
ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ И ЗАВТРА

Г. А. Бордовский

ПОИСК МОДЕЛЕЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ УРОВНЯ PhD В ЕВРОПЕЙСКОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Болонская система высшего образования, введение которой в России сопровождалось острыми дискуссиями, в настоящее время полностью закреплена Законом «Об образовании в РФ». Одним из наиболее радикальных положений этого закона является перевод аспирантуры из сферы постдипломного образования в третью ступень высшего образования, которое теперь выглядит как «бакалавриат — магистратура — аспирантура». Такая структура полностью соответствует принятой в США и странах ЕС, где третья ступень завершается присуждением степени доктора философии (PhD). Нетрудно, убедиться что существующая в России ученая степень «кандидат наук» не вписывается в эту модель, хотя бы потому, что после защиты кандидатской диссертации выдается ваковский, а не вузовский диплом, как это принято в США и Европе.

Как ни странно, изменение в статусе и организации работы по подготовке специалистов в аспирантуре не вызывает в научной общественности нашей страны больших дискуссий. В то же время в различных европейских странах именно к уровню PhD предъявляются серьезные претензии. Нередко специалисты (и практики, и эксперты) критикуют систему подготовки PhD часто с разных позиций, не находя полного согласия. Например, в США существует традиция расширения спектра конкретных знаний, осваиваемых при подготовке специалистов уровня PhD. В то же время в Европе прослеживается тенденция углубленной подготовки аспирантов в выбранной области науки. Но сейчас на практике системы, изменяясь, движутся навстречу друг другу в поиске оптимального наполнения. Многие современные авторы отмечают общее понимание складывающейся ситуации, которую можно охарактеризовать так: в результате Болонского процесса картина европейского высшего образования существенно изменилась. В частности, отмечается, что подготовка специалистов уровня PhD на самом деле плохо интегрируется в Болонскую систему, а процесс интеграции идет достаточно медленно [1, 2].

Здесь имеет место одно очевидное противоречие. Общеизвестно, что во всех развитых странах происходит формирование «общества знаний», которое характеризуется все более широким использованием новых технологий, базирующихся на различных отраслях научных знаний, в том числе на развитии междисциплинарных и полидисциплинарных исследований. В это же время приведение структуры степеней в соответствие с Болонскими идеями ведет к возрастающей стандартизации подготовки специалистов PhD. Но ведь такие специалисты — основные игроки на поле формирования «общества знаний», отличительной чертой которого является отход от шаблонных решений в различных сферах деятельности. Данный процесс реализуется в российской системе образования, поскольку сейчас ведется разработка стандартов подготовки аспирантов, в которых увеличивается объем обязательных аудиторных занятий.

Неоднозначность отношения к степени PhD в странах Европы прослеживается по различным направлениям. Например, с одной стороны, как уже отмечалось выше, в специалистах уровня PhD видят основных участников формирования «общества знаний».

Однако, с другой стороны, практически всюду отмечается, что массовое высшее образование, где получение степени PhD является естественным и логичным завершением университетского образования, привело к избыточному числу специалистов этого уровня. Традиционно носители ученой степени PhD предназначались для «академического воспроизводства», то есть для работы в науке и высшем образовании. Естественно, что избыточность числа PhD вызывает их занятость в других сферах интеллектуальной деятельности, а это требует иных компетенций, нежели традиционная академическая работа. В связи с этим в программы подготовки специалистов PhD пытаются вводить курсы, формирующие навыки, которые будут способствовать более успешному трудоустройству выпускников третьего уровня высшего образования в разных сферах. Можно отметить такие компетенции, как:

- творчество и предпринимательство на базе полученных прикладных знаний;
- самоорганизация и развитие карьерных навыков;
- управление проектами;
- управление ресурсами на базе знаний финансовых механизмов;
- навыки межличностных коммуникаций, работы в коллективе и в крупных корпоративных сетях.

