



РОССИЙСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ
им. А. И. ГЕРЦЕНА

**ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ
И ГУМАНИТАРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ:
междисциплинарный аспект исследования
научного образования
в европейских университетах**

Научно-методические материалы

*Допущено
Учебно-методическим объединением
по направлениям педагогического образования
Министерства образования и науки РФ
в качестве научно-методических материалов
для студентов высших учебных заведений,
обучающихся по направлениям
педагогического образования*

Санкт-Петербург
2007

УДК 378
И 73

Рецензенты:

Н. И. Загузов, член-корр. РАО,
доктор педагогических наук, профессор

Н. Ф. Радионова, доктор педагогических наук, профессор

И 73 Интеграционные процессы и гуманитарные технологии:
междисциплинарный аспект исследования научного образова-
ния в европейских университетах: Научно-методические мате-
риалы / В. И. Богословский, В. В. Лаптев, С. А. Писарева,
А. П. Тряпицына. – СПб.: ООО «Книжный Дом», 2007. – 272 с. –
ISBN 978-5-94777-105-3

В научно-методических материалах проанализированы стратегические ориентиры развития научного образования в европейских университетах. Охарактеризовано многообразие академических и ученых степеней, квалификаций в Европе. Проанализированы особенности подготовки научных кадров в ведущих европейских университетах на уровнях магистерского образования и докторских школ. Охарактеризованы возможности развития образовательной и научно-исследовательской мобильности магистрантов докторантов, систематизированы данные об особенностях реализации гуманитарных технологий в подготовке научных кадров.

Научно-методические материалы адресуются всем, кто интересуется подготовкой научных кадров в современном университетском образовании. Материалы могут быть полезны разработчикам магистерских образовательных программ по гуманитарным направлениям подготовки, а также разработчикам программ подготовки аспирантов по гуманитарным и общественным наукам.

© Авторы, 2007

© Оформление

ООО «Книжный Дом», 2007

ISBN 978-5-94777-105-3

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.	5
Глава 1	
ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ	9
ПРОСТРАНСТВЕ ЕВРОПЫ	
1.1. Концепции научного образования в современном простран-	
стве исследований образования	9
1.2. Архитектура университетского образования в странах –	
инициаторах Болонского процесса.	21
1.3. Научное образование в европейских и российских	
университетах	39
1.3.1. Системы получения научного образования в европейских	
университетах	39
1.3.2. Научное образование как элемент системы непрерывного	
образования в современном российском университете .	52
1.4. Сравнительный анализ требования к уровню подготовки в	
системах научного образования России и европейских	
стран	60
Глава 2	
БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС КАК ОРИЕНТИР РАЗВИТИЯ НАУЧНОГО	
ОБРАЗОВАНИЯ В УНИВЕРСИТЕТАХ	89
2.1. Сущность Болонского процесса	89
2.2. Многообразие квалификаций и академических степеней	
в Европе.	97
2.3. Подходы к определению квалификаций в европейском об-	
разовательном пространстве	103
2.4. Факторы изменений образовательного процесса в универ-	
ситете в контексте идей Болонского процесса	122
2.5. Направления реализации идей Болонского процесса в уни-	
верситетском образовании	131
Глава 3	
ГУМАНИТАРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ	
ПОДГОТОВКИ В УНИВЕРСИТЕТЕ	136
3.1. Междисциплинарный аспект сущности гуманитарных тех-	
нологий	136
3.2. Технология обучения научно-исследовательской деятель-	
ности магистрантов	148

3.3. Технология развития мобильности студентов и преподавателей	155
3.4. Технология проектирования индивидуального образовательного маршрута.	171
3.5. Научное сообщество как пространство реализации гуманитарного подхода в подготовке научных кадров	183

Глава 4

ОРГАНИЗАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОПТИМИЗАЦИИ ПОДГОТОВКИ НАУЧНЫХ КАДРОВ В УНИВЕРСИТЕТЕ

	200
4.1. Образовательная программа как процесс подготовки научных кадров.	200
4.2. Научно-методическое сопровождение программ подготовки научных кадров	217
4.3. Приложение к диплому как механизм признания квалификаций.	235
4.4. Организационный механизм совершенствования подготовки научных кадров	238

<i>Заключение</i>	249
-----------------------------	-----

<i>Источники информации</i>	251
---------------------------------------	-----

<i>Приложение</i>	256
-----------------------------	-----

ВВЕДЕНИЕ

В 2003 г. Россия подписала соглашение по Болонской декларации. Этот политический шаг поставил цель приведения отечественной системы высшего профессионального и послевузовского (аспирантура) образования в соответствие с болонскими требованиями. Стремление понять направления и сущность необходимых изменений, выявить условия вхождения отечественной системы подготовки научных кадров в открытое европейское научно-образовательное пространство привело к созданию этой книги.

Под Болонской декларацией поставили подписи руководители образовательных систем более 30 стран. Опыт всех стран, безусловно, важен для осмысления этого процесса и разработки собственных механизмов преобразований. Но системы образования европейских стран, подписавших Болонскую декларацию, столь многообразны и специфичны, что рассмотреть их все невозможно. Многообразие предлагаемых моделей многоуровневой подготовки специалистов с высшим профессиональным образованием стало так велико, что едва ли стоит обсуждать структуру каждой из них. Речь может идти лишь об осознании мотивов, положенных в основу той или иной модели структурных преобразований. При этом невозможно получить правильный ответ на поставленные вопросы, рассматривая высшее профессиональное образование в отрыве от других образовательных институтов, составляющих систему образования, без учета национальных образовательных традиций.

Поэтому в данном издании мы ограничились подробным анализом происходящих изменений в трех ведущих странах – Великобритании, Франции и Германии. Это обусловлено, во-первых, тем, что это крупнейшие стра-

ны Европы, что подтверждается характером и масштабом преобразований, осуществляемых в них. Во-вторых, именно эти три страны в содружестве с Италией в 1998 г. на юбилее Парижского университета в лице министров образования выступили с инициативой организации некоего образовательного пространства¹, внутри которого будут действовать общие законы, стандарты и правила, и призвали другие государства вступить в него. В-третьих, опыт каждой из этих стран является для России не только интересным, но и полезным в силу своей специфики.

Так, модель структуры систематического образования Великобритании положена в основание архитектурной гармонизации систем высшего образования стран, ратифицировавших документы Болонского процесса. Кроме этого, основные усилия руководителей высшего образования этой страны направлены на решение проблем качества, в первую очередь на придание более профессиональной направленности и практической востребованности первой университетской степени (бакалавра) без сколько-нибудь существенных структурных преобразований в системе образования. Поэтому выбор этой системы для проведения исследования представляется очевидным и не требует дополнительных обоснований.

Германия является страной, в которой соединились воедино две системы подготовки – социалистическая (развитая в ГДР), ориентированная на идеологию и содержание подготовки в Советском Союзе, и капиталистическая (развитая в ФРГ), ориентированная на западноевропейский опыт. В настоящее время в Германии нет явной ступенчатой структуры подготовки кадров с высшим образованием, что делает эту систему столь схожей с рос-

¹ Совместная декларация о гармонизации архитектуры европейской системы высшего образования (Сорбоннская декларация), 25 мая 1998 г., Париж, Франция.

сийской. С 1999–2000 учебного года в Германии началось постепенное введение новых образовательных программ и, соответственно, квалификаций бакалавра и магистра по ограниченному числу специальностей. Предусмотрено постепенное расширение номенклатуры «новых» программ, и вузам дано право самостоятельно решать вопрос о масштабах и сроках их введения. Руководители немецких университетов и представители деловых кругов проявляют сдержанность в данном вопросе, выражая озабоченность по поводу возможных негативных последствий для качества университетского образования. Это обстоятельство еще раз подчеркивает сходство образовательных ситуаций в современной Германии и современной России.

Франция лидирует в развитии процессов европейской интеграции, имея централизованную систему образования. Это государство, единственное в своем роде в Европе, традиционно ратующее за сохранение национальных и культурно-исторических традиций в образовании, тем не менее только за один учебный год Франция смогла ввести в системе высшего образования образовательные кредиты, что является, по сути, революционным шагом в образовании¹.

Однако нельзя сказать, что в данных материалах анализируется только этот опыт. Авторы предприняли попытку расширить существующую систему взглядов о сущности происходящих изменений в системах европейских университетов примерами других стран, что, на наш взгляд, расширит информационное пространство для сотрудничества между университетами и будет способствовать развитию мобильности студентов и преподавателей.

Наряду с изменениями, проводящимися в соответст-

¹ Здесь необходимо иметь в виду тот факт, что шаг реформ в образовании традиционно исчисляется десятилетиями, в частности, чаще всего исследователями указывается цифра в 50 лет.

вии с идеологией Болонского процесса, в отечественной системе высшего образования происходят серьезные изменения в плане обновления направлений и программ подготовки специалистов. Так, Герценовский университет, ставший победителем в конкурсе инновационных вузов национального проекта «Образование», предложил в качестве системной инициативы инновационную систему подготовки специалистов в области гуманитарных технологий в социальной сфере. Эта инициатива актуализировала проблемы подготовки научных кадров в ином технологическом формате – формате гуманитарных технологий. Поэтому часть материалов данного издания посвящена обсуждению возможностей использования гуманитарных технологий на междисциплинарной основе в общем контексте изменений системы высшего профессионального и послевузовского образования.

1

Интеграционные процессы в научно-образовательном пространстве Европы

1.1. Концепции научного образования в современном пространстве исследований образования

В зарубежном и отечественном научном опыте к настоящему времени уже сложился ряд позиций относительно сущности и назначения научного образования. Рассмотрим последовательно опубликованные подходы и попытаемся выдвинуть гипотезу по рассматриваемому вопросу.

Довольно большое внимание уделено научному образованию Т. Куном в работе «Структура научных революций». Именно в этой работе впервые употребляется термин «научное образование». Научное образование, отмечает ученый, является важной характеристикой и одним из оснований создания профессионального научного сообщества. Целью научного образования является подготовка к участию в самостоятельных исследованиях. Процесс получения научного образования, по мнению автора, во многом зависит от области науки. Так, например, в музыке, изобразительном искусстве и литературе человек получает образование, знакомясь с работами других художников, особенно более ранних. Учебники, исключая руководства и справочники по оригинальным произведениям, играют здесь второстепенную роль. В истории, филосо-

фии и социальных науках учебная литература имеет более важное значение. Но даже в этих областях элементарный университетский курс предполагает параллельное чтение оригинальных источников, некоторые из них являются классическими для данной области, другие – современными исследовательскими сообщениями, которые ученые пишут друг для друга. В результате студент, изучающий любую из дисциплин, постоянно осознает огромное разнообразие проблем, которые члены его будущей группы с течением времени намерены решить. Еще более важно, что студент постоянно находится в круге многочисленных конкурирующих и несоизмеримых решений этих проблем, решений, которым он должен, в конечном счете, сам вынести оценку.

Знакомясь с позицией Т. Куна по поводу научного образования, следует иметь в виду, что ступень аспирантуры в самостоятельном виде отсутствует во многих западноевропейских и американских университетах. По сути, научное образование получает студент, изъявивший желание работать в исследовательской лаборатории. В последние годы для желающих выполнять научное исследование открываются так называемые аспирантские школы. Такие формы подготовки исследователей уже существуют в Германии и Японии, во Франции открыты докторские школы.

Большое внимание, по мнению Т. Куна, следует уделять изучению истории науки. Причем это изучение должно строиться таким образом, чтобы у обучающихся не складывалось представление, что «наука развивается по прямой линии к современным высотам». Неразумно рассматривать историю науки как прогресс. Автор отмечает: «Научное образование не использует ничего, что было бы похоже на искусство или библиотеку классиков, а результатом является иногда сильное искажение в представлении ученого о прошлом его дисциплины».

Еще одна позиция в отношении сущности рассматриваемого вопроса была высказана в свое время К. Поппером. Ученый полагал, что все обучение на университетском уровне должно было бы состоять в выработке навыков критического мышления и поощрения его.

Обратимся к отечественному опыту. Термин «научное образование» как самостоятельный теоретический феномен был введен В. С. Ледневым в монографии «Научное образование: развитие способности к научному творчеству», изданной в 2001 г. Рассмотрим позицию ученого. По мнению профессора Леднева, научное образование является одной из базовых отраслей общего образования наряду с общим и профессиональным. Научное образование является сквозной линией образования, но доминирует на третьем уровне систематического образования, следующим за общим и профессиональным образованием.

Концепция научного образования В. С. Леднева базируется на его теории содержания образования, предложенной широкой педагогической общественности еще в 1989 г., и ставит, на наш взгляд, одну из сложнейших проблем современной системы подготовки кадров высшей квалификации, а именно проблему содержания образования аспирантов и докторантов. Чему учить в аспирантуре и учить ли чему-либо вообще?

Научное образование выполняет ряд функций в широком социальном смысле:

- 1) Передача культуры научного творчества предшествующими поколениями последующим посредством индивидуальной пропедевтической подготовки в области ситуативного моделирования, прогнозирования и принятия решений, а также посредством отбора и подготовки научных кадров через аспирантуру и докторантуру.

- 2) Совершенствование системы научного знания в виде монографических диссертационных исследований актуальных научных проблем.

3) Создание и развитие системы научного образования и тем самым развитие двух системообразующих социальных институтов – науки и образования.

4) Иммунная защита науки от производства псевдонаучного знания в виде лысенковщины и других течений.

Выделяя из общих функций их личностный аспект, ученый подчеркивает, что научное образование обеспечивает поэтапное развитие способностей к научному творчеству:

а) на пропедевтическом этапе развитие у всех учащихся системы общего и системы профессионального образования, способности к ситуативному моделированию и прогнозированию в процессе подготовки и принятия объективных решений;

б) помощь в научном самоопределении молодых людей;

с) научное образование в аспирантуре и докторантуре той части молодежи, которая имеет задатки и склонности к научному творчеству.

Содержание научного образования по В. С. Ледневу – это развитие способностей к научному творчеству; результат – способность к научному творчеству, развиваемая и демонстрируемая на конкретном примере диссертационного исследования, в рамках которого получается объектный продукт – новые научные факты. Развитие многих компонентов способности к научному творчеству осуществимо лишь в условиях непосредственного погружения в научную деятельность, а это невозможно не только в дошкольном и школьном возрасте, но и в вузе (хотя ученый не отрицает того, что творческие способности к научному творчеству начинают развиваться именно в дошкольном возрасте).

Такой подход к содержанию научного образования представляется нам спорным по ряду позиций. Во-первых, в предлагаемой формулировке он в большей степени похож на цель образования, но не на его содержание.

Дело в том, что способность к научному творчеству может действительно развиваться в любом возрасте, и это уже подтверждено исследованиями. Во-вторых, включение субъекта в научную деятельность также возможно в любом возрасте, в том случае, если под научной деятельностью мы понимаем в первую очередь исследование (к сожалению, профессор Леднев не дает своего понимания феномена «научная деятельность»). Опять-таки существует ряд исследований ученических научных обществ, в которых раскрываются особенности развития исследовательских навыков у учащихся школы. В-третьих, включение студента в научно-исследовательскую деятельность на этапе обучения в вузе есть одно из необходимых условий освоения им предлагаемых образовательных программ. Здесь в качестве подтверждения может быть приведен пример классического немецкого университета, построенного В. Гумбольдтом по принципу соединения обучения с исследованием.

Развивая дальше концепцию, ученый приходит к выводу, что развитие способности к научному творчеству, по сути, является образованием человека. Но, несмотря на доминирование развития творческих способностей, в научном образовании в полной мере представлены все базовые компоненты образования:

- Человек усваивает известные науке знания об объекте исследования и метасистеме, пополняя их новой научной информацией.
- Развиваются механизмы психики, развиваются общие и специальные способности.
- Совершенствуются умения и навыки, прежде всего связанные с научной работой и научным творчеством, которые доводятся до профессионального уровня.
- Вносится серьезный вклад в формирование направленности личности и во все остальные сферы воспитания человека.

В содержании научного образования наряду с сугубо индивидуальной работой над диссертацией имеется ряд вопросов общего плана: методология и методы научного исследования; философское образование; изучение иностранного языка; педагогическое образование докторантов как будущих руководителей диссертационных исследований, поскольку докторская степень дает право преподавательской деятельности в соответствующей области научного образования.

Заметим, что представленное содержание больше соответствует содержанию подготовки в аспирантуре или докторантуре и может быть практически полностью реализовано в ходе проектирования образовательной программы аспирантской подготовки, но вряд ли оно будет являться действительным научным образованием. Хотя, безусловно, владение методологией и методикой научного исследования является необходимым компонентом научного образования.

Еще одна позиция в отношении содержания научного образования выражена в монографии Н. В. Бордовской «Диалектика педагогического исследования: Логико-методологические проблемы», изданной также в 2001 г. Справедливости ради следует заметить, что автор не употребляет термин «научное образование», речь идет о «готовности педагога к научно-исследовательской деятельности». Автор выделяет шесть направлений подготовки: философско-методологическое, историко-научное и науковедческое, собственно педагогическое, экспериментальное, логико-математическое, нравственно-этическое. Для удобства мы систематизировали содержание направлений подготовки в таблице 1:

Таблица 1

**Направления подготовки педагога
к научно-исследовательской деятельности**

Направление подготовки	Что исследователь должен знать	Чем исследователь должен владеть
Философско-методологическое	Требования, предъявляемые к научному исследованию; теории и системы, известные педагогической науке; методы познания педагогической действительности; требования, предъявляемые к поиску и систематизации разных видов педагогического знания и пр.	—
Историко-научное и науковедческое	Историю развития педагогической науки и научно-педагогической деятельности; эволюцию методов исследования; характер взаимосвязи с другими науками; признаки научного исследования и т. д. Кроме этого: знание истории развития идей в рамках исследуемой проблемы; гипотез и научных школ, развивающих данное направление; понятийного аппарата; основных концепций и способов решения проблем в науке и практике	—
Собственно педагогическое (теоретическое и экспериментальное)	Изучение идей, подходов, теорий и концепций; понятийного аппарата и языка педагогической науки в целом и выбранного направления	Методами разработки педагогической концепции, моделирования и проектирования; навыками сравнительного и системного анализа сложившихся в науке подходов и направлений. Уметь формулировать тему исследования, выделять объект и предмет, цели и задачи, сформулировать гипотезу исследования

Окончание табл. 1

Направление подготовки	Что исследователь должен знать	Чем исследователь должен владеть
Экспериментальное	Требования к проведению опытной работы и педагогического эксперимента; технологию их организации и методов проведения	Формулировать задачи опытно-экспериментальной работы; разрабатывать программу; отбирать методы наблюдений, измерений, оценки результатов; конструировать новую систему или модель; апробировать ее на практике; вносить в практику изменения, соответствующие модели или проекту
Логико-математическое	Иметь представление о логике научно-педагогического исследования в целом	Вырабатывать логику своего исследования в соответствии с предметом и целью; владеть методами качественного и количественного анализа результатов своего исследования
Нравственно-этическое		Учиться отстаивать только научно обоснованные и экспериментально подтвержденные результаты; понимать, какой вклад в науку и практику он вносит своим результатом; понимать, чем отличается его результат от результатов других исследователей

К сожалению, профессор Н. В. Бордовская оставляет без дополнительного пояснения охарактеризованные направления, хотя они и вызывают некоторые вопросы у заинтересованного читателя, например, почему историко-педагогическая и науковедческая подготовка объединены в одно направление, или действительно ли логико-математическая подготовка исчерпывается только овладением логикой научно-педагогического исследования.

Определяя сущность научного образования, мы исходим из следующего блока идей:

- Потребность в систематическом научном образовании развивалась постепенно с превращением науки в профессиональную сферу деятельности человека. Эту потребность испытывают в первую очередь вузы, готовящие научные кадры высшей квалификации.

- По данным социологов, наукой способны заниматься не более 6–8% населения, поэтому научное образование не может рассматриваться как обязательное образование. Целесообразно его принимать как дополнительное образование, получаемое субъектом на любом этапе обучения (не только в аспирантуре и докторантуре). Однако вероятнее всего, что действительно полноценное научное образование субъект сможет получить только на базе имеющегося высшего профессионального образования и опыта практической деятельности. До этого в школе или вузе он приобретает опыт научно-исследовательской деятельности, являющийся необходимым условием получения научного образования, так как этот опыт выполняет в первую очередь мотивационную функцию.

- Научное образование сугубо индивидуально. Его нельзя получить таким же образом, как и среднее или высшее образование. Основным механизмом научного образования является участие в деятельности научного сообщества (таким сообществом прежде всего является научная школа). Под термином «деятельность научного сообщества» мы понимаем не только научно-исследовательскую деятельность как традиционный вид деятельности для научного сообщества, но, в первую очередь, освоение этоса науки, а лишь затем пропаганду своих идей в профессиональном сообществе, участие во всех видах научных коммуникативных связей, таких как чтение монографий, книг, публикаций в области науки; публикация результатов собственных исследований в научных

журналах (написание статей), в монографиях; написание книг в области исследуемой науки, адресованных широкому кругу читателей; чтение научных лекций, проведение теоретических семинаров, круглых столов, выступления в СМИ; участие в проектной деятельности и т. п.

- Научное образование – всегда процесс. Мы никогда не сможем сказать: «Я получил научное образование в такой-то области», потому что наука находится в состоянии постоянного развития. Это процесс совершенствования научно-исследовательской компетентности, методологической культуры.

- Мы предполагаем, что завершенное научное образование нельзя получить в аспирантуре. Но эту ступень подготовки исследователя необходимо рассматривать как одну из важнейших, так как именно на этом этапе в ходе выполнения кандидатской диссертации формируются основные научные интересы и этические взгляды будущего ученого. Данное условие будет выполнено в том случае, если у молодого исследователя развита субъектная позиция в среде исследуемого научного знания, развит рациональный тип сознания, предполагающий соразмерность, адекватность, соответствие человеческих позиций реальному положению дел в этом мире, той реальной ситуации, связанной с этим положением дел, проблемной ситуации, «идеальным планом» действия в которой выступает соответствующая человеческая позиция. В современных условиях методологического плюрализма и, соответственно, методологического самоопределения исследователя взаимосвязь сознания исследователя и результата его научно-познавательной деятельности может выглядеть как спираль, состоящая из следующих витков (рис. 1):

Получая новое знание, сознание познающего субъекта переходит как бы на новый виток, и уже с новых обогащенных позиций субъект видит и познает мир. Здесь

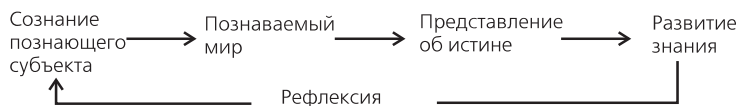


Рис. 1. Взаимосвязь сознания исследователя и результата его научно-познавательной деятельности

важно то, что сам познающий субъект находится в теоретизируемом мире. О таком мире пишет В. С. Швырев в своей книге «Рациональность как ценность культуры. Традиция и современность» (М.: Прогресс-Традиция, 2003). Это мир теоретических конструкций, которые возводит сам исследователь в целях наиболее адекватного познания предмета исследования. И есть риск того, что этот мир может быть далек от реального опыта, практической деятельности. В любом практическом знании, отмечает ученый, где представления непосредственно выступают идеальным планом деятельности людей, человек знает то, что он в то же время может сделать, осуществить в реальности. В теоретическом же знании, где то, что исходно, выступает как идеальные планы деятельности, становится знаковой реальностью, обособленной от практической жизнедеятельности, возникает возможность превращения работы с теоретическими конструкциями в формальную деятельность, которая не связана с ориентацией ее субъектов в действительном мире. Ученый отмечает, что надо четко различать ясность и отчетливость собственно мыслительных построений и проблемы применимости этих построений к реальности. Работа мыслителя с его собственными концептуальными конструкциями должна соответствовать идеалу прозрачности рефлексивного самоконтроля.

Таким образом, именно развитый рефлексивный компонент сознания познающего субъекта и позволяет избежать противопоставления этих двух миров, «отрыва» исследователя от реальной действительности и развития,

по меткому выражению В. С. Швырева, его ответственности за конечную цель своей активности.

Важной особенностью сознания познающего субъекта должна быть его диалогичность, готовность к перманентному диалогу, в котором победа той или иной позиции в принципе рассматривается как относительная, допускающая возможность дальнейшего спора и пересмотра.

Какое же представление о мировоззрении имеет смысл иметь в виду, говоря о мировоззрении исследователя? Очень заманчивой представляется позиция В. Н. Сагатовского, определяющего мировоззрение как систему идеалов, в которых выражается отношение человека к миру и в основе которых лежат определенные базовые ценности и определенный фундаментальный настрой на мир. Если для нас эта позиция представляет интерес, то тогда мировоззрение исследователя можно определить как систему идеалов научной рациональности, являющуюся базовой ценностью научного исследования и одновременно вектором, задающим направление поисков исследователя. Почему именно научная рациональность? Избранный нами, как это будет указано далее, культурологический подход к построению методологии оценивания качества диссертационных исследований диктует необходимость использования культурных ориентиров в экспертизе, основанием для выбора которых является рациональное знание. Именно рациональное знание, по мнению В. А. Лекторского, приобретает высокий этический и культурный статус, а рационализация природы и общества рассматривается как необходимое условие гуманизации.

Идеалы научной рациональности суть модель развития научного знания, которую исследователь выбирает, но и обязательно обосновывает свой выбор. Модель не может быть выбрана из соображений нравится или не нравится, основанием для выбора может служить воз-

возможность исследования (получения значимых научных результатов) избранной проблемы с помощью данной модели.

Здесь возникает вопрос: сможет ли начинающий исследователь самостоятельно определить модель развития научного знания, в рамках реализации которой он сможет не только решить избранную проблему, но и получить действительно новое знание? Думается, что не все готовы к такому ответственному выбору, и помочь в этом может научное сообщество в лице представителей научно-педагогической школы, в рамках которой исследователь работает над своей диссертацией, или научно-академическое сообщество, создающее среду для научной подготовки. Именно такую среду мы и рассмотрим в следующих разделах данного издания

1.2. Архитектура университетского образования в странах – инициаторах Болонского процесса

Внутренняя логика, свойственная профессиональному образованию как единому целому, тесная взаимосвязь различных образовательных уровней между собой приводят к тому, что изменения в структуре одного из них требуют корректировки взаимодействия между структурными составляющими других уровней. Поэтому анализ архитектуры высшего образования в Великобритании, Германии и Франции целесообразно начать с небольшого обзора тенденций развития систем общего (школьного) образования, так как во всех развитых странах эти системы тесно взаимосвязаны и объединены не только идеологией «обучения в течение жизни». Итак, общие тенденции таковы:

- Длительность обучения в полной средней школе составляет 12 лет.

- Полная средняя школа преимущественно подразделяется на три уровня: начальная, средняя и старшая.

- Обязательным является обучение в начальной и средней школе, после окончания которой ученик выбирает дальнейший путь образования: академический – с целью поступления в университет или профессиональный – для получения среднего профессионального образования.

- В старшей школе (10–12 классы) обучение профильное – предлагается два направления профилизации (академическое и профессиональное). Внутри направлений профилизации различают направления дифференциации: академическое и неакадемическое (англо-язычные страны Европы); естественнонаучное, филологическое, социально-экономическое (Франция); язык – литература – искусство, социальные науки, математика – точные науки – технология (Германия).

- Количество обязательных предметов на старшей ступени по сравнению со средней значительно меньше (от пяти до восьми). Обязательно изучаются естественные науки, иностранные языки, математика, родная словесность, физическая культура.

- В некоторых странах (Великобритания, Франция) документ об окончании школы (диплом, сертификат) получают не все соискатели.

- Дипломы, получаемые по окончании профильной школы, дают право зачисления в вузы.

Итак, рассмотрим системы высшего образования стран – инициаторов Болонского процесса.

Великобритания

Великобритания имеет репутацию страны классического университетского и профессионального образования, которое на протяжении многих веков не подвергалось радикальным реформам. Британскую систему выс-

шего образования и подготовки научных кадров часто называют «неконтинентальной» (Н. С. Ладыжец). В материковых странах Европы в последние десятилетия наметилась тенденция обеспечения равенства возможностей доступа к систематическому образованию. Британская система образования и по сей день остается высокоселективной.

Система образования Великобритании отличается высокой степенью децентрализации, а управление образовательной политикой возложено в большой мере на местные органы власти (посредством всевозможных посреднических организаций, комитетов, комиссий и т. п.), а также на академические учреждения и профессиональные сообщества.

Схематично система высшего образования может быть изображена следующим образом (см. рис. 2).

Зачисление в университеты, институты и университетские колледжи происходит на основании конкурса



Рис. 2. Схема системы высшего образования Великобритании

сертификатов общего образования повышенного уровня. Такой сертификат школьник имеет возможность получить после успешного завершения обучения по двухгодичной программе A-level (полностью Certificate of General Education Advanced Level), предусматривающей углубленное изучение от четырех до шести профилирующих предметов.

Для поступления в английские вузы иностранным школьникам, имеющим на руках аттестаты о среднем образовании, также необходимо пройти обучение по этой двухгодичной программе. Также широкое распространение на базе британских колледжей и университетов получила система подготовительных курсов (Foundation), в годовую программу которых входит углубленное изучение английского языка и основных профилирующих предметов.

Система высшего образования в Великобритании подразделяется на два уровня. Прохождение первого уровня продолжается от трех до четырех лет и завершается присвоением степени бакалавра, что дает возможность работать в определенной области (т. е. эта степень имеет «силу» квалификации). Обучение по программам второго уровня ведет к получению степени магистра (1–2 года), а затем при желании и доктора (при общей длительности, включая получение степени бакалавра, обучения 7–8 лет), т. е. открывает двери в научную и прикладную деятельность (академические степени). Таким образом, систематическое обучение в Великобритании создает условия для присвоения степеней бакалавра, магистра, доктора философии (PhD).

Высшие учебные заведения Великобритании делятся на четыре вида. *Колледжи высшего образования* (Colleges of Higher Education), обучающие студентов только по программе бакалавра. Причем, в отличие от университетов, эти вузы являются узкоспециализированными в та-

ких областях, как живопись, дизайн, музыка, театральное искусство, образование и др. **Политехнические институты** (Polytechnics), обучающие студентов по всему спектру инженерных специальностей. **Университетские колледжи** (University Colleges), предлагающие студентам различные бакалаврские программы и являющиеся, как правило, составной частью университетов. **Университеты** (Universities), являющиеся центрами академического образования и научно-исследовательской работы.

Университеты расслоены по степени престижности. В сознании английской общественности, отмечает И. Майбуrow, *все университеты делятся на четыре категории*, отражая при этом своеобразный «табель о рангах»:

- Классические (старейшие) университеты, появившиеся в средние века и до сих пор являющиеся законодателями и гарантами традиций английского высшего образования. Самые престижные – Оксфорд и Кембридж.

- Так называемые «краснокирпичные» университеты, основанные в XIX в. в Лондоне, Манчестере и Ливерпуле.

- Так называемые стеклянные университеты, появившиеся после Второй мировой войны в Ноттингеме, Киле, Эксетере, Сассексе, Ворвике, Кенте, Эссексе и других городах.

- «Новые» университеты, образовавшиеся из политехнических институтов путем придания в 1992 г. 33 лучшим институтам статуса университетов.

Всего в Великобритании насчитывается более 170 высших учебных заведений, в том числе 102 университета, подавляющее большинство которых государственные.

Обучение для получения степени бакалавра – либо обычной, либо с отличием – рассчитано на 3–4 года. Степени в Великобритании, в отличие от ряда других стран, присуждаются не университетами, а специаль-

ным органом – Советом по присуждению национальных академических степеней.

Обучение на первой академической степени бакалавра искусств, наук, техники и т. д. не имеет узкой предметной специализации и ведется в одной из следующих широких областей знаний: гуманитарные, общественные, естественные или прикладные науки. Большинство студентов изучают один основной предмет из своей области знаний и ряд курсов по смежным областям этого предмета. Достаточно широк ассортимент учебных курсов по выбору студентов. Для получения степени бакалавра студенту необходимо набрать за период обучения 360 «кредитов».

Для получения второй академической степени (магистра) необходимо набрать еще 180 «кредитов», изучить ряд курсов, имеющих узкую направленность, подготовить и защитить магистерскую диссертацию или представить экзаменационную работу. В большинстве вузов соискатели магистерской степени выполняют и то и другое.

Рассмотрим подробнее этот уровень образования в системе высшего образования Великобритании, так как именно на ступени бакалавр – магистр, на наш взгляд, заключаются ресурсы развития академической мобильности отечественных студентов в силу привлекательности магистратуры как ступени образования, расширения поля выбора магистерских программ и сопоставимости отечественных магистерских программ и аналогичных программ, предлагаемых зарубежными вузами.

Существуют различные формы обучения в магистратуре: очный, вечерний курс и дистанционная программа. Характерной чертой магистерского образования Великобритании является деление постдипломных программ с присвоением степени магистра на два основных направления: обучающий курс («академический») и на-

учно-исследовательский. Обучающие курсы с присвоением степени магистра бывают трех видов:

- курсы, которые позволяют учащемуся получить углубленные знания в области его специализации;
- курсы, на которых выбранный предмет изучается в новом контексте (примером может служить междисциплинарный курс в области защиты женских прав, в программе которого сочетаются элементы истории, литературы, социологии, киноискусства и др.), или в практической плоскости (как в курсе прикладной экологии);
- курсы, специально построенные так, чтобы дать учащимся возможность изменить специализацию, перейдя от изучения одной дисциплины к другой (к примеру, у тех кто изучал естественные науки или теоретическую математику есть возможность заняться прикладной математикой и электронной).

Учебный процесс обучающего курса, по словам исследователей, обычно включает посещение лекций, семинарских и практических занятий в течение 8–9 месяцев, после чего учащиеся в течение 3–4 месяцев занимаются написанием дипломной работы, объемом не менее 15–20 тысяч слов, по окончании курса. Знание теоретического материала может проверяться сдачей экзамена, оценкой успеваемости в течение всего учебного периода или сочетанием первого и второго. Обучение на теоретическом курсе строится вокруг работы в небольших дискуссионных группах и практической деятельности, что характерно для методики преподавания Великобритании. Студенты, обучающиеся на таких программах, посещают занятия и лекции, самостоятельно читают большие объемы материала и/или проводят экспериментальную работу между занятиями, регулярно сдают письменные работы, а также пишут диссертацию. После сдачи экзаменов и защиты дипломной работы студентам присваивается степень магистра.

Успеваемость по преподаваемым элементам оценивается в течение всего курса и/или по результатам выпускных экзаменов. Балл за диссертацию играет значительную роль в общей оценке.

Вузы предлагают обучающие магистерские программы, приводящие к присуждению следующих степеней (Самсонова А. С.):

- магистр гуманитарных наук (Master of Arts – MA);
- магистр юриспруденции (LLM);
- магистр образования (MEd);
- магистр искусств (MA);
- магистр наук (MSc);
- магистр бизнес-администрирования (MBA);
- магистр социальных работ (MSW);
- магистр музыкальных искусств (AMusM);
- магистр медицинских наук (MMedSci) и др.

В отличие от обучающего курса, длящегося один год, обучение по программе научно-исследовательской подготовки занимает уже 1–2 года. Научно-исследовательский курс подразумевает изучение одной более конкретной темы, проведение самостоятельного крупного научного исследования под руководством старшего профессорско-преподавательского состава и завершается защитой магистерской диссертации объемом не менее 30 тысяч слов. Исследовательские программы магистра обычно предлагают степени магистра философии (MPhil), магистра гуманитарных или точных наук с элементом исследования (MA/M.Sc. by research) или же магистра исследований (M.Res.). Программа, ведущая к получению степени магистра исследования, как сообщает Британский Совет, была введена в британских учебных заведениях несколько лет назад, она специально разработана для обучения студентов методам исследования в качестве подготовки к докторской программе (PhD) или для исследовательской карьеры в промышленном секторе. Она

отличается от обучающей программы тем, что в ней уделяется особое внимание развитию исследовательских навыков.

В странах Европы, в Великобритании не существует различия между «академическим» и «профессиональным» магистерским образованием. Все магистерские ученые степени считаются академическими.

В целом исследователи отмечают расширение диапазона британских учебных программ, осуществление прироста студентов в вузах за счет магистратуры. Последипломное образование и степень магистра, как пишут они, повышает шансы на успех на рынке труда. Только 4% имеющих степень магистра зарегистрированы как безработные. Со степенью бакалавра безработных зарегистрировано 9,2%. Последипломным обучением в основном заняты люди немолодого возраста: 37% от 30 до 39 лет, 23% от 40 до 49 лет.

Следует отметить, что между британской и отечественной системами высшего образования существует два явных сходства, заключающиеся прежде всего в их стремлении соответствовать положениям Болонской конвенции, что, в частности, проявляется в существующей многоступенчатой системе образования. Второй сходной чертой является верность традициям, которую стремятся сохранить системы образования обеих стран.

Многие европейские университеты, отмечает В. И. Байденко, признают жизнеспособность англосаксонской двухступенчатой архитектуры степеней высшего образования, при которой степени бакалавра, магистра и доктора философии являются инструментом повышения общности, она увеличивает возможности сравнимости и сопоставимости и может, по мнению сторонников такой позиции, усилить притягательность европейских вузов. ***Именно эта (имеется в виду английская система) архитектура рассматривается как наиболее перспек-***

тивная в повышении конкурентоспособности европейского высшего образования, которая может привести в конечном итоге к распространению системы близких, сравнимых, удобочитаемых, прозрачных, понятных, точно определенных и самостоятельных степеней.

Франция

Современная система образования Франции складывалась на протяжении последних двух столетий и на сегодняшний день считается одной из самых передовых в мире. Главное ее достоинство заключается в том, что в ней преобладают государственные учебные заведения и предоставляется бесплатное высшее образование для всех. Еще одна важная особенность – практически одинаково высокое качество обучения как в столице, так и в провинции. Как следствие, отсутствие официального рейтинга вузов и существенного расслоения по их престижности.

Развитие системы образования является главным приоритетом. На нужды образования расходуется около 21% государственного бюджета (это больше, чем на оборону и армию). В системе образования Франции занято более половины всех государственных служащих.

Система французского высшего образования сильно отличается от российской (см. рис. 3).

Сам термин «высшее образование» во Франции трактуют иначе, чем в России. Во-первых, двухгодичная учеба в лицее на степень бакалавра считается первым этапом высшего образования. Только имея степень, можно поступить в университет. К тому же степень бакалавра присуждается жюри, возглавляемым университетским преподавателем. Во-вторых, система высшего образования Франции включает в себя и подготовку специалистов среднего звена. Так, выпускники профессиональ-

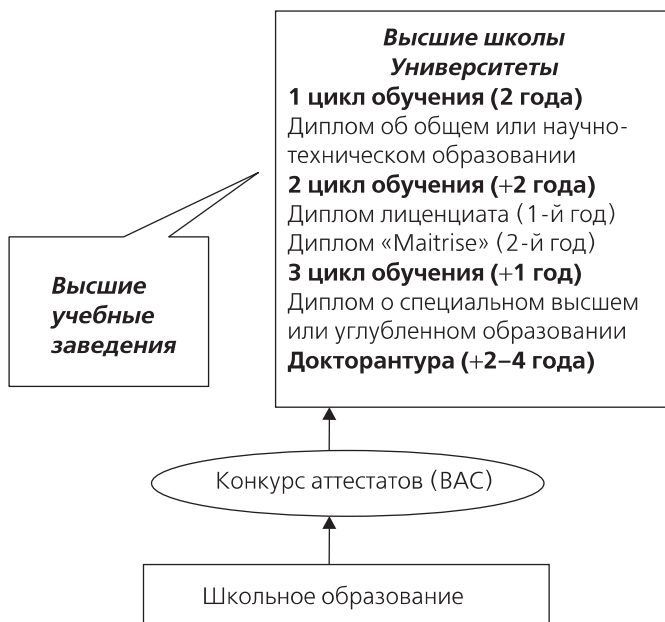


Рис. 3. Система высшего образования Франции

ных лицеев могут еще два года поучиться либо в техникуме (STS), либо в технологическом институте (IUT). После чего получить диплом BTS (техника высшей квалификации) или DUT (диплом технологического института). С этими дипломами можно сразу устраиваться на работу в службы сервиса, в гостиничный и туристический бизнес или в любое другое место по специальности. А можно учиться дальше – в университете или специализированной высшей школе.

Высшее образование во Франции разделено на три цикла (этапа), по окончании каждого студент получает соответствующий диплом, при этом продолжить образование он может в другом вузе.

Первый цикл представляет собой начальный этап вы-

сшего образования, в рамках которого осуществляется общенаучная подготовка. Он рассчитан на два года обучения и завершается экзаменом на получение диплома об общем университетском образовании (Diplome d'etudes universitaires generales – DEUG) или диплома о научно-техническом университетском образовании (DEUST). Данные дипломы, невзирая на признание, представляют собой в общепринятом смысле скорее свидетельства о прохождении начального этапа высшего образования. Несмотря на это, часть студентов останавливается именно на этой ступени образования, но подавляющее большинство студентов, успешно окончивших этот цикл обучения, продолжают образование на более высоком уровне.

Второй цикл высшего образования предназначен для подготовки студентов к активной профессиональной деятельности и рассчитан на два года. После первого года и успешной сдачи экзаменов студенты получают степень лиценциата (Licence). Лицензиат – это эквивалент российского понятия «неполное высшее образование». Обладатели этой степени могут получить работу учителя средней школы. Обучение на уровне лиценциата носит общефундаментальный характер без элементов глубокой специализации или сочетает комбинацию фундаментальной и профессиональной подготовки с превалированием первой. На дальнейшее обучение записываются те обладатели дипломов лиценциата, кто выбирает перспективу дальнейшей научной или преподавательской деятельности. Второй год заканчивается присуждением степени магистра (Maitrise). В понимании французов, Maitrise – это законченное высшее образование. Обучение на этом уровне носит характер фундаментально-научной или научно-технической подготовки по выбранной специальности. Поэтому смена профиля подготовки при переходе с уровня лиценциата на уровень «Maitrise» уже

затруднена. Требования для получения дипломов лицензиата и «Maitrise» едины по стране для всех вузов и специальностей (аналог отечественных государственных образовательных стандартов) – обязательно изучение дисциплин по установленному перечню ежегодным объемом от 350 до 550 учебных часов с экзаменированием по ним в конце года.

Третий цикл высшего образования предполагает углубленное изучение избранной специальности и сопровождается обязательной научно-исследовательской работой, тему которой обладатели дипломов «мэтриз» по соответствующей специальности обязаны сформулировать еще до поступления на последний цикл обучения. Обучение в течение года завершается получением диплома о специальном высшем образовании (DESS) в случае выбора программы специализации или диплома углубленного образования (DEA), если программа носила исследовательский характер.

Таким образом, для прохождения всех трех циклов высшего образования требуется в общей сложности пять лет обучения.

Во Франции преобладают **государственные университеты** (их в стране около 80). В целом государственное высшее образование у французов котируется выше частного. Преимущества называются следующие. Во-первых, учебные планы государственного университета регламентированы и стандартизованы Министерством национального образования. Во-вторых, претенденты на преподавательское место проходят долгий и строгий отбор: надо защитить диссертацию и пройти конкурс, который длится около года. Кроме того, преподаватели университета имеют особый статус. Их стабильный доход и квалификация гарантированы правительством. Почти четверть всех университетских студентов учится в Париже и округе. Университеты других крупных городов зачас-

тую имеют определенную специализацию и известны тем или иным сильным факультетом или направлением. Например, университет Монпелье славится преподаванием естественных наук и медицины, университет Страсбурга – историческим и юридическим факультетами, а также преподаванием немецкого языка.

Наряду с университетами в системе высшего образования Франции существуют и *специализированные высшие школы* (Grandes écoles), которые появились в XVIII в., еще до Французской революции, в период кризиса университетов. Высшие школы создавались по инициативе государственных властей и частных предпринимателей для того, чтобы готовить специалистов для конкретной сферы деятельности или даже для конкретной структуры. Университеты в то время давали более общее образование (отсюда и возник термин «университетское образование»). Сейчас высшие школы находятся в ведении различных министерств. В них учатся более 200 тыс. студентов. Первоначально некоторые из высших школ были предназначены исключительно для подготовки квалифицированных кадров в ключевые государственные структуры. Высшие педагогические школы готовили преподавателей, Политехническая школа и Сен-Сирское училище – специалистов для армии, Национальная историко-архивная школа – архивистов и хранителей национального достояния, Национальная школа управления (знаменитая Эколь Нормаль, создана в 1945 г.) – высококвалифицированных управленцев для государственного аппарата. Эти школы были и остаются самыми престижными учебными заведениями страны. Сохранив свое первоначальное значение, многие из них расширили диапазон подготовки, и их выпускники теперь не обязаны поступать только на государственную службу. Кроме того, со временем появились новые школы, ставшие очень популярными. Это Высшая коммер-

ческая школа (Ecoles des hautes etudes commerciales), Центральная школа гражданских инженеров (Ecole centrale des arts et manufactures), Национальная школа администрации (Ecole Nationale d'administration и др. Но суть не изменилась: по-прежнему считается, что путь в большой бизнес и большую политику лежит именно через высшие школы.

Высшие школы – это образование второго цикла (по университетской шкале). В большинстве своем они принимают только тех, кто окончил два курса университета и получил Диплом об общем университетском образовании DEUG или аналогичные ему дипломы (например, DUT, BTS и др. Во Франции таких дипломов с полдюжины). Другой вариант поступления: диплом ВАС плюс двухгодичные подготовительные курсы при самой школе.

Российский студент третьего курса вуза может попытаться поступить во французскую высшую школу. Но вопрос приема в каждом случае решает приемная комиссия в индивидуальном порядке. В случае принятия положительного решения студент поступает только на подготовительное отделение: два курса российского вуза приравниваются к французскому диплому ВАС. Обучение в высшей школе длится два года. По окончании выдается диплом о законченном высшем образовании (университетский аналог – диплом магистра).

Итак, для французской системы образования характерно наличие ярко выраженной национальной специфики: своя система дипломов и ученых степеней, особое деление на циклы, особое отношение к дипломом государственных учебных заведений, которые являются более престижными, нежели частные.

Германия

Современная система университетского образования в Германии, исторически сформировавшиеся принципы которой в различной степени, но существенно повлияли на становление университетского образования в различных регионах мира, сама объединила многие традиции, аккумулируя наиболее значительные достижения и адаптируя эти достижения к собственным национальным потребностям и целям. Достаточно упомянуть тот факт, что Германия является родиной первого университета, в котором наука приобрела профессиональный характер.

Еще в конце XIX в. наука оформляется в особую профессию благодаря реформам Берлинского университета, проводимым под руководством знаменитого естествоиспытателя В. Гумбольдта. В результате этих реформ появилась новая модель университетского образования, в которой обучение совмещено с исследовательской деятельностью, – *исследовательский университет*.

