем и специфическом в деятельности исследователя при выполнении теоретических и прикладных гуманитарных исследований;
- углубление представлений практикантов о современных задачах и содержании индивидуальной и коллективной научной работы и ознакомление с порядком и содержанием аттестации научных работников в НИИ РАН и РАО;
- ознакомление с ведущими научно-исследовательскими центрами в России и за рубежом, задействованными в выполнении международных, национальных и региональных научных и научно-методических проектов;
- приобретение опыта в осуществлении научно-исследовательской, научно-просветительской, научно-экспертной деятельности, а также по возможности подключение к инновационной деятельности научного учреждения;
- совершенствование умений проектировать, организовывать, реализовывать и оценивать результаты научного исследования с использованием современных методов науки, а также информационных и инновационных технологий (включая умения эффективно использовать Интернет-ресурсы и ИКТ для решения научных задач и при выполнении конкретной научной работы);
- формирование ценностных и мотивационных ориентаций успешной профессиональной деятельности исследователя в гуманитарной сфере;
- ознакомление с методами оценки научных достижений и ранжирования научного труда в гуманитарной области знания, в том числе в контексте глобального общеевропейского направления «Открытое образование. Открытая наука. Открытые инновации. Открытость миру»;
- совершенствование умений взаимодействовать с сотрудниками в научно-исследовательском коллективе, планировать и осуществлять индивидуальную исследовательскую деятельность в рамках единой научной проблематики;
- ознакомление со стратегией и формами научного и научно-делового сотрудничества с различными социальными партнерами (в том числе с зарубежными), а также способами поиска новых социальных партнеров при решении актуальных исследовательских задач.

Важным моментом при организации научно-исследовательской практики является место ее проведения. Она может осуществляться на кафедрах и в лабораториях вуза или в сторонних организациях, обладающих необходимым кадровым и научным потенциалом. При выборе места проведения следует обратить внимание на:

- кадровое обеспечение научно-исследовательской практики в соответствии с профилем научной подготовки студентов, включая качество научного руководства / научного наставничества;
- международную и отечественную значимость результатов научной работы коллектива НИР или НИЦ, ее международный и общероссийский научный авторитет;
- наличие сопряженности научно-исследовательской деятельности научного учреждения с содержанием образовательной программы подготовки магистров / аспирантов по конкретной научной специализации в контексте требований федеральных образовательных стандартов ВО и профессиональных стандартов;
- благоприятный психологический климат в научно-исследовательском коллективе;
- достаточный уровень оснащенности современными ресурсами для проведения комплексного исследования, в том числе на междисциплинарной основе;
- наличие технической инфраструктуры (компьютеры, мультимедийные проекторы, экраны, средства телекоммуникации, подключение к сети Интернет и т.д.) для оптимального использования Интернет-ресурсов и ИКТ при решении научно-исследовательских задач.

Следует отметить другие значимые факторы, которыми определяется сегодня общая стратегия подготовки исследователей в области гуманитарных наук:

- интенсивное расширение возможностей и зоны международного сотрудничества российских исследователей в области гуманитарных наук в условиях глобализации, цифровизации и технологизации научного гуманитарного знания;
- возрастание социальной значимости научного гуманитарного знания в мире, отягощенном политико-экономическими, мировоззренческими / идеологическими, культурными и культурно-языковыми конфликтами;
- необходимость интеграции внутривузовской исследовательской подготовки обучающихся в международный контекст;
- методическое встраивание вузовского компонента исследовательской подготовки в систему непрерывного образования через всю жизнь.
- личностно-ориентированный подход к обеспечению научно-исследовательской траектории развития студентов на каждом из уровней образования в высшей школе.

