

## ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

**В.И. БАЙДЕНКО, профессор**  
**Н.А. СЕЛЕЗНЁВА, профессор**  
**Национальный исследовательский**  
**технологический университет**  
**«МИСиС»**

### **Пути совершенствования** **докторской подготовки:** **Европа и США** **(статья третья)**

*Предлагаемая статья завершает цикл публикаций о тенденциях развития докторского образования в Европе и Северной Америке. Авторы пытаются обобщить основные направления реформирования подготовки исследователей по обе стороны Атлантики. Они доводят до сведения читателей некоторые выводы общеевропейского исследования EURODOC, освещают вопросы формирования европейского доктората и объединённых докторских программ в партнёрской связке «университет – промышленность», знакомят с последними изысканиями, выполненными в США, в части американского докторского образования и путей его совершенствования.*

*Ключевые слова: современное состояние докторского образования; европейское измерение докторского образования; европейский докторат; совместные докторские программы университета и бизнеса; эффективная карьерная подготовка; стратегический ресурс нации; многообразие моделей подготовки исследователей; обеспечение качества докторского образования; новые роли университетов, промышленности и государства; рекомендации для развития докторского образования.*

Международная дискуссия по поводу обновления и совершенствования подготовки исследователей поражает своей интенсивностью, многоголосием и множеством граней анализа. В предшествующих двух статьях\* мы попытались (с понятными ограничениями) обозначить наметившиеся основные линии ее модернизации. Внимание читателей обращалось на плюрализм существующих форм докторской подготовки в мире, на теоретический вывод, что не может существовать некой единственной совершенной модели докторского образования, которая могла бы претендовать на статус идеального стандарта.

Более того, сегодня появляются его новые формы, такие как «профессиональный докторат», профили и структуры докторских программ которого «дают выпускникам возможность занимать должности в корпорациях, основанных на знаниях, требующих для их применения и использова-

ния высокого общего уровня, но не исследовательских навыков как таковых» [1].

Дж. Уокер, анализируя состояние докторского образования на своей родине, пишет: «*В контексте создания докторского образования (курсив наш. – В.Б., Н.С.) Соединённые Штаты Америки вплотную подошли к производству знания действительно нового поколения, знания, которое добывается в недрах соответствующего научного сообщества и оказывает воздействие на жизнь общества в целом; исследовательская деятельность при этом имеет тенденцию к более тесному взаимодействию с органами власти и другими влиятельными общественными фигурами, с целью формирования общенациональных норм постдипломного образования и содействия свободному финансированию для развития докторского образования*» [2]. Автор отмечает, что «в прошлом десятилетии наблюдалась возрастающая тенденция к изменению

\* См.: В.И. Байденко, Н.А. Селезнева. Из истории становления европейской докторской степени // Высшее образование в России. 2010. № 8/9; В.И. Байденко, Н.А. Селезнева. Содержательно-структурные особенности европейского докторского образования // Там же. 2010. № 10.

и реформированию докторских программ в США» и что «одна из интересных особенностей докторского образования в Америке заключается не только в том, что есть отличные программы, но и в том, что *возникли также новые университетские представления об «отличии», которые идут вразрез с устаревающими нормами*»<sup>1</sup> (курсив наш. – В.Б., Н.С.).

В лабиринте оценок, идей и рекомендаций, в котором оказывается каждый, кто более или менее пристально всматривается в процесс реформирования доктората, выберем «ариаднину нить» (естественно, достаточно субъективно), чтобы оценить ситуацию с пяти позиций:

- 1) нынешнего положения в докторском образовании болонского формата;
- 2) формирования европейского доктората как стратегического выбора;
- 3) становления совместных докторских степеней в связке «университет – промышленность»;
- 4) состояния докторского образования в США и его будущего;
- 5) консенсусных рекомендаций (предложений), касающихся целей и форм докторского образования, профилей и структур докторских программ, связи между магистерскими и докторскими программами, обеспечения качества и др.

\* \* \*

**Позиция 1.** На последней конференции Eurodoc (март 2010 г., Вена) обсуждались результаты онлайн-ового общеевропейского исследования докторантов (N=8900, 30 стран), проливающие свет на **реальную ситуацию в докторском образовании болонского формата**. Организаторы опроса стремились заполнить информационный вакуум, который образовался в связи с отсутствием сравнительной базы данных и эмпирических знаний о реальных отличиях между европейскими моделями подготовки исследователей. Были собраны данные по четырём показателям: мобильность; карьера и квалификация; научное руководство и обучение; финансирование и усло-

вия труда. Некоторые основные сведения и выводы, полученные в ходе реализации проекта, сводятся к следующему [3].

- Почти половина (46%) соискателей поступают в докторантуру непосредственно после окончания магистратуры или при наличии другой степени; остальные кандидаты имеют опыт работы (в академическом или частном неисследовательском секторе).
- Около 80% соискателей получили финансирование под написание докторской диссертации либо в виде стипендии, либо в виде зарплаты, однако 18,4% респондентов отметили, что не имели или не имеют никакой финансовой поддержки для работы над диссертационным исследованием.
- Только 9% из выборки заявили о своей осведомлённости о Европейской хартии исследователей (см. нашу вторую статью); 91% опрошенных не знают, выполняются ли в их контрактах требования Хартии.
- 69,7% засвидетельствовали, что получают необходимое образование в ходе работы над диссертацией; 19,4% утверждают обратное; 10,9% указывают на приобретение соответствующей подготовки вне данного университета. Президент Eurodoc Н. Махарова в связи с этим делает вывод: «теоретическая и методологическая подготовка по предмету исследования, а также в области исследовательской этики может быть как добровольной, так и обязательной. Обучение переносимым и языковым навыкам (компетенциям), освоение педагогической культуры и информационных технологий в подавляющем большинстве случаев является добровольным» [3].
- По поводу условий труда каждый четвёртый сообщает, что много усилий тратится на деятельность, непосредственно не связанную с написанием диссертации: преподавательские обязанности, помощь в дополнительной исследовательской работе или даже выполнение административных функций (это послужило поводом для эмоционального заявления президента Eurodoc: «Когда же докторантам учиться

тому, как преподавать, если они должны преподавать? Как может докторант обеспечить качество процесса преподавания, если его не готовили к этому, то есть не учили тому, как нужно учить других?» [3]).