Современная система высшего образования в Германии представлена разнообразными учреждениями – университетами (их порядка 90), высшими профессиональными школами (более 170), педагогическими колледжами, академиями искусств, технологическими семина- риями (см. рис. 4).

Для поступления в университеты от абитуриентов требуется успешная сдача выпускных экзаменов за полную 13-летнюю среднюю школу и наличие подтверждающего это документа (Abitur). Абитуриенты отбираются Центральным агентством по приему в высшие учебные заведения по среднему баллу выпускных сертификатов, времени ожидания (очереди для поступления в избранный вуз) и социальным критериям.

Продолжительность обучения в общих классических университетах – около шести лет, в университетах прикладных наук – 4,5 года.

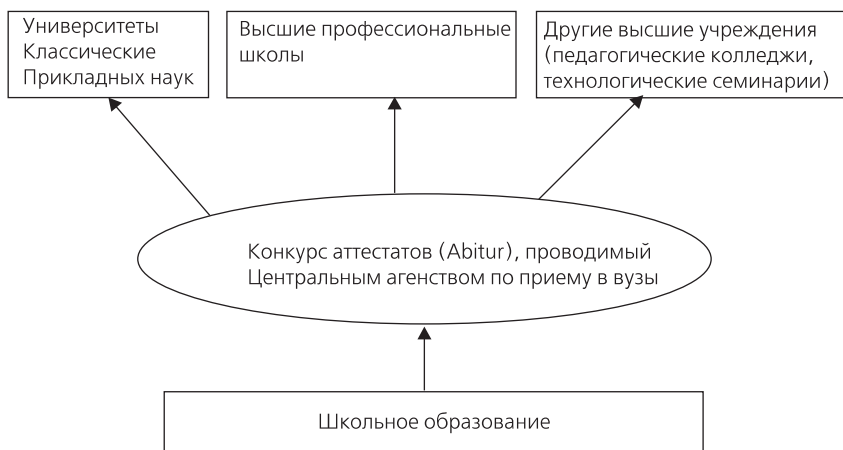


Рис. 4. Схема системы высшего образования Германии

Университетское образование завершается присуждением одной из трех видов степеней:

- Диплом, являющийся профессионально-ориентированной степенью наиболее распространенной в области естественных, инженерных и общественных наук.
- Магистр, являющийся академической степенью, которая присуждается в основном в области гуманитарных наук и искусств.
- Статус государственного служащего, который получают, как правило, будущие учителя, юристы и медики после окончания обучения, сдачи государственного экзамена и завершения установленного периода практической профессиональной подготовки в избранной профессиональной сфере.

Выпускникам университетов прикладных наук присуждается диплом с пометкой в скобках «FH» (обозначающий Fachhochsuen), с тем чтобы отличать его от университетского диплома.

Выпускникам академий высшей профессиональной подготовки также присуждается диплом с отметкой (*Verfugsacademica*), с тем чтобы отличить его от диплома *ГН*.

Одной из проблем, активно обсуждаемой в Германии, является несовместимость традиционной германской структуры степеней с международной практикой присуждения степеней бакалавра и магистра.

Таким образом, в Европе нормой общего образования является 12–13 лет. В России до сих пор эта норма находится в интервале 10–11 лет, а российское общество (точнее, его политическая элита всех уровней) пока не приемлет переход к 12-летнему общему образованию. Эта разница в 2–3 года в сравнении с Европой исключает возможность не только трехлетнего бакалавриата, но даже при четырехлетнем бакалавриате не возникает достаточных условий для полной подготовки студента к самостоятельной работе. Причина этого – своеобразная незавершенность российского общего образования, в ходе которого школьник выпускается, как правило, без «активного» иностранного языка, без достаточного уровня компьютерной грамотности, с очень скудным запасом гуманитарных знаний, но с огромным объемом знаний, которые никогда не будут востребованы жизнью. Поэтому все российские вузы продолжают обучать иностранному языку, общим гуманитарным предметам по существу школьного уровня и многому другому, что в Европе входит в содержание школьного образования. Кроме того, есть большие различия, относящиеся к проблемам возрастной психологии: 16-летний первокурсник и 19–20-летний первокурсник обладают различными потенциалами креативности и усвоения материала. Полноценным бакалавром легче стать в интервале от 19 до 21 года, чем в интервале 16–19 лет. Только в ближайшие годы благодаря начавшимся реформам в российских школах начнет действовать система профильных классов, нацеленных на

профильную подготовку на определенные университетно-научные, математические, гуманитарные, социально-экономические). Думается, что присоединение России к Болонскому процессу, охватывающему сферу высшего образования, поможет решить и некоторые проблемы школьного образования.

Структурные основные и содержательные преобразования высшей школы западноевропейских стран были начаты в 1970–1980-е гг. и практически завершены в 1990-е г. К настоящему времени в большинстве этих стран функционируют многоуровневые системы подготовки, завершается введение системы сопоставимых образовательных кредитов и фактически решена проблема процедур и критериев взаимного признания квалификаций. Болонский процесс инициирован, таким образом, не для начала новых реформ, а для подведения к общему знаменателю, или, говоря другими словами, для более тщательной стыковки уже существующих систем высшего образования в соответствии с общеполитическими и экономическими условиями формирования единой Европы.

Это подтверждается, в частности, характером и масштабами преобразований, осуществляемых в высшей школе трех крупнейших стран Европы, являющихся инициаторами Болонского процесса, – Великобритании, Франции и Германии.

1.3. Научное образование в европейских и российских университетах

1.3.1. Системы получения научного образования в европейских университетах

В открытом европейском научно-образовательном пространстве подготовка и аттестация научных кадров высшей квалификации рассматривается как ступень об-

разовательного процесса в интегративной системе непрерывного образования, поэтому для выявления возможностей включения России в интеграционные процессы с целью совершенствования подготовки и, соответственно, повышения качества диссертационных исследований в 2004 г. было проведено специальное сравнительное исследование¹.

Одним из результатов исследования стало построение инвариантной модели подготовки докторов философии PhD, аналогичной подготовке кандидатов наук в России, по результатам сравнения систем подготовки научных кадров в Великобритании, Германии, Франции и Швеции.

ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ПОДГОТОВКИ. На первом месте в мире по степени распространенности занимает система подготовки высших научных кадров с присуждением единственной и наивысшей ученой степени доктора философии (Doctor of Philosophy – PhD), подтверждающей фундаментальные знания в *узкой* отрасли наук (доктор философии в психологии, доктор философии в математике и др.).

ПОЛНОМОЧИЯ И ФУНКЦИИ ОРГАНИЗАЦИЙ, ПРОВОДЯЩИХ ПОДГОТОВКУ. Докторские программы есть в подавляющем большинстве университетов². Однако важно помнить о том, что каждая докторская программа должна быть лицензирована соответствующим органом управления.

¹ Речь идет о коллективном исследовании «Сравнительный анализ уровня подготовки и качества процедур аттестации кадров высшей квалификации в странах Европы и России в области гуманитарных и общественных наук» (науч. рук. засл. деят. науки РФ, акад. РАО, д. пед. н., проф. В. В. Лаптев), выполненном по заданию Рособразования по научной программе «Федерально-региональная политика в науке и образовании» в 2004 году.

² Если вы поступили в аспирантуру западного университета на одну специальность, а потом передумали и решили перевестись на другую, то процесс поступления придется полностью повторить заново. «Переквалификация» считается весьма существенным недостатком и расценивается как знак недостаточной серьезности и увлеченности делом.

Конечно, выше всех ценятся выпускники таких программ при ведущих университетах мира (Harvard, Stanford, Columbia, Rochester, Carnegie Mellon, London Business School, INSEAD, IMD и других). Поступить в докторантуру (аналог российской аспирантуры) нелегко: обычно конкурс составляет 10, а то и 30 человек на место. В зависимости от университета, на получение докторской степени уходит от четырех до семи лет упорного труда. По статистике, лишь 20–50% из тех, кто начинает учиться, в итоге получает степень.

В развитых европейских странах каждый университет устанавливает свои общие правила, которым аспирант должен следовать, чтобы получить степень PhD¹, и каждый колледж или факультет университета устанавливает особые стандарты, на основе которых измеряется овладение темой. Обычно при подготовке к работе над степенью в данной области знаний докторант должен получить степени и бакалавра, и магистра (или их эквивалент) в той же области или близко с ней связанной. Чтобы продемонстрировать полное овладение темой, от докторанта могут потребовать закончить дополнительные курсы уровня дипломированного специалиста, получить высокий средний балл или сдать целую батарею специальных экзаменов. Во многих организациях докторанты должны выполнить все три условия (овладение темой, наличие степени бакалавра или магистра в той же области, сдача экзаменов).

ТРЕБОВАНИЯ К СОИСКАТЕЛЯМ. В самом максимальном варианте требования к получению ученой степени доктора наук (PhD) включают следующее:

- выбор научного руководителя и формирование наблюдательного комитета;
- сдачу квалификационного экзамена (защита порт-

¹ В Европе отсутствует система государственной аттестации. Правом присвоения звания доктора философии обладает каждый университет.

феля) и предварительного экзамена (экзамена по специальности, аналогичного нашему кандидатскому, так как имеет утвержденную программу);

- удовлетворение требований учебного курса, например, «Написание научной работы»; есть курсы по предмету (но это зависит от университета) – в этом случае дается дополнительный сертификат о последипломном обучении; но основным назначением учебных курсов в большинстве университетов является подготовка к написанию статей;
- успешную защиту проспекта диссертации и успешную защиту диссертации.

Поступление в докторантуру еще не означает, что человек готов к получению степени доктора наук. Докторант последовательно выполняет ряд предварительных требований, в результате чего его начинают рассматривать как соискателя степени.

Для поступающих предлагаются определенные графики освоения программы:

- к концу первого академического года докторант, имеющий степень магистра, должен сдать квалификационный экзамен и создать докторский комитет;
- для докторанта без степени магистра требуется сдать квалификационный экзамен и сформировать докторский комитет к концу второго академического года;
- в пределах двух семестров (включая летний) после сдачи квалификационного экзамена докторант должен сдать предварительный (экзамен по специальности).

СОДЕРЖАНИЕ ПОДГОТОВКИ. Практически во всех докторских программах существует обязательная подготовка и специальная, отбираемая докторской школой или данной докторской программой.

В течение первого года или двух докторанты выполняют достаточно много учебных работ:

- исследуют изданную литературу, чтобы найти и

прочитать все, что было написано по теме диссертации, включая научные журналы, в которых ученые обмениваются информацией о проводящихся исследованиях;

- в научных дисциплинах докторант начинает с изучения общих работ справочного характера типа учебников;

- слушают от 10 до 20 учебных курсов (главным образом это курсы не по специальности, а по проблематике, связанной с научным творчеством – написанием статей; как тенденцию необходимо отметить наличие курсов по технологии проведения исследования во всех программах);

- сдают квалификационный экзамен.

Только после этого начинается работа над диссертацией под руководством профессора. В ходе работы необходимо писать научные статьи и преподавать¹. В программе получения степени PhD работа не делится аккуратно на отдельные курсы, профессора не делят задачи на небольшие задания и докторант не получает оценку за каждый маленький шаг.

СИСТЕМА АТТЕСТАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ. От всех докторантов, зачисленных на программу, но еще не признанных соискателями степени, требуют собирать и хранить портфель, содержащий информацию, имеющую значение для оценки прогресса докторанта в рамках программы. Сюда относятся результаты сдачи основных экзаменов, как правило, таких

¹ Опыт преподавания для поступления в западную докторантуру не обязателен, но желателен. Приемная комиссия обращает особое внимание на публикации абитуриента в специальных изданиях, они могут стать серьезным аргументом для принятия положительного решения о зачислении на программу PhD. Однако к публикациям не все относятся положительно. В Великобритании, чтобы докторская диссертация являлась оригинальной, ее результаты или тезисы не должны быть нигде опубликованы. В некоторых европейских странах публикации допускаются, но они не являются обязательным требованием. В СНГ для защиты диссертации печатные работы необходимы, но минимальное их количество значительно ниже.

экзаменов три (по курсам, готовящим к написанию научной статьи). Другие требования зависят от конкретной программы, например связанные с объемом библиографии (список + готовность по нему беседовать).

Портфель – это результаты сдачи экзаменов по курсам + дополнительные требования + публикации.

Портфель любого докторанта, еще не являющегося соискателем, ежегодно рассматривается факультетской комиссией по рецензированию портфеля (PRC). Этот комитет состоит из ядра, которое назначается заведующим кафедрой и обычно собирается весной. После каждого рецензирования портфеля докторанту сообщается решение относительно содержания портфеля и продвижения докторанта к допуску к статусу соискателя.

Заключительное рецензирование происходит вместе с защитой портфеля. Таким образом, когда докторант и его/ее научный руководитель (самый главный для него человек, не являющийся членом наблюдательного комитета) решают, что портфель завершен (т. е. докторант образовался – это может длиться от 1 до 2 лет и зависит от наличия магистерской степени), докторант должен зарегистрироваться для сдачи докторского квалификационного экзамена (по совокупности результатов экзаменов по учебным курсам выводится средний балл или зачет/незачет).

Докторанты могут регистрироваться на квалификационный экзамен максимум дважды. Докторант или сдает этот экзамен, или проваливает его; нет никакой «условной» сдачи.

В завершение изучения программы каждый соискатель сдает экзамен по специальности, который охватывает выбранную докторантом область исследования. В нем есть письменная и устная части. Обе части экзамена проводятся наблюдательным комитетом докторанта, который может доверить эту ответственность большей комиссии в этой области знаний. Настоятельно ре-

комендуется, чтобы докторант написал обзорную статью как часть этого экзамена. Устная часть является открытой для всех сотрудников факультета, имеющих докторский статус, которых выбрали для участия. Устная часть экзамена проводится на открытом форуме, на который приглашаются другие докторанты, по желанию комиссии он может сопровождаться закрытым заседанием. Докторантам, которые не сдали экзамен по специальности, могут посоветовать сдать его позже. От докторанта, который переходит к новой области исследования после того, как предварительно сдал этот экзамен, потребуется сдать дополнительный экзамен по новой области. Докторант может провалить экзамен по специальности один раз максимум.

Обычно ожидается, что защита портфеля происходит до экзамена по специальности или, по крайней мере, в том же самом семестре, что и экзамен по специальности. В пределах двух семестров (включая летний) после сдачи квалификационного экзамена докторант должен сдать экзамен по специальности.

Таким образом, чтобы стать соискателем докторской степени, докторант должен:

- сдать квалификационный экзамен, который состоит из защиты портфеля (т. е. должен доказать, что в состоянии писать квалификационную работу);
- сдать предварительный экзамен, который состоит из сдачи экзамена по специальности.

СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ И ЗАЩИТЫ ДИССЕРТАЦИИ. Как можно ранее в рамках программы обучения докторант должен выбрать область для диссертационного исследования и обеспечить неофициальное согласие преподавателя вуза быть его научным руководителем. Это согласие должно включать взаимопонимание в том, что касается области и графика диссертационного исследования. Затем это согласие оформляется официально

заведующим кафедрой, назначающим этого преподавателя вуза научным руководителем. Подобным же образом докторант должен обеспечить согласие (а кафедра должна утвердить) членов наблюдательного комитета (5–6 человек). Цель деятельности комитета – следить за тем, чтобы человек нормально работал и за 3–4 года написал диссертацию, кроме этого помогать, если есть необходимость. По сути наблюдательный комитет – это дополнительные руководители или консультанты, которые проводят защиту диссертации. Члены наблюдательного комитета работают в том же университете, где обучается докторант, и в него входят: два дополнительных преподавателя вуза, работающих на кафедре; один независимый представитель, который является преподавателем вуза, работающим на другой кафедре. Кроме того, кафедра назначает сотрудника, который будет представителем факультета (дополнительный член наблюдательного комитета, который не выбирается докторантом). Все члены комитета должны иметь статус доктора наук. Наблюдательный комитет отвечает за одобрение индивидуальной программы исследования, включая любые дополнительные требования курса обучения, и подтверждение того, что докторант удовлетворяет следующим требованиям факультета. Получается, что в самом начале, когда докторант приступает к работе над диссертацией, он уже собирает Диссертационный совет (в нашей терминологии) для своей защиты. Поскольку предполагаемые члены наблюдательного комитета могут не согласиться ими стать, то докторанту нужно убедить их в своей научной состоятельности. Поэтому требования, предъявляемые к докторанту, достаточно строги.

Докторант должен формально предложить свое диссертационное исследование наблюдательному комитету в форме проспекта. Проспект должен состоять из большей части фоновой работы для диссертации, включая:

- полный литературный обзор (обычно диссертант должен прочесть порядка 19 тыс. страниц (приблизительно 200 книг), ссылки на них должны быть в тексте работы, полный список литературы прилагается);
- теория, предварительные вычислительные результаты и/или обоснования выполнимости исследования;
- предложение о том исследовании, которое должно быть завершено в форме диссертации.

Кроме того, в виде приложения к проспекту должны быть представлены планы публикации. Предлагаемое исследование должно в явном виде представить существенные теоретические и практические результаты в области знания, и планы публикации должны быть такими, чтобы подтвердить качество и характер исследования. Публикация должна осуществляться в материалах конференций, признанных в национальном масштабе, и в соответствующих журналах. Проспект должен быть успешно защищен перед наблюдательным комитетом на открытом заседании.

После завершения исследования, предложенного в проспекте, докторант должен написать диссертацию. Диссертация представляет собой выполнение предложений, сделанных в проспекте. Диссертационный документ должен соответствовать всем текущим университетским стандартам стиля (один из учебных курсов готовит именно к этому). Количество переплетенных копий меняется от двух до пяти в зависимости от университета. Есть требования к оформлению (черная обложка с надписью золотом). Это требование существует везде в Великобритании, поэтому название диссертации стараются сделать как можно короче. Если сделают замечания на защите, то докторант должен все переделать. Докторант должен обязательно все замечания исправить, после этого вновь сброшюровать экземпляры, и только тогда диссертация подлежит распространению.

Диссертация должна быть успешно защищена перед докторским комитетом (это и есть наблюдательный совет) на открытом или закрытом заседании. Диссертация должна быть успешно защищена в течение пяти лет после сдачи предварительного экзамена. Электронный вариант диссертации должен быть представлен в университет.

Рассмотренная инвариантная модель подготовки докторов философии PhD в европейских университетах была дополнительно подвергнута оценочному сравнению с действующей моделью подготовки и аттестации, используемой в Кембридже – признанном лидере университетского сообщества, одном из старейших университетов Великобритании. Необходимость дополнительного подтверждения истинности инвариантной модели продиктована сложностью изучаемого явления, его неоднозначным пониманием, контекстовостью реализации в условиях конкретных стран. Выбор Великобритании обусловлен ориентацией Болонского процесса на систему высшего образования и подготовки научных кадров именно этой страны.

Обучение по докторским программам в Кембриджском университете требует 3–4 лет обучения полного дня или 5 лет неполного дня обучения. С самого начала акцент в обучении делается на конечной цели обучения – написании диссертационного исследования объемом 80 тыс. слов, не включая библиографии и приложений. Основная нагрузка – на самостоятельную работу, но предусмотрены и регулярные семинары по проблемной области; докторант может вовлекаться в преподавательскую деятельность, давая семинары или руководя исследованиями, может принимать участие в социальной жизни университета.

Прием на программу. Большинство исследовательских курсов требует от докторанта представления плана

исследования объемом 500–1500 слов. Соответственно различным может быть и структура плана, но он должен четко описывать тему предполагаемого исследования и должен также включать:

- описание оригинального вклада в научную область, которую разрабатывает докторант;
- методы исследования, которые будут использованы;
- расписание проведения исследования;
- описание имеющихся достижений в данном исследовательском направлении и опыта исследовательской деятельности по проблеме.

Первый год обучения (пять семестров для обучения неполного дня). Необходимо полностью разработать исследовательский план диссертации. Предусмотрены лекции и семинары: дизайн исследования; статистический анализ; интерпретация данных; коммуникации. Кроме этого докторант общается с супервайзером.

Оценка на первом году обучения. Можно получить сертификат о годичном обучении на докторской программе или быть допущенным продолжить движение к степени доктора. Регистрация на программу происходит только после успешной аттестации на первом году обучения. Это так называемый испытательный год. Представители отдела последипломной подготовки университета (BGE) проводят оценку работы за год, и докторант разрабатывает будущую программу исследования, которая уже будет оцениваться кафедрой. Кроме того, проводится формальная оценка имеющихся аттестационных документов докторанта: Mphil, Diploma или Certificate или другие виды формальной оценки. Такой порядок введен с целью дать возможность студенту получить реальное представление о процессе обучения и столкнуться с теми возможными проблемами в организации исследовательской деятельности, о которых тот не имел представления. Характер оценки зависит от дисциплины и может включать:

- письменную работу, курсовую работу, тезисы;
- письменные или устные экзамены;
- отчет об обучении за год, возможно преследующий определенные исследовательские цели: подбор литературы, выбор методологии, разработку плана исследования, пилотное исследование, методы анализа данных.

Докторанта могут попросить отчитаться о посещении семинаров, лекций... Результаты этой оценки и отчет супервайзера передаются в степенной комитет, и он принимает окончательное решение о принятии студента на программу. После первого года обучения отчет супервайзера становится ежегодным.

Второй и третий год обучения. Принятие на программу означает регистрацию студента в качестве кандидата на получение степени доктора, при этом засчитывается испытательный год обучения. За это период докторанты проходят 10 семестров и завершают диссертационное исследование. Для неполного дня обучения – 16. Для степенных дипломов нет уровневой или кредитной системы.

По завершении диссертация оценивается двумя экспертами в соответствующей области (один – из Кембриджа, другой – из другого университета) и обсуждается совместно с двумя экспертами. По существующим правилам, никакой другой человек не может присутствовать на устной защите. Эксперты задают вопросы по диссертации в той области знаний, к которой она относится. Докторант не должен пересказывать содержание диссертации, но вовлекаться в дискуссию о своем исследовании и результатах.

Таким образом, докторские программы, а именно они являются аналогом нашей аспирантуры, организованы в режиме систематического обучения и предполагают кроме выполнения исследования изучение учебных курсов и обязательную сдачу экзаменов.

Для России особый интерес представляет исследовательская составляющая подготовки будущих докторов

философии, так как с введением в 2002 г. Министерством образования Временных требований к основной образовательной программе послевузовской подготовки по научным специальностям обострилась дискуссия на тему – в чем смысл аспирантуры? В подготовке и проведении исследования или в систематическом обучении?

Европейские диссертации отличаются от российских не только направленностью тематики, но и организацией исследовательского процесса. В этой части подготовки трудно построить инвариантную модель, что является подтверждением идеологии Болонского процесса – не только ориентация на сопоставимость программ, но и сохранение сложившихся традиций и условий конкретной страны.

В частности, в Нидерландах тема диссертации и, следовательно, прием на обучение по докторской программе возможен только в том случае, если университет (факультет) ведет научную работу по конкретной теме, т. е. докторанта берут под проект. Таким образом, докторант должен внести свой вклад в разработку научной программы, со «своей» темой он прийти не может.

Во Франции докторские школы строят свою работу на представлении о том, что подготовка диссертации – это *исследовательская работа в рамках исследовательской команды*. В целях гарантии качества необходимо, чтобы диссертация была выполнена в признанной исследовательской команде, с которой подписан договор на подготовку докторов по результатам проведения экспертизы ее деятельности государственными органами. Во Франции такая экспертиза проводится один раз в четыре года Министерством исследований.

В Швеции создан Совет по исследованиям, который рассматривает вопросы финансирования и экспертизы исследований и тем самым поддерживает высокий уровень качества исследований, поэтому диссертационное *исследование выполняется в рамках специального заказа* на

его проведение. Заказ может быть инициирован не только государством, но и коммерческими организациями.

Использование имеющегося европейского опыта организации научных исследований соискателей ученой степени PhD в системе подготовки кадров высшей квалификации в России возможно по крайней мере в двух направлениях.

Первое – посредством включения аспирантов в научные исследования, ведущиеся на кафедрах по научным программам или заказ-нарядам в рамках вариативной части учебного плана образовательной программы аспирантской подготовки, т. е. помимо их собственного диссертационного исследования. В этом случае, в вариативной части учебного плана аспирант не изучает предлагаемые выпускающей кафедрой курсы, а участвует в исследовании в рамках работы исследовательской команды, а возможно, и в подготовке конкурсных заявок.

Второе – путем создания пространства обмена исследовательским опытом, развития научно-исследовательской мобильности. Примером такого пространства может стать сессионная деятельность летних школ, объединяющая исследователей одной сферы научного знания и сходной проблематики, но с разных кафедр университета, из разных вузов или стран.

Оптимизация требований к поступающим в университет будущим аспирантам также будет реальной мерой, способствующей повышению качества подготовки научных кадров.

1.3.2. Научное образование как элемент системы непрерывного образования в современном российском университете

Длительное время высшее образование в России оставалось моноуровневым и было структурировано в виде набора специальностей. А подготовка кандидатов наук

велась на кафедрах университетов и институтов только в рамках диссертационного исследования и сдачи кандидатского минимума. Проблемы на стыке между различными уровнями профессионального образования были максимально упрощены и не вызывали особого беспокойства. Средняя общеобразовательная школа, работая по единым образовательным программам, также была максимально приближена к запросам профессионального образования. Начало изменениям было положено введением многоуровневой структуры высшего профессионального образования и позже введением требований к образовательным программам в аспирантуре.

Наиболее существенные структурные преобразования высшей школы России были проведены в первой половине 1990-х гг. XX в. с выходом постановления Министерства науки, высшей школы и технической политики РФ от 13.03.1992 г. «О введении многоуровневой структуры высшего образования Российской Федерации», когда наряду с подготовкой специалистов начала осуществляться подготовка бакалавров и магистров. Постановлением № 13 Комитета по высшей школе были определены цели магистерской подготовки в магистратуре как подготовка магистров наук, чья будущая деятельность должна носить преимущественно исследовательский характер. Федеральный закон от 22 августа 1996 г. № 125-ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» установил положение магистратуры как отдельной ступени в системе высшего образования страны, при этом утвердив срок для получения квалификации (степени) «магистр» не менее чем шесть лет.

Здесь необходимо отметить, что если для истории российского образования степень «бакалавр» не знакома, то степень «магистр» существовала в системе аттестации научных кадров. До 80-х гг. XIX в. это была одна из степеней в следующей системе:

- первая ученая степень – «кандидат», которую получали студенты, окончившие полный курс университета с отличными результатами и представившие письменное сочинение;
- вторая ученая степень – «магистр наук», для получения которой необходимо было сдать экзамены и публично защитить магистерскую диссертацию;
- третья ученая степень – «доктор наук», для получения которой необходимо было иметь ученую степень магистра наук и публично защитить докторскую диссертацию.

Одно и то же образовательное пространство оказалось структурировано различным образом в виде набора направлений с образовательными программами, имеющими различные сроки образования, и в виде набора специальностей. Позже были введены направления подготовки дипломированных специалистов, объединившие родственные специальности. Квалификация дипломированного специалиста стала присуждаться в соответствии с государственными образовательными стандартами нового поколения по направлениям подготовки, специальности начали терять свой прежний образовательный статус. Сложилась ситуация, когда различные области знания оказались структурированы различным образом: образование в области техники и технологии – в виде набора направлений подготовки бакалавров и магистров, а также направлений подготовки дипломированных специалистов; образование в области медицины – в виде набора специальностей, а университетское классическое образование – в виде набора направлений подготовки бакалавров и магистров и набора специальностей, объединенных в образовательные области.

Новая структура высшего образования преследовала цель расширить возможности вузов в удовлетворении многообразных культурно-образовательных запросов

личности, повышения научной и профессиональной подготовки специалистов с учетом потребностей экономики и рынка труда.

В настоящее время в системе высшего образования России реализуются *две образовательные подсистемы*:

- *одноступенчатые* основные образовательные программы подготовки дипломированных специалистов по специальностям или группам родственных специальностей – направлениям *подготовки дипломированных специалистов*;
- *двухступенчатые* основные образовательные программы по направлениям подготовки бакалавра и магистра *с присуждением выпускникам соответствующей степени* (квалификации).

Многоуровневая (двухступенчатая) система образования реализуется в соответствии с государственными образовательными стандартами второго поколения. Стандарты рассматриваются как основа для сравнения разных образовательных систем, что должно было способствовать успешному решению вопросов академической мобильности, признания российских дипломов об образовании в мировом образовательном сообществе.

Созданная к настоящему времени в Российской Федерации многоуровневая структура высшего профессионального образования по многим параметрам достаточно органично соответствует положениям Болонской декларации. И поэтому можно исходить из того, что существующие у нас ступени высшего образования (1-я ступень – бакалавр, 2-я ступень – магистр) могут быть приняты за основу рекомендуемой Болонской декларацией структуры квалификаций. При этом первая из них нуждается в усилении практической направленности и практической востребованности. Но вопрос этот скорее технологический, хотя и требует детального обсуждения.

Аспирантура является традиционной формой, через которую осуществляется процесс воспроизводства и развития кадров высшей квалификации. Задача аспирантуры как формы основного послевузовского образования заключается в подготовке квалифицированных кадров для высшей школы, готовых к исследовательской и научно-педагогической деятельности. Реально же аспирантура в настоящее время ориентирована на получение ученой степени путем выполнения кандидатской диссертации и сдачи кандидатского минимума, а не на получение образования, подтвержденного присвоением соответствующей квалификации. Лишь соединив в аспирантуре необходимую для квалифицированного преподавателя высшей школы систему педагогической и научной подготовки, можно рассчитывать на переход последипломного образования на этапе аспирантуры на новый уровень развития, так как личность педагога выступает в качестве основы системы непрерывного образования в целом, в частности, собственно педагогического.

В системе общего и профессионального образования в настоящее время реализуется совокупность образовательных программ, преемственных между собой и создающих условия для выстраивания субъектами образования индивидуальной образовательной траектории. К сожалению, до последнего времени обучение в аспирантуре, как уже отмечалось выше, связывалось только с подготовкой кандидатской диссертации и сдачей кандидатского минимума. Лишь принятые в 2002 г. Министерством образования временные требования к основным образовательным программам послевузовского профессионального образования по научным специальностям поставили перед соответствующими образовательными учреждениями задачу разработки образовательных программ аспирантской подготовки.

Актуальность разработки подобных программ, преду-

смаатривающих организацию систематического обучения на этапе аспирантуры, обусловлена целым рядом факторов.

Во-первых, изменившимися социокультурными условиями развития высшего профессионального образования, в частности становлением многоуровневой системы ВПО и закреплении в отечественном университетском образовании четырехуровневой структуры – бакалавриата, магистратуры, аспирантуры и докторантуры – взаимосвязанных между собой, но относительно самостоятельных ступеней профессионального образования, реализуемых через совокупность соответствующих образовательных программ (нормативно пока только в бакалавриате и магистратуре).

Во-вторых, требованиями, предъявляемыми к методологической культуре современных исследователей. В последнее время уровень научных работ, в частности кандидатских и докторских диссертаций, значительно упал, что явилось результатом стремительного нарастания дефицита методологической культуры научных работников. Наблюдается слишком быстрое «вхождение в науку», неоправданно быстрая подготовка и защита кандидатских и докторских диссертаций, что не способствует развитию исследовательской культуры научных кадров. Многие исследователи, не имея достаточного уровня культуры научной работы, сами начинают руководить начинающими исследователями (аспирантами). Поэтому и возникает необходимость в организации систематической подготовки профессиональных исследователей через аспирантуру и докторантуру, способных в будущем руководить исследованиями на высоком методологическом уровне.

В-третьих, стремительным «старением» кадров высшей квалификации, работающих в системе высшего профессионального образования. Анализ возрастного состава

ва кадров высшей квалификации вузов и организаций Министерства образования России показывает: только 2,5% докторов наук имеют возраст до 40 лет; 20,5% докторов – до 50 лет; 79,5% докторов – от 50 лет и старше; 45,6% – от 60 и старше. Среди кандидатов наук: 21% – до 40 лет, 50,1% – до 50 лет, 49,9% – от 50 лет и старше.

В-четвертых, необходимостью установления преемственности между различными формами подготовки специалистов высшей квалификации, которая может быть связана с созданием условий для развития исследовательской компетентности специалиста от одной ступени образования к другой.

Сложность процесса разработки образовательных программ для аспирантуры обусловлена *противоречием*, имеющим принципиальное значение для развития системы непрерывного образования в целом и поствузовской ступени образования в частности. Суть противоречия заключается в том, что, *с одной стороны, основная цель* обучения в аспирантуре заключается в подготовке научной работы в жанре диссертации, и, следовательно, проведение научного исследования является основным содержанием обучения в аспирантуре. *С другой стороны*, образовательная программа как нормативно-управленческий документ предполагает определенную упорядоченность, можно даже сказать, жесткость. *Сложность* поиска разрешения данного противоречия состоит в том, что содержание образовательной программы любой ступени образования определяется Государственным образовательным стандартом (ГОСом), но не только ГОС поствузовского образования, но и сам подход к определению ГОСа аспирантуры *в настоящее время не определен*.

Удерживая общую конкурентоспособность, единая Европа следует этой цели и в сфере образования. Ее кон-

курентным преимуществом является высокая вариантность традиционных научных школ и образовательных программ, позволяющая широкие возможности выбора образовательных и научных траекторий. У России также есть преимущества, в частности, наличие большого числа сильных школ в точных и естественных науках, существенно меньшие затраты на любой образовательный цикл. Однако эти преимущества подрываются неразвитостью адекватной инфраструктуры, включая огромный дефицит (даже почти полное отсутствие) образовательных программ на английском языке, низкокомфортную среду проживания (в том числе проблемы с безопасностью проживания), проблему признания дипломов, несовместимость учебно-научных траекторий, отсутствие какой-либо системы грантов для иностранных студентов и преподавателей и т. д. К сожалению, государственное регулирование этой деятельности почти прервалось в 1990-е гг., включая ликвидацию системы грантов для иностранных студентов. Лишь очень немногие российские вузы сумели возобновить ее в последние годы.

В связи с этим перед вузами России стоят задачи развития программ совместных дипломов с европейскими университетами, заключение международных (на уровне министерств и университетов) договоров о сотрудничестве, развитие полноцикловых программ, преподаваемых на английском языке, обустройство среды проживания, модернизация программ с целью их совместимости с программами европейских университетов. Однако следует иметь в виду, что основная ответственность за меры по повышению привлекательности российского высшего образования теперь должна лежать на самих российских вузах. Думается, такая деятельность должна также включаться в состав критериев, образующих национальный вузовский рейтинг.

1.4. Сравнительный анализ требования к уровню подготовки в системах научного образования России и европейских стран

Выявление требований, предъявляемых к уровню подготовки научных кадров, актуализирует следующие проблемы:

- проблемы организации и содержания подготовки: соотношение академической и научно-исследовательской составляющей в общей системе подготовки;
- проблемы, связанные с качеством: необходимость повышения качества подготовки научных кадров; отсутствие единого подхода к подготовке, так как в каждом университете может быть разработана своя докторская программа;
- проблемы, связанные с востребованностью подготовленных научных кадров на рынке труда.

Рассмотрим их последовательно, так как именно они и образуют контекст требований к уровню подготовки кадров высшей квалификации.

1) *Соотношение академической и научно-исследовательской составляющей в общей системе подготовки.* Обсуждение этого вопроса является чрезвычайно значимым для всех без исключения докторских школ или докторских программ, реализуемых европейскими университетами, а также для российских университетов.

Проиллюстрируем его на обсуждении докторских программных предпочтений в англоязычном мире¹. По мнению значительной части ведущих профессоров, докторские программы должны способствовать социализации докторанта в профессиональной деятельности, именно данное обстоятельство и должно стать важней-

¹ По материалам дискуссии, опубликованной в Eurydice Studies, в которой приняли участие ведущие специалисты в данной области британских и американских университетов – Berelson, Smith, Bonneau, Corry, Stien и др.

шей частью докторского образования, чему в свою очередь могут способствовать следующие программные предпочтения:

- исключительное внимание к методологии, знанию фактологии, относящейся к малоисследованным областям знания;

- освещение образовательной политики;
- изучение обучающих процессов;
- истории высшего образования;
- педагогическая практика как часть докторской программы;

- разработка самим докторантом обучающих курсов как важная часть докторской программы, что должно способствовать необходимой социализации в профессии.

В России, несмотря на разные позиции в понимании целей аспирантской подготовки, общее мнение о назначении этого этапа образования формулируется традиционно – смысл обучения в аспирантуре заключается в приобретении аспирантом опыта проведения собственного (индивидуального) исследования и опыта участия в коллективных научных исследованиях и научных проектах. Однако многие понимают, что академическая подготовка не является лишней, поэтому основная задача заключается в поиске баланса между учебными дисциплинами и временем, отводимым на проведение собственно исследования. Поэтому первым шагом в этом направлении стало введение в 2002 г. Министерством образования Временных требований к основной образовательной программе послевузовской подготовки по научным специальностям. В таблице 2 представлено содержательное наполнение основных циклов учебного плана аспирантской подготовки с указанием трудоемкости каждого цикла.

Таблица 2

Требования к содержанию основной образовательной программы подготовки аспиранта по отрасли «педагогические науки»

Индекс	Наименование дисциплины	Объем в часах
ОПД.АФ.00	Образовательно-профессиональные дисциплины подготовки аспиранта	480
ОПД.АФ.01	Иностранный язык	100
ОПД.АФ.02	Философия и история науки	100
ОПД.АФ.03	Специальные дисциплины отрасли наук и научной специальности, в том числе дисциплины по выбору аспиранта	280
ПП.А.00	Педагогическая практика	100
ФД.А.00	Факультативные дисциплины	500
Итого времени на освоение образовательной компоненты программы:		1080 часов (20 недель)
НИР.А.00	Научно-исследовательская работа и выполнение кандидатской диссертации	112 недель
ИА.А.00	Итоговая аттестация	
ИА.А.01	Кандидатский экзамен по иностранному языку	
ИА.А.02	Кандидатский экзамен по философии и истории науки	
ИА.А.03	Кандидатский экзамен по специальным дисциплинам	
ПД.А.00	Подготовка к защите диссертации на соискание ученой степени кандидата наук	8 недель

Как видно из приведенной модели учебного плана требования, предъявляемые к содержательной подготовке в России и в Европе в общем совпадают, причем исследовательская составляющая в шесть раз больше по стандартным временным затратам, чем академическая.

2) *Необходимость повышения качества подготовки научных кадров.* Современные системы подготовки и ат-

тестации высших научных кадров в европейских университетах, обладая рядом традиционно сложившихся преимуществ, имеют свойственные им ограничения:

- подготовка высококвалифицированных специалистов осуществляется только в узкой отрасли знаний;
- отсутствуют единые международные стандарты;
- существуют проблемы признания дипломов, ученых степеней, квалификаций и образовательных программ.

Кроме этого, осуществляется переход от формулы управления докторскими программами централизованным национальным органом и конструирование их как части университетской деятельности, в том числе и по аспекту присуждения ученой степени. Ответственность за подготовку доктора несет университет, поэтому в европейских странах отработаны механизмы подготовки кадров высшей квалификации, соотнесенные с рынком образовательных услуг, что способствует повышению качества подготовки. В частности, в Швеции существуют:

- система информирования потенциальных докторантов о возможности получения последипломного образования – наряду с общенациональной системой каждый университет разрабатывает руководства по обучению для студентов в университете и на отдельных факультетах;

- мониторинг качества докторских программ;
- разнообразие механизмов финансирования докторских исследований;

- гибкая система степеней магистр – обладатель диплома – доктор, позволяющая достигать результативности докторских исследований;

- наличие двух форм обучения на докторских программах: полного дня (4 года) и неполного (8 лет); отработка возможности перехода студента с одной формы на другую;

- сочетание обучающей программы с исследованием;
- индивидуальное планирование обучения;
- отлаженная система супервизии студента;
- использование принципов социального участия в деятельности университета.

Учреждение механизмов обеспечения качества на институциональном и региональном уровнях представляет более адекватной мерой содействия Болонскому процессу, чем образование государственных органов аккредитации, традиционно сфокусированных на оценке вложений. Поэтому актуализируется проблема создания (при автономии университетов) независимых агентств оценки качества обучения, определение стандартов «транснационального» образования. В Великобритании, в частности, согласованы процедуры такой оценки между университетами и национальным агентством оценки качества.

Практически во всех европейских странах в докторских программах используется система образовательных кредитов, позволяющая регулировать продвижение доктранта. К сожалению, в России такая система не является массовой.

Повышение качества подготовки в России достигается усилением требований к качеству диссертационных исследований, чему способствует сложившаяся система аттестации научных и научно-педагогических кадров. Современная система аттестации выглядит следующим образом:

Важную роль в этой системе играет Диссертационный совет, основной функцией которого и является экспертиза диссертационных работ.

Независимо от всех происходящих изменений диссертация в России до сих пор является чрезвычайно важным звеном в подготовке научных кадров, так как среди других косвенных измерителей темпов и тенденций развития науки материалы относительно кандидатских и

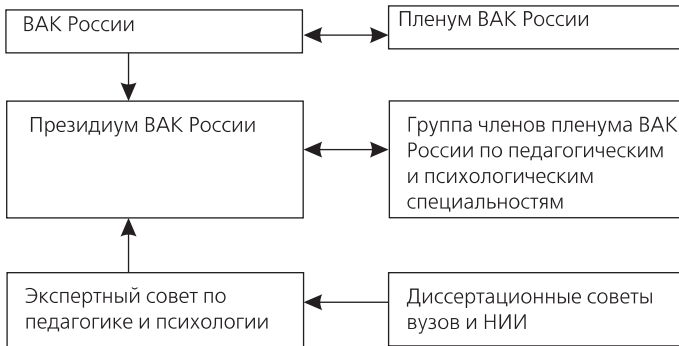


Рис. 5. Система аттестации научных и научно-педагогических кадров в России

докторских диссертаций являются одними из самых показательных (Г. М. Добров).

- В диссертациях в несравненно большей мере, чем в массе публикаций, содержится элемент новизны – определенного вклада в науку.

- Диссертации обычно проходят достаточно строгую апробацию, они, как правило, являются сконцентрированным выражением того, что рассеянно и многократно продублировано самими авторами и их последователями в многочисленных публикациях.

- Каждая диссертация защищается ученым раз в жизни, поэтому дифференцированная по отраслям статистика диссертаций может рассматриваться в связи с общей творческой активностью в данной дисциплине и относительными темпами развития научных направлений.

3) *Востребованность подготовленных научных кадров.* В западных странах соискатели осваивают докторские программы и стремятся к получению докторской степени только для того, чтобы иметь право преподавать в университетах. Для сравнения, в России мотивация к получению ученой степени более разнообразна. В частности, Б. А. Райзберг отмечает следующие:

- безопасность, которая у ученого выше, чем у рядового гражданина (хотя с этим можно поспорить!);
- возможность расширения контактов, в том числе и с зарубежными коллегами, путем вхождения в «клуб ученых»;
- уважение к ученым, являющееся российской традицией (которое в последнее время несколько поблекло на фоне развития рыночной экономики);
- удовлетворение потребности в самоуважении и самореализации («сам не замечаешь, как начинаешь себя по-настоящему уважать, с достоинством относиться к себе»).

Докторская степень на Западе считается элитной. Профессиональная деятельность докторов философии может лежать в пространстве преподавания, занятий научными изысканиями или работы в бизнесе (консультирование или сотрудничество в аналитических отделах компаний). В англоязычном мире движение от PhD к Professor можно зафиксировать в рамках следующих этапов:

- assistant professor;
- associated professor;
- professor (количество ставок в университетах строго ограничено).

Исходя из этапности, разработаны и требования, предъявляемые к аттестации кадров:

1. Стаж, опыт.
2. Исследовательская компетентность (количество и качество публикаций, монография в среднем один раз в три года).
3. Стажировки (один раз в пять лет предоставляется свободный год, причем о месте, времени и финансировании стажировки преподаватель беспокоится сам, все это предоставлено личной инициативе), а также отзывы.
4. Финансовая поддержка проектов и результаты их внедрения.
5. Подготовленные студенты и докторанты.

Все это учитывается, когда встает вопрос о присвоении ученого звания профессора.

В бизнесе PhD разрабатывают пути решения управленческих проблем, пишут кейсы и бизнес-схемы. Одной из областей применения знаний и интеллектуального потенциала PhD являются, конечно, исследования в самых разных областях.

В Швейцарии, например, на многие позиции в банках приглашают именно обладателей PhD (в отличие от Великобритании). В США на эти же позиции приглашают обладателей диплома магистра. В банках PhD получают по \$120–150 тыс. в год, в консалтинге – от \$60 до \$100 тыс. в год.

Большинство (приблизительно 70–80%) обладателей PhD выбирает академическую карьеру, занимаясь преподаванием в университетах и бизнес-школах (в последних зарплаты выше). Стартовая должность выпускника докторской программы – ассистент профессора. Высший уровень – профессора *tenure*. Этот статус присуждается через 6–9 лет преподавания после аттестации. Тем, кто в процессе аттестации показал отличные результаты, присваивается статус *tenure*. Профессор *tenure* получает пожизненный контракт с университетом, расторгнуть который может только он сам. Зарплаты *tenure* доходят до \$400 тыс. в год.

Чаще всего PhD преподают не в родном университете. Если выпускник остается в стенах *alma mater*, считается, что его не принял никакой другой вуз.

Таким образом, требования к уровню подготовки кадров высшей квалификации в России в контексте требований Болонского процесса могут быть определены исходя из понимания:

1. *Смысла диссертационного исследования, определяющего соотношение исследовательской и академической подготовки соискателя ученой степени и оказывающего*

влияние на требования к представлению результатов исследовательской деятельности.

2. Целесообразности стандартизации подготовки соискателей первой ученой степени (в России это кандидат наук, в большинстве стран Европы – доктор философии), определяющей требования к срокам обучения, квалификации преподавательского состава, необходимому уровню подготовки к определенному виду деятельности, причем в разных странах к разному – исследовательской, преподавательской.

3. Ответственности за подготовку соискателей ученой степени, которая может быть возложена на федеральные органы управления, на выпускающие вузы или на выпускающие кафедры. Данный параметр важен для выявления требований к уровню подготовки в связи с тем, что именно он определяет необходимость и/или целесообразность создания независимых отделов оценки качества подготовки, которые будут предъявлять требования к тем параметрам подготовки, которые могут быть исчислены количественно, например уровень академических знаний. Европейский опыт складывается с позиций постмодернизма в направлении делегирования ответственности университетам и кафедрам, реализующим лицензированные докторские программы. Это предполагает доверие к экспертам и университетам, организующим докторские программы и отвечающим за качество диссертаций. В России пока ситуация иная.

4. Продвижения ученого после получения искомой степени в научной и/или преподавательской деятельности. В частности, ориентация дальнейшей карьеры на преподавание в вузе неминуемо отражается на содержании самой подготовки (например, в России – это введение дополнительной образовательной программы «Преподаватель высшей школы») и, соответственно, на требованиях, предъявляемых к уровню подготовки.

