

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ
БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«КАЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ЭНЕРГЕТИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Г.У. МАТУШАНСКИЙ,
Г.В. ЗАВАДА

**ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ:
ПОДГОТОВКА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Монография

Казань 2023

УДК 378-126

ББК 74.58

М34

Рецензенты:

д-р педагог. наук, проф. Казанского государственного энергетического университета *Рукавишников В.А.*,

канд. пед. наук, доцент Казанского инновационного университета им. В.Г. Тимирязова *Зотова М.Б.*

Матушанский Г. У., Завада Г. В.

М34 Преподаватель высшей школы: подготовка к профессиональной деятельности: монография / Г. У. Матушанский, Г. В. Завада. – Казань: Редакционно-издательский центр «Школа», 2023. – 232 с.

ISBN

Монография содержит ретроспективный и сравнительный анализ зарождения и развития систем подготовки научно-педагогических кадров в России и за рубежом. Рассматривается Болонский процесс интеграции высшего образования в Европе и модернизация отечественной высшей школы в связи с ее вхождением в данный процесс. Анализируется процесс подготовки научно-педагогических кадров через современную магистратуру и аспирантуру.

Издание адресовано руководителям и преподавателям высшей школы, слушателям системы дополнительного профессионального образования, аспирантам и магистрантам вузов.

УДК 378-126

ББК 74.58

© Г.У. Матушанский, Г.В. Завада, 2023

© Казанский государственный энергетический университет, 2023

© Оформление РИЦ «Школа», 2023

ВВЕДЕНИЕ

Радикальные изменения в экономической, политической и административной системах российского общества выявили серьезные проблемы структурной перестройки и совершенствования отечественной системы высшего и послевузовского образования. Сложившиеся социально-экономические условия в обществе кардинально изменяют характер и содержание педагогической деятельности в высшей школе, предъявляют новые требования к профессионально-педагогическим знаниям и умениям преподавателей, к уровню их педагогической компетентности, мастерства и мобильности.

В текущий исторический момент российское образование переживает продолжение этапа реформирования, обусловленное переходом общества на новые экономические основы. В подобных условиях актуализируется проблема совершенствования подсистемы подготовки научно-педагогических кадров высшей школы, связанная с преобразованием ее от послевузовского к третьему уровню высшего образования. В этой связи актуальным являются как анализ и использование богатого отечественного опыта, так и изучение зарубежных аналогов при подготовке рассматриваемых кадров.

В настоящей работе осуществлено теоретико-методологическое обоснование исторической картины развития системы послевузовской подготовки научно-педагогических кадров в России с начала XVIII века по настоящее время, которое заключается в:

- разработке периодизации функционирования системы послевузовской подготовки научно-педагогических кадров на основе методологической схемы интерпретации исторической картины ее становления и развития;
- выявлении изменения основных компонентов изучаемой системы (структурной модели, организационных форм и содержания подготовки), позволяющего обнаружить и аргументировать «сквозные» проблемы в практике послевузовской подготовки научно-педагогических кадров;
- разработке инвариантной структурно-функциональной модели системы послевузовской подготовки научно-педагогических кадров;

– выявлении и историческом обосновании противоречий в современном организационно-методическом устройстве системы послевузовского профессионального образования, устранение которых необходимо для успешного решения задач модернизации современной высшей школы Российской Федерации.

В последнее время в России объявлено о возврате к традиционной системе высшего образования с сохранением позитивного опыта Болонской системы. Так, предполагается различные сочетания в высшей школе бакалавриата, специалитета и магистратуры с сохранением зачетных единиц, академической мобильности, тестового и рейтингового контроля, оценки качества образовательных систем и других компонентов Болонского процесса. Объявлено о возврате аспирантской подготовки на послевузовский уровень с параллельным временным сохранением её на третьем уровне высшего образования. Будем наблюдать, какие формы и подходы пробьют себе дорогу в образовательное пространство высшей школы страны.

ГЛАВА 1.

ЗАРОЖДЕНИЕ И ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ

Проблема подготовки научно-педагогических кадров в России остро встала в начале XVIII в. в связи с открытием Российской академии наук. В докладе Петру Великому лейб-медика Блюментроста от 22 января 1724 г. об организации академии наук говорилось о том, что академики кроме основной своей должности по усовершенствованию наук должны «читать публичные лекции и приготавливать молодых людей к наставнической обязанности». Члены академии в то же время являлись профессорами организованного при ней университета, состоящего из трех факультетов: юридического, медицинского и философского. Предполагалось, что эти ученые готовили одного или двух молодых людей, которые могли бы со временем занять их места. Против этого пункта Петр Великий написал: «Надлежит по два человека прибавить, которые из славянского народа, дабы могли удобнее русских учить» [1].

Открытие академии наук в Петербурге состоялось после кончины Петра Великого 27 декабря 1725 г. Первым президентом назначили лейб-медика Блюментроста, а среди приглашенных академиков был великий швейцарский математик Якоб Бернулли. Публичные лекции в Академическом университете начались 24 января 1726 г. На 17 академиков (профессоров) приходилось 8 студентов, которые, также как и профессора, были выписаны в основном из Германии. В связи с отсутствием контингента профессора посещали лекции друг друга. В списке лиц, обучавшихся в Академическом университете с 1726 по 1733 г., значится 38 человек, причем русских из них было только 7 человек. Из-за отъезда большинства приглашенных при Петре I профессоров и недостаточного контингента слушателей академические лекции читались с перерывом и фактически прекратились в 1732 г., возобновляясь затем время от времени. В 1747 г. в Российской академии наук был утвержден первый регламент, в соответствии с которым все академики делились на две категории: освобожденных от преподавания академиков и читающих лекции

профессоров. После шестнадцатилетнего перерыва занятия в Академическом университете начались 16 мая 1748 г. Подбор контингента в количестве 24 студентов проводили профессора М.В. Ломоносов и В.К. Тредиаковский. В 1753 г. состоялся первый выпуск – из 20 экзаменовавшихся признано окончившими курс 9 человек. В последующие годы университет едва поддерживал своё существование и в 1766 г. был закрыт. Первая попытка создания университета в России оказалась не совсем удачной, однако был приобретен неопценимый опыт в организации высшего образования и, в частности, в подготовке научно-педагогических кадров. Так, двое из воспитанников Академического университета Н.И. Поповский и А.А. Барсов (ученики М.В. Ломоносова) стали первыми русскими профессорами в Московском университете [2, с. 49.-53].

Московский университет был открыт 26 апреля 1755 г. и имел в своем составе философский, юридический и медицинский факультеты. Обучение начиналось на философском факультете, где студенты изучали математику, физику, философию, экономику, историю и словесные науки. После окончания базового трёхлетнего курса студенты либо продолжали обучение на философском факультете, либо переходили на юридический или медицинский факультеты. При организации Московского университета М.В. Ломоносов предусматривал осуществление трёхступенчатого образования. К 1760 г. Московский университет насчитывал 30 студентов. Обучение велось на латыни и немецком языке. Чтение лекций на русском языке началось лишь в 1791 г. Московскому университету было предоставлено право присуждать ученые степени сначала по медицинскому факультету. Первая защита диссертации на присуждение степени доктора медицинских наук состоялась в Московском университете в 1794 г. Вместе со становлением Московского университета возникла задача подготовки отечественных научно-педагогических кадров, одним из путей решения которой явилось направление за границу наиболее отличившихся выпускников. Получившие там ученую степень должны были по возвращении вновь экзаменоваться в Московском университете. По замыслу М.В. Ломоносова для подготовки преподавательских кадров университета и гимназии в 1779 г. при Московском университете была

организована учительская семинария, просуществовавшая в течение пяти лет [2, с. 61].

Таким образом, почти 50 лет Московский университет оставался единственным в стране. В отличие от Академического университета он справился со всеми проблемами его становления – организацией учебно-лабораторной базы, переводом обучения на русский язык, комплектованием профессорско-преподавательского состава, формированием постоянного контингента студентов. Вместе с этим были предприняты важные шаги для его дальнейшего развития, к которым можно отнести организацию послевузовской подготовки научно-педагогических кадров за рубежом, аттестацию научных кадров в самом университете и послевузовскую переподготовку преподавателей в учительской семинарии. Заложённая М.В. Ломоносовым двух-, а затем трехступенчатая система подготовки научно-педагогических кадров реализуется в настоящее время в многоуровневом образовании в отечественной высшей школе при интеграции германо-российской и евро-американской образовательных систем [3].

На основании проведенного нами исследования можно выделить несколько тенденций развития послевузовской подготовки научно-педагогических кадров в российских университетах XVIII века. Прежде всего, важно отметить, что существенным условием развития российской системы образования и науки и интеграции ее в европейское академическое сообщество в то время явилось заимствование европейских традиций. Один из аспектов европейского влияния выражался в организации стажировок российских молодых людей, готовящихся к научно-педагогической деятельности, в западноевропейских университетах. Другим закономерным следствием европейского влияния стало постепенное заимствование опыта аттестации научно-педагогических кадров старейших университетов Европы [4, с. 13].

Созданная в 1725 г. академия наук, в отличие от европейских учреждений такого типа, одновременно сочетала в себе как научно-исследовательскую, так и образовательную функцию. Следовательно, в России изначально процесс подготовки высококвалифицированных кадров было решено выстраивать на основе интеграции

образования и науки, что является до сих пор существенным фундаментальным признаком организации отечественного высшего и послевузовского образования. Так, по словам В. Садовниченко, «в отличие от других наций мы сразу стали учиться научно мыслить, ... мыслить целостными, фундаментальными теориями и действовать в практике сообразно методам получения таких фундаментальных знаний» [5].

В контексте осуществления подобной образовательной деятельности важнейшим условием повышения качества подготовки научной молодежи считалась индивидуализация обучения. Так, в первом уставе академии наук было записано, что академики, кроме основной своей должности по усовершенствованию наук, должны публично обучать молодых людей и некоторых из них «обучать при себе», готовить к наставнической деятельности для того, чтобы они могли в свою очередь передавать другим «первые фундаменты всех наук» и в последующем занять вакантные академические места [5]. Поэтому одной из основных форм послеуниверситетской подготовки научно-педагогических кадров (НПК), которая укрепилась в академии наук, а впоследствии и в Московском университете, являлась самостоятельная подготовка под руководством ведущего профессора.

Рассматриваемый период можно охарактеризовать как «досистемный», поскольку в это время происходит появление и отработка форм, методов и образовательных траекторий подготовки научно-педагогических кадров, т. е. основных элементов этой подготовки, но без значимой взаимосвязи между ними. Тем не менее, именно в это время были заложены основополагающие традиции российской послевузовской подготовки научно-педагогических кадров в рамках университетского образования, такие как фундаментальность знаний, закладывающаяся на первой ступени высшего образования, тесная взаимосвязь образовательной программы подготовки с научными исследованиями, строго индивидуализированный план подготовки и, как правило, основная форма обучения – самостоятельная работа [4, с. 14].

Академический и Московский университеты оправдали в некоторой степени цель своего существования, подготовив выдающихся представителей отечественной науки и образования. Однако

качество и результативность послевузовской подготовки научно-педагогических кадров в эти годы не достигли уровня, соответствующего европейским критериям развития научно-образовательной сферы. Во многом это было связано с особенностями адаптационного периода университетского образования в российских условиях, характеризующегося несовершенством его организационно-методической базы. С другой стороны, причина такого состояния крылась в отсутствии интереса значительной части российского общества, включая и дворян, к получению высшего и, тем более, научно-педагогического образования. По этим же причинам Академический университет изживал себя и практически к XIX веку прекратил свое существование. По регламенту академии наук 1803 г. в ее составе уже официально не предусматривалось учебного заведения [2, с. 61; 7].

Рост новых капиталистических отношений привел к ряду реформ в области просвещения. Так, существовавшие ранее коллегии были заменены центральными ведомствами – министерствами. В 1802 г. организовано министерство народного просвещения, которое 24 января 1803 г. опубликовало Предварительные правила. Согласно этим правилам вся территория страны была разделена на шесть учебных округов – Петербургский, Московский, Казанский, Харьковский, Вилейский и Дерптский, в каждом из которых намечалось открыть свой университет. В 1802 г., реализуя намеченную программу, правительство во второй раз (после 150-летнего перерыва) открыло университет в Дерпте, в 1803 г. – в Вильно, в 1804 г. – в Казани, в 1805 г. – в Харькове. По ряду причин задержалось открытие университета в Петербурге [2].

Устав российских университетов 1804 г. предоставил им право присуждения кандидатских, магистерских и докторских ученых степеней и определил структуру профессорско-преподавательского состава. Более подробные описания содержатся в уставах каждого университета. Так, в уставе Дерптского университета от 12 сентября 1803 г. магистерский экзамен состоял из двух вопросов по основной специальности, а докторский – из четырех. После экзамена соискатель должен был защитить диссертацию на публичном заседании факультета на латинском или немецком языках при одном оппонен-

те. В уставе Московского университета от 5 ноября 1804 г. и тождественных ему уставах Казанского и Харьковского университетов латынь по просьбе испытуемого могла быть заменена русским и число оппонентов увеличивалось до трех человек [8].

Открытие новых университетов в России в первом десятилетии XIX века создало острую проблему нехватки научно-педагогических кадров высшей школы. Например, в Казанском университете в 1810 г. при наличии 27 кафедр число профессоров не превышало 12 человек. Для решения данной проблемы правительство создает специальные учреждения с целью подготовки преподавателей высшей школы. Для подготовки будущих преподавателей университета в Казанской гимназии формируется специальный «приготовительный профессорский класс». В Петербурге в 1804 г. открывается педагогический институт, из первого выпуска которого двенадцать наиболее способных студентов были направлены в 1808 г. за границу для подготовки к профессорской деятельности. С 1808 г. возобновляется массовое отправление за границу выпускников вновь открытых университетов [2, с. 31; 74; 9].

Другим направлением подготовки преподавательских кадров высшей школы явилось открытие педагогических институтов при университетах: Московском (1804 г.), Харьковском (1811 г.), Казанском (1812 г.), Дерптском (1820г.) и Киевском (1834 г.). В них университетские выпускники в течение трех лет получали педагогическое образование, после чего становились учителями гимназий или оставались на преподавательской работе в университете. В 1816 г. Петербургский педагогический институт преобразовывают в Главный педагогический институт, где начинают готовить не только преподавателей гимназии, но также магистров и докторов. Развитие данного направления приводит к преобразованию в 1819 г. Главного педагогического института в Петербургский университет. В 1828 г. Главный педагогический институт вновь выделяется из университета и восстанавливается в прежнем качестве с целью «подготовки надежных преподавателей для университетов и гимназий». В числе его выпускников были Д.И. Менделеев и И.А. Добролюбов [10, с. 151].

Развитие высшей школы требовало определенной системы присвоения ученых степеней, между тем в университетском Уставе

1804 г. этот вопрос был недостаточно разработан. В 1819 г. было утверждено «Положение о производстве в ученые степени», которым установлены ученые степени действительного студента, кандидата, магистра и доктора. Действительным студентом назывался тот, кто окончил курс по своему факультету и получил аттестат. Студент, успешно окончивший курс и представивший на факультет письменное сочинение, получал степень кандидата. Кандидат, пожелавший стать магистром, должен был сначала выдержать два испытания: устное и письменное. После успешной сдачи экзаменов кандидат приступал к написанию диссертации на одобренную факультетом тему. Представленную диссертацию он должен был публично защищать. Диссертация, а также письменные ответы на экзамене, должны были быть написанными на латинском языке. Положение устанавливало минимальный срок от степени кандидата до степени магистра длительностью в два года и от степени магистра до степени доктора – три года [8].

Таким образом, за первые два десятилетия XIX века произошло становление системы высшего образования России. Университеты явились центрами образования всех шести научных округов. При каждом университете существовала гимназия для подготовки студентов и педагогический институт для переподготовки учителей гимназий и младшего преподавательского состава университетов.

Открытие Петербургского педагогического института дало начало базовому педагогическому образованию в России и явилось отправной точкой отечественной системы вузовской подготовки педагогов высшей школы (ПВШ). В настоящее время она осуществляется через их профессионально-педагогическую подготовку в университетах, индустриально-педагогических и педагогических институтах и факультетах. Утвержденное в 1819 г. «Положение о производстве в ученые степени» дало начало отечественной системе аттестации научно-педагогических кадров, которая сохранила отдельные основные элементы и в настоящее время. К сожалению, в следующие три десятилетия Россия вступила в период реакции и застоя, однако полученные уставом 1804 г. академические права позволили университетам продолжать поступательное движение по укреплению высшей школы.

Оригинальным направлением в подготовке научно-педагогических кадров России явилось открытие при Дерптском университете профессорского института, куда в 1827 г. были направлены 16 выпускников российских университетов для подготовки к профессорскому званию. По окончании курса слушатели подверглись испытанию на ученую степень, в результате чего три человека получили степень магистра и шесть человек – степень доктора по философскому факультету, один человек – степень доктора по юридическому факультету и шесть человек – степень доктора медицины. В 1832 г. командирована вторая группа, состоящая из шести человек. Все они окончили профессорский институт: двое получили степень доктора медицины и четверо – доктора философии. После второго выпуска в 1832 г. профессорский институт был закрыт. Предполагалось, что каждый университет может самостоятельно готовить новых профессоров. Однако начавшаяся в двадцатых годах XIX века политика изгнания прогрессивных профессоров из Казанского, Петербургского, Харьковского и других университетов сорвала эти планы. В это же время (в 1835 г.) царское правительство сняло с университетов и педагогические функции под предлогом того, что их научные цели не могут быть совмещены со специальной подготовкой учителей. В 1859 г. все педагогические институты были упразднены и специальное высшее педагогическое образование в стране перестало существовать [10, с.152; 11, с. 12].

Таким образом, в период с 1820 по 1860 гг. можно констатировать усиление политической реакции в стране, вылившейся в ограничение академических свобод, укрепление административного вмешательства в жизнь университетов, сокращение прав профессорского корпуса, усиление «благонамеренности» в изложении учебных предметов. С другой стороны, в этот период университеты становятся прочным оплотом революционно-демократического движения, направленного на отмену феодального строя. В эти годы открывается прообраз современной докторантуры – Дерптский профессорский институт, вводятся должность и звание доцента, укрепляются учебно-исследовательская база, структура и кадровый состав университетов.

Отмена крепостного права в 1861 г. и быстрый рост промышленного производства усилили спрос на специалистов с высшим

образованием, что привело к принятию в 1863 г. нового университетского устава, считающегося наиболее прогрессивным из всех университетских уставов дореволюционной России. Правительство снова прибегло к уже известным приемам. В 1862 г. министерство народного просвещения приняло постановление о приглашении иностранных ученых на должности профессоров и доцентов, а также возобновило массовое командирование за границу. Так, за период с 1862 по 1865 гг. за границу было направлено 89 человек, из них в 1862 г. – 46 человек, в 1863 г. – 19 человек, в 1864 г. – 12 человек и в 1865 г. – 12 человек. Однако из 43 человек, вернувшихся из-за границы в 1865 г., только 17 были направлены в университеты и 5 человек определены учителями. Остальные после двух и более лет пребывания в заграничной командировке оказались неподготовленными для работы в отечественных университетах [2, с. 102].

Для преодоления отставания в подготовке научных кадров в 1873 г. при Лейпцигском университете была утверждена русская философская семинария. Она просуществовала с 1873 по 1884 годы, а затем была преобразована в русский философский институт, закрытый к концу 80-х гг. В семинарии наряду с подготовкой учителей древних языков для гимназий готовились также преподаватели-филологи для университетов [4].

Устав 1863 г. утвердил своеобразный институт профессорских стипендиатов, давший большое число кандидатов для подготовки к профессорскому званию. Это был прообраз современной аспирантуры, так как согласно уставу лучшие выпускники оставались при университетах сроком на 2 г. для подготовки к сдаче магистерских экзаменов, написания и защиты магистерских диссертаций. Однако низкие стипендии не давали возможности стипендиатам уделять необходимое время на подготовку к магистерским экзаменам и написание диссертации. Кроме того, двухгодичный срок для подготовки магистров был явно недостаточен. Так, с 1863 по 1874 гг. для подготовки к степени магистра в шести российских университетах было оставлено 282 стипендиата, из которых преподавательские должности в университетах получили только 72 человека, а магистерские степени – только 29 человек [4].

4 января 1864 г. утверждается новое «Положение об испытаниях на ученые степени». По нему восстанавливается ученое звание действительного студента и отменяются экзамены для соискателей ученой степени доктора наук. Вместе с тем повышаются требования к качеству магистерских и особенно докторских диссертаций. Последние должны включать в себя самостоятельное исследование какого-либо научного вопроса или представление «обширного исследования предмета магистерской диссертации, не допуская её повторения» [4].

Таким образом, период с 1861 по 1884 гг. можно охарактеризовать как период прогрессивных реформ в стране и высшей школе. Университетский устав 1863 г. выдержан в духе буржуазно-просветительских идеалов. Основной целью функционирования университетского образования выдвигается не подготовка государственных чиновников, а создание научных центров и развитие у выпускников научного духа. Демократизация структуры профессорско-преподавательского состава вылилась в создание института приват-доцентства. Прообразом современной аспирантуры можно считать введение института профессорских стипендиатов. Новой формой подготовки преподавателей явилось открытие русской семинарии при Лейпцигском университете.

В указанный период особое внимание уделяется содержанию и методам обучения в высшей школе. При этом широко обсуждаются вопросы учета индивидуальных особенностей студентов, соотношения лекционных и практических занятий, уровня теоретических знаний и практических умений выпускников. Наибольшее распространение получили такие формы практических занятий, как научные беседы студентов под руководством преподавателей, устное реферирование классических сочинений ученых, письменные ответы на заданные преподавателем вопросы, сочинение на предложенные преподавателем или избранные самими студентами темы. При этом наибольшее распространение ввиду легкости проведения получили различные письменные работы [4].

К концу XIX в. система подготовки научно-педагогических кадров претерпела дальнейшие изменения. Устав 1884 г. отменил кандидатскую степень и заменил университетским дипломом. Он огра-

ничил права университетов (поскольку разрешил только выдвигать кандидатов в профессора, но не избирать их), усилил контроль за содержанием лекционных курсов. Однако данный устав, несмотря на его реакционность, дал новый толчок для подготовки научно-педагогических кадров вузов. Так, за период с 1885 по 1888 гг. в Московском университете степень магистра получили 22 человека, степень доктора – 39 человек, а число приват-доцентов возросло с 22 до 76 человек. В Казанском университете за период с 1885 по 1890 гг. в ученой степени доктора наук было утверждено 22 человека, а число приват-доцентов возросло с 16 до 43 человек. Устав с одной стороны заметно облегчил приобретение звания приват-доцента, а с другой стороны – сузил круг лиц, имеющих право занять штатную должность. Поэтому при известном росте приват-доцентов в стране число вакантных профессорско-преподавательских должностей не только не сокращалось, но даже возрастало [15, с. 239 – 241].

В середине 80-х годов при Берлинском университете открывается семинария для подготовки преподавателей по римскому праву, где за 10 лет своего существования выпущено более 20 человек. Однако по мнению Н. Сперанского, в семинарии, «несмотря на высоту преподавания, изо всех её питомцев только один действительно выдвинулся в науке, а большинство сбредлось в Берлин и разбрелось оттуда снова по России такими же «обывателями», как и раньше». В середине 90-х годов Берлинскую семинарию пришлось закрыть, возвратив дело подготовки русских профессоров на прежнюю дорогу [16, с. 133 – 134].

Устав 1884 г. явился наиболее реакционным уставом дореволюционной России. Он более заботился о наблюдении и контроле за преподаванием, а не о потребности улучшения постановки учебных занятий. Освободившись от доцентов, устав уделяет особое внимание деятельности более бесправного контингента преподавательского состава – приват-доцентов. Вместе с тем уставом впервые наряду с лекциями официально введены практические занятия, что сразу обратило внимание на недостаточную учебно-материальную базу и подготовку учебно-вспомогательного персонала. Нормативными документами практические занятия вслед за медицинскими и физико-математическими факультетами вводятся на историко-

филологических факультетах. Для этой цели выделены дополнительный штат, финансирование и литература. Однако догматизм и «благонамеренность» в преподавании лишали учебные заведения научной и методической полноты и свежести, которых требовало от высшей школы революционно настроенное студенчество [2].

Высшая школа России перешагнула порог XX века с назревшей необходимостью проведения очередной реформы. Развернувшаяся в стране дискуссия по реформе высшего образования затронула и педагогическую подготовку ПВШ. После упразднения в 1859 г. всех педагогических институтов и в 1863 г. двухгодичных послеуниверситетских педагогических курсов в России практически полностью отсутствовало высшее педагогическое образование. Исключение составляли историко-философский институт в Петербурге (открытый в 1863 г.) и аналогичный институт в Нежине (открытый в 1875 г.). Поэтому Миннарпрос в первые годы XX в. поставил вопрос об учреждении кафедр педагогики во всех университетах России с целью организации педагогической подготовки будущих преподавателей высшей школы [2].

Дискуссия, начавшаяся в 1901 г., охватила вопросы о целях и задачах высшего образования в России, о месте и роли вузов в государстве, о системе и методах преподавания, об учебно-методической литературе, о положении студентов и преподавателей. За год дискуссии по указанным темам опубликовано более 50 крупных брошюр и статей. В мае 1902 г. учреждается специальная комиссия по преобразованию высших учебных заведений, куда были включены профессора университетов, высших технических и женских учебных заведений. В числе главных проблем обсуждалась замена старой курсовой системы обучения в высшей школе новой предметной системой. Последняя увлекла преподавателей и студентов некоторой возможностью освободиться от тяжелого административного влияния на повседневную и учебную деятельность. Однако принятая предметная система не дала практических результатов. Свобода выбора дисциплин, посещения занятий, сроков сдачи экзаменов привели к резкому увеличению сроков обучения, поверхностным знаниям студентов, ослаблению организационного влияния администрации на учебный процесс. Прогрессивные идеи индивидуализации про-

цесса обучения в тех условиях существования высшей школы не привели к положительным результатам [2].

В начале XX в. с новой силой встали старые проблемы подготовки научно-педагогических кадров. Например, по данным Миннарпроса в 1911 г. из 433 штатных профессорских должностей не было замещено 146, то есть около трети. Министр просвещения Кассо выдвинул в 1911 г. проект подготовки научно-педагогических кадров в германских и французских университетах под руководством иностранных ученых. По сути это было продолжение дела Лейпцигской и Берлинской семинарий конца XIX в. Такие семинарии и институты с января 1912 г. были организованы в Берлине и Париже – для юристов, в Париже для медиков и в Тюбнгене – для естественников. Обучение содержало двухлетний курс, в течение которого молодые ученые независимо от записи на те или другие лекции обязаны были принимать участие в особых практических занятиях и посещать те специальные курсы, которые местные профессора должны были читать отдельно для русских стипендиатов. Все прошедшие курс обучения в институтах или семинариях после возвращения в Россию подвергались магистерскому испытанию и согласно университетскому уставу 1884 г. допускались к приват-доцентуре. С 1912 по 1915 гг. по этому проекту за границу было направлено 51 человек. К сожалению, из-за слабого знания иностранных языков стипендиатами проект Кассо не дал ожидаемых результатов. Срок обучения был продлен, но одновременно сокращены на него ассигнования. В связи с развязыванием Первой мировой войны проект прекратил свое существование [2].

За период с 1904 по 1913 гг. во всех российских университетах защитили диссертации на степень доктора наук 491 человек и степень магистра – 345 человек, то есть за это время количество защитивших докторские диссертации было меньше, чем за первое десятилетие после введения университетского устава 1863 г. Вопрос о присуждении ученой степени доктора по техническим наукам, педагогике и некоторым другим специальностям остался неразрешенным в силу предположения об их недостаточной развитости [2].

Острая нехватка педагогических кадров привела к возрождению послеузовского педагогического образования. В 1905 г. создано

просветительское общество «Лига образования», которое в 1908 г. учредило Петербургскую педагогическую академию, занимавшуюся послевузовским педагогическим образованием и педагогическими исследованиями. Академия содержалась на благотворительные пожертвования и в 1915 г. прекратила свою деятельность из-за отсутствия средств. В 1911 г. был открыт государственный Московский педагогический институт им. П.Г. Шеллапутина, построившего на свои средства его здание. В институт с двухгодичным сроком обучения принимались мужчины с высшим образованием. Указанные педагогические вузы несколько сняли напряжение в подготовке преподавателей низшего звена высшей школы Петербурга и Москвы [2].

Вышеприведенный анализ показывает, что основные элементы существующей ныне системы подготовки научно-педагогических кадров высшей школы возникли и развивались на заре высшего образования России. Так, педагогическая подготовка преподавателей вузов в профессиональном варианте проводилась в Петербургском пединституте с 1804 по 1859 г. Послевузовская педагогическая подготовка преподавателей осуществлялась в течение двух лет в учительской семинарии при Московском университете (1719 – 1784 гг.), учительских курсах (1859 – 1863 гг.), в русских семинариях при Лейпцигском (1873 – 1884 гг.) и Берлинском университетах (1885 – 1895 гг.), а также в Петербургской педагогической академии (1908 – 1915 гг.) и Московском пединституте им Н.Г. Шеллапутина (1911 – 1917 гг.). Трехлетняя послевузовская педагогическая переподготовка осуществлялась в пединститутах при Российских университетах с 1808 по 1859 г. Основными учеными степенями в дореволюционной России являлись кандидат, магистр и доктор. Временами с целью отделения основной массы выпускников университетов от окончивших его с отличием вводилась ученая степень действительного студента. В настоящее время эта задача решается присвоением диплома с отличием. В дореволюционном опыте функционирования высшей школы России имеются также прообразы современной аспирантуры и докторантуры. Это подготовка на степень магистра через институт профессорских стипендиатов, граничная двух-трехлетняя стажировка, целевая подготовка в русских семинариях и институтах при зарубежных университетах. Уникаль-

ным является опыт создания Дерптского профессорского института (1827 – 1838 гг.) с целевой пятилетней подготовкой на степень доктора выпускников российских университетов, что явилось прообразом современной докторантуры. В дополнение можно отметить положительный опыт «приготовительных профессорских классов» Казанской гимназии начала XIX в., попытку организации многоступенчатого образования в Московском университете (во второй половине XVIII века) и институт приват-доцентства [17].

Подготовки отечественных научно-педагогических кадров в разные исторические периоды развития высшей школы России [3] представлено в табл. 1.

Таблица 1

Периодизация подготовки научно-педагогических кадров высшей школы России в дореволюционный период

№	Период, гг.	Признаки периода	Содержание подготовки
1	2	3	4
11	1725 – 1753	Функционирование Петербургского академического университета	Академические лекции по отдельным дисциплинам
2	1755 – 1801	Открытие и становление Московского университета	Многоуровневое образование, содержащее последовательно базовую, специальную и научную подготовку
3	1802 – 1819	Возникновение и становление системы высшего и послевузовского образования	Широкая естественно-научная и гуманитарная подготовка, реализация просветительской направленности высшего образования
4	1820 – 1860	Период политической реакции в высшей школе	Целевая направленность высшего образования в подготовке государственных чиновников, введение в содержание подготовки политической цензуры

5	1861 – 1883	Период прогрессивных реформ в высшей школе	Приоритетная научно-педагогическая подготовка, введение авторских и параллельных курсов
6	1884 – 1900	Период возврата политической реакции в высшей школе	Усиление политической цензуры в содержании образования, догматизм в теоретической и развитие практической составляющих подготовки
7	1901 – 1917	Период нарастающего революционного движения	Индивидуализация процесса обучения, замена курсовой системы предметной системой обучения, усиление методической составляющей подготовки

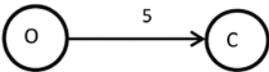
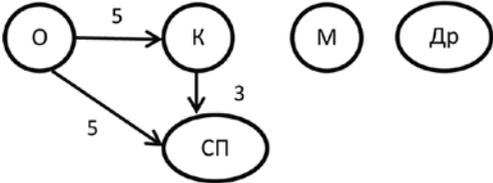
Необходимо обратить внимание на эволюцию приоритетного содержания обучения за всю историю развития отечественной высшей школы, которая является ответной реакцией на развитие социально-экономической ситуации в стране. Из табл. 1 следует, что отечественная система профессиональной подготовки научно-педагогических кадров высшей школы прошла в своем дореволюционном развитии семь периодов, признаки которых органически связаны с этапами развития Российского государства. В соответствии с основными признаками на каждом этапе формировалось основное содержание подготовки. Следует отметить, что современный этап перехода к индивидуально-ориентированному многоуровневому образованию проявлялся ранее во втором (1755 – 1801 гг.) и седьмом (1901 – 1917 гг.) этапах, однако ввиду отсутствия объективных предпосылок эти попытки не увенчались успехом.