Современный вуз, определяя свою миссию, стратегию для ее реализации, проектирует исследовательское пространство вместе со своими партнерами из других научных сообществ, бизнес-сообществ, профессиональных и общественных сообществ не только с ориентацией на ресурсы и возможности формального образования, но и неформального, а также информального. Последние два нацелены на образовательный процесс, который протекает вне рамок специализированного образовательного учреждения и представляет собой либо а) исследовательские тренинги (семинары, школы, курсы и т.п.), либо б) самообразование исследователя. Наличие в вузе таких программ и возможностей существенно расширяют исследовательскую образовательную среду. В Европе, например, существуют специализированные программы для молодых ученых, целью которых является, в том числе, установление сотрудничества с зарубежными молодежными исследовательскими сообществами. В частности, это касается а) пан-европейской сети “Next Generation of Young Scientist. SCI Generation: Researcher & Innovator”; б) общеевропейской сети молодых ассоциированных ученых / YEAR /; в) европейской федерации национальных организаций, включающая студентов европейского третьего цикла / уровня высшего образования; г) общеевропейской платформы “Young Academy of Europe”; д) ассоциации “Young European Research Universities network”. Ознакомление обучающихся с возможностями, которые представляют данные сетевые исследовательские сообщества, позволяют не только выстроить индивидуальную исследовательскую траекторию, но и формируют целый ряд общих исследовательских компетенций.

\* \* \*

Разработанные материалы и рекомендации представляют собой, скорее, идеальную, нежели реальную модель подготовки исследователя в современных условиях. Возможности ее реализации зависят от ряда обозначенных в Модели условий, в первую очередь связанных с особенностями государственного регулирования образовательного процесса и состояния образовательной среды.

1. Прежде всего, реализация данной Модели тесно связано с местом Науки в Национальной системе квалификаций, что, в том числе, должно найти отражение в ФЗ «О научной, научно-технической и образовательной деятельности» и сопутствующих нормативных документах. В том числе важно определить способы регулирования научной деятельности (отраслевые требования к квалификации работников), на которые будут ориентироваться Федеральные образовательные стандарты и Примерные основные образовательные программы. Существующий на данный момент проект ФЗ содержит лакуны, неточности формулировок и логические ошибки, которые могут затруднить его сопряжение с образовательными стандартами в части формулировок видов / типов задач профессиональной деятельности и системы подготовки научных кадров.

2. Успешная реализация предложенной Модели в значительной мере зависит от кадрового потенциала образовательных организаций, взаимосвязи академической и вузовской науки, между тем, действующий сегодня Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» не

предполагает с обязательностью ведение доцентом или профессором научно-исследовательской деятельности. Это обстоятельство вступает в явное противоречие не только с задачами подготовки исследователя, но и со всей университетской традицией и культурой, и нуждается в скорейшей корректировке. Кроме того, необходимо создать реальные, а не формальные условия для повышения научной и методической культуры профессорско-преподавательского состава.

3. Представленная Модель является весьма общим инвариантом подготовки исследователей для разных областей и сфер современного научного знания. Следующим шагом должна стать ее конкретизация по направлениям подготовки (а в определенных аспектах – по Укрупненным группам) и разработка комплекта сопутствующих материалов и рекомендаций в целях сохранения единого образовательного пространства страны. Однако возможности создания такого инварианта затрудняются неоднородностью составов некоторых Укрупненных групп специальностей и направлений подготовки.

4. Формирование исследовательских компетенций происходит как в урочное, так и во внеурочное время. Между тем, сегодня отсутствуют унифицированные нормы расчета времени на разные виды деятельности преподавателя, учебная нагрузка которого главным образом состоит из контактной работы и по своему объему (в 3-4 раза превышающему европейские стандарты) не оставляет возможности на занятия наукой, инновации и проблемно-ориентированные виды учебной деятельности. Вовлечение обучающихся в исследовательскую деятельность, подключение их к исследовательским проектам, к работе лабораторий, просветительской деятельности, кружковой работе, исследовательскому семинару, в том числе на младших ступенях обучения, с одной стороны, и разработка индивидуальных образовательных траекторий, с другой, требуют пересмотра ряда документов, нормирующих нагрузку профессорско-преподавательского состава. В том числе – «Порядка реализации образовательных программ по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры»<sup>7</sup>, устанавливающего минимальный набор учебной группы (12 человек). «Оптимизация» образовательной деятельности в вузах практически исключила из нагрузки преподавателей такие важные для формирования исследовательских компетенций формы работы, как рефераты, эссе, контрольные и другие виды письменных работ. В этой ситуации встает проблема отслеживания и оценки не только урочной, но, тем более, внеурочной работы обучающегося, дистанционного консультирования и т.п., а стало быть, проблема разработки единых норм для разных видов деятельности преподавателя, включая те, которые диктуются новыми образовательными технологиями, в том числе информационными.