Аспирантура в России и докторские программы во многих европейских странах являются традиционной формой, через которую осуществляется процесс воспроизводства и развития научных кадров. Задача этого этапа образования заключается в подготовке квалифицированных кадров для университетов, готовых к исследовательской и научно-педагогической деятельности. Как показывает европейский опыт, лишь соединив в аспирантуре необходимую для квалифицированного преподавателя высшей школы систему педагогической и научной подготовки, можно рассчитывать на переход образования на этом этапе на новый уровень развития, так как личность педагога выступает в качестве основы системы непрерывного образования в целом, в частности образования в области гуманитарных и общественных наук.

Как и в России, в Европе идут дискуссии относительно статуса диссертации, ее смысла и роли в подготовке научных кадров. В отношении **статуса диссертации** европейский мир отражает плюрализм мнений. В частности, в общей системе подготовки доктора в Великобритании сложилось несколько подходов:

I подход: диссертация – это камень преткновения.

II подход: Halstead полагает, что исследовательскую компетентность можно оценить через серию взаимосвязанных небольших проектов (это лучше, чем через единственный большой проект или диссертация).

III подход: вышеприведенная точка зрения оспаривается теми, кто считает, что главным в докторской программе является написание диссертации.

IV подход: альтернативные методы оценки исследовательской компетентности – научные доклады, опубликованные в реферативных журналах, или статьи, опубликованные в периодических изданиях, признаются альтернативой диссертации.

В подход: в Великобритании некоторые университеты рекомендуют заменить диссертации разработкой учебных курсов.

Очевидно, эти подходы суть отражение разных позиций, и большинство из них имеют одну общую тенденцию не абсолютизировать диссертацию как значительно-го объема текст, это скорее средство оценки квалификации исследователя.

Рассмотрим несколько иллюстративных примеров, отражающих разные подходы к пониманию смысла диссертации.

Кембридж. По завершении диссертации, как уже описывалось выше, она оценивается двумя экспертами в соответствующей области (один – из Кембриджа, другой – из другого университета) и обсуждается совместно с двумя экспертами. По существующим правилам, ни один другой человек не может присутствовать на устной защите. Эксперты задают вопросы по диссертации и той области знаний, к которой она относится. Докторант не должен пересказывать содержание диссертации, но вовлекаться в дискуссию о своем исследовании и результатах. Таким образом, диссертация – это повод для дискуссии на тему «О...», в рамках которой соискатель степени должен показать свою научную эрудицию.

Во Франции, как уже отмечалось выше, докторские школы строят свою работу на представлении о том, что подготовка диссертации – это не сумма учебных курсов, а исследовательская работа в рамках исследовательской команды. В целях гарантии качества необходимо, чтобы диссертация была выполнена в признанной исследовательской команде, с которой подписан договор на подготовку докторов по результатам проведения экспертизы ее деятельности государственными органами (один раз в четыре года Министерством исследований). Таким образом, соискатель степени, работая в исследовательской

команде, получает реальное исследовательское образование в соответствующей профессии высокого уровня.

Обычно последипломное образование в Швеции при непрерывном обучении занимает четыре года. Каждому студенту назначается индивидуальный научный руководитель. Диссертация является важнейшей частью программы. Она защищается открыто перед аудиторией и оценивается по принципу «сдано – не сдано». Диссертация может быть опубликована в виде монографии или в составе так называемого диссертационного сборника (в него включаются несколько статей на определенную тему, обзоры, исследования и краткое содержание). Если студент успешно оканчивает все требуемые курсы и защищает диссертацию, он (а) получает диплом доктора. Многие университеты снова ввели степень обладателя диплома, которая присуждается по окончании более короткого курса последипломного образования (2–2,5 года). Позже можно возобновить обучение для получения степени Доктора. Диссертация обладателя диплома защищается на семинаре. В своем диссертационном исследовании докторант должен продемонстрировать свою способность к продолжению обучения на продвинутом уровне и способность представлять результаты своих исследований в соответствии с требованиями научной среды.

Докторская диссертация может быть представлена в виде монографии (завершенный, целостный научный труд) или в виде сборника опубликованных научных статей, объединенных общим содержанием и заключением.

Поскольку существуют различные уровни требований к диссертации в зависимости от ступени обучения (диплома на выходе: магистр, неполный доктор, доктор), общие требования к диссертации таковы:

- актуальная, четко сформулированная тема (исследуемая в отводимый промежуток времени) внутри определенной исследовательской области;

- демонстрировать владение источниками и искусство их интерпретации в целях проводимого исследования;
- иметь соответствующее концептуальное и теоретическое обоснование;
- демонстрировать мастерство в использовании исследовательских методов и инструментов;
- давать представление о том, как собирались данные, использовались и анализировались;
- представлять корректные, валидные и надежные результаты самостоятельного исследования и демонстрировать выводы в соответствии с целями и задачами исследования.
- вносить значимый самостоятельный и инновационный вклад в пополнение научного знания в данной исследовательской области;
- быть написанной понятным языком, с соблюдением научного стиля и требований к построению структуры работы;
- быть хорошо защищенной на устной защите.

Докторская степень присваивается при приобретении 80 баллов (часов) учебной работы и 80 баллов написания диссертационного исследования. Диссертационное исследование должно включать эмпирическую часть.

Этот вид исследования должен вносить значительный вклад в научное знание по исследуемой проблеме и (или) в возможность применения полученных результатов к анализу проблем, возникающих в данной исследовательской области, демонстрировать оригинальный исследовательский подход посредством открытия новых научных фактов или выдвижения оригинальных критических суждений по исследуемой проблеме. Докторские диссертации оцениваются по шкале: «защита» и «незащита».

До защиты докторской диссертации студенты должны сдать тесты, как требуется по программе обучения, и написать диссертацию.

Когда текст докторской диссертации находится в стадии завершения, предварительная оценка качества работы проводится внутри института старшими по должности исследователями. После консультаций с руководителем, директор института принимает решение о допуске диссертанта к публичной защите.

Предложения по доработке исследования могут быть обсуждены со студентом, но окончательное решение о недопуске работы к публичной защите должно быть официально представлено диссертанту в письменном виде. Правда, это исключительно редкий случай для Стокгольмского университета.

Совет факультета отправляет декану факультета решение об избрании председателя комиссии по защите, оппонента от факультета и членов комитета (от трех до пяти в должности профессора). Диссертант информируется об этом до подписания документа. Студент имеет возможность влиять на выбор представителей комитета по защите. Избранные члены комиссии должны дать согласие на участие за шесть недель до официального дня защиты диссертации, и, соответственно, до того, как документ будет представлен декану факультета. Докторская диссертация обычно печатается три недели. Напечатанная диссертация должна быть доступна для ознакомления в университетской библиотеке за три недели до дня защиты. Копия диссертации отправляется оппоненту за пять недель до защиты. Работа не может быть напечатана без письменного разрешения по крайней мере трех представителей факультета старших академических должностей.

Обычно директор института приглашается деканом факультета в качестве председателя комиссии по защите. Оппонент от факультета должен быть по крайней мере доцентом. Оппонент должен быть нейтрален по отношению к диссертанту и не оказывать давления на позитивную или негативную оценку диссертации членами

комиссии. Среди членов комиссии (3–5) по крайней мере один должен быть преподавателем-исследователем с другого факультета университета. В соответствии с шведской Higher Education Ordinance один член комиссии должен представлять институт, другой должен преподавать иную академическую дисциплину, но внутри факультета. Третий – читать ту же дисциплину, что и диссертант, но из другого университета.

Все представители комитета должны иметь докторские степени, по крайней мере два из них должны иметь степень профессора. Оппонент с факультета и супервайзер могут участвовать в процедуре защиты, но не имеют права голоса. За шесть недель до дня защиты диссертации соискателем отправляется письмо на имя декана факультета, которое должно включать:

- аннотацию диссертационного исследования;
- имена и должности оппонентов из комитета по защите;
- имена и должности оппонентов.

За пять недель до диссертации текст исследования отправляется в библиотеку. Докторанты после защиты получают символы докторской степени: кольцо, диплом, лавровый венок.

Во *Всемирном университете развития науки, образования и общества – WUDSES* диссертация является академическим документом, представляемым студентом университету во время защиты и подписываемым членами члена совета по защите в случае его принятия на специальной отводимой для этого странице в диссертации.

Диссертация должна включать:

- оригинальный исследовательский подход к проблеме, примененный исследователем;
- сотрудничество с другими и их участие должно быть четко определено;
- диссертация должна содержать логическое заключение проведенного эксперимента;

- необходимые детали проведения эксперимента, чтобы любой исследователь, владеющий необходимыми навыками, мог повторить эксперимент;

- успешная защита подтверждается подписями членов Комитета по защите и Президента университета.

В России *WUDSES* существует с 2002 г., имеет статус юридического лица и осуществляет свою деятельность на территории Российской Федерации в соответствии с Гражданским кодексом Российской Федерации, Законом РФ «О некоммерческих организациях», Законом РФ «Об образовании» и действующим в РФ законодательством.

В целях учета особенностей организации – PhD, Grand PhD в отдельных странах создана в рамках(глобальная система образования) Ассоциация высших аттестационных комиссий и высших аттестационных комитетов (International Association High Attestation Commissions and Committees – IAHACC), в которую входят негосударственные аттестационные комитеты и комиссии, хотя и допускается включение в состав Ассоциации и государственных комитетов, и комиссий.

Говоря об аттестационных структурах, нельзя не обратиться к странам СНГ. В каждой бывшей союзной республике существует единая система государственной аттестации научных кадров. Все ВАКи бывших советских республик в большей или меньшей степени повторяли и повторяют опыт своего могучего предшественника – единого ВАК СССР, находящегося и по сей день в Москве.

Однако уже вскоре после распада Союза началась тенденция к объединению национальных ВАКов. Во многом это было связано с участвовавшими случаями международного плагиата: в условиях открытых границ и легкодоступных архивов каждый мог выехать в соседнюю республику, привезти оттуда чужую диссертацию и использовать ее по своему усмотрению. Чтобы избежать подобных прецедентов и облегчить признание ученых

степеней, в 1993 г. правительствами девяти стран СНГ (Россия, Украина, Белоруссия, Туркменистан, Азербайджан, Киргизия, Казахстан и Молдова) было подписано соглашение о принципах признания документов о научных степенях. На основе этого соглашения была создана Международная ассоциация государственных органов аттестации научных кадров (МАГАТ). Позже в эту организацию вошли еще три страны – Таджикистан, Грузия и Армения. МАГАТ стал консультативным и координирующим органом для всех ВАКов Содружества и создал единое информационное поле.

Вернемся к анализу диссертации, построению некой инвариантной модели требований к ней. Как удалось выяснить в ходе исследования, иностранные диссертации распространяются в Интернете определенным образом – через личный сайт исследователя, в рамках проекта или коммерческим путем. Однако анализ различных материалов, размещенных на сайтах университетов, а также упоминания в различных публикациях позволили прийти к выводу, что общих (единых) требований к диссертациям на Западе нет, но возможно выделение общих тенденций в оценке качества докторских работ:

1. Требования к содержанию диссертации:

- оригинальность и полноценная трактовка полученных результатов;
- независимое исследование, которое приводит к значительному вкладу в имеющееся теоретическое знание по проблеме;
- демонстрация теоретического и критического мышления, способность выдвижения гипотез, сбора данных, анализа и презентации результатов исследований;
- минимум три публикации результатов.

2. Диссертация представляет собой текст, который может быть без изменений опубликован в реферируемом журнале полностью или частично.

3. Форма представления диссертации: опубликованная статья, серия статей, книга или монография, рукопись, принятая к публикации.

4. Требования к «физической форме» диссертации.

Однако основное требование, предъявляемое к диссертации, которое все-таки можно установить в докторских программах университетов Европы, – это *оригинальное исследование и значительный вклад в развитие науки*, т. е. кандидат на получение степени PhD должен сделать независимый и оригинальный вклад в соответствующую область знания.

Более конкретную информацию удалось найти по Швеции и международной докторантуре WUDSES (Бельгия). Эти требования представлены в таблице 3:

Таблица 3

Требования к диссертации

Страна	Требования к диссертации
Международная докторантура WUDSES (Бельгия)	Оригинальный исследовательский подход к проблеме, примененный исследователем. Сотрудничество с другими и их участие должно быть четко определено. Диссертация должна содержать логическое заключение проведенного эксперимента. Необходимые детали проведения эксперимента, чтобы любой исследователь, владеющий необходимыми навыками, мог повторить эксперимент
Швеция	Актуальная, четко сформулированная тема (исследуемая в отводимый промежуток времени) внутри определенной исследовательской области. Демонстрировать владение источниками и искусство их интерпретации в целях проводимого исследования. Иметь соответствующее концептуальное и теоретическое обоснование. Демонстрировать мастерство в использовании исследовательских методов и инструментов. Давать представление о том, как собирались данные, использовались и анализировались

Окончание табл. 3

Страна	Требования к диссертации
	Представлять корректные, валидные и надежные результаты самостоятельного исследования и демонстрировать выводы в соответствии с целями и задачами исследования. Вносить значимый самостоятельный и инновационный вклад в пополнение научного знания в данной исследовательской области. Быть написанной понятным языком, с соблюдением научного стиля и требований к построению структуры работы. Быть хорошо защищенной на устной защите

Представленные требования в общем не отличаются от требований, предъявляемых к диссертациям в России. Исключением является требование оригинальности исследования, которое выдвигается везде, а также требование, связанное с четким определением сотрудничества автора в ходе исследования. В отношении последнего требования необходимо отметить, что в настоящее время в России появился ряд работ, в которых экспериментальная работа построена таким образом, что показываются разные функции самого автора исследования. Это может быть функция организатора эксперимента, участника разработки проекта по теме диссертации, консультанта и т. п. И тем не менее, видимо, более существенные отличия необходимо искать в самих диссертациях.

Сравнение тематики диссертаций – уже пространство для анализа. Для примера рассмотрим тематику работ, отмеченных Шведским советом по исследованиям¹:

- «Как дети становятся пассивными курильщиками».

¹ Совет по исследованиям, созданный в Швеции (Research council), рассматривает вопросы финансирования исследований, экспертизы исследований и поддерживает высокий уровень качества исследований. Интересно то, что значимые для практики диссертации выставляются на сайте для обсуждения в научном сообществе и заинтересованными гражданами.

Представлено в докторской диссертации Анной Кариной Йогансон¹.

- «Влияния стресса на заболевание детей диабетом». Это докторское исследование Аннели Сепя.
- «Безработица ведет к политической пассивности». Докторская диссертация Пер Адман. Университет города Упсала.

Как видно из приведенного перечня, названия работ достаточно прагматичны, в них отсутствуют малопонятные термины. Вообще на язык работ обращают внимание исследователи, в разные годы работавшие за рубежом. В частности, А. М. Сидоркин (канд. пед. наук., Боулинг-Грин, США) отмечает, что тексты, созданные российскими исследователями непереводимы на английский язык.

Очевидно, внимание в Европе к оригинальности исследования может быть объяснено развитием идей постмодернизма в исследовательских кругах как философии современной науки, где большое значение имеет точка отсчета, объяснение своей позиции (особенно в гуманитарных науках). В отечественных исследованиях, очевидно в силу особенностей русского языка и медленному преодолению издержек единой марксистско-ленинской методологии исследований, у каждого своя философия исследования, своя точка отсчета, своя система координат, которая может не совпадать с другими системами координат. Мы не удовлетворены результатами нашего диалога, отмечает А. М. Кушнир, потому что у каждого свои методологические основания, потому что у каждого свой тезаурус.

В отличие от России, за рубежом, отмечает В. К. Загвоздкин, разрабатываются и обсуждаются не одна, а несколько парадигм исследования в рамках разных моделей развития научного знания. Можно говорить о существо-

¹ www.studyinsweeden.se

вании на Западе нескольких типов науки, которые конкурируют между собой, подвергая их основы критике, которая исторически обнаруживает себя как продуктивная. Методологический плюрализм рассматривается как адекватная форма существования науки в обществе, в то время как стремление к утверждению единого истинного понимания «правильной» науки рассматривается как опасная тенденция к идеологическому тоталитаризму (К. Поппер) или как выражение научно-философской наивности (Г. Г. Гадамер). Таким образом, для каждой предметной области обозначается своя основная методология, хотя большинство предметных областей требуют комплексного подхода (заметим, что эта позиция не имеет ничего общего с иногда звучащими у нас «это я так думаю» или «это мое толкование»).

Анализ нескольких диссертаций, защищенных в разных странах, показал, что они отличаются по объему. В смысле структуры в Великобритании обязательно во введении оценивается актуальность и указываются цели и задачи. То, что мы относим к теоретической и практической ценности и новизне, пишется в конце. Работы менее явно структурированы, т. е. жирным шрифтом не выделяются разделы, указывающие актуальность, новизну, теоретическую ценность, в то же время все эти параметры должны быть в работе отражены. Соответственно, при оппонировании не отвечают на вопрос о достоверности, новизне, положениях, выносимых на защиту, дается общая оценка с упором на *оригинальность* исследования. В процессе защиты (часто гораздо менее формальном, чем у нас) диссертанту могут вообще не дать слова, он только участвует в общем обсуждении, отвечая на вопросы. В целом такой подход, гораздо менее формальный, чем наш, дает возможность членам совета активно участвовать в обсуждении и требует этого от них, т. е. они готовятся к защите и работают во время

защиты. Диссертанту в процессе подготовки к защите приходится поинтересоваться, над чем именно работают члены совета и соответственно каких вопросов от них можно ожидать.

Обсуждение проблем, связанных с требованиями, предъявляемыми к диссертационным исследованиям, неминуемо касается и *требований к их качеству*. Этот вопрос хотелось бы рассмотреть отдельно.

Как известно, в России сложилась четкая система экспертизы качества диссертаций, регулирующая требования к этому жанру научных работ. Обратимся к анализу этого процесса с тем, чтобы затем сопоставить его с аналогичными процедурами, реализуемыми в европейских университетах.

Важную роль в этой системе, как уже было отмечено выше, играет диссертационный совет, основной функцией которого и является экспертиза диссертационных работ. Предметом экспертизы являются:

- соответствие темы диссертации и ее содержания научной специальности, по которой она представлена к защите;
- теоретическая и практическая значимость научных результатов исследования;
- новизна научных результатов исследования;
- степень полноты публикации результатов диссертационного исследования в научных, научно-популярных, учебных, периодических изданиях;
- квалификация исследователя.

Таким образом, диссертационный совет, проводя всестороннюю экспертизу диссертационных исследований, способствует постоянному расширению и углублению исследовательского пространства науки путем его регулярного пополнения новыми научными результатами и введением новых исследователей. Кроме этого, диссертационный совет, созданный в учебной или научно-иссле-

довательской организации (вуз, НИИ, НПО), повышает статус и престиж этой организации, способствует воспроизводству преподавательских кадров в учебном заведении или научном учреждении, созданию и развитию научных направлений и научных школ.

Интенсивное развитие сети диссертационных советов и увеличение общего числа диссертационных исследований по педагогическим наукам требует постоянного внимания к проблемам оценки качества исследований на разных этапах экспертизы до представления диссертации в совет.

Рассмотрим подробнее эти этапы, которые были выделены нами на основании логики «продвижения» завершенного диссертационного исследования к защите:

1 этап – первичная оценка качества диссертации на заседании кафедры (лаборатории, отдела). Определяется конкретное личное участие соискателя ученой степени в получении результатов, изложенных в диссертации, степень достоверности результатов проведенных исследований, их новизна и практическая значимость; ценность научных работ соискателя и целесообразность защиты в виде научного доклада; специальность, которой соответствует диссертация; полнота изложения материалов диссертации в работах, опубликованных соискателем;

2 этап – экспертиза диссертации при принятии ее к защите в диссертационном совете. Диссертационный совет еще раз оценивает соответствие диссертации специальностям и отрасли науки, по которой совету представлено право проведения защиты диссертаций, определяет полноту изложения материалов диссертации в работах, опубликованных автором, значимость их для науки и практики, а также предлагает официальных оппонентов и ведущую организацию. Если диссертация выполнена на стыке специальностей, то выносит предложение о введении в состав диссертационного совета дополнительных специалистов по смежной специальности;

3 этап – непосредственно защита диссертации в диссертационном совете (коллективная экспертиза и оценка ее качества). На этом этапе осуществляется комплексная оценка качества диссертации. Актуальность темы исследования, научная новизна, теоретическая и прикладная значимость оцениваются официальными оппонентами и ведущей организацией. И наконец, диссертационный совет проводит оценку качества диссертации на основе анализа текста диссертации и автореферата, выступления соискателя, его ответов на вопросы членов диссертационного совета и присутствующих с учетом оценки диссертации официальными оппонентами и ведущей организацией. По результатам дискуссии диссертационный совет тайным голосованием принимает решение о соответствии защищаемой диссертации требованиям Положения о порядке присуждения научным и научно-педагогическим работникам ученых степеней и присвоения научным работникам ученых званий.

После защиты результатов исследования на заседании диссертационного совета проводится всесторонняя экспертиза диссертации на заседании экспертного совета. Экспертный совет контролирует качество проведенных ранее экспертиз и готовит заключение о решении в диссертации крупной научной проблемы (для докторских) и решение актуальной научной задачи (для кандидатских) диссертаций. Также контролируется правильность оформления аттестационных документов.

Затем принимается окончательное решение о снятии с контроля кандидатской диссертации, присуждении ученой степени доктора наук. Решение о присуждении ученой степени доктора наук принимается после обсуждения научной новизны теоретической и прикладной значимости диссертации на заседании президиума.

Только после принятия решения президиумов ВАК России выдаются дипломы кандидата или доктора наук.

В случае отрицательного решения и/или несогласия соискателя с решением президиума ВАК России вводится дополнительный уровень оценки качества диссертации. Эта работа возлагается на специалистов по гуманитарным и общественным наукам, входящих в группу членов Пленума ВАК России, которая еще раз в присутствии соискателя ученой степени проводит экспертизу диссертации и уровень подготовки соискателя и свои рекомендации предлагает президиуму ВАК России, который на основании данных предложений может оставить свое решение без изменений или изменить его и присудить ученую степень кандидата или доктора наук.

Таким образом, каждая диссертация проходит комплексную экспертизу, прежде чем ВАК примет решение об утверждении решения совета о присуждении ученой степени кандидата педагогических наук или удовлетворит ходатайство диссертационного совета о присуждении ученой степени доктора наук. Оценка качества диссертаций в России носит централизованный характер, отличающийся тем самым от аналогичной практики, сложившейся в европейских странах.

В Европе традиционно качество университетских исследований подвергается внутреннему мониторингу и внешнему экспертному оцениванию. Внешняя оценка, а также финансирование исследований во многом влияют на **требования**, предъявляемые к докторским работам (thesis), что представлено в таблице 4.

Качество исследований, проводимых, например, университетами Великобритании, оценивается каждые пять лет внешними экспертами (Совет по финансированию высшего образования). Этот вид экспертизы называется REA – Research Assessment Exercise. В число показателей экспертизы входят число и качество публикаций преподавателей и результаты проведенных исследований. Последняя экспертиза (REA) проводилась в 2001 г. Резуль-

таты оцениваются по шкале: 1–5. Для оценки международного значения деятельности университета используется оценка 5+ (табл. 4, 5.).

**Внутренний мониторинг и внешняя оценка
качества диссертаций**

Таблица 4

Внутренний мониторинг качества университетских исследований (Research programmes monitoring internally)	<i>University research</i> = университетское исследование	Внешняя оценка качества университетских исследований (External quality assessment)
Субъект оценки: Union Society Postgraduate and Mature Student Office	Thesis-диссертация как результат научного исследования	Субъект оценки: REA of the Higher Education Funding Council for England (HEFCE) каждые 5 лет

Шкала оценки качества исследований

Таблица 5

5	international excellence in more than half of the research activity submitted and national excellence in the remainder
5	international excellence in up to half of the research activity submitted and national excellence in virtually all the remainder
4	national excellence in virtually all of the research activity submitted, showing some evidence of international excellence
3a	national excellence in over two-thirds of the research activity submitted, possibly showing evidence of international excellence
3и	national excellence in more than half of the research activity submitted
2	national excellence in up to half of the research activity submitted
1	national excellence in none or virtually none of the research activity submitted

Важными требованиями к докторской диссертации являются (как показал анализ требований к работам, проведенный по документам, выставленным на сайтах

британских университетов) объем диссертации, устанавливаемый требованиями факультета. В частности, Манчестерский университет, ведущий подготовку докторов управления, образования, психологии образования выдвигает следующие требования: общий объем диссертации – 40–50 тыс. слов; основной критерий оценивания – диссертация должна быть готова к публикации в научном реферируемом журнале. Университет в Кенте, готовящий докторов философии, определяет объем диссертации в 75–100 тыс. слов, причем сама диссертация должна быть полностью или частями готова к публикации в научном журнале.

В этих примерах необходимо обратить внимание на тот факт, что после защиты диссертация должна быть опубликована. Думается, такое требование содействует повышению качества самого исследования. К сожалению, в России сами тексты диссертаций удостоены меньшего внимания. Как правило, их полностью прочитывают сам автор, его руководитель и оппоненты.

С 1993 г. практически всеми университетами выдвигается требование к готовности диссертации быть включенной после защиты в электронный банк исследований электронной базы UMI. Поскольку работа должна быть готовой к публикации, **стиль оформления** диссертации становится не менее важным требованием.

Доступность диссертаций для чтения в электронном варианте, их цитирование студентами приводит к появлению новых требований – диссертация должна быть **хорошо написана**. Экспертами работы являются не только представители комитета по защите, но и любой желающий познакомиться с работой через электронную базу данных. Таким образом, наряду с внутренней оценкой диссертации и внешней экспертной еще появляется так называемое требование к **качеству текста** диссертации. Проблема **качества** диссертации как единства **стиля и**

содержания обсуждается как открытая по своей природе. Каждый докторант должен решить, что есть для него **«good» thesis** – хорошая диссертация. Этот вопрос широко обсуждается. Проблемой является то, что руководитель часто сосредоточен на содержательной стороне работы и качество текста становится важным лишь на заключительном этапе написания диссертации.

Не менее важный вопрос, касающийся защиты диссертации, – это вопрос получения степени доктора наук или Grand Doctor. Путь получения этой ученой степени в Европе несколько иной, нежели в России. Это не защита диссертации, а научная работа, выраженная в научных монографиях, научных проектах, а также профессиональная работа в университете. Объясняется это тем, что степень доктор наук или Grand Doctor востребована именно в университете в карьерной лестнице профессора, соответственно и основания для ее присуждения другие (хотя, скорее всего, присуждается не сама степень, а звание и соответственно оформляется статус профессора). Поэтому возникает закономерный вопрос – для какой деятельности должен быть готов доктор наук в России? Если будет найден на него ответ, то будет ясно, сколько ученых степеней целесообразно иметь в России.

А как будет у нас? Можно ли университетам рассчитывать на доверие? Кто или что сможет оказать такое доверие? Ведь именно доверие поможет системе образования мобильно реагировать на социокультурные запросы общества. Каковы механизмы ориентации на рынок труда? Или, как и раньше, когда по количеству инженеров наша страна занимала первое место в мире, а по уровню технического прогресса и производительности труда во многих отраслях производства значительно отставала от развитых зарубежных стран. На все эти вопросы только предстоит найти ответы. Но уже сегодня ясно одно, что в России сложилась противоположная си-

стема – система централизованного управления подготовкой и аттестацией кадров высшей квалификации. В этих условиях, возможно, для нас будет полезен опыт перехода на Болонскую систему подготовки докторов философии, сложившийся во Франции – стране также с централизованным управлением образованием.

2

Болонский процесс как ориентир развития научного образования в университетах

2.1. Сущность Болонского процесса

Европейское экономическое сообщество (ЕЭС), ставшее впоследствии Европейским Союзом, было основано в 1957 г., когда был подписан Римский договор о создании ЕЭС на базе Европейского объединения угля и стали и Европейского сообщества по атомной энергии (Евратома).

Как отмечают исследователи, с начала создания общего европейского рынка страны – члены Европейского экономического сообщества придавали большое значение выработке общей эффективной политике в сфере образования. Несмотря на то что на различных этапах развития Евросоюза приоритеты сотрудничества в области образования менялись, принципы, заложенные в основополагающих документах, до настоящего времени остаются залогом успеха продолжающейся интеграции.

Основные структурные и содержательные преобразования высшей школы западноевропейских стран были начаты в 1970–1980-е гг. и практически завершены в 1990-е гг. К настоящему времени в большинстве этих стран функционируют многоуровневые системы подготовки, завершается введение системы сопоставимых зачетных единиц (кредитов) и фактически решена проблема взаимного признания квалификаций. Болонский про-

цесс не означает начало нового этапа коренных реформ высшего образования в странах Западной Европы, а лишь дальнейшее продолжение стыковки уже существующих систем высшего образования в соответствии с общеполитическими и экономическими условиями формирования единой Европы. Это подтверждается, в частности, характером и масштабами преобразований, осуществляемых в высшей школе трех крупнейших стран Европы, – Великобритании, Франции и Германии.

Болонский процесс, по сути, «явился адекватной реакцией европейских стран на вызовы XXI в., создавшие новую ситуацию в сфере высшего образования» (Г. Лукичев) вследствие развития следующих предпосылок.

Во-первых, *интернационализации образования*, проявляющейся в форме возрастающих потоков студентов в зарубежные вузы, а также взаимных обменов преподавателями и исследователями; использования зарубежных программ, учебников, литературы и телекоммуникационных источников информации; применения международных процедур аккредитации, разнообразных видов межвузовского сотрудничества.

Во-вторых, *рост конкуренции на мировом рынке образовательных услуг*, причинами которого стало появление нового сектора «большого бизнеса» в образовании, транснационального, реализующегося как оффшорные кампусы, франчайзинг учебных программ и виртуальное on-line-образование, а также обострение конкуренции, вызванное увеличением количества негосударственных вузов.

В-третьих, *развитие идеологии глобализации*, что вызвало к жизни необходимость создания международной системы лицензирования, сертификации и аккредитации, призванной обеспечить качество профессиональной подготовки с учетом нарастания потоков межстрановых перемещений профессионалов.

В-четвертых, *изменение функций государства в области образования*, когда многие страны стали развивать политику дерегулирования, передавая самим институтам больше прав и полномочий, подкрепляя ее относительным сокращением бюджетного финансирования.

В-пятых, *изменение возрастной структуры студентов* в сторону дальнейшего повзреления в условиях перехода к информационному обществу, открывающему просторы для реализации концепции пожизненного обучения. В этой связи стал приемлемым переход к более гибким вариантам индивидуальных студенческих программ обучения.

По своим целевым и содержательным установкам Болонский процесс представляется не как начало нового витка коренных реформ высшего образования в странах Западной Европы, а как естественный этап практического осуществления стыковки уже существующих систем высшего образования в соответствии с новыми геополитическими и экономическими реалиями.

Название данного процесса пошло от названия древнейшего европейского университета, основанного в 1088 г. по инициативе студентов в итальянском городе Болонья. Именно Болонский университет, созданный как европейский университет, дал свое имя процессу, призванному вернуть университетам их подлинную европейскую сущность, т. е. интегратора Европы¹.

Как отмечает В. И. Байденко, ряд исследователей (Фердинанд Мертенс, Франс де Вильдер, Курт де Вит, Верховен) выделяют в этом процессе несколько периодов.

¹ Эта европейская сущность «размывалась» после Вестфальского мира 1648 г., положившего начало интенсивному (и экстенсивному!) государственному строительству в Европе, которое поворачивало университеты от охраны и развития общеевропейских традиций к реорганизации их в национальные центры, подготавливающие соответствующую элиту к обслуживанию государственных интересов.

Первый период (1957–1982) – Конференция министров образования в 1971 г. уже обозначила пять основных моментов общеевропейского измерения в образовательных системах.

1. Взаимное признание дипломов.
2. Обоснование идеи формирования европейского университета.
3. Кооперация вторичного¹ и высшего образования.
4. Создание европейского центра развития образования.
5. Учреждение неограниченного государственнымными границами института высшего образования.

Второй период (1983–1992) – в продолжение его уточнялись цели, задачи и проблемы кооперации высшего образования на пространстве Евросоюза и прежде всего ее правовые аспекты: предоставление студентам из разных стран равных прав в принимающих их странах.

И третий период (с 1992 по настоящее время) – в это время усиливается звучание идеи о европейском гражданстве, согласно которой каждый гражданин страны – члена Евросоюза имеет гражданские права этого сообщества.

Таким образом, предпосылки для развития Болонского процесса в современном его понимании сложились задолго до подписания Болонской декларации в лоне процессов европейской экономической и политической интеграции.

В 1998 г. на юбилее Парижского университета министры образования Германии, Италии, Франции и Великобритании выступили с инициативой организовать некое образовательное пространство, внутри которого будут

¹ Согласно ISCED–МСКО (Международной стандартной классификации образования), первая редакция которой появилась в 1976 г., а ныне действующая – 20 лет спустя, к вторичному относится второй этап среднего образования или третий уровень. В Российской Федерации этот уровень охватывает среднее (полное) общее образование.

действовать общие законы, стандарты и правила, и призывали другие государства вступить в него. Стимулом к этой деятельности стала обеспокоенность министров снижением конкурентоспособности европейского образования по сравнению с американским – «Европа все более уступает США в части борьбы за студентов, преподавателей, исследователей и капиталы, инвестируемые в систему высшего образования, и что уже одно это обстоятельство делает необходимым более четко прописанные и сопоставимые квалификации» (В. И. Байденко). Здесь необходимо отметить, что на этой встрече, завершившейся подписанием Сорбонской декларации, речь шла только о *«квалификациях, а не академических степенях»* (В. И. Байденко). Но мировое сообщество выразило сомнение относительно возможности подобного сотрудничества между странами, настолько отличающимися друг от друга как своей культурой, так и своими традициями, в том числе и в сфере образования. Тем не менее на следующий год во время встречи в Болонье к процессу, получившему впоследствии название Болонского, присоединились еще 27 стран.

Под Болонской декларацией поставили свои подписи уже руководители образовательных систем 29 стран, в том числе и не входящих в Европейское сообщество (Австрия, Бельгия (Фламандская община), Бельгия (Французская община), Болгария, Великобритания, Венгрия, Германия, Греция, Дания, Ирландия, Исландия, Испания, Италия, Латвия, Литва, Люксембург, Мальта, Нидерланды, Норвегия, Польша, Португалия, Румыния, Словацкая Республика, Словения, Финляндия, Франция, Чешская Республика, Швейцария, Швеция, Эстония).

Изначально в документах Болонского процесса речь шла о согласовании квалификаций. В частности, как уже упоминалось выше, *в Сорбонской декларации* ми-

нистры четырех стран: Германии, Италии, Франции и Великобритании – договаривались *о согласовании квалификаций, а не академических степеней*, о международном признании «первой степени как соответствующей определенному уровню квалификации»¹. В этой декларации отмечается, что «в послестепенном цикле должен быть выбор между более короткой по продолжительности программой получения степени магистра и более длительной программой получения докторской степени с возможностью перехода от одной программы к другой. И в той и в другой программах соответствующий акцент должен быть сделан на исследовательской и самостоятельной работе». Важно отметить следующее: когда речь идет об указанных циклах обучения, всегда упоминаются в качестве обучающихся только студенты. Далее, учитывая достижение согласования позиций в отношении признания квалификаций высшего образования для академических целей (Конвенция о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе, Лиссабон, 1997), в Сорбонне министры приняли решение «пользоваться требованиями Конвенции и идти далее» к взаимному признанию степеней высшего образования для профессиональных целей с использованием перспективных директив Европейского союза.

В следующем документе рассматриваемого процесса – *Болонской декларации* – речь уже идет в первую очередь *о степенях*: об использовании «системы ясных, прозрачных и сопоставимых степеней с выдачей приложений к дипломам»; о признании степени, получаемой после окончания первого этапа высшего образования, на европейском рынке труда как достаточного уровня ква-

¹ Совместная декларация о гармонизации архитектуры европейской системы высшего образования (Сорбонская декларация). 25 мая 1998 года Париж, Франция.

лификации; о двух периодах обучения – постепенном и постепепенном.

Болонский процесс – это деятельность, направленная на достижение целей и решение задач Болонской декларации, согласно которой до 2010 г. каждая страна-участница обязана провести реформу своей системы высшего образования в соответствии с едиными европейскими стандартами. Конечной целью является взаимное признание дипломов вузов. Следует отметить, что *Болонский процесс направлен на сближение, а не на стандартизацию или унификацию высшего образования в Европе.*

Европейские страны не намерены разрушать то, что создано. От России этого тоже никто не ждет. Важно найти точки соприкосновения, предмет диалога, определить вклад России в процесс создания открытого европейского научно-образовательного пространства.

Выбор системы высшего образования Великобритании в качестве прообраза европейской системы образования был обусловлен целым рядом причин. Первая связана с тем, что система образования Великобритании представляет собой основу англосаксонской модели или англосаксонской образовательной стратегии, в числе других стратегий оказывавшей влияние на развитие образования во многих европейских странах. Исторической причиной такого воздействия ученые считают начавшееся с последней трети XVIII в. участие Англии в активном вторжении индустриальной цивилизации европейских государств... в жизнь традиционных обществ.

Англосаксонское образование, представляя собой одно из двух направлений новоевропейского образования, делает упор на эмпиричность и описательность, как сообщают исследователи, реализует себя в комплексе естественнонаучных дисциплин и выступает как преимущественно практическое усвоение навыков и умений. Цели и задачи образования в такой модели определяют чело-

веческое своеобразие и произвол заинтересованных в нем индивидов.

Исследователи выделяют целый ряд базисных принципов, отражающих сущность образовательной философии британской высшей школы. В частности, В. А. Степанов – автор диссертации, посвященной развитию системы образования Великобритании – относит к ним академическую свободу, автономию, открытость, доступность, стабильность, массовость, многотипность, преемственность, конкурсность, диверсифицированность, многопрофильность, оптимальное сочетание академического и профессионального потоков, тесную связь с другими уровнями образовательной системы и практикой. Следующей существенной причиной стало очевидное достоинство британской системы – ее тесная связь с мировым опытом и открытость для инноваций при сохранении собственных традиций и особенностей. Так, исследователи пишут, что для британской системы высшего образования характерно использование всех наработанных и апробированных мировой и национальной педагогической теорией и практикой организационных форм обучения (лекций, семинаров, практических занятий, самостоятельной работы, новейших технических средств и т. д.) в сочетании со специфически английскими формами – тьюториалами. Организационно-методическая составляющая высшего образования Великобритании также включает применение основных дидактических принципов и правил, являющихся общими для всех дидактических систем и школ (последовательности, систематичности, доступности, активности, единства обучения и воспитания, предметной обусловленности, научности, объективности, идейности, связи с практикой и проч.).

Англосаксонский подход к образованию уже оказал, по словам ученых, определенное влияние на российское высшее образование, выразившись в развитии в нашей

стране идей индивидуализации, программированного обучения, использовании тестовых методик в оценке академических результатов, ориентации на реализацию компетентностного подхода.

Европейские университеты признают, по словам исследователей, жизнеспособность англосаксонской двух-ступенчатой архитектуры степеней высшего образования. Более того, как утверждают ученые, именно такая система, повышая общность благодаря использованию в качестве инструмента степени бакалавра, магистра и доктора философии, а также увеличивая возможности сравнимости и сопоставимости, рассматривается как наиболее перспективная в повышении конкурентоспособности европейского высшего образования», способна обеспечить распространение «системы близких, сравнимых, удобочитаемых, прозрачных, понятных, точно определенных и самостоятельных степеней.

Вероятно, именно признание европейскими вузами всех преимуществ англосаксонской модели привело к тому, что модель структуры систематического образования Великобритании легла в основу архитектурной гармонизации систем высшего образования стран, присоединившихся к Болонскому процессу.

2.2. Многообразие квалификаций и академических степеней в Европе

В настоящее время в странах Европы более тысячи разного рода квалификаций. Если выделить из них квалификации, близкие по уровню к вводимым в рамках Болонского процесса, то все равно их количество составит около 300.

В качестве иллюстрации в таблице 6 представлены степени, присваиваемые в некоторых европейских странах:

Таблица 6

Многообразие присваиваемых степеней

Страна	Bachelor После 2–3 лет обучения	Master Master – после 5 лет обучения	PhD (области) PhD – после 6 лет обу- чения (Humanities, Sciences, Education, Architectu- re, Medicine dentistry)	Doctor (области) –
Франция	Licentiate – по- сле 3 лет обуче- ния	Master – после 4 лет обучения Magister после 5 лет обучения	–	Doctor – после 8 лет обуче- ния (Universities Law, Economic and administrative sciences, Arts, Languages, Human sci- ences, Sciences)
Германия	–	Magister после 6 лет обучения (Arts, human sci- ences)	–	Doctor – после 7 лет обуче- ния (Arts, human sciences, Theology, Law, Economics, social sciences, Exact and na- tural, technical sciences, Me- dical sciences, Agriculture)
Италия	Licentiate – по- сле 4 лет обуче- ния	–	–	Doctor – после 7 лет обуче- ния (Education, Humanities, Arc- hitecture, Law, political sci- ences, Economics, Exact and natural sciences, Chemistry, engineering, Medical scien- ces, Agriculture)

Норвегия	—	Магістер после 5–6 лет обучения (Arts, Political and social sciences)	Candidates – после 4–6 лет обучения (Education, Psychology, philosophy, Law, Medical sciences, Agriculture, Arts, Political and social sciences)	Doctor – после 8 лет обучения (Education, Psychology, philosophy, Law, Medical sciences, Agriculture, Arts, Political and social sciences)
Португалия	После 3 лет обучения	Licentiate – после 4–5 лет обучения. Master – после 7–8 лет обучения	—	Doctor – после 9 лет обучения (Education, Literature and languages, Architecture, Law, Social sciences, Medicine, Dentistry, Veterinary medicine, Pharmacy, Exact sciences, Economic sciences, Technology, Engineering sciences)
Финляндия	—	—	Candidates – после 6 лет обучения. Licentiate – после 8 лет обучения (Education, Arts and humanities, Theology, Law, Social sciences, Agriculture and forestry, Music, Industrial arts, Theatre, drama and dance, Psychology, Physical education)	Doctor – после 10 лет обучения (Education, Arts and humanities, Theology, Law, Social sciences, Agriculture and forestry, Music, Industrial arts, Theatre, drama and dance, Psychology, Physical education)

Как видно из таблицы 6, разнообразие присваиваемых в европейских странах степеней достаточно велико. Совершенно очевидно, что одним из оснований для сравнения и сопоставления уровней образования, соответствующих той или иной степени, может являться количество лет обучения до получения этой степени. Но очевидно и то, что время не может являться единственным основанием, необходим анализ направленности подготовки обучающихся на данных уровнях (этапах, стадиях) обучения.

В ряде стран Европы имеет место переход к степеням бакалавров-профессионалов. Сближение позиций относительно бакалавриата, отмечает В. И. Байденко, происходит ровнее, нежели с введением степени магистра. Здесь предстоит долгий диалог. Это же относится к степени доктор.

Такое обилие степеней и квалификаций связано с историческими традициями, а также, что в Европейском Союзе к высшему образованию относят все типы послесредних образовательных учреждений и учреждений профессионального образования. Решение задач расширения мобильности и достижения релевантности степеней, квалификаций и дипломов рынкам труда требует адаптации учебных планов, четкой структуры степеней, надежной гарантии качества, преподавания на основных мировых языках, соответствующей информации и маркетинга, служб приема для иностранных студентов, снятия запретов на миграцию и изменения законов, регулирующих рынки труда¹.

Необходимо отметить также и оборотную сторону медали – сходство образовательных систем Европы², кото-

¹ Botschaft der Salamanca Konferenz europäischer Hochschulen. Gestaltung des Europäischen Hochschuraums.

² Материал о сходстве образовательных систем Европы составлен по докладу к отчету НЗс – Высшее техническое образование для Европы. Рабочая группа п.2 (РГ2) «Качество и признание дипломов в техническом образовании». Доклад «Качество и признание в техническом образовании: Отчет о состоянии дел» подготовлен: Tuck B., Howe A., Ноттингем; Gola M., Турин; Augusti J. Рим, 1999.

рое проявляется в том, что большинство стран имеют бинарную систему с более высокой степенью, для получения которой требуется около пяти лет после средней школы (хотя не следует забывать, что в нескольких странах 12 лет обучения, в то время как в других 13). Единственной страной, шагающей не в ногу, является в этом отношении Великобритания, которая традиционно приняла трехлетний диплом с отличием как адекватное университетское образование. Однако она теперь перемещается в направлении европейских партнеров в создании четырехлетней подготовки, предваряющей освоение образовательной программы для получения степени магистра. Более поразительное различие между странами касается числа лет, необходимых для получения степени (в противоположность времени номинальному). Кажется, что в нескольких странах есть только относительно короткое время между окончанием образования и уходом на пенсию. Разногласия между странами в фактической продолжительности учебных курсов являются, видимо, следствием того, что в некоторых университетах студентам разрешено осваивать курсы в течение неопределенного времени.

Вероятно, основное различие между образовательными системами европейских стран заключается в вариативности механизмов получения и подтверждения степени и профессиональных квалификаций, где только небольшое число стран имеет хорошо установленную систему, а у других никакой системы нет вообще.

Итак, в основание Болонского процесса положена формула:

*3 года бакалавриата + 2 года магистратуры
+ 3 года докторантуры*

Болонский процесс предполагает подготовку бакалавров как подготовительную ступень для дальнейшего обу-

чения и подготовки к научной карьере (ступени магистра и доктора), а также подготовку бакалавров и мастеров по специальности. Первых должен готовить университет. Решение второй задачи: подготовка бакалавра по специальности и мастера – это задача других вузов, как учреждений послесреднего образования. В высшем образовании ряда европейских стран имеются квалификации магистра (*magistre* или *magister*) и мастера (*master* или *mastere*), которые соответствуют различным образовательным программам. Необходимо обратить внимание на эти различия и иметь в виду, что квалификация второй ступени высшего образования, используемая в контексте Болонского процесса, более всего соответствует квалификации, обозначаемой в европейских языках термином *master*, т. е. мастер. Данная квалификация по форме и по содержанию вполне может соотноситься с квалификацией российского дипломированного специалиста, в то время как существующая в настоящее время в РФ степень магистра (научно-ориентированная квалификация) от нее существенно отличается.

Однако существуют и другие взгляды на соотношение мастера и магистра. В процессе выполнения настоящего исследования, результаты которого излагаются в данном издании, в личной беседе с польскими коллегами *Dr.hab Anna Barska* и *prof. UO, dr. Hab Tadeusz Barski*¹ нам удалось установить, что во Франции отличия мастера от магистра заключаются во времени освоения программы. Программа мастера рассчитана на один год обучения и предназначена для углубления знаний по дисциплинам, изучавшимися студентами давно, еще начиная со школьной скамьи. Программа магистра рассчитана на два года по дисциплинам, которые студенты начали изучать

¹ *Dr.hab Anna Barska* и *prof. UO, dr. Hab Tadeusz Barski* в течение 12 лет специально изучали систему образования во Франции, жили и работали в этой стране, поэтому имели хорошую возможность изучить ее досконально.