- Треть (31,8%) докторантов не уделяют даже часа в неделю тренингу по написанию научных текстов (что ставит вопросы об их перегрузке и о качестве научного руководства).

- 64,3% респондентов оценивают обратную связь с научным руководителем в отношении исследовательской работы докторантов как полезную или весьма полезную. 57% опрошенных получают руководящие принципы или правила со стороны научного руководителя, что делает проблему адекватного научного руководства одной из приоритетных в современном докторском образовании.

В своём докладе на конференции в Вене Н. Колчева познакомила с оценкой респондентами роли научных руководителей как *экспертов в данной области науки и исследований*: 67,8% заслужили отличную и хорошую оценки, 13,6% – плохую.

Оценки руководителей в отношении *предоставления регулярного руководства* распределились следующим образом: «очень плохо» – 8,1%; «плохо» – 12,7%; «посредственно» – 20,0%; «хорошо» – 32,8%; «отлично» – 26,4%.

Треть научных руководителей имеют от трех до четырех докторантов; 28% – одного-двух; 22,7% осуществляют руководство пятью-девятью докторантами. Оптимальной средней нагрузкой «научных наставников» (этот термин часто употребляется в отношении руководителей. – В.Б., Н.С.) считается от четырех до шести кандидатов. В европейском докторском образовании сейчас разрабатывается такая «модель нагрузки» для академического персонала, которая позволит руководителям уделять достаточно времени каждому соискателю. Существует (мы отмечаем это в первой статье) потребность в общих стандартах подготовки докторантов в европейских стра-

нах – в некоей конвенциональной рамке, очерчивающей диапазон компетенций, которыми призваны обладать лица, окончившие докторские программы. Нужны также и общие стандарты научного руководства. Ощутима необходимость в выработке механизмов и процедур назначения руководителей, оценки качества их деятельности как руководителей докторантов, целевой подготовки научных руководителей, введения в практику соглашений о научном руководстве, определяющих их роли и круг обязанностей (преподавание, исследовательская работа) [4].

- Только 30% участвовавших в опросе получают полное финансовое покрытие своего пребывания за границей (как правило, в виде значительных стипендий). Около 20% докторантов живут при поддержке родителей, на личные сбережения, банковские льготные займы или пособия по безработице, получаемые в период пребывания в иностранных университетах. Большое число мобильных докторантов сами финансируют свою мобильность [3].

Оригинальный опыт совершенствования докторской подготовки в Далемской исследовательской школе (Dahlem Research School) Свободного университета Берлина представлен Мартиной ван де Санд. Он относится к поддержке студентов для карьеры вне академической сферы. Докторская степень может служить не только для самовоспроизводства академической системы, но и для предоставления возможности доступа к ряду высоких внеакадемических должностей. Считается, что тенденция оставаться в высшей школе «несёт в себе высокий риск быть пойманным в академические сети и уменьшает шансы на внеакадемическом рынке труда» [5]. Автор подчёркивает особую значимость *эффективной карьерной подготовки*, обращая внимание на то, что докторанты сплошь и рядом выбирают академическую карьеру, не имея представления о реальном положении вещей. В Далемской школе для решения этой задачи применяется интегрированный подход, позволяющий:

- снабжать докторантов информацией о различных профессиональных сферах, требованиях и перспективах;

- повышать их осведомлённость относительно условий, ожиданий и так называемых «неписаных правил»;

- обеспечивать осознанность индивидуального карьерного планирования;

- уменьшать случаи совпадения личных карьерных планов докторантов.

Смысл этого подхода состоит не в том, чтобы препятствовать выбору академической карьеры, но в том, чтобы поддержать тех, кто мог бы стать более успешным в других направлениях деятельности. При этом решаются две задачи: во-первых, профессионализации академической сферы в области преподавания и исследовательской работы, во-вторых, подготовки к неакадемическому сектору рынка труда [Там же].

Некоторые другие изыскания европейской академической мысли и практики<sup>3</sup> в части новаций в подготовке исследователей и её совершенствовании мы отразим ниже, – освещая опыт освоения европейского доктората (в аспекте интернационализации/ европеизации докторского образования) и совместных докторских степеней как результата «союза» университетов и бизнеса.

**Позиция 2.** Ещё на старте Болонского процесса (1999 г.) были обозначены шесть линий действий (в дальнейшем их число возросло до десяти), одной из которых стало «усиление европейского измерения высшего образования». С 2003 г., когда двухцикловая структура высшего образования (бакалавр – магистр) сменилась трёхцикловой (бакалавр – магистр – доктор), начало оформляться европейское измерение доктората. По сути своей это означало интернационализацию существующего (точнее сказать – существовавшего до 2003 г.) доктората<sup>4</sup>.

С. Роза настаивает на том, что следует различать «европейское измерение доктората» и «совместный европейский докторат». Она считает, что европейское изме-

рение докторской подготовки и европейский докторат – это две различающиеся между собой модели достижения одной цели [7]. Вместе с тем она убеждена, что в качестве «общей рамки для всех докторантов (традиционных и новаторских, национальных и международных) могут быть заявлены цели обучения исследованиям для науки и посредством науки – с одной стороны, и приобретения компетенций как в специализированной области диссертации, так и в плане развития персональных способностей – с другой (они включают умения не пасовать перед неизвестным, быстро извлекать и синтезировать знание, находить новаторские решения, в т.ч. сложных проблем, разрабатывать стратегии, комбинируя многочисленные возможности и перспективы, а также креативность, умение быть частью сети, обеспечивать и оценивать качество, управлять временем и ресурсами, справляться с неудачами)» [7].