По результатам проведенного выше ретроспективного анализа нами выполнено моделирование образовательных маршрутов с помощью математической теории графов. На основании результатов ретроспективного анализа разработаны модели образовательных маршрутов в разные периоды подготовки НПК России, представленные в табл. 2 [19; 20, с. 46 – 48]. Здесь вершинами графа обозначены квалификационные уровни, имеющие следующие обозначения: О – абитуриент, С – дипломированный специалист, СП – специалист по

педагогике, К – кандидат, М – магистр, Др – доктор, ДС – действительный студент, Пр – преподаватель, П – профессор.

Таблица 2

Модели образовательных маршрутов подготовки научно-педагогических кадров в дореволюционной России

№	Модели подготовки	Документы и институциональные формы, реализующие подготовку
1	2	3
1		Первый выпуск Петербургского академического (1753 г.) и Московского университетов (1760 г.)
2		Учительская семинария при Московском университете (1779 – 1784 гг.)
3		Императорский указ (1803 г.)
4		Открытие пединститутов при университетах (1804 – 1834 гг.) и Петербургского пединститута (1804 г.)

Продолжение таб.2

1	2	3
5		<p>Положение о производстве в ученые степени (1819 г.)</p>
6		<p>Подготовка магистров и докторов в Дерптском профессорском институте (1827 – 1837 гг.)</p>
7		<p>Положение о производстве в ученые степени (1844 г.)</p>
8		<p>Замена учительских институтов на учительские курсы (1859 – 1863 гг.)</p>
9		<p>Введение института профессорских стипендиатов и отмена педагогического образования в России (1863 г.)</p>
10		<p>Положение об испытаниях на ученые степени (1864 г.)</p>
11		<p>Подготовка преподавателей - филологов для университетов в Русской философской семинарии при Лейпцигском университете (1873 – 1884 гг.)</p>

Окончание таб.2

1	2	3
12	<pre> graph LR O((О)) -- 5 --> C((С)) C -- 2 --> M((М)) Dr(Др) </pre>	Отмена степеней действительного студента и кандидата Уставом российских университетов (1884 г.)
13	<pre> graph TD O((О)) -- 5 --> C((С)) C -- 2 --> M((М)) C -- 2 --> DC((ДС)) Dr(Др) </pre>	Подготовка преподавателей по римскому праву в Русской семинарии при Берлинском университете (1885 – 1895 гг.)
14	<pre> graph LR O((О)) -- 5 --> C((С)) C -- 4 --> M((М)) Dr(Др) </pre>	Временные правила об управлении вузами (1905 г.)
15	<pre> graph TD O((О)) -- 5 --> C((С)) C -- 4 --> M((М)) C -- 2 --> SP((СП)) Dr(Др) </pre>	Подготовка преподавателей в Петербургской педагогической академии (1908 – 1915 гг.) и Московском педагогическом институте им. П.Г. Шеллапутина

Из табл. 2 видно, что образовательные маршруты эффективно формализуются с помощью ориентированных структурных графов. Применение графов при моделировании образовательных маршрутов делает материал более наглядным для анализа и удобным для дальнейшего использования при решении задач педагогического проектирования.

В качестве следующего структурного компонента системы подготовки научно-педагогических кадров, нуждающегося в историко-сравнительном анализе, нами было выбрано содержание подготовки. В дореволюционное время не существовало единой методически обоснованной технологии послевузовской подготовки научно-педагогических кадров. Содержание, формы и методы подготовки молодых ученых определялись университетами, точнее, отдельными профессорами, непосредственно за нее ответственными. Одним из основных механизмов регулирования и управления каче-

ством их подготовки выступали аттестационные требования к уровню соискателей ученых степеней и педагогических должностей, по которым можно было судить об объеме программы их подготовки. В период деятельности первого университета при академии наук не существовало стандартной аттестационной процедуры. В одних случаях преподавателями (точнее, адъюнктами) становились по окончании университетского курса при успешной сдаче итоговых экзаменов. В других случаях, если соискатель проходил послеуниверситетскую подготовку, от него для занятия младшей педагогической должности требовалась защита работы научно-исследовательского содержания перед собранием академиков и профессоров [4, с. 73 – 74].

Конкретизироваться требования к профессиональной компетентности научно-педагогического работника стали во время функционирования Московского университета. Аттестационная процедура, осуществляемая в нем, имела два вида: аттестация заграничных стипендиатов и аттестация претендентов на научно-педагогические должности, подготавливаемых в университетских условиях. Так, несмотря на то, что прошедшие послевузовскую подготовку в европейских университетах являлись дипломированными научно-педагогическими работниками с соответствующей квалификацией, по возвращении они должны были по-прежнему публично экзаменоваться на совете профессоров Московского университета [21].

Таким образом, на основании содержания аттестационной процедуры, действующей в Московском университете, можно заключить, что в профессиональную компетентность научно-педагогического работника входили знания по научному направлению, в котором он специализировался, научно-исследовательские способности и педагогические навыки.

В связи с последующим созданием университетской системы в 1803 г. закрепляется процедура испытаний на каждой ступени послевузовской подготовки научно-педагогических кадров, включавшей последовательные квалификационные уровни кандидата, магистра, доктора. Развитие технологии аттестации научно-педагогических кадров в дореволюционной России было предметом рассмотрения многих исследователей [21, 22]. Поэтому мы ограничились представлением результатов анализа нормативных документов, регла-

ментирующих процедуру присвоения ученых степеней в дореволюционной высшей школе, в виде сводной табл. 3. По изменению специфики аттестационных требований к уровню подготовленности соискателей ученых степеней была выявлена динамика содержания и структуры программы подготовки научно-педагогических кадров в дореволюционной России с 1804 по 1917 гг. [4, с.77 – 78].

Таблица 3

Изменения аттестационных требований к научно-педагогическим кадрам в дореволюционное время

Годы	Кандидат	Магистр	Доктор
1	2	3	4
1725 – 1802 гг.	Составлялись из разных, не во всех случаях обязательно повторяемых, элементов (устный экзамен, пробные лекции, «ученое сочинение» или диссертация, опубликованные печатные труды)		
1803 – 1818 гг.	Письменное выполнение практических задач, соответствующих научному направлению факультета, по заданию Совета. Устное испытание из двух вопросов по основным для соискателя дисциплинам. Произвольный фронтальный опрос по всем дисциплинам университетского курса, не исключая вспомогательных	Предварительное собеседование по всем дисциплинам университетского курса. Устный экзамен из двух вопросов по научному направлению факультета. Произвольный устный экзамен. Письменный экзамен из двух вопросов. Проведение одной публичной лекции. Защита диссертации по собственной теме	Предварительное собеседование по всем дисциплинам университетского курса. Устный экзамен из четырех вопросов по научному направлению факультета. Произвольный устный экзамен. Письменный экзамен из четырех вопросов. Проведение трех публичных лекций. Защита диссертации по собственной выбранной теме

1819 – 1834 гг.	Итоговые испытания по окончании университетского курса с отличным результатом. Письменная работа по одному из главных предметов, предварительно назначенных факультетом	Произвольный устный экзамен по дисциплинам магистерского разряда наук. Письменный экзамен по двум вопросам из каждой дисциплины магистерского разряда наук. Защита диссертации по теме, указанной факультетом	Произвольный устный экзамен по специальному направлению факультета. Письменный экзамен из четырех вопросов по дисциплинам научного направления факультета. Защита диссертации по собственной выбранной теме
1835 – 1843 гг.	Итоговые испытания по окончании университетского курса с отличным результатом. «Рассуждение по одному из главных предметов факультета или отделения» по собственному выбору или наличие медали, «почетного отзыва» за ранее выполненные научные работы	Произвольный устный экзамен по главным и второстепенным предметам магистерского разряда наук. Письменный экзамен по двум вопросам из каждой «главной науки» магистерского разряда наук. Защита диссертации по собственной выбранной теме	Произвольный устный экзамен по докторскому разряду наук. Письменный экзамен из трех вопросов по каждому предмету факультета или отделения. Защита диссертации по собственной выбранной теме
1844 – 1862 гг.	–	Произвольный устный экзамен по главным и второстепенным предметам магистерского разряда наук. Письменный экзамен по одному вопросу из каждой «главной науки» магистерского разряда. Защита диссертации по собственной выбранной теме	Представление диссертации. Произвольный устный экзамен по докторскому разряду наук. Письменный экзамен по одному вопросу из каждого предмета докторского разряда наук. Защита диссертации по собственной выбранной теме

1863 – 1883 гг.	Произвольное устное испытание. Письменный экзамен из одного вопроса по главным предметам факультета. Диссертация по главному предмету факультета по выбору или наличие медали, «почетного отзыва» за ранее выполненные научные работы. Знание одного из «новейших» языков	Защита специальной диссертации «pro venia legendi» и прочтение двух пробных лекций при занятии должности приват-доцента. Произвольный устный экзамен по главным и второстепенным предметам магистерского разряда наук. Защита диссертации по собственной выбранной теме	Защита диссертации по собственной выбранной теме
1884 – 1917 гг.	Упразднена	Произвольный устный экзамен по главным и второстепенным предметам магистерского разряда наук. Две пробные лекции при занятии должности приват-доцента. Защита диссертации по собственной выбранной теме	–

В положении от 1819 г. была предпринята попытка более точного определения требований к объему знаний соискателей ученых степеней. Уровень подготовленности кандидата в отличие от действительного студента состоял не только «в одном энциклопедическом обозрении всех наук известного факультета», но в способности научного осмысления проблем дисциплин, которыми он преимущественно занимался [23]. Тем самым степень кандидата закрепилась как второй квалификационный уровень научно-педагогических кадров, обладатель которого должен был проявить способности к

научно-исследовательской деятельности в определенной области знаний. Следовательно, можно предположить, что образовательная ступень кандидата дореволюционной системы послевузовской подготовки научно-педагогических кадров является аналогом магистерской ступени современной российской системы высшего и послевузовского образования. Требования к уровню подготовленности соискателя магистерской степени заключались, во-первых, в полном глубоком системном представлении о науке своей специализации (*профессиональный компонент деятельности*), во-вторых, в умении методически правильно передать обучающимся необходимый объем знаний по этой науке (*педагогический компонент деятельности*), а также оперировать им в научно-исследовательской работе (*научно-прикладной компонент деятельности*) [23; 4, с. 78 – 79].

От желающего получить степень доктора требовалось, во-первых, знать «не какую-либо известную систему наук, но самую науку в существенных ее основаниях, в ее развитии и направлениях к общей и частной целям», во-вторых, «глубоко судить о ней, деятельностью собственного ума открывать и исправлять в ней слабые места; дополнять недостатки, отсекаль неважные для цели подробности, усовершенствовать связь и порядок, очищать и укреплять основания» [23]. Следовательно, по сравнению с магистром доктор, помимо прикладной, наделялся преобразующей функцией в науке. Таким образом, структура профессиональной деятельности научно-педагогических кадров включала в себя три составляющие: специализированную по отдельному научному направлению (профессиональную), педагогическую и научно-исследовательскую. По аналогии с этой структурой составлялись аттестационные требования, а, следовательно, программа послевузовской подготовки научно-педагогических кадров, включавшая в себя образовательную, научно-исследовательскую и иногда педагогическую составляющие [4, с. 79].

При этом на всем протяжении дореволюционного функционирования системы послевузовской подготовки наблюдается дифференциация требований к профессиональной компетентности научно-педагогического работника относительно различных квалификационных уровней. Так, в период с 1803 по 1834 гг. профес-

сиональная компетентность кандидата была представлена только образовательной составляющей, с 1835 г. в ее структуре появляется элемент исследовательской составляющей, выражающийся в подготовке письменного рассуждения по одному из главных предметов факультета. Требуемая письменная работа не являлась научно-исследовательским трудом, но обладала реферативным содержанием. И поскольку ее выполнение осуществлялось непосредственно в присутствии экзаменаторов, походила на письменный экзамен по выявлению у кандидата углубленных знаний и способностей анализировать научные проблемы по интересующей его дисциплине. Кроме того, начиная с 1840-х гг. в течение университетского курса правлением университетов предпринимаются попытки привлечения студентов к научной деятельности, в результате отличившихся в исследовательских работах награждали медалями, отмечали почетными отзывами или премировали специальными стипендиями. Такие студенты при условии отличного окончания обучения освобождались от представления письменной работы [24; 4, с. 809].

По законодательству 1863 г., не позднее шести месяцев после экзаменов соискатель кандидатской степени должен был представить диссертацию [25]. Скорее всего, введение новым положением в отношении кандидатских испытаний термина «диссертация» не было механической подменой ранее принятого письменного рассуждения, но являлось установлением более высоких требований к самостоятельной письменной работе соискателя, т. е. из разряда работ реферативного характера она перешла в разряд научно-исследовательских работ. Как и прежде, представленная кандидатом работа оценивалась только одним профессором или доцентом «по принадлежности». Однако после удовлетворительного отзыва соискатель приглашался на заседание комиссии для словесного объяснения. Таким образом, в программе подготовки кандидата закрепляется научно-исследовательский компонент [4, с. 80].

Докторантура, как и магистратура, изначально в российской практике подготовки научно-педагогических кадров предполагала, кроме совершенства исследовательских навыков, повышение образовательного и педагогического уровней соискателя. Постепенно в динамике структуры докторской программы наряду с сохранени-

ем высоких требований к широким академическим знаниям соискателя прослеживается доминирование научно-исследовательской составляющей, так как защита диссертации с 1844 г. становится основным элементом итоговой аттестации докторанта. С 1863 г. для соискателей ученой степени доктора отменялись экзамены (кроме медицинских специальностей), требовалось только представление и публичная защита диссертации [26]. Следовательно, из программы докторской подготовки был исключен образовательный компонент. С этих пор докторантура в составе системы послевузовской подготовки научно-педагогических кадров становится не академической ступенью, а этапом повышения научно-исследовательской квалификации. Возможно, что в то время такое решение было оправдано, так как являлось закономерным следствием процесса развития дифференциации наук и интенсификации воспроизводства специалистов высшей квалификации. Кроме того, судя по содержательным характеристикам, в зарубежной практике не существовало (и до сих пор не существует) аналогов сформировавшейся в контексте российских традиций докторантуры как высшей ступени профессионального образования научно-педагогических кадров. Однако в рамках современных потребностей общества, диктующих формирование высококвалифицированного профессионально мобильного научно-педагогического работника, снова большое значение приобретает непрерывный процесс его подготовки, включающий образовательную и научно-исследовательскую часть и тем самым постоянно обогащающий их профессиональную культуру [4, с. 81].

Существенному изменению подвергался образовательный компонент программы подготовки научно-педагогических кадров. В связи с процессами развития научной дифференциации и, как следствие, вычленением и закреплением новых научных дисциплин и изменением специфики деятельности научно-педагогических кадров постепенно содержание образовательной подготовки становится узкоспециализированным. Нами был проведен анализ развития содержания послевузовской подготовки научно-педагогических кадров в дореволюционный период. Результаты данного анализа в более наглядном графическом виде интерпретированы на рис. 1 [4, с. 110].

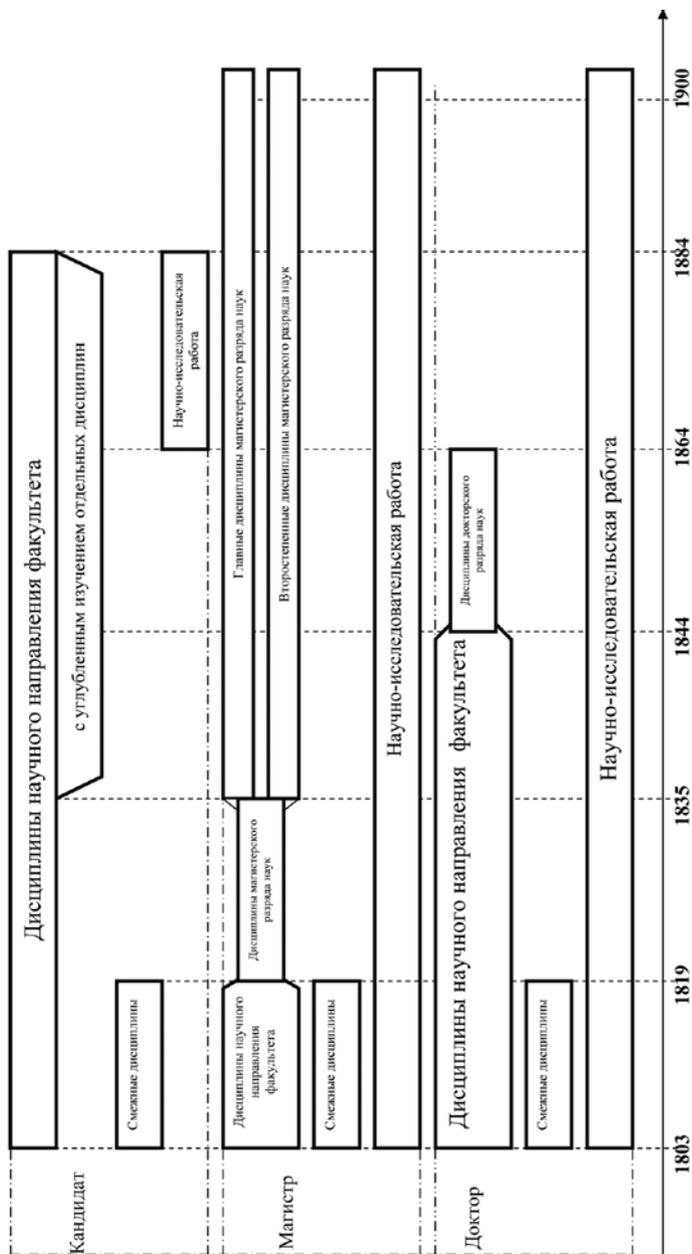


Рис. 1. Изменение содержания подготовки педагогических кадров в дореволюционной России

Существенное место в развитии системы послевузовской подготовки научно-педагогических кадров занимала отработка эффективных организационных форм. Под организационными формами в рамках нашего исследования понимаются институциональные и неинституциональные организации подготовки, обуславливающие учебно-методические условия (формы, методы и средства обучения) и сроки подготовки на соответствующем образовательном маршруте [27, 28].

Основополагающей в истории высшей школы формой послевузовской подготовки научно-педагогических кадров являлась *самостоятельная подготовка*. Она закрепились во время функционирования первых российских университетов в контексте преимущественно индивидуального подхода к обучению научной молодежи. Эта форма представляла собой самообразовательный процесс соискателя под руководством профессора (или при отсутствии такового) без какой-либо планомерной, методически подкрепленной технологии осуществления, которая учитывала бы последовательность и время прохождения основных его разделов. Организационные принципы такой подготовки определялись аттестационной процедурой, которая на протяжении почти всего дореволюционного периода отличалась значительной трудоемкостью и громоздкостью. В результате процесс подготовки научно-педагогических кадров посредством самообразования значительно растягивался. Соответственно, такая форма подготовки, несмотря на некоторое предпринимаемое постепенное облегчение аттестационных правил присвоения учебных степеней, не разрешала основного вопроса – быстрого и полного удовлетворения возрастающих потребностей университетов в профессорах и преподавателях. Такая форма подготовки не имела еще достаточного организационно-методического оформления [4, с. 112].

Наряду с самостоятельной формой послевузовской подготовки научно-педагогических кадров действовала заграничная стажировка, которая также имела длительный срок функционирования, начиная с организации первых университетов в XVIII в. и до 60-х гг. XIX в. Командирование за границу российских подданных нача-

лось задолго до официальной исторической даты зарождения российского высшего образования. Однако именно в Академическом и Московском университетах XVIII в. практика усовершенствования знаний за рубежом закрепились как наиболее важная организационная форма послевузовской подготовки научно-педагогических кадров, позволяющая поддерживать развитие отечественного научно-образовательного потенциала на уровне европейских достижений того периода [4, с. 113].

Подобным образом, как правило, осуществлялась подготовка лучших выпускников университета, которая, согласно специально разработанной инструкции, включала в себя глубокое теоретическое и экспериментальное изучение научных дисциплин и исследовательскую работу. Завершающим этапом образования служила защита диссертации на степень доктора в том европейском центре, где проводились исследования. В XVIII веке содержание инструкций определялось не столько задачами формирования квалифицированного состава университетов, сколько потребностями академического сообщества в обогащении своего научно-образовательного потенциала новыми достижениями в этой сфере. В качестве «ретранслятора» этого процесса и выступали командируемые. По окончании стажировки последние должны были представить специальный документ, свидетельствующий о полном выполнении учебной и научно-исследовательской программы [21].

Во время становления университетской системы с 1804 г. с целью повышения своего академического уровня заграничной стажировкой могли воспользоваться как лица со степенью кандидата, так и со степенью магистра, т. е. применение данной формы подготовки возможно было как на этапе магистратуры, так и на этапе докторантуры. Каждые два года совету университета следовало избирать двоих из магистров, «наиболее отличившихся успехами в Науках и добропорядочным поведением», для отправления в «чужие края» с назначением жалованья из специальных сумм университета, и представлять их через попечителя министру народного просвещения на утверждение. Стажировка продолжалась два года, в течение которых командируемый каждые три месяца должен был отчитываться

о своих успехах. Заключительный этап подготовки – защита диссертации – проходил уже в стенах российских университетов по причине законодательного закрепления собственной системы аттестации [4, с. 113 – 114].

В 30-е – 40-е гг. XIX века претенденты на профессорские должности посылались в зарубежные, преимущественно в немецкие, университеты достаточно часто, но не регулярно. Командирование должно было производиться за счет «экономических сумм университетов» и на основании инструкций, разработанных советами самих же университетов [31]. Время таких командировок стало засчитываться по постановлению от 3 января 1846 г. в действительную службу [32].

Университетская реформа 1860-х годов, усиливающая кадровую проблему, поспособствовала восстановлению заграничных командировок. В марте 1862 г. в университеты поступил циркуляр, разрешавший командирование молодых ученых за границу для приготовления их к должности профессоров и преподавателей на срок до двух лет. Им предназначалась стипендия в размере 1600 – 2400 руб. в год с обязательством прослужить за каждый год стажировки в ведомстве народного просвещения два года по назначению министра [33]. Таким образом, зарубежное командирование объявлялось постоянно действующей организационной формой подготовки научно-педагогических кадров, просуществовавшей вплоть до революционных событий 1917 г. По существу, в это время рассматриваемая форма подготовки закрепилась как составляющая единого института профессорских стипендиатов и регламентировалась общими с ним правилами [4, с. 114 – 115].

Однако руководство стало заботиться о собственном способе подготовки научно-педагогических кадров еще в период становления университетской системы, с 1804 г., воплощением чего стали специальные образовательные центры. Одним из последних был педагогический институт с 3-летним сроком обучения, организованный при университетах согласно уставу 1804 г. [34]. Такое учреждение было открыто при Московском университете в 1804 г., Харьковском – в 1811 г., Казанском – в 1812 г., Дерптском – в 1820 г. [2].

Учащийся состав этих институтов пополнялся из выпускников университета со степенью кандидата, которые содержались на казенный счет [34]. Учебный план утверждался собранием профессоров университета. Они же привлекались к чтению лекций один час в неделю, скорее всего, для демонстрации своего педагогического мастерства. Учебный процесс в педагогических институтах имел определенные особенности. Первые два курса обучения студенты-кандидаты вместе со всеми студентами университета слушали общие лекции на соответствующем факультете. На третьем курсе обучаемые закреплялись за особо назначенными профессорами и специализировались по одному из научных направлений. Большое внимание уделялось проведению семинарских занятий, где студенты-кандидаты выступали с докладами, которые затем обсуждались товарищами и преподавателями. Основным назначением педагогических институтов была педагогическая переподготовка выпускников университета на должность учителя среднего учебного заведения [34]. Однако окончившие институт и «при новом испытании оказавшие ясные опыты, что приобрели потребные знания других обучать наукам и способность преподавать наставления», получали степень магистра, оставались при университете и преподавали «наставления» студентам-кандидатам. По решению совета университета им поручалось чтение лекций в университетской аудитории [34]. Таким образом, педагогические институты явились своеобразной институциональной формой, осуществлявшей подготовку по маршруту кандидат – магистр, где указанная подготовка впервые приняла строго очерченную организационно-методическую структуру [4, с. 115].

Главный педагогический институт в Петербурге, организованный также в 1803 г. как отделение будущего университета, представлял собой первое обособленное и контролируемое государством учреждение подготовки научно-педагогических кадров. При первом его функционировании оно полностью осуществлялось на уровне вузовского образования, которое включало в себя общеобразовательное отделение длительностью в 2 года и специализированное отделение – в 3 года. Обучение на последнем отделении проходило

ло в заграничных университетах. После возвращения все студенты должны были выдержать экзамен перед объединенной комиссией педагогического института и академии наук, которая, в зависимости от их уровня подготовленности, присуждала степень доктора или магистра. В связи с этим в 1816 г. институту было предоставлено право присвоения «ученых степеней и достоинств», равнозначных университетским, и производить, по предписанию министра просвещения, испытания претендентов на вакантные кафедры в других высших учебных заведениях. Развитие данного направления привело к преобразованию в 1819 г. Главного педагогического института в Петербургский университет [35].

В 1828 г. возникла необходимость воссоздать данный вуз в его прежнем назначении, т. е. для подготовки как учителей, так и «профессоров в учебные заведения Министерства народного просвещения» [36]. С этих пор образовательный процесс в нем занимал 6 лет и делился на три курса: «предварительный» (общеобразовательный) длительностью 2 года, «окончательный» (специальный) – 3 года и «педагогии» – 1 год. После завершения образования всем студентам присваивалось звание старших учителей гимназии. Однако только «отличнейшим выпускникам» предназначалось отправиться за границу для дальнейшей подготовки к профессорской карьере. При отсутствии ассигнований из последних избирались те, «кои при равных познаниях, нравственностью своей представляют на будущее время большее за себя ручательство». Остальные размещались адъюнктами на имевшиеся в университетах вакансии. Следовательно, в отличие от прежнего функционирования Педагогического института в 1810-х гг., будущие научно-педагогические кадры полностью проходили подготовку в вузе. Заграничные командировки теперь предназначались для усовершенствования полученных знаний в области выбранной специальности, т. е. фактически относились к послевузовскому образованию. Прошедшие такую стажировку по возвращении подвергались испытанию в одном из университетов (с педагогического института были сняты аттестационные функции). В результате, в зависимости от уровня их подготовленности, им присваивалась степень магистра или доктора с назначением на

должность соответственно адъюнкта или экстраординарного профессора, как в самом педагогическом институте, так и в других высших учебных заведениях [4, с. 118].

Таким образом, Главный педагогический институт явился единственным в истории отечественной высшей школы обособленным учреждением, осуществлявшим целенаправленно непрерывную подготовку научно-педагогических кадров, сочетавшую в себе как вузовскую, так и послевузовскую ступень. Вместе с тем, вузовская часть их образования, как видно из вышеприведенного плана учебного процесса, являлась решающим этапом их подготовки, формирующим профессионализм будущего научно-педагогического работника. За все время его существования в институте было подготовлено 43 преподавателя для высшей школы [2, с. 179]. Окончившие Главный педагогический институт работали фактически во всех высших учебных заведениях Российской империи и, в первую очередь, в университетах. В конце 50-х гг. Главный педагогический институт был упразднен в связи с общей реорганизацией педагогического образования [30; 4, с. 118; 36].

Оригинальным способом подготовки научно-педагогических кадров в истории дореволюционной высшей школы было функционирование с 1828 по 1838 гг. при *Дерптском университете профессорского института*. Дерптский университет был известен достаточно высокой для того времени квалификацией его профессоров и своими тесными связями с европейскими научными центрами, особенно германскими. Идея создания такого учебного центра принадлежала дерптскому профессору Г.Ф. Парроту [37]. Он предлагал в течение семилетнего срока обновить молодыми специалистами, «непременно природными русскими», преподавательский корпус (в основном состоявший в то время из иностранных ученых) Московского, Казанского и Харьковского университетов. По прошествии 5 лет молодые люди, «оказавшие желаемые успехи», производятся в магистры, с целью чего они представляют диссертацию. Следующим этапом их подготовки является двухлетняя стажировка в ведущих университетах Европы [38]. Таким образом, программа Паррота предполагала осуществление институциональной и методически

систематизированной формы подготовки научно-педагогических кадров всех ступеней образования [4, с. 118–119].

Существенно откорректированный правительственными органами, этот проект был одобрен 14 октября 1827 г. и внедрен в 1828 г. [39]. Согласно новым предписаниям, российским университетам необходимо было отобрать 20 лучших студентов или выпускников и под руководством специально назначенного директора направить их сначала на трехлетнее обучение в Дерпт с последующей двухлетней стажировкой в университетах Парижа и Берлина. При этом все воспитанники Профессорского института, состоящие на счете казны, обязывались после его окончания прослужить в ведомстве Министерства народного просвещения двенадцать лет [40]. Первыми слушателями института стали 22 выпускника и студента российских университетов: Московского – 6 чел., Харьковского – 5 чел., Петербургского – 4 чел., Казанского – 3 чел., Виленского – 2 чел., Дерптского – 2 чел. [35]. Под руководством дерптских профессоров они специализировались по индивидуальным планам в медицине, ботанике, математике, астрономии, хозяйственном праве, дипломатии, истории.

В 1833 г., согласно докладу министра С.С. Уварова, окончившие обучение (срок был продлен до четырех лет) в Дерптском институте «с отличным успехом» удостоились «по строгим испытаниям высших ученых степеней» [41], а именно: три человека получили степень магистра и шесть человек – степень доктора по философскому факультету, один человек – степень доктора по юридическому факультету и шесть человек – степень доктора медицины [11, с. 12]. По завершении последующей двухлетней стажировки трое выпускников-магистров были допущены в Санкт-Петербургском университете к испытаниям на степень доктора права, которая предоставляла им возможность, согласно изначальным целям их подготовки, занять должность профессора [42]. В связи с императорским разрешением на продолжение функционирования Профессорского института [41] в 1833 г. была командирована вторая группа, состоящая из шести человек. Все они окончили Профессорский институт, но уже без дорогостоящей заграничной стажировки: двое по-

лучили степень доктора медицины и четверо – доктора философии [11, с. 12]. После второго выпуска в 1838 г. профессорский институт был закрыт. Предполагалось, что каждый университет в состоянии самостоятельно подготавливать новых профессоров [35].

Опыт функционирования Дерптского института демонстрирует собой создание целенаправленной, планомерной, методически усовершенствованной организационной формы подготовки из выпускников вузов научно-педагогических кадров по докторской программе. Несмотря на то что фактически последние (педагогические институты при университетах, Главный педагогический институт, Дерптский профессорский институт, курсы правоведения и агрономии) явились прообразом современной аспирантуры и докторантуры, идея их создания имела пока еще временное назначение и ограничивалась одним образовательным центром [4, с. 120].