только в рамках курса систематического высшего образования, например философии. По уровню квалификации степени мастер и магистр сопоставимы.

Таким образом, соотношение, сопоставимость степеней мастер и магистр, их квалификационное или академическое «наполнение» пока является открытой темой. Вполне вероятно, что в разных странах будут существовать разные взгляды. Думается, что эти вопросы могли бы стать темой отдельного исследования.

2.3. Подходы к определению квалификаций в европейском образовательном пространстве

Анализ международных проектов по сближению национальных квалификационных систем показал, что национальные квалификационные системы являются важным инструментом в создании системы обучения в течение всей жизни, оказывая влияние на объем, распределение, качество и эффективность образования, а также использование его результатов.

Одно из приоритетных направлений развития систем образования развитых стран связано с необходимостью гармонизации национальных квалификационных рамок, направленной на устранение барьеров, препятствующих эффективному приобретению и использованию знаний и компетенций вследствие отсутствия прозрачности квалификаций. В последние годы страны ОЭСР, страны Группы Восьми, страны – члены ЕС и участницы процесса формирования общеевропейского пространства высшего образования в рамках совместных программ предпринимают усилия для:

- формирования общеевропейской квалификационной рамки для системы высшего образования стран – участниц Болонского процесса (ОКР);

- формирования квалификационной рамки для образования в течение всей жизни как метарамки, обеспечивающей возможность коммуникации и сопоставления между национальными квалификационными требованиями стран ЕС (ЕКР);

- выработки рекомендаций относительно того, каким образом реформа национальной квалификационной системы может содействовать развитию образования в течение всей жизни.

В 2000 г. Россия ратифицировала¹ Лиссабонскую конвенцию о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в европейском регионе (The Lisbon Recognition Convention, 1997), поставив тем самым перед собой задачу приведения в соответствие внутри-страновых нормативных актов, относящихся к высшему образованию. **Квалификация** в данном документе понимается как *«любой документ о присуждении степени, диплом или иное свидетельство, выданное полномочным органом и удостоверяющее успешное завершение программы высшего образования»*. Это определение относится исключительно к академической квалификации и не имеет никакого отношения к профессиональной квалификации, отмечает Л. С. Гребнев.

В системе российского образования термин квалификация определяется Законом РФ «Об образовании» (Статья 14. Общие требования к содержанию образования, пункт 3): «Профессиональное образование любого уровня должно обеспечивать получение обучающимися профессии и соответствующей квалификации». Трудовое законодательство также определяет квалификацию как степень готовности к той или иной трудовой деятельности. **Квалификация** профессиональная есть *степень профессиональной подготовленности работника*, позволяю-

¹ Ратификация – утверждение верховной властью международного договора, заключенного ее уполномоченными.

щая ему выполнять трудовые функции определенного уровня и сложности в конкретном виде деятельности. Показателем профессиональной квалификации сегодня являются квалификационные категории, которые присваиваются работнику в соответствии с нормативными характеристиками данной профессии. *Квалификационные категории* – соответствующий нормативным критериям уровень квалификации, профессионализма и продуктивности труда, обеспечивающий работнику возможность решать профессиональные задачи.

Сравнение этих двух подходов к пониманию рассматриваемого термина дает представление о различии академической и профессиональной квалификации. В самом общем виде первая – это сам документ, удостоверяющий уровень образования. Будет в нем запись о присвоении профессиональной квалификации или нет, принципиального значения в рамках Лиссабонской конвенции не имеет, так как документ уже автоматически дает представление о квалификации его обладателя. Вторая – это определенная запись в документе об образовании, наличие которой имеет или должно иметь определенные правовые последствия.

В обоих случаях присвоение квалификации представляет собой атрибут соответствующего признания – академического или профессионального.

До тех пор пока в высшем образовании был один уровень – высшее образование как таковое, вопрос об академической квалификации не был актуален. Изменение архитектуры высшего образования обратило внимание на данную проблему и привело к появлению в Европе двух автономно разработанных описаний уровней профессионального образования. Первое описание, называемое *Дублинские дескрипторы* (Dublin descriptors for Bachelor's, Master's and Doctoral awards), разработано в рамках Болонского процесса и было принято в Бергене как

всеобъемлющая структура квалификаций для европейского пространства высшего образования.

Другой документ – Европейская квалификационная рамка (European Qualifications Framework for Lifelong Learning) – охватывает все профессиональное образование с так называемого начального и включает восемь уровней, причем три последних (6-й, 7-й и 8-й) в значительной степени, хотя и не полностью, корреспондируют соответственно с 1-м, 2-м и 3-м «циклами» Дублинских дескриптов. Восьмой уровень Европейской квалификационной рамки и третий цикл дублинских дескриптов описывают степень доктора философии в профессиональной области (PhD), поэтому в данном исследовании представляет интерес анализ предыдущих двух уровней (циклов), описывающих квалификации уровней высшего образования¹.

Рассмотрим подробнее содержание требований, описываемых 1-м и 2-м циклами *Дублинских дескриптов*, а также 6-м и 7-м уровнями Европейской квалификационной рамки.

Далее в таблицах 7 и 8 представлено содержательное наполнение рассматриваемых квалификацией. Несмотря на разные подходы к формированию *Дублинских дескриптов* и Европейской квалификационной рамки, их смысл близок и связан с требованиями к знаниям, как основа любой компетенции и способом работы с ними в стандартных и нестандартных ситуациях.

¹ Здесь необходимо отметить, что подготовка доктора философии в европейских университетах является третьим уровнем высшего образования. В России пока эта подготовка относится к последидипломному образованию.

Таблица 7

**Основные компетенции, соответствующие 1-й и 2-й
академическим квалификациям по Дублинским дескриптам**

Квалификации, обозначающие завершение первого цикла обучения	Квалификации, обозначающие завершение второго цикла обучения
Присваиваются студентам, которые:	
Продemonстрировали <i>знание и понимание предмета</i> , основанные на общем (школьном) образовании и, как правило, находящиеся на уровне, который, будучи подкреплен учебниками для углубленного изучения, включает некоторые аспекты, соответствующие передовым знаниям в изучаемой области	Продemonстрировали <i>знание и понимание</i> , которые основаны на расширении и/или углублении того, что, как правило, связано с первым уровнем и что обеспечивает базис или возможность для самостоятельной разработки и/или реализации идей, большей частью в ходе проведения исследований
Могут <i>применить свое знание и понимание способом, демонстрирующим профессиональный подход</i> к выполняемой работе или профессии, а также обладают компетенциями, демонстрируемыми через формулирование и отстаивание аргументов и решение проблем в изучаемой области	Могут <i>применить свое знание и демонстрируют способности решать проблемы в новой или незнакомой среде в более широком (или мультидисциплинарном) контексте</i> , связанном с изучаемой областью
Обладают способностью <i>собирать и интерпретировать данные</i> (обычно в изучаемой области), необходимые для формулирования суждений по соответствующим социальным, научным и этическим проблемам	Обладают способностью <i>интегрировать знания комплексного характера</i> , формулировать заключения на основании неполной или ограниченной информации, при этом принимая во внимание социальную и этическую ответственность, связанную с применением знаний и заключений
Способны <i>донести информацию, идеи, проблемы и решения</i> как до специалистов, так и до неспециалистов	Способны <i>донести свои выводы и знания</i> с их ясным и недвусмысленным обоснованием до специалистов и неспециалистов
Развили <i>способности к учебе</i> , необходимые для продолжения дальнейшего обучения с <i>высокой степенью самостоятельности</i>	Имеют <i>способности к учебе</i> , позволяющие им продолжить обучение таким образом, когда они <i>сами выбирают себе направление учебы или учатся самостоятельно</i>

Основные компетенции, соответствующие 6-му и

Уровень	Знания	Умения	Личностные	
			Самостоятельность и ответственность	
6	Использовать глубокие теоретические и практические знания в конкретной области. Часть этих знаний находится на передовом рубеже данной области и требует критического осмысления теорий и принципов	Демонстрировать владение методами и инструментами в сложной и специализированной области и демонстрировать инновации в использовании методов. Разрабатывать и обосновывать аргументы для решения проблем	Демонстрировать способности в области управления (менеджмента) разработками, ресурсами и командами в трудовых и учебных контекстах, являющихся непредсказуемыми и требующими решения комплексных проблем, с множественными взаимосвязанными факторами. Демонстрировать творческий подход при разработке проектов и инициативу в процессах управления, включающих в себя обучение других в целях совершенствования работы в команде	
7	Использовать специальные теоретические и практические знания, часть из которых находится на передовом рубеже данной области. Демонстрировать понимание наличия вопросов, связанных со знанием в данной области и на стыке разных областей	Формировать диагностические решения проблем, основанные на исследованиях, путем интеграции знаний из новых или междисциплинарных областей и выносить суждения на основе неполной или ограниченной информации	Демонстрировать лидерство и инновационный подход в трудовой и учебной деятельности, которая является незнакомой, сложной и непредсказуемой и требует решения проблем, связанных с множественными взаимосвязанными факторами. Оценивать стратегическую деятельность команд	

Таблица 8

7-му уровням Европейской квалификационной рамки

и профессиональные компетенции		
Умение учиться	Коммуникативная и социальная	Профессиональная компетенция
Последовательно оценивать собственное обучение и определять потребности в обучении	Сообщать идеи, проблемы и решения как специалистам, так и неспециалистам, используя диапазон качественной и количественной информации. Выражать комплексное внутреннее личностное понимание мира, демонстрируя солидарность с другими	Осуществлять сбор и интерпретировать значимые данные в конкретной области для решения проблем. Демонстрировать опыт операционального взаимодействия в сложном окружении. Формировать суждения с учетом социальных и этических аспектов
Демонстрировать самостоятельность в управлении обучением и высокую степень понимания процессов обучения	Представлять результаты, методы проектов и их обоснование специалистам и неспециалистам, используя соответствующие техники. Изучать и осмысливать социальные нормы и воздействовать на их изменения	Разрешать проблемы путем использования комплексных источников знания, которые могут быть неполными, в новых и незнакомых контекстах. Демонстрировать опыт операционального взаимодействия при управлении изменениями в сложном окружении. Реагировать на социальные, научные и этические вопросы, которые встречаются в трудовой и учебной деятельности

В данном документе не описывается продолжительность высшего образования, так как она может варьироваться в зависимости от специфики предметной области, а также качества обучения на предвузовской ступени. Главное не продолжительность прохождения первой ступени, а предъявление выпускникам перечня требований, соответствующих этой академической квалификации.

Здесь необходимо отметить, что в системе высшего образования России, а ранее Советского Союза предъявляются сопоставимые требования, но существенное значение имеет продолжительность образования. Временные рамки жестко регламентированы. Те, кто не приобретают соответствующих способностей или компетенций, оказываются «за бортом».

Вернемся к требованиям Дублинских дескриптов. Все, что относится к предметному наполнению образования – перечень предметов, их объем и качество освоения, – содержится в обязательном приложении к диплому (Diploma Supplement). В этом же приложении предусмотрено описание компетенций, которые соответствуют академическому уровню выданного диплома. Это значит, что заинтересованный работодатель может выстроить достаточно адекватную линию соответствий между полученной потенциальным работником академической квалификацией по освоенной им специальности, предлагаемой работой, оплатой исходя из данной конкретной ситуации на рынке труда.

Это вносит существенные изменения в сам рынок труда. Если оплачивается не квалификация «по документу об образовании», а конкретная работа, то специалист, образованный «избыточно» для данной работы, получит меньшую сумму, чем та, на которую он мог бы претендовать при условии, что труд более высокой квалификации оплачивается выше.

Переводя этот подход в условия российского рынка

труда, мы увидим, что здесь все не так. Специалист с высшим образованием может выполнять работу, требующую средней профессиональной квалификации. В объявлениях о приеме на работу преобладают требования к возрасту, иногда опыту работы в данной профессиональной сфере и наличию высшего образования (заметим, не важно какого). В дипломе о высшем образовании академическая квалификация отдельно не указывалась, так как она всегда была единственная – высшее образование.

С введением в России в начале 1990-х гг. XX в. наряду с моноуровневой системой подготовки двухуровневой системы (бакалавр – магистр) появились три разные академические квалификации высшего образования (бакалавр, дипломированный специалист, магистр), отличающиеся видом выдаваемого государством документа (диплома). При этом в двух случаях (бакалавра и магистра) вместо профессиональной квалификации, сохранившейся только для дипломированного специалиста, появилась степень. Например, «Степень (квалификация) выпускника – магистр педагогики». Кроме степени указывается еще и направление подготовки, например по направлению «540604М Высшее образование».

Таким образом, в отечественной системе высшего образования понятия «степень» и «квалификация» отождествляются, что и отражено в государственном стандарте и документах о высшем образовании. Но в квалификационных требованиях к должностям, формируемых органами, регулирующими профессиональную занятость, нет понятия «степень», как нет и различения между степенями бакалавра и магистра (обладатели этих степеней имеют высшее образование). Тем самым, отмечает Л. С. Гребнев, запись о присвоении вузом профессиональной квалификации (степени) превратилась в формальную дань норме закона «Об образовании».

Рассмотрим *Европейскую квалификационную рамку*, целью которой является расширение возможностей и доступности образования и подготовки и эффективного использования полученных знаний и квалификаций.

Европейская квалификационная рамка включает:

- систему описания квалификаций для восьми уровней в терминах ожидаемых результатов образования (знаний, навыков и личных и профессиональных компетенций);
- систему поддерживающих инструментов (Европасс, система накопления и переноса кредитов, базу данных Ploteus, содержащую перечень возможностей обучения);
- систему общих принципов и процедур, направленных на обеспечение качества, валидацию и общее понимание ключевых компетенций, своевременную и эффективную профориентацию.

В таблице 8 в качестве иллюстрации представлены компетенции, характеризующие 6-й и 7-й уровни (бакалавриат и магистратура) образования.

Как показал анализ, требования Дублинских дескриптов и Европейской квалификационной рамки сопоставимы, с той лишь разницей, что требования Европейской квалификационной рамки в большей степени конкретизированы (табл. 9, 10).

Отметим, что общая система уровней квалификации разработана для экспертов и политиков в качестве инструмента сравнения и сотрудничества на национальном и секторальном уровнях. Одновременно весь набор инструментов предназначен для повышения индивидуальной мобильности граждан в профессии и работе.

Таблица 9

**Соотношение требований Дублинских дескриптов
и Европейской квалификационной рамки
(первый цикл обучения)**

Требования Дублинских дескриптов	Требования Европейской квалификационной рамки
Продemonстрировать <i>знание и понимание предмета</i>, основанные на общем (школьном) образовании и, как правило, находящиеся на уровне, который, будучи подкреплен учебниками для углубленного изучения, включает некоторые аспекты, соответствующие передовым знаниям в изучаемой области	<i>Использовать глубокие теоретические и практические знания в конкретной области.</i> Часть этих знаний находится на передовом рубеже данной области и требует критического осмысления теорий и принципов
Могут <i>применить свое знание и понимание способом, демонстрирующим профессиональный подход</i> к выполняемой работе или профессии, а также обладают компетенциями, демонстрируемыми через формулирование и отстаивание аргументов и решение проблем в изучаемой области	<i>Демонстрировать владение методами и инструментами</i> в сложной и специализированной области и демонстрировать инновации в использовании методов. Разрабатывать и обосновывать аргументы для решения проблем
Обладают способностью <i>собирать и интерпретировать данные</i> (обычно в изучаемой области), необходимые для формулирования суждений по соответствующим социальным, научным и этическим проблемам	<i>Демонстрировать способности в области управления</i> (менеджмента) разработками, ресурсами и командами в трудовых и учебных контекстах, являющихся непредсказуемыми и требующими решения комплексных проблем, с множественными взаимосвязанными факторами. Демонстрировать творческий подход при разработке проектов и инициативу в процессах управления, включающих в себя обучение других в целях совершенствования работы в команде

Окончание табл. 9

Требования Дублинских дескриптов	Требования Европейской квалификационной рамки
Способны <i>донести информацию, идеи, проблемы и решения</i> как до специалистов, так и до неспециалистов	Последовательно <i>оценивать собственное обучение</i> и определять потребности в обучении
Развили <i>способности к учебе</i> необходимые для продолжения дальнейшего обучения с <i>высокой степенью самостоятельности</i>	<i>Сообщать идеи, проблемы и решения</i> как специалистам, так и неспециалистам, используя диапазон качественной и количественной информации. Выражать комплексное внутреннее личностное понимание мира, демонстрируя солидарность с другими
	Осуществлять <i>сбор и интерпретировать значимые данные в конкретной области для решения проблем</i> . Демонстрировать <i>опыт операционального взаимодействия</i> в сложном окружении
	Выносить <i>суждения с учетом социальных и этических аспектов</i>

Таблица 10

Соотношение требований Дублинских дескриптов
и Европейской квалификационной рамки
(второй цикл обучения)

Требования Дублинских дескриптов	Требования Европейской квалификационной рамки
Продemonстрировать <i>знание и понимание</i> , которые основаны на расширении и/или углублении того, что, как правило, связано с первым уровнем и что обеспечивает базис или возможность для самостоятельной разработки и/или реализации идей, большей частью в ходе проведения исследований	<i>Использовать специальные теоретические и практические знания</i> , часть из которых находится на передовом рубеже данной области. Демонстрировать понимание наличия вопросов, связанных со знанием в данной области и на стыке разных областей

Требования Дублинских дескриптов	Требования Европейской квалификационной рамки
Могут <i>применить свое знание и демонстрируют способности решать проблемы в новой или незнакомой среде в более широком (или мультидисциплинарном) контексте</i> , связанном с изучаемой областью	<i>Формировать диагностические решения проблем</i> , основанные на исследованиях, путем интеграции новых или междисциплинарных областей и выносить суждения на основе неполной или ограниченной информации
Обладают способностью <i>интегрировать знания комплексного характера</i> , формулировать заключения на основании неполной или ограниченной информации, при этом принимая во внимание социальную и этическую ответственность, связанную с применением знаний и заключений	<i>Демонстрировать лидерство и инновации в трудовой и учебной деятельности</i> которая является незнакомой, сложной и непредсказуемой и требует решения проблем, связанных с множественными взаимосвязанными факторами. Оценивать стратегическую деятельность команд
Способны <i>донести свои выводы и знания</i> с их ясным и недвусмысленным обоснованием до специалистов и неспециалистов	Демонстрировать <i>самостоятельность в управлении обучением</i> и высокую степень понимания процессов учения
Имеют <i>способности к учебе</i> , позволяющие им продолжить обучение таким образом, когда они <i>сами выбирают себе направление учебы или учатся самостоятельно</i>	<i>Представлять результаты, методы проектов и их обоснование</i> специалистам и неспециалистам, используя соответствующие техники. Изучать и размышлять о социальных нормах и действовать для их изменения
	<i>Разрешать проблемы</i> путем использования комплексных источников знания, которые могут быть неполными, в новых и незнакомых контекстах. Демонстрировать <i>опыт операционального взаимодействия при управлении изменениями</i> в сложном окружении
	<i>Реагировать на социальные, научные и этические вопросы</i> , которые встречаются в трудовой и учебной деятельности

Специально выполненное в рамках аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы (2006–2008 гг.)» исследование «Разработка квалификационных требований (профессиональных стандартов) к профессиональной деятельности в сфере образования с участием объединений работодателей и с учетом международного опыта» (научный руководитель академик РАО, доктор физико-математических наук, профессор Г. А. Бордовский), позволило его авторам предложить свое видение структуры квалификационной рамки, согласующейся с охарактеризованными выше документами, и, соответственно, конкретизировать требования к компетенциям выпускников вузов на данных уровнях.

В соответствии с форматом Европейской квалификационной рамки, разработчики проекта, в числе которых были и авторы данных материалов, выбрали следующую структуру определения уровня квалификации, опираясь на имеющееся в отечественной педагогике понимание профессиональной компетентности специалиста на примере компетенций специалиста в области образования (табл. 11).

Таблица 11

Параметры профессиональной компетентности специалиста
в области образования

Знания	Умения	Личностно-профессиональные компетенции		
		Коммуникативная компетенция	Социальная компетенция	Информационная компетенция

Очевидно, что от уровня к уровню квалификации должен меняться *контекст* профессиональной деятельности, что можно выразить через характеристику

усложнения задач и изменения позиции специалиста в процессе решения этих задач:

Таблица 12

Параметры определения уровня квалификаций

Усложнение задач	Изменение позиций
● Расширение среды профессиональной деятельности, круга социальных партнеров. ● Использование новых ресурсов (технологий, средств) в решении профессиональных задач	● Увеличение доли исследовательской деятельности. ● Увеличение доли участия в управлении ОУ, системы образования в целом. ● Переход от эпизодической к системной оценке качества своей деятельности

Уровни высшего образования (6-й и 7-й) следующим образом встраиваются в данную квалификационную рамку (табл. 13, 14).

Имеющиеся нормативные документы Российского законодательства можно рассматривать в качестве предпосылки для разработки системы профессиональных стандартов в соответствии с Европейской квалификационной рамкой. Существующие описания квалификаций могут быть усовершенствованы и описаны в терминах ожидаемых результатов, причем не только в виде знаний, умений и навыков, но и в виде профессиональной компетентности.

Таблица 13

**Структура квалификационных требований
к профессиональной педагогической деятельности (6 уровень)**

Личностно-профессиональные компетенции			
Знания	Умения	социальная	коммуникативная
Использовать систематизированные теоретические и практические знания: для проектирования и реализации педагогического процесса, направленного на образование обучающихся (воспитанников) в имеющейся среде образовательного учреждения; для оценки своей деятельности по результатам деятельности обучающихся (воспитанников)	Проектировать педагогический процесс, ориентированный на решение современных задач конкретной образовательной ступени, конкретного образовательного учреждения, соответствующий предметной области, воспитательной ситуации на основе использования известных методов педагогической диагностики	Ориентироваться в современной социокультурной ситуации, используя ее возможности для обеспечения качества образования. Включаться во взаимодействия с социальными партнерами, заинтересованными в качестве образования	Бесконфликтно общаться с различными субъектами педагогического процесса. Предъявлять различные образцы общения. Включаться в совместную деятельность с коллегами, работая командой. Владеть профессиональными основами речевой коммуникации
Полнать профессиональные знания путем использования культуры; рефлексии оригинальных источников, в том числе электронных, из разных областей	Реализовывать образовательные и учебные программы базовых и элективных курсов, используя различные методы, формы, технологии, соответствующие особенностям образовательной	Создавать условия для проявления субъектами педагогического процесса социальных инициатив на уровне образовательного учреждения	Использовать возможности информационных технологий в педагогическом процессе для решения задач конкретной образовательной ступени, кон-

общего и профессионального опыта; проведения педагогической диагностики и мониторинга результатов педагогического процесса; участия в инновационных процессах. Демонстрировать критическое осмысление различных теорий, концепций, подходов к построению педагогических процессов и развитию образовательных сред	ступени, в том числе и информационные технологии Использовать разнообразные методы оценивания образовательных достижений, соответствующих особенностям ступени образования. Использовать имеющиеся возможности среды образования для обеспечения качества образования. Оценивать собственные образовательные достижения и проблемы, определять потребности в дальнейшем образовании	Организовывать сообщества обучающихся (воспитанников) и обучающихся (воспитанников) для овладения ими опытом взаимопомощи при решении определенных задач (учебных, социальных, бытовых и др.). Нести ответственность за результаты своих действий и действий воспитанников и обучающихся	Организовывать сотрудничество (воспитанников). Создавать условия для мотивации обучающихся (воспитанников) к активной деятельности, самостоятельности, самоорганизации и взаимному оцениванию	кратного образовательного учреждения, соответствующей предметной области. Использовать возможности информационных технологий в самообразовательной деятельности. Использовать возможности информационной среды образовательного учреждения, региона, страны для решения педагогических задач. Разрабатывать элементы учебно-методического комплекса для конкретной образовательной ступени на электронных носителях
--	---	---	---	--

Таблица 14

Структура квалификационных требований к профессиональной педагогической деятельности (7-й уровень)

Личностно-профессиональные компетенции		
Знания	Умения	социальная коммуникативная
Использовать глубокие теоретические и практические знания; для проектирования, реализации и психолого-педагогического сопровождения педагогического процесса, направленного на образование обучающихся (воспитанников) в различных средах; для развития этих сред; для организации социального партнерства; для построения системы оценки собственной деятельности. Пополнять профессиональные знания на основе использования оригинальных источников, в том числе электронных и на иностранном языке, из различных областей об- щей профессиональ-	Помогать выстраи- вать индивидуальный маршрут обучающегося (вос- питанника) на основе активного включения его в анализ, системати- зацию, обобщение собст- венных достижений и проблем, в поиск воз- можных путей решения этих проблем. Реализовывать образо- вательные и учебные программы различной направленности и раз- ного уровня, используя разнообразные методы, формы и технологии, в том числе информаци- онные и исследователь- ские. Проектировать и реа- лизовывать учебные программы электив- ных курсов, используя разнообразные методы, формы и технологии,	Оценить и отби- рать информацию, со- здавать на ее основе самостоятельно или в соавторстве новую информацию Оценивать, отбирать и использовать ин- формационные тех- нологии в педаго- гическом процессе для решения задач конкретной образова- тельной ступени, конкретного образо- вательного учрежде- ния, соответствую- щего предметной об- ласти. Использовать ин- формационные тех- нологии в само- образовательной и ис- следовательской дея- тельности, а также в организации исследо- вательской деятель- ности других.

ной культуры; рефлексии практического опыта; проведения опытно-экспериментальной работы; участия в инновационных процессах. Выбирать ту или иную теорию, концепцию, подход, технологию на основе ее критического осмысления	в том числе информационные и исследовательские. Использовать разнообразные методы оценивания образовательных достижений, соответствующих особенностям ступени образования, в том числе достижений в самостоятельной допонаглядной образовательной деятельности. Использовать имеющиеся возможности среды (региона, города, образовательного учреждения и др.) для обеспечения качества образования, проектировать и реализовывать новые образовательные среды, в том числе инновационные. Проектировать и реализовывать собственную программу профессионально-личностного роста, участвовать в опытно-экспериментальной работе	взаимодействия при решении актуальных задач (учебных, социальных, бытовых и др.). Учитывать особенности решения этнических, межконфессиональных проблем взаимодействия в педагогическом процессе на определенной образовательной ступени. Нести ответственность за качество образования и результаты действий воспитанников и обучающихся	Организовывать сотрудничество обучающихся (воспитанников) в коллективах постоянного и сменного состава. Стимулировать обучающихся (воспитанников) к систематической самостоятельной и исследовательской деятельности	Проектировать информационную среду предметной области с учетом потенциала региона и страны и использовать ее возможности. Разрабатывать учебно-методический комплекс для конкретной образовательной ступени на электронных носителях. Использовать информационные технологии для решения типичных исследовательских задач. Использовать имеющиеся программы дистанционной поддержки педагогического процесса
---	--	---	---	---

2.4. Факторы изменений образовательного процесса в университете в контексте идей Болонского процесса

Изменения, происходящие в современной системе высшего образования, обусловлены целым рядом факторов, понимание которых позволит выявить основные направления системных изменений, отвечающих вызовам современности. На наш взгляд, все факторы могут быть «вписаны» в своеобразный треугольник изменений, вершинами которого являются, во-первых, направления государственной образовательной политики, учитывающие мировые тенденции развития образования, во-вторых, требования, предъявляемые рынком труда к выпускникам вузов, в-третьих, развитие науки, усиливающее интеграцию науки и образования.

Рассмотрим каждую группу факторов подробнее (рис. 6).

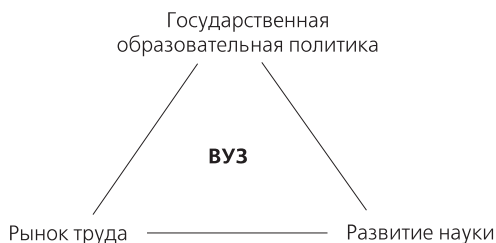


Рис. 6. Группы факторов влияния на развитие системы высшего

Государственная образовательная политика. Понимание обществом того, что развитие образования в стране является важнейшим фактором стабилизации общества, повышения качества жизни, культурного прогресса государства, определяет отношение общества к образованию и, соответственно, влияет на развертывание государственной образовательной политики. Иллюстрацией данного фактора может служить развертываемый

сегодня правительством Приоритетный национальный проект «Образование», а также сценарии развития России на ближайшее будущее.

Центр макроэкономического анализа и краткосрочного прогнозирования (ЦМАКП) под руководством Министерства энергетического развития и торговли (МЭРТ) представил в середине июля 2007 г. на рассмотрение правительства прогноз развития России до 2020 г. Прогноз описан в рамках развертывания четырех сценариев: «Энергетический аутизм», «Экономический изоляционизм», «Бросок в глобализацию», «Сверхиндустриальная модернизация». Позитивные сценарии развития обязательно затрагивают систему образования, ее преобразования в той или иной мере. Однако, по мнению авторов проекта, лишь последний сценарий («Сверхиндустриальная модернизация») дает шанс России войти в число крупнейших держав мира. Остальные приводят лишь к дальнейшему отставанию государства на международном рынке. О верности данного вывода позволяют судить ведущие идеи, отражающие суть каждого из разработанных сценариев:

Таблица 15

Четыре сценария развития экономики России
на период до 2020 г.

<i>«Сверхиндустриальная модернизация»</i>	<i>«Экономический изоляционизм»</i>
➤ Развертывание долгосрочных проектов в энергетике, науке, транспорте и сельском хозяйстве; ➤ Модернизация перерабатывающих производств за счет иностранных инвестиций и технологий; ➤ Формирование массового среднего класса, увеличивающего спрос на качественное жилье, образование и здравоохранение; ➤ Создание рублевой зоны, интегрирующей экономики России, Украины, Казахстана, Белоруссии и других соседних государств.	➤ Отказ от ускоренной интеграции в мировую экономику; ➤ Ставка на техническое обновление перерабатывающих производств, привлечение иностранных инвестиций при сдерживании открытия внутренних рынков; ➤ Активные преобразования в здравоохранении и образовании; ➤ Пассивность России в развитии энергетических и транспортных проектов в СНГ.

Окончание табл. 15

«Сверхиндустриальная модернизация»		«Экономический изоляционизм»	
+	–	+	–
Экономика модернизируется... Здравоохранение и образование после кардинальных реформ шагнут на новую ступень развития.	Выдержат этот путь развития экономики будет непросто.	Российский бизнес укрепит свои позиции за счет сдерживания импортных товаров...	Отставание в развитии стратегических проектов в различных областях экономики приведет к замедлению роста экспорта. Цели сектора экономики будут неконкурентоспособны...
«Бросок в глобализацию»		«Энергетический аутизм»	
➤ Внедрение долгосрочных проектов, развивающих преимущества российской экономики; ➤ Резкое открытие внутренних рынков для иностранных компаний, что приведет к росту импорта и банкротству неконкурентоспособных отечественных производств; ➤ Сохранение расслоения общества, препятствующего модернизации социальной инфраструктуры; ➤ Формирование рублевой зоны и усиление интеграционных процессов в СНГ при совместном развитии крупных проектов в энергетике и транспорте.		➤ Отказ от долгосрочных проектов, развивающих преимущества экономики; ➤ Сохранение существующей экспортно-сырьевой модели экономики; ➤ Отказ от модернизации социальной инфраструктуры; ➤ Отказ от формирования рублевой зоны в странах СНГ.	
+	–	+	–
Импорт нефти и газа, налаженные транспортные пути и начавшееся развитие нанотехнологий – преимущества России.	Массовое исчезновение отечественных предприятий, не выдержавших конкуренции с иностранными производителями. Рост расслоения общества. Отсутствие массового среднего класса	Нет.	Россия будет являться источником неопределенности и кризисных процессов. Экономика перейдет в стадию регресса. Возможен кризис социальных систем

Как видно из таблицы 15, действительное прогрессивное развитие России как крупной мировой державы

возможно в том числе благодаря и значительным преобразованиям в системе образования. Данный фактор является чрезвычайно действенным для инициирования поиска ресурсов дальнейшей модернизации системы образования, так как устойчивое развитие экономики, стремительный рост наукоемких производств обеспечиваются персоналом, половину которого составляют лица с высшим или специальным образованием. Кроме этого, повышение благосостояния граждан способствует росту спроса на образовательные услуги

Требования рынка труда. Устойчивое развитие экономики, стремительный рост наукоемких производств приводят к возрастанию потребности в кадрах, имеющих высшее или специальное образование. Данный фактор в основном и определяет темпы развития национальных систем высшего образования. Постоянный и устойчивый рост производительности труда ведет к уменьшению доли населения, занятого непосредственно в сфере материального производства, и увеличению доли населения, занятого интеллектуальным трудом или работающего в сфере услуг. Сегодня в развитых странах около 60% работающих занято умственным трудом в сфере информации и услуги только 15–5% – в производственной сфере. Этот фактор, по мнению И. Майбурова, предопределяет необходимость сформированного развития университетского сектора высшей школы, где в настоящее время концентрируется подготовка научной, экономической и управленческой элиты общества, в то время как подготовка специалистов для производства начинается преимущественно осуществляться учебными заведениями неуниверситетского сектора высшей школы. Интенсивный рост объема научно-технической информации, удвоившийся за последние 7–10 лет, быстрая смена технологий и приоритетное внедрение наукоемких технологий обуславливают развитие потребности в специали-

стах, готовых к быстрому освоению новых технологий, имеющих навыки самообразования и проектирования маршрута непрерывного повышения квалификации. Развитие мощных внешних средств программной мыслительной деятельности, ведущее к автоматизации и увеличению производительности умственного труда, приводит к росту спроса на специалистов, способных к творчеству, имеющих навыки самостоятельной исследовательской, конструкторской и изобретательской деятельности.

Итак, запросы рынка могут быть определены следующим образом: современный развивающийся экономический рынок в России и за рубежом испытывает потребность в специалистах с высшим (университетским) образованием, владеющих современными технологиями в сфере выбранного направления подготовки, но в то же время ориентированных на творческую деятельность, а также готовых к самообразованию и непрерывному повышению квалификации.

Развитие науки. В XX в. изменилось понимание *статуса науки и ее роли в жизни человечества*. Неизмеримо возросший объем знаний способствовал изменению всей технологической базы разных сфер деятельности, началу нового этапа в истории мировой цивилизации. Наука, по мнению Ю. Ю. Ковалева, стала универсальным средством решения актуальных проблем человечества благодаря тому, что:

- во-первых, наука характеризуется непрерывностью, сменой эволюционных и революционных периодов развития;
- во-вторых, развитию науки свойствен прогресс, т. е. каждый новый этап эволюции все более углубляет человеческое понимание природных и социальных процессов;
- в-третьих, развитие науки носит экспоненциальный характер, т. е. рост количественных и качествен-

но-качественных характеристик науки постоянно ускоряется;

- в-четвертых, превалирование частных, социальных приоритетов в науке над когнитивными – отличительная черта ее современного периода развития;
- в-пятых, мировая наука обладает определенной пространственной иерархичностью – в ней можно выделить центр и периферию, где центром является та часть мировой научной системы, которая обладает большим притяжением для ученых и которая пользуется огромным авторитетом благодаря своим творческим достижениям.

Таким образом, к концу XX в. развитие науки в отдельных странах, созданный ею научный потенциал стали определять их социально-экономический уровень, роль и место в мире. Наука превратилась в главное национальное достояние, гарант благосостояния и процветания общества.

В современном информационном обществе наука играет особую роль и при этом не только революционизирует сферу производства, но и оказывает влияние на многие другие сферы человеческой деятельности, начиная регулировать их, перестраивая их средства и методы. Спецификой информационного общества является тенденция к уменьшению надежности использования некогда актуального знания с учетом динамики вновь возникающих знаний. Знание оказывается – и становится – весьма недолговечным достоянием, которое быстро устаревает и в связи с этим требует постоянной гибкой и точной переориентации. В будущем, по-видимому, будут развиваться процессы не накопления знания, а систематической выработки нового знания традиционными путями, т. е. при помощи методов и средств интеллектуального труда, озарений, выдвижения и проверки гипотез, реализации идей.

Развитие науки к началу ХХІ в. привело к возникновению по крайней мере двух важнейших следствий, не учитывать которые сегодня нельзя.

Первое следствие – *наука постепенно приобрела характер профессиональной деятельности*. Еще в конце ХІХ в. наука оформляется в особую профессию благодаря реформам Берлинского университета, проводимым под руководством знаменитого естествоиспытателя В. Гумбольдта. В результате этих реформ появилась новая модель университетского образования, в которой обучение совмещено с исследовательской деятельностью. К концу ХХ в., отмечает Б. Л. Вульфсон, количество высококвалифицированных специалистов, занятых в научных исследованиях и экспериментальных разработках, увеличилось с 1970 по 1990 г. следующим образом: в США на 75%, в Германии на 85%, во Франции на 90%, в Японии на 115%, в Италии на 180%. Для сравнения, в России удельный вес работников, занятых преимущественно умственным трудом, увеличился с 28% до 35%. Таким образом, можно зафиксировать тенденцию роста интеллектуальных профессий и приобретения ими массового характера в развитых странах мира. Увеличение доли интеллектуальных профессий привело к постепенному размыванию границы между умственным и физическим трудом и к пониманию того, что квалификация – это не доведенные до высокой степени совершенства узкопредметные навыки (традиционное понимание), а овладение значительным кругом общекультурных и профессионально-технических знаний. Изменение представлений о квалификации работника привело, в свою очередь, к тому, что в новом свете теперь видятся *критерии общественного прогресса*: решающим является прежде всего не сумма экономических показателей, при всей их безусловной важности, а то, созданы ли условия, дающие человеку возможность наиболее полно раскрыть свои лучшие ин-

теллектуальные и нравственные качества, свои творческие способности, благоприятствующие самореализации личности, или нет. Таким образом, международный опыт свидетельствует, что научно-технический прогресс движется не количеством работников, а качеством их профессиональной подготовки и общеобразовательных знаний. Из этого следствия может быть сформулирован тезис, важный для данной статьи, – необходима специальная подготовка личности к научно-исследовательской деятельности, к самоопределению в условиях знаниевой экономики.

Второе следствие – *наука принесла человечеству не только пользу, но и вред*. Сегодня ученые все чаще говорят о вреде, нежели о пользе, так как наука создала средства, способные погубить мир, и при этом она оказалась «не готова к системному обоснованию и обеспечению его спасения» (В. Н. Сагатовский). Средства, имеющие поистине глобальное значение, на практике наполняются тем содержанием, которое соответствует наиболее активно проявляющим себя ценностным ориентациям значительной части человечества.

Традиционный образ науки, ассоциирующийся с непрерывно прогрессирующей системой знаний об окружающем мире, обеспечивающей человеку возможность воздействия на этот мир с целью удовлетворения своих желаний и потребностей, дополняется сегодня различного рода опасениями, порожденными ухудшением экологической ситуации, технологическими катастрофами и т. п. Поэтому, как замечает С. С. Гусев, сегодня растет разочарование в возможностях человеческого прогресса на пути использования результатов, получаемых учеными, и усиливается убеждение в исчерпанности научного потенциала, в необходимости поиска иных путей и средств для оптимизации взаимодействий человека и мира. Этого же мнения придерживается и президент Международной ассоци-

ации философских обществ И. Кучуради, отмечая, что реализуемая многими странами третьего мира «политика развития», а развитыми странами – курс на все больший рост промышленной продукции и технический прогресс привели к целому ряду тяжелейших последствий, таких как неконтролируемое использование природных ресурсов, загрязнение окружающей среды, угроза ядерной энергии и т. п. Тупик, в который завела весь мир политика развития, был замечен в 1970-е гг., когда люди в развитых в промышленном отношении странах начали говорить о необходимости «новой концепции развития», о необходимости «внести в развитие культурное измерение». Таким образом, констатирует И. Кучуради, сегодня разворачивается политика культурного развития, понимаемая в основном как расширение возможностей для масс «иметь доступ к культуре и к участию в ней», т. е. доступ к тем видам деятельности, которые как считалось, дают возможность развивать свой потенциал как человеческих существ. Речь идет от таких видах деятельности, как артистическая, научная, философская. Таким образом, создание условий для самоопределения личности в указанных и аналогичных видах деятельности сегодня видится ведущим средством «снятия» проблем жизнедеятельности, порождаемых наукой. А возрастание роли и практической значимости научных исследований, проводимых на стыке различных научных направлений, требует от высшей школы подготовки специалистов по междотраслевым, интегральным и сдвоенным специальностям, смещения акцента при обучении студентов в сторону увеличения объема фундаментальных знаний, универсализации, т. е. расширения профиля подготовки.

2.5. Направления реализации идей Болонского процесса в университетском образовании

Вхождение России в Болонский клуб предъявляет определенные требования к высшему образованию по созданию условий для развития мобильности граждан, их самореализации и востребованности в обществе. Основные средства трансформации высшего образования в данном направлении:

- переход на двухуровневую систему высшего образования – бакалавриат и магистратуру;
- введение системы зачетных баллов на всех уровнях системы непрерывного образования;
- принятие системы легко понимаемых и сопоставимых степеней, в том числе через внедрение Приложения к дипломам для повышения международной конкурентоспособности европейской системы высшего образования;
- принятие системы подготовки кадров для ведения научных исследований, основанной на двух основных циклах – постепенного и постстепенного.

Как известно, в соответствии с принятыми в Болонском процессе документами, в высшем образовании должны быть созданы условия для перехода к многоуровневой системе образования.

В России уже начался процесс перехода на многоуровневую систему высшего образования в рамках Болонского процесса. Очевидно, было бы непоследовательно отказаться от построения полноценной модели учреждения высшего образования, которая в большинстве университетов предполагает наличие трех ступеней в системе высшего образования, т. е. бакалавриат, магистратуру и докторантуру, рассматриваемые именно как ступень образования, как образовательная программа подготовки кадров высшей научной квалификации. Наличие такой системы является *необходимым, но не до-*

статочным условием вхождения в Болонский процесс с целью достижения большей сравнимости и сопоставимости систем высшего образования в открытом европейском научно-образовательном пространстве.

В чем заключается суть дальнейших изменений? В чем заключается смысл экспериментирования? В переходе на систему зачетных баллов? В переходе на балльно-рейтинговую систему? Вряд ли можно было бы ограничиться лишь поиском ответов на эти вопросы.

Российскому высшему образованию нужно такое обновление, которое приведет к новому качеству результатов – признанию отечественного высшего образования в открытом европейском научно-образовательном пространстве, повышению конкурентоспособности выпускников вузов, привлекательности самих вузов, мобильности студентов и профессорско-преподавательского состава. Данная работа не может быть осуществлена привычным способом призывов и деклараций, косметической правкой образовательных программ профессиональной подготовки, учебников в рамках «совершенствования». Она должна быть организована как масштабный проект. При этом речь не идет о революционных изменениях, которые должны потрясти всю систему высшего образования в ближайшее время. Напротив, проектный подход означает построение такой последовательности шагов, в которой есть место тщательно продуманному эксперименту, отработке идей и технологий и их эволюционному распространению.

Известны три подхода к решению проектной задачи:

- в рамках первого подхода усредненный или абстрактный (типовой) проект разрабатывается группой ученых и компетентных практиков и затем передается «заказчику» для его адаптации (доводки) к местным условиям;
- второй подход предполагает разработку набора альтернативных проектов, и «заказчики» осуществляют

выбор и адаптацию выбранного проекта к своим потребностям;

- проект разрабатывается непосредственно в учреждении или организации в совместной проектной деятельности всех заинтересованных лиц, учитывающей исключительно местные условия.

Очевидно, нет необходимости доказывать, что в современных условиях наиболее продуктивным является именно третий подход, поскольку он позволяет:

- учитывать сложившиеся в образовательном учреждении традиции;
- ориентироваться на собственный опыт организации подготовки специалистов в высшей школе;
- использовать знания и опыт значительного числа участников.

Кроме того, данный подход отвечает особенностям современного периода развития общества.

При определении учреждением исходной концепции эксперимента представляется необходимым принять во внимание уже имеющийся опыт организации опытно-экспериментальной работы в современной системе образования, так называемый *современный сценарий*.

В этом сценарии фактически происходит апробация новых идей, их доводка до степени, допускающей широкое распространение. При этом апробация проводится в двух направлениях: структурно-организационное обновление и обновление учебных материалов (содержание образования в традиционном понимании). Этот сценарий «выращивания эксперимента», как правило, не имеет четко зафиксированного начала, так как он строится на имеющемся опыте, и конкретно определенного завершения, так как он открывает новые направления для экспериментирования. Динамика видна по изменениям, происходящим с субъектами экспериментальной деятельности в определенной образовательной среде.

Необходимо отметить, что, несмотря на продуктивность модели «выращивания эксперимента», некоторые проблемы, связанные с необходимостью системных изменений в высшем образовании, могут быть решены лишь на уровне Федерации. Например, такие, как:

- принятие системы легко понимаемых и сопоставимых квалификаций и степеней;
- разработка Приложений к диплому для обеспечения возможности трудоустройства выпускников российских вузов в пространстве современной Европы;
- содействие созданию открытого пространства европейских научных исследований.

Однако целый ряд преобразований возможен на уровне отдельного вуза (табл. 16).

Совсем очевидно, что изменения происходят на всех уровнях системы – на уровне целей образования, содержания образования, процесса и результатов – и затрагивают все ступени многоуровневого образования – и бакалавриат, и магистратуру, и аспирантуру¹ в рамках двух генеральных направлений изменений – структурно-организационного и обновления учебных материалов. Таким образом, в реализацию данных изменений оказывается включенным весь профессорско-преподавательский и административно-управленческий корпус вуза.

Рассмотрим подробнее сущность изменений на уровнях и ступенях системы непрерывного образования.

Специфика современного этапа развития высшего образования заключается, с одной стороны, в необходимости системных изменений, а с другой – в потребности введения этих изменений с учетом специфики вуза.

¹ В соответствии с образовательной политикой Болонского клуба аспирантура (в Европе – докторская программа) рассматривается как ступень систематического образования в целостной системе непрерывного образования.