С этим критериальным рядом компетенций, пожалуй, целесообразно соотносить любые национальные модели доктора, что сделает саму рефлексию по поводу докторского образования и его совершенствования более объёмной и, если хотите, более основательной. Мы убеждены, что *международный контекст анализа в условиях глобализации и диверсификации высшего образования является нефлеложным методологическим требованием*. Это в равной мере относится и к чиновникам, и к академическому сообществу.

Много раз доводилось слышать и читать (не будем вступать в персональную полемику) о том, что «болонский» компетентностный подход – это всего лишь частная заокеанская методика; что провозглашаемая ныне в Европе студентоцентрированность образовательного процесса вполне «снимается» отечественной личностно-деятельностной теорией; что уровневые образовательными дескрипторами мы всегда пользовались, да лишь иначе их называли; что состав универсальных компетенций конвергирующего образовательные

системы Европы проекта TUNING, дескать, «пожиже» – у нас в своё время было «круче»; что Болонский процесс – это вредоносная для российской высшей школы «затея» («затея» – именно так и сказано!); что наше высшее и профессиональное образование всегда было результат-ориентированным в «лице» квалификационных характеристик; что знаменитая блумовская классификация сфер обучения ограничивается, видите ли, только когнитивным рядом и что её надобно дополнить ценностно-установочными компонентами (и, кстати, «дополняют» – по сути, идеями того же Блума, но высказанными им в более поздних и мало известных у нас работах, изданных после 1956 г., что, разумеется, далеко не всегда можно классифицировать как ловко заимствованный плагиат) и т.д. и т.п. Невольно недоумеваешь: полноте, коллеги, да ведаете ли вы, о чём речь-то идёт?! Ведь «дьявол прячется в деталях», а не во внешних аналогиях!

О нашем доморощенном нарциссизме в образовании можно было бы сказать словами Сильваны Розы: «Общая и распространённая реакция: «мы не нуждаемся в европейских или международных докторатах, мы уже являемся международными учёными!»», как кажется, выступает *обороняющейся стратегией* по отношению к инновационным практикам *коллективной международной науки в области образования*» (курсив наш. – В.Б., Н.С.) [7].

В первой статье цикла мы уже упоминали в обзорном ключе о четырёх моделях совместных европейских докторских степеней. Согласно позиции Еврокомиссии, европейский докторат понимается как существующий докторат плюс международная мобильность в одну-две страны в рамках кооперации между университетами и другими партнёрами. Сверх того международная мобильность соискателей должна усиливаться посредством взаимного признания схем совместного руководства докторантами. С. Роза подчёркивает, что европейский докторат – это многосторонняя

программа университетов различных стран (она описывает опыт докторского проекта Европейской ассоциации университетов «Семь сетей»), устанавливаемая совместно с дипломом, выдаваемым на уровне «сети», где докторанты получают единый диплом.

Европейский докторат не следует идеализировать. Он не всегда является лучшим решением по сравнению с традиционным. Надо иметь в виду, что для разработки моделей европейского доктората в режиме «сетей» необходима обобщённая информация по значительному кругу аспектов: о способе организации и структурирования докторских программ (включая данные о предлагаемых образовательных курсах, длительности учёбы, периодах обязательной и добровольной мобильности); о формах контроля, институциональной политики в области набора и процедуре отбора кандидатур; о видах финансирования докторских программ (плата за обучение, вузовские или иные субвенции); о механизмах обеспечения качества докторских программ (средства сопровождения, надзора, оценивания); о лингвистической политике и различных препятствиях с юридических, институциональных, финансовых и других точек зрения.

Особое внимание при этом уделяется централизации процессов допуска через общий портал с целью согласования информации, установления одинаковых критериев и разделения ответственности между университетами-партнёрами.

Хорошо организованные университетские сети четко определяют административно-научно-дидактическую структуру, разделяя задачи между вовлечёнными в сеть вузами и предлагая им оптимальный набор функциональных ролей. С. Роза пишет: «Как стратегический выбор европейский докторат, даже открытый международной кооперации вне Европы, способен быть наилучшим решением для акцентирования ключевой роли Европейского пространства высшего образования и Европейского исследовательского пространства...»

Это означает, что университеты не должны быть только научными структурами, они также обязаны принимать ответственность за подготовку новых поколений исследователей путём содействия международной мобильности, интеллектуальным и креативным обменам, которые были бы достаточно гибкими, чтобы *охватить образовательные контексты и знания во всём мире* (курсив наш. – В.Б., Н.С.) [7].

**Позиция 3.** На конференции под председательством ЕС «Университеты 2020» (Саламанка, 17 июня 2010 г.) в докладе д-ра Лидии Боррелл-Дэмиан «Подготовка докторов после 2010 года» представлена ещё одна перспектива совершенствования докторского образования как **интегрированного результата партнёрства университетов и промышленности** в целях *усиления обмена знаниями между этими двумя сферами*. Характерная особенность этой, мы бы сказали, «бизнес-вузовской» модели докторской степени заключается в том, что университет и компания выступают здесь в роли *общей исследовательской площадки* [8].

Предварительным условием совместных докторских программ подобного рода является признаваемая обеими сторонами ценность исследования, взаимное доверие субъектов (университетов и компаний) и ориентация на «длинную волну» сотрудничества. Непосредственными условиями должны выступать: согласование формы финансирования (частное/государственное), осуществление *совместного научного руководства*, обеспечение соискателям эффективного наставничества и, наконец, приверженность этическим нормам как при проведении диссертационного исследования, так и при оценивании диссертации.