Акцент делается также на формировании профессиональной и исследовательской этики. Особое внимание обращается на подготовку PhD для частного сектора экономики, который ожидает от таких специалистов эффективного содействия развитию бизнеса через инновации, патентную деятельность и проявление лидерских качеств.

В силу сказанного сейчас (по крайней мере в области подготовки PhD) имеет место не единое европейское образовательное пространство, а, скорее, европейский образовательный ландшафт [3]. В подтверждение этому можно назвать несколько существенно различающихся моделей подготовки PhD в различных университетах Европы.

Во-первых, это традиционная для гумбольдтовской модели университета подготовка аспирантов на базе проведения исследований под руководством научного руководителя, как правило, в рамках его научной школы. Эту модель особенно активно критикуют американские специалисты, которые полагают, что она плодит «клоны», число которых многократно превышает число их наставников. Критики, видимо, убеждены, что ученики не могут идти дальше своих учителей. Однако автор имеет много примеров того, как молодые ученые, сформировавшиеся в научных школах, достаточно часто, не только обогащают их своими работами, но и создают не менее значимые свои научные коллективы, поэтому нельзя считать, что эта модель полностью себя исчерпала.

Во-вторых, набирает силу так называемая «учебная модель» подготовки аспирантов, которая насыщена большим числом учебных курсов и контрольных мероприятий. При этом сам научный результат деятельности аспирантов, как и представляемая ими диссертация, не имеет решающего значения. Сторонники этой модели полагают, что она дает лучшие результаты для адаптации выпускников аспирантуры на рынке труда. Существуют различные вариации «учебной модели». Например, узкопрофессионализированный специалист уровня PhD, нацеленный на решение определенных задач, или практико-ориентированный специалист, способный выполнять прикладные действия. В частности, такие специалисты видятся в области искусств, промышленного дизайна и т. п.

В последнее время набирает популярность построение аспирантуры на базе межвузовского сотрудничества, когда у аспиранта есть два равноположенных руководителя, принадлежащих, как правило, к разным научным школам. В свое время автор способствовал созданию условий для подготовки кандидатских диссертаций на базе двух университетов, в частности университета Сорбонны и РГПУ им. А. И. Герцена. Однако

при этом второй руководитель фактически выполнял роль научного консультанта. Межуниверситетская аспирантура в указанном выше варианте, вероятно, возможна только при очень большой интеграции в деятельность вузов разных стран и согласованных моделей подготовки PhD.

Идея увеличения числа научных руководителей диссертационных работ реализуется в нескольких вариантах. Например, в университете Осло аспиранту изначально назначают двух научных руководителей, а в Венском университете их число доходит даже до пяти.

Несколько выпадает из общего тренда модель так называемой «интегрированной подготовки», которая поддерживается Великобританией. Особенностью этого подхода являются прямой доступ в аспирантуру непосредственно из бакалавриата и значительный акцент на овладении общими практическими навыками. Автору представляется это некоторым аналогом «прикладного бакалавриата», активно внедряемого в российской системе образования, но перенесенного на уровень аспирантуры.

Определенным показателем сложного образовательного ландшафта Европы могут служить и некоторые конкретные примеры активности различных европейских университетов [4]. Так, в Великобритании работает программа *Vitae*, направленная на персональную поддержку профессионального и карьерного роста перспективных выпускников аспирантуры.

В Рурском университете Германии предлагают четверть всего времени подготовки специалистов PhD посвящать привитию им навыков написания научных статей и докладов, подготовке презентаций и заявок на гранты и т. п.

В Венском университете есть особая программа, по которой аспиранты к концу третьего года обучения должны организовать и провести конференции по теме своей работы, где преподаватели осуществляют контроль их организационных навыков, умения работать в академических сетях, качество представляемой информации.