5. Одним из важнейших положений Модели является увеличение доли практик при подготовке к научно-исследовательской деятельности. По многим направлениям подготовки это предполагает не только стационарные, но и выездные формы практик (археологическая, этнографическая, фольклорная и др.). Однако в актуализированных стандартах регулирование форм проведения практик отсутствует, что неизбежно переложит финансирование выездных практик на плечи вуза, а фактически (учитывая финансовую ситуацию в вузах) приведет к их исчезновению. Осознание последствий этой ситуации делает целесообразным пересмотр этого пункта образовательных стандартов и «Положения о практиках».

6. В настоящее время формирование и развитие исследовательских компетенций аспиранта замедляется ввиду его учебной перегрузки в ходе освоения обязательной образовательной программы. В определенной мере это связано с превращением аспирантуры в третью ступень образования, но также – с ошибочной трактовкой образовательными организациями учебной нагрузки аспиранта как реализуемой преимущественно через традиционные формы аудиторной работы. Это не только затрудняет возможности защиты научно-квалификационной работы в установленные сроки, но и заметно ослабляет подготовку кадров для российских образовательных организаций и исследовательских институтов. В этой связи рекомендуется на го-

---

<sup>7</sup> Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 19 декабря 2013 г. N 1367 г. Москва «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры». URL: <https://rg.ru/2014/03/12/obr-dok.html>

сударственном уровне провести концептуальный пересмотр учебно-научной и научно-исследовательской подготовки аспирантов, концентрируя их вокруг написания диссертации как основного результата обучения, а образовательным организациям обратить внимание на такие формы работы, как исследовательский семинар, работа в малых группах, консультации и т.п.

7. Разработчикам образовательных стандартов и Примерных основных образовательных программ следует а) унифицировать формулировки видов / типов задач профессиональной деятельности, приведя их в соответствие с проектом ФЗ «О научной, научно-технической и инновационной деятельности», и обратить внимание на их преемственность на всех трех уровнях высшего образования; привести эти формулировки в соответствие с областями профессиональной деятельности, обозначенными во ФГОС ВО, б) обратить особое внимание на возможность подготовки выпускников образовательных программ, особенно уровня магистратуры и аспирантуры, к научно-просветительскому и аналитическому видам деятельности; изучить вопрос о возможности и способах подготовки к инновационному (проектному) виду деятельности по каждому направлению подготовки.

8. Значимым аспектом реализации данной Модели являются адекватные ей формы и методы контроля и оценивания знаний. Традиционные формы, имеющие лотерейный характер и требующие пересказа знаний, не стимулируют обучающихся к глубокому осмыслению материала. Для подготовки исследователя в рамках предложенной Модели требуется специфический фонд оценочных средств, дифференцированный для разных уровней и направлений подготовки. Особую трудность представляет проверка общих (универсальных) исследовательских компетенций, к тому же осуществляемая через балльно-рейтинговую систему. В этой ситуации целесообразна разработка примерных фондов оценочных средств по всем направлениям гуманитарного профиля.

9. Одним из важных параметров Модели, обеспечивающих успешную подготовку обучающихся к исследованиям, является принцип непрерывности и преемственности, реализующийся, помимо прочего, посредством сопряжения входных требований и результатов обучения на разных уровнях высшего образования. При разработке образовательных программ следует учесть нелинейный характер реализации данного принципа при переходе на вторую и третью ступени образования. Входные условия к поступающим в магистратуру и аспирантуру должны превосходить результаты базовой подготовки бакалавров и магистров. При подтверждении сформированности компетенций и готовности к продолжению обучения акцент должен сместиться с оценки аудиторных форм работы студента на такие индикаторы успешности обучения, как участие с докладами на научных междисциплинарных семинарах и научных конференциях, подготовка и публикация статей в рецензируемых журналах, педагогическая практика, выступления по научной проблематике в публичных сферах и другие компоненты индивидуального портфолио выпускника.

10. Инструментом реализации принципов Модели являются современные образовательные технологии, с ориентацией на которые выстраивается система проблемно-ориентированных видов учебно-научной деятельности с их спецификацией на каждом уровне образовательной деятельности. В этой связи образовательным организациям следует уделить внимание технологиям активного обучения студентов, обладающих проблемным, поисковым и развивающим потенциалом.