В эпоху реформ 60-х годов XIX в. создается постоянная подведомственная министерству широкомасштабная стационарная организационная форма послевузовской подготовки научно-педагогических кадров через *институт профессорских стипендиатов*. Фундаментальные принципы его организационно-методического устройства были переняты из опыта функционирования существовавших ранее форм подготовки научно-педагогических кадров, а именно: Дерптского профессорского института, педагогических институтов при университетах, Главного педагогического института и заграничной стажировки. Организационным мероприятием, положившим начало его деятельности, считается доклад министра А.С. Норова от 5 марта 1856 г. [43]. В нем в самой общей форме был изложен способ подготовки лучших выпускников университета к профессорской должности, включающий обучение совместно с выполнением преподавательских обязанностей под руководством ведущего профессора в самом университете и последующее командирование за границу для окончательного «усовершенствования в избранном предмете». Таким образом, в отличие от прежней практики целенаправленной подготовки научно-педагогических кадров, носившей эпизодический или локальный характер, теперь речь заходила об ее организации в широком масштабе с привлечением руководства всех университетов [4, с. 121].

Первым действенным результатом этого предложения было правительственное решение в марте 1862 г. о возобновлении приостановленного в 1848 г. командирования молодых ученых за границу для приготовления их к должности профессоров и преподавателей, на срок до двух лет. В связи с тем, что заграничные командировки были весьма обременительными для министерского бюджета, они не могли заполнить наличествовавшие преподавательские вакансии в вузах. Соответственно, Министерство народного просвещения, не отказываясь полностью от этой организационной формы, предпринимает меры к подготовке научно-педагогических кадров преимущественно при российских университетах. Согласно уставу 1863 г., Советам университетов предоставлялось право не только избирать лиц, «предназначаемых к посылке за границу для приготовления к профессорскому званию», но и оставлять их при университете в качестве стипендиатов [44]. Каждый стипендиат прикреплялся к одному из факультетских профессоров, который сверх своих обычных лекций уделял время для особых занятий с кандидатом и нес ответственность за его подготовку. В течение двухлетнего срока стипендиаты должны были представлять «...каждое полугодие письменные работы, выдержать испытание на степень магистра или, по крайней мере, представить диссертацию на эту степень». Циркуляром от 1874 г. срок подготовки был увеличен до 3 лет [45].

Содержание, формы и методы научных и педагогических занятий молодых ученых определялись университетами (точнее отдельными профессорами, непосредственно ответственными за эту подготовку) и представлялись в виде особой инструкции через попечителя учебного округа на усмотрение Министерства народного просвещения. Соискатели посещали лекции по избранным дисциплинам и проводили практические занятия, хотя это не являлось обязательным требованием. Стипендиаты вправе были осуществлять подготовку самостоятельно, иногда обращаясь за консультацией к научному руководителю или ведущим по предмету профессорам. Предполагалось, что оставленный под руководством профессора готовится к магистерскому экзамену, проводит научно-исследовательскую рабо-

ту, также может подготавливаться к педагогической деятельности, помогая, например, при проведении практических занятий [2].

Для стипендиатов, оставленных при университете, предусматривалась ежегодная промежуточная аттестация. Если, по свидетельству руководителя, занятия стипендиата в течение года признавались успешными со стороны факультета, то ему предоставлялось право продолжить обучение в следующем году с сохранением стипендии, с условием полного выполнения плана подготовки, т. е. сдачи магистерских экзаменов и представления диссертации [12].

Непременным условием подготовки профессорских стипендиатов, подкрепленным циркуляром от 10 августа 1874 г., являлось обязательство в двойном эквиваленте отработать срок подготовки в ведомстве народного просвещения. В этом случае время пребывания в звании профессорского стипендиата засчитывалось в действительную службу [45]. Неуложившиеся в установленные три года обязывались сполна возратить полученную стипендиальную сумму. Тем самым Министерство народного просвещения предпринимало меры (весьма заслуживающие сегодняшнего внимания) по организации непрерывного, прогнозируемого, управляемого и эффективного процесса подготовки научно-педагогической смены для высшей школы [4, с. 124].

Другим решением проблемы непрерывного пополнения кадрового потенциала высшей школы стал *институт «приват-доцентства»*. В 1848 г. Комитет министров утверждает в четырех российских университетах, по примеру Дерптского и Киевского, особую сверхштатную должность доцента, представители которой, как предполагалось, составят «рассадник для штатных адъюнктов и профессорских мест». Введение этой должности обосновывалось министром просвещения тем, что «способным молодым людям, желающим посвятить себя ученому поприщу, нет в наших университетах приюта для приготовления» [35, с. 253].

Уставом 1863 г. университетам предоставлялось право иметь приват-доцентов в неограниченном числе [34]. Это решение мотивировалось созданием своеобразного «питомника профессоров», который в то же время способствовал конкуренции между профес-

сорами и приват-доцентами, постоянно поддерживающей их учебную деятельность. К данной категории преподавателей могли быть причислены кандидаты, представившие и защитившие специальную диссертацию («*pro venia legendi*») по тому отделению факультета, в котором они намеревались преподавать, и прочитавшие две пробные лекции [34].

Приват-доценты числились сверх основного преподавательского штата университета, оплата их труда производилась по представлению факультета с согласия совета университета из специальных средств Университета. Приват-доцентам разрешались, каждому по своему факультету:

а) выбор предметов для их лекционного чтения по утвержденным программам;

б) пользование кабинетами, лабораториями, клиниками и учебными пособиями с согласия заведующих ими;

в) участие в испытаниях соискателей ученой степени кандидата или звания действительного студента (в 1884 г. отменено). Время пребывания в должности приват-доцента входило в общий стаж в случае поступления на «действительную службу»[34].

После получения соответствующей ученой степени приват-доценты могли занять штатную должность доцента или профессора. Поэтому приват-доцентство, являясь составляющей преподавательского корпуса университетов, в то же время представляло собой своеобразную форму подготовки научно-педагогических кадров, развивающую их преподавательский профессионализм. Вместе с тем очевидно, что целесообразно было занимать должность приват-доцента лицам, одновременно состоящим при университете в качестве профессорских стипендиатов. Таким образом, приват-доцентство можно охарактеризовать как составляющую института магистратуры (института профессорских стипендиатов), которая отвечала за подготовку соискателей в области педагогической практики [4, с. 131].

По нормам устава 1884 г. институт приват-доцентства претерпел значительные изменения. Так, внештатная должность приват-доцента, помимо «остепененных», присваивалась соискателям, вы-

державшим только магистерские испытания, но не представившим диссертации, после прочтения ими двух пробных лекций (одна на тему по собственному избранию, другая – на заданную факультетом) [46]. Трехлетнее преподавание в приват-доцентском звании стало обязательным условием занятия штатной должности экстраординарного и ординарного профессора, безусловно после получения последовательно степени магистра и доктора (или только доктора). Однако в этой связи устав вводил некоторое ограничение, так как согласно ему магистранты могли занять должность приват-доцента только по прошествии трех лет после окончания университетского курса.

Наряду с облегчением приобретения должности приват-доцента устав 1884 г. ограничил круг лиц, имеющих право занять штатное преподавательское место. С его введением была упразднена должность штатного доцента, которая предназначалась в соответствии с уставом 1863 г. для магистра. Подобный порядок вещей, который порождал необходимость занять штатную (только профессорскую) должность, стимулировал молодых ученых получать докторскую степень. В то же время такими мерами составители устава предусматривали сэкономить выделяемый на университеты государственный бюджет и повысить качество преподавания штатных преподавателей (профессоров). В связи с последней задачей для оживления научно-педагогической конкуренции Министерство народного просвещения разрешило приват-доцентам вести обязательные курсы параллельно с профессорами. Кроме того, с целью усиления их мотива повышать качество своего преподавания была установлена гонорарная система оплаты. Однако, при известном росте приват-доцентов в стране, число вакантных профессорско-преподавательских должностей не только не сокращалось, но даже возрастало [12, с. 47].

Поэтому значимое место в обсуждении университетского вопроса в начале XX века занимала проблема совершенствования института приват-доцентства. Его деятельность была заимствована из опыта германских университетов, но постепенно приняла сугубо российские очертания, которые фактически искажали его истинное предназначение и нормальное функционирование. В целом

практика существования данного института показала значительные преимущества как для эффективной организации (в количественном и качественном отношении) университетского образования, так и для самих его представителей. Так как функции приват-доцента не были стеснены какими-либо обязанностями административного или организационного порядка, время пребывания в этой должности (при отсутствии необходимости дополнительного заработка) было удобным для проведения научных исследований. Однако несмотря на это, как заявляли современники [47], существовали недостатки в материальном и правовом положении приват-доцентов. Прежде всего, критику вызывало то, что приват-доцент был лишен права участвовать в заседаниях факультета и совета университета, равно как и производить по своей специальности курсовые и выпускные экзамены. Такое бесправное положение снижало возможность свободной конкуренции преподавателей, так как для приват-доцента являлся нецелесообразным (иногда и запрещенным) выбор для чтения обязательных курсов. Осуждению подвергалось также облегчение условий получения приват-доцентского звания (смена защиты диссертации на сдачу магистерских экзаменов), способствующее притоку молодых людей, совершенно не подготовленных к научной и преподавательской деятельности. Означенные обстоятельства при отсутствии штатной должности доцента обостряли проблему пополнения штатного кадрового состава высшей школы. Следует отметить, что меры по устранению причин такого положения, выработанные в результате работы многочисленных комиссий по проблемам высшей школы, так и оставались в проектной оформлении, не приобретая законодательной базы [4, с. 132].

Результаты анализа форм послеузовской подготовки научно-педагогических кадров в дореволюционной России представлены на рис. 2. [4, с. 149].

Таким образом, можно констатировать, что к концу дореволюционной истории высшей школы на основе накопленного опыта были выработаны две основные институциональные организационные формы послеузовской подготовки научно-педагогических кадров – институт профессорских стипендиатов и приват-доцентство.

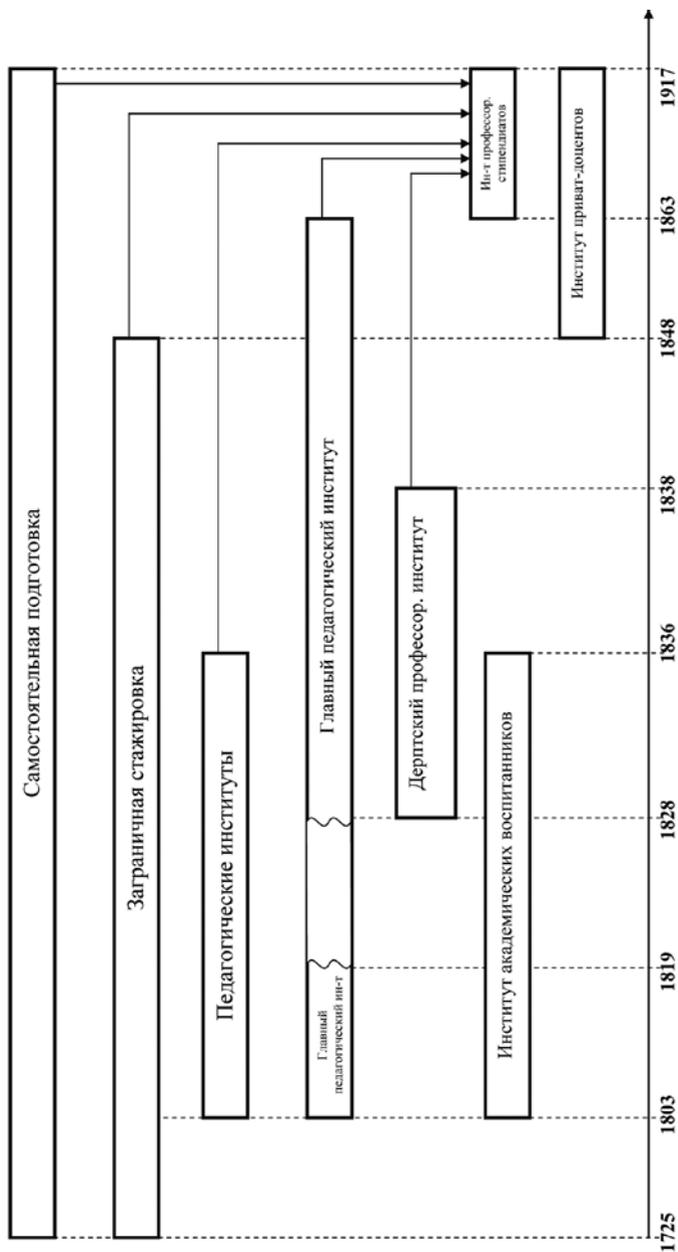


Рис. 2. Развитие организационных форм послевузовской подготовки научно-педагогических кадров в дореволюционной России

ГЛАВА 2. РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В СОВЕТСКИЙ И ПОСТСОВЕТСКИЙ ПЕРИОДЫ

После революции 1917 г. правительство Советской республики провело реформу высшей школы. Декретом Совета народных комиссаров от 2 августа 1918 г. отменены все ограничения для поступающих и плата за обучение в высшей школе. Впервые женщины получили равное право на образование и вместе с мужчинами заняли свое место в высших учебных заведениях. 1 октября 1918 г. Совет народных комиссаров принял декрет «О некоторых изменениях в составе и устройстве учебных и высших учебных заведений Российской республики». Этим декретом отменены ученые степени и звания, установленные в дореволюционной высшей школе [48, с.36].

Несмотря на гражданскую войну, разруху и голод, Совет народных комиссаров в начале 1919 г. принял решение о создании шести новых университетов. Новые принципы в области развития высшего образования и подготовки научно-педагогических кадров предусматривали широкий доступ в вузы рабочих и крестьян, материальное обеспечение учащихся и привлечение к преподавательской деятельности всех желающих сотрудничать с советской властью научно-педагогических работников и специалистов. Это вызвало невиданный приток желающих учиться: в 1921/22 учебном г. в университетах страны обучалось 69,2 тыс. студентов, что на 28,4 тыс. больше, чем до революции. Одновременно проводилась большая работа по пересмотру содержания высшего образования, особенно в области социально-экономических наук. Принимается решение о преобразовании историко-филологических и юридических факультетов и о создании факультетов общественных наук. В ответ на острую потребность восстанавливаемой и вновь создаваемой промышленности в специалистах в ряде университетов открываются технические факультеты [10, с. 106].

Высшая школа России после революции столкнулась с острой нехваткой преподавательских кадров. Для устранения указанного дефицита 2 февраля 1921 г. Совет народных комиссаров РСФСР при-

нял постановление об учреждении в Москве и Петрограде института Красной Профессуры (ИКП) с трехгодичной подготовкой преподавательских кадров вузов по политической экономии, новейшей истории, историческому материализму и советскому строительству. В число слушателей принимались члены партии со стажем пребывания в ней не менее двух лет и четырехлетним опытом руководящей партийной, хозяйственной, пропагандистской или педагогической работы. Большое внимание уделялось педагогической подготовке будущих преподавателей. Начиная со второго курса все слушатели в обязательном порядке проходили педагогическую практику, состоящую из активной и пассивной части. В последующие годы ИКП значительно расширил номенклатуру специальностей. С конца 1923 г. длительность обучения была увеличена до четырех лет. В течение последнего года слушателям предоставлялась возможность под руководством профессора работать над диссертацией и разработкой будущего курса лекций. С 1930 г. ИКП реорганизован в четыре самостоятельных института – философии и естествознания, экономики, истории и историко-партийный. За период с 1921 по 1929 гг. в ИКП было принято 1269 чел. Научно-педагогические кадры по другим областям общественных наук согласно постановлению Совета народных комиссаров от 4 марта 1921 г. должны были готовиться на факультетах общественных наук российских университетов. Общее руководство этой подготовкой было возложено на Российскую ассоциацию научно-исследовательских институтов общественных наук (РАНИОН). Однако дела с преподавателями общественных наук, особенно провинциальных вузов, обстояли весьма плачевно. Из-за отсутствия преподавателей закрылись факультеты общественных наук в Самаре, Орле, Астрахани, Симбирске и Краснодаре. Повсеместно широко распространилось совместительство [12, с. 102].

Согласно «Положению о высших учебных заведениях РСФСР», утвержденному Совнаркомом 2 сентября 1921 г., было введено зачисление выпускников вузов в штат научных сотрудников второго разряда на срок от двух до трех лет для подготовки к научной и педагогической деятельности. Тем самым заложились первые организационные начала новой государственной системы подбора и подготовки научно-педагогических кадров [12, с. 88].

Таким образом, за период с 1917 по 1924 гг. были проведены основные мероприятия по реформе отечественной высшей школы. Главными ее отличительными чертами можно считать доступность и бесплатность высшего образования, реорганизация ученых степеней и званий, существенный пересмотр форм и содержания социально-экономического образования. Для решения новых задач в период индустриализации страны были приняты меры по организации плановой подготовки научно-педагогических кадров. В 1925 г. Народный комиссариат просвещения утвердил «Положение о порядке подготовки научных работников при высших учебных заведениях и научно-исследовательских учреждениях», согласно которому готовящиеся к научно-педагогической деятельности научные сотрудники второго разряда переименовывались в аспирантов. В Положении было отмечено, что аспиранты вузов должны изучать основные вопросы избранной дисциплины под руководством профессора, посещать занятия по иностранному языку, проводить ассистентскую практику под наблюдением профессора на втором и третьем году обучения. Выполненная до конца третьего года диссертационная работа по рекомендации предметной комиссии представлялась на защиту, которая проводилась на открытом заседании предметной комиссии. При выполнении указанных требований выпускники аспирантуры получали удостоверение на право преподавания в высшей школе и могли занять должность научного сотрудника первого разряда в научно-исследовательском институте [12, с. 93].

Постановлениями Центрального исполнительного комитета СССР от 19 сентября 1932 г. «Об учебных программах и режиме в высшей школе и техникумах» определялось комплектование аспирантуры только из числа успешно окончивших вузы, а подготовка аспирантов сосредотачивалась в наиболее мощных вузах, причем каждый аспирант прикреплялся к курирующей его кафедре. Для аспирантов устанавливались систематические задания, индивидуальный план работы, обязательность сдачи зачетов и затем защита диссертации. Таким образом, впервые устанавливался единый порядок подготовки научно-педагогических кадров через аспирантуру [12, с. 148]. Благодаря созданным условиям численность аспирантов в вузах страны выросла с 2 тыс. в 1929 г. до 8,4 тыс. человек в 1933 г. [14, с. 160].

Отмена после революции 1917 г. ученых степеней и званий к 30-м годам стала превращаться в тормоз развития науки и высшей школы. Поэтому постановлениями ЦИК СССР 1932 и 1934 г. введены ученые звания ассистента, доцента и профессора, а также ученые степени кандидата и доктора наук. Этими постановлениями устанавливались обязательная публичная защита кандидатских и докторских диссертаций, а также взаимосвязи между ученой степенью и званием, ученым званием и должностью, причем получение ученой степени предшествовало получению ученого звания [12, с. 149]. Следует отметить, что данное постановление почти полностью является действующим в настоящее время по части аттестации научно-педагогических кадров высшей школы.

Дальнейшему совершенствованию подготовки научно-педагогических кадров высшей школы содействовали типовая устав вуза и Положение об аспирантуре, утвержденные правительством соответственно 5 сентября 1938 г. и 31 марта 1939 г.. В частности, в последнем документе указывалось, что аспирантура при вузах и научно-исследовательский институт являются основной формой подготовки профессорско-преподавательских и научных кадров, уточнялся порядок зачисления в аспирантуру, подробно изучались методы учебной подготовки аспирантов, перечислялись их права и обязанности. В положении указывалось об открытии заочной аспирантуры со сроком подготовки кандидата наук в течение трех лет [48, с. 46].

Таким образом, за период с 1925 по 1940 гг. полностью реформирована и укреплена система высшего образования в стране, в том числе создана мощная система послевузовской подготовки научно-педагогических кадров через институт аспирантуры. В 1940 г. в штатах вузов страны состояло 50 тысяч человек, педагогическую деятельность вело 5,3 тысячи профессоров, 13,1 тыс. доцентов и 31,6 тыс. преподавателей и ассистентов. Общее число аспирантов составляло 16,9 тыс. человек, из которых в вузах обучалось 13,2 тыс. человек [14, с. 163].

К концу Великой Отечественной войны число профессорско-преподавательских сотрудников в вузах страны сократилось до 40 тыс. человек и число аспирантов до 8,5 тыс. человек. Однако чис-

ленность профессорско-преподавательских сотрудников была восстановлена к 1947 г., а численность аспирантов – к 1952 г. В послевоенные годы в стране продолжались мероприятия по качественному укреплению аспирантуры. 17 ноября 1950 г. Совмин СССР утвердил новое Положение об аспирантуре, в котором появился раздел «Прикомандирование в аспирантуру». Данный раздел устанавливал порядок отбора и утверждения кандидатов в аспирантуру на срок до одного г. и определил права и обязанности прикомандированных.

Постановлением Центрального комитета Коммунистической партии Советского Союза и Совета Министров СССР от 20 августа 1956 г. предложено принимать в аспирантуру только лиц, имеющих опыт практической работы не менее двух лет по избранной специальности и проявивших способности к научно-исследовательской деятельности. В 1957 г. Минвуз СССР утвердил новое Положение об аспирантуре, в котором значительно усиливается педагогическая подготовка аспирантов и предусматривается: углубленное самостоятельное изучение теории и истории педагогики; изучение методики преподавания по избранной специальности; посещение лекций и других учебных занятий, проводимых научными руководителями и другими квалифицированными преподавателями; практическое овладение педагогическими навыками путем проведения практических, лабораторных и семинарских занятий со студентами; подготовка конспектов и проведение пробных лекций или небольшого курса по специальности с последующим обсуждением и оценкой результатов этих занятий на заседании кафедры; участие в методической работе кафедры. Наряду с основной формой подготовки научно-педагогических кадров – аспирантурой, в этот период организуется институт соискательства ученых степеней кандидата наук без отрыва от основной работы. Для сдачи кандидатских экзаменов и подготовки к защите диссертации соискателей прикрепляют к вузам без выделения научных руководителей. По данным Высшей аттестационной комиссии через соискательство получили кандидатскую степень около половины всех ее обладателей [12, с. 136; 14, с. 170 – 171].

Приведенные выше мероприятия правительства были направлены на закрепление возникшей в этот период интеграции науки и

производства, на превращение науки в непосредственную производительную силу и приобретение производством научного характера. С другой стороны, можно отметить озабоченность Минвуза отставанием педагогической составляющей компетентности преподавателя вуза, влияющее на эффективность учебного процесса. К сожалению, это отставание постоянно накапливалось и в настоящее время переросло в ключевую проблему высшей школы [20, с. 41].

В соответствии с Постановлением ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 13.03.87 № 327 «О мерах по улучшению подготовки и использования научно-педагогических и научных кадров» Госкомвуз СССР издал приказ № 135 от 13.06.88 о введении в действие учебных планов и программ для аспирантов и соискателей высших учебных заведений, научно-исследовательских учреждений и организаций. Согласно данному приказу были утверждены учебные планы и программы для аспирантов и соискателей по курсам: «Основы педагогики и психологии высшего образования», «Экономика СССР на современном этапе», «Основы вычислительной техники» и «Основы математического моделирования». Ректорам вузов и директорам научно-исследовательских учреждений наряду с углубленной общетеоретической подготовкой аспирантов и соискателей по специальным дисциплинам, марксистско-ленинской философии и иностранному языку указывалось организовывать подготовку по вновь введенным курсам со сдачей ими соответствующих экзаменов или зачетов по месту обучения. В результате выполнения плана обучения в аспирантуре выпускники получали квалификационное звание «исследователь» с вручением диплома установленного образца и предоставлением преимуществ при замещении преподавательских и научных должностей, требующих повышенного уровня подготовки. Так откликнулась высшая школа на появление новых приоритетных направлений в динамике развития страны [20, с. 41].

Для подготовки к поступлению в аспирантуру с 1962 г. в высшей школе были введены должности стажера-исследователя. За год стажировки сдавались кандидатские экзамены (как правило, по философии и иностранному языку), изучались перечисленные выше курсы аспирантской подготовки, выбиралась (или уточнялась) тема диссертации, прослушивались курсы лекций ведущих профессоров

и доцентов по выбранной специальности. Подавляющее большинство стажеров поступало в очную аспирантуру и имело возможность полностью посвятить время выполнению диссертационной работы [20, с. 41].

Наряду с подготовкой научно-педагогических кадров через аспирантуру в послевоенные годы началась подготовка кадров высшей квалификации. Постановлением Совмина СССР от 4 ноября 1947 г. «О подготовке научных кадров высшей квалификации» Академии Наук СССР, Минвузу СССР и некоторым другим министерствам и ведомствам в порядке временного мероприятия разрешалось прикомандировывать научных работников по наиболее дефицитным специальностям (радиофизика, электроника, энергетика, геология, геофизика, геохимия и др.) к крупнейшим вузам и научным учреждениям страны для завершения работы над докторскими диссертациями сроком до двух лет. Разрешались научные командировки внутри страны и за границу. За период с 1948 по 1956 годы было прикомандировано свыше тысячи соискателей докторских степеней. Однако опыт показал, что эта форма подготовки докторов наук не оправдалась и не привела к заметному их пополнению, поэтому дальнейшее существование докторантуры в указанной форме было признано нецелесообразным. Для завершения докторских диссертаций разрешалось предоставлять по рекомендации советов вузов творческие отпуска сроком до шести месяцев [10].

В 1962 г. постановлением правительства вузам предоставлялось право освобождать от педагогической работы кандидатов наук, имеющих серьезные результаты научных исследований по важным народнохозяйственным и теоретическим проблемам, с переводом их на срок до двух лет в научные сотрудники для написания докторских диссертаций. В 1987 г. для подготовки докторов наук был организован новый институт – докторантура, где с отрывом от производства соискатели докторских степеней обучались сроком до трех лет.

Постановлением Госкомвуза РФ от 31.05.95 № 3 утверждено новое «Положение о подготовке научно-педагогических кадров в Российской Федерации», введенное в действие с 1 сентября 1995 г.. В данном Положении исключены все возрастные ограничения при поступлении в аспирантуру и докторантуру, а также при переводе

преподавателей высшей школы на должности научных сотрудников для подготовки докторских диссертаций. Согласно указанному положению результаты выпускных магистерских экзаменов засчитывались в качестве вступительных в аспирантуру, если в индивидуальном плане магистра были предусмотрены магистерские экзамены по философии, иностранному языку и специальной дисциплине. Данным документом устранены обязательные занятия по педагогике, психологии, экономике, вычислительной технике и математическому моделированию, а также отменена квалификация «Исследователь», присваиваемая ранее при успешном выполнении плана обучения в аспирантуре. Однако отмечено, что аспирантам по их желанию предоставляется возможность подготовки для получения дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы». На наш взгляд, ослабление педагогической составляющей аспирантской подготовки можно считать оправданной лишь при переносе ее на этап магистерского обучения. С другой стороны, следует отметить, что в то время подавляющая часть контингента аспирантов формировалась на базе выпускников высшей школы, имеющих диплом специалиста.

Содержание подготовки отечественных научно-педагогических кадров систематизировано относительно исторических периодов в послереволюционное время и представлено в табл. 4 [20, с. 45].

Таблица 4

Периодизация подготовки научно-педагогических кадров высшей школы России в советский и постсоветский периоды

№	Период	Признаки периода	Содержание подготовки
1	2	3	4
1	1918 – 1924	Реформа по демократизации высшей школы	Приоритетная социально-экономическая подготовка с пересмотром ее содержания
2	1925 – 1945	Период отраслевого централизма в высшей школе	Приоритетная естественно-математическая или гуманитарная направленность университетского и отраслевого направления неуниверситетского образования

3	1946 – 1991	Период научно-технического прогресса	Интеграция базового и специального образования
4	1991 – настоящее время	Период рыночной экономики	Переход от массового и репродуктивного к индивидуально-ориентированному многоуровневому образованию

На основании результатов ретроспективного анализа настоящего параграфа разработаны модели образовательных маршрутов в разные периоды подготовки НПК послереволюционной России, представленные в табл. 5. Здесь вершинами графа обозначены квалификационные уровни, имеющие следующие обозначения: О – абитуриент, С – дипломированный специалист, СП – специалист по педагогике, Пр – преподаватель, П – профессор, ПрО – преподаватель общественных наук, КН – кандидат наук, ДН – доктор наук. Цифрами обозначены длительности подготовки, а в примечании отмечены документы и институциональные формы, реализующие подготовку. Следует отметить, что в первые годы советской власти квалификационные уровни Пр, ПрО и П представляли собой учебные звания [17; 49; 20, с. 49].

Таблица 5

Модели подготовки научно-педагогических кадров в советской и постсоветской России

№	Модели образовательных маршрутов	Документы и институциональные формы
1	2	3
1	<pre> graph LR O((O)) -- 5 --> C((C)) Pr((Pr)) P((P)) </pre>	Декрет Совнаркома (1918 г.)
2	<pre> graph TD O((O)) -- 5 --> C((C)) O -- 3 --> PrO((PrO)) PrO --> C Pr((Pr)) P((P)) </pre>	Открытие института Красной Профессуры (1921 г.)

3		<p>Введение института научных сотрудников 2-го разряда для подготовки к научно-педагогической деятельности (1921 г.)</p>
4		<p>Увеличение обучения в ИКП для выполнения научно-педагогической работы (1923 г.)</p>
5		<p>Введение ученых степеней кандидата наук и доктора наук (1934 г.)</p>
6		<p>Введение в институте прикомандированных в вузы для завершения работы над докторскими диссертациями (1947 г.)</p>
7		<p>Отмена института прикомандированных (1956 г.)</p>
8		<p>Введение института докторантуры (1987 г.)</p>
9		<p>Введение дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы» (1993 г.)</p>
10		<p>Введение подготовки научно-педагогических кадров через бакалавриат и магистратуру (1995 г.)</p>

Данные табл. 5 показывают преимущество моделей подготовки научно-педагогических кадров в России. Так, выпуск дипломированных специалистов осуществлялся ранее в Петербургском академическом университете (1753 г.) и Московском университете (1760-1802 гг.), а затем был восстановлен во всех российских университетах с 1884 г. по настоящее время. На заре отечественного высшего образования возникли такие элементы современной системы, как многоуровневая подготовка специалистов (введенная М.В. Ломоносовым в Московском университете) и учебно-научные комплексы непрерывного образования (гимназия – университет – педагогический институт – магистерско-докторская подготовка), введенные в российских университетах в XIX в. С 1995 г. высшая школа России возобновила присвоение магистерских степеней [50].

Свои этапы развития прошла также и послевузовская подготовка научно-педагогических кадров. В этой связи можно отметить подготовку на степень магистра через институт профессорских стипендиатов (1863 – 1917 гг.) и подготовку на докторскую степень в Дерптском профессорском институте (1827 – 1837 гг.). Первая из них восстановлена в 1921 г. через институт научных сотрудников второго разряда, реорганизованный в 1925 г. в аспирантуру. Созданный в 1950 г. институт «прикомандированных в аспирантуру» реформирован в 1962 г. в институт стажеров-исследователей, а образованный в 1947 г. институт «прикомандированных» к вузам и научно-исследовательским институтам для завершения работы над докторскими диссертациями трансформировался в 1962 г. в перевод на должности научных сотрудников и в 1987 г. в современную докторантуру. Уникальным советским опытом является отмена ученых степеней и званий (1918 – 1934 гг.), решившая тактические задачи реформирования и воссоздания отечественной высшей школы. В заключение следует добавить неостребованный пока опыт базовой подготовки младшего преподавательского состава вузов, проводимой в Петербургском педагогическом институте (1804 – 1859 гг.) и институте Красной Профессуры (1921 – 1930 гг.) [50, 51].