Оригинальность этой идеи как раз и состоит в том, что обладатель докторской степени опирается на опыт совместной заинтересованной деятельности партнёров.

Подобные докторские программы могут быть инициированы:

- *индивидом* – профессором, служа-

щим компании, бакалавром, магистром – если доказана практическая значимость исследования и принят начальный индивидуальный уровень участия с одобрения партнёра;

- *университетом* – группой профессоров, кафедрой, руководством высшего учебного заведения (или даже нескольких вузов) – если очевидны институциональные параметры исследования, налицо высокий уровень подготовки кандидатов, имеется надёжный «коэффициент трудоустраиваемости» докторантов и ожидается вклад результатов диссертационного исследования в решение социальных проблем;

- *компанией* или руководством компании (генеральным директором, советом директоров) – когда движущими идеями проекта являются доступ к соответствующим знаниям и технологиям, вовлечение человеческих ресурсов и повышение предпринимательской компетентности;

- *официальными органами* (местными, региональными и национальными) – в тех случаях, если ставится задача экономического развития и увеличения общественного блага;

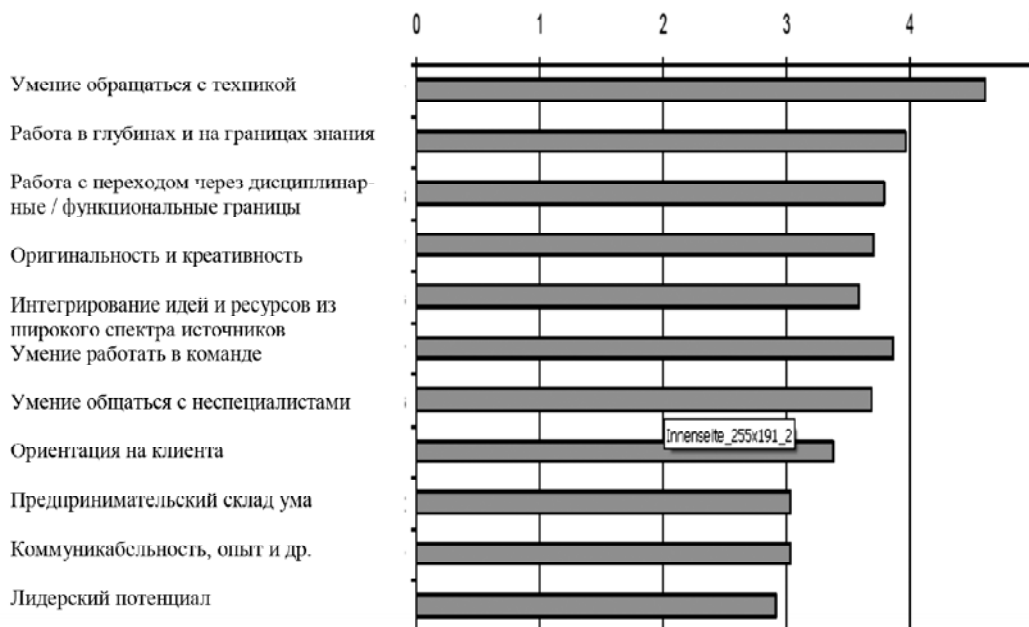
- *объединёнными усилиями юридических и физических лиц* – если предполагается достижение согласованных целей.

Совместные докторские программы должны носить структурированный характер (см. нашу вторую статью), особенности которого зависят от области знания (естественно-научные, инженерные и технические; биотехнология, медицина, науки о жизни; экономические и общественные).

Здесь мы должны вновь обратиться к компетенциям докторантов, запрашиваемым работодателями. Вот как они представлены в докладе Л. Боррелл-Дэмиан на основе данных проекта DOC-CAREERSEUA (*схема*). О нём мы информировали читателя в первой статье цикла («Высшее образование в России». 2010. № 8/9. С. 112)<sup>6</sup>.

Л. Боррелл-Дэмиан заключает: «Существует необходимость в поддержке исследовательской самостоятельности универси-

Значимость компетенций во время приема на работу (шкала от 0 до 5)



тетов и катализации процессов сотрудничества между вузами и бизнесом, а именно потребность:

- в разработке устойчивых схем финансирования, в том числе всестороннего поощрения сотрудничества высшей школы и промышленности;
- в стимулировании культуры внедрения технических, гуманитарных и методологических инноваций в академическую и неакадемическую среду;
- в создании платформ для налаживания деловых взаимовыгодных связей;
- в формировании объективных и надежных процедур оценивания, а также критериев оценки качественного уровня диссертационных проектов» [8].

Нельзя не видеть, что совместные докторские исследования, которые основаны на объединённом интересе университетов, бизнеса и соискателей, имеют общезначимую ценность как с точки зрения добавленной стоимости, так и в аспекте результатов, а также в плане актуальных проблем и решений.

*В области добавленной стоимости:* повышение качества исследований и выбор академических стандартов с позиций стратегической перспективы для промышленности; проведение самооценки как академических, так и неакадемических организаций; прогнозирование трудоустройства обладателей докторских степеней посредством эффективного использования компетенций, приобретённых в исследовательской работе *непосредственно в промышленности*; укрепление сотрудничества между университетом и бизнесом за счёт совместного научного руководства и обоюдного доступа к академическим и бизнес-сетям.

*В части результатов:* выпускники докторантур лучше подготовлены к трудоустройству вне научного сообщества; устанавливаются многочисленные и более качественные связи между вузом и бизнесом.

*Относительно актуальных проблем:*

- наблюдается гипертрофия внимания к деятельности с неакадемической ориентацией;

- сужается свобода для развития «революционных идей» и креативности;
- возникают конфликты относительно прав на публикации и интеллектуальную собственность;
- усложняется схема научного руководства, если иметь в виду вопросы качества коммуникаций.

