

УДК 316

Костоломова М.В.

СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В РОССИИ: PH.D. ИЛИ КАНДИДАТ НАУК?

THE SYSTEM OF TRAINING SCIENTIFIC-PEDAGOGICAL PERSONNEL IN RUSSIA: PHD OR CANDIDATE OF SCIENCE?

Костоломова Марина Викторовна, старший научный сотрудник ИСПИ РАН, кандидат социологических наук (г. Москва, Россия)

e-mail: m.kostolomova@yandex.ru

Marina V. Kostolomova, Senior researcher of Institute of Socio-Political Research RAS, candidate of sociological science (Moscow, Russia)

e-mail: m.kostolomova@yandex.ru

Аннотация. Система российского образования переживает последствия процесса реформирования, который затронул все ее сферы. Подготовка научных и научно-педагогических кадров не стала исключением. В статье автор проводит сравнительный анализ системы подготовки научных кадров в России и на Западе. Предлагаются практические меры совершенствования послевузовской подготовки в рамках созданных условий.

Abstract. Nowadays Russian system of education is in the reforming study, which affects all its sectors. Training scientific and scientific-pedagogical personnel is not an exception. In the article the author conducts a comparative analysis of system of training scientific personnel in Russia and in the West. It is offered practical measures of improving of post-graduate training under predetermined conditions.

Ключевые слова: научные кадры, Ph.D., кандидат наук, «докторское образование», аспирант, образование.

Keywords: scientific personnel, candidate of science, PhD, post-graduate, education.

Подготовка научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации в России сегодня представляет собой острую проблему, требующую взвешенного и прагматичного решения. С одной стороны, мы имеем еще не до конца утраченное наследие советской национальной системы образования, когда подготовка научных кадров осуществлялась довольно планомерно, адресно и, бесспорно, качественно. С другой стороны — стремление к интеграции в мировое образовательное пространство, повлекшее проведенные реформы, а также утрата аспирантуры как канала по-

слевузовской подготовки и связанный с этим назревающий кадровый кризис в науке [4].

Приоритетность интеграции была обозначена еще в 1999 году, когда правительствами Великобритании, Германии, Италии и Франции была подготовлена Болонская декларация. Россия, присоединившись к процессу в сентябре 2003 года, активизировала силы в направлении реформирования системы образования и приведения ее в соответствие с «европейскими стандартами».

На сегодняшний день согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» подготовка научных и научно-педагогических кадров приравнивается в статусе к ступени высшего образования, что вызывает справедливые опасения относительно снижения качества подготовки, утраты социального статуса, престижа научного работника. Подготовка специалистов высшей квалификации представляет собой трудоемкий процесс, главной идеей которого должно быть не просто взращивание кандидата или доктора наук, но формирование перспективного и эффективного ученого, способного не только создавать новое знание, но нести ответственность за результаты собственного научного труда. При этом, конечно, должны быть созданы условия для реализации научных инициатив и проектов. Поэтому организация и структурирование процесса «докторского образования» (подготовка кадров высшей квалификации в западной терминологии) в контексте единого образовательного пространства — задача непростая не только в аспекте практическом (т.е. процедурная реализация в конкретной образовательной системе), но и с позиции требуемых парадигмальных изменений науки и образования как системообразующих жизнь социума систем [5]. Интегративный процесс осложняется не только отношением к концептуально различным моделям системы образования, но и национальными особенностями, которые, так или иначе, должны учитываться. Кроме того, система подготовки научных кадров в каждом конкретном государстве напрямую зависит от социо-экономических показателей.

Научное сообщество России в определенной степени оказалось заложником созданной ситуации, поскольку реструктуризация системы подготовки научных кадров неизбежно будет иметь последствия для общества в целом (как социальные, так и экономические). Воплотить изменения необходимо с минимальной потерей качества. В подобной ситуации можно выделить, как минимум, два варианта решения проблемы: во-первых, синтез-интегративный подход, подразумевающий использование опыта

европейских стран в «докторском образовании», но с учетом особенностей отечественной науки (фактически это сохранение текущей системы кандидат наук/доктор наук); во-вторых, «творческий» подход к формированию собственной новой системы подготовки научных кадров без привычной ориентации на Европу и США и также с учетом национальных особенностей.

«Третьим циклом», но не всегда наивысшим уровнем высшего образования в некоторых европейских странах, как правило, считается получение ученой степени доктора наук. Например, в Великобритании и США степень доктора философии (Ph.D.) является высшей. В Германии и Франции существуют более высокие ступени образования. В России существует практика приравнивания степени кандидата наук к Ph.D., что не совсем верно в виду структурных различий систем образования, часто заложенных вековыми традициями (как в уже упомянутой Великобритании). Однако, во всех случаях, ключевым компонентом для завершения образования и получения учёной степени подразумевается выполнение оригинального авторского исследования, решение крупной научной проблемы и осуществление вклада в национальную или мировую науку.