Следует отметить, что подобные подходы к подготовке специалистов на уровне PhD существуют и в США. Не меньший разброс мнений наблюдается и в вопросе процедуры присуждения степени PhD. Так, во многих университетах Европы аспиранты могут завершить обучение и без публикации статьи в рецензируемых международных журналах. Иначе обстоит дело в ряде американских университетов, где продолжительность обучения аспирантов может зависеть от количества публикаций по результатам их работы. Например, на некоторых студенческих форумах (эти данные следует считать неофициальными) есть информация, что срок обучения в аспирантуре им может быть сокращен или увеличен в зависимости от числа опубликованных статей. А в университете Осло диссертацию на получения PhD можно защищать «по совокупности опубликованных работ», если эти работы взаимосвязаны, а связь хорошо обоснована. Кстати, в этом же университете итоговая диссертация может быть написана на разных языках, а не только на норвежском или английском.

В апреле 2014 года в университетах Копенгагена и Осло в рамках международного семинара (см. например, [5]) проходило обсуждение возможностей развития аспирантуры на базе тесного взаимодействия между университетом, компанией и аспирантом. В одной из таких моделей [6] предполагается, что бизнес-структуры являются активными и заинтересованными участниками подготовки PhD как на начальном этапе, выступая заказчиком, так и при итоговой оценке в качестве экспертов. Легко убедиться, что эта модель направлена на более комфортное вхождение специалистов PhD в сферу бизнеса и развитие в нем инновационных процессов. Наиболее активными сторонниками таких программ PhD являются университеты США. При этом надо отметить, что подобный подход к организации аспирантуры достаточно широко развивался еще в 60–70-е годы

прошлого века в СССР, в частности по техническим наукам. С этой целью в ведущих предприятиях просто открывались профильные кафедры соответствующих вузов, обеспечивая хороший уровень интеграции науки и практики. Приведенная выше информация, которая, конечно, не является исчерпывающей, свидетельствует, что проблема третьего уровня высшего образования в Европе стоит достаточно остро. Один из ведущих специалистов Марк Тейлор [2] даже ставит вопрос так — необходимо либо радикально реформировать систему подготовки PhD или закрывать этот уровень вообще?

В России (хотя и нет острых дискуссий) проблем в подготовке аспирантов, по мнению автора, не меньше. Можно отметить хотя бы такие. У нас, как и в Европе, наблюдается явный переизбыток кандидатов и докторов наук, особенно по некоторым научным специальностям. Очевидно, что большее их число не работает по профилю своей научной подготовки, занимая какие-то должности в законодательных и исполнительных органах власти различного уровня, являясь менеджерами тех или иных бизнес-структур (не имея, например, даже степени MBA) и т. д. Эта ситуация высвечивает альтернативу. Либо надо полагать, что подготовка большого числа кандидатов и докторов наук, работающих в сферах очень далеких от научной или академической деятельности, является неэффективной тратой государственных средств на их подготовку и аттестацию, либо необходимо существенно изменить программы обучения аспирантов в направлении формирования у них иных компетенций, подобно тем, что отмечались выше. Можно полагать, что стандарты третьего уровня высшего образования ориентированы именно на решение этой проблемы. Однако все более ужесточающиеся требования ВАК к диссертациям направлены на иное — на оценку конкретного вклада аспиранта в решение значимых научных проблем. А это плохо сочетается с тем, какие компетенции будут формироваться при прохождении лекционных и практических курсов, в той или иной мере копирующих типичный подход к подготовке магистров.

У автора складывается впечатление, что российская практика подготовки специалистов высшей квалификации (кандидатов и докторов наук) еще в большей степени находится в противоречии с Болонской системой, чем в Европе, где ведется такая активная дискуссия по данному поводу. При этом у нас не просматривается и стремления ослабить очевидные противоречия. Напротив, представляется, что решения ВАК о повышении требований к научному уровню диссертаций и требований Закона «Об образовании в РФ» о переводе аспирантуры в третий уровень вузовской подготовки нацеливают участников этого процесса разнонаправленно. Такая ситуация приведет либо к тому, что большинство аспирантов завершат обучение без защиты диссертации и, соответственно, без получения ученой степени. Либо аспирантура станет делом немногих особо одаренных людей, способных освоить за три года и государственный образовательный стандарт и решить какую-то важную научную задачу. Но это опять-таки противоречит пониманию аспирантуры как третьей ступени высшего образования, что, в принципе, предполагает достаточно массовую и доступную форму непрерывного образования. Иными словами, у нас складывается какая-то особая, весьма далекая от Болонской, система подготовки специалистов высшей квалификации.