*По поводу решений:*

- осуществляется передача ресурсов – как материальных (доступ к необходимому оборудованию), так и человеческих;
- формируются реалистичные ожидания всех сторон в части соответствия проектов академическим и предпринимательским исследовательским областям и стратегиям, возрастания осведомлённости о характере процесса написания докторской диссертации, его временных рамках, объёме рабочей нагрузки, ожидаемых результатах;
- усиливаются гибкость, «конфликтостойчивость» и адаптируемость к непредвиденным ситуациям.

В конечном счете совместные докторские программы расширяют карьерные перспективы для обладателей докторской степени, делая и исследовательские, и неисследовательские должности одинаково доступными [8].

**Позиция 4.** Теперь рассмотрим с системно-политической точки зрения возможное будущее докторского образования в США <sup>6</sup>.

Прежде всего обращает на себя внимание то значение, которое придается здесь подготовке исследователей – последипломному образованию. По мнению авторов доклада «The Path Forward: The Future of Graduate Education in the United States», оно будет обеспечивать интеллектуальное лидерство США в экономике знаний. «Мы убеждены, – заявляют они, – что конкурентоспособность и инновационный потенциал страны существенно зависят от сильной системы последипломного образования» [9]. В другом месте они высказываются ещё более категорично: «Последиплом-

ное образование является стратегическим национальным ресурсом США. Как и все ценные активы, оно требует поддержки и внимания. Укрепление высшего образования и особенно последипломного образования – это инвестиции в наше будущее» [Там же].

Однако американская осмотрительность авторам не изменяет. Они констатируют новую реальность в глобальном мире: во-первых, признают, что «системные изменения в Европе обусловили появление более унифицированных и согласованных стандартов», и, во-вторых, выражают опасение, что «хотя последипломные школы в США по-прежнему обеспечивают высочайший уровень образования, качество последипломных программ в других странах также растёт [Там же].

Американское докторское образование сталкивается, как полагают авторы доклада, с серьёзными трудностями, а именно:

- многие из тех, кто способен получить докторскую степень, не поступают на программы докторского уровня;
- нарастают демографические проблемы, что ведёт к существенным сдвигам в возрастных параметрах докторантов;
- усиливается конкуренция со стороны других государств, принимающих решительные меры в целях создания «сильных постдипломных программ».

Авторы фиксируют следующие слабые места докторской подготовки: количественные показатели поступающих в докторантуру отстают от роста общей численности населения студенческого возраста <sup>7</sup>; на числе докторантов крайне отрицательно сказывается отсев из средней школы и вузов различных типов (кстати, отмечается, что более 50% выпускников средней школы продолжают обучение на додипломном уровне в двухгодичных и четырёхгодичных колледжах); наблюдается существенный разрыв в национальных и расовых составах контингента послесредних учебных заведений.

Высвечиваются также социальные и



экономические факторы, действие которых может негативно отразиться на докторском образовании.

Во-первых, представляется возможной угроза снижения уровня образованности, особенно в области математических знаний и навыков чтения. Это может стать причиной того, что на докторские степени будут претендовать менее академически квалифицированные выпускники вузов. Во-вторых, поскольку на международную миграцию к 2015 г. будет приходиться более половины прироста населения, потребуется дополнительная образовательная подготовка для новых граждан США. В-третьих, растёт число нетрадиционных – с точки зрения возрастных, семейных и трудовых параметров – претендентов с изменённой мотивацией. В-четвёртых, увеличивается спрос на докторские программы возвращающихся в университеты работающих американцев, намеревающихся повысить свои шансы в карьерном росте.

Авторы заключают: «Эти изменения указывают на необходимость пересмотра финансовой поддержки студентов последипломного уровня, в частности, изыскания дополнительных ресурсов, достаточных для их успешной учёбы. Меняющаяся демографическая ситуация может потребовать переоценки традиционных ожиданий в отношении временных рамок для получения степени и строительства возможных карьерных траекторий» [9]. Кроме того, продолжает оставаться слишком большим отсев докторантов (40–50%), сохраняются и весьма продолжительные сроки до получения степени (5 лет – 25%, 7 лет – 45%). Авторы информируют общественность и власти и о других тревогах: карьерные перспективы докторантов менее определены, нежели у магистров; усиление ориентации университетов США на внештатных преподавателей и адъюнкт-профессоров уменьшает у выпускников последипломного образования шансы на получение должности в вузе, предшествующей бессрочному контракту.

В докладе рассматриваются задачи по преодолению «узких мест», адресованные отдельно университетам, промышленности и государственным органам.

*Университеты призваны:*

- выявлять и привлекать к последипломному образованию талантливых студентов;
- анализировать положение с завершением докторского образования и показатели качества;
- расширять возможности для неакадемической карьеры;
- предоставлять докторантам информацию о карьерных возможностях вне академической среды;
- существенно улучшить подготовку преподавателей для последипломных школ, в полной мере учитывая современные образовательные технологии, демографические тенденции в стране и старение профессуры;
- осуществлять повышение профессиональной квалификации как одно из направлений последипломного образования.

Работодатели должны:

- развивать партнёрские отношения с университетами (выделение стипендий для докторантов; расширение возможностей стажировок; открытие переносимых индивидуальных счетов с параллельными взносами; компенсация затрат на обучение сотрудникам-докторантам; материальная поддержка кандидатов из недостаточно обеспеченных групп общества);
- информировать общественность о компетенциях, которые могут быть востребованы на рынках труда будущего.