Первым крупным форумом по «третьему циклу» Болонского процесса стал семинар в Зальцбурге в феврале 2005 года. На этом семинаре рассматривалось новое направление развития научных исследований и подготовки специалистов для общества, основанного на знании: «Европейская область высшего образования и европейская область исследований — два столпа общества знания». В Зальцбурге были сформулированы так называемые «десять принципов», которым должна соответствовать деятельность, связанная со становлением третьего цикла:

1. Основное содержание подготовки докторов должно быть сориентировано на получение нового знания в ходе оригинальных исследований. Вместе с тем подготовка аспирантов должна отвечать требованиям рынка труда.

2. Реализуемые университетами программы подготовки исследователей должны отвечать новым вызовам и предусматривать широкий спектр профессиональных возможностей для развития карьеры аспирантов.

3. Разнообразие докторских программ в Европе является положительным фактором, который должен быть подкреплен качественной практикой.

4. Аспиранты как начинающие исследователи должны рассматриваться в качестве профессионалов, которые вносят важный

вклад в получение нового знания и должны быть наделены соответствующими правами.

5. Отношения научных руководителей и аспирантов, формы и методы контроля и оценки деятельности аспирантов и научных руководителей должны базироваться на четко распределенных обязанностях между аспирантами, их руководителями, университетами и другими партнерами.

6. Необходимо стремиться к максимальному развитию аспирантских программ, использующих разные типы инновационных практик: от школ дипломированных специалистов в ведущих университетах до международного, национального и регионального межвузовского сотрудничества. Продолжительность подготовки аспирантов, как правило, должна составлять три–четыре года дневного обучения.

8. Необходима поддержка инновационных структур, которые должны отвечать требованиям междисциплинарного обучения и развития универсальных навыков.

9. Аспирантские программы должны обеспечивать как географическую, так и междисциплинарную и межотраслевую мобильность, международное взаимодействие в условиях интегрированной структуры сотрудничества между университетами и другими партнерами.

10. Развитие качественных программ и успешное завершение диссертационных работ требует соответствующего устойчивого финансирования.

По мнению участников встречи в Зальцбурге, аспиранты должны быть профессионально подготовлены не только к исследовательской работе, но и к другим видам интеллектуального труда. Университеты несут ответственность за совершенствование аспирантских программ, выступая гарантами их качества, и отвечают за развитие стратегии и путей становления карьеры на ранних этапах деятельности исследователя [1]. Кроме того, существуют организации, оказывающие поддержку в развитии докторского образования.

Одной из основных организаций, осуществляющей поддержку высшего образования, является Европейская ассоциация университетов (European University Association — EUA). Органом, обеспечивающим эту поддержку докторантам внутри ассоциации, осуществляет Совет по докторантуре (Council for Doctoral Education (EUA-CDE). Он охватывает более 30 стран и объединяет сообщество академических лидеров и профессионалов из более чем 240 университетов [7]. Ассоциация способствует формированию единого образовательного европейского пространства и внедряет

инновационные практики в образовательные технологии [6]. EUA-CDE является движущей силой создания и осуществления упомянутых выше «зальцбургских принципов и рекомендаций». В этом контексте его усилия привели к укреплению докторского образования на стыке европейского высшего образования и научных исследований. Один из главных приоритетов данной организации — распространение и развитие «докторского образования» как гаранта интегративных процессов среди стран Запада. Подразумевается не только единый образовательно-информационный ареал, но и объединение в целях реализации крупных научных исследований, производственных и технологических проектов. Совет по докторантуре ежегодно проводит рабочие встречи, семинары и конференции, посвященные проблемам высшего образования в Европе и популяризации науки. Важно отметить, что неизменной традицией таких мероприятий является актуализация текущих проблем и вопросов.

И если в 2014 году в Ливерпуле года была проведена 7-ая конференция EUA под названием «Докторское образование: мыслить-глобально, действовать-локально», где основной темой обсуждения стало увеличение количества выпускников-докторов наук и создание условий для конкурентоспособной среды, а также глобальные последствия возросшей мобильности среди молодых ученых [8]. В 2019 году заявленная тема — «Социетальное измерение докторского образования». Встреча будет посвящена различным способам взаимодействия докторантуры и докторантов и их вклада в жизнь общества: отношения между докторским образованием и целями устойчивого развития, межсекторальная мобильность и сотрудничество, гражданская наука и связь между научной коммуникацией и докторским образованием.