Таблица 16

Направления работы в вузе по вхождению в Болонский процесс

Направления изменений	Бакалавриат	Магистратура	Аспирантура
Структурно-организационное управление	Внедрение преемственной системы зачетных баллов (кредитов) по типу ECTS		
	Увеличение доли самостоятельной работы студентов	Разработка модели внутренней среды экспертизы и самоэкспертизы качества выполняемых аспирантами диссертационных исследований	
	Создание службы поддержки академических консультантов		
Обновление учебных материалов	Разработка стратегии и тактики промежуточной и итоговой аттестации с учетом направления подготовки	Разработка стратегии и тактики промежуточной и итоговой аттестации аспирантов с учетом специфики научной специальности	
	Разработка вариативного учебного плана	Содержательное наполнение образовательной программы подготовки аспирантов, создающее развивающую среду подготовки диссертационных исследований	
	Коррекция программ учебных дисциплин с учетом введения зачетных баллов (кредитов), разработка программ курсов по выбору		
	Обновление учебно-методических комплексов в соответствии с учебными планами и введением зачетных баллов (кредитов)		
	Разработка форм, фиксирующих промежуточную и итоговую аттестацию с помощью многомерных шкал	Разработка форм, фиксирующих промежуточную аттестацию с помощью многомерных шкал	

3

Гуманитарные технологии научно-исследовательской подготовки в университете

3.1. Междисциплинарный аспект сущности гуманитарных технологий

Гуманитарные технологии не есть новое явление в истории человечества, отмечает Е. Л. Мезенцев, просто на фоне расцвета так называемого научно-технического прогресса они ушли в тень, но всегда хранились в неявном виде в литературе, искусстве, философии, политике, образовании. Именно сегодня проявилась острая потребность общества в гуманитарных технологиях, что связано, возможно, со стремительными изменениями, происходящими в обществе, точно охарактеризованными Е. И. Князевой и С. П. Курдюмовым следующим образом: в особых состояниях неустойчивости социальной среды действия каждого отдельного человека могут влиять на макросоциальные процессы. Отсюда вытекает необходимость осознания каждым человеком огромного груза ответственности за судьбу всей социальной системы, всего общества. Именно вовлеченность субъекта в процесс принятия решения есть единственный способ эффективного влияния на человека, по мнению П. Г. Щедровицкого, так как сегодня люди слишком сложны, слишком информированны, чтобы руководствоваться простыми мотивами в принятии решений

Совершенно очевидно, что педагогическая наука, исследующая гуманитарные (т. е. направленные на человека) процессы, системы и среды становления и развития личности человека в обществе, не может не обратить внимание на столь сложный и неоднозначно понимаемый сегодня феномен гуманитарных технологий. Это обусловлено, с одной стороны, изменяющимся статусом педагогики в системе гуманитарного знания, так как педагогика к началу XXI в. стала сложно организованной научной дисциплиной, а с другой – возрастающим статусом педагогики в социуме, проявляющимся в становлении качественно нового этапа развития профессионального образования, когда педагогические знания становятся востребованными у преподавателей непедагогических дисциплин, когда возникает потребность в выработке общепедагогической платформы деятельности вуза; в развитии потребности в педагогических знаниях у руководителей предприятий, общественных деятелей, т. е. у профессионалов сферы «человек–человек»; в укреплении экспертной функции педагогики в оценке инновационных процессов в социальной сфере.

Проблемы создания и использования гуманитарных технологий, отмечает проф. С. А. Гончаров, связаны с развитием гуманитарного знания, которое строится на междисциплинарной основе общей философско-социологической теории – теории современного общества и теории коммуникаций, герменевтики и семиотики, культурологии и психологии. В западной философско-социологической традиции она находит свое адекватное выражение прежде всего в трудах Н. Лумана и Ю. Хабермаса, в отечественной – в работах М. Бахтина, Ю. Лотмана, П. Щедровицкого, М. Мамардашвили. Гуманитарные технологии возникают из синтеза философского знания (философской антропологии), теории коммуникации, герменевтики и семиотики, психологии, знания частных со-

циальных наук и методического набора антропотехник, социотехник и культуротехник, ориентированных на решение проблем человека и человеческих ресурсов в условиях меняющейся жизненной среды.

Что есть гуманитарная технология? Ответить на этот вопрос – значит решить, какие новые гуманитарные знания, идеи, конструкты, семиотические системы, личностные характеристики, духовные, ментальные, общественные ценности необходимо осмыслить с точки зрения возможности их интеграции в область педагогики и образования. Это возможно на междисциплинарном уровне, путем выявления педагогического потенциала в новых философских, филологических, лингвистических, культурологических, социологических, психологических знаниях, в теории информации, управления и т. д.

В современном научном знании имеются как узкое понимание гуманитарных технологий (например, PR или политтехнологии и манипулятивные методики ресурсами), так и широкое, размывающее понятийные границы – как программы, имеющие ориентации начеловека. Второе понимание смысла рассматриваемого феномена представляет интерес с точки зрения разрабатываемой концепции, поэтому обозначим уже существующие позиции.

Гуманитарные технологии есть **совокупность технологий влияния** (В. Грановский, В. Осипов, М. Карижский). Это технологии мягкого человеческого влияния, технологии социальной инженерии, создающие условия для конвенциональной социальной игры. Это влияние нужно затем, чтобы преобразовать нынешнее общество в общество открытое: обращенное к своей истории и своему будущему перспективное пространство и пригодную для жизни среду, чтобы преобразовать это общество в образованное и увлеченное новой социальной игрой, где создаются положительные жизненные стратегии, приводящие к успеху.

Гуманитарные технологии – *систематизация, организация и упорядочение в пространстве и во времени компонентов целенаправленной коллективной деятельности людей* на основе современного гуманитарного знания. Согласно В. В. Мацкевичу и П. Г. Щедровицкому, составляющими гуманитарной технологии являются «особые» нематериальные элементы: различного типа знания, идеи, схемы, конструкторы, знаковая среда (реклама, продукты СМИ и др.), квалификации, человеческая психика, время, доверие, ответственность, авторитет, авторское право и т. п.

Гуманитарная технология – *разновидность социальных технологий*, основанная на практическом использовании знаний о человеке в целях создания условий для свободного и всестороннего развития личности.

Таким образом, гуманитарные технологии нашими современниками, в той или иной мере интересующимися данной проблематикой, называются технологиями влияния на общество, на человека. Так, открытое пространство коммуникации через определенные группы влияния и средства массовой информации (с помощью гуманитарных технологий, т. е. мягких технологий воздействия на человека) продвигает новые формы деятельности в непосредственные стратегические государственные проекты и управленческие структуры государства, в корпоративные проекты и различные кампании. Зачастую это качество влияния усиливается, переходя в манипулирование.

Высшее образование, ориентируясь на подготовку специалиста для продуктивной жизнедеятельности в этом обществе, несет определенную ответственность перед студентами за то, насколько успешно оно сможет подготовить их к жизни в пространстве мягких технологий влияния. Это обусловлено тем, что, как отмечает проф. С. А. Гончаров¹, человек, который не научен про-

¹ Официальный сайт университета имени Герцена <http://www.herzen.spb.ru>.

цедурам понимания себя, своего жизненного контекста и среды, особенностям сложных и многомерных коммуникаций, в которых он находится, неизбежно становится рабом чужих стремлений и манипуляций. Человек должен иметь больше точек опоры, в том числе внутри себя. Тогда и бизнес будет успешнее и надежнее. Важно формировать через образование человека понимающего (себя и окружающий мир), который благодаря этой способности сможет успешно проходить процесс социализации как свободная и творческая личность в течение всей жизни.

Понимание значимости и перспективности развития гуманитарных технологий как одного из стратегических направлений социально-экономического развития ставит вопрос о подготовке специалиста по гуманитарным технологиям, отмечает проф. С. А. Гончаров, о новом гуманитарном образовании, формирующем и развивающем «качества личности человека» как условия «нового качества рабочей силы» и повышения качества жизни (проф. Г. А. Бордовский), о реформировании «методов и способов подготовки людей» (А. Волков, помощник министра образования и науки), о структуре новых отношений между образованием и рыночным потребителем.

Обоснованный выбор технологий может быть сделан на основании знания об их возможностях и ресурсах. Рассмотрим такой выбор на примере подготовки специалиста для системы образования.

Говоря о гуманитарных технологиях, которыми должен владеть специалист, работающий в современной сфере образования, возникает необходимость их систематизации.

Основанием для систематизации в педагогическом аспекте (т. е. с точки зрения профессиональных функций педагога) может выступать компетентностный подход в педагогическом образовании (В. А. Козырев, Н. Ф. Ра-

дионова, А. П. Тряпицына), конкретизированный через профессиональные задачи педагога: строить образовательный процесс; проектировать среду образования; видеть ученика в образовательном процессе; устанавливать взаимодействие с различными субъектами образования как внутри, так и вне образовательного учреждения; заниматься самообразованием. Эти задачи профессиональной деятельности имеют определенную ключевую направленность – на деятельность, на субъекта образования, на себя, на окружающий социум и мир в целом. Поэтому правомерно предложение следующей классификации гуманитарных технологий подготовки специалистов в сфере образования:

Подробнее каждая из групп технологий может быть охарактеризована следующим образом (рис. 7):

Гуманитарные технологии (основание систематизации)

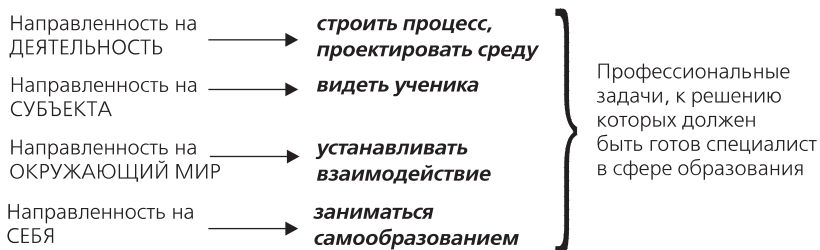


Рис. 7. Основание для систематизации гуманитарных технологий

1 – направленность технологии на освоение одного или нескольких универсальных способов деятельности. Данные способы деятельности применимы в любой профессиональной сфере. Поэтому выпускники, освоившие данные технологии, будут востребованы не только в сфере образования, но в любой сфере деятельности «человек – человек».

2 – направленность технологии на работу с определенными субъектами, имеющими специфику. Данные технологии позволят выпускникам применить их в той сфере профессиональной деятельности, к которой они себя готовят. Эти технологии позволяют практически реализовать признание самоценности человека в противовес манипулирования им. Специалист, освоивший данную технологию, должен понимать, что знание развивается и появляются новые технологические приемы, которые после окончания систематического обучения необходимо либо осваивать самостоятельно, либо подыскивать для себя подходящие формы повышения квалификации.

3 – направленность технологии на продуктивную жизнедеятельность и познание мира современными средствами, но в гуманистической парадигме (например, средствами информационных технологий). Освоение данных технологий позволит выпускникам подготовиться к продолжению образования, поэтому данный круг технологий обладает свойством гипертекстовости, когда обучающийся имеет возможность осваивать технологию с наиболее подходящей для себя степенью подробности (можно пойти по ссылке гипертекста и открыть для себя нечто новое и важное, а можно опустить эту ссылку из-за ненужности).

4 – направленность технологии на преобразование мира в контексте гуманистической традиции. Освоение этих технологий подготовит выпускников к продуктивной деятельности в профессиональной сфере в самое ближайшее время. Данные технологии должны быть очень практикоориентированными.

От чего зависит выбор тех или иных гуманитарных технологий в процессе обучения? Можно ли составить некий универсальный список технологий, освоение которых позволит субъекту образовательной деятельности свободно устанавливать социальное взаимодействие

в различных пространствах средствами гуманитарных технологий?

Поиск ответов на эти вопросы связан, во-первых, с психолого-педагогической и социально-психологической характеристикой рассматриваемого возрастного периода (17–25 лет), социального статуса субъектов образования (студенчество), во-вторых, с характеристикой особенностей современной профессиональной деятельности в сфере образования.

Студенчество – особая социальная категория, специфическая общность людей, организационно объединенных институтом высшего образования и ориентированных на освоение той или иной профессии. Именно профессиональная направленность, устойчивое отношение к сфере будущей профессиональной деятельности характеризуют эту социальную группу. Результаты исследований, по данным И. А. Зимней, свидетельствуют о том, что уровень представления студента о профессии (адекватное – неадекватное) непосредственно соотносится с уровнем отношения к учебе. Итак, профессиональная направленность для данного возраста является ведущей мотивационной стороной образования студентов. Говоря о подготовке специалистов для системы образования, необходимо выделить следующие ведущие характеристики профессиональной деятельности в сфере образования, которые и будут оказывать непосредственное влияние на выбор тех или иных технологий для освоения (Э. В. Балакирева):

- *рефлексивность* как результат развития процесса субъективизации профессиональной деятельности в сфере образования;
- *интегративность*, обусловленная принадлежностью к классу преобразующих и к классу управляющих профессий одновременно;
- *коммуникативность*, определяемая направленностью на установление взаимодействия и взаимоотноше-

ний с людьми в разнообразных условиях реализации профессиональной деятельности;

- *дифференцированность*, проявляющаяся в необходимости установления взаимодействия с субъектами образовательной деятельности, отличающимися по многим признакам (пол, возраст, индивидуальные особенности и т. п.).

Данные особенности профессиональной деятельности в сфере образования проявляются одновременно и поэтому позволяют выдвинуть предположение о том, что современный специалист сферы образования тогда будет готов к работе в этой сфере средствами гуманитарных технологий, когда он освоит соответствующие способы деятельности, направленные на рефлекссию и установление взаимодействия с разными субъектами, приводящими в конечном итоге к преобразованию окружающего мира. Иллюстрацией данного тезиса является соотносимость выделенных групп гуманитарных технологий сферы образования и особенностей профессиональной деятельности сферы образования (рис. 8):

Поэтому, возвращаясь к поставленному вопросу о некоем универсальном списке гуманитарных технологий, которыми должен владеть современный специалист сфе-

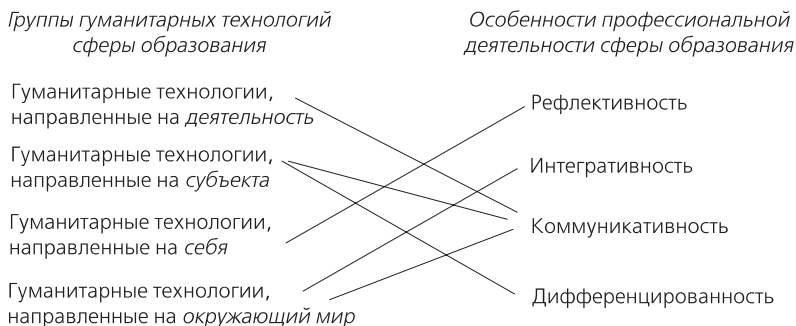


Рис. 8. Соотносимость групп гуманитарных технологий

ры образования, можно сказать, что правомерно ставить вопрос не о списке, а о **стратегии выбора гуманитарных технологий для освоения** – «от деятельности через субъекта и себя к миру». Думается, что именно такая стратегия позволит не только решить возникающую проблему гуманитарными средствами, но и предотвратить ее появление в собственной жизнедеятельности, в жизнедеятельности других субъектов, что приведет в конечном итоге к преобразованию мира.

Итак, в процессе подготовки специалиста для сферы образования при отборе гуманитарных технологий как элемента содержания образования целесообразно руководствоваться указанной стратегией, учитывая направленность образовательной программы подготовки.

Проиллюстрируем данный тезис на примере. Для подготовки гуманитарного технолога в магистратуре для сферы высшего образования (магистерская программа «Высшее образование») имеет смысл предложить к освоению студентами следующие технологические модули (в каждой группе технологий необходимо выбрать один для изучения из двух предлагаемых), позволяющие учесть специфику будущей профессиональной деятельности:

- группа технологий, направленных на деятельность: технологии формирования корпоративной культуры; технологии продвижения образовательных услуг на рынок; технологии научно-исследовательской деятельности;
- группа технологий, направленных на субъекта: технологии мотивации персонала в организации; технология волонтерской деятельности в социальной сфере;
- группа технологий, направленных на мир: технологии интеллектуальных коммуникаций; технологии международной коммуникации в сфере образования и науки, технологии развития мобильности;

- группа технологий, направленных на себя: технологии извлечения, обработки и анализа информации; технологии образования средствами высокотехнологичной информационной среды, технологии построения индивидуального образовательного маршрута.

Отметим еще раз, что описанную выше стратегию целесообразно использовать на этапе формирования содержания образования, т. е. на этапе разработки учебных планов и учебных программ.

Каким образом должен быть организован образовательный процесс освоения гуманитарных технологий? Технологический подход к обучению ставит целью сконструировать учебный процесс, отправляясь от заданных исходных установок (социальный заказ, образовательные ориентиры, цели и содержание обучения).

Специфика педагогической технологии состоит в том, что в ней учебный процесс должен гарантировать достижение поставленных целей. Основой последовательной ориентации обучения на цели является оперативная обратная связь, которая пронизывает весь учебный процесс.

В соответствии с этим в технологическом подходе к обучению выделяются: постановка целей и максимальное уточнение, формулировка учебных целей с ориентацией на достижение результатов (этому этапу работы учителя придается первоочередное значение); подготовка учебных материалов и организация всего хода обучения в соответствии с учебными целями; оценка текущих результатов, коррекция обучения, направленная на достижение поставленных целей; заключительная оценка результатов. В работах по технологическому конструированию учебного процесса этот подход обычно схематизируется следующим образом (Popham and Baker, 1978, Romiszowski, 1981) (рис. 9):

Какую специфику вносит в этот процесс ведущая характеристика рассматриваемых технологий – их гума-

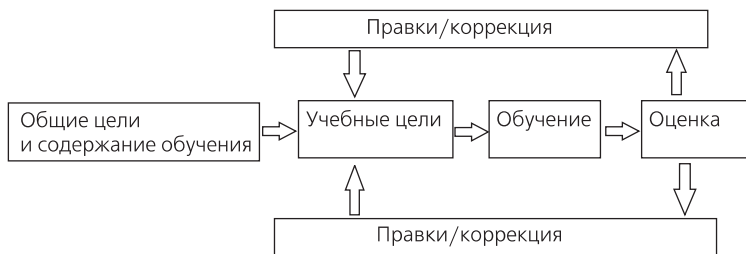


Рис. 9. Схема технологического процесса

нитарность? Очевидно, отличительные признаки этих технологий, к которым правомерно отнести, по крайней мере, следующие:

- *рефлексивность* (как отражение процессов самопознания, самосознания, самовыражения личности), т. е. ее направленность на развитие рефлексивных компетенций как у тех, в отношении кого используется эта технология, так и тех, кто ее использует;

- *вовлеченность субъекта в процесс принятия решения* (как единственный способ эффективного влияния на человека, по мнению П. Г. Щедровицкого), т. е. направленность технологии на развитие субъектной позиции тех, в отношении кого используется эта технология;

- *ориентация на освоение гуманитарной культуры*, отраженной в «тексте» (слове, знаке, символе, образе) и выражающейся через текст, т. е. через «особые» нематериальные элементы: различного типа знания, идеи, схемы, конструкты, знаковая среда (реклама, продукты СМИ и др.), квалификации, человеческая психика, время, доверие, ответственность, авторитет, авторское право и т. п. (составляющие гуманитарной технологии согласно В. В. Мацкевичу и П. Г. Щедровицкому).

Эти отличительные признаки накладывают определенные требования на содержание процесса освоения

технологий, т. е. процесс освоения гуманитарных технологий должен учитывать их охарактеризованные особенности.

Кроме этого, студенческий возраст – это пора сложного структурирования интеллекта, что очень индивидуально и вариативно. Мнемологическое «ядро» интеллекта человека этого возраста характеризуется постоянным чередованием «пиков» и «оптимумов» (Б. Г. Ананьев) то одной, то другой из входящих в это ядро функций. Это означает неразрывность осмысления, понимания и закрепления учебной информации в памяти студентов при решении проблемных задач. Поэтому методологической и теоретической основой построения процесса освоения гуманитарных технологий является компетентностный подход в педагогическом образовании.

Организационные технологии, которые могут дать значимый эффект, – это технологии обучения методом кейсов, проектные технологии и технологии модульного обучения, позволяющие реализовать компетентностный подход.

Далее в этой главе мы рассмотрим некоторые гуманитарные технологии в качестве иллюстрации к данному рассуждению.

3.2. Технология обучения научно-исследовательской деятельности магистрантов

Магистр (от *лат.* *magister* – начальник, учитель) – это академическая степень, присваиваемая в высших учебных заведениях. В средние века в Западной Европе магистрами были преподаватели «семи свободных искусств», а впоследствии – выпускники философских факультетов университетов. В России с 1761 г. были установлены три квалификационных уровня оценки качест-

ва подготовки научных кадров – кандидат, магистр и доктор наук. Критериями оценки качества их подготовки были сдача специальных экзаменов, которые показывали теоретический уровень квалификации соискателя, и защита диссертации как дополнительного компонента оценки квалификации. Здесь необходимо отметить, что диссертация не имела еще статуса квалификационной научной работы, а играла роль дополнительного критерия оценки теоретической подготовленности соискателя ученых степеней (А. Е. Иванов). С XVIII в., т. е. с момента зарождения ученых степеней, и до 1934 г. в нашей стране было установлено два уровня оценки квалификации научных работников – кандидат наук и доктор наук, которые существуют до сих пор, а степень магистра в СССР была отменена. В некоторых странах в настоящее время присуждается степень магистра после окончания университета, дополнительного курса обучения и защиты диссертации. В отечественной системе образования подобная степень появилась в 90-х гг. XX столетия. Магистр – это широко эрудированный специалист с фундаментальной научной подготовкой, владеющий методологией научного и педагогического творчества, современными информационными технологиями, подготовленный к научной и педагогической работе. Исходя из такого понимания данной степени рассмотрим особенности подготовки магистров к научно-исследовательской деятельности.

Основное направление деятельности магистрантов связано с развитием самостоятельности: студенты проводят большую часть учебного времени, работая в библиотеках. Вместе с тем, как показывает анализ данных, полученных в ходе анкетирования, многие магистранты, искренне желая заниматься научно-исследовательской работой, не готовы к такой работе. Совершенно очевидно, что в бакалавриате, на предыдущем этапе обучения

студентов, необходимо создать определенные условия, обеспечивающие развитие интереса и склонности к научной деятельности. Важно найти такие способы организации научно-исследовательской деятельности всех субъектов образовательного процесса, которые ориентированы на личностные достижения студентов как необходимое качество позитивного развития будущего педагога. И тогда значимым становится возможность выбора пути своего профессионального роста, когда в условиях этого выбора осуществляется трансформация научных интересов магистранта в конкретные цели. В этом случае особое место занимают кафедры, отвечающие за содержательную сторону научно-исследовательской деятельности магистрантов, где объединены преподаватели, научные руководители. Именно на этом уровне осуществляется непосредственное руководство деятельностью магистрантов, проектируются комплексные организационные формы подготовки студентов к освоению магистерских программ. Важно подчеркнуть, что интерес к научному исследованию у студентов чаще всего возникает в процессе освоения авторского курса, который читает преподаватель, опираясь на результаты собственного научного исследования; включение магистрантов в работу исследовательских семинаров, которые предполагают открытость взаимодействию, интенсивность межличностных и научных коммуникаций.

Проблема подготовки научных кадров высшей квалификации всегда являлась одной из ведущих задач деятельности университетов, качество этой подготовки определяет статус учреждения, влияет на его различные характеристики, в том числе и на продуктивность всех уровней высшего образования. В настоящий момент Российский Государственный педагогический университет им. А. И. Герцена представляет собой многоуровневую социально-педагогическую систему подготовки научных

и научно-педагогических кадров для всего национально-образовательного пространства.

Система научно-исследовательской работы студентов в вузе является не самоцелью, а неотъемлемой частью подготовки научных кадров, способных индивидуально и коллективно решать профессиональные, научные, педагогические и социальные задачи, быстро ориентироваться в экономических ситуациях.

Подготовка магистров всегда означает не только ориентацию на образование в определенной области знаний, но и овладение специалистом всеми характеристиками научно-исследовательской деятельности, которая в дальнейшем позволит ему достаточно быстро стать профессионалом высшей квалификации. Для решения внутренних задач педагогического университета качественная подготовка магистрантов позволяет более полно провести диверсификацию научного образования, расширить вариативность подготовки выпускников вузов к научно-педагогической и научной деятельности в аспирантуре и докторантуре, гибко разворачивать и свертывать различные научно-прикладные исследования, более оперативно включаться в научно-практические проекты в области общего и профессионального образования.

В Постановлении Госкомвуза РФ от 10 августа 1993 г. № 42 «Об утверждении Положения о магистерской подготовке (магистратуре) в системе многоуровневого высшего образования Российской Федерации» заявлено, что магистерская подготовка состоит из бакалаврской программы по соответствующему направлению и программы третьего уровня, которая должна иметь две примерно равные по объему составляющие – образовательную и научно-исследовательскую.

Научно-исследовательская подготовка включает в себя не только выполнение и защиту студентом магистерской диссертации, но и изучение специальных учебных

курсов и программ научно-исследовательского характера, принятие будущим специалистом норм и этики научной деятельности. В настоящий момент в планах магистратуры имеется разнообразие программ научно-методологического характера, однако в данном случае понимание «разнообразия» более относится к содержанию, чем к технологиям и формам обучения.

Опираясь на существующие данные, все многообразие форм научно-исследовательской работы в настоящий момент можно разделить на три значительные группы: учебные формы НИР; внеучебные формы НИР; организационно-массовые мероприятия, связанные с обогащением опыта НИР и стимулированием ее развития.

Основными формами научно-исследовательской деятельности в рамках учебного процесса, подтвердившими свою эффективность, являются: выполнение заданий исследовательского характера, подготовка научных рефератов, участие в методологических семинарах, научно-исследовательская практика, а также специально организованные занятия по подготовке к защите магистерской диссертации. Во внеучебное время эффективность научной подготовки магистров определяется их участием в работе в научных кружках, лабораториях, обществах, подготовкой сообщений к конференциям, научным семинарам и т. д.

В то же время, даже при успешной системной организации всех этих форм работы, существующие сегодня технологии обучения в магистратуре не решают весь спектр задач научной подготовки студентов, так как современная научная деятельность обладает своими специфическими характеристиками и формами организации. Для подготовки студента к продуктивной научной деятельности необходимо, чтобы эти характеристики и формы были смоделированы в самих учебных программах. Таким образом, технологии обучения в магистратуре

должны моделировать содержание и процессуальную организацию научно-исследовательской деятельности.

При подготовке студентов к научной деятельности необходимо помнить, что меняется и принцип финансирования научных работ. Большая часть научных исследований финансируется на основе грантов, выделяемых на конкурсной основе, что требует от специалиста не только научно-исследовательской квалификации, но и способности к устойчивой конкурентности, организованности во времени, готовности представить научные замыслы в различных формах проектных заявок, результаты исследований и разработок – в разнообразных аналитических формах.

Разработка технологий обучения магистров научно-исследовательской деятельности требует соотнесения характера современной научной работы с учебным процессом и, прежде всего, создание атмосферы современного научного диалога с многоплановостью позиций исследователей, которые ориентированы на решение современных социальных проблем в ситуациях совместной продуктивной деятельности. В данном случае под ситуациями совместной продуктивной деятельности понимается организованная деятельность на основе взаимодействия и обмена смыслами научной работы. Технология обучения – последовательность процессуальных этапов взаимодействия перестраивается в ходе обучения от зарождения общности целей к общности смыслов, в которой задается и индивидуальная, личностная форма деятельности. Выдвижение на первый план аналитических, исследовательских, преобразовательных характеристик деятельности изменяет и личностное осмысление научных знаний. При организации обучения как диалога доминирует личностный принцип, а не предметно-дисциплинарный. Таким образом, обучение выстраивается не на основе только когнитивных операций в усвоении на-

учного знания и методов научных исследований, а на основе взаимосвязи когнитивных, коммуникативных и личностно-смысловых аспектов научной деятельности. Овладение характером научной работы в таком случае происходит за счет взаимосвязи саморефлексии и усвоения знаний и умений в совместной деятельности, в процессе обмена ее смыслами, в результате реконструируется собственный опыт студента, т. е. происходит рост личностного развития за счет обогащения внутренних ресурсов личности.

Для создания технологий такого типа важна контекстуальность обучения и возможность принятия студентами различных ролевых позиций: исследователя, конкурсанта, проектировщика, эксперта, оппонента, референта, организатора научного коллектива и т. д. В процессе смены позиций студент учится конструктивному диалогу и обмену смыслами деятельности, уважению к чужому мнению, планированию и организации научного процесса, решению конфликтных ситуаций, работе в команде, принятию ответственности, успеху в конкуренции, т. е. всему комплексу характеристик современной научной работы.

Научно-исследовательскую деятельность нельзя свести только к обезличенным связям научных дисциплин или исследований. Этот вид деятельности предполагает и личные контакты ученых, специалистов, практиков, студентов, проведение семинаров и конференций, доступность научной информации, полипредметность обсуждений. Теоретические представления всегда должны проверяться при личном контакте с людьми, обмен идеями с другими магистрами не менее важен, чем чтение журналов и литературы. Существует явная необходимость делиться своими результатами с преподавателями и друг с другом – так, чтобы существовала полная свобода общения и все выигрывали от такого взаимообогащения.

Все формы включения студентов магистратуры в научную деятельность направлены на развитие у будущих специалистов мотивированности к научной деятельности, способности к ее осознанному выбору продолжения научного образования в аспирантуре, ориентацию на открытость познавательной позиции и постоянной поиск ресурсов личностного роста. Их результативность оценивается прежде всего по личностным показателям, которые дополняют результативность и квалификационный уровень научной работы магистранта, представленный в завершенной диссертации. Необходимо помнить, что в процессе учебы происходит ориентировка магистранта в научной деятельности, принятие ее ценностей, меняются и утверждаются интересы и устремления, раскрываются явные и скрытые проблемы научной работы. Гуманитарные технологии обучения направлены именно на эти аспекты развития научных кадров, помогают молодому специалисту приобрести уверенность, выработать способность к творческим и жизнеспособным решениям при принятии необходимых этических норм научной работы, а в целом диверсифицировать маршруты подготовки научных кадров высшей квалификации.

3.3. Технология развития мобильности студентов и преподавателей

Для российских вузов проблема мобильности сегодня имеет не меньший смысл, чем «самостажировки» Петра Великого в конце XVII в. в Голландии, отмечают Я. И. Кузьминов, Л. Л. Любимов, М. В. Ларионова. Особенно это касается мобильности профессуры и вузовских менеджеров. Дефицит современного исследовательского оборудования, международной научной периодики, современной научно-монографической библиотеки, редкие шансы оказаться на международной конференции, семи-

наре, симпозиуме (профессиональное отчуждение) делают мобильность профессуры весьма актуальной.

Мобильность обозначает подвижность, способность к передвижению, способность быстро ориентироваться в обстановке, находить нужные формы деятельности. В данном понимании этот термин и используется в документах Болонского процесса. Так, значимость развития мобильности в современном образовании подчеркивается следующими документами:

- Пражское коммюнике министров образования (2001 г.) отмечает, что мобильность позволит ее участникам «воспользоваться богатствами европейского пространства высшего образования, включая демократические ценности, разнообразие культур и языков, разнообразие систем высшего образования».

- Берлинское коммюнике (2003 г.) называет «мобильность студентов, академического и административного персонала основой создания европейского пространства высшего образования».

Главная цель мобильности сегодня – дать студенту возможность получить разностороннее «европейское» образование по выбранному направлению подготовки, обеспечить ему доступ в признанные центры знаний, где традиционно формировались ведущие научные школы, расширить познания студента во всех областях европейской культуры, привить ему чувство гражданина Европы.

Мобильность раскрывает довольно широкое поле возможностей для всех субъектов образовательного процесса. Так, для студентов – это расширение выбора возможных образовательных услуг, увеличение степени доступа в другие учебные заведения (по сути, реализация социальной функции образования – снижения социальной напряженности в обществе, так как образованный человек скорее найдет для себя сферу приложения собственных сил, лучше разберется в общественных процессах и т. п.).

Для преподавателей – признание и подтверждение периодов (рабочих семинаров, деловых поездок, круглых столов и т. д.), проведенных в других регионах и странах, в целях научных исследований, преподавания и переподготовки, не нарушая их статуса и законных прав.

Европейская практика организации студенческой мобильности показывает, что этот процесс, несмотря на все усилия в целом, не принял широких масштабов. В октябре 2002 г. праздновалось направление миллионного «мобильного» студента за рубеж по программам «Эразмус», однако, учитывая, что столько студентов было отправлено за 14 лет (чуть больше 70 тысяч студентов в год), а в Европе ежегодно обучается свыше 10 миллионов студентов, это число невелико.

Явление мобильности чрезвычайно многообразно и может быть подвергнуто классификации по разным основаниям. Так, разные авторы и документы различают мобильность:

- по субъектам мобильности – преподавателей и студентов;
- по объектам мобильности – академическая (это не только изучение иностранного языка, а полноценное обучение в течение семестра, учебного года), исследовательская (для студентов); повышение квалификации (переподготовка), обмен опытом (преподавание), проведение исследований (для преподавателей и студентов);
- по формам реализации – реальная, виртуальная (физическая)¹;
- по пространству реализации – региональная, межрегиональная, международная.

Академическая мобильность отличается от традиционных зарубежных стажировок прежде всего тем, что,

¹ Начиная с Обращения европейских ректоров в Саламанке (2001 г.), в болонских документах подчеркивается, что «виртуальная мобильность не является заменой физической мобильности».

во-первых, студенты едут учиться за рубеж хоть и на ограниченные, но длительные сроки – от семестра до учебного года, и, во-вторых, во время таких стажировок они учатся полноценно, не только изучают язык и ознакомительно отдельные дисциплины, но проходят полный семестровый или годичный курс, который им засчитывается по возвращении в базовый вуз. Базовым вузом, скорее всего, является тот вуз, куда студент поступал и чей диплом он изначально хотел получить. В Болонском процессе различают два вида академической мобильности: «вертикальную» и «горизонтальную». Под вертикальной мобильностью подразумевают полное обучение студента на степень в зарубежном вузе, под горизонтальной – обучение там в течение ограниченного периода (семестра, учебного года).

Важный вопрос – язык академической мобильности. Болонская декларация трепетно относится к сохранению языков и культур континента, однако потребность в общем языке европейского образования выдвигает на эту роль английский язык. Обучение чаще всего осуществляется на английском, однако постоянно подчеркивается, что поощряется изучение студентом языка страны пребывания, для чего принимающий университет призван организовывать интенсивные языковые курсы. В некоторых случаях вузы за это даже готовы начислять приехавшим студентам академические кредиты. В случае годичной стажировки университетам рекомендуется первый семестр обучать иностранных студентов на английском, а второй – на языке страны пребывания, однако это скорее всего окажется приемлемым только для точных наук и инженерного образования, да и то в случае использования родственных языков.

В общем случае студент должен прибывать в зарубежный вуз на стажировку по программам мобильности, свободно владея или английским языком, или языком

страны пребывания. Это ставит вопрос об организации углубленного изучения английского языка во всех российских вузах, не только языковых или гуманитарных. Проблемы практической организации мобильности явно различаются применительно к своим студентам, которые отправляются в зарубежный вуз, и применительно к прибывающим на обучение иностранным студентам.

Теоретически студент может сам искать вуз, который окажется готов принять его на семестр или на год. Следует понимать, что решение о приеме студента на стажировку иностранный вуз будет принимать, исходя из многих соображений, среди которых не последнее место будут занимать базовый уровень подготовки приезжающего студента, владение им иностранным языком, наличие в принимающем вузе достаточного аудиторного фонда и мест в общежитиях или в секторе арендного жилья.

В случае индивидуальных действий студент, получив согласие принимающего вуза, должен будет поставить в известность факультетских и кафедральных координаторов по Болонскому процессу базового вуза прежде всего для того, чтобы они могли определить, насколько предлагаемые ему для изучения дисциплины коррелируют с учебным планом факультета за аналогичный период обучения. Если «болонские» координаторы и деканат не найдут достаточного количества соответствий между учебными планами вузов, встанет вопрос о нецелесообразности данной поездки.

По вышеуказанным причинам, очевидно, мобильность правильнее организовывать на уровне вузов или факультетов с теми зарубежными университетами, с которыми у базового вуза уже установились партнерские отношения. В этом случае не придется отдельно изучать учебные планы вуза, куда едет студент; взаимозачет кредитов может быть заранее оговорен долговременными соглашениями.

Документы Болонского процесса постоянно призывают европейские университеты инициировать программы финансовой помощи малообеспеченным студентам в целях поддержания их европейской академической мобильности, однако излишнего оптимизма по поводу успешности таких призывов в российских условиях проявлять не приходится.

Понимая выгоды, которые несет в себе развитие мобильности для роста конкурентоспособности вузов, страны и всего европейского образования, развития единого рынка труда и конкурентоспособности европейской экономики в целом, правительства и европейские организации начали с новой энергией поддерживать развитие академической мобильности, видя в ней и инструмент, и одну из целей Болонского процесса. План действий по развитию мобильности в европейских университетах был разработан и поддержан Советом Европы в 2000 г. (Ницца).

План исходил из признания факта, что создание европейской зоны знаний – один из главных приоритетов развития Европы. А свободная, без препятствий мобильность всех участников образовательного процесса – студентов, преподавателей, исследователей, администраторов – должна стать базой для этого, являясь одним из главных условий повышения конкурентоспособности и привлекательности образования в европейских университетах. Планом были провозглашены три главных цели:

- определить более точно концепцию мобильности и сделать ее более демократичной;
- развить соответствующие формы финансирования университетской мобильности;
- расширить академическую мобильность и улучшить для нее условия.

Среди 42 мер, включенных в план, можно выделить основные группы, которые достаточно актуальны се-

годня для российского образования и российских университетов.

I. Комплекс мер, связанных с созданием условий для расширения мобильности:

- подготовка администраторов университетов и преподавателей для роли организаторов процесса мобильности, организация обменов между ними в рамках европейских программ для установления более тесного взаимодействия;

- развитие многоязычности, включая изучение соответствующих иностранных языков еще до периода мобильности; лучшая практика в части языковой подготовки, долговременная переподготовка преподавателей иностранного языка; выработка общих индикаторов для оценки языковой подготовки студентов и преподавателей; радикальное улучшение языковой подготовки студентов в целом;

- облегчение доступности к информации о мобильности, включая создание специальных сайтов об основных европейских ресурсах и программах мобильности, введение в образовательных заведениях специальных форумов (chat-rooms) для организаторов мобильности, студентов, преподавателей и т. д., для обсуждения и обмена информацией. Создание базы данных по всем двусторонним и многосторонним формам программ мобильности в Европе. Создание сопоставимой статистики по мобильности.

II. Группа мер, направленных на создание схемы устойчивого финансирования мобильности на базе координации и большего разнообразия системы различных финансовых источников (Европейского сообщества, правительств, местных властей, государственного и частного секторов), включая нахождение новых источников и форм финансирования (займы с льготными условиями, социальные фонды и т. п.).

III. Группа мер, призванных обеспечить рост мобильности и ее совершенствование:

- расширение числа участников мобильности и ее форм, в частности открытие летних университетов для студентов и академического состава, распространение программ обучения по Интернету, поддержка партнерств между университетами по поводу обеспечения мобильности;
- улучшение и унификация условий приема для всех групп участников мобильности, включая обеспечение соответствующей информацией в режиме on-line;
- согласование и упрощение академического календаря мобильности на основе точной и полной информации о деятельности каждого университета и усиленной синхронизации университетского расписания, включая изучение возможностей деления учебного года на семестры с соответствующим набором студентов;
- обеспечение необходимого соответствующего статуса для людей, вовлеченных в мобильность, включая такие меры, как официальное подтверждение соответствующими структурами тезиса, что мобильность представляет собой необходимый компонент в обучении студентов, а также в профессиональной деятельности и переподготовке научно-педагогического состава университета, вплоть до изучения возможности включения последних в научно-преподавательский состав университета на период мобильности.

IV. Пакет мер, направленных на усиление мотиваций и результатов, получаемых участниками. Он включает важнейшее требование признания результатов обучения в зарубежном вузе в дипломе своего университета, в частности создание системы взаимного признания, эквивалентности дипломов и обучения в целом.

Процесс формирования общеевропейского образовательного пространства имеет практически двадцатилетнюю историю. Присутствует политическая воля участни-

ков, правовая основа процесса (ст. 149 и 150 Договора о создании Европейского Союза), социально-экономическая база, и главное, данное направление интеграции, как и в других интеграционных объединениях, является частью общего интеграционного процесса, сопровождает и закрепляет его.

В 1984 г. Европейская Комиссия выступила с инициативой создания системы *инструментов с целью повышения мобильности человеческого капитала на европейском рынке труда*.

Одним из инструментов является *сеть Национальных информационных центров по академическому признанию и мобильности*, существующих во всех странах членах ЕС, присоединяющихся странах в Центральной и Восточной Европе, на Кипре и Мальте, обеспечивает граждан и университеты компетентной информацией о возможностях и требованиях по академическому признанию дипломов и отдельных курсов обучения в зарубежных университетах.

Второй инструмент, *Европейская система перезачета кредитов*, обеспечивающий прозрачность, сопоставимость объема изученного материала и, соответственно, возможность академического признания квалификаций и компетенций, возник первоначально в рамках европейской программы «Эразмус» в 1988 г., в настоящее время включает более 1100 университетов и сеть «линий помощи» (ECTS Helplines). Сопоставимость учебных планов позволяет студентам выбирать программы, соответствующие получаемой ими квалификации, которые, при условии их успешного завершения, засчитываются как пройденный материал в своем университете. Для участия в системе университеты готовят ежегодно обновляемые информационные пакеты с полным описанием курсов, их содержания, требований к подготовке, системы оценки, методики обучения, структуры, кафедр, веду-

щих подготовку. Кроме того, информация должна включать полный учебный план по данному уровню подготовки, общую информацию об университете, инфраструктуре, административных процедурах для регистрации на программу и академический календарь. Информационный пакет готовится на родном и одном из иностранных языков и распространяется по всем партнерским университетам.

Третий инструмент, *Приложение к диплому*, подготавливается университетами по модели, разработанной совместной рабочей группой, включающей экспертов Европейской Комиссии, Совета Европы и ЮНЕСКО. Шаблон существует на 11 языках и дает полное описание предмета, уровня, контекста, содержания полученной подготовки. Приложение состоит из восьми разделов: информации о владельце диплома, полученной квалификации, уровня квалификации, содержания программы и результатах, информации о функциональном назначении квалификации, дополнительной информации, информации о национальной системе образования. Приложение к диплому повышает уровень академической мобильности и мобильности выпускников на рынке труда. Одновременно с этим, защищая автономию университетов, предлагает общую рамку взаимодействия, обеспечивает полноценной информацией об университетских программах партнерские образовательные организации и граждан, способствует продвижению университетов за рубежом.

Наконец, четвертым, поддерживающим элементом системы является *информационная сеть EURYDICE*, в рамках которой подготавливается и распространяется надежная и сопоставимая информация о национальных системах образования в странах ЕС. EURYDICE возникла в 1980 г. в результате Резолюции Совета министров по образованию, принятой в 1976 г., о первой программе

кооперации в сфере образования. В настоящее время сеть объединяет 30 стран (15 стран членов ЕС, три страны Европейской зоны свободной торговли, десять стран Центральной и Восточной Европы, Мальту и Кипр). Подразделения в Брюсселе и странах – участниках системы осуществляют сравнительные анализы политики и организации национальных образовательных систем, обзоры и статистические индикаторы по специальным темам.

После подписания Болонской декларации появились **новые инструменты и инициативы**, содействующие реализации целей формирования общего европейского пространства высшего образования, причем как наднациональные, так и национальные и институциональные. Наиболее известные и эффективные программы носят многоуровневый характер, например, совместные инициативы Европейской Комиссии, Европейской ассоциации университетов, в которых приняли участие университеты из всех стран, участниц Болонского процесса: проект «Создание совместных (двойных) дипломов», проект «Настройка образовательных структур», проект «Формирование культуры качества», исследование «тенденции развития европейских образовательных структур».

Рассмотрим результаты, полученные разработчиками комплексного проекта¹ по развитию мобильности.

¹ Анализ эффективности действующих механизмов распространения опыта по результатам завершившихся российских и международных программ. Данный материал подготовлен группой реализации проекта в Государственном университете – Высшая школа экономики.

Имеются в виду проекты следующих университетов:

1) Московского государственного института международных отношений (университета) МИД РФ «Создание Центра повышения квалификации преподавателей по политологии»;

2) Российского университета Дружбы народов «Создание экспериментального центра переподготовки преподавателей социологии на базе современных образовательных технологий»;

3) Государственного университета – Высшей школы экономики «Создание центра повышения квалификации преподавателей по экономике», для реализации которого был создан межуниверситетский консорциум (МК)

Для описания мероприятий мобильности, реализованных в рамках данного проекта, была разработана типологическая матрица мобильности.

Каждое мероприятие мобильности описывается с точки зрения:

- целей мероприятия мобильности – стажировка, повышение квалификации, научные исследования, летняя школа, научная/научно-методическая конференция (семинар), последипломное образование (магистратура, аспирантура, докторантура, Ph.D), разработка нового курса, сбор материалов, преподавание и т. д.;
- типа мероприятия мобильности – российская / зарубежная, входящая (в вуз) / исходящая (из вуза), реальный / виртуальный (дистанционный), индивидуальный / групповой;
- целевой группы программы мобильности – профессорско-преподавательский состав, административный персонал, студенты;
- количества участников программы мобильности;
- продолжительности программы мобильности (количество недель).

Отметим, что с точки зрения создания организационного механизма мобильности работа участников данного проекта позволила им выделить целый спектр ограничений мобильности в условиях российского образовательного пространства. Данные ограничения представляют интерес не только с точки зрения развития образовательной политики, но и с точки зрения развития мобильности студентов и преподавателей на уровне вуза:

- нормативно-правовые ограничения мобильности – тяжелые процедуры визовой поддержки, оформления направляющим вузом поездки участника (отпуск,

в составе: Государственного университета – Высшей школы экономики (ГУ-ВШЭ), Финансовой Академии при Правительстве РФ (ФА), Российской экономической школы (РЭШ), Института «Экономическая школа» (ЭШ).

командировка, стажировка, др.), оформления принимающим вузом поездки участника (обучение, командировка, др.), регистрации проживания, отсутствие национальной системы, стимулирующей участие в мобильности, отсутствие национальной системы правовой поддержки мобильности;

- *финансовые ограничения* мобильности – системы валютного контроля, отсутствие эффективно действующей системы соответствующих стипендий, ограниченные личные средства участников, отсутствие национальной системы финансовой поддержки мобильности (нормы Министерства финансов РФ), недостаток средств на связь (телефон, Интернет, др.);

- *административные ограничения* мобильности – тяжелые процедуры документооборота в направляющем / принимающем вузе, ограничения доступа к сети Интернет, ограничения доступа участников к компьютеру, слабость инфраструктуры для поддержки в адаптации участника мобильности, слабость инфраструктуры социальной и культурной поддержки приезжающих, слабость системы информирования, недостаточный уровень квалификации персонала;

- *академические ограничения* мобильности – большая академическая нагрузка в принимающем / направляющем вузе, тяжелые процедуры замещения преподавателя в направляющем вузе, недостаточный уровень знания иностранного языка, сложность интеграции в учебный процесс вуза, отсутствие системы наставничества для приезжающих, отсутствие системы сопоставимости академических программ, отсутствие процедуры замещения преподавателя в направляющем вузе, тяжелые процедуры учета академической нагрузки принимающим / направляющим вузом.