В первое время установления советской власти многие вопросы организационно-методического обеспечения процесса подготовки научно-педагогических кадров оставались неясными: не существо-

вало конкретных требований к лицам, оставляемым для подготовки к научно-педагогической деятельности, программы их академической и научной подготовки и строго регламентированной процедуры ее заключительной аттестации. Подготовка научных сотрудников регламентировалась инструкциями советов научно-исследовательских институтов или предметными комиссиями вузов. Элементами аттестации для занятия преподавательской или научной должности служило прочтение пробных лекций и предоставление научного доклада. С восстановлением практики присуждения ученых степеней в 1934 г. для получения степени кандидата наук по той или иной дисциплине требовались успешное прохождение аспирантуры или сдача соответствующего испытания и публичная защита кандидатской диссертации на избранную тему. Объем требований к соискателям степени доктора наук, согласно положениям об ученых степенях и званиях, как и в последние годы дореволюционного периода, предполагал совершенствование только научно-исследовательской квалификации на базе уже имеющегося профессионального потенциала, соответствующего уровню кандидата наук [4, с. 94].

Существовавшие организационно-методические условия функционирования системы послевузовской подготовки научно-педагогических кадров предполагали наличие промежуточного уровня между выпускником вуза и выпускником аспирантуры (кандидатом наук). На этом этапе претендент в аспирантуру обязан был продемонстрировать глубокие знания по специальным и общefундаментальным дисциплинам и проявить способности к научно-исследовательской и педагогической деятельности, аттестационным подтверждением чего служили результаты вступительных испытаний. В институте красной профессуры (ИКП) все соискатели представляли письменные работы (рефераты) или печатные труды. Если пробные работы были признаны удовлетворительными, соискатели допускались к устному коллоквиуму по политической экономии, философии и истории [12, с.99]. Первоначально основными критериями отбора соискателей в аспирантуру также служили письменная работа и коллоквиум по избираемой специальности, свидетельствующие об их достаточных способностях к самостоятельной научной работе [52, с. 15].

В 1930 г. при приеме в аспирантуру были введены вступительные испытания по марксистской методологии и по специальности в объеме вузовского курса [53], в 1939 г. они были дополнены экзаменом по иностранному языку [54]. Согласно правительственным указаниям от 1932 г., в дальнейшем комплектование аспирантуры производилось только из числа успешно окончивших высшие учебные заведения по представлению кафедр и советов вузов. Распорядительные документы 1940 г. указывали проводить прием в порядке конкурса, повысив требования на приемных испытаниях; усилить привлечение в аспирантуру наиболее способных лиц из ассистентов, ординаторов, практикантов опытных сельскохозяйственных станций и специалистов с производства с обязательным участием профессоров кафедры. В соответствии с приказом Всесоюзный комитет по делам высшей школы (ВКВШ) от 2 января 1944 г. [55] указывалось осуществлять отбор по конкурсу с требованием от поступающих представления имеющихся научных работ, описания сделанных ими изобретений, проектов и рационализаторских предложений, а при отсутствии таковых – письменного реферата по специальности на избранную поступающим тему. Положительное заключение научного руководителя, обоснованное достоинствами представленных кандидатом письменных работ, считалось важным условием допуска к вступительным экзаменам в аспирантуру. Вступительный экзамен по специальной дисциплине следовало считать основным. В соответствии с этим его указывалось проводить первым и таким образом, чтобы выявить эрудицию, опыт поступающего и его способности. С 1944 г. по 90-е годы большинство претендентов в аспирантуру должно было обладать минимальным производственным стажем в два г. Освобождение от посылки на работу на производство до зачисления в аспирантуру могло быть допущено только в отношении лиц, наиболее выдающихся своими способностями к научной работе или специализирующихся в общенаучных дисциплинах (математика, физика, теоретическая механика и т. д.) [4, с. 97].

Результаты анализа изменений аттестационных требований к уровню подготовленности научно-педагогических кадров в советское время представлены в табл. 6 [4, с. 94 – 96].

Таблица 6

Изменение аттестационных требований к научно-педагогическим кадрам в советское время

Период	Претендент в аспирантуру	Выпускник аспирантуры	Кандидат наук	Доктор наук
1	2	3	4	5
1921 – 1924 гг.	Прочтение пробной лекции и представление научного доклада или успешное окончание Института красной профессуры			
1925 – 1933 гг.	Представление реферата или печатных трудов. Коллоквиум по специальности	Освоение программы аспирантской подготовки. Защита научной работы или представление отчета о научной и учебной подготовке в аспирантуре	-	-
1934 – 1938 гг.	Законченное высшее образование. Производственный стаж два года Экзамены по 2-м специальным дисциплинам и общественно-политической дисциплине	–	Экзамены: специальные и смежные науки, диалектический и исторический материализм, иностранный язык. Защита кандидатской диссертации	Защита докторской диссертации
1939 – 1949 гг.	1. Законченное высшее образование. 2. Экзамены по специальной дисциплине, «Основам марксизма и ленинизма», иностранному языку	–	Экзамены: дисциплина по, основной специальности соискателя; дисциплина, определяющая более узкую специальность соискателя в избранной им области;	-//-//-/-

			диалектический и исторический материализм; иностранный язык. Защита кандидатской диссертации	
1944 – 1956 гг.	Законченное высшее образование. Производственный стаж 2 г. Реферат или научные труды. Экзамены по специальной дисциплине, «Основам марксизма и ленинизма», иностранному языку	–	-//-//-/-	-//-//-/-
1957 – 1965 гг.	Законченное высшее образование. Производственный стаж 2 г. Реферат или научные труды. Экзамены по специальной дисциплине, истории КПСС и иностранному языку	В ы п о л н е н и е аспирантского индивидуального учебного плана. Сдача кандидатских экзаменов. Представление доклада о проведенной научной работе	Экзамены: дисциплина, являющаяся основной для специальности соискателя; дисциплина в соответствии с избранной темой диссертации; диалектический и исторический материализм; иностранный язык. Защита кандидатской диссертации	-//-//-/-

1966 – 1986 гг.	Законченное высшее образование. Производственный стаж 2 г. Реферат или научные труды. Экзамены по специальной дисциплине, истории КПСС и иностранному языку	Выполнение аспирантского индивидуального учебного плана. Сдача кандидатских экзаменов. Представление кандидатской диссертации к защите	Экзамены: специальная дисциплина в соответствии с темой диссертации; диалектический и исторический материализм; иностранный язык. Защита кандидатской диссертации	-//-//-/-
1987 – 1991 гг.	Законченное высшее образование. Производственный стаж 2 г. Реферат или научные труды. Экзамены по специальной дисциплине, марксизму-ленинизму и иностранному языку	Выполнение аспирантского индивидуального учебного плана. Сдача кандидатских экзаменов с присвоением квалификации исследователя	Экзамены: специальная дисциплина в соответствии с темой диссертации; марксистско-ленинская философия; иностранный язык. Защита кандидатской диссертации	-//-//-/-

Содержание программы подготовки научно-педагогических кадров, начиная с советского периода, формировалось не на основе квалификационных требований (которые не имели подробного законодательного оформления), а на основе текущих идеологических, социально-экономических и научно-производственных потребностей развития социалистического общества. Однако, согласно требованиям к программе их подготовки и аттестации, которые закрепились в практике советского периода, можно выделить основные структурные элементы профессиональной компетенции научно-педагогического работника: общественно-политический, экономический, профильный (теоретический и прикладной), педагогический, научно-методологический и научно-исследовательский [4, с. 97].

В период деятельности ИКП существовала стандартная программа подготовки слушателей, которая включала в себя образовательную, педагогическую и научно-исследовательскую составляющие. Образовательная подготовка была представлена основными и смежными дисциплинами научной специальности, которые изучались в течение первых трех лет. На втором и третьем годах подготовки проводилась специализация слушателей. Как видно, в структурном аспекте она воспроизводила принципы формирования образовательной составляющей магистерской программы подготовки в дореволюционное время. Так, на философском отделении в течение первого года изучалась философия. Большое место занимали изучение и разбор философских систем: французского материализма XVIII века, трудов Спинозы, Канта и других. Кроме того, изучались основные понятия естественных наук в их историческом развитии, элементы высшей математики и истории высшей математики. На втором курсе продолжалось изучение предметов первого года, а также логики. В течение третьего года изучался исторический материализм как социологическое учение, вместе с критикой современных философских и социологических систем.

Кроме этого, в продолжение трех лет обучения слушатели всех направлений подготовки изучали три языка (немецкий, французский и английский) и в конце учебного года сдавали экзамен. Четвертый год обучения полностью отводился на научно-исследовательскую подготовку слушателей, которая заключалась в работе над диссертацией под руководством профессора. Диссертационные работы слушателей ИКП и тематика исследовательских семинаров увязывались обычно с производственными планами соответствующих отделений, основанными на учете актуальных задач, выдвигаемых правительством [12, с. 100 – 101].

Опыт организации подготовки слушателей в ИКП с типовыми правилами отбора и приема абитуриентов, программой овладения марксистско-ленинской методологией научного исследования, тесной связью образования с практикой был внедрен при становлении в 1925 г. единой централизованной институциональной формы подготовки через аспирантуру. Цели ее функционирования изначально определились как образовательного института, предполагающего

повышение уровня профессиональной компетентности научно-педагогических кадров на основе систематического методически обоснованного процесса обучения. Освоение программы аспирантской подготовки, заканчивающейся защитой научной работы или отчетным докладом, предоставляло право выпускникам заниматься научно-педагогической деятельностью. В момент становления института аспирантуры была заложена фундаментальная структура программы подготовки аспирантов, включавшая в себя следующие компоненты: социально-экономические, специальные, педагогические дисциплины, два иностранных языка, производственная и педагогическая практики и научно-исследовательская работа. В последующем развитии системы послевузовской подготовки в основном изменялось только содержание каждого компонента программы в зависимости от установок правительства и динамики различных внешних факторов [56].

Изучение *специальных дисциплин* составляло основу всей аспирантской подготовки и заключалось в углубленной научной проработке теории, методологии и практических основ. Причем освоение этой части программы до 1962 г. предполагало изучение общей дисциплины, отражающей отдельное научное направление, и дисциплины специализации. Так, согласно перечню специальных дисциплин для сдачи кандидатских испытаний 1938 г. по специальности «Промышленное использование тепловой энергии», дисциплиной, определяющей основную специальность соискателя, была «Теоретические основы теплотехники», а дисциплинами, определяющими более узкую специализацию, – «Теплоиспользующие установки» и «Автоматическое управление тепловыми процессами». С 1962 г. экзамену, составляющему аттестацию соискателя кандидатской степени, подвергалась только та часть специальной дисциплины, которая была непосредственно связана с темой диссертации [57]. В результате освоение этой части программы стало узкоспециализированным. Причем объем материала кандидатского экзамена по специальности определялся кафедрой (отделом, сектором и т. д.), т. е. единых требований к подготовленности выпускника аспирантуры по специальным дисциплинам не существовало. С 1977 г. программа подготовки по специальным дисциплинам начала составляться из двух разделов:

типовой программы-минимум, утвержденной Высшей аттестационной комиссией СССР, и дополнительной программы, разработанной соответствующей кафедрой или лабораторией [58].

В связи с установкой правительства на необходимость связи теории с практикой и формирования у будущего научно-педагогического работника практических навыков по изучаемой специальности в качестве неотъемлемой части программы подготовки аспирантов вводилась производственная практика в научно-исследовательских лабораториях, фабрично-заводских предприятиях, учреждениях и т. д. Такая организация работы аспиранта одновременно оказывала положительное влияние как на формирование его практического мышления в области специализации, так и на развитие отечественного научно-технического потенциала. Во-первых, аспиранту предоставлялась возможность проводить исследования в наиболее стратегически актуальных на текущее время направлениях науки и техники. Во-вторых, это способствовало скорейшему перенесению на производство новейших научных достижений в интересах рационализации отдельных производственных процессов и всего производства в целом. С середины 40-х годов практическая подготовка была отменена и заменена требованием производственного стажа от поступающих в аспирантуру [4, с. 100].

Социально-экономические дисциплины первоначально включали в себя марксистско-ленинскую философию и методологию, курс марксистской методологии в области соответствующей специальности и теоретическую экономию. В течение первых двух лет существования аспирантуры были введены обязательные испытания по общественному минимуму, что являлось, по существу, первым опытом кандидатского экзамена [59]. В отличие от вузовской программы предполагалась более углубленная проработка вышеупомянутого цикла дисциплин с привлечением методологического анализа и с освещением принципиальных и актуальных вопросов. Поясняя причины включения этих дисциплин в программу подготовки научно-педагогических кадров советское руководство указывало на то, что существует одна отрасль науки, которая обязательна для специалистов всех областей наук – это марксистско-ленинская наука об обществе, законах развития общества, законах развития пролетарской революции, законах развития социалистического строительства, победе

коммунизма. По их же мнению, специалист не должен замыкаться в своей области, а быть «вместе с тем политиком-общественником, живо интересующимся судьбой своей страны, знакомым с законами общественного развития, умеющим пользоваться этими законами и стремящимся быть активным участником политического руководства страной» [11, с. 94]. Тем не менее, изучение диалектического и исторического материализма декларировалось не только как идеологическое воспитание, но и как овладение философскими и общеметодологическими проблемами научного исследования в области соответствующей специальности.

Проработка проблем экономической дисциплины организовывалась в рамках основной специальности аспиранта. С 1939 г. общественный минимум сократился до изучения одной дисциплины – диалектического и исторического материализма, так как сдача этого экзамена входила в итоговую аттестацию на получение степени кандидата наук [60]. Таким образом, изучение экономических дисциплин в программе подготовки аспирантов отодвигалось на второй план.

Так как рассматриваемому циклу подготовки на всем протяжении советского периода придавалось большое значение, для него устанавливалась типовая учебная программа, включавшая в себя список литературы для кандидатского экзамена и рекомендуемую тематику лекций и теоретических конференций в объеме отведенной учебной нагрузки, колеблющейся в пределах 100 – 110 часов. Лекции, в основном, были предназначены для проработки тех вопросов философии, которые недостаточно были освещены в имевшейся литературе. При этом план лекционного курса по философии для аспирантов должен был разрабатываться кафедрой философии или марксизма-ленинизма совместно с профилирующими кафедрами с учетом плана подготовки аспирантов по основной специальности. С 1964 г. обязательным требованием в ходе подготовки к сдаче кандидатского минимума по философии становится реферат, отражающий методологические проблемы профилирующей науки [60, 61].

Охват изучаемой специальности должен был сочетаться с задачей максимального расширения научного горизонта аспиранта, что требовало обязательного овладения *иностранными языками* (не менее двух) в степени, обеспечивающей использование зарубежной

литературы. Исходя из этого, для аспирантов постоянно действовала типовая программа, рекомендуемая необходимое содержание, формы проведения и учебный план занятий. С 1950 г. вводится изучение только одного иностранного языка, что обосновывалось целью более глубокого усовершенствования знаний аспирантов по нему [62].

Педагогическая подготовка включала в себя как теоретическую, так и практическую часть. Ее введение руководящими органами обосновывалось тем, что «деятельность научного работника представляет собой сочетание элементов исследовательского и педагогического характера». Первоначально теория содержала два раздела: общая педагогика и методика (дидактика) [64, с. 30]. С 1939 г. значение теоретического обучения уменьшилось. Однако уже в 1948 г. руководящие органы, усиливая требования к педагогической подготовке аспирантов, напоминают о необходимости самостоятельного изучения ими курса педагогики [65]. С этой целью в ряде институтов создавались краткосрочные общеинститутские или факультетские семинары по общим вопросам педагогической теории и методике преподавания в высшей школе. С 1968 г. программа была дополнена психологией студенческого возраста [66].

Целью педагогической практики являлось формирование преподавательских навыков, приобретение необходимого организационно-педагогического и методического опыта. Она нормировано распределялась на весь трехлетний период подготовки и включала в себя участие в учебно-методической работе кафедр, посещение занятий наиболее опытных профессоров и преподавателей, самостоятельное ведение семинарских и лабораторных занятий со студентами. С 1939 г. было разрешено вести платную педагогическую работу в вузе не более 50 % нагрузки ассистента [54], а с 1948 г. по окончании срока обучения предусматривалось проведение аспирантом не менее двух пробных лекций с последующим обсуждением и оценкой результатов этих занятий на заседании кафедры [65]. Характерно, что в дореволюционное время при занятии профессорским стипендиатом должности приват-доцента к нему предъявлялись аналогичные требования.

Задача проведения *научно-исследовательской работы* сводилась к формированию способностей аспиранта к самостоятельным исследованиям, овладению методологией научного творчества по со-

ответствующей специальности, углублению его теоретических знаний и умений, логическим завершением чего должна была являться успешная защита диссертации, выполненной на необходимом качественном уровне [4, с. 103].

Во второй половине 20-х годов XX века количество времени, предназначенное для выполнения каждого из указанных компонентов подготовки, определялось советами институтов или предметными комиссиями. В начале 30-х годов впервые ставится вопрос о введении общего (в рамках ведомственного управления) типового программно-методического обеспечения послевузовской подготовки научно-педагогических кадров в вузах и научно-исследовательских учреждениях. Типовую программу подготовки аспирантов в технических вузах диктовал Всесоюзный комитет по высшему техническому образованию (ВКВТО) (в высших учебных заведениях, не входящих в круг ведения комитета, и в научно-исследовательских учреждениях – соответствующие народные комиссариаты) в виде особых инструкций [67]. В соответствии с ними до 1939 г. действовали жесткое нормирование учебного времени и типовая программа подготовки с четким планированием времени освоения отдельных ее составляющих, на основе которой разрабатывались индивидуальные планы работы аспирантов по отдельным направлениям подготовки. Причем сроки обучения аспирантов устанавливались дифференцированно (от одного до трех лет) в зависимости от специальности и начальной их подготовленности [64].

С 1939 г. график занятий каждого аспиранта, в соответствии с его индивидуальным планом обучения, утверждался директором вуза по представлению заведующим кафедрой. Установленное вместо ведомственного центральное руководство, которое в это время было представлено ВКВШ, регламентировало только необходимый минимум содержания подготовки и ежедневный объем учебного времени аспиранта. Срок обучения для аспирантов всех специальностей утверждался в три года [68].

Отмена типового регулирования организационно-методического обеспечения послевузовской подготовки приводила к различиям в разных вузах и НИИ требований к формированию программы подготовки аспирантов. Фактическим подтверждением этого служит критическое обозрение этой проблемы, помещенное в постановлениях

1940-х годов. Отмечались следующие недочеты: нечеткость индивидуальных планов работы (наличие многопредметности и перегрузки общетеоретической подготовки в ущерб специальной и выполнению диссертации, или же, наоборот, чрезмерное сужение специальности аспиранта); отсутствие порядка в сроках сдачи экзаменов; частая смена темы диссертации или большой ее объем; разработка образовательной программы на основе вузовской; недостаточная проработка научной литературы, особенно иностранной. В связи с этим регламентировалось утверждать планы не позднее, чем через месяц после зачисления в аспирантуру и при этом конкретизировать в них объем, содержание и сроки выполнения теоретической подготовки, научно-исследовательской работы, педагогической и производственной практики. Вместе с тем осуждалась практика включения в индивидуальные планы большого количества дисциплин. При определении тематики научно-исследовательской работы предписывалось учитывать ее актуальность, сроки и реальные возможности ее выполнения, а также привлекать аспирантов к работе научных семинаров по наиболее актуальным научно-исследовательским направлениям. Ежегодные выпуски аспирантов указывалось производить, включая и защиту диссертаций, не позже 1 июля [4, с. 104].

Несмотря на правительственные установки повысить качество подготовки научно-педагогических кадров через аспирантуру, в положении об аспирантуре конца 50-х – начала 80-х годов не была представлена строго разработанная программа ни научной, ни педагогической подготовки, не устанавливалась учебная нагрузка и ее распределение между отдельными компонентами подготовки аспирантов. Вопрос об объеме аспирантской работы решался полностью научным руководителем совместно с аспирантом. В это же время была разрешена досрочная сдача кандидатских экзаменов. Следует отметить также, что аттестационные требования для получения кандидатской степени (табл. 6) с 1939 г. не полностью учитывали содержание аспирантской подготовки. По положению об ученых степенях, которое по этой части действовало до недавнего времени, достаточно было сдать кандидатские экзамены и успешно защитить диссертацию, т. е. об освоении какой-либо образовательной программы не шло и речи. На фоне этого введенное в 1956 г. удостоверение об окончании аспирантуры явилось элементарной формальностью.

В результате срок пребывания в аспирантуре руководство многих вузов и НИИ, следовавшее задачам своевременного выполнения государственного плана, расценивало как время для «изготовления» кандидатской диссертации [4, с. 105].

Особую заинтересованность среди академической общественности вызывала педагогическая подготовка в аспирантуре. В этом отношении отмечалось, что приобретение навыков преподавательской работы не входило в практику подготовки аспирантов НИИ, хотя законодательные документы не устанавливали различий в определении обязанностей аспирантов вузов и научных учреждений. Это несоответствие было подчеркнуто тем, что многие НИИ в то время целевым назначением или путем прикомандирования готовили кадры для работы в вузах. В связи с этим отсутствие в процессе их подготовки формирования необходимых педагогических способностей отрицательно сказывалось на успешности их профессиональной деятельности. Существенным же недостатком педагогической подготовки считалось отсутствие по ней единых требований и типовых программ, так как, согласно правилам, кафедры вузов по своему усмотрению определяли объем и содержание такой подготовки [69].

В инструкции 1977 г. устанавливались определенные требования к уровню подготовленности соискателей по дисциплинам кандидатского минимума: диалектический и исторический материализм, иностранный язык и специальная дисциплина. Так, целью экзаменов являлось установление степени владения соискателем марксистско-ленинской теории, глубины его профессиональных знаний, широты научного и культурного кругозора, подготовленности к самостоятельной научно-исследовательской работе. Отдельно были приведены требования к уровню подготовленности по специальной дисциплине, а именно: знание общих концепций и методологических вопросов данной науки, истории ее формирования и развития, фактического материала, современного состояния, основных теоретических и практических проблем и перспектив развития данной отрасли знаний, владение научной литературой (включая периодические издания) и современными методами научного исследования [70].

Многие недостатки были учтены во время мероприятий по совершенствованию послевузовского образования в 1987 г.. На осно-

вании проведенных преобразований в организационно-правовом регулировании аспирантура снова стала рассматриваться не просто как период подготовки молодыми специалистами кандидатской диссертации, а именно как один из этапов образовательной программы становления личности работника научно-педагогического труда. В связи с конкретизацией требований к профессиональным качествам работника научно-исследовательского и научно-педагогического труда была расширена программа подготовки аспирантов [71]. В нее были включены «Основы вычислительной техники», «Основы математического моделирования» и дисциплины по решению советов вузов или НИИ с учетом профиля их подготовки, а также восстановлена экономическая дисциплина («Экономика СССР на современном этапе»). При этом предписывалось, что повышать таким образом общетеоретический и профессиональный уровень должны все претенденты на кандидатскую степень, в том числе и подготавливающиеся в условиях института соискательства. На это указывает употребление в нормативных документах словосочетания «индивидуальный план учебной работы» соискателя [72]. Однако впоследствии это положение стало терять свое значение.

Ректорам вузов и директорам научно-исследовательских учреждений, наряду с углубленной общетеоретической подготовкой аспирантов и соискателей по специальным дисциплинам, марксистко-ленинской философии и иностранному языку, предписывалось организовывать подготовку по вновь введенным курсам со сдачей ими соответствующих экзаменов или зачетов по месту обучения. Другим нововведением стало то, что из индивидуального плана обучения аспиранта была исключена обязательная процедура представления или защиты кандидатской диссертации. К ней допускались теперь лица, успешно прошедшие полный курс обучения в аспирантуре и выполнившие самостоятельную научно-исследовательскую работу. Следовательно, к концу 80-х годов на законодательном уровне была предпринята попытка разрешить стоявшие ранее проблемы качества подготовки научно-педагогических кадров уровня кандидата наук посредством углубленного общетеоретического и специального обучения аспирантов и соискателей. В основном такой подход оправдывался академической общественностью [4, с.109].

Результаты анализа развития содержания послевузовской подготовки научно-педагогических кадров России в послереволюционный (советский) период в наглядном графическом виде интерпретированы на рис. 3 [4, с. 111].

Теоретический анализ, проведенный в предыдущем параграфе, показал, что к концу дореволюционной истории высшей школы на основе накопленного опыта были выработаны две основные институциональные организационные формы послевузовской подготовки научно-педагогических кадров – институт профессорских стипендиатов и приват-доцентство. На заре советской власти первый из них некоторое время еще продолжал функционировать. В Петроградском университете по физико-математическому факультету и социально-экономическим дисциплинам было оставлено в 1918 г. 177, в 1919 г. – 136, в 1920 г. – 107 выпускников. В Казанском университете их число было невелико. К началу 1920/21 учебного г. на всех четырех факультетах было всего 33 профессорских стипендиата [73, с. 358]. Однако формы послевузовской подготовки научно-педагогических кадров, оставшиеся от наследия дореволюционной России, не соответствовали специфике организации и потребностям переформированной высшей школы. Очевидной была необходимость коренных преобразований. Кроме того, старые способы подготовки научно-педагогических кадров демонстрировали свою не состоятельность уже в начале XX века. Следовательно, мероприятия по их усовершенствованию были неизбежны независимо от смены политического курса страны [4, с.133].

Вскоре для подготовки научно-педагогической смены, согласно постановлению Совета народных комиссаров от 4 июня 1920 г. о высших технических учебных заведениях, были учреждены исследовательские институты при кафедрах технических вузов [74]. При этих институтах были организованы специальные *научно-исследовательские курсы* для тех выпускников вуза или представителей инженерного труда, которые «обнаружат склонность к самостоятельной научной работе или предназначают себя к более широкой организаторской деятельности, охватывающей одновременно несколько специальностей, или желают углубить свои научные познания по избранной специальности».

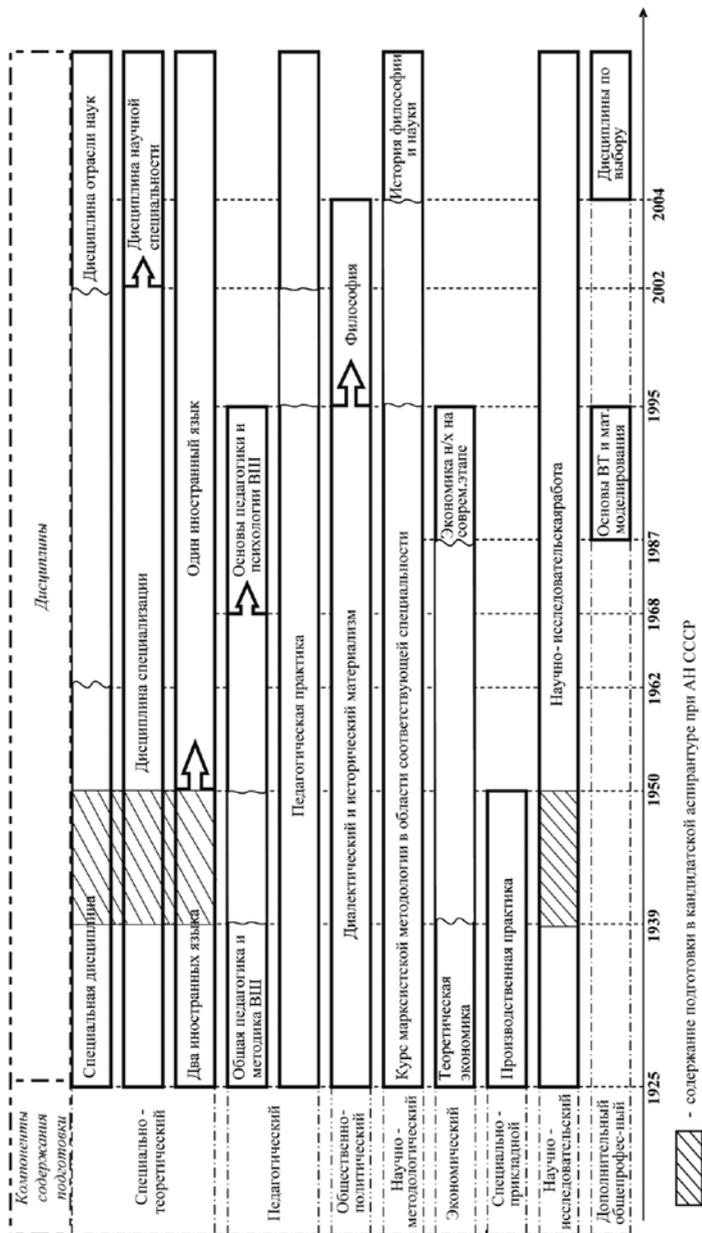


Рис. 3. Изменение содержания подготовки научно-педагогических кадров в советской и постсоветской России до 2010-х гг.

Таким образом, данные курсы явились своеобразным послеузовским образованием, организованным в целях формирования специалистов высшей квалификации в определенной области знаний. Создание особых исследовательских курсов предусматривалось и в других высших учебных заведениях. Продолжительность обучения на курсах была от двух до четыре лет [75].

Решение Главного управления профессионального образования (Главпрофобра) Народного комиссариата просвещения, принятое в феврале 1921 г., ориентировало вузы оставлять на исследовательских курсах как можно большее число окончивших общий курс [76]. Но уже в мае того же г. последовало решение, ограничивающее число лиц, оставляемых на указанных курсах в качестве ассистентов и лаборантов, до 15 – 20 % [77]. В августе 1922 г. по причине отсутствия необходимых материальных средств президиум Главпрофобра окончательно принял решение об упразднении исследовательских курсов при вузах [78].

Другим решением проблемы подготовки научно-педагогических кадров стал *институт научных сотрудников (второго разряда)*. Так, положение о вузах Российской Советской Федеративной Социалистической Республики (РСФСР) 1921 г. несколько определило статус лиц, подготавливаемых к научно-преподавательской деятельности, утвердив в профессорско-преподавательском составе вузов должность научного сотрудника. В его обязанности входило оказание помощи в преподавательской деятельности профессорам и преподавателям и самостоятельная подготовка к педагогической или научно-педагогической деятельности. Согласно «Положению о научных работниках вузов» 1921 г. научные сотрудники могли состоять в этой должности в течение трех лет [79].

Параллельно с этим в только что организованных научно-исследовательских институтах для лиц, подготавливаемых к научной деятельности, была установлена должность научного сотрудника второго разряда (в отличие от сотрудников первого разряда, которые вели самостоятельные исследования) [75]. С 1922 г. подготовка исследователей и преподавателей высшей школы, т. е. научных сотрудников, признавалась только задачей НИИ и прово-

дилась под руководством назначенных Государственным ученым советом (ГУС) коллегий, которые несли ответственность за отбор кандидатов и программу их подготовки. Такое решение было вызвано тем, что деятельность образовательной политики была направлена на дифференциацию функций высших учебных заведений и научно-исследовательских учреждений, т. е. на отделение образования от науки.

Однако положением Наркомпроса от 24 апреля 1923 г. вновь разрешалось оставлять студентов для подготовки их к научной и педагогической деятельности при высших учебных заведениях. Пребывание в должности научного сотрудника при вузах допускалось лишь по тем кафедрам, которые для данного учебного заведения были специальными и основными. Согласно последующему «Положению о научных работниках высших учебных заведений» от 21 января 1924 г. СНК РСФСР, подготовка научных сотрудников регламентировалась инструкциями советов НИИ или предметными комиссиями вузов. После выполнения определенных научных заданий и прочтения пробной лекции им предоставлялось право преподавания. В положении Главпрофобра от 22 июля 1924 г. о порядке оставления для подготовки к научно-педагогической работе указывалось, что для этой цели отбираются лица, окончившие тот или иной вуз и выказавшие во время прохождения курса особую успеваемость, способность и интерес к данной специальности. Таким образом, несмотря на то, что советское правительство отказывалось от прежних методов подготовки научно-педагогических кадров, утвержденный им институт научных сотрудников был весьма схож с дореволюционным институтом «профессорских стипендиатов». Так были заложены основы организованной послевузовской подготовки новых научно-педагогических кадров в советский период [4, с. 135].