Один из выходов из данного противоречия автор видит в том, что обучение в аспирантуре должно заканчиваться защитой небольшой квалификационной работы (подобно тем, что защищаются в различных европейских университетах) и присвоением общепринятой в мире степени PhD того или иного университета. Одновременно надо прекратить присуждение степени кандидата наук, которая сложилась исторически в ту пору, когда докторов наук было очень и очень мало, и которая сегодня звучит несколько двусмысленно. Это позволит отказаться от большой бюрократической системы ВАК, не свойственной другим развитым странам мира. При этом степень доктора наук можно оставить

(такая практика есть, например, в Великобритании и некоторых других странах). При этом присуждение степени доктора наук можно отнести к компетенции специальных комитетов, которые могут создаваться профессиональными сообществами типа Российского физического общества, Российского культурологического общества, Российского психологического общества и т. п. Кстати, в учреждении таких комитетов могли бы играть ведущую роль соответствующие отделения РАН, РАО и других государственных академий наук, а критерием соответствия кандидата на получение степени доктора наук могли бы стать объективные наукометрические показатели (индекс цитирования по данным РИНЦ, индекс Хирша и др.).

Конечно, читатель скажет, что это не соответствует традициям великой советской науки. Но ведь и процессы, которые происходят в нашей стране уже третье десятилетие, тоже не соответствуют прежним традициям. Можно гарантировать только одно — качество научных исследований от такой перестройки не пострадает. Оно определяется другими параметрами, а не системой присуждения научных степеней.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Bitusikova A.* Reforming Doctoral Education in Europe. *Academic*, 2009. V. 95 (1).
2. *Taylor M.* Reform The PhD System of Close It Down. *Nature*, 2011. V. 472. P. 261.
3. Doctoral Programs in Europe, BFUG Report. European University Association, 2010.
4. *Myklebust J. P., Nilsen R.* Analysis of Doctoral Education Reform in Europe. International Conference Proceedings, 2007.
5. *Бордовский Г. А.* Интеграционные процессы в научно-образовательной пространстве современной России: Материалы международного семинара «Российское образование в общеевропейском образовательном пространстве». М., 2014. С. 4–6.
6. *Borrell-Damian L.* Collaborative Doctoral Programs, University-Industry Partnerships for Enhancing Knowledge Exchange. European University Association, 2009.

Р. У. Богданова

ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАМКАХ СЕТЕВОГО СОТРУДНИЧЕСТВА

Вопрос об организации воспитательной деятельности в рамках сетевого взаимодействия рассматривается сегодня не случайно. Практически во всех важнейших документах находит отражение необходимость усиления и обновления воспитательной деятельности с молодежью.

В проекте Стратегии государственной молодежной политики РФ, который размещен на сайте Росмолодежи, выделены такие важнейшие вызовы, как: «отсутствие сформированного мировоззрения, основанного на позитивных ценностях инноваций, патриотизма, нравственности, правосознания, а также востребованных развитых компетенций, позволяющих адаптироваться к изменению условий жизнедеятельности и преобразовать мир к лучшему». В Послании Федеральному собранию Владимир Путин подчеркнул, что «нам нужны школы, которые не просто учат, но и школы, которые воспитывают личность. Граждан страны, впитавших ее ценности, историю и традиции. Людей с широким кругозором, обладающих высокой внутренней культурой, способных творчески и самостоятельно мыслить». Решение этой задачи требует определить, какие изменения