Болонское соглашение предполагает реформирование всей системы высшего образования, в том числе и систе-

мы докторантуры. Дело в том, что в европейской высшей школе, в отличие от американской, фактически никогда не было стройной системы организации учебы на приобретение степени доктора. Американские университеты еще в начале XX столетия разработали широкую систему аспирантских школ, в которых обучение сочетало теоретические курсы с практическими исследованиями. В Европе обучение в аспирантуре предполагало индивидуальный подход: студент приобретает исследовательские навыки в самом процессе своей исследовательской работы под руководством опытных исследователей. Очень часто в таком обучении не было никакой системы. Профессор брал студента в свою исследовательскую лабораторию, студенту давалась одна из самых низких должностей, и параллельно он работал над своей диссертацией под руководством профессора.

Эта система достаточно эффективна для тех, кто уже работает в университете. В этом случае их исследовательская работа продвигается вместе с профессиональной карьерой, и уже не важно, что написание диссертации продолжается 6–10 лет (что случается довольно часто), поскольку степень доктора наук не связана с переходом на новую работу, а является еще одним шагом в научной карьере.

Во многом похожая система существовала в странах Восточной Европы и бывшего СССР. В этой системе написание диссертации – длительный процесс, а в некоторых областях науки – это огромное исследование, которое суммирует работу, выполняемую десятилетиями.

К 1990-м гг. ситуация постепенно изменилась. Распространение и доступность европейской системы высшего образования привели к росту желающих учиться в аспирантуре. При описанной системе университеты не имели ни соответствующих программ, ни соответствующих структур, чтобы удовлетворить этот возросший

спрос. Если раньше от старших, более опытных коллег-исследователей аспиранты учились, кроме всего прочего, и работать в университете, то теперь рост количества докторов означал, что не все из них смогут в дальнейшем остаться работать в университетах. Поскольку большая часть новых докторов наук шла работать в промышленные компании, возникла потребность пересмотреть содержание обучения в аспирантуре. Теперь уже нельзя утверждать, что обучение исследовательской работе в самом процессе проведения исследований – это лучший способ подготовки высокопрофессиональных специалистов для частных компаний и промышленности. Так появились степени докторов наук, которые не базировались на исследовательской работе, так называемые профессиональные доктора наук, например доктор бизнес-администрации, доктор образования и пр.

Следующей проблемой явилась продолжительность обучения в аспирантуре. В тех случаях, когда университеты готовят докторов наук для себя, срок обучения не играет большой роли. Если же докторов готовят для профессиональной деятельности вне университетов, срок обучения приобретает особое значение. Система, в которой люди проводят 10 или 15 лет, обучаясь исследовательской работе и готовя диссертацию, уже не удовлетворяла ни студентов, ни организации, которые финансировали такое обучение. Так, постепенно европейские страны пришли к необходимости более четкого определения содержания и результатов учебы в аспирантуре. Вместо неписаных стандартов, действующих в различных академических школах, стали устанавливаться более четкие и прозрачные требования к тем, кто обучается в аспирантуре и заканчивает ее.

В результате национальные системы высшего образования одна за другой стали переходить на американскую модель аспирантской школы. Сосредоточение подготов-

ки докторов в аспирантских школах позволило внедрить в обучение важный элемент – теоретические курсы. Вместо того чтобы обучать исследовательской работе каждого аспиранта индивидуально под руководством более опытного исследователя, аспиранты учатся этому целыми группами.

Так, финское правительство с начала 1990-х гг. настойчиво рекомендовало университетам создавать аспирантские школы, т. е. сосредоточить аспирантов, занимающихся схожими научными проблемами, в одном месте и финансировать их как проект исследовательских групп. Хотя официальные требования к докторским диссертациям при этом не менялись, предполагалось, что такие исследования обеспечат сокращение сроков написания диссертаций за счет лучшего руководства и замены обучения методом проб и ошибок теоретическими курсами.

Для России развитие мобильности обучающихся и преподавателей связано с решением целого круга проблем, среди которых могут быть названы следующие:

- совместная разработка программ обучения аспирантов (докторов);
- взаимная мобильность аспирантов по отдельным разделам обучающей программы;
- взаимная мобильность профессуры (научных руководителей), обеспечивающих обучающие программы;
- совпадение периодов экзаменов и промежуточных отчетов по исследовательским работам;
- взаимное представление научных изданий для публикаций статей аспирантов (докторантов);
- двойное руководство научными (диссертационными) исследованиями на уровнях магистратуры и аспирантуры;
- разработка процедур присуждения двойных дипломов.

В заключение необходимо отметить, что усиленное внимание к вопросу мобильности преследует, по мнению аналитиков, далеко идущие цели и будет иметь грандиозные социальные последствия: через 20–30 лет для вчерашних «мобильных» студентов и докторантов, которые получили образование в столицах разных европейских стран (скажем, один курс в Праге, второй – в Сорбонне) последние барьеры внутри ЕС будут естественным образом сняты: для них Европа станет поистине единым домом.

3.4. Технология проектирования индивидуального образовательного маршрута

Процесс подготовки кадров высшей квалификации имеет свою этапность, логику, последовательность. Бакалавриат – первая и во многом определяющая ступень на этом пути. Ориентация студента бакалавра на научно-исследовательскую работу является значимой предпосылкой в его восхождении к восхождению квалификаций о Процесс восхождения имеет как общие моменты, так и особенности и реализуется во многом через индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ).

В представленных материалах обобщены результаты изучения ИОМ, ориентированных на научно-исследовательскую деятельность. В ходе исследования прослеживались ИОМ на уровне бакалавриата, переходящие (не переходящие) на уровень магистратуры. Было выделено два основных типа ИОМ, ориентированных на научно-исследовательскую работу. Первый тип – это индивидуальный маршрут студента, в котором научно-исследовательская работа инициируется преподавателем; второй – это индивидуальный маршрут студента, ориентированный на научно-исследовательскую работу и формируемый самим студентом.

При анализе каждого из маршрутов выделены этапы

его формирования, рассмотрены особенности мотивации студента к исследовательской деятельности, раскрыты особенности организации и поддержки маршрута.

*Индивидуальный образовательный маршрут,
в котором научно-исследовательская работа студента
инициируется преподавателями*

Формирование ИОМ такого типа возможно при некоторых предпосылках:

1) обеспечение студентов фундаментальной теоретической подготовкой;

2) ознакомление их с основами научно-исследовательской деятельности через специальный курс или серию лекций, включаемых в различные дисциплины;

3) ознакомление студентов с возможными системами самоорганизации, самостоятельной работы и самообразования;

4) очерчивание поля проблем в тех предметных областях, на материале которых планируется организация научно-исследовательской работы.

Это одна группа предпосылок.

Другая группа предпосылок связана с деятельностью самого преподавателя, ориентированностью этой деятельности на перенаправленные и систематические занятия научной деятельностью. Вряд ли преподавателю *мало* склонному к исследовательской работе, удастся инициировать эту склонность у студентов. Наличие предпосылок двух выделенных групп позволяет перейти к формированию ИОМ, направленному на осуществление научно-исследовательской работы.

Маршрут начинается с предложения совокупности тем /проблем для исследования. Формулируя проблематику исследований, преподаватель обычно характеризует ее по нескольким аспектам: сложность, многоаспектность, масштабность проблемы; перспективность ее разработки; наличие и объем справочно-библиографиче-

ского материала; степень разработанности проблемы в науке; уровень знакомства преподавателя с предлагаемой проблематикой; степень его заинтересованности в разработке того или иного материала»

Кроме характеристики тематики студентам предлагаются различные формы представления исследовательской работы. В зависимости от курса обучения и общей образовательной ситуации студентам рекомендуется одна из форм: творческая работа, микро-лабораторное исследование, исследование в условиях образовательного процесса, реферат, курсовая. Возможно, студентов сразу ориентируют и на дальнюю перспективу – выполнение выпускной квалификационной работы.

Выбор и принятие темы студентом – важный, весьма значимый и диагностичный этап в формировании его индивидуального маршрута, направленного на освоение и осуществление исследовательской деятельности.

Проведенное исследование позволяет выделить два основных подхода студентов к выбору темы:

1) тему выбирают довольно формально, особенно не вникая в ее суть, ориентируясь чаще всего на несложность проблемы и обилие библиографического материала;

2) к выбору темы подходят творчески, сопрягая предлагаемую проблематику со своими возможностями, планами, и, конечно же, кругом интересов.

Мотивы проведения исследования в первом случае связаны чаще всего с необходимостью выполнения задания, включенного в учебный план и/или систему работы преподавателя. Студент обычно вкладывает минимум усилий в проводимое исследование, **не затрудняя себя знакомством с разнообразием теоретического материала и инструментария, позволяющего осуществить тонкое и глубинное исследование. Полученные результаты обобщаются** довольно формально и практически никогда не

связываются студентом с личностным, образовательным, профессиональным ростом, т. е. не проецируются на себя.

В этом случае может быть выполнена и вполне содержательная добротная работа, но обычная и по подходам, и по традиционно использованному материалу, и по несложному инструментарию. Не почувствовав возможной потенциальной глубины работы, ее перспективности, не почувствовав вкуса к исследовательской деятельности, студент завершает исследование, не имея желания его продолжать. Маршрут, ориентирующий студента на научно-исследовательскую работу, в данном случае не получает раскрытия, не развивается.

В случае выбора студентом темы исследования, в той или иной мере отражающей круг его интересов, развитие МТ происходит по-иному и осуществляется в нескольких вариантах.

Прежде всего студенты склонны выбирать темы исследования, позволяющие им преодолеть, снять, уменьшить личностные или профессиональные проявления, особенности, негативное влияние которых они ощущают. Чаще всего это проблемы взаимодействия, общения, поведения в различных ситуациях.

Далее, выбор тем определяется имеющимися у студентов пробелами в знаниях. Предложенная форма работы – исследовательская, позволяющая смягчить проблему, наработать недостающие знания в ситуации поиска, усиливая тем самым мотивированность к выполнению работы.

Кроме того, выбор темы исследования может определяться не только интересом, но и осознаваемой необходимостью освоения студентом различных форм работы, недостаточно, по мнению студента, им понимаемых и мало используемых. Сюда относятся формы, связанные с самоорганизацией, самостоятельной, самообразовательной и научной деятельностью как предметом исследования, а также направленные на изучение различных тех-

нологий, методик, диагностик, форм работы и пр. Думается, эта проблематика весьма актуальна не только в рамках рассматриваемой темы изучения, но и значительно шире. К сожалению, до сих пор она очень слабо используется для инициирования и развития исследовательской активности студентов.

Выделенные темы исследований, в основе которых интерес личностного или самоорганизующего плана, выполняются на фоне довольно богатой и разнообразной мотивации, направленной на личностный или образовательный рост. Исследовательские работы такого плана обычно добротны, имеют достаточную и разнообразную теоретическую основу, доказывающую стремление студента разобраться в сути проблемы, и разнообразный экспериментальный материал, отражающий освоение научного инструментария. Однако с выполнением работы, ее сдачей преподавателю, интерес к материалу у студента обычно исчерпывается. О продолжении исследования, его расширении, углублении, возможности иных проработок материала студент не задумывается, полагая, видимо, что его проблема, благодаря проделанной в исследовании работе, в общем исчерпана.

Иной вариант маршрута формируется при наличии у студента поля интересов предметной направленности, появившегося при изучении блока теоретических дисциплин или так или иначе связанного с последними. Сопряжение поля интересов студента с предлагаемой для исследования тематикой способствует появлению качественно иного маршрута.

Маршрут характеризуется, прежде всего, тщательным и осознанным выбором студентом проблемы исследования, соответствующей его активной исследовательской позиции, адекватной его возможностям, а чаще их превышающей, обычно нетрадиционной по формулировке, многоаспектной, перспективной.

Исследование начинается с осознания сути проблемы: читая, размышляя, консультируясь с преподавателем, студент добивается видения ее сути в целом и в совокупности ключевых аспектов – возникает «чувство проблемы».

Далее следует этап наработки теоретического материала, обычно сопровождающийся более глубинным проникновением в ее суть, нередко новым видением, пониманием возможности различных подходов к ее рассмотрению. Постепенное погружение в проблему, более глубокое видение ее сути, открытие новых неожиданных аспектов – все это позволяет понять студенту перспективность и масштабность проводимого исследования и в этом черпать мотивы для его осуществления.

Важным после теоретической проработки сути проблемы является этап подбора адекватного целям исследования инструментария и получение первых результатов.

В маршруте такого рода проявляется весьма значимая характеристика студента, раскрывающая особенности и специфику его поисковой активности – исследовательский потенциал. Потенциал студента как исследователя проявляется и в процессе работы, в ее результатах. Исследовательский потенциал может быть охарактеризован рядом параметров: обращением к разнообразному теоретическому материалу, относящемуся к разным, порой не сопряженным, научным дисциплинам, областям; умением сопоставлять, структурировать, преобразовывать теоретический материал в соответствии с целями исследования; умением подобрать или разработать самостоятельно необходимый исследовательский инструментарий, способствующий глубинному и тонкому исследованию; умением увидеть «слоистость» и глубинность проблемы и двигаться к ее сути; умением увидеть новые подходы и возможности в рассмотрении проблемы, по-иному осмыслить ее сущность; умением подать в обобщенном (компактном) виде полученные результаты,

предложить адекватную их интерпретацию, отражающую позицию и мнение исследователя.

Перспективность студента как исследователя проявляется и в масштабности его работы, когда, скажем, реферат превышает рамки реферата, курсовая – рамки такого типа работы, а выпускная квалификационная работа (бакалаврская) поглощает лишь часть наработанного исследователем материала.

Проявившийся исследовательский потенциал студента позволяет говорить о возможности и целесообразности перехода его на следующий образовательный уровень – магистерский.

За отсутствием разработанных критериев для перехода студента с уровня бакалавриата на уровень магистратуры предлагаем несколько параметров, ориентированных на раскрытие исследовательского потенциала студента и помогающих оценить целесообразность такого перехода:

- повышение интереса к научно-исследовательской деятельности (на маршруте бакалавриата);
- видение перспектив своей исследовательской работы, умение их обосновать;
- выделение нескольких возможных подходов, направлений в осуществляемом исследовании;
- понимание возможности получения исследовательских результатов разного уровня обобщенности;
- осознание возможности применения разных методологических подходов к осуществляемому исследованию.

Позитивное оценивание студента по выделенным параметрам является серьезной предпосылкой для продвижения его по образовательному маршруту и переходу на качественно новый его уровень – магистерский.

Рассмотренный вариант индивидуального образовательного маршрута, где исследовательская работа вы-

полняется студентом непрерывно, а масштаб результатов работы превышает рамки предлагаемых форм, определяется нами как развивающийся и саморазвивающийся, поскольку отражает рост активности, самостоятельности, самоорганизованности и, самое главное в данном случае, исследовательской компетентности студента.

По сути, такой вариант маршрута является началом и предпосылкой формирования будущих кадров высшей квалификации: в нем раз запущенная исследовательская активность получает непрерывное методологическое, содержательное, структурное, инструментальное развитие, позволяя осуществить преемственность по крайней мере на уровне бакалавриат – магистратура.

Однако ИОМ, в котором научно-исследовательская работа студента инициируется преподавателем, не исчерпывает возможных путей восхождения студента к вершинам квалификации. Обратимся к маршруту иного типа, во многом отличающегося от рассмотренного.

*Индивидуальный маршрут студента,
ориентированный на научно-исследовательскую работу
и формируемый им самим*

Маршрут существует в нескольких вариантах, определяемых следующими параметрами:

- начальной позицией студента, его образовательными планами;
- возникновением интереса к научно-исследовательской деятельности;
- активностью, самостоятельностью, инициативностью в формировании образовательного маршрута;
- связыванием будущей профессиональной деятельности с деятельностью научно-исследовательской.

Проведенные исследования показывают, что интерес к научной работе проявляется у студентов по-разному:

- 1) формируется постепенно, по мере прохождения по образовательному маршруту;

2) существует изначально, нередко уже при поступлении в вуз.

Первый из вариантов маршрута является более закрытым и сложным для изучения. Начало его формирования связано обычно с проявляемым студентом интересом к блоку теоретических дисциплин, активным освоением материала, обращением к разнообразным дополнительным источникам. Активное освоение материала сочетается обычно с творческим и критическим его рассмотрением, анализом, выделением в нем поля неизвестных ранее, интересных, порой неожиданных проблем. В поиске их решения студент обращается как к специальной литературе, так и к преподавателю.

Преподаватель может отнестись к обращению студента с той или иной мерой заинтересованности и активности. В любом случае, как показывают наши исследования, интерес к поиску у студента не снижается, поскольку уже довольно высок и изучение материала продолжается самостоятельно. Однако и разворота, дальнейшего развития такой исследовательский маршрут не получает – студент уходит в самообразовательную деятельность.

Возможно и иное дальнейшее развитие маршрута. Студент, минуя преподавателя, ищет контактов с другими специалистами, занимающимися интересующей его проблематикой. Налаживает с ними взаимодействие, получая консультации или включаясь в той или иной мере в проводимые ими исследовательские работы.

В какой мере может раскрыться исследовательский потенциал студента при таком развитии маршрута? Ответ весьма неоднозначен, так как сейчас нет не только системы работы с такими студентами, но и какой-либо разработанной стратегии взаимодействия с ними, ориентированной на перспективу. При неблагоприятных обстоятельствах можно потерять будущего высококвалифицирован-

ного исследователя. Благоприятными обстоятельствами в развитии маршрута являются: поддержка такого студента преподавателями для консультирования и ориентации в дальнейшем исследовании, а также включение его в работу научного коллектива или подразделения (студенческого или совместного с преподавателями) проблематика которого сопрягается с интересами студента. На результативность и своеобразие исследовательской деятельности студента в этом коллективе и можно ориентироваться при оценке его исследовательского потенциала и формирования дальнейшего образовательного и исследовательского маршрута.

Иной вариант маршрута складывается при существовании изначально определенной позиции студента, связывающего свой образовательный маршрут с конкретной целью – заниматься научно-исследовательской деятельностью как основой будущей профессиональной деятельности.

Предпосылками такой позиции студента являются обычно предыдущее образование (основное и/или дополнительное) и некоторый опыт исследовательской деятельности.

Нередко студент поступает в университет, не только обладая устойчивой ориентацией на научную деятельность, но и имея крут особенно интересующих его наук, а иногда и определенную проблематику как предмет будущих исследований.

Образовательный маршрут такого типа может развиваться в нескольких вариантах. Обычное его начало связано с интенсивным овладением студентом теоретических дисциплин интересующего его круга, нередко при небрежном отношении к дисциплинам, лежащим вне этого круга.

Интенсивная проработка теоретических курсов сопровождается активный поиском студентом контактов с

преподавателями, лабораториями, кафедрами, другими научными подразделениями университета, ведущими исследования в области или по тематике, его интересующей. Студент заявляет о себе и своих научных интересах, сопрягает их с предлагаемой тематикой коллективов, проявляет себя в исследовательской деятельности, получает первые результаты, публикует их и выступает с сообщениями о них, выполняет квалификационную работу на уровне, позволяющем ему перейти из бакалавриата в магистратуру. Это, несомненно, оптимальный и наиболее элективный вариант прохождения исследовательского маршрута в рамках бакалавриат – магистратура.

Такой вариант маршрута может существовать и в расширенном виде. Он связан с выходом маршрута за пределы университетской среды, появлением у студента контактов с научными коллективами, сообществами, организациями города, а возможно и более широкого диапазона. Думается, маршрут такого варианта развития, вполне отвечающий сегодняшним реалиям, требует от студента не только исследовательского потенциала, но и иной, многоаспектной подготовки – информационной, коммуникативной, вполне доступной уже на уровне образовательного маршрута в рамках бакалавриата.

В действительности существуют и менее удачные варианты развития маршрута этого типа. Суть их в том, что студенту не удастся найти преподавателя или вузовское подразделение, занимающееся интересующей его проблематикой, и ему приходится в той или иной мере перестроиться, отойдя от круга избранной им научной тематики.

Необходимость переориентации, изменения тематики научных исследований может по-разному воздействовать на студента. В случае сильной мотивированности к исследовательской деятельности студент принимает пред-

ложенную проблематику и начинает интенсивно ее разрабатывать. Тогда маршрут пойдет, возможно, по одному из сценариев, изложенных выше.

В другом случае, не удовлетворившись предлагаемой в рамках университета проблематикой, студент ищет приложение своему исследовательскому потенциалу в научных сообществах, организациях, объединениях города. Вполне понятно, что такой вариант маршрута реализуется при соответствии заявленной позиции возможностям студента. В такой ситуации университет рискует потерять будущего высококвалифицированного ученого.

Для снятия возможности таких вариантов развития маршрута прежде всего необходимо создание в университете тематически и организационно разнообразной системы творческих научных объединений, как студенческих, так и смешанных, объединяющих преподавателей и студентов.

Обобщая предложенные материалы, следует обратить внимание на те предпосылки и условия, которые необходимы для запуска, стимулирования, формирования исследовательского потенциала студента на уровне бакалавриата как начала и основы его восхождения к высшей квалификации. Со стороны студента эти предпосылки таковы: фундаментальная теоретическая подготовка; формирование системы самоорганизации, самостоятельной работы и самообразования; приобретение опыта исследовательской деятельности. Со стороны преподавателя предпосылки и условия содержат ориентированность на систематическую и целенаправленную научно-исследовательскую деятельность; открытость к исследовательской инициативе студентов; поддержку и стимулирование последней в любых доступных преподавателю формах.

Поддержка исследовательской активности студента со

стороны университета включает: на уровне факультетов – создание геосферы, стимулирующей исследовательскую инициативность студентов, а также системы работы со студентами, ориентированными на научно-исследовательскую работу группы, лаборатории, объединения и пр.; на уровне кафедр – открытость к контактам, системному взаимодействию со студентами, проявляющими исследовательскую активность и обладающими исследовательским потенциалом.

Таким образом, в предложенных материалах раскрыты разные типы и варианты индивидуальных образовательных маршрутов с направленностью на научно-исследовательскую работу. Рассмотрены предпосылки и условия развития маршрутов на уровне бакалавриата и перехода/не перехода их на уровень магистратуры. Намечены перспективы образовательных маршрутов. Показано, что определенным образом организованная научно-исследовательская работа способствует формированию у студента основ его будущей высокой квалификации, стимулирует его рост и развитие в этом направлении.

3.5. Научное сообщество как пространство реализации гуманитарного подхода в подготовке научных кадров

Наука в современном университете – сложная социальная система, включающая научно-исследовательские лаборатории, проблемные группы, научные сообщества, научные школы, институты и т. д. По мнению многих методологов науки, *научное сообщество* выступает в настоящее время в качестве самостоятельного и необходимого условия реализации научного процесса. Не только описание явлений, установление фактов, введение новых понятий, определение закономерностей и создание концепций может заботить ученых; самостоятельной и не менее важной ценностью выступают научные сообщест-

ва, возникшие как побочный результат реализации исследовательских программ или ставшие самоцелью тех или иных организаторов науки.

Большинство ученых считает за честь принадлежать к определенной «научной школе», выражая тем самым не только установившуюся в нашем социуме нравственную норму «уважения к учителю», но и принимая на себя целый ряд обязательств. Под научной школой понимается сообщество учеников того или иного лидера науки или группа ученых, объединенная по признаку единства культуры научного сообщества кафедры или целого вуза. Важно, что в рамках «научных школ» вырабатываются свои исследовательские подходы, научные школы часто осуществляют взаимную организационную, информационную и личностную поддержку, реализуют комплексные исследовательские программы, готовят монографии, вырабатывают собственные принципы и традиции осуществления коллективной и индивидуальной научной деятельности, т. е. создают ту научную культурную среду, которая во многом и определяет направленность развития ее участников.

Университеты, сосредоточившие свои усилия исключительно на репродуктивной, обучающей функции, обнаруживают очевидное несоответствие современным представлениям о сущности университетской идеи, по существу они являются колледжами, специализированными вузами с расширенным набором общетеоретических и гуманитарных дисциплин. Между тем действительно университетский уровень предполагает закрепление исследовательской ориентации. Классические университеты традиционно отдают предпочтение фундаментальным исследованиям. Прикладные исследования, заказчиком которых все чаще становится промышленность, в большей степени характерны для технических и технологических университетов. Исходя из особенностей

исследовательской ориентации университетов, могут быть определены и специфические особенности исследовательской подготовки КВК через аспирантуру.

Очень часто научное сообщество возникает в ходе реализации одного проекта и сохраняется для осуществления ряда других проектов. Этот феномен наиболее ярко можно продемонстрировать на примере становления сообществ российских экспертов в области образования. Заметим, что в этом профессиональном сообществе можно проследить и эффект гибкого функционирования сообществ как подсистем, тяготеющих к возникновению некой единой системы, в рамках которой, в свою очередь, возникают временные краткосрочные или долгосрочные подгруппы.

Внутри науки существуют *научные школы*, функционирующие как организованная и управляемая научная структура, объединенная исследовательской программой, единым стилем мышления и возглавляемая, как правило, выдающимся ученым. Именно первые самостоятельные научные исследования, выполненные в рамках научной школы, оказывают значительное влияние на всю научно-исследовательскую деятельность человека. В науковедении различают классические научные школы и современные. Классические научные школы возникли на базе университетов. Расцвет их деятельности пришелся на вторую треть XIX в.

Процесс возникновения и исчезновения научной школы Т. Кун охарактеризовал следующим образом: когда в развитии естественной науки отдельный ученый или группа исследователей впервые создают синтетическую теорию, способную привлечь большинство представителей следующего поколения исследователей, прежние школы постепенно исчезают. Исчезновение этих школ частично обусловлено обращением их членов к новой парадигме. Но всегда остаются ученые, верные той или

иной устаревшей точке зрения. Они просто выпадают из дальнейших совокупных действий представителей профессии, которые с этого времени игнорируют все их усилия. Новая парадигма предполагает и новое, более четкое определение области исследования. И те, кто не расположен или не может приспособить свою работу к новой парадигме, должны перейти в другую группу, в противном случае они обречены на изоляцию.

В начале XX в. в связи с превращением научно-исследовательских лабораторий и институтов в ведущую форму организации научного труда им на смену пришли современные, или дисциплинарные, научные школы. В отличие от классической научной школы, дисциплинарные ослабили функции обучения, и были ориентированы на плановые, формирующиеся вне рамок самой школы программы. Когда же научно-исследовательская деятельность перестала «цементироваться» научной позицией и стратегией поиска руководителя, а направлялась лишь поставленной целью, дисциплинарная научная школа превращалась в научный коллектив. Творческие коллективы могли функционировать и на междисциплинарной основе. Для эффективного решения поставленной задачи члены коллектива подразделялись на проблемные группы. И если научный коллектив мог включать в себя ученых с различными теоретическими убеждениями и интересами, то для научных школ такая ситуация немыслима. Ученые – члены научной школы – объединены общими идеями и убеждениями. Это, бесспорно, единомышленники, которые группируются вокруг лидера – генератора идей. Научные школы могут соединяться в научные направления, а сами направления зачастую начинаются деятельностью научных школ. Несмотря на различия, научные сообщества, школы и научные коллективы представляют собой определенного рода порождающие системы, обеспечивающие процесс формирования и развития нового знания.

Термин «научная школа» достаточно прочно обосновался в современном науковедении. Первые научные школы описаны в естествознании, в частности в теоретической физике. Это научные школы ученых с мировыми именами, внесших неоценимый вклад в развитие не только научного знания, но и в практическое использование результатов сложнейших научных исследований.

Существует по крайней мере два точно зафиксированных определения рассматриваемого понятия. Классификационное определение Совета Программы поддержки ведущих научных школ гласит, что научная школа – это объединенный общей тематикой коллектив научных сотрудников (как правило, 10–25 человек), работающий под руководством одного или нескольких человек, имеющих в своем составе докторов и кандидатов наук, молодых научных сотрудников и аспирантов. Второе определение не противоречит первому, а лишь уточняет его: научная школа – исторически сложившаяся в России форма совместной научной деятельности коллектива исследователей разного возраста и квалификации, руководимых признанным лидером, объединяемых общим направлением работ, обеспечивающих эффективность процесса исследований и рост квалификации сотрудников (определение Российского фонда фундаментальных исследований научных школ).

В научных исследованиях представлены и другие трактовки данного термина. Так, В. Б. Гасилов определяет научную школу как «сообщество ученых разных статусов, компетенции и специализации, координирующих под руководством лидера свою исследовательскую деятельность, внесших вклад в реализацию и развитие исследовательской программы и способных активно представлять и защищать цели и результаты программы. Это сообщество фиксируется в виде взаимосвязанной совокупности публикаций, воспринимаемой или иг-

норируемой как единое целое его сторонниками или оппонентами».

Г. А. Бордовский, В. А. Извозчиков, М. Н. Потемкин под научной школой понимают сообщество ученых разных статусов, компетенции, возраста, координирующих под руководством лидера свою исследовательскую деятельность, внесших личный вклад в реализацию и развитие исследовательской программы и способных активно представлять и защищать цели и результаты программы.

Таким образом, термин «научная» в рассматриваемом понятии предполагает наличие существенных признаков исходного понятия «наука», что позволяет говорить о научной деятельности школы, формируемом ею стиле научного мышления, определенной научной концепции (фундаментальной идее), научно-исследовательской программе, методологии, методике и т. д. (В. А. Извозчиков, М. Н. Потемкин, Г. А. Шагисултанова). А термин «школа» содержит как существенный признак указание на то, что «ученик» выступает создателем последующего нового отношения «учитель – ученик». В аспекте «школы» рассматриваемое понятие определяется как система связей между учителем и учениками на кафедре или в лаборатории, учреждении (вуз, факультет), где осуществляется обучение и воспитание; передача и приобретение опыта, знаний; система приемов, способов (методов) изучения чего-либо.

Характеризуя микросоциум ученых как научную школу, имеют в виду структурную ячейку современной науки, своеобразный образ мышления и действия в науке, традицию мышления, комплекс методических средств и ценностных ориентаций, координацию исследований группы ученых под руководством лидера, наличие оригинальной концепции у научно-исследовательского коллектива (Г. А. Бордовский, В. А. Извозчиков, М. Н. Потемкин).

Из приведенных определений могут быть выделены следующие характерные признаки научной школы: коллектив исследователей разного возраста и квалификации, общая тематика исследований, наличие общего руководства в лице признанного лидера, условия для роста квалификации, эффективность результатов исследований. Однако ограничиться только этим перечнем признаков не представляется возможным в силу того, что научная школа в науковедении всегда рассматривалась как коллектив, в котором поддерживаются традиции преемственности поколений в науке, традиции передачи миропонимания, нормы и ценности научного сообщества, искусства научно-исследовательской работы. Поэтому приведенный перечень признаков научной школы необходимо дополнить такими важнейшими признаками, как отношения между исследователями внутри школы, научные традиции школы, подходы к научным исследованиям.

Ю. А. Храмов выделяет следующие признаки научной школы:

1. Наличие научного лидера исследовательского коллектива, руководителя школы.
2. Стил ь работы и стил ь мышления.
3. Научная идеология, определенная научная концепция (фундаментальная идея), научно-исследовательская программа.
4. Особая научная атмосфера.
5. Высокая квалификация исследователей, группирующихся вокруг лидера.
6. Значимость полученных ими результатов в определенной области науки, высокий научный авторитет в этой области.

Е. В. Титова в качестве основных признаков научной школы как структурного элемента науки выделяет следующие признаки: лидер-ученый, обладающий соответ-

ствующими качествами; координированное сообщество ученых; наличие единой исследовательской программы; взаимосвязанная совокупность публикаций, воспринимаемая как единое целое. Поэтому для возникновения научной школы, по мнению Е. В. Титовой, необходимо появление значительной научной идеи и соответствующие качества лидера-ученого, способного создать относительно долгосрочную исследовательскую программу и вокруг нее координировать деятельность исследователей разных статусов (учеников, соратников, сторонников).

Характеризуя признаки научных школ, нельзя не сказать о времени существования научной школы как объекта, отражающего социально-творческие связи между учеными. В истории науки время существования научной школы ограничено. Подобно своим представителям в реальной жизни, она не вечна и существует до тех пор, пока не иссякнет главный источник жизнеспособности школы – генерация новых идей. При этом не следует представлять научную школу как некое обособленное формирование в замкнутом пространстве «своего» отражения мира – общим признаком всех научных школ, по мнению В. А. Извозчикова и М. Н. Потемкина, является научный образ мышления, представляющий собой необходимое условие преемственности научных школ. Своеобразие научного мышления отличает одну школу от другой. Связано это с тем, что научное мышление в отличие от донаучного имеет способность «развивать собственное содержание» (В. С. Швырев), и эта переработка не является просто упорядочением или структурированием внешнего материала восприятия, а предполагает развитие собственного теоретического содержания, которое стимулируется данными «живого созерцания» (В. И. Ленин).

Анализируя развитие науки в области естествознания, Т. Кун приходит к выводу, что различаются «меж-

ду собой школы не отдельными частными недостатками используемых методов, а тем, что мы будем называть несоизмеримостью способов видения мира и практики научного исследования в этом мире». На наш взгляд, такое понимание сути отличия научных школ не может быть механически перенесено в социальные науки и, прежде всего, в научную педагогику. Поскольку это отличие заключается не столько в методах исследования или ином способе видения мира, сколько в объектах исследования.

На основании всего вышеизложенного возможно выделение признаков научных школ двух видов: внешних, или формальных, и внутренних, или неформальных (табл. 17):

Таблица 17

Признаки научной школы

Внешние (формальные) признаки научной школы	Внутренние (неформальные) признаки научной школы
Наличие общего руководства в лице признанного лидера	Лидер-ученый, способный создать долгосрочную исследовательскую программу
Появление значительной научной идеи	Своеобразный образ мышления и действия в науке, традиции мышления, научный образ мышления
Структурная ячейка современной науки, область научного знания	Ценностные ориентации в науке и отношениях.
	Наличие оригинальной концепции у научно-исследовательского коллектива.
	Эффективность результатов исследований, значимость полученных ими результатов в определенной области науки, высокий научный авторитет в этой области
Общая тематика исследований, научно-исследовательская программа	Взаимосвязанная совокупность публикаций, воспринимаемая как единое целое

Внешние (формальные) признаки научной школы	Внутренние (неформальные) признаки научной школы
Коллектив исследователей разного возраста и квалификации, внесших личный вклад в реализацию и развитие исследовательской программы и способных активно представлять и защищать цели и результаты программы	Научные традиции школы, научная атмосфера исследований. Отношения «ученик – учитель» между исследователями внутри школы
Историческая «вертикаль» и «горизонталь» генеалогического дерева школы: ученики как коллеги, «дочерние» школы и т. д.	Объединение нескольких поколений исследователей единством подходов к решению конкретных научных проблем в рамках общепринятой или новой парадигмы.
	Условия для личностного роста и повышения квалификации исследователей

В данном контексте необходимо обратить внимание на руководство лидером школы исследованиями как важнейшее условие возникновения и развития научной школы. Не случайно, говорил академик Игорь Евгеньевич Тамм, что научная школа жива тогда, когда она нужна и ученикам, и науке, и самому учителю. Руководитель школы, ее лидер выступает с авторитетом своей эрудиции, широтой взглядов, интуицией и прогностическими способностями, наряду со своими морально-психологическими чертами. Он пример и образец. «Главным условием преобразования репродукции в творческий процесс может оказываться совлекающая, искушающая творческая активность другого человека, который выступает по отношению к развивающейся, только начинающей творческую самоактуализацию личности в своеобразном качестве “духовного мецената”» (С. Ю. Степанов).

Каждая научная школа, являясь формой организации научных исследований, обладает рядом характерных,

особенных, только ей присущих черт. Именно поэтому бесперспективно вычленение единой типовой структуры научной школы (В. А. Извозчиков, М. Н. Потемкин). Типизации микросоциумов, претендующих на право называться научной школой, представляются возможными лишь по какому-либо отдельному признаку, всякий раз уточняемому конкретной целью исследования.

В литературе имеется типология научных школ по социальному и когнитивному признакам. По социальному признаку выделены: классические и современные научные школы; научно-образовательные школы; школы как исследовательский коллектив; школы как направления; классические, дисциплинарные и проблемные научные школы. По когнитивному признаку выделены авангардная, конкурирующая, автарктическая, компрадорская и эпигонская научные школы (В. Б. Гасилов, К. А. Ланге, В. А. Извозчиков, С. Д. Хайтун, М. Г. Ярошевский). В таблице 18 представлены основные характеристики типов научных школ по когнитивному признаку¹.

Некоторые коллективы, имея внешние признаки научной школы и соответствующие количественные показатели – большое число членов школы, наличие учеников, количество публикаций, докладов на конференциях, – в действительности таковыми с точки зрения пополнения позитивными результатами мирового фонда не являются, так как тормозят развитие науки.

Наряду с научными школами среду проведения диссертационного исследования могут образовывать научно-педагогические школы. Применительно к научно-педагогической деятельности ряд исследователей (С. М. Голин, В. А. Извозчиков, В. Н. Мощанский) выделяют следующие характерные черты научного мышления: мето-

¹ Таблица составлена по источнику: *Извозчиков В. А., Потемкин М. Н. Научные школы и стиль научного мышления.* – СПб., 1997. С. 35

Таблица 18

Типы научных школ по когнитивному признаку

Тип научной школы	Характеристика научной школы
Авангардная	Продуцирует в рамках принципиально новых программ и исследовательского аппарата знания высокого ранга, претендующие на концептуальность (эмпирические факты, концепции, правила, гипотезы, законы, теории), отличающиеся высокой степенью обоснованности и методологичности, научности, достоверности, предсказательности. Члены такой школы во главе со своим руководителем занимают лидирующее положение в науке
Конкурирующая	Эта школа конкурирует с авангардной. Граница между этими школами весьма зыбкая, и в процессе научного познания они могут меняться местами
Автарктическая	Лидирует в локальном, изолированном от мировой науки регионе, репродуцирует знания из общезначимого фонда, что деактуализирует результаты и не вводит их в мировой фонд научного знания
Компрадорская	Характеризуется еще большей изолированностью от мировой науки. Ее результаты скопированы руководителем из недоступных другим членам коллектива источников и переведены на язык лидера без ссылок на источники
Эпигонская	Использует программы и аппарат, генерированные авторитетами прошлого. Отличается изоляционизмом, деактуализированными или зачастую фальсифицированными результатами

дологичность, рефлексивность, системность и системный подход, доказательность, антиавторитарность – здоровый скептицизм по отношению к очевидному и общепринятому, антидогматизм при понимании преемственности научных знаний, детерминизм как овладение причинно-следственными связями событий и явлений в сочетании с вероятностью, точность и определенность суждений, генерализация – обобщенность и свертывае-

мость знаний, интеграция различных областей и методов познания, приоритет фундаментальных принципов познания и мышления.

На основании особенностей стиля научно-педагогического мышления возможно определение научно-педагогической школы как научного сообщества единомышленников во главе с авторитетным в науке лидером, характеризующегося преобладанием научно-педагогического стиля мышления в разработке общей программы исследований, предполагающей получение научных результатов фундаментального и прикладного характера.

Понятие «научно-педагогическая школа» является достаточно определенным в современной науке и «приобретает особенное значение в плане университетской подготовки специалистов» (В. А. Извозчиков).

Фактическая оценка научно-педагогических школ может быть проведена на основании критериев, построенных исходя из предположения о признаках научно-педагогических школ:

- наличие нескольких поколений в отношениях «учитель – ученик», объединяемых общим, ярко выраженным лидером, авторитет которого признан научным сообществом;
- общность научных интересов, определяемых продуктивной программой исследования;
- единый оригинальный исследовательский подход, отличающийся от других принятых в данной области;
- постоянный рост квалификации участников школы и воспитание в процессе проведения исследований самостоятельно и критически мыслящих ученых;
- постоянное поддержание и расширение интереса (публикациями, семинарами, конференциями) к теоретико-методологическим проблемам данного направления науки;

- ограниченный срок жизни школы и распространения генерированных ею знаний.

Минимальное время жизни школы определяется деятельностью жизнью ее основателя, а максимальное — тем отрезком времени, в течение которого представителями школы распространяются характерный стиль научного мышления. Распад школы или ее превращение в научное сообщество типа *направление в науке* происходит либо в результате того, что достижения школы входят в состав общезначимого фонда научных знаний, либо при победе альтернативных воззрений.

Кроме научных школ существуют и иные виды научных сообществ. Так, 15–20 лет назад в нашей стране имелась традиция организации специализированных научных семинаров молодых ученых. По нашим опросам более половины участников этих семинаров впоследствии сохранили не только личные отношения, но и установили прочное деловое и научное сотрудничество.

Можно привести множество фактов, подтверждающих, что для многих специалистов участие в традиционных научных семинарах и конференциях становится осознанной необходимостью, причем стремление участвовать в конференции описывается в понятиях, близких к мотивации вхождения в научное сообщество. Примером может быть всемирно известная международная конференция балтийских стран — «организаторов и исследователей детской игры». Причины, побуждающие известных ученых много лет подряд подавать заявки на участие в этой конференции (по данным организаторов), можно выстроить в следующий ранжированный ряд: хочется получить актуальную информацию о развитии научного направления из компетентного и авторитарного источника; традиции и опыт организации конференции вызывают личный интерес; хочется не выпасть из сообщества, культуру которого разделяют; стремление про-

демонстрировать и обсудить собственные достижения в лично-престижном сообществе; возможность установления деловых и личных контактов.

Развивая другие аргументы, хотелось бы отметить, что очень часто научное сообщество возникает в ходе реализации одного проекта и сохраняется для осуществления ряда других проектов. Этот феномен наиболее ярко можно продемонстрировать на примере становления сообществ российских экспертов в области образования. Заметим, что в этом профессиональном сообществе можно проследить и эффект гибкого функционирования сообществ как подсистем, тяготеющих к возникновению некой единой системы, в рамках которой, в свою очередь, возникают временные краткосрочные или долгосрочные подгруппы.

Можно продолжить ряд аргументов в пользу общего тезиса о необходимости готовить выпускника современной аспирантуры или докторантуры к осознанной работе в рамках научного сообщества.

Но, естественно, критически настроенный исследователь заметит, что в истории немало примеров выдающихся ученых, состоявшихся не благодаря, а вопреки принадлежности к той или иной научной группе. Очевидно, что имеются яркие научные деятели, не входившие, по их признанию, в научные школы и не создавшие своих. Также немало примеров и того, что научные сообщества становились основной причиной тормоза научного прогресса. Все эти факты достаточно хорошо известны. И тем не менее речь идет либо о единичных исключениях, либо о ценностных отклонениях, обусловленных влиянием социальных норм на становление научной культуры. И то и другое не дает оснований отрицать объективной реальности во взаимосвязи логической цепочки:

- современная наука высокосоциализированна;
- современная научная жизнь втянула в свою орбиту широкие массы исследователей;

- в большинстве своем ученые отмечают высокую роль, которую играет научное сообщество в процессе их личностной и профессиональной самореализации;
- многие виды научной деятельности тяготеют к высокой степени совместности;
- реализация совместной научной деятельности требует от молодого ученого определенного уровня компетентности;
- на формирование этой компетентности, в частности, должны быть направлены современные программы подготовки кадров высшей квалификации.

В общем виде можно обозначить две группы признаков данной компетентности – определяемые закономерностями совместной деятельности устанавливаемые в рамках культуры конкретного научного сообщества.

Каким же опытом совместной научной деятельности должен обладать выпускник современной аспирантуры?

- выполнение части научного исследования в соответствии с общим замыслом;
- организация участия коллектива исполнителей в осуществлении научного исследования;
- участие в научных дискуссиях в рамках заседаний лаборатории, семинарах, конференциях;
- владение различными формами критического анализа работы коллег;
- умение обсуждать собственную и чужую научную продукцию;
- публикации в совместных научных сборниках, реферирования, подготовки фрагментов и целостных научных отчетов;
- осуществление информационного обмена по проблемам научного исследования;
- организация отдельных научных акций;
- научное руководство курсовыми, дипломными и магистерскими исследованиями и т. д.

Приведенный перечень особых умений молодого ученого можно было бы дополнить – сюда вошли только те характеристики, которые повторялись в более 50% характеристиках, данных 20 организаторами вузовской науки из 10 российских учреждений высшего образования.

Необходимо отметить, что становление этого типа компетентности, как и любой другой, немислимо без формирования опыта участия каждого аспиранта и соискателя в совместной научной деятельности. Именно поэтому целесообразно более пристальное внимание уделять в ходе проектирования индивидуальных исследовательских планов аспирантов таким аспектам, как: участие в конференциях и семинарах, подготовка разножанровых материалов в научные сборники, научное руководство «малыми исследованиями», участие в исследовательских проектах, рецензирование, реферирование и т. д. Ни для кого не секрет, что эти разделы плана часто носят формальный характер, при характеристике будущего ученого в лучшем случае упоминается общее число публикаций и докладов, тогда как логичнее характеризовать исследователя не по количеству, а по качеству его научных работ, ориентированных на совместность.

Особого комментария требует и еще одно положение. Компетентность формируется в серии усложняющихся опытов, единичное выступление на семинаре или конференции, разовое рецензирование не дают возможности ни понять возможности исследователя, ни осуществить хоть какую-либо программу совершенствования. Отсюда возникает необходимое требование не только проектировать необходимые составляющие индивидуального опыта, но и создавать среду для формирования этого опыта: организовывать научные лаборатории, проводить аспирантские коллективные исследования, создавать специализированные семинары и т. д.



Организационно-технологические аспекты оптимизации подготовки научных кадров в университете

4.1. Образовательная программа как процесс подготовки научных кадров

Выше мы уже отмечали, что сложность разработки образовательных программ для аспирантуры обусловлена противоречием, состоящим в том, что, с одной стороны, основная цель обучения в аспирантуре заключается в подготовке научной работы в жанре диссертации и, следовательно, проведение научного исследования является основным содержанием обучения в аспирантуре. С другой стороны, образовательная программа как нормативно-управленческий документ предполагает определенную упорядоченность, можно даже сказать, жесткость. В современных условиях возможны различные варианты решения рассматриваемой проблемы. Рассмотрим один из возможных вариантов разработки содержания образовательной программы, построенный на идеях педагогического проектирования.

Первым шагом проектирования является определение целей. Сказанное выше позволяет определить цель обучения в аспирантуре как развитие исследовательской компетентности специалиста, которая понимается нами как интегральная характеристика личности, определяющая способность решать научные проблемы с учетом

приобретенных теоретико-методологических знаний в конкретной области науки, профессионального и жизненного опыта, ценностей и интересов личности.