С целью разрешения проблемы комплектования профессорско-преподавательского состава для преподавания общественных наук 11 февраля 1921 г. Совнарком РСФСР принял постановление: «Об учреждении *институтов по подготовке красной профессуры*». В нем было указано: «Учредить в Москве и Петрограде Институ-

ты по подготовке красной профессуры для преподавания в высших школах республики теоретической экономики, исторического материализма, развития общественных форм, новейшей истории и советского строительства». Так как формированию этого контингента преподавателей в первые годы советской власти придавалось огромное идеолого-политическое значение, процесс их подготовки в рассматриваемый период был более регламентирован по отношению к подобному в других областях знаний. С началом его деятельности было введено стандартизированное организационно-методическое обеспечение, а именно: условия приема, образовательная программа подготовки, формы и методы подготовки, формы и сроки промежуточной и итоговой аттестации подготавливаемых к научно-педагогической деятельности [12, с. 85, 98].

Срок подготовки преподавателей общественных дисциплин сначала устанавливался в три года, с 1923 увеличился до четырех лет. В момент создания в состав ИКП входило три отделения: фило-софское, экономическое и историческое. К 1928 г. в ИКП уже насчитывалось 8 отделений (добавились правовое, литературное и естественное – в 1924 г., историко-партийное – в 1927 г., восточное – в 1928 г.) [79].

Основными формами занятий слушателей ИКП были лекции по основным курсам и самостоятельная работа: подготовка докладов и выступлений на семинарах; практические работы по статистике в области промышленности, сельского хозяйства, экономики и истории; занятия по методике обработки архивных материалов и другие. В конце г. слушатели сдавали экзамены по лекционным курсам. Кроме того, каждый слушатель представлял семестровые и годовые отчеты с приложением письменного отзыва руководителя семинара об участии в работе семинаров, о качестве выступлений и докладов. Лучшие доклады и выступления публиковались в трудах института. По инициативе слушателей и преподавателей на отделениях института проводились дополнительные или факультативные семинары. На основании полученных от комиссий и отделений материалов об академической, педагогической и партийной работе правление ИКП в конце каждого г. проводило аттестацию слушателей [12].

С 1930 г. ИКП был реорганизован в четыре самостоятельных института – философии и естествознания, экономики, истории и историко-партийный. Количество слушателей, поступивших в ИПК с 1921 по 1930 годы, составило более 3,5 тыс. человек, а число полностью завершивших обучение – 335 человек [80].

В 1925 г. была поставлена задача создания централизованной планомерной формы подготовки научно-педагогических кадров, основанной на их систематическом методически обоснованном процессе обучения, решением которой явился *институт аспирантуры*. Последний воплощал в себе черты как института научных сотрудников, который во время своего существования фактически воспроизводил деятельность дореволюционного института профессорских стипендиатов с трех годичной самостоятельной научно-исследовательской и педагогической подготовкой под руководством профессора с правом занятия младшей преподавательской должности, так и института красной профессуры с его типовым программным и методическим обеспечением. С введением ученых степеней в 1934 г. аспирантура представляет собой основную послевузовскую ступень образования научно-педагогических кадров уровня кандидата наук [4, с. 136].

Первоначально освоение программы подготовки аспирантов происходило путем так называемого бригадно-лабораторного метода. Тогда многим работникам Наркомпроса и вузов казалось, что над научными занятиями аспирантов целесообразно установить коллективное руководство. Группа аспирантов получала для разработки одно из заданий, входивших в научно-производственный план данного учреждения. Бригада под руководством старшего работника учреждения прорабатывала всю необходимую предварительную теоретическую и техническую литературу и знакомилась с технической стороной задачи путем работы в соответствующем научно-техническом институте или на производстве. После этого ставились и коллективно разрешались теоретические и экспериментальные проблемы, связанные с данным заданием [81].

Постановление от 1932 г. признало нецелесообразным применение бригадно-лабораторного метода как всеобщего и обязательного

при проработке всех учебных дисциплин, отмечая ряд его недостатков: снижение индивидуальной ответственности обучающихся за свою работу, равнение на слабых и отстающих, замена профессора малоквалифицированным бригадиром [82, с. 420]. В связи с этим была проведена коренная перестройка в способах подготовки аспирантов. С 1934 г. основными формами обучения аспирантов стали лекции, семинары, консультации с научным руководителем и самостоятельная работа, причем с доминированием последней (75 – 80%).

В постановлениях 1940-х годов, регламентирующих мероприятия по улучшению организационно-методических условий подготовки аспирантов, указывалась необходимость увеличения объема самостоятельной работы при значительном усилении консультации руководителя посредством отмены по всем дисциплинам практики семинарской или групповой проработки с преподавателями лекционного материала (кроме иностранных языков и диалектического и исторического материализма). Лекции по специальности и смежным теоретическим дисциплинам допускались только по вопросам обзорного характера, новейшим научным достижениям в специальности и по отдельным вопросам, еще недостаточно освещенным в литературе. Как обязательная форма контроля за самостоятельной работой аспирантов над изучением книжной и журнальной (советской и иностранной) литературой по специальным и смежным дисциплинам, наряду с экзаменами устанавливалось обсуждение на кафедрах научных рефератов и докладов аспирантов, связанных с диссертационной работой по заданиям научных руководителей (не менее одного реферата в полугодие) [83].

Специфика института аспирантуры – повышенная ответственность научного руководителя за качество подготовки аспирантов по специальности, за своевременное выполнение индивидуально-го плана и защиту диссертации в установленный срок. Так, к концу 30-х годов окончательно определились наиболее эффективные приемы руководства аспирантами. С учетом накопленного опыта общее руководство работой аспиранта правительство возложило на соответствующую кафедру (или дирекцию исследовательского

института), а непосредственное руководство – на ответственного научного руководителя, выделенного кафедрой (или дирекцией научного учреждения) [84]. Новые положения также уточняли требования к выбору научного руководителя аспиранта: им обязательно должен быть высококвалифицированный научный работник или преподаватель, имеющий звание профессора или ученую степень доктора наук. Научный руководитель в течение первого полугодия работы аспиранта должен был выявить пригодность его к научно-педагогической деятельности с последующим соответствующим представлением директору вуза. По положению 1950 г., к научному руководству аспирантами, в виде исключения с разрешением Министерства высшего образования (МВО), были допущены кандидаты наук. Уточнялись обязанности научного руководителя. Так, под его руководством разрабатывался индивидуальный план аспиранта и производился выбор аспирантом темы диссертации. Научный руководитель контролировал выполнение аспирантом индивидуального плана и направлял его научно-исследовательскую и педагогическую работу, обращая особое внимание на развитие способностей аспиранта к самостоятельному исследованию [4, с. 138].

Особое внимание при формировании института аспирантуры как основной планомерной формы подготовки научно-педагогических кадров уделялось отработке организационных условий проведения аттестации. В первые годы его функционирования кафедрой вуза или соответствующим научно-исследовательским учреждением проводился систематический учет успеваемости аспирантов, а также заключительный учет по семестрам. Формой заключительного учета являлся коллоквиум и подготавливаемые аспирантами под руководством кафедры или Национального исследовательского университета (НИУ) рефераты, доклады и отчеты. Большим стимулом к совершенствованию аспирантской подготовки явилось узаконение в 1934 г. практики защиты диссертации оканчивающими программу аспирантской подготовки на соискание ученой степени кандидата наук. С 1944 г. в порядок аттестации аспирантов, предусмотренной в конце каждого полугодия, вводится представление ими письменного отчета о своей работе и о выполнении индиви-

дуального плана за истекшее полугодие. В начале 50-х годов такой отчет должен был составляться научным руководителем, рассматриваться советом вуза или НИУ и после утверждения директором представляться соответствующему министерству или Президиуму АН СССР. В отчет входила индивидуальная характеристика аспиранта, отражающая его способности и подготовленность к научным исследованиям и педагогической работе, а также выполнение аспирантом индивидуального плана за истекший учебный год [4, с. 138 – 139].

Таким образом, отличительной особенностью функционирования института аспирантуры были типовые правила отбора абитуриентов (включавшие вступительные испытания), типовая программа подготовки с жестко установленными сроками и условиями промежуточной и итоговой аттестации, организация обучения аспирантов в течение 2-3-летнего срока согласно индивидуальному плану (разработанному на основе типовой программы подготовки), прикрепление к ведущему преподавателю высшей квалификации с целью научного руководства над ними. Несмотря на то, что самостоятельная работа постоянно являлась основной формой обучения аспирантов, аспирантура подразумевала аудиторную подготовку соискателей и регулярный контроль за их деятельностью со стороны руководства кафедры, вуза или НИИ [4, с. 139].

В первые годы советской власти в рамках деятельности академии наук также возникла острая необходимость подготовки собственных научных кадров. В 1925 г. был организован *институт практикантов*, в который принимались лица с высшим образованием, знающие два европейских языка и выдержавшие коллоквиум по специальности. Срок подготовки был установлен в два года. АН СССР, таким образом, готовила кадры только для своих потребностей, что отождествлялось с деятельностью института академических воспитанников, функционировавшим в начале XIX века. К 1928 г. в Академии обучалось только 30 практикантов. Качество их подготовки было низким, не было четкой программы подготовки, неясна была цель подготовки, руководители мало уделяли внимание молодой смене. Поэтому не оправдавший себя институт практикантов

в 1929 г. ликвидируется и организовывается аспирантура при АН СССР [4, с. 139].

До конца 30-х годов существовала только очная форма подготовки научно-педагогических кадров через аспирантуру, хотя еще в начале 1930-х годов академическая общественность указывала на необходимость установления заочной формы, которая должна была быть использована для повышения квалификации уже втянутых в педагогическую деятельность, но недостаточно к ней подготовленных преподавателей. Однако реальное воплощение эти намерения получили только в 1939 году. Так, в связи с возросшими потребностями в научно-педагогических кадрах в третьей пятилетке, 16 сентября 1939 года утверждается специальное «Положение о заочной аспирантуре», предоставляющее возможность специалистам с законченным образованием, работающим в различных отраслях народного хозяйства СССР, заочным путем повысить свою научную квалификацию [85]. В 1961 г. для аспирантов-заочников были введены некоторые льготы, а именно: освобождение от основной работы на один день в неделю в течение четырех лет обучения, с оплатой в размере 50 % получаемой заработной платы, предоставление на четвертом году обучения в аспирантуре дополнительно, по желанию аспирантов, одного-двух свободных дней без сохранения заработной платы. Фактически основным назначением новой организационной формы (заочной аспирантуры) стало повышение квалификации специалистов, работающих не только в области научно-педагогической деятельности [4, с.140].

В период с 1948 по 1987 гг. действовала так называемая *годовая аспирантура*. Правовые условия ее организации были изложены в «Положении об аспирантуре» от 1950 года [86]. Цель введения годичной аспирантуры формулировалась как расширение подготовки кандидатов наук из числа преподавателей вузов и учителей, сдавших кандидатский минимум, имеющих стаж педагогической или научной работы в вузах или школе не менее 3 лет и работающих над диссертациями. Таким образом, данная категория служащих имела право прикомандировываться к вузам и НИИ на срок до одного г. для завершения кандидатской диссертации. Прикомандированные

лица оставались в штате своих учреждений на весь срок пребывания в годичной аспирантуре. При зачислении, кроме документов, прикомандированный должен был представить развернутый план диссертации, рукопись или отдельные ее главы. Для руководства диссертационной работой прикомандированного в аспирантуру вуз или НИИ выделял научного руководителя из числа лиц, имеющих ученое звание профессора или ученую степень доктора наук, а также, с разрешения Министерства высшего образования СССР, – кандидата наук. О ходе своей работы прикомандированный в аспирантуру отчитывался на кафедре вуза или в отделе, секторе, лаборатории НИУ и представлял письменный отчет о своей работе в командирующее его учреждение. Лица, окончившие годичную аспирантуру, защитившие диссертацию на степень кандидата наук, возвращались к месту своей основной работы или, по указанию министерства, получали назначение на другую работу. Первоначально эта форма подготовки не приобрела широкого распространения. Так, за период с 1949 по 1956 гг. из высших учебных заведений в годичную аспирантуру было прикомандировано 1900 человек. Однако годичная аспирантура в силу лучшей подготовленности ее учащихся демонстрировала повышенную эффективность по сравнению с обычной аспирантурой (80 % против 50 %) [12].

Совет министров СССР постановлением № 539 «О мерах по улучшению подготовки профессорско-преподавательских кадров для высших учебных заведений СССР» 19.02.1953 ввел институт лекционных ассистентов в вузах, в задачу которых входили подготовка и защита диссертаций наряду с исполнением ассистентских обязанностей под руководством профессора. Начиная с 1967 г. было признано целесообразным организовать при крупных вузах культуры и искусства двухгодичную ассистентуру-стажировку для подготовки высококвалифицированных кадров по исполнительским и педагогическим специальностям в области искусства, сохранив в этих вузах аспирантуру по теоретическим и историческим специальностям искусства. Ассистентам-стажерам назначалась стипендия в размере, установленном для аспирантов. Вместе с тем было принято, что лицам, успешно закончившим ассистентуру-стажировку и

положительно зарекомендовавшим себя в течение не менее трех лет после ее окончания на исполнительской и педагогической работе, по ходатайству совета вуза в установленном порядке может быть присвоено ученое звание доцента [87]. Таким образом, вышеуказанные институты подготовки научно-педагогических кадров, в которых основным элементом выступала педагогическая практика, воплощали организационно-правовые условия дореволюционного института приват-доцентства. Однако в советское время его аналоги не получили широкого распространения [4, с. 141].

С момента восстановления квалификационной иерархии научно-педагогических кадров в 1934 г. подразумевалось право получения ученой степени без предварительной институциональной подготовки соискателя, но после сдачи им специального испытания в объеме требований, предъявляемых к аспирантам соответствующей научной отрасли, и защиты диссертации. Таким образом, данным правилом регламентировалась еще одна форма подготовки научно-педагогических кадров – *самостоятельная подготовка*, которая впоследствии стала основой института соискательства [4, с. 142].

В 1938 г. для повышения квалификации научных сотрудников академии президиум АН СССР наряду с созданием аспирантуры принимает решение оказывать систематическую помощь в подготовке к защите кандидатских и докторских диссертаций без отрыва от работы научным работникам производства, отраслевых институтов и вузов [75]. Позже, в 1946 г., с целью повышения квалификации преподавательского состава педагогических и учительских институтов было разрешено прикреплять их не более чем на три года к соответствующим факультетам и кафедрам ведущих вузов для сдачи экзаменов по кандидатскому минимуму и защиты кандидатской диссертации без отрыва от производства. Каждому прикрепленному назначался научный руководитель, составлялся индивидуальный план работы [88].

Согласно приказу от 6 мая 1949 г. [89], в системе соискательства организуются консультационные пункты для преподавателей по общественным наукам. В соответствии с положением, утвержденным 3 января 1951 г. [90], на них возлагалась задача оказания, в течение не

более трех лет, помощи преподавателям марксизма-ленинизма, политической экономии и философии вузов в подготовке к сдаче кандидатских экзаменов и защите кандидатской диссертации. Соответственно, в обязанности консультационных пунктов входили прием кандидатских экзаменов, утверждение тем кандидатских диссертаций, консультация и научное руководство прикрепленными преподавателями, работающими над диссертациями. Руководство консультационными пунктами возлагалось на проректоров и заместителей директора по научной работе. Позже подобные консультационные пункты, в соответствии с приказом МВО СССР от 21 сентября 1955 г. [91], были организованы для преподавателей иностранных языков, готовящихся к сдаче экзаменов по филологическим и педагогическим наукам.

В связи с тем, что в послевоенный период значительное число практических работников промышленности, сельского хозяйства и культуры, преподавателей вузов занималось повышением научной квалификации без отрыва от служебных обязанностей, МВО СССР 12 мая 1954 г. публикует инструктивное письмо «Об упорядочении работы с соискателями ученых степеней в высших учебных заведениях» [92]. В нем в законодательном порядке излагались правила организации уже всеобщего *института соискательства*, т. е. предназначенного для повышения научной квалификации вне аспирантуры не только преподавательского состава, но и работников промышленности, сельского хозяйства и культуры. Формально устанавливалось два вида соискательства: для сдачи кандидатских экзаменов (два года) и для подготовки к защите диссертации (три года). Законодательством 1998 г. было введено соискательство для подготовки докторской диссертации в течение не более четырех лет.

Изначально процесс подготовки докторов наук в СССР, как и в дореволюционной России, не регламентировался какими-либо организационными формами. С момента восстановления системы аттестации научно-педагогических кадров в 1934 г. условия подготовки к защите докторской диссертации определялись по собственному усмотрению соискателя. Однако в 1935 г. в составе академии наук учреждается специальная аспирантура, которая наполнялась из лиц, зарекомендовавших себя успешной научной работой и имевших

степень кандидата наук [93]. Для *докторской аспирантуры* также были предусмотрены правила отбора, состоявшие в засвидетельствовании претендентом результатов своих научных исследований и сдаче экзаменов по философии и двум иностранным языкам. Срок докторской аспирантуры, которая, так же как и кандидатская, была очной и заочной, определялся в каждом отдельном случае от одного до трех лет. Лица, зачисленные в докторскую аспирантуру, прикреплялись для научной консультации к действительным членам Академии наук СССР, членам-корреспондентам или докторам наук. Тема диссертации докторанта включалась в план работ научно-исследовательского учреждения, которое обязано было обеспечивать диссертанта всеми необходимыми материалами, рабочим местом в институте или лаборатории за счет основных ассигнований на научно-исследовательскую работу. Докторант отчитывался о своей работе в ученом совете института не менее одного раза в год. Оканчивающие докторскую аспирантуру должны были уметь пользоваться литературой по специальности на трех западноевропейских языках и защитить диссертацию на ученую степень доктора наук. Организация данной формы, очевидно, была заимствована при создании централизованной докторантуры [4, с. 143].

Так, в 1947 г. предпринимается первая попытка организации широкомасштабной целенаправленной организационной формы подготовки докторов наук путем *прикомандирования к ведущим вузам и НИИ* научно-педагогических кадров для завершения работы над докторской диссертацией в течение двух лет по наиболее дефицитным специальностям, таким как радиофизика, электроника, энергетика, геология, геофизика, геохимия, механизация и электрификация сельского хозяйства и т. п. Научные работники на все время прикомандирования освобождались от выполнения своей основной работы по месту службы (причем с сохранением оклада) и все внимание сосредотачивали на выполнении избранного ими исследования. Ежегодно в докторантуру крупнейших вузов страны и академии наук прикомандировывалось в среднем 110 – 120 человек. Однако постановлением от 20 августа 1956 года было признано нецелесообразным дальнейшее существование докторантуры путем прикомандирования. Девятилетний опыт показал, что эта форма подго-

товки докторов наук, несмотря на благоприятные условия, далеко не оправдывала возлагаемых на нее надежд и не привела к заметному пополнению высококвалифицированных специалистов, так как многие докторанты не выполняли в установленный срок диссертаций. Поэтому в постановлении было указано, что повышение квалификации научно-педагогических кадров до уровня доктора наук должно являться результатом активного участия их в научно-исследовательской работе в вузах, НИИ, в промышленных и хозяйственных предприятиях [12].

Тем же постановлением для лиц, успешно сочетающих производственную или педагогическую деятельность с научной работой, по рекомендации научно-технических советов министерств и ведомств и советов вузов и НИУ устанавливались творческие отпуска сроком до трех месяцев с сохранением заработной платы по месту работы для завершения кандидатской диссертации и сроком до 6 месяцев для завершения докторской диссертации. Порядок предоставления творческих отпусков был регламентирован инструктивным письмом Министерства высшего образования СССР от 24 января 1957 г. [95]. В нем уточнялось, что рекомендации советами даются с учетом актуальности научной работы, объема проведенных исследований и возможности завершения диссертации за время отпуска. В рекомендации указывались время и срок предоставления отпуска, а также другие меры помощи, необходимые для завершения диссертации. Лица, получившие творческий отпуск, по окончании его представляли отчет о проделанной работе.

В последующем, с целью повышения в вузах и НИИ количества кадров высшей квалификации, постановлением от 23 июня 1961 года было разрешено высшим учебным заведениям освобождать от педагогической работы кандидатов наук, имеющих серьезные результаты исследований и одобренные советами вузов планы научной работы по важным народнохозяйственным или теоретическим вопросам, *с переводом их в число старших или младших научных сотрудников сроком до двух лет для подготовки докторской диссертации* [96]. Так возникла еще одна форма послевузовской подготовки научно-педагогических кадров. Подробно правовые условия ее организации были освещены в инструкции, утвержденной приказом МВ и ССО

от 27 марта 1962 года [94]. Согласно ей на должность старшего научного сотрудника переводятся кандидаты наук, имеющие ученое звание доцента или профессора, а на должность младшего научного сотрудника – кандидаты наук, не имеющие ученого звания. Возраст этой категории преподавателей ограничивался не более чем 45 годами. При зачислении кандидат наук, претендующий на должность научного сотрудника, должен был, кроме прочих документов, представить развернутый план научного исследования, календарный график его исполнения, перечень выполненных научно-исследовательских работ (НИР) и результатов их внедрения или использования в народном хозяйстве. По окончании срока пребывания на должности научного сотрудника кандидат наук был обязан представить научное исследование в объеме докторской диссертации и доложить его на совете вуза (на совете факультета, НИИ), где выполнялось исследование.

В 1987 г. восстанавливается обособленная институциональная форма подготовки научно-педагогических кадров уровня доктора наук. Так, в целях совершенствования подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации, эффективной разработки актуальных проблем науки, техники и культуры постановлением от 13 марта 1987 года было признано целесообразным создание трехгодичной *докторантуры* как высшей ступени в единой системе непрерывного образования в стране. Докторантура организовывалась при ведущих высших учебных заведениях, научных учреждениях и организациях, располагающих авторитетными научными школами и передовой лабораторно-исследовательской базой. Положение от 15 сентября 1987 года установило организационно-правовые нормы функционирования института докторантуры, которые в основном действуют до сих пор. Фактически его устройство представляло собой институт аспирантуры, организованный для подготовки докторов наук.

В период научно-технического прогресса в целях отбора наиболее способных, имеющих склонность к научной работе молодых специалистов были созданы в 1962 г. *институт стажеров-исследователей* [98] и в 1972 г. *институт стажеров-преподавателей* [99]. На должности стажеров-исследователей зачислялись приказом руководителя

учреждения молодые специалисты непосредственно после окончания высшего учебного заведения на срок до двух лет, в течение которого им выплачивалась заработная плата. Возраст лиц, зачисляемых на должность стажера-исследователя, не должен был превышать 30 лет. В процессе подготовки стажеры-исследователи овладевали методикой научного исследования, осваивали технику экспериментирования и изучали новейшие достижения науки по специальности.

В соответствии с «Положением о стажерах-преподавателях», утвержденным приказом МВ и ССО СССР от 14 марта 1973 года [100], на эту должность могли быть зачислены на срок до двух лет лица не старше 35 лет, имеющие высшее образование, активно участвующие в общественной жизни вуза и проявившие склонность к педагогической работе, из числа молодых специалистов (непосредственно после окончания вуза), а также работников вузов, занимающих должности научных сотрудников, лаборантов, инженеров и др. Стажеры-преподаватели работали на кафедре под общим руководством заведующего кафедрой. Для непосредственного научно-методического руководства их работой ректором вуза назначался преподаватель из числа опытных профессоров или доцентов. Заведующим кафедрой утверждался индивидуальный план стажера-преподавателя, в соответствии с которым он должен был выполнить определенный объем работы: расширить и углубить знания по специальности, марксистско-ленинской теории, педагогике, психологии, подготовке пробных лекций, семинарских и лабораторных занятий с использованием технических средств, а также пройти педагогическую практику. В результате успешно прошедшие таким образом подготовку стажеры зачислялись на должности ассистентов или преподавателей без прохождения конкурса. В период стажировки предоставлялась возможность освоения части аспирантской программы и сдачи кандидатских экзаменов. Причем прошедшие стажировку до 1987 года пользовались внеконкурсным зачислением в аспирантуру. Следовательно, институты стажировки явились одновременно эффективной формой отбора и первоначальной ступенью послевузовской подготовки молодых людей к научно-педагогической деятельности, где программа подготовки содержала часть аспирантской [4, с. 148].

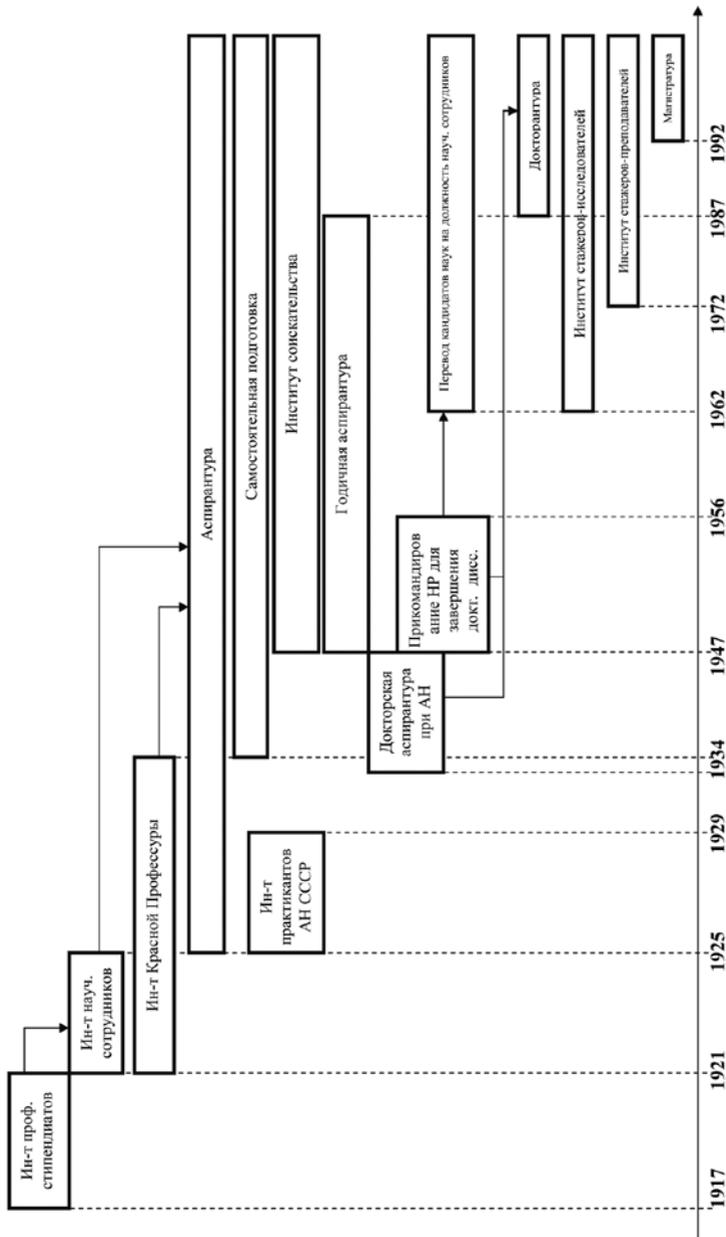


Рис. 4. Развитие организационных форм послеузовской подготовки научно-педагогических кадров в советской и постсоветской России

Итак, в данной главе проведен анализ форм послевузовской подготовки научно-педагогических кадров, существовавших на протяжении всего периода постреволюционного функционирования отечественной высшей школы. Результаты этого анализа схематично представлены на рис. 4, где отражены начало и окончание по годам.

Таким образом, в советский и постсоветский периоды сложилось шесть организационных форм, соответствующих каждой ступени послевузовской подготовки научно-педагогических кадров. На этапе подготовки к степени кандидата наук – аспирантура (очная и заочная) и соискательство, на этапе подготовки к степени доктора наук – докторантура и перевод кандидатов наук на должность научных сотрудников и на этапе подготовки претендента в аспирантуру – институты стажеров-исследователей и стажеров-преподавателей.

ГЛАВА 3. СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ЗАРУБЕЖНЫХ СИСТЕМ ВЫСШЕГО И ПОСЛЕВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ К НАЧАЛУ XXI ВЕКА

Интеграция российской высшей школы в мировой образовательный процесс ставит вопросы унификации академических и ученых степеней, ученых званий, номенклатуры профессорско-преподавательских должностей, а также систем подготовки, переподготовки и повышения квалификации научно-педагогических кадров. В настоящей главе проведен литературный анализ структуры и организационные условия подготовки научно-педагогических кадров в зарубежной высшей школе к началу XXI века.

Одной из древнейших в Европе является британская высшая школа. Первые университеты были созданы в XII–XIII веках. Оксфорд и Кембридж стали родоначальниками разветвленной системы вузов Великобритании. В настоящее время в систему высшего образования Великобритании входят 46 университетов, 30 политехнических институтов Англии и Уэльса, 16 центральных институтов Шотландии, а также 55 колледжей и институтов высшего образования, расположенных в разных районах Великобритании [101].

По своему образовательному уровню академические и ученые степени Великобритании разделены на первые и высшие. В большинстве университетов первая степень по гуманитарным и естественным наукам является степенью бакалавра искусств или наук с курсом обучения 3–4 года. Высшими степенями, присуждаемыми в вузах, являются степени магистра наук, искусств или философии и доктора философии, доктора наук, литературы или права. Степени магистра наук и искусств присваиваются после получения степени бакалавра и дальнейшего обучения в течение одного-двух лет. В последнее время в университетах введена степень магистра философии, которая, в основном, присуждается за исследовательскую работу, проведенную в течение не менее двухлетнего периода. Степень доктора философии можно рассматривать как первую ученую степень в Великобритании. Для ее присвоения бакалавру нужно заниматься в докторантуре, как правило, 3 года, а магистру – 2 года. Эта степень присваивается после защиты диссертации, которая является

результатом самостоятельных научных исследований. Самой высокой ученой степенью является степень доктора наук, литературы или права. Она присуждается профессорско-преподавательскому составу на основе серьезных опубликованных научных трудов и авторитета в научных кругах. Кандидаты на такую степень должны иметь, как правило, степень доктора философии. Университеты делают исключение для своих преподавателей со степенью магистра, но обязательно выпускников данного университета [102, 103].

Университеты также выдают документы об образовании в виде дипломов. Последние бывают двух категорий. Одна группа дипломов предназначена для студентов, которые после окончания средней школы обучаются в вузе в течение 1–2 лет по определенному специализированному профилю. Так называемые постградуальные дипломы и свидетельства о профессиональной подготовке выдаются в британских университетах лицам, имеющим первую академическую степень и окончившим специализированные курсы продолжительностью до 2 лет. В частности, выпускники университетов или колледжей, желающие работать в средней школе, могут пройти курс обучения, дающий право на получение диплома учителя [102, 104, 105].

Британская модель подготовки кадров высшей школы с небольшими вариациями функционирует также в США, Японии, Израиле, Канаде, Австралии, Ирландии и многих других странах Британского содружества наций. Однако почти во всех системах подготовки имеются свои национальные особенности, часть из которых рассмотрим ниже.