Высшим должностным лицам необходимо:

- гарантировать доступность докторского образования для всё большего числа американских граждан, исходя из того, что «расширение участия в последипломном образовании выступает одним из национальных приоритетов» [9];
- официально одобрить и реализовать новую инициативу по содействию развитию

магистерского и докторского образования, а именно включиться в программу поддержки для докторской подготовки «COMPETES» в областях, представляющих стратегический интерес, посредством оказания прямой материальной поддержки обучающимся (стипендии, дополнительные социальные выплаты и т.п.);

- обеспечить модернизацию федеральных программ подготовки и соответствующих стипендиальных программ в ответ на рост стоимости последипломного образования (распространение практики «прощения долгов» на некоторые важные области докторского образования, изменение действующей налоговой политики в отношении стипендиальных выплат аспирантам, согласование федеральных и государственных грантовых программ);

- изменить порядок виз для международных докторантов, с тем чтобы «обеспечить иностранным студентам возможность поступать в американские последипломные школы и остаться в США после получения степени» [Там же]<sup>8</sup>.

**Позиция 5.** Во всех статьях нашего «триптиха о докторском образовании» мы неоднократно обращались к материалам специального выпуска журнала «Высшее образование в Европе» – «Сравнение докторского образования в Европе и Северной Америке» (2008. Т. 33. № 1).

Не позволяя себе сколь угодно малую толику заимствования, стремясь быть верным жанру «панорамной документальности», мы довольно часто прибегали к цитированию русскоязычных переводов. Мы искренне благодарны зарубежным авторам за доставленное интеллектуальное удовольствие от общения с их талантливыми текстами, расширившими наши представления о современном докторате в его живой диалектике адаптации, изменений и развития в поисках ответов на вызовы времени. Мы хотели донести до читателей многообразие и креативный характер идей, практик и аналитических рефлексий. Вот и упомянутый международный семинар «собрал экспертов из различных ака-

демических сфер, разных стран, научно-исследовательских учреждений и высших учебных заведений, чтобы обсудить и проанализировать вызовы будущего, а также будущие функции и возможности докторского образования в контексте быстроменяющихся потребностей как рынка труда, так и академического мира» [2].

Мы сочли возможным завершить наш цикл более обстоятельным изложением некоторых рекомендаций из тех, что в качестве общего знаменателя состоявшейся дискуссии были даны У. Шрайтерером.

Говоря о *целях* докторского образования, эксперт прежде всего указывает на два, по его мнению, решающих обстоятельства: во-первых, на развитие способности к независимому исследованию через поощрение в докторантах самого *духа независимости* и, во-вторых, на формирование широкого круга социальных компетенций путём постепенного улучшения организационных структур и актуализации проблемной тематики и содержания.

В части *содержания и структур* докторских программ У. Шрайтерер формулирует несколько рекомендаций:

- при всём многообразии докторских программ их следует (и это принципиальное условие) ориентировать на овладение докторантами *высокими стандартами и образцами исследовательской культуры*;

- докторское образование призвано формировать опыт проведения научного исследования, «даже если структуры и характер такого опыта могут различаться; он остается важнейшим для всех типов докторских программ» [1];

- нельзя допускать избыточной регламентации докторской подготовки, в том числе и при стремлении сделать её прозрачной, лучше структурированной и имеющей более чёткую направленность;

- целесообразно выдавать выпускникам-докторантам Diploma Supplement (Приложение к диплому), в котором будет описан профиль университета и освоенная докторская программа;

■ предложение и организация докторских программ должны быть диверсифицированы, т.е. нужны различные типы программ, в т.ч. ускоренные (*pistes rapides*) и продвинутые (*classes d'honneur*).

Всё более значимой становится проблема *связи магистерских и докторских степеней*. Дело в том, что в различных системах докторского образования доступ к нему не унифицирован, наблюдаются разнообразные подходы и практики. В отдельных европейских странах, а также в Канаде в докторантуру поступают только после окончания магистратуры. В США, напротив, докторантами становятся обладатели первого диплома (первой степени). Как видно, многое зависит от национальных традиций, правовых норм и профиля вуза. Обобщая международный опыт, У. Шрайтер подчеркивает, что «переход непосредственно в докторантуру без предварительного получения магистерской степени может способствовать повышению конкурентоспособности на международной арене и привлечению студентов более высокого уровня, желающих поступить на докторскую программу сразу после получения первого университетского диплома. Однако этот подход предполагает большой риск в процессе отбора и исключение из докторских программ более зрелых, опытных и состоявшихся кандидатов» [1].

Автор рекомендует исходить из того, что магистерские и докторские программы могут различаться в зависимости от академического профиля вуза. «Если, – продолжает он, – магистерский диплом рассматривается как обязательное условие поступления на докторскую программу, то отлично успевающие студенты должны пользоваться преимуществом приоритетного зачисления или иметь возможность перевестись в докторантуру до завершения обучения и получения магистерской степени» [Там же].

Можно утверждать, что инновационные процессы в докторском образовании набирают силу. В конечном счёте, всё подчине-

но *повышению его качества*, тем более что, как констатирует эксперт, «обеспечение качества, или, точнее, управление качеством, до сих пор не играло сколько-нибудь значительной роли в докторском образовании и институциональной практике» [Там же]. Но ситуация меняется. Резко возрастает число докторов и спрос на высококачественную докторантуру. При всей важности вузовских норм и механизмов, вводимых в логике академических свобод и автономии, сообщество всё более склоняется к тому, чтобы регулирующие органы любого типа содействовали выработке и поддержанию взвешенных процедур обеспечения качества. Вузы, как минимум, обязаны реализовывать следующие шаги:

- создавать полноценные возможности для освоения докторских программ в установленные сроки;
- проводить непрерывный и объективный мониторинг продвижения докторантов;
- систематически выявлять и устранять причины отсева;
- уравнивать и постоянно соизмерять текущую деятельность соискателей с элементами независимого исследования в рамках докторской программы;
- разрабатывать и предлагать докторантам общие курсы в целях оптимизации и улучшения результатов докторской подготовки [1].