Данная ценностно-целевая ориентация образовательной программы задает направленность проектирования ее содержания. Содержание образовательной программы не исчерпывается содержанием отдельных дисциплин, включенных в учебный план. Во многом оно определяется трудно формализуемым опытом личности, который складывается под влиянием сложившихся на конкретной кафедре в университете традиций научного поиска; характерной для конкретной научной школы методологии решения научных проблем; непосредственного общения, сложившегося в профессиональном сообществе. Такой вывод правомерно сделать в результате анализа работ И. Я. Лернера, Г. В. Воробьева, А. П. Тубельского, В. А. Козырева, Е. И. Казаковой, В. А. Извозчикова, Н. С. Ладыжец, Г. П. Щедровицкого и др.

Тем не менее в содержании должны быть отражены прежде всего не компоненты содержания, которые способствуют становлению исследовательской компетентности аспиранта. В современной ситуации представляется правомерным при проектировании содержания идти по пути преодоления тех недостатков, которые тормозят развитие научных (в том числе диссертационных) исследований, увеличивают разрыв между результатами исследований и потребностями практики.

Анализ диссертационных исследований свидетельствует о том, что типичные ошибки обусловлены, в первую очередь, неумением грамотно построить процесс исследования.

Поэтому можно предположить, что отбор учебных дисциплин в содержании современной подготовки аспиранта и определение их последовательности в учебном плане должны определяться логикой научного поиска.

Поскольку образовательная программа, как уже отмечалось, регламентирует построение процесса, прежде всего необходимо определить «узловые точки» программы – содержание кандидатских экзаменов.

Сегодня определены три экзамена: по истории и философии науки, иностранному языку и научной специальности. Еще раз подчеркнем, что, на наш взгляд, именно с определения содержания кандидатских экзаменов начинается отбор дисциплин учебного плана.

Бесспорно, что содержание кандидатских экзаменов по философии и истории науки, а также по иностранному языку должны разрабатывать специалисты в данной области знания. Однако если признать правомерной изложенную точку зрения на цели обучения в аспирантуре как развитие исследовательской компетентности, то очевиден вывод: содержание кандидатских экзаменов должно определяться их вкладом в развитие исследовательского опыта аспиранта в конкретной области науки.

Выскажем суждения, которые должны быть учтены при проектировании содержания кандидатских экзаменов по философии и иностранному языку для аспирантов педагогических специальностей. Для научных и, в первую очередь, диссертационных исследований сегодня чрезвычайно важны вопросы, раскрывающие современные философские концепции науки, границы применимости различных концепций и правила их согласования, методологические схемы исследования.

По мнению В. Е. Кемерова, современная методология познания общественных, гуманитарных проблем связана с «радикальным пересмотром стандартов познавательной деятельности», уточнением методологических подходов на основе анализа достижений герменевтики, феноменологических социологии, синергетики. В последние годы были опубликованы работы, непосредственно связанные с философскими проблемами науки, научного познания

(В. А. Канке, Х. Лейси, Дж. Ритцер). Однако в действующих программах кандидатских экзаменов по истории и философии науки важные для исследователей вопросы методологии развития науки не рассматриваются.

«Самодетельность» в области философского знания, которую проявляют те аспиранты, которые заинтересованы в написании в современной работы, отвечающей требованиям современного научного знания, подчас приводит к методологической эклектике, наукообразности, что позволяет усомниться в обоснованности полученных результатов исследования.

Значимость владения иностранным языком современным исследователем очевидна. Для исследователей в любой области знания кандидатский экзамен по иностранному языку особенно важен, потому что сегодня чрезвычайно остро встает проблема понимания иноязычного текста. Нередко «дословный перевод» текста, смысловое несоответствие используемых терминов, недостаточное знание культуры народа приводит к неоправданным нововведениям в понятийно-категориальный аппарат науки.

Поясним этот тезис на примере педагогических исследований. Педагогика, являясь гуманитарной наукой, с самого начала своего становления испытала влияние разных наук, что проявилось в столкновении двух противоречивых тенденций – с одной стороны, стремление к рационализированному, теоретическому, внеличному, абсолютному знанию, а с другой – трудностью оперирования лишь идеальными сущностями, абстракциями, уводящими от живых процессов и реальных людей. Это проявилось в естественном стремлении тех, кто занимался и занимается педагогической наукой, оживить («очеловечить») теоретические рассуждения конкретными примерами, описаниями, практическими предписаниями, воспользоваться образами и метафорами. Эта тенденция стала одной из причин присутствия в об-

пественном и научном сознании мнения о ненаучности педагогики. Еще одна особенность педагогической науки связана с истоками ее зарождения. Многие педагогические идеи древности возникли в контексте единого философско-политологическо-социального знания античных мыслителей. Кроме того, сущность, содержание, цели педагогических процессов всегда были связаны с социальными отношениями, политическим строем, господствующим мировоззрением. Все это обусловило изначальную предметную нечеткость педагогической науки, ее явные и неявные связи с другими областями знаний, пересечение ее понятий и категорий с понятиями и категориями других наук.

Другими словами, на наш взгляд, разработка содержания кандидатских экзаменов по философии и иностранному языку требует интеграции усилий философов, филологов и специалистов по научной специальности. Такая интеграция предполагает не только педагогическую экспертизу профессиональной направленности содержания указанных экзаменов, но и философскую, филологическую экспертизу содержания кандидатского экзамена по специальности.

Такой подход отражает, современную тенденцию междисциплинарной интеграции научного знания в конкретной области науки.

Отметим, что в современном науковедении выделены различные модели междисциплинарного синтеза знаний в процессе исследования сложной практической проблемы. Наиболее соответствующим поставленной задаче, на наш взгляд, является подход С. Ю. Степанова, который выделяет три типа междисциплинарного взаимодействия.

Первый тип отношения – онтологическое соподчинение, которое характеризуется предметной редукцией, когда знания из более развитой научной дисциплины ис-

пользуются в другой, выполняя при этом методологическую функцию. Для решения образовательных проблем данный тип отношения, на наш взгляд, неприменим. (Пагубность тенденции выведения педагогических законов из законов философии, психологии подробно рассматривали в своих работах В. В. Краевский, М. Н. Скаткин.)

Второй тип отношения назван С. Ю. Степановым отношением методологической зависимости. В этом случае в рамках одной науки воспроизводятся схемы и нормы научного познания, принятые в другой. Данный тип отношения на современном этапе развития педагогической науки также мало продуктивен, хотя так было не всегда. Так, в 1960–1980 гг. в педагогических исследованиях теоретико-экспериментального типа отчетливо просматриваются схемы научного познания, принятые в естественных науках (формулировка гипотезы и ее доказательство в ходе констатирующего и формирующего эксперимента; преимущественно количественные показатели эффективности по шкале «больше – меньше» и т. д.). В 1990-е гг. в педагогике, самоидентифицированной как гуманитарная наука, активно используются методы гуманитарного познания, причем порой недостаточно корректно, что позволило А. С. Роботовой утверждать, что гуманитаризация педагогики не сопровождается серьезной разработкой адекватных этим процессам методов познания, что приводит порой к потере статуса педагогического знания, полученного в ходе исследований, как знания научного.

Наконец, третий выделенный С. Ю. Степановым тип отношений – отношение научно-практического взаимобоснования. В этом случае знания разных наук, дополняя друг друга, практически оправдывают и аскиологически обосновывают предметную специфику каждой из взаимодействующих наук.

Приведенная позиция о типах междисциплинарного

взаимодействия может быть интерпретирована следующим образом:

а) междисциплинарный синтез необходим при решении сложных практических проблем. Педагогические проблемы современного образования сегодня во многих случаях успешно решаются, опираясь на закономерности педагогического проектирования. Практическое оправдание предполагает, во-первых, соблюдение ограничений, отражающих существующие культурно-исторические условия, т. е. что допустимо, что обязательно, что запрещено. Во-вторых, практическое оправдание предполагает «системную закреплённость преобразований» (В. Е. Радионо́в), которая характеризуется следующим:

- разработанные в ходе проектирования рекомендации обеспечивают устойчивые высокие результаты;
- фиксируется постоянное стремление субъектов к развитию полученных результатов;
- существует определенная, доступная рефлексии система самоорганизации;

б) аксиологическое обоснование заключается в достижении согласования ценностных позиций, определяющих смысл разрабатываемых преобразований. Ценностным основанием любых преобразований в образовательной сфере является ориентация на создание максимально благоприятных условий для саморазвития, самоопределения учащихся, на определение новых способов содействия, поддержки, осознанного выбора и построения собственного индивидуального образовательного маршрута.

Эти положения, на наш взгляд, и являются основой интеграции специальности и философии, иностранного языка при построении кандидатских экзаменов.

Анализ проблемы образовательной программы аспирантуры был бы неполным, если не упомянуть вопросы организации педагогической практики. Эти вопросы требуют специального рассмотрения с учетом введения до-

полнительной образовательной профессиональной программы «Преподаватель высшей школы», но очевидно, что и подготовка к проведению практических занятий и чтению лекций должна в центре внимания иметь подготовку аспиранта к организации самостоятельной или коллективной научно-исследовательской работе студентов.

Обобщая сказанное выше, сформулируем следующий вывод: описанный подход к проектированию содержания образовательной программы включает:

- построение учебного плана с выделением «ядра», т. е. той научной (а также учебной) дисциплины, которая для конкретной образовательной программы является ведущей основой для интеграции с другими учебными дисциплинами плана;
- построение индивидуального учебного плана, позволяющего аспиранту выстраивать свой индивидуальный маршрут в соответствии с имеющимся познавательным и исследовательским опытом, научными интересами, временными возможностями.

Индивидуализация учебного плана, диалогичность научно-образовательной среды, преемственность традиций научных школ и инноваций в теории и практике, наличие системы сопровождения научно-исследовательской деятельности аспиранта являются основными условиями обеспечения качества подготовки кадров высшей квалификации и одновременно определяют направленность проектирования содержания образовательной программы аспирантуры.

Наиболее сложным компонентом проектирования любой образовательной программы является разработка учебного плана. В настоящее время нет какой-либо разработанной специальной теории учебного плана, которая определяла бы процедуры его построения. Основу проектирования учебного плана высших профессиональных учебных заведений составляет теория содержания обра-

зования. Статус нормативного документа учебный план приобретает в результате утверждения – санкционирования на определенном этапе его формирования соответствующими структурами Министерства общего и профессионального образования.

Целью проектирования учебного плана любой образовательной программы является разработка и описание возможных вариантов образовательных маршрутов аспирантов с учетом следующих факторов: социокультурного влияния на отбор содержания образования; образовательных запросов и познавательных возможностей субъектов образования; конкретных требований, предъявляемых к выпускникам, обучающимся по данной образовательной программе; условий образовательного процесса в учебном учреждении.

Учебный план является одним из основных документов, в соответствии с которым реализуется предлагаемая образовательная программа. В нем определен перечень учебных дисциплин, время, отводимое на их изучение, установлена последовательность их изучения, определены формы итоговой аттестации. Таким образом, учебный план – это форма наиболее общей и целостной характеристики содержания образования в его процессуально-результативном виде. Характер учебного плана, его содержательное наполнение определяются реальными целями и ценностями, на которые ориентируется образовательное учреждение. По нему можно судить о виде компетентности, на достижение которой ориентирована данная образовательная программа. Особо необходимо подчеркнуть, что образовательная программа подготовки аспиранта ориентирована на развитие профессиональной научно-исследовательской компетентности по соответствующей научной специальности.

Традиционная практика проектирования учебных планов сложилась таким образом, что в образовательной

программе любого вида и уровня (общего, профессионального или дополнительного образования) могут быть спроектированы два согласованных между собой варианта учебных планов:

1) перспективный учебный план, разработанный на весь срок реализации образовательной программы и отражающий ее особенности в целом;

2) годовой (или рабочий) учебный план, разрабатываемый с учетом текущих условий, сроком на один учебный год.

Рассмотрим подходы к проектированию перспективного учебного плана как варианта предъявления целостного содержания образования. Возможно построение нескольких видов перспективного учебного плана: предметный, с выделением ядра, с выделением образовательных сфер, субъектно-уровневый, блочно-модульный, с выделением циклов.

Предметный – традиционный тип учебного плана, устанавливающий распределение предметов по годам обучения, недельное и годовое количество часов, отведенных на изучение каждого предмета или курса, и регулирующий недельную нагрузку обучающихся по годам обучения. До начала 1990-х гг. предметный учебный план являлся предпочитаемым и наиболее распространенным в системе высшего образования.

С выделением ядра – учебный план, в котором какая-либо учебная дисциплина или образовательная область являются ведущими. Вокруг выделенного ядра осуществляется интеграция знаний из других предметов для формирования целостного представления об образовательной области или из других образовательных областей для формирования единой картины мира.

С выделением образовательных сфер – учебный план, в котором приоритет отдан не одной, а нескольким образовательным сферам, составляющим профиль обучения

на факультете. Заметим, что для вузов характерна разработка учебных планов именно этого типа. В нем выделяются основные направления подготовки: филологическое, естественнонаучное, физическое, математическое, физико-техническое, медицинское, экономическое, художественное, психолого-педагогическое и т. д.

Субъектно-уровневый учебный план – это план индивидуального образовательного маршрута, составленный с учетом уровня сформированности познавательной базы, образовательных потребностей, особенностей и склонностей субъекта образовательного процесса, предусматривающий обязательное выполнение стандарта образования. Он может быть составлен для экстерна и для обучающегося по образовательной программе индивидуального обучения. Рассмотрим подробнее возможные варианты выполнения учебного плана в рамках экстерната, так как эта форма более соответствует логике подготовки аспирантов в заочной аспирантуре. Первый вариант – экстерн (аспирант–заочник) готовится к экзаменам самостоятельно, получая необходимый учебный материал и согласовывая сроки прохождения аттестации с научным руководителем и отделом аспирантуры. Этот вариант не исключает обращения экстерна за разовыми индивидуальными консультациями по отдельным предметам. Второй вариант – экстерн проходит подготовку по отдельным дисциплинам в аудиторных условиях с аспирантами очного отделения, при этом перечень этих дисциплин определяется желанием и возможностями экстерна. Остальные дисциплины учебного плана экстерн изучает самостоятельно или с использованием индивидуальных консультаций.

Блочно-модульный учебный план – это план, который проектируется как совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных блоков. Блок представляет собой значимую единицу целостного учебного плана, соответ-

ствующую целевой ориентации блока. В учебном плане изучаемые дисциплины организуются в блоки, а внутри блоков – в модули. При этом построение блоков отвечает целям достижения целостности содержания через освоение определенных содержательных областей. В ныне действующих государственных образовательных стандартах педагогического образования по направлениям подготовки, предназначенных для реализации в многоуровневой модели высшего педагогического образования, был реализован именно блочно-модульный учебный план.

Учебный план с выделением циклов дисциплин – это план, который включает циклическое движение по любой образовательной траектории. Учебные планы с выделением циклов могут быть представлены в следующих вариантах. Первый вариант предусматривает деление учебного процесса на стадии, циклы, законченные этапы обучения, дающие возможность после завершения цикла получить соответствующий документ об образовании и (или) квалификации и при необходимости продолжить образование. Второй вид учебного плана с выделением циклов опирается на понятие «цикл» как определенную группу наук.

Основу проектирования всех учебных планов составляет образовательный стандарт, который в соответствии со статьей 7 Закона РФ «Об образовании» определяет обязательный минимум содержания образовательных программ, максимальный объем учебной нагрузки учащихся и требования к уровню подготовки выпускников. В законе закреплены два компонента стандарта, учитывающие федеративный характер государственного устройства России, – федеральный и национально-региональный. Федеральный компонент стандарта определяет те нормативы, соблюдение которых обеспечивает единство образовательного пространства России, а также интеграцию личности

в систему мировой культуры. Благодаря соблюдению этих нормативов человек застрахован от не зависящих от него трудностей, связанных с переходом из одного образовательного учреждения в другое или при смене образовательных программ в рамках одного учреждения. Национально-региональный компонент по ступеням образования определяет те нормативы, которые относятся к компетенции регионов. К сожалению, в нормативных документах не зафиксировано содержание указанных компонентов стандарта в подготовке кадров высшей квалификации через аспирантуру. Однако исходя из временных требований к основной образовательной программе послевузовского профессионального образования можно сделать следующий вывод: федеральный компонент в образовательной подготовке аспиранта представлен кандидатским минимумом по философии и иностранному языку, национально-региональный компонент как таковой отсутствует, но явно наличествует компонент, отражающий требования научной специальности, по которой аспирант готовится к защите диссертации.

Учебный план подготовки кадров высшей квалификации через аспирантуру построен на основании выделения следующих циклов:

- ОПД.АФ.00 – образовательно-профессиональные дисциплины.
- ФД.А.00 – факультативные дисциплины.
- П.П.А.00 – педагогическая практика.
- НИР.А.00 – научно-исследовательская работа аспиранта;
- ИА.А – итоговая аттестация аспиранта;
- ПД.А.00 – подготовка диссертационной работы и представление ее в ученый или диссертационный советы.

Временные требования к основной образовательной программе послевузовского профессионального образования, разработанные Министерством образования, предо-

ставляют образовательным учреждениям возможности выбора разнообразных технологий, форм организации обучения и режима функционирования с целью создания оптимальных условий для построения индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся при соблюдении принципа преемственности содержания образования и специфичности его представления на возрастных ступенях.

Таким образом, этот учебный план является одним из академических циклов целостной профессиональной подготовки, осуществляемой педагогическим университетом:

- Первый цикл – подготовительный, предполагает общетеоретическую подготовку, инвариант для различных специальностей. Он длится два года, завершается сдачей экзаменов по ряду дисциплин. Завершение студентом первой основной части образовательной программы позволяет ему либо продолжить высшее образование, либо при необходимости получить документ о незаконченном высшем образовании.

- Второй цикл подготовки обеспечивает более углубленные, специализированные знания, предполагает общую профессиональную подготовку по определенному профилю. Продолжительность обучения варьируется от двух до четырех лет. Завершается второй цикл получением академической степени «бакалавр». В качестве примера такой подготовки можно привести опыт работы Института естествознания РГПУ имени А. И. Герцена. Студенты, которые выбрали профессиональную образовательную программу по направлению «естествознание», зачисляются в Институт естествознания и учатся там в течение первых двух лет обучения, после чего переходят на соответствующие факультеты для обучения по одному из выбранных профилей (химия, биология, география).

- Третий цикл позволяет получить полное высшее образование двух видов: завершающееся получением специальности – специалитетом, предполагающим большую профессиональную направленность, или завершающееся получением академической степени магистр – магистратурой.

- Четвертый цикл – это аспирантура, согласованная с магистратурой, и докторантура для проведения научных исследований кандидатского и докторского уровней.

При проектировании учебного плана, независимо от его типа, целесообразно руководствоваться определенными принципами и нормативными требованиями. Применительно к основным образовательным программам послевузовского образования в качестве таких принципов выступают следующие:

- универсальность – полнота набора гуманитарных дисциплин, обеспечивающих базовую подготовку в единстве с профессиональной и специализированной образовательной программой;

- интегрированность – междисциплинарная кооперация научных исследований и учебных предметов, содержательное и структурно-функциональное единство учебного процесса;

- целостность картины мира, воссоздаваемой комплексом базовых дисциплин на основе единства цели, взаимодополнительности содержания и единства требований;

- фундаментальность – научная основательность и высокое качество подготовки;

- профессиональность – овладение многообразными педагогическими технологиями;

- вариативность – гибкое сочетание обязательных базовых курсов и дополнительных дисциплин по выбору с широким спектром специализированных учебных предметов разных профилей, многообразие алгоритмов обучения в соответствии с индивидуальными возможно-

стями аспирантов, свободный выбор объема, темпов и форм образования;

- многоуровневость – постепенно углубляющаяся подготовка на ступенях общего, базового (бакалавр) и полного (магистр) высшего образования, аспирантура, докторантура, различные формы послевузовского повышения квалификации.

Индивидуальный план аспиранта носит субъектно-уровневый характер. Ведущим принципом проектирования плана выступает принцип выявления и построения ценностно-смыслового поля самоактуализации аспиранта, позволяющий построить индивидуальный план, способствующий достижению установленного стандарта послевузовского образования аспирантами с разными образовательными и исследовательскими потребностями и возможностями. Ведущим подходом в проектировании индивидуального плана выступает модульный подход, обеспечивающий модульную проектную конструкцию профессиональной образовательной программы. Вариативность индивидуального плана аспиранта обусловлена: начальным уровнем образования и объемом освоенных знаний по научной специальности; целевыми установками в профессиональной (научной и преподавательской) деятельности; широтой спектра образовательных услуг, предоставляемых университетом.

Индивидуальный план выступает графической моделью «продукта» проектирования образовательной программы, представляющей моментальную фиксацию во времени и пространстве направлений проектных изменений образовательного процесса, с целью трансформации его в индивидуальный образовательный маршрут с помощью содержательного наполнения модулей. Структура индивидуального плана образована совокупностью модулей, обуславливающих реализацию государственных требований к содержанию основной образователь-

ной программы аспирантуры, с одной стороны, и обеспечивающих специфику научно-исследовательской подготовки аспиранта и реализацию его профессиональных образовательных потребностей, с другой. Ниже на рисунке 10 представлена графическая модель ориентационного поля выбора модулей в учебном плане.

Реальные возможности выбора в этом поле для аспиранта обусловлены вариативностью учебного плана и соответствующей возможностью проектировать по своему усмотрению:

- Сроки освоения основных модулей в рамках образовательной программы.
- Сроки сдачи кандидатских экзаменов.
- Содержательное наполнение модуля «Факультативные дисциплины».
- Функциональное освоение программ ассистентской и доцентской практик.
- Временные рамки модуля «Научное (диссертационное) исследование», отводя на него, например, все академические часы, предназначенные для освоения факультативных дисциплин.

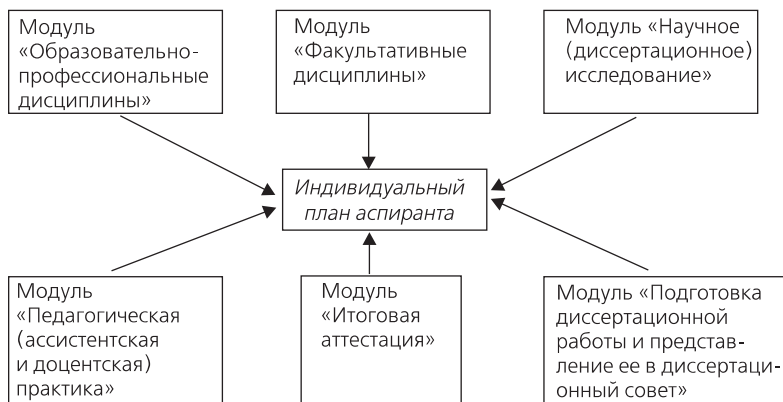


Рис. 10. Ориентационное поле выбора модулей в учебной плане аспирантуры

Проектирование индивидуального плана повышает значимость прогностических умений аспиранта, связанных с целеполаганием, анализом, оценкой и самооценкой планируемых действия, их коррекцией, отбором способов и методов проектирования, организацией процесса достижения целей. Графически это может быть изображено следующим образом (С. В. Воробьева):

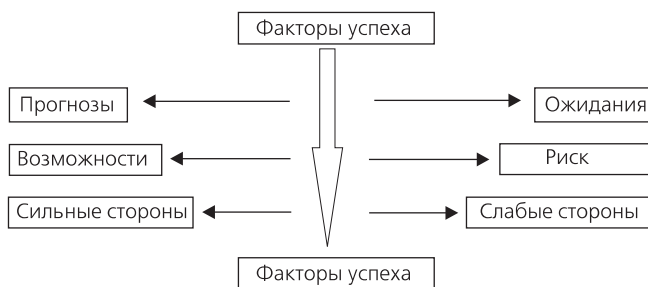


Рис. 11. Проектирование индивидуального плана аспиранта

Таким образом, учебный план является, с одной стороны, средством реализации базовых стратегических ориентиров основной образовательной программы послевузовского образования, с другой – инструментом координации и интеграции содержания образования, планирования академической и исследовательской нагрузки, основанием для планирования соответствующего научно-методического обеспечения и сопровождения процесса реализации образовательной программы.

4.2. Целостное сопровождение программ подготовки научных кадров

Рассмотрение образовательной программы как организационно-управленческого знания, определяющего условия достижения личностью с различными образова-

тельными потребностями и возможностями установленного стандарта образования (так называемый «петербургский» подход), и как «нормативно-управленческого документа», который характеризует особенности организации, кадрового и методического обеспечения образовательного процесса (так называемый «московский» подход) позволяет выделить определенные образовательные маршруты, выстраиваемые для:

- аспирантов, выпускников магистратуры (очное и заочное отделения);
- аспирантов, выпускников специалитета (очное и заочное отделения);
- аспирантов, имеющих значительный практический опыт и окончивших вуз более трех лет назад (чаще это заочное отделение).

Одним из основополагающих условий подготовки кадров высшей квалификации в аспирантуре университета, способствующим повышению эффективности ее деятельности, является реализация научного сопровождения образовательной программы аспирантуры, включающего научно-методическую, информационную и организационно-управленческую составляющие.

Сопровождение в высшей школе понимается как многоуровневое взаимодействие субъектов образовательного процесса, способствующее профессиональному самоопределению будущего специалиста, его личностному и профессиональному развитию. Сопровождение аспиранта выступает как специально организованный процесс взаимодействия между субъектами образовательной деятельности, в результате которого каждый аспирант получает квалифицированную помощь в построении собственного ориентационного поля профессионального развития, а также психолого-педагогическую поддержку.

Научное сопровождение – многоуровневое и полиморфное взаимодействие субъектов образовательного

процесса, обусловленное научно-исследовательской деятельностью в университете, предоставляющее субъекту образовательного процесса ориентационное поле научно-исследовательской деятельности, в котором он осуществляет выбор оптимальных условий своего профессионального развития. Научное сопровождение деятельности аспирантуры в университете возможно при условии наличия системы диагностики наиболее типичных проблем личностно-профессионального развития, присущих как объективной природе научно-исследовательской деятельности, так и субъективной стороне профессии. По сути, научное сопровождение деятельности аспирантуры обеспечивает опережающую подготовку высококвалифицированных специалистов в области образования – научных и научно-педагогических кадров, способных к инновационной, творческой самореализации, отражает необходимость интеграции науки и образования. В целом оно ориентировано на изменение отношений субъектов образовательной деятельности, способствует созданию условий для повышения качества образования. Основную функцию научного сопровождения мы видим в стимулировании той индивидуальной совокупности личностно значимых потребностей субъекта образовательной деятельности, которая обуславливает его самореализацию. Научное сопровождение образовательного процесса предполагает реализацию следующих видов сопровождения: научно-методическое, организационно-управленческое, информационное.

Научно-методическое сопровождение предполагает сопровождение и научного руководителя и аспиранта, при этом мы исходим из понимания того, что это целенаправленное и специально организованное содействие качественной реализации образовательных программ университета в соответствии с требованиями послевузовского образования. Учебно-методические материалы,

используемые в процессе сопровождения аспиранта, представлены комплексом программ учебных курсов и методических рекомендаций по их освоению, рекомендациями по организации самостоятельной научно-исследовательской деятельности аспирантов. Сопровождение научного руководителя может быть осуществлено в различных формах: планирования направлений и содержания научно-исследовательской работы кафедр; проектирования научно-методических разработок, обеспечивающих необходимый научный уровень образовательного процесса; экспертизы учебно-методического комплекса; индивидуальных консультаций; обучающих семинаров. В целом научно-методическое сопровождение образовательного процесса строится на основе анализа результатов научно-исследовательской деятельности кафедр университета, включающих фундаментальные и прикладные исследования, направленные на получение новых знаний об основных закономерностях строения, функционирования и развития человека, общества, окружающей среды.

Организационно-управленческое сопровождение рассматривается как упорядоченная совокупность составляющих систему организационных элементов – принципов, целей, форм процесса управления, – осуществляемая всеми субъектами информационно-образовательного пространства университета, включая профессорско-преподавательский состав и административно-управленческие структуры. Структура этого вида сопровождения может быть представлена следующими компонентами:

- организационно-управленческая составляющая функционирования научно-исследовательской деятельности университета в целом;
- организационно-управленческие вопросы постановки и функционирования собственно системы подготовки кадров высшей квалификации;

- организационно-управленческие аспекты взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Информационное сопровождение реализуется в процессе создания и использования информационных технологий в образовательном пространстве университета, способствующих свободному доступу к необходимой информации субъектов образовательного процесса. Информационное сопровождение базируется на обеспечении надежного хранения и обработки информации, на предоставлении возможности самостоятельной (в том числе и исследовательской) деятельности обучающихся, на предоставлении возможности широкой коммуникации между преподавателями и аспирантами конкретного университета, региона, страны, мирового образовательного пространства. Цель информационного сопровождения – адаптация субъекта образовательной деятельности к современной информационной среде и создание условий для развития у субъектов информационной компетентности, необходимой для успешного вхождения в образовательную среду современного университета.

Все компоненты научного сопровождения проектируются с учетом личностных приоритетов сопровождения, к которым отнесены личностные ценности, связывающие внутренний мир человека с жизнедеятельностью общества, профессиональной средой и обуславливающие становление профессионального самосознания.

Задачи повышения эффективности реализации основной образовательной программы аспирантской подготовки связаны со всеми видами сопровождения образовательного процесса, но информационное сопровождение приобретает на современном этапе развития общества приоритетное значение, что определяется вступлением человечества в эпоху информационной цивилизации, а науки – в информационную парадигму.

Информационное сопровождение образовательного про-

цесса определяется целью образовательного процесса, предметом, средствами и результатами и в то же время включает такие материальные условия, которые уже имеются (техническое оснащение) и которые созданы в процессе информационно-педагогической деятельности (научное и учебно-методическое обеспечение). В основе информационного сопровождения – единство трех функций: информация о существе информационной ситуации и путях ее решения, диагностика, консультации на этапе принятия решения и выработки плана решения проблемы.

Информационное сопровождение образовательного процесса представляет собой социально, педагогически и технически организованное взаимодействие субъектов, которое реализуется в целях повышения эффективности образовательного процесса и заключается в сборе, обработке (аналитико-синтетической), хранении и поиске профессионально значимой информации, а также в предоставлении этой информации всем субъектам образовательного процесса в соответствующее время и в удобной для них форме. Отметим, что в отличие от информационного обслуживания в управлении информационное сопровождение образовательного процесса включает в себя и получение новых знаний о его субъектах (рис. 12).

С информационным сопровождением образовательного процесса необходимо связать информационные потребности, которые в процессе профессиональной подготовки выражаются в форме образовательных потребностей. Поэтому изучение, обобщение и типизация информационных потребностей всех субъектов образовательного процесса является одной из важнейших задач информационного сопровождения. Эта задача решается с помощью социологических методов (опросы, интервью, анкеты, экспертные оценки). Если информационная потребность является источником, стимулом развития ин-

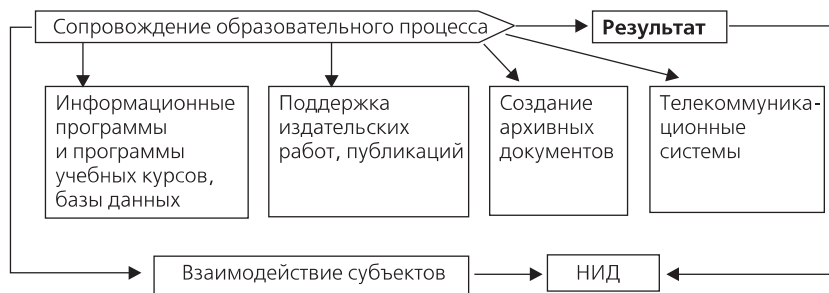


Рис. 12. Информационное сопровождение образовательного процесса

формационного сопровождения, то итогом его оказываются результаты, удовлетворяющую эту потребность.

Создание системы информационного сопровождения образовательного процесса напрямую затрагивает категорию информационной потребности.

Считается доказанным, что люди не смогут произвести никакого продукта, не объединяясь для совместной деятельности и взаимного обмена деятельностью. С возникновением и развитием кибернетических идей, с постановкой проблемы становления информационного общества также считается установленным, что без участия в информационном взаимодействии с другими людьми личность не может существовать и состояться.

Эти утверждения являются основой возникновения и развития такой социальной потребности, как *потребность в информации* (информационная потребность).

При изучении категории инфопотребность или потребность в информации будем исходить из существующих представлений о потребности вообще. Категория потребности одна из значимых категорий философии, психологии, социологии, педагогики, экономики, информатики. Так, В. А. Ядов определил потребности как «нужду или недостаток в чем-либо необходимом для поддержания жизнедеятельности организма, челове-

ской личности, социальной группы, общества в целом; внутренний побудитель активности».

В качестве рабочего примем определение инфопотребности, данное О. А. Кузнецовым и А. Н. Ляхом: «Информационная потребность – это потребность в знании, свойственная каждому субъекту, отражающая его индивидуальность и получающая конкретное выражение в форме информационных запросов».

Анализируя результаты исследований инфопотребностей, полученные другими исследователями, можно отметить, что:

- инфопотребность – это категория, объединяющая в себе психо-социально-экономико-информационные черты, что требует ее комплексного исследования;
- инфопотребность может быть измерена на основе выявления профессиональных интересов различных категорий потребителей информации;
- результатом изучения инфопотребности должна стать разработка системы мероприятий, направленных на улучшение информационного обслуживания потребителей информации.

Формирование и удовлетворение инфопотребностей участников образовательного процесса осуществляется при условии их активности в профессионально-педагогической деятельности. Будучи активным, ученик может осуществлять учебную деятельность только на основе целеполагания. Здесь можно выделить ряд этапов, предшествующих этой деятельности:

- 1) осознание инфопотребности, нуждающейся в удовлетворении;
- 2) определение пути, ведущего к удовлетворению инфопотребности;
- 3) выбор методов и средств, при помощи которых путь к удовлетворению инфопотребностей окажется оптимальным;

4) совершение деятельности, направленной на удовлетворение инфопотребности и связанной с использованием выбранных методов и средств.

Активность потребителей информации выражается в следующих формах:

- поиск канала передачи информации, способной удовлетворить возникшие потребности;
- принятие из канала передачи определенного массива профессиональной педагогической информации;
- анализ принятого массива и выбор конкретных блоков, необходимых для удовлетворения актуальной информационной потребности;
- использование конкретных блоков информации для профессионально-педагогического действия;
- формирование своего отношения к используемой информации и выражение этого отношения преподавателем по каналу обратной связи.

Анализ литературы позволил выделить некоторые ведущие функции научной профессионально-педагогической информации, способствующие формированию системы информационного сопровождения во всех звеньях непрерывного образования:

1. *Гносеологическая функция.* Профессионально-педагогическая информация должна способствовать глубине и научности познания действительности участниками образовательного процесса с учетом динамики и специфики их информационных потребностей. Информация, обладающая такой функцией, стимулирует творческую активность специалистов.

2. *Интегрирующая функция.* Здесь профессионально-педагогическая информация выступает на уровне организации системы непрерывного педагогического образования в роли связующего звена с внешней средой, а также внутри системы между сферой управления, наукой и практикой. Далее – способствует корреляции пре-

емственности между основными звеньями этой системы: на общеобразовательном, профессиональном уровнях и уровне повышения квалификации, а также на междисциплинарном уровне.

3. *Дифференцирующая функция.* Нацеливает профессионально-педагогическую информацию на избирательность в соответствии с существующими объективными и субъективными информационными потребностями участников систем непрерывного образования.

4. *Описательно-отображающая функция.* Реализация данной функции подразумевает процесс переноса в определенном виде и на соответствующем описательном языке нового знания, которое становится зафиксированным в документальном или другом источнике, следовательно, и более доступным.

5. *Аккумулирующая функция.* Эта функция направлена на концентрирование необходимых и ценных для системы непрерывного образования достижений различных областей знания.

6. *Образовательно-стимулирующая функция.* Эту функцию выполняет профессионально-педагогическая информация, которая включает в себе по отношению к каждому участнику образовательного процесса новый объем знаний, развивающий и повышающий его профессиональный уровень, стимулирует его информационные потребности, профессионально-педагогическую деятельность, интерес.

7. *Информационная функция.* Выражается в процессе доведения содержащегося в информации нового знания до заинтересованных лиц.

Основная цель информационного сопровождения – опережающее отражение, обеспечение всех потенциальных информационных потребностей необходимой информацией.

Причем в каждом конкретном случае предметом ин-

формационного сопровождения является лишь часть, некоторое необходимое множество образовательной информации. С появлением новой информации может измениться информационная потребность и соответственно изменится наполнение информационного сопровождения.

Преобразование, передача и сохранение профессионально-педагогической образовательной информации осуществляется в процессе информационно-педагогической деятельности, которая выполняет преобразовательную (преобразование знания в учебную информацию), коммуникативно-интегративную (передача и переработка информации) и обслуживающую (информационное сопровождение) функции. Таким образом, одной из важнейших задач информационного сопровождения является обслуживание информационно-педагогической деятельности.

С развитием информационно-педагогической среды и информационного сопровождения образовательного процесса как ее части повышаются требования к информационной культуре участников образовательного процесса, ее уровень, который напрямую зависит от полноты знаний о производстве, закономерностях развития и совершенствования информационных процессов и технических средств, их осуществляющих, – иными словами, от уровня компетентности в области педагогических информационных технологий.

Информационная культура предполагает определенный уровень осуществления процессов создания, сбора, хранения, переработки и передачи профессионально-педагогической и образовательной информации, который отражает требования современного общественного развития. Вместе с тем информационная культура требует такой деятельности, которая была бы направлена на создание наиболее благоприятных условий для освоения и применения этой информации. Эту деятельность целесообразно развивать в рамках формирования и развития

системы информационного сопровождения образовательного процесса.

Исходными положениями для создания основ *методики информационного сопровождения* стал системно-ориентационный подход, в логике которого информационное развитие понимается как выбор и освоение субъектом развития тех или иных инноваций. Естественным, что каждая ситуация выбора порождает множественность вариантов решения, опосредованных некоторым ориентационным полем развития. Сопровождение может трактоваться как помощь субъекту в формировании ориентационного поля развития, ответственность за действия в котором несет сам субъект.

Важнейшим положением системно-ориентационного подхода выступает приоритет опоры на внутренний потенциал развития субъекта, следовательно, на право субъекта самостоятельно совершать выбор и нести за него ответственность. Под информационным сопровождением понимается метод, обеспечивающий создание условия для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных информационных ситуациях.

Субъект развития – человек, образовательное учреждение, образовательная система.

Информационные ситуации – множественные проблемные ситуации, путем разрешения которых субъект определяет для себя путь развития (прогрессивного или регрессивного).

Таким образом, исследование информационного сопровождения предполагает:

1. Исследование информационно-педагогической среды образовательного учреждения.
2. Исследование информационных потребностей субъектов образовательного процесса.
3. Исследование уровня информационной компетентности субъектов образовательного процесса.

С этой целью проводится: сбор данных, анкетирование, интервью, наблюдение, анализ документов с целью определения исходного и конечного уровня состояния проблемы информационного сопровождения образовательного процесса; мониторинг информационного сопровождения образовательного процесса с целью координации усилий всех заинтересованных участников образовательного процесса, коррекции и развития.

Система показателей уровня развития информационного сопровождения может быть представлена тремя взаимосвязанными блоками показателей.

1 блок. Уровень развития информационно-педагогической среды образовательного учреждения на основе изучения и анализа элементов структуры информационно-педагогической среды (средств и результатов информационно-педагогической деятельности, технического, научного и учебно-методического оснащения) и связей между ними на основе социологических и математических методов.

2 блок. Уровень развития информационной потребности субъектов образовательного процесса:

- низкий («потребительский») – низкая активность обращения к различным источникам информации, созерцательность, непроизвольность использования источников;
- средний («деятельский») – постоянство активности, стремление повторить ситуацию;
- высокий («профессиональный») – осознание необходимости совершенствовать информационную деятельность.

3 блок. Уровень информационной компетентности субъектов образовательного процесса:

- пользовательский уровень;
- методологический уровень.

Таким образом, сложный и многозадачный мир профессионально-педагогической деятельности выдвигает

большое многообразие различных инфопотребностей, каждая из которых детерминирована конкретными целями. Удовлетворением инфопотребности является обретение не просто любой информации, а информации, отвечающей на возникающие в ходе деятельности вопросы и, следовательно, способной снимать неопределенность.

Показателями кризиса информационной компетентности аспирантов являются два основных противоречия.

Первое – между степенью личностной и профессиональной адаптивности аспиранта и динамикой информационной реальности.

Второе – между степенью развитости у аспирантов системного взгляда на информационную картину мира и, следовательно, возможностями формирования их поведения в информационной среде, с одной стороны, и степенью интегративности процессов, определяющих информационную картину мира, – с другой. В целом развитие информационной среды можно трактовать как постоянный процесс разрешения социальных, педагогических и технологических противоречий. В этом процессе определенные, достаточно длительные, этапы заканчиваются созданием новых структурно-функциональных образований (компьютерный центр, видеоцентр и пр.). При этом каждая новая модель является не только выражением внедрения новых информационных технологий в учебный процесс, но и определяет достигнутый уровень коммуникативной мощности в развитии информационной инфраструктуры.

В соответствии с диалектическим принципом единства устойчивости и изменчивости происходит не простое замещение (отрицание) ранних элементов инфраструктуры новыми, а их сложное переплетение в рамках развивающейся структуры информационной среды с одновременной дифференциацией по характеру реализуемых функций элементов этой структуры. Каждый элемент

реализует локальный информационный процесс, являясь при этом составной частью более общей структуры, где реализуются глобальные процессы.

К таким процессам можно, в частности, отнести:

- процесс создания педагогической информационной среды образовательного учреждения в функциях микро-модели информационной картины мира;
- процесс формирования тезауруса;
- процесс вычленения функций информационной среды;
- процесс создания методических систем преподавания информатики, основ вычислительной техники, информационных технологий обучения;
- процесс формирования информационной культуры.

В качестве показателей разрешения указанных противоречий можно выделить следующие характеристики педагогической компетентности в области информационных технологий:

- способность к критической оценке и интеграции личного и иного (отечественного, зарубежного, исторического, прогнозируемого) опыта деятельности в современной информационной среде;
- стремление к развитию и(или) формированию личных творческих качеств, дающих возможность генерации педагогических идей в современной инфосреде с целью получения инновационных педагогических результатов, а также создание собственной инфосреды;
- наличие высокого уровня общей коммуникативной (в том числе в области информационного взаимодействия посредством или с помощью технических устройств) культуры, теоретических представлений и опыта организации информационного взаимодействия, осуществляемой в диалогическом (полилогическом) режиме;
- наличие рефлексивной культуры, сформированность потребности к саморефлексии и к совместной реф-

лекции с другими субъектами информационного взаимодействия в педагогическом процессе;

- наличие методологической культуры, информационного мышления, моделирование информационного пространства и прогнозирования результатов собственной информационной деятельности;
- готовность к совместному со всеми иными субъектами информационного взаимодействия освоению научного и социального опыта;
- освоение культуры получения, отбора, хранения, воспроизведения, преобразования способов представления, передачи и интеграции информации (в том числе в рамках избранной предметной области);
- способность к выработке парадигмально адекватного индивидуального стиля информационного поведения.

Главной целью информационного сопровождения образовательного процесса должно стать создание организационных и содержательных основ информационно-образовательного пространства, соответствующих современному уровню информатизации общества. Информационное сопровождение на техническом этапе базируется на педагогических информационных технологиях и позволяет пользоваться ими как инновациями.

Широкий спектр возможностей средств педагогических информационных технологий требует научного осмысления, классификации, уточнения в связи с дидактической ориентацией развития средств обучения, т. е. широкое внедрение в практику обучения таких средств, которые бы:

- способствовали свободному доступу к информации, составляющей предмет изучения в данном университете, для любого аспиранта;
- обеспечивали надежное хранение и необходимую обработку информации;
- обладали надежной обратной связью и возможностями управления познавательной деятельностью;

- предоставляли возможности самостоятельной, творческой, в том числе подлинно исследовательской деятельности аспиранта;
- предоставляли возможности широкой коммуникации между аспирантами региона, страны, представителями разных культур;
- обеспечивали устойчивую мотивацию научно-исследовательской деятельности.

Исследователи в области обучения отмечают перспективы развития следующих видов средств:

- разнообразные раздаточные печатные материалы (различного дидактического назначения);
- транспаранты, в том числе в соединении с компьютером;
- видеозапись, включая интерактивную видеозапись, которая, вероятно, с развитием технологии CD-ROM уступит место последней;
- фонозапись, учебные радиопередачи (особенно для отдаленных сельских школ);
- телекоммуникации (электронная почта, телеконференции);
- робототехника;
- универсальное полифункциональное лабораторное оборудование на микропроцессорной основе;
- обучающие и другие программы для компьютера, психолого-педагогическое сопровождение, в перспективе – программы искусственного интеллекта;
- использование сетевых ресурсов Интернет и т. д.

Суть информационного сопровождения образовательного процесса в том, что обучающему и обучаемому становится доступным гигантский объем информации в базах данных, базах знаний, в экспертных системах, компьютерных архивах, справочниках, энциклопедиях. Причем речь идет о доступе к «электронной», «активной» информации.

В процессе достижения основной цели решаются такие задачи, как создание информационной инфраструктуры образовательного учреждения, адекватной современному уровню информатизации общества; изменение содержания, организационных форм и методов образования в области педагогической информационной технологии как залог устойчивого развития информационной культуры учителя; обеспечение открытости информационной среды школы, вхождение в мировое информационное пространство; создание рынка информационно-образовательных услуг; внедрение образовательных технологий, соответствующих потребностям современного уровня информатизации общества.

Общими направлениями развития информационной среды университета являются:

а) создание единого информационно-образовательного пространства:

- создание единой системы баз данных и баз знаний;
- создание лабораторий, предназначенных для проведения учебных экспериментально-исследовательских работ с использованием средств информационных технологий;
- расширение телекоммуникационной сети, включение в нее всех подразделений;
- информационное обеспечение учебного процесса;
- создание информационно-управленческой инфраструктуры.

б) комплексное научно-методическое обеспечение образовательного процесса современными носителями информации:

- разработка программного обеспечения курсов, ориентированного, во-первых, на поддержку их изучения (изучение теоретических вопросов, выработка умений решения задач и т. п.), во-вторых, на обеспечение управления учебным процессом, автоматизацию контроля,

в-третьих, на поддержку учебного эксперимента (обработка информации, поступающей от датчиков, обеспечение работы управляющих элементов, компьютерное моделирование), в-четвертых, на работу с информационно-поисковыми системами;

- разработка компьютерных информационных технологий обучения (электронные учебники, мультимедиа и др.);
- разработка дистанционных форм обучения.

Таким образом, информационное сопровождение образовательного процесса включает в себя непрерывный процесс создания условий развития личности, направленный на формирование системы научных и практических знаний и умений, ценностных ориентаций, поведения и деятельности, позволяющей человеку активно функционировать в современном информационном обществе.