Основой системы подготовки научно-педагогических кадров США является британская система [105; 106 – 113]. В высшей школе США принято выделять три уровня образования: первый уровень достигается в двухгодичных общеобразовательных учебных заведениях, имеющих право на присвоение профессиональной степени ассоциата; второй уровень достигается в четырехлетних колледжах гуманитарных и естественных направлений и сопровождается присуждением степени бакалавра; третий уровень достигается в аспирантских и высших профессиональных школах колледжей и университетов и сопровождается присуждением степени магистра

и доктора. Для второго и третьего уровня образования характерно деление всех дисциплин на два подуровня – преаспирантский (*undegraduate*, для первых четырех лет обучения на степень бакалавра) и аспирантский (*graduate* или *postgraduate*, для подготовки на степень магистра и доктора). Таким образом, в США существует четыре профессиональные и ученые степени – ассоциат, бакалавр, магистр и доктор. Степени бакалавра и магистра различаются на профессиональные и ученые, причем вторые классифицируются выше первых. Степень доктора также подразделяется на доктора философии в каких-либо науках и доктора наук. Их отличие друг от друга состоит в том, что доктора философии в ряде наук имеют право лишь на преподавательскую и исследовательскую деятельность, в то время как доктор наук имеет право и на частную деятельность. По существующим правилам нельзя иметь две степени доктора в разных областях.

Обучение на втором уровне на степень магистра (*Master Degree*) ведется по программе, ориентированной на специализированную практическую деятельность в различных областях. Лица со степенью бакалавра для получения степени магистра обычно должны учиться два года. Однако могут присуждаться и непрофессиональные (или научно-исследовательские) магистерские степени. Для получения степени магистра требуется написать диссертацию, хотя это не всегда обязательно. Наличие степени магистра необходимо для поступления на работу по ряду специальностей, в том числе и для преподавания в средних школах и младших колледжах. В США докторантура начинается параллельно с магистратурой, но в отличие от нее занимает в среднем 4–5 лет. В первые годы докторант (аспирант) изучает соответствующие курсы, после чего сдает по ним квалификационный экзамен. В последующем он пишет диссертацию, которую представляет на защиту для получения степени доктора философии [105 – 111].

С 1945 г. высшая школа Японии начала испытывать сильное американское влияние. Университеты и колледжи, учрежденные после войны, были устроены по американскому типу. С середины пятидесятых годов японская высшая школа приобретает свои оригинальные черты. В отличие от высшей школы США, японской высшей школе

присущи строгая централизация управления системой образования, наличие единых национальных стандартов и жестких единых учебных планов для государственных и частных вузов. Это, по нашему мнению, присуще также и российской высшей школе. Базовый уровень образования для получения степени бакалавра соответствует четырем годам. После получения указанной степени обучаемый может продолжить свое образование в магистратуре или докторантуре (аспирантуре), которые являются двумя параллельными направлениями последиplomной подготовки. Обучение в магистратуре занимает два года, а в докторантуре – пять лет. Прием в докторантуру для получения степени доктора наук может осуществляться на базе степени магистра. Срок обучения в докторантуре в последнем случае соответствует трем годам [107; 114].

Американское влияние испытывают в настоящее время системы высшего и последиplomного образования большинства стран мира, включая и Россию. Однако новый этап в указанных системах накладывается на предшествующие уровни, имеющие свои национальные или региональные особенности, что придает национальным системам свои неповторимые черты.

В качестве следующей системы рассмотрим испано-французскую модель подготовки научно-педагогических кадров. В соответствии с Законом об университетской реформе 1983 г. высшее образование Испании делилось на три цикла. Первый (базовый) длился три года и включал изучение фундаментальных дисциплин. Вторым (специализированным) длился два года. По его окончании присваивалась степень лиценциата по определенной специальности или профессиональное звание (инженера или архитектора). Третий цикл (исследовательский) длился 2–3 года, по завершении которого присваивали высшее научное звание Испании – степень доктора. Подготовка педагогических кадров высшего уровня осуществляется университетами и высшими техническими школами. Основной контингент преподавателей составляют доктора наук, остальные должны были иметь степень лиценциата или профессиональное звание и пройти дополнительную подготовку в институтах педагогических наук [101].

На испанской модели основана система подготовки кадров в Португалии, где стандартным уровнем высшего университетского образования являлась степень лиценциата. Американское влияние на систему высшего образования Португалии проявилось в появлении диплома неуниверситетского типа с присвоением академической степени бакалавра. Обычно для ее получения в высших политехнических институтах требовалось проучиться три года. Степень местраду присуждалась через два года после степени лиценциата. Она является аналогом степени магистра, присуждаемой в других странах. Однако подготовка на степень доктора проводилась на базе лиценциата, а не на базе степени местраду [115].

Свою оригинальную модель имела система высшего образования Франции. Первые университеты возникли в XIII – XIV веках в Париже, Тулузе, Монпелье, Реймсе, Авиньоне, Орлеане и других городах. В 1987 г. во Франции было зарегистрировано 530 высших учебных заведений, в том числе 77 университетского типа и 453 специализированных. В настоящее время все крупные города Франции имеют по несколько университетов, причем они не дублируют, а дополняют друг друга с точки зрения изучаемых специальностей. Например, в Лилле – это университеты науки и техники (Лилль-I), права и здравоохранения (Лилль-II), гуманитарных наук и искусств (Лилль-III). По три университета имеют такие города, как Лилль, Гренобль, Марсель, Бордо, Лион, Тулуза, Страсбург. В Париже сосредоточено 13 государственных университетов (Париж-I-Париж-XIII) [115].

Начиная с первого года обучение в средней школе являлось специализированным. Выпускники лицеев получали свидетельство о полном общем среднем образовании – «бакалавриат», дающее право поступления в университеты и некоторые другие вузы, т. е. бакалаврами во Франции были лица с общим средним образованием. В университетах процесс обучения делился на три последовательных цикла. Первый цикл длительностью два года представлял собой начальный этап высшего образования, на котором осуществлялась общенаучная подготовка. По окончании цикла выдавался диплом об общем университетском образовании, который, по сути, являлся свидетельством о неполном высшем образовании. Второй цикл состоял из двух последовательных одногодичных ступеней, завер-

шающихся получением дипломов лицензиата и «метриз», в которых указывалось название изучаемой дисциплины. В зависимости от избранной специальности и типа учебного заведения обучение на уровне лицензиата носило общефундаментальный характер без элементов профессионализации или заключалось в комбинации фундаментальной и профессиональной составляющих с преобладанием первой. На обучение с целью получения диплома «метриз» обычно записывалась лишь та часть выпускников с дипломом лицензиата, которая ориентировала на научную карьеру. Основное время посвящалось подготовке научного доклада или выполнению индивидуальной научно-исследовательской работы. С 1985 г. введена также степень магистра, имеющая профессиональную направленность. Ряд университетов технического и технологического профиля присуждали инженерные дипломы [115–117].

Третий цикл высшего университетского образования предназначался для специализации и приобщения к научно-исследовательской деятельности. Принимались на этот цикл лица, имеющие степень «метриз» по соответствующей специальности. Обучение велось в течение одного года и завершалось получением диплома о высшем специализированном образовании. Следовательно, для получения диплома о высшем университетском образовании третьего цикла требовалось в общей сложности 5 лет обучения. Для обучения на получение единственной степени доктора обычно принимались лица с дипломами углубленной подготовки. Оно занимало 2–4 года и заключалось в сдаче теоретических экзаменов по специальности, проведении научного исследования по выбранной теме, написании и защите диссертации. Преподавателей колледжей и лицеев готовили после первого цикла в высших нормальных школах или после полного университетского курса – в региональных центрах подготовки преподавателей с длительностью обучения, как правило, один год. Таким образом, подготовка научно-педагогических кадров во Франции содержала 4–5 промежуточных этапов, на каждом из которых претендент имел возможность ещё раз выбрать свою дальнейшую судьбу [105, 117, 118].

Французская модель высшего образования заложила основу развития своеобразных систем соседних с ней стран региона. Одной

из таких стран является Бельгия, в которой студенты почти поровну распределены между университетами с французским и фламандским языками обучения, причем часто находящимися в одном и том же городе и имеющими одно и то же назначение. Однако в вузах обоих типов действовала упрощённая французская модель подготовки кадров, где основным документом второго цикла обучения являлся диплом лицензиата, соответствующий степени бакалавра англо-американской системы образования. Третий цикл представлял из себя одногодичную гуманитарную или двухгодичную естественнонаучную подготовку с написанием и защитой докторской диссертации [101].

Другим примером распространения рассматриваемой модели высшего образования является система подготовки кадров в Швейцарии. В этой стране насчитывается 10 высших учебных заведений, в том числе 7 кантональных университетов, 2 федеральные высшие школы и Высшая школа экономических и социальных наук. Пять вузов расположены в франкоязычной части и другие пять – в германоязычной части страны. Итальянские области не имели высших учебных заведений. Во франкоязычной части был наиболее распространён диплом лицензиата с программой подготовки 4–5 лет. По некоторым естественнонаучным и техническим специальностям присуждался технический диплом. Наличие лицензиата или диплома являлось необходимым условием доступа к программам подготовки на степень доктора. Продолжительность работы над докторской диссертацией не регламентировалась и, как правило, составляла от 3 до 5 лет. Интересно, что в Швейцарии существовало правило обязательной публикации докторской диссертации [115, 118].

Одной из базовых систем образования в мире является германская модель высшей школы. Первые высшие учебные заведения появились на территории современной Федеративной Республики Германии (ФРГ) в период Средневековья (XIV в.). Это университеты в городах Гейдельберг и Кельн. Формирование в 1815 г. Германского союза открыло новый этап в развитии высшего образования. В основу проводимых реформ были положены идеи философа и просветителя В. Гумбольдта, рассматривавшего университетское образование как элитарное, призванное следовать принципу «единства обучения

и исследований», а не задачам практической подготовки. Изучение технических и прикладных естественных наук выносилось за рамки университетов в специальные учебные заведения, создававшиеся по модели французской политехнической школы. Высшие технические и педагогические школы получили статус учебных заведений университетского типа только в конце 60-х – начале 70-х гг. XX в. [115].

В университетах и эквивалентных им по уровню учебных заведениях срок подготовки по большинству специальностей составлял 4 года. Обучение разделялось на два цикла: первый двухлетний являлся базовым, а второй считался основным. После завершения программы студенты сдавали экзамен и получали диплом с указанием специальности. В Германии была принята одна ученая степень доктора наук в определенной конкретной области знаний. Право на соискание ученой степени доктора наук и подготовку докторской диссертации имели лица, окончившие один из германских или зарубежных университетов. В Германии не было аспирантуры в том виде, в каком она присутствует в других странах. Лица, готовящиеся к получению учёной степени доктора наук, работали на кафедрах университетов в качестве ассистентов профессоров, одновременно выполняя большой объём научно-исследовательской и учебной работы [105, 115, 119].

Германская модель была взята за основу в ряде регионов Европы. Во-первых, она действовала в германоязычной части Швейцарии. Отличием от Германии являлось наличие докторантуры, функционирование которой описано выше. На указанной модели была основана также система подготовки кадров в Австрии. Первые два этапа подготовки аналогичны этапам в Германии. Параллельно с дипломом инженера в университетах действовала также степень магистра. В качестве подготовки к научной и научно-педагогической деятельности практиковалась докторантура с двухлетним сроком обучения, в течение которого соискатель должен был сдать устные экзамены по нескольким предметам, подготовить и защитить докторскую диссертацию. Германская система высшего образования действовала в Нидерландах. По большинству университетских специальностей обычная продолжительность обучения составляла 5 лет с присуждением диплома о высшем образовании. Практически

во всех университетах Нидерландов осуществлялась также подготовка на последипломном уровне по программам, ведущим к присуждению докторской степени [101, 119].

На германской модели была основана подготовка научно-педагогических кадров в Италии. С точки зрения организационной структуры, итальянская высшая школа традиционно представлена, главным образом, университетской системой. Подготовка, которая давалась в университетах и приравненных к ним вузах, осуществлялась на двух основных уровнях – дипломном и последипломном. Обучение на первом уровне проводилось по традиционной университетской программе с продолжительностью обучения от 4 до 6 лет и завершалось присуждением диплома о высшем образовании и присвоением академического звания доктора. Этот подход в образовании весьма схож с классическим подходом в германских университетах. Подготовка на втором (последипломном) уровне осуществлялась по самым различным программам с продолжительностью обучения от 1 года до 5 лет и была направлена на достижение каких-либо специфических целей (например, специализация, повышение квалификации, подготовка на докторскую степень и т. д.). Для получения резерва университетских преподавателей и высококвалифицированных кадров для исследовательских центров в Италии с 1980 г. учрежден институт научно-исследовательской докторантуры. Докторанты, обучаясь 3–4 года, получали учебное пособие (стипендию), но не имели права в этот срок заниматься преподавательской деятельностью. Они должны были участвовать в семинарах, проводимых научным руководителем, и подготовить за время обучения научно-исследовательскую диссертацию по выбранной дисциплине. После защиты диссертации соискатель получал ученую степень доктора научных исследований [101].

Университеты Турции были созданы с использованием модели центральной Европы, прежде всего Германии. Это касается Стамбульского и Анкарского университетов. Босфорский, Средневосточный технический и университет им. Ататюрка использовал и американскую модель высшего образования. Многие вузы опирались на обе модели сразу, при этом европейские модели под влиянием местных традиций и условий общественной жизни претерпели значи-

тельную трансформацию. Основным дипломом о высшем образовании, получаемым выпускниками университетов, являлся «лисанс», т. е. документ о присвоении степени бакалавра. По инженерным специальностям диплом назывался «мюхендислик». Его уровень приравнивался к степени бакалавра естественных наук по инженерному делу. Срок обучения для получения обоих дипломов в зависимости от профиля составлял 4–5 лет. Вторым по уровню дипломом, сопоставимым с европейской степенью магистра, являлся «юксек лисанс», а в отдельных университетах «пост лисанс». По инженерным специальностям – это «юксек мюхендислик». Срок обучения составлял 1–2 года после первого диплома. Многие университеты присваивали степень магистра гуманитарных или естественных наук. Наиболее высокий уровень образования, даваемый университетами, отмечался дипломом доктора. Обучение продолжалось 3–4 года после первого диплома («лисанс» или «мюхендислик») или 2–3 года после второго. В Средневосточном техническом университете присваивалась степень доктора философии [115, 120].

Свою оригинальную модель высшего образования имели государства Северной Европы. Основными степенями, присваиваемыми вузами и университетами Дании, являлись кандидат и магистр. Длительность обучения на первую из указанных степеней составляла 4 – 6 лет в зависимости от вуза и специальности. Звание магистра присваивалось преимущественно по гуманитарным специальностям по завершении 5 – 8 лет подготовки в зависимости от вуза. Кроме названного, в вузах Дании можно было получить степень кандидата-магистра, для чего требовалось 5,5 – 7 лет подготовки, причем эта степень присваивалась не всеми вузами страны. В высших технических школах присваивалось профессиональное звание инженера. Лица, имеющие базовые степени кандидата или магистра, после 2,5 – 3-летней аспирантской подготовки могли подготовить и защитить научную работу с получением степени лиценциата или доктора с указанием области специализации (например, лиценциат медицины или доктор философии) [101].

Основной степенью, присваиваемой университетами Норвегии по завершении 4 – 5 годичного курса высшего образования, являлась степень кандидата в магистры по различным специальностям. При

наличии этой степени и при условии прохождения дополнительно 2-годичного курса обучения с подготовкой самостоятельной научной работы претенденту присваивалась степень кандидата наук с указанием специальности (например, кандидата филологии, медицины или политических наук). По некоторым, преимущественно гуманитарным, специальностям могла быть присвоена степень магистра искусств. Подготовка по инженерным специальностям производилась по жестким профессионально ориентированным планам в течение 5–6 лет и завершалась присвоением профессионального звания инженера, степени лиценциата, а в некоторых вузах – степени кандидата. Последипломный уровень научной подготовки вел к получению высшей ученой степени доктора с указанием области специализации (доктор медицины, технических или политических наук). Срок подготовки в докторантуре составлял 2–4 года [115].

До 1980 года в Швеции существовала ступенчатая система подготовки, разные этапы которой оканчивались присуждением степеней лиценциата, доктора или присвоением профессионального звания. В ходе проведенной реформы основной университетской степенью стал магистр по соответствующей специальности с длительностью обучения 4,5–5,5 лет. Кроме того, высшие специализированные школы присваивали различные профессиональные звания (например, инженер или архитектор) с 4-летним курсом подготовки. Имеющие профессиональные дипломы могли продолжить свое образование в течение одного года с целью получения степени магистра. С 1977 года единственной научной степенью являлось звание доктора наук с 4-летней длительностью подготовки в докторантуре [115; 121].

По окончании полного курса вузовского образования в Финляндии присваивалась степень кандидата в области соответствующих наук со сроком обучения 5–6 лет. Однако эту степень все больше начал вытеснять диплом магистра. Последипломное обучение заканчивалось получением двух степеней – лиценциата и доктора. До реформы 1974 года степень доктора присуждалась только уже имеющим звание лиценциата. В последствии такая строгая ступенчатая последовательность была отменена, и обладатель диплома магистра мог, при условии выполнения соответствующих требований, стать доктором наук в соответствующей области. Для получения степени

лиценциата необходимо было в течение полутора лет изучить дополнительные дисциплины вузовской программы, подготовить и публично защитить диссертационную работу. Для получения докторской степени требовалось двухлетнее обучение при наличии степени лиценциата или четырехлетнее обучение при наличии диплома кандидата или магистра с прохождением курса специальной подготовки, выполнения и защиты диссертационной работы [115].

Высшее образование стран Восточной Европы за период после второй мировой войны пережило сильное влияние советской высшей школы. В системе высшего образования Болгарии, Венгрии, Польши, Чехии и Словакии происходил переход к многоступенчатой системе. Длительность обучения на разных ступенях определялась гибко и дифференцировано с учетом профиля вуза. После завершения вузовского обучения в Болгарии и Венгрии присваивали диплом специалиста, в Польше – диплом магистра, в Чехии и Словакии после сдачи специального государственного экзамена – квалификацию доктора философии, естественных наук, права и т. д. Выпускникам технических, экономических и сельскохозяйственных вузов этих стран присваивалось инженерное звание. Последиplomная подготовка в этих странах аналогична российской и содержала аспирантскую подготовку на присвоение ученой степени кандидата наук и подготовку диссертации на присвоение ученой степени доктора наук. После распада социалистического лагеря в высшей школе этих стран происходят перемены, представляющие определенный интерес для изучения [122 – 124].

На основании результатов сравнительного анализа нами были разработаны модели образовательных маршрутов подготовки научно-педагогических кадров по 24 экономически-развитым странам мира, приведённые в табл. 7. В таблице использованы следующие сокращения: О – абитуриент, Ас – ассоциат, ОД – общеобразовательный диплом, Б – бакалавр, ПБ – почётный бакалавр, КМ – кандидат в магистры, М – магистр, Мт – метризм, С – специалист, К – кандидат, Л – лицензиат, СП – специалист по педагогике, УД – углубленный диплом, КН – кандидат наук, Др – доктор, ДФ – доктор философии, ДИ – доктор-исследователь, ДН – доктор наук, ГП – габелитационный профессор [125].

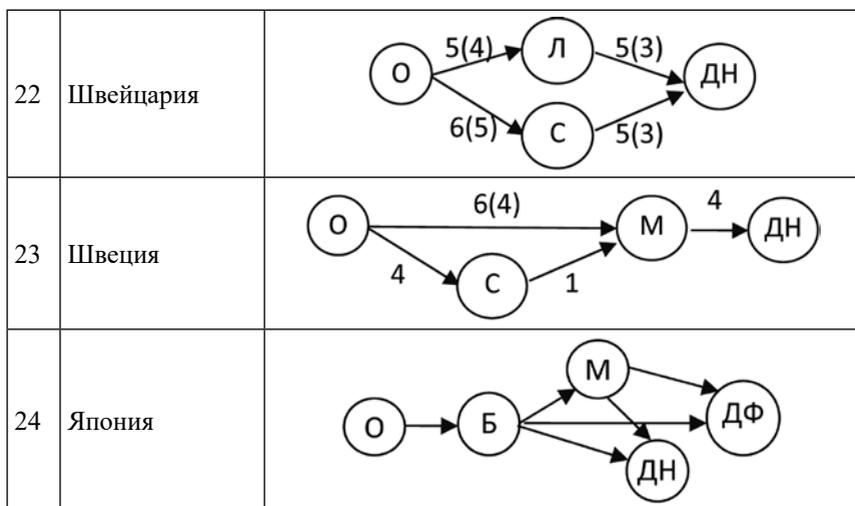
Таблица 7

Модели подготовки научно-педагогических кадров
за рубежом к началу XXI века

№	Страна	Модель подготовки
1	2	3
1	Австралия	
2	Австрия	
3	Бельгия	
4	Великобритания	
5	Германия	
6	Греция	
7	Дания	

8	Ирландия	<pre> graph LR O((O)) -- 4(3) --> B((B)) B -- 3(1) --> M((M)) B -- 1 --> SP((СП)) B -- 5(3) --> DN((ДН)) M -- 3(2) --> DN M -- 3(2) --> DF((ДФ)) SP -- 5(3) --> DF </pre>
9	Израиль	<pre> graph LR O((O)) --> B((B)) B --> M((M)) M --> D((Д)) M --> DN((ДН)) </pre>
10	Исландия	<pre> graph LR O((O)) -- 4(3) --> B((B)) B -- 2 --> M((M)) O -- 6(4) --> DN((ДН)) </pre>
11	Испания	<pre> graph LR O((O)) -- 5 --> L((Л)) O -- 5 --> C((С)) L -- 3(2) --> DN((ДН)) C -- 3(2) --> DN </pre>
12	Италия	<pre> graph LR O((O)) -- 6(4) --> C((С)) C -- 4(3) --> DN((ДН)) C -- 2 --> UD((УД)) </pre>
13	Канада	<pre> graph LR O((O)) --> B((B)) B --> BO((БО)) B --> M((M)) BO --> M M --> DF((ДФ)) </pre>
14	Норвегия	<pre> graph LR O((O)) -- 5(4) --> KM((КМ)) O -- 6(5) --> L((Л)) KM -- 2 --> M((M)) KM -- 2 --> KN((КН)) L -- 2 --> M L -- 4(2) --> DN((ДН)) M -- 4(2) --> DN KN --> DN </pre>

15	Польша	<pre> graph LR O((O)) -- 5(4) --> M((M)) O -- 5(4) --> C((C)) M -- 3 --> DN1((ДН)) C -- 3 --> DN1 DN1 -.-> DN2((ДН)) </pre>
16	Португалия	<pre> graph LR O((O)) -- 5(4) --> L((Л)) L -- 2 --> M((M)) L -- 2 --> SP((СП)) L -- 3(2) --> DN((ДН)) </pre>
17	США	<pre> graph LR O((O)) -- 5(4) --> B((Б)) B -- 2(1) --> M((M)) B -- 4(3) --> D((Д)) M -- 3(2) --> D D -- 4 --> DP1((ДП)) DP1 --> DP2((ДП)) </pre>
18	Турция	<pre> graph LR O((O)) -- 6(5) --> K((K)) O --> M((M)) O --> L((Л)) K -- 4 --> DN((ДН)) K -- 3(2) --> L M -- 3(2) --> L L -- 2 --> DN L -- 4 --> DN </pre>
19	Финляндия	<pre> graph LR O((O)) -- 6(5) --> K((K)) O --> M((M)) O --> L((Л)) K -- 4 --> DN((ДН)) K -- 3(2) --> L M -- 3(2) --> L L -- 2 --> DN L -- 4 --> DN </pre>
20	Франция	<pre> graph LR O((O)) -- 2 --> OD((ОД)) OD -- 1 --> L1((Л)) OD -- 2 --> L2((Л)) L1 -- 2(1) --> MG((МГ)) L2 -- 1 --> MG MG -- 1 --> UD((УД)) UD -- 4(2) --> D((Д)) </pre>
21	Чехия	<pre> graph LR O((O)) -- 6(4) --> D((Д)) O -- 6(4) --> C((C)) D -- 3 --> KN((КН)) C -- 3 --> KN KN -.-> DN((ДН)) </pre>



Приведённый выше сравнительный анализ подготовки научно-педагогических кадров позволяет сделать ряд обобщений. Большая часть студентов занималась по учебным программам длительностью от 3 до 5 лет, завершающимся присуждением первой академической степени или диплома о базовом высшем образовании. В одних странах это степень бакалавра, в других странах в таком документе может значиться степень лицензиата, магистра, кандидата, доктора или только название диплома о высшем образовании. Для подготовки к научной работе существовали циклы длительностью в один или два года на вторую академическую степень, которая часто называется степенью магистра. В разных странах обучались на вторую академическую степень от незначительной доли до 25% тех, кто приобрел первую академическую степень. Высшей академической степенью считалась третья академическая степень, обычно называемая докторской. Для ее получения обладателям первой академической степени требовалась подготовка 3-6 лет, а обладателям второй академической степени – 1-4 года. Для получения права преподавания в высшей школе в ряде стран для обладателей первой или второй академической степени проводилась специализированная психолого-педагогическая подготовка длительностью 1-3 года [126].

Таким образом, проведенный анализ позволяет выделить сформировавшиеся в результате исторического развития британскую, испано-французскую, германскую и скандинавскую базовые модели подготовки НПК высшей школы. Российская модель подготовки имеет общие черты с германской моделью. Интеграция российской высшей школы в мировой образовательный процесс ставила задачи по унификации как академических и ученых степеней, так и систем подготовки научно-педагогических и инженерных кадров. Следует отметить, что тенденции развития мировой экономики выдвигают сходные проблемы перед большинством стран мира. В качестве примера можно привести интеграционные проблемы систем высшего и послевузовского образования в объединенной Европе [127].

В соответствии с Болонской декларацией учёба в докторантуре представляет собой третью ступень образования, которая предполагает самый высокий уровень. Это образование ориентировано на получение современных научных знаний и, особенно, на собственный вклад обучающегося, который является результатом его научного исследования и самостоятельного творческого труда. Завершившие курс обучения в докторантуре получают академическое звание *Doctor of Philosophy*.

Степень доктора философии (*PhD*) впервые появилась в XII – XIII вв. в Великобритании, Италии и Франции. Несмотря на название, в настоящее время степень не имеет никакого практического отношения к философии (только историческое) и присуждается почти во всех научных областях, например: доктор философии по литературе или доктор философии по физике. Такое положение связано с традициями, восходящими к временам средневековых университетов, стандартная структура которых обычно предполагала наличие факультетов философии, юриспруденции, теологии и медицины [126].

В зарубежном образовательном пространстве исторически сложились три основные разновидности докторской степени: академическая докторская степень, профессиональная докторская степень и почётная докторская степень. Академическая докторская степень присуждается соискателям, которые провели научные исследования и представили свою работу в опубликованном виде. Важным

условием является то, что результаты исследований должны внести вклад в науку. Окончательное решение принимается на основании предоставления и защиты докторской диссертации (*doctoral thesis or dissertation*). В некоторых случаях диссертация может быть заменена логически связной подборкой опубликованных работ. Профессиональная докторская степень присуждается в том случае, когда соискатель занимается не столько фундаментальными исследованиями, а непосредственно своей профессиональной деятельностью (например, правом, медициной, музыкой, пастырством). Почётная докторская степень присуждается за значительный вклад в какую-нибудь область, не связанную с наукой [269].

В странах Европейского Союза, Великобритании, Австралии существуют две разновидности докторской степени – это академическая докторская степень (*research doctorate*), которая предполагает 3 – 4 года послевузовского обучения, проведение исследовательской работы и защиту диссертации, а также высшая учёная степень доктора наук (*higher doctorate*), которую получают в результате многолетних исследований [126; 128].

Академическая докторская степень чаще всего присваивается в области философии (*PhD – Philosophy Doctor или Doctor of Philosophy*). Сегодня степень *PhD* является общепризнанной квалификацией для тех, кто делает карьеру в научной области, однако эта степень появилась сравнительно недавно. В прежние времена существовала только степень доктора наук (в Великобритании – «*Higher Doctorate*», «высшая степень доктора наук»), получение которой занимало больше времени, поскольку соискатели должны были показать себя ведущими экспертами в своих областях. Теперь эта степень присуждается все реже и в большинстве случаев она, по сути, является почётной. Согласно нормам европейского права, обладателям академических докторских степеней, получивших степень в любом государстве Европейского Союза, не требуется подтверждать её в других странах ЕС [126; 128].

В Великобритании, Бельгии (французская и фламандская община), Испании, Италии, Ирландии, Лихтенштейне, Нидерландах, Норвегии и Португалии структура докторских степеней одноуровневая (международный уровень степени доктор философии – *PhD*).

Одной из древнейших в Европе является система высшего образования в Великобритании. В 1992 г. политехнические учебные заведения были интегрированы в университетскую структуру и получили статус университетов и право присуждения степеней. Продолжительность обучения в университетах официальными нормами не регламентируется. Номенклатура и структура квалификаций в разных университетах могут различаться, например существуют некоторые различия между университетами Англии, Шотландии и Уэльса.

В Великобритании имеется несколько программ докторского уровня. Преобладающей является программа на соискание степени *PhD*. Степень доктора философии (*PhD*) – самая высокая степень, присуждаемая в британских университетах. Оксфордский и Кембриджский университеты обозначают эту степень *Dphil*. Соискатели, которые не имеют последипломной исследовательской квалификации, сначала принимаются на курс на соискание степени *Mphil*. Если обучение проходит успешно, возможен перевод на курс *PhD*. Степень магистра философии (*Mphil*) является промежуточной степенью между степенью магистра и доктора философии и может быть присуждена по любой из имеющихся в университете специальностей. Кроме курса на *PhD* имеется высшая докторантура, которая предусматривает несколько лет самостоятельной научной работы и защиту диссертации. Некоторые университеты своим выпускникам за особо ценные докторские диссертации присуждают учёные степени более высокого ранга – доктора гуманитарных наук (*Doctor of Letters, DLitt*) и доктора естественных наук (*Doctor of Science, DSc*) [129].

В Бельгии (французская община) докторская степень – *Docteur*. В Бельгии (фламандская община) третий цикл обучения включает докторскую программу с присвоением степени Доктор; промежуточной степенью является свидетельство об окончании докторантуры. В Испании реформы университетской системы 70-80-х гг. интегрировали в университеты многие неуниверситетские курсы и, отвечая на растущие потребности, способствовали созданию новых университетов. Докторская степень – *Doctorado*. В Италии имелись два типа докторского обучения: специализация (*Scuolade Specializzazione*) и более общая программа на соискание докторской

степени (*Dottorato di Ricerca*). В Ирландии и Лихтенштейне предлагаются докторские программы с присвоением степени доктора философии (*PhD*). В Нидерландах все университеты предлагали четырёхгодичную научно-исследовательскую программу, дающую право на докторское звание Доктор (*Dr.*). В Норвегии имеется два вида программ, ведущих к докторским степеням. Первый вид программ – это полностью независимая программа без какого-либо специального учебного плана, но требующая написания и публичной защиты диссертации (степень *Dr.Philos.*). Второй вид программ – более структурированный научно-исследовательский курс продолжительностью 3 – 4 года, также включающий написание и публичную защиту диссертации (*Dr.Art.*, *Dr. Scient.* и т.д.). Обе докторские степени имеют один и тот же академический уровень. В Португалии после прохождения докторского курса присуждалась степень *Doutor*. Имелись программы: *Licenciatura*, которые обеспечивали доступ к последипломным программам, а при некоторых условиях – к докторским и *Mestrado* [126].