\* \* \*

Докторское образование трансформируется по обе стороны Атлантики. Поспеть за стремительно обновляющейся практикой трудно, обозреть концептуально-методологические, структурно-организационные и содержательные приращения в режиме журнальных публикаций практически невозможно. В нашем цикле мы попытались обратиться к обширной информационной базе многочисленных форумов, конференций, болонских семинаров, научно-исследовательских проектов, публикаций экспертов.

Позволим себе заверить читателя в нашем ответственном стремлении отразить

основные события в международном академическом мире, относящиеся к докторской подготовке, отметить наиболее значимые вехи инноваций в эволюции доктората за первое десятилетие Болонского процесса. Магистральные пути совершенствования на ближайшие десять лет проложены. Болонский процесс и докторское образование – быстро трансформирующиеся реальности. Хотелось бы и нам в России поспевать за ними.

Этот цикл был бы невозможен без исследований наших коллег, выполняющих, образно говоря, миссию «локаторов» болонских реформ. С благодарностью называем их имена: О.А. Бурукина, О.А. Ворожейкина, Е.Н. Карачарова, Л.Ф. Пирожкова, Е.Б. Покладок, Л.Н. Тарасюк, В. Ройтер. Мы также признательны зарубежным авторам многих публикаций за предоставленное нам право публиковать переводы их текстов.

#### Примечания

<sup>1</sup> Будем помнить, что особенности и несомненно сильные стороны американской докторантуры складывались на протяжении долгих десятилетий в контексте эволюции политических, социально-экономических, культурно-образовательных, научных, правовых, социально-психологических и иных условий и факторов.

Прежде всего, не следует упускать из виду, что подготовка исследователей в США ведётся в системе образования, обладающей исключительной независимостью (академической свободой). Различия между англосаксонской, и прежде всего американской и европейской, традициями докторского образования весьма существенны. «Эти различия, – считает Дж. Уокер, – и их влияние на тех, кто имеет дело с системой докторского образования и докторантуры, должны учитываться при выборе подхода» [2].

Президент US Graduate Schools констатирует, кстати сказать, «что новой реальностью для университетов США стало значительное снижение иностранных кандидатов для поступления в докторантуру. Это является не только следствием ограничений, введённых после собы-

тий 11 сентября 2001 г., но также из-за наличия других опций, предлагаемых во всём мире для желающих обучаться» [2].

<sup>2</sup> В ходе реализации проекта Eurodoc-2010 подвергались анализу исходный и итоговый уровни компетенций (*переносимых навыков*) докторантов, охватывающих: 1) теорию предмета; 2) методологию области исследования; 3) навыки преподавания; 4) переносимые навыки; 5) языковую коммуникацию; 6) этику исследований; 7) информационные технологии. Выявлены низкие и высокие уровни овладения докторантами соответствующими компетенциями. Характерно: свою компетентностную подготовку докторанты западных и северных европейских стран получают в процессе их докторского образования в отличие от докторантов Центральной и Восточной Европы.

По поводу удовлетворённости обучением половина респондентов не ответила на соответствующий вопрос. Удовлетворённость степенью овладения навыками преподавания, языковой коммуникацией и информационными технологиями заняла среднее положение на измерительной шкале. Выше средней – удовлетворённость в сфере теории предмета, методологии области исследования и переносимых навыков [3].

<sup>3</sup> Можно отослать читателя к интересной дискуссии в университете Wageningen (Niederlande, 15–16 апреля 2010 г.) на тему «Создание исследовательской среды для докторского образования». Обсуждение велось вокруг трех, по нашему мнению, фокусных проблем:

– Что делает привлекательными программы докторской подготовки?

– Каким образом определить качество докторских программ и обеспечить его измерение?

– Как разнообразие европейского доктората соотносится с другими моделями подготовки исследователей, существующими в мире?

Презентация семинара размещена на сайте EUA-CDE ([www.eua.be/cde](http://www.eua.be/cde)).

<sup>4</sup> В американском журнале «Change – The Magazine of Higher Learning» (май/июнь 2010 г.) проф. Барбара Кем, директор Международного исследовательского

центра высшего образования (INCHER) университета Касселя (ФРГ), сообщает академическому сообществу США, что Болонский процесс нацелен на достижение приемлемого баланса между гармонизацией и диверсификацией европейского докторского образования. По её мнению, результат пока остается открытым. Несмотря на то, что европейцы в поисках решений всё ещё смотрят на американскую систему высшего образования, Болонский процесс способствовал возникновению европейского мейнстрима в сфере высшего образования. Б. Кем считает, что, с одной стороны, «академическая гонка вооружений» (*academic arms race*), т.е. ранжирование и конкуренция за титул «элитного университета», борьба за студентов, деньги и гранты, приводит к дифференциации и стратификации европейской высшей школы. С другой стороны, конкуренция между университетами ведёт к всеобщему подражанию образцам лучшей практики (академическому дрейфу. – *В.Б., Н.С.*) и тем самым – к уравниванию за счёт нивелирования академического и культурного разнообразия [6].

<sup>5</sup> Увы, исследования такого типа в Российской Федерации в общегосударственном масштабе по широкому полю направлений подготовки пока не актуализированы. Российская академия образования не обременяет себя в необходимой мере фундаментальными концептуально-теоретическими и прикладными проблемами высшего образования – при фактическом отсутствии её подотчётности академической общественности. Что касается Федерального института развития образования – интегрированного исследовательского учреждения Минобрнауки России, то тематика и проблемы высшего образования не причислены здесь к ключевым приоритетам.

Будем надеяться, что позитивную роль промоутера высококомпетентных системных исследований в области тенденций развития российской высшей школы сыграют её новые академические форпосты – федеральные и национальные исследовательские университеты. Позитивная роль, скажем, НИУ-ВШЭ уже отчётливо про-

явлена, и приходится только сожалеть, что выполненные там весьма интересные проекты в области высшего образования остаются малоизвестными широкой академической общественности.