4.3. Приложение к диплому как механизм признания квалификаций

Признание академических квалификаций имеет отношение к признанию иностранных степеней или дипломов (или периодов обучения и зачетов) в качестве свидетельств о высшем образовании как таковых и во многих странах входит в компетенцию правительственных органов или органов, выдающих такие свидетельства, как, например, заведения, присуждающие степени в Великобритании. До 1980-х гг. признание академических квалификаций состояло в основном в подтверждении эквивалентности через сравнение программ обучения. С конца 1980-х гг. понятие «эквивалентность» было заменено на понятия «принятие» или «признание», в результате чего иностранная квалификация не обязательно должна иметь в своей основе в высокой степени сравнимую учебную программу, а может быть принята даже при наличии различий на условии, что несоответствия в программе не мо-

гут быть определены как «существенные». В 1950-х гг. Европейский Совет уже создал конвенции и сети информационных центров в рамках всеобъемлющей политики по повышению мобильности и взаимного признания квалификаций в Европе. Активную деятельность в этом отношении проводила также ЮНЕСКО через свой Центр высшего образования (CEPES) в Бухаресте. Результатом сотрудничества между двумя организациями стала важная региональная конвенция, заменившая существующие, а именно *«Конвенция о признании квалификаций в Европейском регионе»*, принятая в Лиссабоне в апреле 1997 г., которую называют также «Лиссабонской конвенцией о признании квалификаций». В рамках этой важной конвенции было введено понятие «принятие» и обязанность подтверждения квалификации полностью возложена на ответственный орган в стране местонахождения учебного заведения. Взаимное доверие к системам высшего образования и информация стали ключевыми элементами в новой системе признания квалификаций. Национальные информационные центры (ENIC) способствуют процессу признания квалификаций на национальном уровне, обеспечивая для этого необходимые процедуры и информацию. В Европейском Союзе уже в 1984 г. была создана отдельная сеть Национальных информационных центров признания академических квалификаций (NARIC), имеющая непосредственное отношение к программе ERASMUS, охватывающая 31 страну. Эти страны имеют параллельное членство в обеих сетях, и соответственно было принято решение о проведении общих сетевых заседаний, создании совместного сетевого сайта в Интернете, проведении совместных проектов и выработке общих принципов. Сети активно участвуют и интегрируют свою деятельность в Болонском процессе.

Интеграционная логика Болонского процесса и принимаемых в ходе его решений скорее всего будет способ-

ствовать принятию европейскими странами в обозримом будущем единого Приложения к диплому.

Предписанное Болонской декларацией использование единого Приложения к диплому как одного из средств обеспечения прозрачности и сопоставимости квалификаций высшего образования опирается на более чем десятилетний опыт разработки и применения в странах Европы стандартизированных приложений к диплому. Этот опыт связан прежде всего с мероприятиями, проводившимися с начала 1990-х гг. Европейским Сообществом, Советом Европы и ЮНЕСКО/СЕПЕС с целью расширения общеевропейской академической мобильности и облегчения академического и профессионального признания квалификаций.

В 1997 г. в Лиссабоне была подписана Конвенция о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе, в рамках мероприятий которой был разработан и опробован предложенный СЕПЕС вариант Приложения к диплому. Предложенная модель Приложения к диплому в той или иной форме применялась в 25 европейских странах, однако не получила всеобщего распространения. Как правило, Приложение оформлялось в индивидуальном порядке по просьбе выпускников вузов в тех случаях, когда они считали это необходимым для продолжения образования или трудоустройства за рубежом.

К 1999 г. было разработано новое Приложение к диплому, которое получило одобрение Европейской ассоциации зарубежного образования. Это Приложение, единое по форме и содержанию (четыре унифицированные страницы на национальном и английском языках), включает в себя сгруппированные в 8 разделов 25 позиций, точное заполнение которых должно давать однозначное представление о полученной квалификации, о ее сопоставимости с другими квалификациями и о возможности ее признания за рубежом.

Приложение к диплому является документом, прилагающимся к диплому о высшем образовании или степени и содержащим информацию об уровне данной квалификации, учебной нагрузке, содержании учебной программы, результатах, полученных владельцем квалификации, функции квалификации в национальной структуре и краткую характеристику национальной системы образования, в рамках которой была присвоена данная квалификация. Таким образом, это своего рода форма характеристики индивидуальных квалификаций, облегчающая процесс оценки и принятия иностранных квалификаций экспертами по оценке и приему.

4.4. Организационный механизм совершенствования подготовки научных кадров

Основные организационные направления совершенствования могут быть определены исходя из необходимости:

- повышения персональной ответственности выпускающих кафедр, научных руководителей и консультантов за качество исследования, а экспертов, за качество его экспертизы;
- создания организационного пространства подготовки научных кадров, которое не должно быть ограничено только образовательной программой аспирантской подготовки;
- сопровождения целостной процедуры экспертизы информационными и методическими ресурсами.

Содержание изменений, являющихся резервом повышения качества диссертационных исследований при условии проявления инициативной активности, направленной на повышение качества диссертационных исследований, касается следующих линий.

Выпускающая кафедра, научный руководитель (научный консультант) – прием аспирантов и докторантов

под определенную тематику исследовательских программ кафедр, рассчитанных на среднесрочную перспективу, выполнение которых в итоге привело бы к решению какой-либо крупной научной и/или научно-практической проблемы; персональная ответственность научного руководителя (или консультанта) и заведующего выпускающей кафедры за качество выпускаемой работы; организация работы летних школ. Нужно искать качество там, где оно зарождается, – в творческих возможностях соискателя, отмечает Т. Ю. Базаров, а также в добросовестности научного руководителя. Главное – не изменился и не может измениться подход к творчеству. Этот процесс не регламентируется никакими формальными процедурами, так как если у человека есть идея и интерес к научному исследованию, никто ему не может установить рамки или даже запретить этим заниматься.

Для поиска путей повышения персональной ответственности научных руководителей может быть интересен анализ опыта Швеции – страны, имеющей ярко выраженную социальную ориентацию, что отражается в политике развития и подготовки научных кадров. Согласно докладу Организации экономического сотрудничества и развития о науке, технологиях и промышленности, подготовленному в 2001 г., Швеция признана ведущей страной мира, экономическое развитие которой базируется на знаниях. Совокупные расходы на высшее образование, исследования, информатику составили 6,6% ВВП (в США – 6,1%, Южной Корее – 5,2%). Высочайший уровень университетского образования, продуманная и эффективная инновационная политика, уникальные достижения в ряде областей науки и техники позволяют говорить о специфике «шведской модели» социально-экономического развития.

В Швеции за каждым докторантом (аналог аспиранта по уровню образования), принятым на программу, за-

крепляется супервайзер (руководитель). Как правило, университет сам рекомендует руководителя, но отношения руководителя и докторанта должны строиться на обоюдном согласии и доверии. Обычно руководитель – это преподаватель факультета, но иногда может быть привлечен соруководитель другого факультета университета.

Супервайзер ответствен за:

- помощь студенту в выборе и формулировке исследовательской темы, планировании и проведении исследования;
- помощь студенту в разработке учебного плана и определении времени и процедуры представления результатов исследования;
- свою профессиональную компетентность в исследуемой области или возможность расширить по необходимости свои научные представления до вступления в роль супервайзера;
- доступность студенту для консультаций и обсуждения академических достижений студентов и хода исследования;
- вовремя оказанную конструктивную поддержку студенту в написании им научных работ в ходе проведения исследования;
- помощь в поиске источников финансирования исследовательской работы докторанта, например, привлечение его к участию в научно-исследовательских проектах;
- передачу необходимой информации о достижениях студента каждый семестр, а также об источниках финансирования исследовательской работы;
- стимуляция докторантов к представлению результатов исследований на семинарах. Обычно докторанты должны провести 3–4 семинара за период обучения в четыре года;

- помощь студентам в разработке учебных планов и расписаний обучения по отдельным учебным курсам и по диссертационной работе. Эти планы контролируются в начале каждого семестра.

- В случае работы с иностранным студентом, чуткость к культурным различиям и помощь студенту в освоении шведских традиций.

- профессионализм в написании студентом научных текстов;

- помощь студенту в подготовке к публичной защите диссертации посредством рекомендации руководству факультета рецензентов и официального оппонента и советов студенту, касающихся печати диссертации.

В начале процесса супервизии студент пишет индивидуальный план на весь период учебы, получая рекомендации от руководителя, когда какой курс пройти, какой может быть тема исследования, сколько баллов заработать в каждом году обучения и информацию о том, когда и как результаты исследования должны быть представлены. Как отмечено выше, студент, руководитель и директор университета подписывают два плана: индивидуальный учебный план студента и план финансирования обучения.

Опыт и исследования показывают, что характер руководства и эффективность коммуникаций между докторантом и руководителем – это два основных фактора, влияющих на результаты обучения докторантов.

Ожидания студентов, руководителей и других участников, вовлеченных в процесс исследования, должны быть четко оговорены на начальном этапе установления отношений:

- частота и объем супервизии;
- роли каждого из супервайзеров (если оба вовлечены в процесс супервизии);
- роли других участников;

- время выполнения программы;
- право собственности продуктов интеллектуальной деятельности;
- процедуры, которым необходимо следовать при оформлении совместных публикаций;
- притязания на финансовую поддержку по исследовательским грантам, из университетских фондов или других источников.
- потребность в оборудовании и других ресурсах.

Студент вправе ожидать от руководителя ответственности, адекватной оценки его деятельности, профессио-

Хартия диссертаций (типовая хартия) (выдержки)

Цель Хартии – гарантия высокого научного качества.

1. Диссертация – этап персонального и профессионального проекта

Диссертация должна вписываться в рамки персонального и профессионального проекта, четко определенного в целях, а также в требованиях. Должна быть определена ясность задач и средств для их достижения.

Кандидат должен быть осведомлен о возможностях в академии и вне академии в своей области. Докторская школа должна располагать национальной статистикой о профессиональном будущем молодых докторов. Профессиональные пожелания докторантов должны быть уточнены как можно раньше. Каждый докторант должен информировать о своей будущей профессии во время четырехлетнего периода в докторантуре.

Задача научного руководителя и директора школы – получить финансирование для наибольшего числа неработающих докторантов. Кандидат должен знать о возможных ресурсах (стипендии министерства исследований, региональные, промышленные стипендии, стипендии ассоциаций...).

Докторант должен посещать курс подготовки, конференции и семинары. В целях расширения научной компетенции может предлагаться научным руководителем дополнительная подготовка. Эти формы подготовки являются предметом аттестации директора докторской школы. Важны контакты школы с будущими работодателями (лабораториями, предприятиями, во Франции и за рубежом). Возможна организация дней докторантов, практики на предприятиях¹.

¹ Например, Университет им. Луи Пастера (Страсбург) доверяет докторским школам заботу об определении дополнительного обучения, которое имеет культурный, научный, технический, юридический характер, или введение в будущий проект и знакомство с жизнью предприятия, социально-экономического окружения, которое предлагается как помощь при начале профессиональной деятельности.

Обучение к диплому DEA может быть организовано несколькими докторскими школами и включать знания предприятия, введение в проблемы повышения значимости исследований, интеллектуальной и промышленной собственности, построения проекта, создание предприятия и некоторых курсов Центра введения в высшее образование.

2. Тема и осуществимость диссертации

Тема исследования ведет к реализации оригинальной и созидательной работы, осуществимость которой вписывается в конкретный срок. Выбор темы основывается на соглашении докторанта и руководителя диссертации и осуществляется при записи в школу. Руководитель, зная поле исследования, должен помочь докторанту определить новаторский характер в научном контексте и актуальность темы, он должен также удостовериться, что докторант проявляет инновационный дух.

Руководитель исследования должен определить средства для достижения результатов работы. Докторант полностью интегрируется в исследовательскую группу или в лабораторию, где есть доступ к оборудованию для исследования, включая информационные средства, документацию, возможность присутствовать на семинарах и конференциях и представлять свою работу на научных собраниях (речь идет о «конгрессах докторантов» или более широких собраниях). Члены лаборатории, куда попадает докторант, должны требовать уважения докторантом сложившихся требований коллективной жизни, а также разделение научной деонтологии.

Докторант сообщает руководителю о препятствиях и о продвижении своей работы.

Пример Университета Луи Пастера (Страсбург). Докторская школа предоставляет информацию о темах, открытых для исследования. Согласовав тему, докторант создает структурированный проект. В начале работы создается описание проекта на 1–2 страницы по теме исследования, где уточняется проблематика, современное состояние проблемы на основе библиографических данных, первоначальная программа работы, необходимые средства для исследования. Этот текст дает возможность руководителю работы и учебного заведения понять оригинальный и новаторский характер исследователя, его адекватность политике научной лаборатории и докторской подготовке.

3. Окружение и написание диссертации

Будущий докторант должен быть информирован о числе диссертаций, которыми руководил его руководитель. Руководитель должен иметь ограниченное число докторантов, если он хочет внимательно руководить их работой. Принципы регулярных встреч с руководителем должны быть оговорены в Хартии.

Докторант обязуется представлять руководителю поэтапные записи и представлять свои работы на семинарах в лабораториях. Руководитель обязуется регулярно следить за состоянием работы и обсуждать новые ориентиры и возможные результаты. Он должен информировать докторанта о позитивных оценках или о критических замечаниях по работе, которые могут быть высказаны во время защиты.

Руководитель диссертации в соглашении с докторантом, а также с руководителем учебного заведения через посредничество руководителя школы устанавливает состав жюри на защите диссертации и сроки защиты. В состав жюри входит 1/3 внешних лиц по отношению к учебному заведению. Жюри не должно превышать шесть человек. Они не должны принимать активное участие в исследовании кандидата.

4. Продолжительность написания диссертации – три года.

В конце второго года должна быть предварительная защита в целях продвижения исследовательской работы. Продление сроков возможно согласно мотивированной просьбе кандидата, это имеет исключительный характер. Ежегодно происходит возобновление приема кандидата в докторскую школу.

Главное – уважение сроков написания работы, установленных в Хартии.

5. Публикация диссертации

Качество диссертации может измеряться через публикации или краткие отчеты о своей работе, статьи и монографию.

6. Процедуры посредничества

Если есть конфликт между руководителем и докторантом, можно прибегнуть к посреднику, которые выслушает стороны и предложит способ решения проблемы для того, чтобы окончить исследование.

нализма, стимуляции, руководства деятельностью, координации деятельности супервайзеров.

Небезынтересен опыт Франции – страны, имеющей централизованную систему управления образованием, как и в России. Каждое учебное заведение Франции призвано создать необходимую образовательную среду, где возможно было бы использовать новые технологии информации и коммуникации, иностранные языки, международные контакты, которые могут вести к соучастию диссертациями руководителями из разных стран.

Подготовка к профессии может проводиться в разных формах: различные инициативы, семинары, летние школы, докторские школы. Надо разнообразить деятельность, которая позволяет докторанту контакты с внешним миром: проблема занятости в науке, знание предприятия, дополнительная подготовка по праву и экономике, открытие к внешнему миру, особенно к Европе.

Процедура посвящения в будущую профессию исследователей будет важным элементом деятельности каж-

дой докторской школы. Диссертация предполагает интеллектуальную автономию, но она не заканчивается в день защиты. Докторская школа должна помочь докторанту представить результаты исследования и раскрыть их значение для своего включения в профессиональную деятельность.

Введена «Хартия диссертаций», в которую включены права и обязанности двух сторон (докторанта и ответственных за его подготовку). Хартию подписывают докторант, его руководитель, руководитель принимающей структуры. Хартия включена в контракт, подписываемый между учебным заведением и Министерством высшего образования. Ее выполнение составляет часть оценивания контракта учебного заведения.

Организация *летних школ* – эффективный способ повышения мобильности аспирантов и модернизации учебных планов. Эта форма научного общения рассматривается в современном открытом европейском научно-образовательном пространстве как наиболее легкий путь к переменам. Опыт создания таких школ, правда, для студентов, уже имеется в ряде университетов Юго-Восточной Европы, вступивших в Болонский процесс. Здесь нельзя не вспомнить о Всесоюзных научных летних школах по методам оптимизации и теории управления, которые регулярно проводил академик РАН Н. Н. Моисеев в 1965–1985 гг.¹

Эффективным средством развития мобильности аспирантов и совершенствования организационного механизма подготовки научных кадров путем создания дискуссионного пространства, являются *научные олимпиады*.

Повышение качества подготовки научных кадров в открытом европейском научно-образовательном пространстве сопровождается объединением усилий систем

¹ [http:// nnmoiseev.narod.ru/photo.htm](http://nnmoiseev.narod.ru/photo.htm)

различных стран. Этот опыт, несомненно, интересен для выпускающих кафедр и научных руководителей. Ведущими тенденциями в этом направлении кроме программ работы летних школ являются разработка и реализация программы «Европейский докторант», а также построение глобальной системы образования (ГСО).

Сутью программы «Европейский докторант» является сотрудничество университетов различных стран в реализации совместных докторских исследований. В перспективе это явление рассматривается как модель для формирования некоего общеевропейского института докторантуры.

Диссертационный совет – организация работы школ экспертов; персональная ответственность председателя и секретаря диссертационного совета за качество экспертизы диссертаций.

ВАК – регулярное повышение квалификации экспертов путем проведения методологических семинаров и конференций по проблематике качества диссертаций; аттестация диссертационных советов; разработка предложений по стимулированию экспертной деятельности и механизма по управлению изменениями; совершенствование механизмов квалификационного роста научных кадров.

В Европейском регионе создана международная программа по развитию единого информационного пространства – «Мост между Востоком и Западом» (Bridge between East and West). В рамках этой программы Европейской академии информатизации, в частности, академиком Э. В. Евреиновым, была предложена концепция образования для подготовки высококвалифицированных специалистов, получившая название «Глобальная система образования» (ГСО). Эта система разработана для подготовки экспертов и экспертов высшего класса, а также для решения глобальных проблем с присуждени-

ем им степеней доктора философии и гранд доктора философии соответственно¹.

В рамках ГСО создан *Всемирный университет развития науки, образования и общества* (World University for Development of Science, Education and Society – WUDSES)², который осуществляет подготовку высококвалифицированных специалистов в области современных проблем здоровья человека. Международные докторские программы направлены на подготовку высококвалифицированных специалистов в области образования и научных работников. Разрабатываются программы в соответствии с концепцией Глобальной образовательной системы и Европейских конвенций по высшему образованию. Совместно с World Information distributed University и международной ассоциацией комитетов по аттестации кадров высшей квалификации International Association of Higher attestation Comissions and Committees WUDSES предлагает разные виды мульти- и междисциплинарных программ для подготовки высококвалифицированных специалистов **в области решения глобальных проблем**. Докторские программы направлены на получение молодыми учеными высших академических степеней. Качество обучения по программам гарантируется, российским исследователям осуществляется перевод международных степеней званий к российским эквивалентам.

В России WUDSES существует с 2002 г., имеет статус юридического лица и осуществляет свою деятельность на территории Российской Федерации в соответствии с Гражданским кодексом Российской Федерации, Законом РФ «О некоммерческих организациях», Законом РФ «Об образовании» и действующим в РФ законодательством.

¹ <http://www.euroacademee.org>

² <http://www.euroacademee.org>

В целях учета особенностей организации-PhD., Grand PhD. в отдельных странах создана в рамках (глобальная система образования) Ассоциация высших Аттестационных Комиссий и высших аттестационных комитетов (International Association High Attestation Commissions and Committees – ИАНАСС), в которую входят негосударственные аттестационные комитеты и комиссии, хотя и допускается включение в состав Ассоциации и государственных комитетов и комиссий.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, для вхождения российской системы высшего профессионального и послевузовского образования в Болонский процесс целесообразно продумывать следующие основные шаги преобразований в организационном направлении и в направлении разработки учебно-методических материалов нового поколения.

В целях развития студенческой мобильности необходимо обеспечение совместимости российских стандартов профессионального образования с европейскими (государственными требованиями), что требует коренного изменения подходов к разработке государственных требований к компетенциям выпускников на всех уровнях профессиональной подготовки.

Во избежание изоляции российской системы образования от систем образования стран ближнего и дальнего зарубежья необходимо ввести одну из мировых систем зачетных единиц, предпочтительно ECTS и делегировать вузам полномочия самим решать вопрос о возможности перезачета учебных дисциплин (приведенных к системе зачетных единиц) при переходе студента из одного вуза в другой.

Введение системы зачетных единиц для студентов, увеличение объема их самостоятельной работы потребует пересмотра методики расчета нагрузки преподавателей. Не исключена возможность введения системы кре-

дитов учета нагрузки преподавателей, куда войдет аудиторная нагрузка, разработка новых курсов, внедрение новых педагогических и информационных технологий в образовательный процесс, проверка письменных и других видов работ, обеспечивающих контроль за самостоятельной работой студентов и промежуточный контроль знаний.

ИСТОЧНИКИ ИНФОРМАЦИИ

1. Анализ и диагностика состояния высшей школы и научно-технической безопасности на территории УрФО / Под ред. С. С. Набойченко, А. Д. Выварца, И. А. Майбутова. – Екатеринбург, 2002.

2. *Ананьев Б. г.* Педагогические приложения современной психологии // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946–1980 гг. / Под ред. И. И. Ильасова, В. Я. Ляудис. – М., 1981.

3. *Балакирева Э. В.* Профессиологические основы развития педагогического образования: методология и концепция: монография. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005.

4. *Байденко В. И.* Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый университет, 2002.

5. *Бордовская Н. В.* Диалектика педагогического исследования: Логико-методологические проблемы. – СПб.: Изд-во РХГИ, 2001.

6. *Воробьева С. В.* Теоретические основы дифференциации образовательных программ. Дисс. доктора пед. наук. – СПб., 1999.

7. *Вульфсон Б. Л.* Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века. – М.: Издательство УРАО, 1999.

8. *Галаган А. И., Прянишникова О. Д.* Уровни образования, степени и дипломы высших учебных заведений в зарубежных странах (обзорный доклад) / Под ред. акад. МАН ВШ А. Я. Савельева. – М.: НИИВО, 2002.

9. *Гребнев Л.* Академическая и профессиональная квалификации (Болонский процесс и российское законодательство) // Высшее образование в России. 2006. № 6. С. 6–15.

10. *Гусев С. С.* Самоограничительные тенденции в науке // Альтернативные миры знания / Под ред. В. Н. Поруса и Е. Л. Чертковой. – СПб.: РХГИ, 2000.
11. *Давыдов Ю. С.* Власть культуры в университете. Научное издание. – Пятигорск: Пятигорский государственный университет, 2004.
12. *Дерябин Ю. С.* Шведская модель в действии: инновационный подход к подготовке кадров и научным исследованиям в вузах. // Высшее образование сегодня. 2004. №5.
13. *Добров Г. М.* Наука о науке. – Киев: Наукова Думка, 1989.
14. Дойти до степеней известных [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.votpusk.ru>
15. *Загвоздкин В. К.* Методология гуманитарного познания в зарубежной педагогике // Методология диссертационных исследований проблем образования в условиях его модернизации. Сб. научных статей всероссийского семинара по методологии педагогики. – Волгоград, 2003.
16. Зарубежный опыт реформ в образовании: аналитический обзор (материалы к заседанию Государственного Совета Российской Федерации). – М., 2001.
17. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология: Учебник для вузов. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999.
18. *Канке В. А.* Основные философские направления и концепции науки: итоги XX столетия. – М., 2000
19. *Кемеров В. Е.* Введение в социальную философию. – М.: Академический проект, 2000.
20. *Князева Е. И., Курдюмов С. П.* Синергетика как новое мировоззрение: диалог с И. Пригожиным // Вопросы философии. 1992. № 12. С. 5.
21. *Ковалев Ю. Ю.* География мировой науки: Учебное пособие. – М.: Гардарики, 2002.
22. Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография / Под ред. проф. В. А. Козырева, проф. Н. Ф. Радионовой, проф. А. П. Тряпицыной. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005.
23. *Кузин Ф. А.* Магистерская диссертация. Методика написания, правила оформления и процедура защиты. Практическое пособие для студентов-магистрантов. – М.: «Ось-89», 1997.
24. *Кун Т.* Структура научных революций // Структура научных революций Пер. с англ. Т. Кун; сост. В. Ю. Кузнецов. – М.: ООО «Изд-во АСТ», 2001.

25. *Кучуради И.* Перед лицом мировых проблем // Вопросы философии. 2004. № 3. С. 5–11.
26. *Ладыжец Н. С.* Философия и практика университетского образования. – Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1995.
27. *Лаптев В. В., Тряпицына А. П., Писарева С. А.* Подготовка и аттестация кадров высшей квалификации в области гуманитарных и общественных наук. Анализ опыта университетов Европы и России. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2006.
28. *Леднев В. С.* Научное образование: развитие способности к научному творчеству. – М.: МГАУ, 2001.
29. *Леднев В. С.* Содержание образования. М.: Высшая школа, 1989.
30. *Ленк Х.* Становление системотехнологического суперинформационного общества // Общество и книга: от Гутентберга до Интернета. – М., 2000.
31. *Лейси Х.* Свободна ли наука от ценностей? (ценности и научное понимание). – М., 2001.
32. *Лукичев Г.* Болонский процесс – императив современного развития европейского высшего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.russianic.ru/publications>
33. Магистратура и Болонский процесс: вузовский эксперимент: Научно-методическое пособие / Под ред. проф. В. А. Козырева. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2006.
34. *Майбуров И.* Высшее образование в развитых странах // Высшее образование в России. 2003. № 2. С. 132–144.
35. *Мезенцев Е. Л.* Управление как гуманитарная технология [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://zhurnal.lib.ru>
36. Мини-путеводитель по обучению за рубежом // Спецвыпуск «Образование без границ. Study IN», 2002.
37. *Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.* Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М.: Азбуковик, 1999.
38. *Поппер К.* Нормальная наука и опасности, связанные с ней // Структура научных революций. Пер. с англ. Т. Кун; сост. В. Ю. Кузнецов. – М.: ООО «Изд-во АСТ», 2001.
39. *Поппер К.* Предположения и опровержения: Рост научного знания. Пер. с англ. К. Р. Поппер. – М.: ООО «Издательство АСТ»; ЗАО НПП «Ермак», 2004.
40. Признание квалификаций в области высшего образования.

41. *Радионов В. Е.* Нетрадиционное педагогическое проектирование. – СПб. 1996.

42. Разработка квалификационных требований к профессиональной деятельности в сфере образования / Под общ. ред. члена-корреспондента РАО, д-ра пед. наук, проф. В. А. Козырева, д-ра пед. наук, проф. Н. Ф. Радионовой – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2006.

43. *Райзберг Б. А.* Диссертация и ученая степень: пособие для соискателей. – М.: ИФРА-М, 2003.

44. Резолюция научно-практической конференции «Методология психологического и педагогического исследования» (г. Москва, 4 октября 2002 г.).

45. *Ритцер Дж.* Современные социологические теории. – М., 2002.

46. *Роботова А. С.* Гуманитарная ли наука педагогика // Педагогика в вузе: наука и учебный предмет. – СПб., 2000.

47. России пророчат экономическое чудо. Комсомольская правда. 25 июля, 2007 г. С. 8–9.

48. Российское образование к 2001 году: аналитический обзор. Материалы к заседанию Государственного Совета РФ. – М., 2001.

49. *Сагатовский В. Н.* Есть ли выход у человечества? (Критика образа жизни). – СПб.: ООО «Издательство “Петрополис”», 2000.

50. *Самсонова А. С.* Научно-исследовательская подготовка магистров в современных университетах Великобритании. Дисс. на соиск. степени магистра педагогики. – СПб., 2007.

51. *Сенашенко В., Ткач г.* Болонский процесс: о сопоставимости квалификаций // Высшее образование в России. 2003. № 3.

52. *Сенашенко В., Ткач Г.* О структуре современного высшего образования // Высшее образование в России. 2004. № 4. С. 18–26.

53. Система образования Великобритании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.international.edu.ru>

54. *Степанов В. А.* Становление и развитие системы высшего образования в Великобритании. Автореф. дисс. на соискание уч. ст. канд. пед. наук. – Минск, 1999.

55. *Степанов С. Ю.* Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций. – М.: Наука, 2000.

56. *Томуск В.* Програма реформування докторантури // Про-

грама підтримки вищої освіти, Будапешт. Інтернет-ресурс: Сайт Львівського Національного університету імені І. Франка [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://www.cfhlviv.ua/seminar/sem.htm>

57. *Чистохвалов В.* Кредитные единицы входят в российскую высшую школу // Высшее образование в России. 2004. № 4. С. 26–37.

58. Что такое академическая мобильность? Российский университет дружбы народов.

<http://www.w3c.org/TR/1999/REC-html401-19991224/loose.dtd>

59. *Щедровицкий П. Г.* Школа Культурной Политики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.shkp.ru>

60. *Швырев В. С.* Рациональность как ценность культуры. Традиция и современность. – М.: Прогресс-Традиция, 2003

САЙТЫ ПО ПРОБЛЕМЕ

1. European Association of Distance Teaching Universities (EADTU): www.eadtu.nl

2. International Council for Open and Distance Education (ICDE): www.icde.org

3. European Distance and E-Learning Network (EDEN): online.org/eden.php

4. The International Association for Distance Learning (IADL): www.iadl.org.uk

5. European Association for Distance Learning (EADL): www.eadl.org

6. Distance Education and Training Council: www.detc.org

7. The Commonwealth of Learning (COL): www.col.org/col-web/site

Приложение

Характеристика систем высшего образования в Европе

Для того чтобы иметь более четкое представление о тех изменениях, которые должны произойти в Европе в соответствии с Болонским процессом, сравним системы высшего образования европейских стран, существующие до подписания конвенции.

Для простоты изложения поясним несколько базовых определений:

Система высшего образования может быть **унитарной** – с одним основным типом вуза (например, университетами) или **бинарной** – с двумя типами вузов (например, университеты и институты).

Высшее образование может быть **одноуровневым** – включает один завершающий цикл высшего образования (после которого выдается диплом о высшем образовании) или **двухуровневым** – включает как минимум два цикла высшего образования (после каждого цикла выдается диплом, который можно использовать для работы или продолжения учебы).

Великобритания

Высшее образование соответствует *унитарной двухуровневой* системе до уровня докторантуры. Существует несколько докторантур, но преобладает PhD. В 1992 г. бывшие политехники были присоединены к университетскому сектору, они получили полный университет-

ский статус и право присваивать степени. Нет официальных указаний относительно продолжительности обучения в университетах, точно так же терминология и структура степеней может быть разной в разных университетах. Все звания можно разделить на звания, присуждаемые до окончания университета (Высший национальный диплом – два года, Высший национальный сертификат – один год) и звания, присуждаемые после окончания университета.

Большинство курсов строится на модульной основе с использованием накопительных баллов (кредитов).

Звание бакалавра требует завершения трех или четырехлетней программы (в медицине – пять лет). На последипломном уровне существует много магистерских программ (продолжительностью от одного до двух лет) и много высших дипломов, самой популярной является докторантура, которая ведет к PhD.

Растет число колледжей дальнейшего образования. К ним относятся договоренности, по которым весь курс или его часть читается в колледже и признается университетом. Большинство таких колледжей предлагает Высшие национальные дипломы и Высшие национальные сертификаты.

Германия

До 1999 г. высшее образование соответствовало *бинарной одноуровневой* модели, одноуровневой является и докторантура.

Университетский сектор предоставляет степени *Diplom*, *Magister* или *Staatsexamen*, после обучения продолжительностью 4–6 лет. Дипломные программы характеризуются концентрацией основных предметов по выбранной профессии. Магистерские программы сосредоточены на двух или трех предметах, преимущественно

гуманитарных. *Staatsexamen* относится к регулярным профессиям (*regulated professions*).

До середины 1990-х гг. докторскую степень присваивали преимущественно после самостоятельной научно-исследовательской работы под руководством лектора и защиты диссертации. На это отводилось от двух до четырех лет. Постепенно все распространенней стала организация работы над диссертацией в аспирантуре. В 1998 г. было основано более 300 аспирантур.

Неуниверситетская сфера. Университеты прикладных наук предлагают прежде всего профессионально ориентированные курсы по инженерии, экономике, социальным профессиям, управлению и дизайну. Стандартная продолжительность обучения – четыре года. Студентам присваивают степень *Diplom (FH)*. Далее они после дополнительных экзаменов могут быть допущены в докторантуру.

В 1998 г. измененный Университетский акт ввел на государственном уровне степени бакалавра (3–4 года) и дальнейшей степени магистра (еще 1–2 года).

Франция

Система высшего образования – преимущественно *бинарная двухуровневая*. Она характеризуется большим количеством разных типов вузов, со своими требованиями и широким диапазоном студентов.

Университетский сектор включает традиционные университеты, которые включают специализированные факультеты. Общая структура степеней в университетах охватывает первую промежуточную степень (*DEUG*) после двух лет обучения, первая конечная степень *Licence* после дополнительного года и *Meitrise* после еще одного года. После степени *Meitrise* можно получить степени *DESS* и *DEA* – после еще одного года специализации.

DEA (Diplome d'Etudes Approfondies) считается выходной степенью докторантуры. Программа включает исследовательскую работу, письменный итоговый экзамен и открытую защиту короткой диссертации. Есть также аспирантура.

Еще до Болонского соглашения Министерство просвещения предложило ввести профессиональную трехгодичную программу *Licence*, которая дает возможность студентам закончить университет после трех лет обучения и найти работу на промежуточном этапе. Было введено также звание магистра (*Mastaire*) после еще двух лет учебы. Предполагалось, что новые степени должны сосуществовать с действующей структурой.

Кроме этого, существуют разнообразные другие типы вузов, такие как большая школа (*grandes ecoles*), школы инженерии и менеджмента. Прием в них осуществляется на конкурсной основе, как правило, конкурс очень большой. Большинство из них государственные, но существуют и частные, которые признает государство.

Неуниверситетский сектор включает *Sections de Techniciens Supérieurs*, которые предлагают двухгодичную учебную программу, а также разные учреждения, где готовят медицинских работников.

Италия

До конца 1990-х гг. высшее образование было организовано по *бинарной одноуровневой* модели с достаточно развитым университетским сектором.

Университетский сектор предоставляет степени трех видов, в зависимости от срока обучения. Короткая степень (*DU*) ориентирована на разные профессии, например квалифицированные техники. Степень *Corsi di Laurea* требует 4–6 лет обучения и предусматривает высокий научный уровень и исследовательскую деятельность. Здесь требуется написание диссертации, на кото-

рую отводится до двух лет. Владение этой степенью дает право пользоваться званием доктор (*Dottore/Dottoressa*). Эта степень является допуском к третьему уровню образования – докторантуре.

Существует два вида докторантур: специализация (*Scuola de Specializzazione*) и общая докторская программа (*Dottorato di Ricerca*). Звание присуждается после выполнения научно-исследовательской работы под руководством и защиты диссертации.

Университеты могут предлагать и магистерские программы, но до 1999 г. их считали неофициальной альтернативной формой обучения, и они не имели юридического веса.

Неуниверситетская сфера охватывает, в соответствии с итальянской терминологией, все виды образования в сфере искусства, высшее техническое образование, учебные программы, профессиональное образование.

Швеция

Высшее образование соответствует *унитарной двухуровневой* модели. Высшее образование организовано по модульному принципу зачета дисциплин. Это дает возможность студентам «наращивать» свои степени, выбирая завершенные модули. Звание или степень присуждается после того, как будет зачтено соответствующее количество дисциплин в соответствующих комбинациях, и после того, как студент сдаст необходимые экзамены для каждого модуля. Учебные периоды определяются не годами, а набранными баллами.

Выделяют три типа окончательных ступеней: первая ступень требует как минимум два года дневного обучения (*Hogskoleexamen*), вторая ступень – три года дневного обучения и полгода специализации и написания диссертации (*Kandidatexamen*), третья ступень – четыре года

дневного обучения, куда входят два года специализации и работы над диссертацией (*Magisterexamen*).

Профессиональные знания (медицина, педагогика, инженерные специальности) приобретаются по другой схеме: существует более 50-ти профессиональных степеней, и программы продолжаются 4–5,5 лет.

Докторские программы включают двухгодичную в конкретных областях и четырехгодичную во всех академических областях. Их основными компонентами являются самостоятельная исследовательская работа, написание и открытая защита диссертации.

К 1999 г. вузы стали предлагать все больше магистерских программ на английском языке как для местных, так и для иностранных студентов. Некоторые из этих курсов – простой перевод университетских курсов, но есть и специально разработанные программы.

Финляндия

До 1999 г. высшее образование соответствовало *бинарной модели*.

В университетском секторе в 1996 г. для большинства университетских дисциплин была принята двухуровневая система степеней, что позволило студентам получать первую степень *Kandidaatti* после трех лет и вторую степень (*Maisteri*) после еще двух лет учебы. Примерно 75% студентов после первой степени продолжали обучение по программе *Maisteri*.

Звание доктора можно получить и в форме промежуточной степени после двух лет (в некоторых областях науки), и в форме окончательной степени доктора после 3–4 лет обучения и защиты диссертации. Докторантура по преимуществу организовывается при аспирантуре.

В 1990-х гг. **неуниверситетский сектор** был реформирован, для того чтобы повысить стандарты образова-

ния и сделать профессиональное образование более привлекательным. Программы профессионального образования рассчитаны на 3–4 года.

Норвегия

После реформы 1994 г., объединившей 98 колледжей в 26 государственных высших школ, действует *бинарная двухуровневая* модель высшего образования и одноуровневая модель докторантуры. Разница между университетским и неуниверситетским сектором не такая большая, как в других странах, довольно легко перевести засчитанные дисциплины с неуниверситетских на университетские программы.

В университетском секторе первая степень *Cand. Mag.* Присваивается после четырех лет учебы. Программы концентрируются на двух или трех основных предметах и начинаются с полугодового курса философии.

Следующая степень *Candidatus* присваивается после еще двух лет углубленного изучения одного из предметов первого уровня. Для получения степени кандидата необходимо написать научную работу, основанную на самостоятельных исследованиях (обычно на это отводится один год). Специализированные университетские звания (медицина, психология, теология, право) требуют 6–7 лет последовательного обучения.

Существуют два пути получения степени доктора: полностью самостоятельная работа без специальной программы обучения с публичной защитой диссертации (звание *Dr.Philos.*), и более структурированная исследовательская программа на протяжении 3–4 лет, которая заканчивается написанием диссертации и открытой защитой (*Dr.Art.*, *Dr.Scient.* и т. д.). Оба звания имеют одинаковый научный уровень.

В неуниверситетском секторе обучение рассчитано на 3–4 года. Большинство коротких неуниверситетских курсов содержит целостный период учебы и готовит к конкретной профессии. В дипломе *Candidatus* указывается профессия. Можно также факультативно изучать университетские курсы (по гуманитарным, общественным, естественным наукам, математике) и получить степень *Cand.Mag.*

Австрия

До 1999 г. частные университеты были запрещены, а система высшего образования соответствовала *бинарной днюровневой* модели.

В университетском секторе первую степень можно получить после 4–5 лет учебы, но чаще после значительно более длительного срока. Учеба делится на 2–3 фазы, каждая из которых заканчивается экзаменами (а вторая фаза включает также написание научного труда (*Diplomarbeit*)).

С 1997 г. началось обсуждение возможности введения степени бакалавра.

Докторантура – это как минимум два года дальнейшего обучения, написание и защита диссертации и сдача итогового экзамена. Чтобы получить право преподавания, необходимо пройти процедуру габилитации, которая предъявляет гораздо большие требования, чем для простого звания доктора.

В неуниверситетском секторе минимальная продолжительность обучения (включая практику на предприятиях и подготовку итоговой научной работы) – четыре года. Звания те же, что и в университете, но с добавлением *FN*. Выпускники *FN* могут продолжать докторантуру в университете при условии, что они сдадут дополнительные экзамены на протяжении двух семестров.

Испания

До 1999 г. в стране действовала преимущественно *унитарная одноуровневая* система высшего образования. Существует один уровень докторантуры.

Реформы 1980-х гг. сократили сферу неуниверситетского образования, открыли много новых университетов, чтобы удовлетворить возрастающий спрос (вне университетов высшее образование можно получить только в сфере искусства и музыки).

Первая степень присваивается после 2–3 лет обучения, вторая степень – после 4–5 лет. Для университетов характерны программы с большим числом курсов и многими обязательными предметами. Приблизительно треть предметов определяет правительство, и они являются обязательными для всех университетов.

Докторская программа рассчитана на 3–4 года.

Португалия

Преобладает *бинарная двухуровневая* система и одноуровневая докторантура.

В университетском секторе первая степень *Licenciatura* требует обучения 4–6 лет. Она дает доступ и в аспирантуру, и, при некоторых условиях, в докторантуру.

Второй уровень *Mestrado* требует еще два года обучения и открытой защиты научной работы. Эта степень освобождает от всех экзаменов на звание доктор (*Doutor*) в той же специализации, кроме презентации и защиты диссертации.

Нет специальных программ для получения звания доктора, но кроме написания и защиты диссертации необходимо сдать некоторые экзамены.

Неуниверситетские вузы в форме политехники начали вводить с 1973 г. Они имеют специальную ориентацию, курсы часто соответствуют профессиональным тре-

бованиям отдельных регионов. После трех лет учебы присваивается степень *Bacharelato*. Политехника также может давать степень *Licenciatura*.

Греция

Действует *бинарная одноуровневая* система с одноуровневой докторантурой.

Университетский сектор присваивает степень *Diploma* после 4–5 лет обучения, которое содержит несколько обязательных и факультативных курсов.

Следующий диплом *Metaptychiakon Spoudon Exidikefsi* – это последипломная промежуточная специализация продолжительностью минимум 1–2 года, включающая научно-исследовательскую работу и диссертацию. Это звание требуется в некоторых областях как условие для докторантуры.

Докторское звание (*Didaktoriko*) присваивается после минимум трехлетнего обучения, научно-исследовательской работы и открытой защиты диссертации.

Обучение *в неуниверситетских* вузах рассчитано на 3,5–4 года. Возможности перехода с неуниверситетского курса на университетский очень ограничены.

Бельгия (французская часть)

Высшее образование до докторантуры соответствует *бинарной, преимущественно одноуровневой* модели. Докторантура – одноуровневая.

Университетский сектор. Первая промежуточная степень после 2–3 лет обучения – *Candidat(e)*. Это общие предметы по выбранной специальности. *Второй цикл* продолжается 3–4 года. В зависимости от пройденной программы после окончания второго цикла студенты получают звания: *Licenciü, Pharmacien, Ingenieur*,

Maotre (в информатике и экономике), *Docteur en Medicine* или *Docteur en Medicine Veterinaire*. Учебные программы второго цикла более специализированны, большинство программ включает написание диссертации.

Для докторантуры не требуется каких-либо особенных учебных программ, но с 1994 г. университеты получили возможность создавать подготовительную учебную программу продолжительностью не менее одного года – *DEA*. Звание доктора официально присуждают после написания диссертации и открытой защиты, обычно после четырехлетнего независимого образования и самостоятельных исследований.

Неуниверситетские дипломы подразделяются на два типа: короткое обучение за один цикл сроком 3–4 года и длинные программы за два цикла по два года каждый (*Licencié, Ingenieur*). По закону долгосрочное неуниверситетское образование приравнивается к образованию университетского уровня. Эти выпускники при некоторых условиях могут продолжать докторантуру в университете.

Существует также последипломная программа сроком до двух лет для выпускников *Hautes Ecoles – Diplôme d’Etudes Supérieures Spécialisées (DESS)*, которая включает прикладную исследовательскую работу.

Дания

Система высшего образования построена в соответствии с *бинарной двухуровневой* моделью. Докторские звания присваиваются на *двух уровнях*.

На *уровне университета* степени присваивают в соответствии с так называемой *3 + 2 + 3* моделью: первая степень есть бакалавр (от 3 до 3,5 лет), вторая степень – кандидат (еще от 2 до 2,5 лет). Учебные программы в медицине являются исключением, это комплексные программы рассчитаны на 5–6,5 лет.

Степень доктора PhD присваивается после трех лет учебы, преподавания и научно-исследовательской работы после степени кандидата. Звание доктора – это высшее звание, которое присваивается ученым после проведения ими важного, самостоятельного и оригинального исследования и написания диссертации.

Параллельно с этими государственными степенями все больше университетов предлагает магистерские программы и степень магистра.

Неуниверситетский сектор очень дифференцирован, с большим количеством малых учреждений, которые предлагают только одну или несколько учебных программ продолжительностью 2–4 года. Неуниверситетским вузам запрещено присваивать степень бакалавра. Реформирование этого сектора предполагало объединение мелких учреждений, усиление сотрудничества с университетами, введение в них степени бакалавра.

Нидерланды

Традиционно высшее образование соответствует *бинарной одноуровневой* системе. Докторантура также является одноуровневой.

Университетский сектор. Первой степенью является *Doctoraal* со званиями *Doctorandus*, *Meester* или *Ingenieur*. Степень присваивается обычно после 4–5 лет обучения (срок обучения медицине более длинный). Первый год учебы включает обязательные предметы и заканчивается экзаменом и написанием научной работы. Университеты предлагают последиplomные программы, кроме того, все они имеют четырехлетнюю исследовательско-учебную программу, после которой присуждается звание доктора (Dr.).

С 1998 г. университеты могут присваивать звание кандидат (*Kandidaat*) после трехлетнего обучения. Это

первое звание, после которого может быть присвоено звание доктора после 1–2 года обучения.

Неуниверситетский сектор предлагает профессионально ориентированные программы во всех областях. Обучение на один год меньше университетского. По закону эти выпускники имеют право заниматься научно-исследовательской работой, которая ведет к соисканию степени доктора PhD.

Многие вузы сотрудничают с британскими университетами и предлагают британские степени магистра. С 1996 г. Независимый ратификационный совет утвердил магистерские программы, после чего выпускники со степенью *Doctorandus* могут использовать звание магистр, а выпускники неуниверситетских вузов могут использовать звание бакалавр.

Учебное издание

**ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ
И ГУМАНИТАРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ:
междисциплинарный аспект исследования
научного образования в европейских университетах**

Научно-методические материалы

Выпускающий редактор А. С. Балужева

Корректор М. В. Чебыкина

Дизайн, компьютерная верстка И. Г. Гурова

ООО «Книжный Дом», лицензия № 05377 от 16.07.2001.
191186 Санкт-Петербург, ул. М. Конюшенная, 5.

Подписано в печать 06.11.2007. Формат 60 x 84/₁₆.

Гарнитура «Школьная». Объем 17 печ. л.

Бумага офсетная. Печать офсетная.

Тираж 350 экз. Заказ № 139.

Отпечатано в типографии ООО «Престо»,
Санкт-Петербург, ул. Казанская, 5

ДЛЯ ЗАМЕТОК

ДЛЯ ЗАМЕТОК

ДЛЯ ЗАМЕТОК