В Австрии и Германии структура докторских степеней также одноуровневая, с присвоением степени доктора, но кроме получения докторской степени существует возможность получения квалификации *Habilitation*. В Австрии квалификация *Habilitation*, т. е. право преподавания некоторой научной дисциплины, является не академической степенью, а дополнительной академической квалификацией. В соответствии с Законом об университетах 2002 года (*UA02*) университеты в Австрии обязаны предлагать только три года обучения по докторским программам для вновь принятых студентов [93]. В Германии организация докторских курсов в аспирантуре является альтернативой, которая получает все большее распространение. (В 1998 году было создано около 300 аспирантур – *Graduiertenkollegien*). Один университет в качестве эксперимента ввел программу на соискание степени *PhD*. Как правило, *habilitation* (последокторская преподавательская квалификация) необходима для получения звания и должности профессора. *Habilitation* служит свидетельством преподавательской квалификации кандидата, но не является академической степенью как таковой. В ряде земель наличие *habilitation* дает научно-исследовательскому персоналу право на

добавление слова «*Habilitation*» к докторскому званию (например, *Dr.Med. Habil.*) [126; 130].

В Финляндии, Греции, Швеции структура докторских степеней одноуровневая. Предлагались промежуточная исследовательская степень. В Финляндии и Швеции эта степень является возможной альтернативой для получения низшей докторской степени; она не является необходимым условием для продолжения обучения в докторантуре. В Финляндии промежуточная докторская степень – *Lisensiaatti* и итоговая докторская степень – *Tohtori*. Во Франции и Греции «промежуточная» степень требуется для поступления в докторантуру. В Греции промежуточная степень – *Metaptychiakon Spoudon Exidikefsis* и докторская степень – *Didaktoriko*. Во Франции кроме получения докторской степени существовала возможность получения квалификации *Habilitation*. В Швеции имелись два различных уровня докторской степени. Докторские программы включали *Licenciataexamen* в некоторых областях и *Doctorexamen* во всех академических областях. В Дании и Исландии структура докторских степеней двухуровневая (международный уровень степени *PhD* и высшая докторантура). Кроме курса на соискание степени *PhD* имеется высшая докторантура, которая предусматривает несколько лет самостоятельной научной работы и защиту диссертации. Доступ ко второму уровню докторантуры не всегда обусловлен наличием первого [126; 129].

Главной целью докторских программ является подготовка высоко-квалифицированных учёных-исследователей и преподавателей для проведения сопоставимых на международном уровне научных исследований; предоставление докторантам фундаментальных знаний в результате их научных исследований и изучаемых дисциплин в различных областях гуманитарных и социальных наук, а также развитие компетенций, необходимых для независимых исследований, и применение знаний на международном уровне. За рубежом каждый университет устанавливает свои общие правила, которым соискатель должен следовать, чтобы получить степень *PhD*. Требования к получению учёной степени *PhD* включают следующее: выбор научного руководителя; формирование наблюдательного комитета; сдачу экзаменов; успешную защиту проспекта диссертации и успешную защиту диссертации.

Приём на докторские программы производят с разных академических уровней – бакалавра [113; 126], специалиста [132], магистра [113; 126] и кандидата наук [133; 134]. При этом могут присутствовать вступительные испытания, среди которых основными являются экзамены по специальности и иностранному языку, публикации, собеседование по теме будущей диссертации.

По существующим правилам приёма в Великобритании на курс доктора философии могут быть зачислены выпускники университета, имеющие степень магистра искусств или наук, и в редких случаях степень бакалавра (диплом с отличием). Также на этот курс могут быть зачислены студенты, прошедшие курс магистра философии в течение 5 триместров (не менее полутора лет). При зачислении на курс доктора философии для студентов, имеющих степень магистра, срок обучения устанавливается не менее 12 месяцев с момента поступления. В случае, если студент обладает более низкой квалификацией, минимальный срок обучения устанавливается в 24 месяца [126].

В Словакии [132] для обучения в докторантуре претендент может быть допущен по результатам сданного комиссии экзамена. При этом соблюдается качественный принцип – результаты обучения по вузовскому курсу, знание иностранного языка, успешное участие в научной студенческой работе, публикации, мотивация и предпосылки для научной работы. Лица, поступающие в докторантуру, должны иметь дополнительное педагогическое образование. В Австрии студенты допускаются на докторские программы при наличии степени магистра. Однако в отличие от большинства европейских университетов здесь нет ни количественных, ни качественных ограничений на прием докторантов, т. е. все кандидаты, которые удовлетворяют формальным требованиям, должны быть приняты на докторские программы [126; 137].

В Бельгии (французская община) для поступления в докторантуру не требуется прохождение специальной программы подготовки, однако декрет 1994 г. предоставляет университетам право организовывать подготовительный курс продолжительностью не менее года – *DEA*. Некоторые факультеты готовят такие программы. В Италии для поступления на докторский курс необходимо иметь степень *Laurea*

или аналогичную ей (например, степень *Corsidi Laurea*). В Ирландии программа на соискание степени доктора философии может следовать после магистерской программы. В Португалии наличие диплома *Licenciatura* обеспечивает доступ к докторским программам (при некоторых условиях). Соискатели докторской степени (*Doutor*), имеющие степень *Mestrado* по той же специализации, освобождаются от всех экзаменов (кроме подготовки и защиты диссертации). Курс на соискание степени *Mestrado* обычно продолжается два года и кроме выполнения курсовой работы требует написания и публичной защиты диссертации. Не имеется никаких специализированных курсов на соискание степени *Doutor*, однако для её получения необходимо сдать ряд экзаменов, а также подготовить и защитить диссертацию. В Греции наличие диплома *Metapychiakon Spoudon Exidikefsis* является обязательным при поступлении в докторантуру по некоторым предметным областям. В Дании наличие степени *Candidatus* (вторая степень, после двух с половиной лет дальнейшего обучения) является обязательным для поступления на докторскую программу. Во Франции наличие *DEA (Diplôme d'Etudes Approfondies)* годичной программы на базе *Maitrise*, считается исходной точкой для докторской исследовательской работы. В Швеции вступительным требованием на докторские программы является наличие *Kandidaexamen* или эквивалентной квалификации. В программу обучения на соискание *Doctorexamen* может быть засчитано до одного года обучения по программе *Magisterexamen* [126; 129].

В некоторых университетах США одним из условий приёма на докторские программы является наличие опыта успешной работы (минимум 3 года) в образовательной, общественной или гуманитарной сферах. 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.

Обучение в докторантуре состоит из отдельных предметов и делится на 2 части: учебно-образовательную и научную. Учебно-образовательная часть направлена на получение знаний, формирование умений и установок к новейшим познаниям соответствующего предметного курса. Научная часть охватывает исследования пробле-

мы из области предмета и написания диссертации. Например, в Словакии процесс обучения в докторантуре осуществляется в форме самостоятельного обучения, лекций, семинаров, работы с проектом и консультаций. Учебно-образовательная часть программы содержит обязательные дисциплины (например, методологию педагогического исследования, психологию, инженерную педагогику, английский язык, дидактику технических дисциплин). Научная часть охватывает исследования проблемы из области предмета и написания диссертации. Исследовательская работа оценивается по публикациям претендента на степень доктора, по активному участию в конференциях и признанию результатов научной работы (цитирование). Диссертация должна включать обзор уровня научных знаний и собственные новые научные результаты работы претендента на звание, которые значимы и в теории, и в практике. Диссертация состоит из аналитической части, в которой диссертант отражает свои знания современного уровня проблематики, т. е. круга проблем, которые необходимо решить. В другой части работы он предлагает новые эффективные способы решения поставленной проблемы [132].

При подготовке к учёной степени доктора философии (*PhD*) за рубежом для оценки выполненной учебной и научной работы применяется Европейская система взаимного признания зачётных единиц *ECTS (European Credit Transfer System)*. В зарубежной докторантуре много образовательных учебных курсов и результатов научно-исследовательской работы, за которые докторант должен отчитаться, поэтому целесообразно использовать систему единых кредитов для оценки выполненной учебной и научной работы.

В Австрии, Греции, Франции, Португалии нет национальной кредитной системы, но многие вузы применяют *ECTS*. В Бельгии (французская община) тоже нет национальной кредитной системы, *ECTS* применяется всеми вузами для целей международного сотрудничества, а также для своих студентов. В Бельгии (фламандская община) применяется кроме того национальная система передачи кредитов, система может также использоваться для накопления кредитов. В Германии Закон об университетах 1998 г. предусматривал введение системы передачи и накопления кредитов. В Дании многие вузы пользуются собственной кредитной системой или системой

ECTS. В докладе Парламенту в феврале 1999 года министр образования рекомендовал введение системы передачи кредитов на базе *ECTS*. В Испании национальная кредитная система на базе контактных часов должна применяться всеми вузами (ряд вузов используют также *ECTS*). Две системы совместимы, но с некоторыми ограничениями из-за различий между системой на базе контактных часов и системой на базе учебной нагрузки студентов. В Италии нет национальной кредитной системы, однако многие вузы применяют *ECTS* для целей международного сотрудничества. Новый закон вводил в высших учебных заведениях кредитную систему *ECTS*. В Ирландии в университетском секторе нет единой системы передачи кредитов (в некоторых вузах применяется *ECTS*). В Нидерландах, Финляндии, Норвегии, Швеции применялась национальная кредитная система, совместимая с системой *ECTS* (многие университеты применяют также систему *ECTS*). В Шотландии система *SCOTCATS* обеспечивает простоту передачи кредитов между вузами. В Англии и Уэльсе большинство вузов пользуется кредитной системой на базе системы баллов *CNAA*. Имеется ряд соглашений о накоплении и передаче кредитов, которая способствует внедрению *CATS* в университетах Англии и Уэльса (*ECTS* также используется многими вузами) [129].

Обучение в докторантуре может проходить в очной и заочной форме. Длительность обучения зависит от его формы, стартового академического уровня и составляет, как правило, от трёх до пяти-восьми лет. В Великобритании максимальный срок обучения и представления к защите докторской диссертации в большинстве университетов устанавливают в пределах шести лет. В Бельгии (французская община) докторская степень формально присваивается после написания диссертации и её публичной защиты, что обычно требует не менее четырёх лет самостоятельных занятий и исследований. В Испании для получения степени *Doctorado* требуется от трёх до четырех лет обучения в докторантуре. В Ирландии обучение по программе на соискание степени доктора философии (*PhD*-курс) продолжается 3–4 года и включает курсовую и диссертационную работы. В Лихтенштейне продолжительность докторских программ составляет минимум три года. В Нидерландах все университеты предлагают четырёхгодичную научно-исследовательскую программу, дающую право

на докторское звание. В Норвегии для получения докторской степени необходимы 3–4 года. В Австрии требуется, по крайней мере, два года обучения, написания и защиты диссертации (*Dissertation*) и сдачи итогового экзамена (*Rigorosum*). В Германии время, отводимое для получения докторской, составляет от двух до четырёх лет. В Финляндии промежуточная докторская степень (*Lisensiaatti*) присваивается после двух лет обучения, итоговая докторская степень (*Tohtori*) после 3–4 лет обучения и защиты диссертации. В Греции *Didaktoriko* является докторской степенью, для получения которой необходимо пройти трёхлетний курс обучения, выполнить исследование и публично защитить диссертацию. В Дании степень *PhD* присуждается после трёх лет учебно-исследовательской работы. В Швеции докторские программы включают *Licenciataexamen* в некоторых областях (срок обучения два года) и *Doctorexamen* во всех академических областях (срок обучения четыре года). В программу обучения на соискание *Doctorexamen* может быть засчитано до одного г. обучения по программе *Magisterexamen*. В Словакии продолжительность обучения в докторантуре составляет 3 года (очная форма) и 5 лет (заочная форма). В Словении продолжительность докторской программы составляет три года[113;126].

В США учебные дисциплины (в форме лекций и семинаров) связаны с исследуемой областью знаний, методологией научных исследований, смежным предметом и иностранными языками. Во многих учебных заведениях первые два года студенты проходят испытательный срок. Они становятся кандидатами на получение докторской степени в конце второго или начале третьего года после серии квалификационных испытаний. Квалификационные испытания могут состоять из одного или нескольких пунктов: курсовая работа; владение иностранным языком и методами экспериментальных исследований; письменные или устные экзамены; одна или несколько опубликованных статей (представленных на конференциях или семинарах). Далее студент выполняет научные исследования, посещает семинарские занятия, слушает факультативные курсы, если необходимо, то сдаёт дополнительные экзамены и пишет диссертацию. Если требуется, студент сдаёт итоговый устный экзамен. В некоторых случаях, в зависимости от выбранной области знаний, студент сдаёт экзамен

после первого года обучения или в середине срока обучения. Это делается для оценки уровня успеваемости студента. Такой экзамен носит название общего, междисциплинарного или квалификационного. Вне зависимости от названия экзамен состоит из двух частей (письменной и устной) и оценивается группой специально назначенных преподавателей. Студенты, не сдавшие экзамены, отчисляются из учебного заведения [113, 131, 135].

В период обучения студент имеет право прервать обучение, частично заниматься преподавательской и научной деятельностью, работать в других университетах или исследовательских центрах, использовать стажировки за рубежом как часть выполнения докторской программы. Научное исследование может представлять собой часть работы над большим проектом, но обязательно иметь самостоятельный характер. Учебные заведения публикуют в специальных изданиях требования к диссертационной работе, включая требования к оформлению и возможности микрофильмирования. Ряд учебных заведений разрешают представление опубликованных статей в качестве диссертации или её части. С разрешения кафедры и декана диссертант может представить диссертацию в виде рукописи (или рукописей) для публикации в научном журнале. В этих случаях диссертант должен дополнительно подготовить введение, заключение и промежуточную часть для более полного и ясного представления о диссертационной работе. Кроме того, от диссертанта могут потребовать подготовить приложение с более детальными материалами об истории, методах и результатах научных исследований, опубликованных в статьях. В большинстве вузов обязательным является итоговый устный экзамен – защита диссертации. В целом докторская диссертация состоит из аналитического обзора, обоснования выдвинутых гипотез, интерпретации полученных научных результатов и выводов. Диссертация должна продемонстрировать два основных момента: высокую профессиональную подготовку диссертанта; способность к самостоятельному творческому мышлению и результаты, вносящие существенный новый вклад в научные знания в данной области [113].

Научное руководство – это неотъемлемая часть подготовки докторов и докторской диссертации. Требования к научным руково-

дителям (супервайзерам, консультантам) в различных университетах зарубежных стран различаются. Авторы отмечают требования, разработанные университетом Бергена (Норвегия). Согласно этим требованиям, научный руководитель должен: принимать активное участие в обсуждении и разработке докторского проекта, в выборе соответствующих курсов и мероприятий; быть ответственным за свой бюджет на расходы по докторскому проекту; обеспечить качественные консультации докторской научно-исследовательской работы; предоставлять докторанту в разумные сроки и с конструктивной критикой рецензию на представленную работу в целях обеспечения своевременного завершения докторской диссертации (такие наблюдения должны проводиться как минимум три раза в семестр); предоставлять докторанту специализированную литературу и основные источники данных (библиотеки, архивы и т. п.); быть убежден, что оценка рисков любых лабораторных или полевых работ была проведена в соответствии с ведомственной процедурой и что докторант получает необходимую безопасность при обучении; просить докторанта представить отчет по работе над диссертацией, участию в работе соответствующих конференций, совещаний и семинаров; помогать докторанту развивать и совершенствовать свои общие и профессиональные навыки; быть убежден, что все это возможно для завершения диссертационной работы в пределах нормального периода –трёх лет [126].

Профиль компетенций для третьего (докторского) цикла в аспектах практических и теоретических результатов определяется в формате исследовательских навыков. В рамках учебной программы докторантуры, которая сочетает в себе теоретические и практические элементы из избранных научных дисциплин и включает в себя различные современные дидактические подходы, индивидуальные и командные методы обучения, использование и применение знаний, студенты развивают следующие компетенции: *аналитические способности* (независимая реализация сложных аналитических задач; анализ социальных явлений; консультирование по различным тенденциям в социальной жизни, развития и управления, синтез отраслевых знаний и её применение в процессе решения проблем; синтез и контекстуализация аналитических выводов); *применение*

методологических инструментов (автономная реализация, координация, управление и организация научного исследования; использование и дальнейшее развитие различных исследовательских методов и методик; независимость и личная инициатива в области научных исследований); *знания в выбранной предметной области* (широкое, критическое и рефлексивное понимание структуры и функции выбранной области; знание норм, институтов и динамики развития); *стратегическая направленность выбранной сферы* (навыки по планированию, оценке и прогнозированию событий; отделение основной информации от тривиального и поиск долгосрочных решений по фундаментальным вопросам); *коммуникация* (способность адекватно общаться в сфере научных достижений; хорошо развитые навыки письма, публичная презентация и навыки аргументации; навыки, связанные с устным выражением; четкая и активная презентация с аргументацией); *способность работы в команде* (управление командой или группой; готовность к сотрудничеству, работа в группе, признание чужого мнения и выполнение своих обязанностей и определенной роли в группе/команде); *экспертиза* (анализ, определение последовательности и координации задач и выбор методов работы и формы с учетом научных и профессиональных стандартов); *разрешение конфликтов* (контроль, управление и посредничество конфликтов; способность переговоров, аргументации и способность быть отправной точкой для начала переговоров); *гибкий подход к изменениям* (гибкость в работе во всех социальных условиях, в различных культурных контекстах; сотрудничество с другими странами, междисциплинарный подход; понимание культурного плюрализма); *сеть* (возможность осуществлять связи внутри и за пределами организации, управлять формальными и неформальными отношениями); *этика и ценности* (хорошо развитая научная и исследовательская этика и гуманистические ценности при работе в любой рабочей среде); *широкий гуманитарный и социальный горизонт* (способность выполнять качественно междисциплинарную научно-исследовательскую работу) [126; 169].

В результате анализа литературы профиль компетенций для 3-го цикла обучения включает практические результаты (навыки), теоретические результаты (знания) и общие результаты 3-го цикла.

Практические результаты включают в себя, в частности, *исследовательские навыки* (способность формулировать исследовательские предложения в отношении теоретических, практических или креативных вопросов или их сочетания; способность идентифицировать и контекстуализировать текущие проблемы в той или иной сфере в смысле открытых вопросов, новых тем и тенденций; способность воплощать цели, поставленные проектом, через промежуточные ступени и соответствующие методы, оборудование и с помощью членов команды (при необходимости); способности: идентифицировать и использовать соответствующую литературу и/или другие источники, имеющие отношение к сфере деятельности; к критическому анализу и оценке своих и чужих результатов; документировать, анализировать и суммировать промежуточные и окончательные результаты проекта; использовать системы финансирования и оценки проекта в развитии собственной работы) [126; 169].

Теоретические результаты включают: осознание (понимание) и соблюдение высоких стандартов в своей сфере; способность проводить различие между ценным и не имеющим отношения к делу исследованием в теоретической, практической и/или творческой сферах; глубокое знание и понимание национального и международного контекста деятельности и результата, в который действия могут вылиться; осознание (понимание) того, чьи авторские права могут быть задеты проектом (копирайт, интеллектуальная собственность, конфиденциальная информация, этические вопросы и т. д.); осознание следствий для работы и здоровья при вовлечении в ту или иную деятельность; способность вести исследования, беря на себя ответственность и отдавая себе отчет в происходящем; осознание экономических возможностей и использование результатов работы; осознание соответствующих методов и приёмов исследования, имеющих отношение к сфере. Общие результаты 3-го цикла включают *самостоятельность* (способность проводить собственные идеи; понимание переноса исследовательских способностей в другие сферы и способность распознавать любые карьерные возможности; способность осуществлять и углублять исследование, использовать исследовательско-ориентированный подход в карьере и всех аспектах деятельности), *критичность* (способности: задаваться вопросом

о легитимности своих или общих идей, договоров, условий и т. д.; видеть узкие места и развивать стратегию для их преодоления; распознавать стандарты сообщества исследователей, практиков, творческих работников и соответствовать им; воспринимать с пониманием и ответственностью критические соображения сообщества исследователей, практиков, творческих работников), *коммуникативные навыки* (способности: устанавливать и поддерживать отношения сотрудничества с коллегами и студентами внутри собственного института и среди более широкого научного и профессионального сообщества; писать/представлять/исполнять ясно и адекватно для целевой аудитории (научные доклады, газетные статьи, презентации, спектакли); доносить до публики идеи и/или художественное видение сферы изучения; оценивать воздействие собственного поведения на других членов команды, сослуживцев и т. д.) [126; 169].

В результате проведённого сравнительного анализа докторских образовательных программ за рубежом были выявлены структура и содержание докторской подготовки за рубежом (табл. 8).

Таким образом, в зарубежной высшей школе под влиянием исторических, экономических, социальных и других факторов сложились разнообразные системы подготовки научно-педагогических кадров, характеризующихся рядом национальных особенностей и общих закономерностей.

Таблица 8

Структура докторской подготовки за рубежом

Страны	Структура докторских степеней	Степени докторского уровня	Система передачи кредитов	Продолжительность обучения (годы)	Вступительные требования на докторские программы
1	2	3	4	5	6
Великобритания	Одноуровневая	PhD, Dphil	ECTS, SCOTCATS, CNAA	6	Степень бакалавра (диплом с отличием). Степень магистра искусств или наук
Ирландия	Одноуровневая	PhD	ECTS, SCOTCATS, CNAA	3-4	Степень магистра
Словакия	-	PhD	ECTS	-	Вступительный экзамен; Знание иностранного языка (англ.). Наличие публикаций. Дополнительное педагогическое образование

Бельгия (француз- ская община)	Одноуровневая	Docteur	ECTS	4	Подготовительный курс DEA
Бельгия (фламанд- ская община)	Одноуровневая	Доктор	ECTS	–	–
Испания	Одноуровневая	Doctorado	ECTS	3–4	–
Италия	Одноуровневая	Diploma di Ricerca	ECTS	–	Степень Laurea или степень CorsidiLaurea
Нидерланды	Одноуровневая	Доктор	ECTS	4	–
Норвегия	Одноуровневая	Dr. Philos Доктор	ECTS	3–4	–
Португалия	Одноуровневая	Doutor	ECTS	–	Диплом Licenciatura
Финляндия	Одноуровневая с про- межуточной степенью	Tohtori	ECTS	–	–
Греция	Одноуровневая с про- межуточной степенью	Didaktoriko	ECTS	–	Диплом Metaptychiakon Spoudon Exidikefsis
Швеция	Одноуровневая с про- межуточной степенью	Доктор	ECTS	–	Наличие Kandidaexamen или эквивалентной квалификации
Германия	Одноуровневая + квали- фикация Habilitation	Doktor	ECTS	–	–

Австрия	Одноуровневая + квалификация Habilitation	Доктор	ECTS	–	Степень магистра
Франция	Одноуровневая с промежуточной степенью + квалификация Habilitation	–	ECTS	–	Наличие DEA (Diplôme d'Etudes Approfondies)
Дания	Двухуровневая	PhD	ECTS	–	Степень Candidatus
Исландия	Двухуровневая	PhD	ECTS	–	–
США	–	–	–	–	Наличие опыта успешной работы (минимум 3 г.) в образовательной, общественной или гуманитарной сферах

ГЛАВА 4. ИНТЕГРАЦИЯ НАЦИОНАЛЬНЫХ СИСТЕМ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В ЕВРОПЕ

В предыдущей главе рассмотрено становление и развитие систем высшего и послевузовского образования к концу XXI века. В продолжение анализа рассмотрим процесс глобализации, а затем интеграции национальных систем высшей школы в Европейском регионе, который получил название Болонского процесса.

Глобализация – это сложное понятие, которое по-разному воспринимается людьми в зависимости от сферы их деятельности. Для многих она связана с расширившимися рынками, разнообразными услугами и возросшим спросом на образование. Под данным явлением понимают стандартизацию, экономическую интеграцию и кросс-культурное взаимопроникновение. Глобализация характеризуется ростом наднациональных организаций и структур, работающих шире, чем рамки одной нации. В области образования это ЮНЕСКО и организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), профилированные профессиональные и консультационные организации (например, Международный союз транснационального образования).

Процесс построения мировой экономической системы начался с возникновением капитализма в XVI веке. Одним из главных проявлений влияния глобализации на образование стало создание государственной системы образования. В XVI и XVII столетиях Испания и Португалия открывают миссионерские школы в Новом Свете и на Дальнем Востоке. В XIX веке глобализация проявилась в навязывании метрополиями своим колониям существовавших образовательных систем. До начала усиления процесса глобализации, происходящего в наши дни, все народы находились под влиянием западных ценностей, а также были подвержены воздействию внешних экономических факторов. Со временем правительства отдельных стран все в меньшей степени стали контролировать экономику, а выполнение государственных задач все более зависело от факторов сотрудничества с международными корпорациями и другими правительствами. Процессы, связанные с осуществлением экономической

интеграции, оказали влияние на результаты функционирования систем образования.

Глобализация начинает оказывать большое влияние на систему образования в результате не прямого реформирования, а за счет изменений условий, в которых функционирует данная система. При динамичном изменении социальных взаимоотношений местные органы власти должны иметь четкое представление о путях реформирования образования и обладать требуемыми навыками для их проведения. Глобализация является важной проблемой для высшего образования, вокруг которой группируются вопросы стратегии интернационализации, транснационального образования, обеспечения международного качества, регионального и межрегионального сотрудничества, информационных и коммуникационных технологий и т. д. Глобализация в рамках одного государства выражается в его потребности конкурировать на международном уровне в борьбе за студентов, подготовке студентов, способных, в свою очередь, конкурировать на международном рынке труда, и снятии ограничений в образовательной политике. В связи с этим особую остроту приобретают проблемы качества, сравнимости программ и результатов образования, методы использования преимуществ культурного разнообразия и ряд других проблем [139].

Необходимо различать глобализацию высшего образования и глобализацию университетов. Первое направление концентрируется на всемирных проблемах, таких как сотрудничество, академическая мобильность, признание дипломов. Глобализация университетов предполагает укрепление их в целом, завоевание международного рынка. Влияние на европейские университеты происходит также в двух направлениях: развитие формального сотрудничества между министерствами образования различных европейских стран и влияние неолиберализма на университеты, которое проявляется в различной степени. Формальное сотрудничество в основном осуществляется через программы обмена специалистами и студентами (ERASMUS, TEMPUS). Эти программы можно охарактеризовать как вписывающиеся в рамки процесса интернационализации, где под интернационализацией понимается взаимное обогащение различных культур [140].

Процесс интернационализации может быть определен более обобщенно – как осуществление построения взаимоотношений между двумя или большим числом государств, которые связаны общей целью. Одной из задач высшего образования является развитие и расширение интернационализации путем поощрения международного образования и обмена студентами, интернационализации учебных планов, проведения международных исследований. Отказ от интернационализации будет ставить нацию в положение «бедной родственницы» в торговой, образовательной и культурной сферах [141]. П. Скотт проводит следующие различия между понятиями «глобализация» и «интернационализация»: «...международными являются далеко не все университеты, но все они в одинаковой степени подвержены процессам глобализации – частично как объекты и даже жертвы этих процессов, но отчасти как субъекты или главные посредники глобализации» [142].

В настоящее время еще не существует единого мнения по поводу ответа на вопрос: почему университет или колледж должен интернационализироваться? Дж. Найт и Х. де Вит в статье «Качество и интернационализация в высшем образовании» [143] обозначают следующие причины интернационализации высших учебных заведений: политическую (в качестве орудия внешней политики), экономическую (с целью повышения конкурентоспособности в экономике или повышения доходов учебных заведений), академическую (как вклад в высокое качество и разнообразие преподавания и обучения), культурную (для того, чтобы поощрять уважение к культурному и этническому многообразию, а также содействовать взаимопониманию между народами). Необходимо более четко понять, что успех ныне промышленно развитых стран в сферах экономики будущего, основанной на интенсивных познаниях и услугах, требует не просто усовершенствованного высшего образования, а такого образования, которое интегрируется с международной политикой правительств и частного сектора. Проблема состоит в достижении этой интеграции с одновременным сохранением традиционных универсальных целей, стоящих перед высшим образованием [144].

Европейское пространство высшего образования формируется на протяжении последних 50 лет для оказания поддержки экономи-

ческим, коммерческим и финансовым рынкам. Фердинанд Мертенс и Франс де Вильдер [145] выделяют три периода в развитии тенденций европеизации высшей школы во второй половине прошлого века. Началом первого периода (1957 – 1982) является подписание Римского договора в 1957 г. Конференция министров образования в 1971 г. обозначила пять основных моментов общеевропейского измерения в образовательных системах: взаимное признание дипломов; обоснование идеи формирования европейского университета; кооперация вторичного и высшего образования; создание европейского центра развития образования; учреждение института высшего образования, не ограниченного государственными границами. В 1976 г. начинает складываться политический консенсус, касающийся новой роли профессионального образования в жизни дружества. Адекватным ответом высшей школы на ожидаемые преобразования явилось формирование европейского пространства высшего образования, сближение его целей и моделей без утраты многообразия. В это время была разработана программа действий, которая состояла из следующих пунктов: доступ в высшую школу, признание дипломов, общие программы обучения, короткие образовательные программы, информационная политика и европейский университетский институт.

Второй период охватывает промежуток времени с 1983 по 1992 гг. В течение данного периода уточнялись цели, задачи и проблемы кооперации высшего образования на территории Евросоюза. Обсуждались такие правовые аспекты, как предоставление иностранным студентам равных прав в принимающих их странах. В рамках осуществления проекта «Содействие свободной мобильности преподавателей, студентов и исследователей» организовались проекты: *COMET* – программа, направленная на усиление взаимодействия высшего образования и промышленности; *ERASMUS* – программа по разработке между вузами различных стран согласованных учебных планов и программ; *LINYUA* – программа, действующая по решению Евросоюза с 1989 г., имеющая своей целью распространение массового овладения хотя бы одним европейским языком и осуществляемая через практику студентов и преподавателей в странах изучаемого языка; *TEMPUS* – программа, затрагиваю-

щая долгосрочные структурные проблемы высших учебных заведений стран Центральной и Восточной Европы.

Начало третьего периода связывают с подписанием Маастрихтского договора (1992 г.). В это время внимание уделяется реализации гражданских прав жителей стран-членов Евросоюза. После заключения Маастрихтского договора в белой книге «Развитие, соревнование и занятность» заявлены цели новой образовательной политики. В ней констатировалось, что возрастающее знание ориентирует образовательные системы на роль принципиальных предпосылок экономического роста, повышения конкурентоспособности в глобальном масштабе и снижения уровня безработицы. Образовательные системы подверглись критике по поводу нарастающего дефицита рабочей силы и роста числа безработных. Системы образования недостаточно реализовали европейское измерение в развитии и устройстве образования. Также подчеркивалось, что существующие системы образования не соответствуют потребностям экономики. По мнению авторов доклада, университеты должны содействовать непрерывному образованию, создавать гибкие образовательные маршруты, играть роль предвосхитителей новых потребностей в трансферте знаний [146]. К 1993 г. в некоторых отношениях европейская кооперация в высшем образовании выровнялась. Политика общности развивалась по трем линиям: воспитание (*SOCRATES*), подготовка (*LEONARDO*), молодежь (*Yugend fur Europa*) [145].

В Белой книге 1995 г. «Учение и учеба: развитие обучающего общества» основное внимание сфокусировано на следующих факторах: информационное общество, интернационализация, научный и технический мир. Указанные факторы явились основой к выработке направлений согласованной образовательной политики, в которую входят содействие производству знаний, сближение образования и экономики, усиление роли образования как второго шанса личности, освоение выпускниками как минимум трех европейских языков и утверждение равной полезности инвестиций в экономику и образование. Зеленая книга «Образование – подготовка – исследования: препятствия для транснациональной мобильности», изданная в 1996 г., указала на правовые, социоэкономические и лингвистические факторы, ограничивающие европейскую мобильность [146].

В 1997 г. в Лиссабоне при участии Совета Европы и ЮНЕСКО была разработана и принята Конвенция о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе. В конвенции содержатся соглашения о компетенции государственных органов; определениях основных терминов; основных принципах, относящихся к оценке квалификаций; признании квалификаций, дающих доступ к высшему образованию; признании периодов обучения; признании квалификаций высшего образования и квалификаций, обладателями которых являются беженцы и перемещенные лица; информации об оценке высших учебных заведений и программ; механизмах осуществления принятых положений. Все страны, присоединившиеся затем к Болонской декларации, подписали Лиссабонскую конвенцию. Данную конвенцию подписала и ратифицировала Россия [146].