Можно ожидать, что при них будут учреждены имеющие международный имидж подразделения типа *CHERS* при Университете Твенте (Нидерланды); *CHERI* при Открытом университете (Великобритания); *INCHER* при Университете Касселя (ФРГ); Института образования Шанхайского университета; Центра дидактики высшего образования технического университета Дортмунда (ФРГ); Центра изучения высшего образования Пенсильванского университета (США) и др.

<sup>6</sup> Последипломное образование в США находится под пристальным взглядом академической общественности. Американская ассоциация университетов (*AAU*) разрабатывает программы на основе глубокого и перманентного анализа. Группа университетских деканов и ректоров в течение многих лет занималась изучением докторского образования в наиболее престижных университетах США. Структурами, содействующими изысканию путей совершенствования докторской подготовки также являются: совет школ постдипломного обучения (*Council of Graduate Schools – CGS*); Федеральный национальный фонд науки (*NSF*); частные фонды (например, фонд Карнеги, фонд Вудро Вильсона); благотворительные трасты Пью и Атлантические филантропические организации. Все они осуществляют важную деятельность, определяя сферы, которые требуют развития докторского образования, и выдвигая инициативы по экспериментальному внедрению возможных решений [2].

<sup>7</sup> Л. Боррелл-Демиян, основываясь на данных из отчёта «Более интенсивное и интегрированное Европейское образовательное пространство» (ключевые цифры 2008/2009 гг.), приводит следующие цифры:

- в 2005 г. в ЕС-27 было подготовлено 100 000 докторов, в Японии – 15 000, в то время как в исследовательских школах в США – 53 000;

- ЕС присваивает докторские степе-

ни на душу населения примерно на 15% больше, чем США, и на 23% больше, чем Япония;

- в период с 2000 по 2005 гг. наблюдалось среднегодовое увеличение выпускников докторантур: на 5% – в ЕС-27, 3,3% – в США и 4,6% – в Японии;

- более 50% обладателей докторских степеней в Европе устроились на работу за пределами академической сферы, что ещё более повышает значимость совместных докторских программ «университеты – бизнес» [8].

В материалах Мартини ван де Санд (март 2010 г.) указывается, что в США ежегодно оканчивают докторантуру 61 000 человек [5] (в Германии, для сравнения, 25 000).

<sup>8</sup> «...Вопросы «утечки мозгов» (brain drain) и «приобретения мозгов» (brain gain), так же как и получение дохода (generating of income) через обеспечение докторского образования, – считает Б. Кем, – продолжают оставаться основополагающими и важными вопросами, создающими конкуренцию» [10].

#### Литература

1. *Schreiterer U.* Concluding Summary. Form Follows Function: Research, the Knowledge Economy, and the Features of Doctoral Education // Higher Education in Europe. 2008. V. XXXIII. № 1. P. 149–158. URL: [http://www.cepes.ro/publications/pdf/hee\\_eng\\_pdf/he1\\_08.pdf](http://www.cepes.ro/publications/pdf/hee_eng_pdf/he1_08.pdf)
2. *Walker G.* Doctoral education in the United States of America // Higher Education in Europe. 2008. V. XXXIII. № 1. P. 35–48.
3. EURODOC 2010. 11–13 March 2010. Vienna. URL: [www.eurodoc.net](http://www.eurodoc.net)
4. *Koltcheva N.* The Situation of Doctoral Candidates within Europe. URL: <http://doctorat.at/data/2010/20100312-WS-01-Eurodoc-Koltcheva-Supervision.pdf>
5. *De Sand M.* Support of doctoral candidates from «difficult subjects» for careers outside academia. URL: [www.fu-berlin.de/drs](http://www.fu-berlin.de/drs)
6. *Kehm B.M.* Quality in European Higher Education: The Influence of the Bologna Process // Change – The Magazine of Higher Learning. 2010. May/June.
7. *Silvana de Rosa A.* New Forms of International Cooperation in Doctoral Training Internationalisation and the International Doctorate – One Goal, Two Distinct Models // Higher Education in Europe. 2008. V. XXXIII. № 1. P. 3–26.
8. *Borrell-Damian L.* Doctoral Training beyond 2010 // Conference «Universities 2020». 17 June 2010. Salamanca, Spain. URL: [www.eua.be](http://www.eua.be)
9. The Path Forward: The Future of Graduate Education in the United States. URL: [http://www.fgereport.org/rsc/pdf/CFGE\\_report.pdf](http://www.fgereport.org/rsc/pdf/CFGE_report.pdf)
10. *Kehm B.M.* Developing Doctoral Degrees and Qualifications in Europe: Good Practice and Issues of Concern – A Comparative Analysis // Doctoral Studies and Qualifications in Europe and the United States: Status and Prospects / Ed. by Jan Sadlak (Studies on Higher Education) / UNESCO/CEPES. Bucharest, 2004. URL: [www.unesdoc.unesco.org/images/0013/001364/136456e.pdf](http://www.unesdoc.unesco.org/images/0013/001364/136456e.pdf)

#### BAIDENKO V., SELEZNYOVA N. MEANS TO IMPROVE DOCTORAL TRAINING – EUROPE & THE USA

The article crowns a cycle of publications on tendencies of doctoral education development in Europe and North America. The authors aim at summarizing the streamlines of reforming researchers' training on both sides of the Atlantic Ocean. The authors offer the readers certain results of the all-European research – EURODOC, cover the formation of the European doctorate and collaborative doctoral programmes within the «University – Industry» partnership, introduce the results of the latest research conducted in the US concerning the American doctoral education and means of its improvement.

*Keywords:* current state of doctoral education; European dimension of doctoral education; European doctorate; collaborative doctoral programmes of University and business; efficient career training; national strategic resource; variety of researchers training models; provision of high quality of doctoral education; new roles of Universities, industry and state; recommendation for doctoral education development.