## Направления подготовки в области гуманитарных наук (по уровням)

УГСН	Уровень подготовки			
	Бакалавриат	Магистратура	Специалитет	Аспирантура
<b>45.00.00 Языкознание и литературоведение</b>	45.03.01 Филология	45.04.01 Филология		<b>45.06.01 Языкознание и литературоведение</b>
	45.03.02 Лингвистика	45.04.02 Лингвистика		
	45.03.03 Фундаментальная и прикладная лингвистика	45.04.03 Фундаментальная и прикладная лингвистика		
	45.03.04 Интеллектуальные системы в гуманитарной сфере	45.04.04 Интеллектуальные системы в гуманитарной сфере		
			45.05.01 Перевод и переводоведение	
<b>46.00.00 История и археология</b>	46.03.01 История	46.04.01 История		<b>46.06.01 Исторические науки и археология</b>
	46.03.02 Документоведение и архивоведение	46.04.02 Документоведение и архивоведение		
	46.03.03 Антропология и этнология	46.04.03 Антропология и этнология		
	46.03.04 Археология	46.04.04 Археология		
<b>47.00.00 Философия, этика и религиоведение</b>	47.03.01 Философия	47.04.01 Философия		<b>47.06.01 Философия, этика и религиоведение</b>
	47.03.02 Прикладная этика	47.04.02 Прикладная этика		
	47.03.03 Религиоведение	47.04.03 Религиоведение		<b>48.06.01 Теология</b>
<b>48.00.00 Теология</b>	48.03.01 Теология	48.04.01 Теология		
<b>49.00.00 Физическая культура и спорт</b>	49.03.01 Физическая культура	49.04.01 Физическая культура		<b>49.06.01 Физическая культура и спорт</b>
	49.03.02 Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья (адаптивная физическая культура)	49.04.02 Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья (адаптивная физическая культура)		
	49.03.03 Рекреация и спортивно-оздоровительный туризм	49.03.03 Спорт		

## Виды деятельности / типы задач профессиональной деятельности в ФГОС ВО 3+ и 3++ (по направлениям подготовки)

Виды деятельности / типы задач	Уровень образования																													
	Бакалавриат												Магистратура												Аспирантура					
	направления подготовки (ФГОС ВО 3+/ФГОС ВО 3++)												направления подготовки (ФГОС ВО 3+/ФГОС ВО 3++)																	
	Филология	Лингвистика	Фундаментальная и прикладная лингвистика	Интеллектуальные системы в гуманитарной сфере	История	Документоведение и архивоведение	Антропология и этнология	Археология	Философия	Прикладная этика	Религиоведение	Теология	Филология	Лингвистика	Фундаментальная и прикладная лингвистика	Интеллектуальные системы в гуманитарной сфере	История	Документоведение и архивоведение	Антропология и этнология	Археологи	Философия	Прикладная этика	Религиоведение	Теология	Языкознание и литературоведение	История и археология	Философия, прикладная этика и религиоведение	Теология		
Научно-исследовательский	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Научно-экспертный	-	+	+	+	+	-	+	-	+	-	+	-	+	+	+	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	-	-	+
Научно-просветительский	-	-	-	-	+	-	+	-	-	-	+	-	-	-	-	+	-	+	-	+	-	-	+	-	-	-	-	-	+	+
Научно-технический	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Инновационный	+	-	+	+	+	+	+	-	+	-	-	+	-	+	+	+	+	+	+	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-
Педагогический	+	+	-	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

 Присутствует в обеих редакциях ФГОС ВО

 Присутствует в одной из редакций ФГОС ВО

 Отсутствует в обеих редакциях ФГОС ВО

**Основные и дополнительные виды исследовательской деятельности на разных уровнях**

Виды исследовательской деятельности	Уровни образования		
	бакалавриат	магистратура	аспирантура
Научно-исследовательская	Основной (обязательный с выбором соответствующего типа задач)	Основной (обязательный с выбором соответствующего типа задач)	Основной (обязательный)
Экспертно-аналитическая	Дополнительный (обязательный при выборе соответствующего типа задач)	Основной (обязательный)	Основной (обязательный)
Научно-просветительская	Дополнительный (обязательный при выборе соответствующего или педагогического типа задач)	Основной (обязательный)	Основной (обязательный)
Инновационная	Дополнительный (обязательный при выборе соответствующего типа задач)	Дополнительный (обязательный при выборе соответствующего типа задач)	Основной (обязательный)
Педагогическая деятельность в сфере высшего образования		Основной (обязательный)	Основной (обязательный, в системе научных организаций возможно ограничиться готовностью к руководству научными исследованиями обучающихся)