Кроме того, что система докторского образования в Европе может рассчитывать на поддержку подобных ассоциаций, от отечественной системы подготовки научных кадров его отличают также сами образовательные программы и методы отбора аспирантов. Методы отбора изменчивы, и зачастую различны не только в разных странах, но и разных университетах. Однако все они соответствуют указанным нами ранее принципам, установленным Зальцбургской конференцией. Образовательные учреждения обладают определенной автономией и в независимом присуждении степени доктора наук, то есть без вмешательства государственных органов и правительственного надзора. Наиболее распространены являются следующие критерии и процедуры отбора кандидатов на конкурсной основе, которые предполагают:

- наличие магистерской степени;
- высокие академические результаты, достигнутые при освоении магистерской программы;
- высокие результаты вступительных экзаменов;
- наличие научных публикаций или выступлений на конференциях;
- защиту проекта научно-исследовательской работы, предлагаемой аспирантом и его научным руководителем [3].

Вместе с тем существуют и три общепринятых условия поступления в аспирантуру [2]:

1. Результаты стандартизированного теста, который сдают студенты, желающие продолжить образование на уровнях выше бакалавриата (Graduate Record Examination);

2. Средний балл по предметам, указанным в приложении к диплому (Grade Point Average), должен быть не ниже порогового значения, оговоренного в правилах поступления на конкретную программу;

3. Наличие двух-трех рекомендаций для оценки личностных и профессиональных качеств кандидата, его творческого потенциала (Структура рекомендаций, как правило, формализована. В соответствии с существующими правилами кандидат в аспирантуру не знает и может никогда не узнать, что написано в рекомендации (рекомендация отправляется в конкурсную комиссию в запечатанном конверте);

4. В случае привлечения частных компаний для финансирования и соуправления работой аспиранта предварительно оговариваются условия проведения исследования, права на интеллектуальную собственность, возможность публикации результатов.

Важен также вопрос и о статусе докторантов, например, в некоторых университетах Великобритании и Германии, аспиранты воспринимаются не как обучающиеся, а как научные сотрудники. Этот статус подразумевает, что не университеты платят стипендию, а аспиранты приносят доход и повышают авторитет образовательного учреждения, получая гранты на научные исследования, принимая участие в различных международных проектах и т.д.

Хотя тенденция «оборачиваться» на Европу привела к «разжалоанию» российской аспирантуры из послевузовского в высшее образование, существенные различия в подготовке научных и научно-педагогических кадров сохраняются:

- во-первых, докторское образование в Европе уже несколько веков входит в структуру высшего образования (по некоторым источникам с XII–XIII), являясь наивысшей ступенью процесса обуче-

ния в университете (бакалавр-магистр-доктор) [10]. Например, в Великобритании, высшее образование (Higher education) включает в себя программы по получению степени бакалавра, последипломные программы (магистратура, докторская степень) и MBA. Для отечественной системы образования — это нетрадиционный формат организационной структуры — подготовка научных кадров до 2012 года не входила в систему высшего образования и была несколько от неё «оторвана»;

— во-вторых, в связи с организационной структурой, в европейских странах несколько иная процедура отбора и поступления в аспирантуру;

— в-третьих, в европейских государствах у аспирантов и докторов по-прежнему больше возможностей для реализации творческих и научных инициатив. По данным ЮНЕСКО национальные расходы на НИОКР в 2018 году, выраженные в процентах от ВВП составили в Финляндии — 3,88%, в Швеции — 3,46%, в Дании — 3,06%, в Германии — 2,82%, во Франции — 2,25%, в Великобритании — 1,76, в Чехии — 1,56%, а в России всего 1,16% [9]; по данным, представленным в докладе ЮНЕСКО «На пути к 2030 году», доля Российской Федерации в мировых НИОКР составила всего 1,7%.

— в-четвертых, социальный статус научного работника в виду различных экономических и социальных факторов в России значительно снизился по сравнению с советским периодом, хотя в европейских странах несколько лет подряд сохраняется тенденция оттока молодых ученых в США, значимость статуса сохраняется, кроме того, деятельность более высокооплачиваемая;

— в-пятых, в отличие от России, финансирование аспирантских программ в международной практике происходит в основном через гранты, дотации и стипендии.