## Общие компетенции в сфере научных исследований (с дескрипторами)

Основания	6	7.1.	7.2.
<b>Способен к критическому мышлению, поиску, анализу и синтезу информации при постановке и решения задач</b>	Способен к рациональному критическому осмыслению проблем познания, жизни человека и общества	Способен к научному осмыслению проблем познания, жизни человека и общества	Способен к критическому анализу и оценке научных достижений
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– знать специфику рациональной деятельности</li> <li>– знать способы поиска и обработки информации</li> <li>– знать принципы и правила построения суждений и оценок</li> <li>– уметь формулировать проблему и предлагать способы ее решения</li> <li>– уметь анализировать информацию, необходимую для решения поставленной задачи, используя различные виды информации, включая цифровые</li> <li>– уметь логически грамотно рассуждать и обосновывать свои выводы</li> <li>– уметь различать факты, интерпретации, оценки</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– знать специфику научного мышления и научной рациональности</li> <li>– знать методы работы с научной информацией</li> <li>– демонстрировать способность к научной рефлексии</li> <li>– осуществлять аргументированный выбор концепций и познавательных подходов</li> <li>– критически анализировать и обрабатывать информацию, необходимую для решения поставленной задачи</li> <li>– интегрировать собственный знания и опыт для решения научных задач</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– знать теоретико-методологический инструментарий и специфику его применения в конкретных научных областях</li> <li>– уметь осуществлять критическую рефлексию хода научного исследования и при необходимости корректировать его</li> <li>– уметь использовать логико-методологический инструментарий для критической оценки результатов научной деятельности</li> <li>– владеть методами критического анализа и оценки современных научных достижений</li> </ul>

<b>Способен осуществлять коммуникацию в сфере научных исследований, в том числе в межкультурном контексте</b>	Способен осуществлять письменную и устную коммуникацию в профессиональном общении	Способен осуществлять профессиональное взаимодействие, в том числе в межкультурном контексте	Способен осуществлять научную коммуникацию, в том числе на иностранном языке
	<ul style="list-style-type: none"> <li>— знать особенности письменных текстов и устных выступлений</li> <li>— уметь выбирать адекватные средства общения для решения учебных и профессиональных задач</li> <li>— уметь ясно и точно выражать свои мысли в процессе профессиональном общении</li> <li>— уметь аргументировано отстаивать свою позицию в процессе коммуникации</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— знать специфику письменной и устной научной коммуникации</li> <li>— уметь вести академическую переписку, следуя социокультурным нормам</li> <li>— владеть научным языком для осуществления профессиональной коммуникации</li> <li>— владеть навыками обсуждения научной тематики</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— иметь представление о специфике и нормах научной коммуникации на русском и иностранном языках</li> <li>— уметь вести академическую переписку на русском и иностранном языках, следуя социокультурным нормам, и формату официальной и неофициальной корреспонденции</li> <li>— уметь осуществлять письменную и устную коммуникацию на государственном и иностранном языке в ситуациях научного общения</li> <li>— демонстрировать корректное поведение на русском и иностранном языках при взаимодействии с профессиональным сообществом</li> </ul>

<p><b>Способен работать в команде для решения исследовательских задач</b></p>	<p>Способен реализовывать свою роль в команде в ситуациях научного взаимодействия</p>	<p>Способен работать в научном коллективе с учетом норм научно-профессионального общения</p>	<p>Способен работать в составе российских и международных исследовательских коллективов для решения научных и научно-образовательных задач</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– знать правила взаимодействия в научном коллективе</li> <li>– уметь воспринимать работу в команде как эффективный способ решения исследовательских задач</li> <li>– уметь контролировать собственное поведение во время работы в научном коллективе</li> <li>– уметь вносить свой вклад в работу научного коллектива, выполняя отдельные поручения</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– осознавать ценность командной работы для достижения научных результатов</li> <li>– уметь корректировать свое поведение во время работы в научном коллективе</li> <li>– уметь взаимодействовать с членами команды для достижения научных результатов</li> <li>– уметь соблюдать нормы научно-профессионального общения</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– уметь делиться информацией, знаниями и опытом, участвуя в работе научного коллектива</li> <li>– уметь брать на себя ответственность за достижение результатов в научном коллективе в оговоренный срок и с необходимым уровнем качества</li> <li>– варьировать свое поведение в команде в зависимости от ситуации при выборе оптимальных способов решения задач</li> <li>– готов участвовать в работе российских и международных исследовательских коллективов</li> </ul>
<p><b>Способен к лидерству в сфере научных исследований</b></p>	<p>Способен понимать значение лидерских качеств для работы научного коллектива</p>	<p>Способен развивать лидерские качества в процессе работы в научном коллективе</p>	<p>Способен демонстрировать лидерские качества в процессе работы в научном коллективе</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– знать о роли лидерства в командной работе</li> <li>– уметь проявлять инициативу в ходе работы в коллективе</li> <li>– готов стремиться к успеху в командной работе</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– знать о разных стилях лидерства</li> <li>– демонстрирует способность к организации и планированию</li> <li>– готов поддерживать в научном коллективе дух сотрудничества и стремление работать эффективно, показывать каждому участнику ценность его вклада</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– уметь принимать решения и проявлять ответственность за качество научных результатов</li> <li>– уметь планировать последовательность шагов для достижения данного результата</li> <li>– готов мотивировать других членов научного коллектива для решения задач</li> </ul>

<p><b>Выстраивать, реализовывать и корректировать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни</b></p>	<p>Способен понимать ценность самообразования на основе личной и профессиональной саморефлексии</p>	<p>Способен демонстрировать готовность к саморазвитию и самоорганизации</p>	<p>Способен планировать и решать задачи собственного профессионального и личностного развития</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– осознавать спектр собственных умений и быть готовым их продемонстрировать</li> <li>– уметь анализировать собственные возможности личностного и профессионального роста</li> <li>– уметь проявлять последовательность и настойчивость при выполнении работы</li> <li>– готов приобретать новые знания, используя современные образовательные и информационные технологии</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– осознавать границы собственных знаний и опыта и быть готовым к их расширению</li> <li>– уметь управлять собственным временем для решения исследовательских задач</li> <li>– уметь осуществлять самооценку собственной деятельности</li> <li>– готов понимать необходимость постоянного саморазвития</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– готов демонстрировать приверженность образованию на протяжении всей жизни</li> <li>– уметь ставить задачи, соответствующие своим возможностям</li> <li>– уметь видеть пути профессиональной самореализации</li> <li>– готов воспринимать сложные и новые ситуации как мотивацию к действию</li> </ul>
<p><b>Приверженность этическим нормам и ценностям научной деятельности</b></p>	<p>Способен осознавать роль этики в научных исследованиях</p>	<p>Способен демонстрировать исследовательскую честность при работе с исследовательскими данными и информацией</p>	<p>Способен соблюдать правовые и другие ограничения при работе с исследовательскими данными и информацией</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– знать этические нормы научной деятельности</li> <li>– готов следовать правилам научного цитирования согласно нормам научной этики</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– иметь представление об авторских правах и демонстрировать готовность к их соблюдению</li> <li>– готов понимать ценность открытого доступа к исследовательским данным</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– иметь базовые правовые знания о проведении научных исследований</li> <li>– готов демонстрировать приверженность этическим нормам и ценностям научной деятельности</li> </ul>

**Реализация принципа непрерывности и преемственности подготовки обучающегося к видам деятельности в сфере науки и инноваций**