Исходя из вышеуказанных фактов, очевидно, что даже в случае применения «синтез-интегративного» подхода к формированию системы подготовки научных и научно-педагогических кадров в России, нет необходимости слепо копировать европейскую образовательную систему. Кроме того, практически это не осуществимо по многим субъективным и объективным причинам. Приводить «в соответствие» всю систему высшего образования, окончательно отказываясь от «пережитков» советской образовательной системы, на наш взгляд не совсем адекватное решение. Необходимо сохранить национальный компонент. Интеграция в единое образовательное европейское пространство должна осуществляться планомерно, но не должна являться самоцелью. Поэтому сегодня

необходимо найти разумный компромисс, в том числе, в подготовке научных кадров, которые могли бы быть не только фактически эквивалентны европейскому уровню подготовки, но, в первую очередь, функционально соответствовали бы потребностям российской науки. Для осуществления данной цели можно использовать некоторый опыт европейских стран:

1) В Великобритании существуют «переходные» курсы. Их цель — помочь обучающемуся сменить профиль полученного образования на другой и получить по нему степень. Например, получив степень магистра по философии, студент желающий продолжить образование и получить степень доктора, но по другой, более привлекательной для него дисциплине, получает такую возможность, закончив дополнительный «переходный» курс. Это способствует укреплению мотивации к научной деятельности, поскольку обучающийся выбирает ту область, которая ему действительно интересна.

2) Поскольку докторское образование по уровню подготовки больше эквивалентно российскому доктору наук, во многих европейских университетах неотъемлемым требованием к поступающему на обучение по докторской программе является наличие профессионального опыта в данной области. Возможно, в некоторых областях знаний данное требование может быть вполне обоснованно применено.

3) При поступлении на докторские программы в некоторых университетах Европы ключевое значение имеет наличие исследовательского проекта (Research proposal). Возможно, более серьезный подход к отбору будущих аспирантов будет способствовать отсеиванию «случайных», немотивированных студентов.

4) Большую роль играет сегодня и материальная стимуляция аспирантов и молодых ученых, а также популяризация научно-исследовательской деятельности на более ранних ступенях образовательного процесса. Поскольку по окончании школ выпускникам сложно ориентироваться в многообразии предметных областей, необходимо помочь им в этом в университетах, например, создавать благоприятные условия для студентов объективно расположенных к научной деятельности (стипендии, проекты, гранты, конференции различного уровня). Подобные практики должны способствовать повышению престижа научной деятельности.

«Творческий» подход, подразумевающий нахождение собственных путей подготовки научных кадров также не лишен достоинств. Жизнеспособной может быть идея о нахождении своего пути развития через, например, ориентацию на Азию. Опыт ази-

атских стран иллюстрирует преимущества самобытного развития. Японская система образования представляет собой уникальный социальный институт и при этом во всем мире признается как высококачественная и эффективная. Выбор адекватной стратегии в подготовке научных и научно-педагогических кадров России — гарант будущего не только российской науки, но и, пожалуй, российского общества в целом.

Библиографический список

1. Бедный Б.И., Миронос А.А. Современные тенденции в организации программ подготовки специалистов высшей научной квалификации. // Вестник Нижегородского университета им. Н.И.Лобачевского. 2008. № 1. с.11–20.
2. Гитман М., Гитман Е., Матушкин Н. Организация приема в аспирантуру в условиях двухступенчатого образования // Высшее образование в России. 2007. № 7. С. 19–25.
3. Докторские программы для европейского общества знаний: реферат доклада Ассоциации европейских университетов // Alma mater (Вестник высшей школы). 2007. № 4. С. 44–56.
4. Жирина М.В. Реформа российского образования: выбор адекватной модели. Политика и общество. 2014. № 10 (118). С. 1161-1167.
5. Жирина М.В. Трансформация образовательной парадигмы в условиях реформирования системы российского высшего образования. Alma mater (Вестник высшей школы). 2016. № 9. С. 16-20.
6. European University Association: [Электронный ресурс]. URL: <http://www.eua.be/eua-membership-and-services/Home/join-eua.aspx>. (Дата обращения: 16.01.2019).
7. European University Association: [Электронный ресурс]. URL: <https://eua.eu/issues/13:doctoral-education.html>. (Дата обращения: 12.02.2019).
8. European University Association: [Электронный ресурс]. URL: <http://www.eua.be/eua-cde-liverpool.aspx>. (Дата обращения: 16.01.2019).
9. UNESCO Institute of Statistic: [Электронный ресурс]. URL: <http://www.uis.unesco.org/ScienceTechnology/Pages/default.aspx>. (Дата обращения: 17.01.2019).
10. Доктор философии // Новая иллюстрированная энциклопедия. — М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. — Т. 6. Да — Жа. — С. 148. — 256 с. — ISBN 5-85270-198-X.