Виды деятельности	Формирование и развитие профессиональных компетенций исследователя по видам деятельности и уровням высшего образования		
	Бакалавриат	Магистратура	Аспирантура
	СПОСОБНОСТЬ		
<b>Научно-исследовательская деятельность</b>	– демонстрировать понимание профессиональной области и/или области обучения	– демонстрировать широкое понимание профессиональной области и/или области обучения, в том числе на междисциплинарном уровне	– демонстрировать глубокое понимание области исследований
	– выполнять вспомогательные работы при проведении научных исследований по стандартным методикам	– применять знания и умения в области научной специализации – решать исследовательские задачи, поставленные более квалифицированными работниками	– самостоятельно и/или под руководством под руководством специалистов более высокой квалификации планировать, осуществлять научные исследования и апробировать и распространять их результаты
	–	– представлять результаты собственных исследований в профессиональной среде	– оценивать собственные научные результаты и способы их практического использования
	– выполнять отдельные виды работ при подготовке и проведении научных мероприятий	– решать задачи организационного обеспечения научных мероприятий	– взаимодействовать в научном коллективе при решении научно-исследовательских и научно-организационных задач
<b>Экспертно-аналитическая деятельность</b>	– выполнять поручения по сбору и обобщению научной информации в процессе проведения экспертизы по вопросам, связанным с областью/сферой научной деятельности	– оценивать достоверность и значимость научной информации и предоставлять ее целевой аудитории	– осуществлять мониторинг исследуемого сегмента по профилю научной специализации – проводить экспертизу квалификационных работ и разделов проектов по профилю научной специализации и представлять мотивированное экспертное заключение

<b>Научно-просветительская деятельность</b>	– представлять целевой аудитории научную информацию по стандартным / основным темам научной дисциплины / отрасли с учетом правовых, этических, культурных норм	– представлять результаты исследований в научно-популярных изданиях, СМИ, соцсетях	– представлять результаты исследований, в том числе собственных, в научно-популярных изданиях, СМИ, соцсетях
	–	– взаимодействовать с различными субъектами коммуникации в рамках просветительской деятельности, следуя правилам общения с целевой аудиторией, с учетом уровня образования социальной и возрастной принадлежности	
<b>Инновационная деятельность</b>	– выполнять отдельные этапы работ по освоению новых научных результатов под руководством специалистов более высокой квалификации	– выполнять отдельные работы по подготовке и освоению новых научных результатов с использованием имеющихся ресурсов под руководством специалистов более высокой квалификации	– самостоятельно планировать и проводить работы по созданию и использованию результатов интеллектуальной деятельности
	–	–	– взаимодействовать в научном коллективе в процессе выполнения работ по созданию и использованию инноваций
<b>Педагогическая деятельность в сфере высшего образования</b>	–	– проводить учебные занятия семинарского типа по программам бакалавриата под руководством специалистов более высокой квалификации и/или ДПП	– проводить занятия семинарского типа по программам бакалавриата / специалитета / магистратуры и /или ДПП
	–	– выполнять отдельные задания по разработке учебно-методического обеспечения образовательной программы под руководством специалистов более высокой квалификации	– разрабатывать учебно-методическое и информационное обеспечение для преподавания отдельных разделов дисциплины и / или отдельных этапов практики
	–		
	–	– использовать современные образовательные технологии при решении педагогических задач	– организовывать НИРС

## Виды исследовательской деятельности в учебном процессе

Виды профессиональной деятельности	Разновидности деятельности в учебном процессе	Уровни высшего образования		
		Б	М	А
1. Научно-исследовательская	Учебно-исследовательская	+	+	–
	Научно-исследовательская	+	+	+
2. Экспертно-аналитическая	Учебная аналитическая деятельность	+	+	–
	Учебная экспертно-аналитическая	–	+	+
	Собственно экспертно-аналитическая	–	–	+
3. Научно-просветительская	Учебная научно-просветительская	+	+	+
	Научно-просветительская на базе диссертационного исследования	–	+	+
	Научно-просветительская деятельность по магистральным направлениям развития гуманитарных наук	–	–	+
4. Педагогическая	Учебно-педагогическая (учебная педагогическая практика в школе/вузе)	+/-	+/-	+
	Собственно-педагогическая	–	–	+/-
5. Инновационная	Инновации на уровне гуманитарных идей	–	+/-	+/-
	Инновации на уровне продуктов гуманитарного знания	–	–	+/-
	Инновационная деятельность по обновлению социальной жизни и внедрению инновационных социальных практик общества	–	–	+/-

Сокращения: Б = БАКАЛАВРИАТ, М = МАГИСТРАТУРА, А = АСПИРАНТУРА

**Проблемно-ориентированные виды учебной деятельности студентов по уровням высшего образования**

Проблемно-ориентированные виды учебной деятельности студентов	Уровни ВО		
	Б	М	А
<b>А. Решение проблемных гуманитарных задач по:</b>			
– отбору, систематизации, организации и созданию банка данных и оцениванию степени достоверности информации:	+	+	–
✓ справочной	+	–	–
✓ фактологической	+	–	–
✓ иллюстративной	+	–	–
✓ комментарийной	+	+	+
✓ концептуальной	–	+	+
✓ аналитической	–	+	+
✓ образно-схематической	–	+	+
✓ мультимедийной	–	–	+
– интерпретации вербальной и образно-схематической информации разных типов (диаграммы, графики, ассоциаграммы и т.п.)	+	+	–
– трансформации вербальной информации в образно-схематическую и/или визуальную	+	+	–
– определению аксиологического наполнения информации;	–	+	+
– статистической обработке данных гуманитарных исследований;	–	+	+
– оцениванию корректности методов статистической обработки данных в гуманитарных науках;	–	–	+
– анализу информационных Интернет-массивов по заданной гуманитарной тематике / проблематике;	–	–	+
– идентификации дезинформации, псевдоинформации (+/– неверной параинформации);	+	+	+
– идентификации использования манипулятивных приемов в гуманитарной информации (включая фейковую информацию);	–	–	+
– обнаружению нарушений научной этики и международного кодекса;	–	–	+
– обобщению достижений научных школ для зарубежной аудитории на иностранном языке;	–	+	+
– обобщению достижений зарубежных научных школ для русскоязычной аудитории на русском языке;	–	+	+
– критическому осмыслению научных результатов отечественных и зарубежных исследователей, работающих по одному или сходному научному направлению	–	–	+
<b>Б. Участие в профессионально-ориентированной социальной ролевой деятельности:</b>			
– профессиональный игровой тренинг с ориентацией на трудовые функции, выделяемые в квалификационных рамках российских профессиональных стандартов;	+	+	+
– профессионально-ориентированный деловой тренинг с ориентацией на сферы трудовой деятельности, сопряженные с направленностью и профилем подготовки в вузе	+	–	–
– профессионально-ориентированный исследовательский тренинг в том числе в:	–	+	+
✓ корректном использовании категорий методологического аппарата исследований;	–	+	+
✓ эффективном использовании ИКТ-технологий для проведения исследовательской деятельности;	+	+	+
✓ выборе стратегии и методик проведения исследования;	–	+	+

<b>В. Выполнение кейс-стади<sup>8</sup> (решение проблемных тематико-ситуативные задач):</b>			
– единично-целостное кейс-стади (один кейс, представленный одной единицей анализа);	+	–	–
– единично-составное кейс-стади (один кейс, представленный несколькими единицами анализа);	–	+	–
– множественно-целостное кейс-стади (несколько кейсов, каждый из которых представлен одной единицей анализа);	–	–	+
– множественно-составное кейс-стади (несколько кейсов, каждый из которых представлен несколькими единицами анализа)	–	–	+
<b>Г. Участие в интерактивной профессионально-профильной исследовательской деятельности, включая:</b>			
<b>– блогосферу:</b>			
✓ образовательную (учебную)	+	–	–
✓ профессионально-производственную	–	+	+
✓ научно-просветительскую	–	+	+
– выступления с публичными интерактивными лекциями;	–	–	+
– конструирование исследовательских веб-кейсов	–	–	+
<b>Д. Участие в дискуссии по:</b>			
– социально-заостренной тематике	+	–	–
– культуроведческой / культурологической проблематике.	–	+	+
– общенаучной тематике /проблематике	–	+	+
– предметно-профильной проблематике	–	–	+
– оцениванию инновационного ракурса развития гуманитарного знания как научной области и для улучшения жизни в обществе, целесообразности его конвергенции с другими областями научного знания	–	–	+
<b>Е. Учебная проектная деятельность:</b>			
– профильно-предметная	+	–	–
✓ индивидуальная	+	–	–
✓ групповая /командная	+	–	–
– междисциплинарная	–	+	+
✓ индивидуальная	–	+	+
✓ групповая /командная	–	+	+
– мультимедийная	–	–	+
– научно-просветительского характера	+	+	+
– экспертного характера	элементы	+	+
– по созданию продуктов инновационного характера	–	–	+
<b>Ж. Участие в дебатах:</b>			
– учебных	–	+	+
– научных	–	–	+

<sup>8</sup> В пункте В представлена типология кейс-стади Йин Р. [см.: 49].