Из сказанного выше следует, что к 1998 г. все страны европейского региона (а в первую очередь – страны Европейского Сообщества) пришли к общему мнению о необходимости признаний квалификационных документов, которое невозможно без коренной модернизации национальных систем высшего образования. Однако к указанному моменту образовательные системы стран Европы представляли собой широкий спектр неповторимых образовательных структур. Нами проведена формализация структур высшего образования европейских стран, на основе которой выполнен их сравнительный анализ [125].

Министры образования Германии, Соединенного Королевства, Франции и Италии встретились в Сорбонне в 1998 г. для обсуждения положения высшего образования в Европе. Инициаторами событий выступили французы, несмотря на то, что изначально являлись противниками унификации, особенно по схеме англосаксонской структуры. Германия и Великобритания, обладая различными структурами высшего образования, придерживались разных точек зрения. Франция занимала промежуточное положение. Однако в Сорбонской декларации была выбрана англосаксонская двухступенчатая модель высшего образования как наиболее удобная для достижения точной сравнимости, сопоставимости и удобочитаемости документов об образовании, степеней и квалификаций. По мнению многих

западноевропейских экспертов на этой модели легко конструируются послевузовские уровни образования. На встрече также обсуждали ведение накопительной системы кредитов, взаимное признание дипломов вузов [147].

В работе В. И. Байденко [146, с. 29 – 30] высказывает несколько комментариев по итогам обсуждения. Сорбонская декларация подчеркивает многообразие национальных различий и не затрагивает вопросов гармонизации содержания образовательных программ и методов обучения. Далее, в Сорбонской декларации нет упоминания о схеме 3/5/8 (бакалавр, магистр, доктор), предложенной Аттали в отчете о состоянии системы высшего образования во Франции. В декларации также отсутствует рекомендация о присвоении степеней, имеющих международное признание, по окончании первого цикла. В декларации в основу положены три ключевых выражения: мобильность, признание, доступ к рынкам труда. Таким образом, декларацию можно рассматривать как призыв к повышению конкурентоспособности европейского высшего образования.

При условии формирования общей модели высшего образования необходимо создание нового европейского университета. Исследователи рассматривали различные его варианты. Первый предполагает открыть филиалы в странах сообщества. Финансирование университетов будет осуществляться как самим сообществом, так и потребителями образовательных услуг. Образовательные программы, ведущие к получению степени бакалавра и магистра, будут разрабатываться с европейской ориентацией. Управление университетом возложат на сообщество, однако национальные правительства получат свой круг компетенций. Второй вариант основан на национальных университетах. Здесь национальные стандарты устанавливает Европейская комиссия. Управление университетами осуществят страны-члены, а сообщество не будет дублировать эти функции. Предполагалось, что при втором варианте допустимо сочетание дипломов бакалавров и магистров с традиционными для страны дипломами (степенями, квалификациями), со всесторонним академическим и профессиональным их признанием. Третий вариант предполагал сохранение (на период не менее 30 лет) национальных моделей. Данный вариант основывается на принципе «Единство в многообразии» и прин-

циях добровольности, сотрудничества, использования потенциала интеграции на основе сложной и неоднородной типологии высших учебных заведений в странах-членах, возрастающей добавленной стоимости европейского измерения [146].

Болонский процесс начался с принятия 29 странами Европы Болонской декларации 19 июня 1999 г. В. И. Байденко [146, С. 23] охарактеризовал события, происходящие во второй половине XX века в европейском высшем образовании, как предболонский период. Свой анализ данного периода приведен одним из авторов данной работы в статье [148]. Ниже будут рассмотрены дальнейшие события, происходящие в рамках указанного процесса.

По инициативе министров образования Франции, Великобритании, Германии и Италии по созданию единого европейского пространства высшего образования (Сорбонна, 1998 г.) в Болонье (Италия) собрались руководители образовательных систем 29 стран Европы: Австрии, Бельгии, Болгарии, Великобритании, Венгрии, Германии, Греции, Дании, Ирландии, Исландии, Испании, Италии, Латвии, Литвы, Люксембурга, Мальты, Нидерландов, Норвегии, Польши, Португалии, Румынии, Словакии, Финляндии, Франции, Чехии, Швейцарии, Швеции и Эстонии. Совещание стало учредительной конференцией, на которой была принята Болонская декларация, послужившая отправной точкой одноименного процесса.

Болонская декларация – это добровольное обязательство присоединившихся стран реформировать свои системы высшего образования с целью создания единого европейского образовательного пространства. В ней в качестве основных задач к 2010 г. было определено увеличение конкурентоспособности выпускников вузов и всей системы высшего образования Европы, а также повышение академической мобильности студентов и сотрудников высшей школы. В декларации предусмотрено:

- использование системы ясных, прозрачных и сопоставимых степеней с выдачей унифицированных приложений к дипломам;
- введение системы двухэтапного высшего образования – базового и постдипломного, причем базовая степень признается на европейском рынке труда как достаточный уровень квалификации, а доступ ко второй степени требует наличия первой;

- принятие системы образовательных кредитов как средства повышения мобильности студентов;
- стимулирование мобильности и создание условий для свободного перемещения студентам, преподавателям, исследователям и менеджерам образования;
- развитие европейского сотрудничества в областях контроля качества образования с целью выработки сопоставимых критериев и методологий.

После принятия Болонской декларации были созданы официальные структуры из двух групп – «большой» и «малой». Первая группа состоит из представителей стран, подписавших декларацию (по 1 – 2 человека от страны). Вторая представляет «руководящий комитет», в который входят делегаты от председательствующих в Евросоюзе стран, члены Европейской комиссии, представители от двух европейских организаций: ассоциации европейских университетов и конференции союза ректоров университетов Европы. На заседании обеих групп присутствуют члены различных неправительственных организаций и студенческих сообществ. В результате реализации поставленных в декларации задач сформировался процесс, получивший название «Болонского». Болонский процесс предусматривает реформирование национальных систем высшего образования, изменение образовательных программ и институционального преобразования в вузах. Он кристаллизует основные тенденции и показывает, что проблемы и решение имеют европейский аспект. В результате процесс рассматривается не как некое вторжение, а как источник информации о наиболее приемлемом для Европы пути движения вперед [149].

Главы государств и правительств стран ЕС на Лиссабонском совещании в марте 2000 г. провозгласили цели превращения Европы в регион с наиболее конкретно способной и динамически развивающейся экономикой, основанный на знаниях, с возрастающей занятостью, улучшающимся качеством жизни и расширяющимися социальными возможностями. На своем очередном саммите в Барселоне в марте 2002 г. руководители стран ЕС существенно подняли планку перспективного развития: «Европейская система образования и подготовки кадров должна стать эталоном мирового качества» [150].

Таким образом, для стран-участниц Болонского процесса сформулирован социальный заказ.

Многие основные вопросы интеграции европейских систем высшего образования поставлены в марте 2001 г. на съезде ректоров университетов Европы, проходившем в городе Саламанке. На съезде отмечалось, что идет интенсивный поиск средств и механизмов сближения национальных систем для построения «упорядоченного многообразия». Заявлено, что «будущее высшего образования зависит от его способностей эффективно организовывать это бесценное многообразие таким образом, чтобы получить пользу, а не препятствия; гибкое, а не путаницу» [151].

На съезде европейских ректоров в г. Саламанке подчеркнули, что «релевантность европейскому рынку труда должна быть самым различным образом отражена в учебных программах в зависимости от того, когда планируется предполагаемое трудоустройство: после завершения первой ступени. Возможное трудоустройство в условиях непрерывного образования наилучшим способом обеспечивается за счет качественного обучения, различий подходов и курсов профилей, гибкости образовательных программ с несколькими точками начала и окончания обучения, а также развитием социальных навыков и компетенций, таких как коммуникации и языки, умение мобилизовать знания, решение проблемы, работа в команде...» [151].

Основные итоги съезда ректоров, проведенного в г. Саламанке, выражаются в отчете «Тенденции и проблемы учебных структур высшего образования в Европе». В этом документе рекомендуется следующая общая структура высшего образования, охватывающая особенности национальных систем профилей в эквивалентных кредитах *ECTS*: подстепени (1 – 2 года – сертификат, диплом), первая степень (3 – 4 года – бакалавр или иная первая степень), степень магистра (5 лет, в том числе 12 месяцев обучения по магистерским образовательным программам), степень доктора (7 – 8 лет). В послании съезда содержатся следующие высказывания: «Качество – основополагающее условие доверия, релевантности, мобильности, совместимости и привлекательности в европейском образовательном пространстве» [151].

Вторая конференция министров образования стран-участниц Болонского процесса состоялась в Праге в мае 2001 г. В Болонский клуб было принято четыре члена – Кипр, Лихтенштейн, Турция и Хорватия. Участники этой конференции, которая стала рабочей встречей, уточнили утвержденные в Болонье приоритеты и их конкретное содержание. На этой встрече подчеркнута важность вовлечения в движение студентов и преподавателей, которым отведена роль полноправных участников текущего реформирования. В связи с этим отмечена необходимость действия академической мобильности. В коммюнике встречи заявлено: «Министры активно побуждают университеты и другие высшие учебные заведения: законодательными действиями и общеевропейскими инструментами добиваться академического и профессионального признания курсовых моделей, степеней и званий с тем, чтобы граждане могли эффективно использовать свои квалификации, компетенции и навыки на всем европейском образовательном пространстве» [152].

Вопрос о вступлении России в Болонский процесс вызвал широкую и бурную дискуссию в обществе, при этом противников интеграции было значительно больше, чем сторонников. В частности, председатель союза ректоров России, ректор МГУ В. Садовничий в статье [153] пишет, что зарекомендовавшая себя в мире в качестве первоклассной российской модель образования основана на двух принципах – она базируется на фундаментальной науке и на научных школах. Вступление в Болонский клуб лишит её фундаментальности, уменьшит длительность обучения и будет способствовать интенсификации «утечки умов» за пределы страны. Авторы других публикаций отыскивали различные аргументы отрицательных последствий предполагаемой интеграции отечественной школы в Европейское образовательное пространство.

Однако В. Филиппов, в то время министр образования России, высказал противоположное мнение. В статье [154] он пишет, что Россию не пускали ни в одну из зон будущего развития в Европе: ни в экономическую, ни в визовую, ни в политическую. Появилась возможность попасть в образовательную зону. Велась огромная подготовительная работа. В соответствии с поручениями президента к решению данной проблемы были подключены все посольства России

в Европе. Пять самых крупных европейских стран (Великобритания, Франция, Германия, Италия, Испания) взяли на себя миссию убедить остальных членов Болонского процесса, что без России нельзя строить высшее образование в Европе.

Третья конференция министров образования страны Болонского клуба состоялась в сентябре 2003 года. Было принято семь новых членов – Албания, Андорра, Босния и Герцеговина, Ватикан, Македония, Россия, Сербия и Черногория [155].

В отличие от предыдущих встреч, где основой являлась декларативная часть, в дискуссии и содержании документов преобладала практическая составляющая. Разделы Берлинского коммюнике посвящены оценке ситуации, корректировке задач по основным направлениям реализации Болонской декларации. В содержательной части преамбулы дается установка на то, что повышение конкурентоспособности высшего образования сопровождается улучшением его социальных характеристик. Цели данного процесса – это укрепление социальных связей и уменьшение неравенства в доступности образования. Первый раздел Болонского коммюнике посвящен проблеме обеспечения качества. В разделе о введении двухступенчатой системы высшего образования и сопоставимости присваиваемых квалификаций речь идет о необходимости выработки определений квалификаций с учетом показателей трудозатрат, уровней и результатов обучения, компетенции и профилей подготовки. Ставится задача разработки обобщенной структуры квалификаций для европейского пространства высшего образования. В разделе, посвященном проблемам обучения в течение всей жизни, содержится призыв к вузам содействовать расширению возможностей такого дополнительного обучения, в том числе путем облегчения признания предшествующего образования. Для этого рекомендуется использовать современные обучающие технологии и Европейскую систему зачетных единиц. В заключительных разделах сформулированы новые задачи, к числу которых относится и решение превратить подготовку на докторском уровне в третью ступень высшего образования, органично дополняющую две предыдущие ступени [151].

Вступление России в Болонский процесс сделало ее участником интеграционных процессов в высшем образовании Европы и пред-

ставило студентам ряд специфических возможностей. На основе «зачетных кредитов» студентам должны были признаваться и засчитываться курсы дисциплин, прослушанные в любом университете любой страны-участницы «Болонского клуба», создавались возможности не только в образовательной, но и других сферах общественной жизни [156]. Однако здесь возникают новые противоречия и проблемы, а также задачи по их преодолению. В этой связи можно привести высказанный ректором СПГУ Л. Вербицкой тезис: «Врастая в Европу, необходимо сохранить все лучшее, что есть в Российской системе высшего образования» [157].

Сравнительный анализ показывает, что только в некоторых странах исторически сложилась структура организации высшего образования, в основе которой два цикла, когда первый цикл оканчивается получением диплома бакалавра (*Bachelor*), дающим прямой доступ в программу второго цикла к диплому магистра (*Master*). Продолжительность первого и второго циклов, а также названия дипломов варьируют в разных странах и не соответствуют рекомендациям Болонской декларации. Традиционно такие два цикла в высшем образовании развивались в англо-саксонских странах, а также по некоторым специальностям в таких странах, как Греция, Франция, Португалия, Исландия, Кипр [158].

В реализации двухступенчатой модели в странах Западной Европы можно выделить две тенденции. Первая состоит во внесении косметических изменений в существующие программы с приданием им статуса первой ступени. Вторая заключается в разработке новых учебных программ или качественном улучшении существующих. Первый путь (путь медленного реформирования) избрало большинство стран Европы, второй – лишь некоторые страны континента, среди которых Дания, Финляндия и Италия [159]. Рассмотрим реализацию этих направлений на примере Великобритании, Германии, Франции и Италии – стран-учредителей Болонского клуба.

Бакалаврские программы (*Undergraduate courses*) в Великобритании рассчитаны в среднем на 3 – 4 года обучения (в Англии и Уэльсе – 3 года, в Шотландии – 4 года), после чего выпускники получают степень бакалавра – либо обычную, либо с отличием (*BA / BSc with Honours*). Существует несколько типов степени бака-

лавра, основные из них – бакалавр гуманитарных наук (*BA*), бакалавр естественных наук (*BSc*), бакалавр технических наук (*EEng*), бакалавр права (*LLB*), бакалавр медицины (*BM*). В некоторых университетах, включая Оксфорд и Кембридж, *BA* присваивается по гуманитарным и естественным наукам, однако квалификации бакалавра естественных наук (*BSc*) в Кембридже нет, а в Оксфорде это ученая высшая степень. Есть степени, для получения которых необходим еще и опыт практической работы (*Sandwich courses*), и срок обучения соответственно возрастает. Так, для получения степени в области медицины, зубоврачебного дела и архитектуры нужно учиться до 7 лет [159].

Bachelor Degree – это первая ступень высшего образования. Степень бакалавра является необходимым условием для продолжения обучения на следующем уровне образования. Последипломные программы (*Postgraduate Degree*) в Великобритании – это программы на соискание степени магистра и доктора философии. Британское постдипломное образование практикуется в двух формах: теоретический курс и научно-исследовательский. Степень магистра-исследователя часто называют магистром философии – *Master of Philosophy (M. Phil)*. Чтобы получить эту степень, нужно в течение 1 – 2 лет вести под руководством старшего профессорско-преподавательского состава самостоятельную научно-исследовательскую работу. По результатам этого исследования присваивается степень магистра. Как правило, студенты не заканчивают образование на этой ступени, а продолжают свою исследовательскую работу с целью получения степени доктора философии (*PhD Degree*). Большинство программ, ведущих к получению степени доктора, – это чисто исследовательские проекты. Никаких лекций или учебных семинаров обычно не проводится. Обычно на завершение исследовательской программы уходит 2 – 3 года. К концу этого периода студент должен опубликовать полученные результаты в официальных отчетах, в научных или специализированных журналах и по опубликованным материалам написать диссертацию. Степень доктора присваивается после успешной защиты диссертации [159].

Наиболее серьезная реорганизация высшего образования в соответствии с перспективами Болонского процесса происходит в Герма-

нии. Закон *Hochschulrahmengesetz (HRG)* от 20 августа 1998 г. адаптирует систему высшего образования к структуре из двух циклов, где ведется подготовка к дипломам *Bachelor et Master* (по модулям 3+2 или 4+1). Начиная с 1998 г. университеты, технологические, педагогические, художественные учебные заведения и т. д. адаптируются к новой структуре. Переходный этап устанавливался до 2010 г. [159].

Модернизация французского образования началась еще в конце 1960-х годов и представляла собой практически непрерывный процесс реформ: структурные преобразования (1960 – 1980-е гг.), период оптимизации управленческих принципов и механизмов системы образования (1980 – 1990-е гг.), период концентрации усилий на качестве и содержании образования (1990-е гг.). Франция адаптирует систему высшего образования в соответствии с принципами Болонского процесса с 1999 г. Первые предпринятые меры: организация двухциклической структуры высшего образования; создание степени Мастера (*mastaire*) (август 1999 г.) как промежуточного этапа между лиценциатом (*la licence*) и докторантурой (*le doctorat*); создание профессионального лиценциата (*la licence professionnelle*) (ноябрь 1999 г.). В целях создания быстрого понимания на международном уровне традиционное французское название диплома «*mastaire*» заменено в апреле 2002 г. на новое название «*master*». Начиная с 2002 – 2003 гг. Франция начала реализовывать ряд важных инициатив, предусмотренных Болонской декларацией. Введение новой степени «магистра» и системы степеней LMD позволило приблизить традиционную для Франции систему степеней и дипломов к общепринятой системе «бакалавр – магистр – доктор», а введение степени профессионального лиценциата соответствовало принятому европейскими странами принципу о профессионально ориентированном первом цикле высшего образования [160].

Система степеней LMD также облегчила введение европейской системы перезачета единиц (ECTS), придав новым степеням вполне конкретное количественное измерение: получение степени «лиценциата» (французского аналога степени «бакалавр») соответствует 180 кредитным единицам, степень магистра, как научного (*Master Recherche*), так и профессионального профиля (*Master Professionnel*), добавляет еще 120 единиц, соответствуя, таким образом, 300 кре-

дитным единицам. Степень магистра любого профиля присуждается как университетами, так и высшими школами. Учебный процесс во всех вузах отныне организован по семестрам и приобретает большую гибкость благодаря модульной структуре учебных планов. При этом взаимодополняемость учебных курсов, «правоспособность» присуждаемых вузом степеней и выдаваемых дипломов, а также оценка эффективности педагогической, управленческой, социальной деятельности вуза обеспечиваются через регулярно проводимую процедуру аккредитации, тесно связанную с практикой заключения контрактов между вузом и государством. При этом государственная лицензия имеет теперь ограниченный срок действия и требует регулярного подтверждения [160].

В 1999 г. в Италии началась работа по реконструкции национальной системы высшего образования в соответствии с приоритетами формирования общеевропейского образовательного пространства. До 1999 г. итальянские университеты присуждали 4 типа степеней: профессиональную степень *Diploma Universitario*, академическую степень *Diploma di laurea* (после 4 – 5 лет обучения), профессиональную степень *Diploma di Specializzazione* (после 7 лет обучения) и академическую степень *Dottorato di Ricerca* (после 8 лет обучения и написания диссертации). Реформа («3+2») подразумевает разделение университетского учения на две фазы: бакалавр и магистр, потом, как и было раньше, идет аспирантура (докторат) и т. д. Последние декреты 2004 и 2007 гг. придали реформе окончательный вид: были утверждены классификации дисциплин, перераспределены так называемые кредиты в разных курсовых программах, урегулировано число экзаменов, решен вопрос о занятости профессоров и т. д. [161].

Отказ от единственной степени предусматривал введение «краткосрочной» степени *laurea* после 3 лет обучения, она приравнивалась к европейской степени бакалавра и для ее получения необходимо набрать 180 кредитов (*ECTS*). Европейская степень магистра в Италии представлена двумя типами степеней. *Laurea Specialistica (LS)* присваивается по окончании академически ориентированной двухгодичной программы и соответствует 120 кредитам (*ECTS*) при условии написания квалификационной работы. Другая степень –

Diploma di Specializzazione di Primo Livello (DS1). Программа, предшествующая получению этой степени, профессионально ориентирована и предназначена для узкоквалифицированных специалистов. Выпускники *Laurea* имеют возможность также получить степень *Master Universitario di Primo Livello*. Несмотря на схожее название, эта программа отличается от европейской магистратуры. Она рассчитана на один учебный год и соответствует всего 60 кредитам (ECTS). Целью данной программы является дополнительная профессиональная подготовка или переквалификация, а не получение академического образования. Третья ступень образовательного цикла представлена несколькими видами образовательных программ. *Dottorato di Ricerca* – степень, эквивалентная европейской степени *PhD*. На нее могут поступать выпускники *Laurea Specialistica*, предполагающие заниматься научно-исследовательской деятельностью. Программа рассчитана на три года и включает написание диссертационной работы. *Corsi di Specializzazione di 2 Livello (DS2)* предназначена для выпускников второй степени, специализирующихся в особых областях, например медицине. Третьей ступенью также считается *Corsi di Master Universitario di 2 Livello (MU2)*. Она представляет собой программу дополнительного образования и не требует защиты диссертации [162]. Таким образом, сильно дифференцированная система итальянских степеней одновременно соответствует европейским стандартам и отвечает требованиям современной экономической ситуации в Италии, способствуя развитию как академического образования и научно-исследовательской деятельности, так и профессионального, прикладного высшего образования.

Сопоставимость национальных систем высшего образования содействует трудоустройству выпускников и повышает конкурентоспособность европейского образования (в частности, за счет введения единого приложения к диплому – *Diploma Supplement*). В большинстве стран введено законодательство о выдаче приложения к диплому как элемента поддержки мобильности и признания квалификации. Приложение подробно описывает на английском языке полученную квалификацию. В некоторых странах (Дания, Италия, Швеция, Норвегия, Эстония, Польша, Словакия) это приложение является обязательным и выдается автоматически с любым

дипломом. В других странах оно не обязательно. Иногда оно предусмотрено специальным законом или выдается по просьбе студента (франкоговорящая часть Бельгии, Германия, Франция, Нидерланды, Австрия, Финляндия, Исландия, Чехия, Латвия, Литва, Венгрия, Румыния и Словения). Фламандская часть Бельгии и Великобритания имеют старую модель диплома, близкую к данному приложению, которая уже давно используется. В Греции, Испании, Ирландии, Португалии, Болгарии, на Кипре и на Мальте разворачиваются дебаты по поводу введения приложения к диплому, но законодательные документы еще не приняты. Таким образом, мы видим, что каждая европейская страна идет своим путем в реализации Болонской декларации [163].

В Германии приложение к диплому введено по всем специальностям с 2000 г. Новая система присуждения степеней дополняет традиционную национальную систему: диплом (свидетельство о высшем образовании), степень магистра и свидетельство о сдаче государственного экзамена. В рамках данной градации разработка приложения к диплому европейского стандарта, включающего подробную информацию о полученной квалификации, имеет огромное значение. На основе отчета объединенной рабочей группы Европейской Комиссии, Совета Европы и европейского центра высшего образования ЮНЕСКО (*UNESCO/CEPES*) Конференция ректоров вузов (*HRK*) Германии разработала «Приложение к диплому Германии» *Diploma Supplement Deutschland (DSD)* [164].

Франция использует приложение к диплому как описательное и планирует его широко распространённое использование любым студентом, желающим выехать за границу. Следовательно, в целях международной мобильности этот документ обязательно будет прилагаться к французскому диплому о высшем образовании и диплому магистра для обеспечения в рамках международной мобильности понимания пройденного обучения и полученных квалификаций. В целях содействия широкому использованию упомянутого приложения к диплому рабочая группа, сформированная Министерством по делам молодёжи, национального образования и научных исследований (*MJENR*), разрабатывает сейчас концепцию документа, позволяющего повысить совместимость международных, профессиональ-

ных и университетских учёных степеней. Хотя на основе правовых положений этот документ будет обязателен только для мобильных студентов, данная рабочая группа предлагает выдавать каждому студенту приложение к диплому с переводом на иностранный язык [164].

Таким образом, детерминированные своеобразием культурно-исторического пути развития в Европе складывались разнообразные национальные системы образования. Болонское соглашение было призвано стать основой для создания единого европейского образовательного пространства. Его преимущества, по мнению участников, очевидны: жители любой присоединившейся страны получают равные возможности для выбора места обучения, а затем и трудоустройства. Правда, у медали оказалась и другая сторона: создание общей образовательной системы предполагает значительную унификацию систем национальных. То же касается дипломов и ученых степеней: полученные в разных странах, они могут быть признаны за рубежом и позволят учиться там дальше, только если по ним можно будет определить уровень квалификации владельца. Во имя достижения этой цели страны-участницы Болонского процесса и пошли на то, чтобы отказаться от ряда специфических особенностей местных систем образования [165, 202].

В европейских странах осуществлялись структурные и качественные изменения образовательных систем, концептуальная и практическая направленность которых так или иначе связывается с Болонским процессом и с теми установками, которые сформулированы в Болонской декларации. Болонская декларация призвана стать основной для создания единого образовательного пространства в Европе. Во имя достижения этой цели страны-участницы Болонского процесса идут на то, чтобы отказаться от ряда специфических особенностей национальных систем образования. В основу создания новой, унифицированной системы образования положено введение многоуровневого образования по схеме «бакалавр (*Bachelor*) – магистр (*Master*) – доктор (*PhD*)».

В соответствии с Болонской декларацией учёба в докторантуре представляет собой третью ступень образования, которая предполагает самый высокий его уровень. Это образование ориентировано на

получение современных научных знаний и особенно на собственный вклад обучаемого, который является результатом его научного исследования и самостоятельного творческого труда. Завершившие курс обучения в докторантуре получают академическое звание *Doctor of Philosophy* (PhD).

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. Обучение в докторантуре состоит из отдельных предметов и делится на 2 части: учебно-образовательную и научную. Учебно-образовательная часть направлена на получение знаний, формирование умений и установок к новейшим познаниям соответствующего предметного курса. Научная часть охватывает исследования проблемы из области предмета и написания диссертации [168].

В Словакии процесс обучения в докторантуре осуществляется в форме самостоятельного обучения, лекций, семинаров, работы с проектом и консультаций. Учебно-образовательная часть программы содержит обязательные дисциплины (например, методологию педагогического исследования, психологию, инженерную педагогику, английский язык, дидактику технических дисциплин). Научная часть охватывает исследования проблемы из области предмета и написания диссертации. Исследовательская работа оценивается по публикациям претендента на степень доктора, по активному участию в конференциях и признанию результатов научной работы (цитирование). Диссертация должна включать обзор уровня научных знаний и собственные новые научные результаты работы претендента на звание, которые значимы и в теории, и в практике. Диссертация состоит из аналитической части, в которой диссертант отражает свои знания современного уровня проблематики, т. е. круга проблем, которые необходимо решить. В другой части работы он предлагает новые эффективные способы решения поставленной проблемы [132].

Требование установления многоуровневой (трехцикловой) системы высшего образования по формуле «бакалавр-магистр-доктор» реализуется по-разному в разных странах в зависимости от тради-

ционной структуры высшего образования и политической ориентации на его интернационализацию. В тех странах, где структура образования уже предусматривала наличие трех уровней, введение трёхциклового структуры не потребовало принятий отдельных законодательных решений. К этой группе стран относятся страны с традиционными тремя уровнями высшего образования (такие как Великобритания и Ирландия) и страны, где такая структура была введена в 90-х годах прошлого века, обозначая общую нацеленность на интеграцию систем высшего образования (к этой группе стран относятся, например, Германия). Все страны подошли к введению новой структуры также по-разному. В ряде стран новая структура будет существовать совместно с традиционной. Ярким примером является Франция и Германия. В других странах, таких как, например, Австрия, приняты новые законы об образовании, которые «вывели из обращения» все одноуровневые учебные программы. В Финляндии рекомендацией специальной комиссии Министерства образования вузам было предложено к августу 2005 г. осуществить переход на двухуровневую систему; при этом определено, что степень бакалавра соответствует 180 зачетным единицам системы ECTS (Европейской системы переноса зачетных единиц), а степень магистра – 120 зачетным единицам [168].

Зачётные единицы – это своего рода «общая валюта» в сфере высшего образования, позволяющая сравнивать результаты обучения. Система зачётных единиц выполняет две основные функции. Первая – перезачёт курсов, полученных в другом вузе; иначе говоря, необходимую сумму единиц студент может набрать частично в другом вузе, и его «собственный» вуз должен их студенту зачесть – без этого условия академическая мобильность невозможна. Вторая функция – накопительная. Студент может в силу разных причин получать образование «порциями», с разрывом во времени, меняя вузы и т. д. Если не оговорено, что какие-то конкретные результаты более не действительны (например, в силу устаревания какого-либо курса), зачётные единицы накапливаются, пока студент не наберёт их нужную сумму для получения соответствующей академической степени (бакалавра, магистра). Важно подчеркнуть, что в основе переноса зачётных единиц лежит доверие между вузами, сопостави-

мость их учебных программ и наличие инструментов расчёта «стоимости» зачётных единиц исходя из трудозатрат студента.

Западноевропейское сообщество продолжает интенсивную работу по совершенствованию концептуального аппарата и организационных мероприятий, связанных с дальнейшим развитием парадигмы высшего образования, охватывающей три цикла «бакалавр-магистр-доктор». В зарубежной докторантуре при подготовке к учёной степени доктора философии (*PhD*) для оценки выполненной учебной и научной работы применяются академические кредиты ECTS. Европейская система взаимного признания зачётных единиц (*European Credit Transfer System ECTS*) была разработана Европейской комиссией в 1997 г. Она имеет следующие достоинства: облегченное признание сроков обучения за границей; большая степень прозрачности студенческой нагрузки; большая частность в определении индивидуальных программ обучения. Существенная черта системы *ECTS* заключается в том, что кредиты сами по себе не являются единицами, а всегда описывают выполненную работу как часть учебного плана. Следовательно, *ECTS* требует подсчета не просто учебной нагрузки каждой дисциплины и соответствующего числа кредитов, но также информации о содержании, методологии, методах оценки обучения и т. д. [170].

Основной идеей создания кредитной системы *ECTS* было предоставление университетам европейских стран возможности использовать некоторую унифицированную систему относительных единиц для измерения образовательных программ подготовки специалистов с целью сближения национальных образовательных систем и содействия интернационализации высшего образования в Европе. *ECTS* должна была обеспечить способ измерения и сравнения результатов обучения при переходе от одного вуза в другой. Она должна была помочь сотрудничеству вузов в облегчении доступа к зарубежным учебным планам и обеспечении академического признания. Эта система могла быть использована в рамках одного вуза (при переходе от одного факультета к другому), между вузами одной страны и между вузами разных стран. Распространение *ECTS* дало возможность разным странам оценивать учебные программы своих вузов по общей шкале, что в конечном итоге помогает сблизить национальные образовательные системы [171].

В настоящее время кредитная система *ECTS* является ресурсно-ориентированной. Один кредит представляет собой оценку учебной нагрузки студента, которая позволяет ему освоить некоторую часть программы. Кредит отражает определенный объем всей деятельности студента, включая лекции, лабораторные, практические и семинарские занятия, а также самостоятельную работу. В системе *ECTS* 60 кредитов соответствуют одному году обучения (в терминах трудоемкости), 30 кредитов – полугоду обучения (семестр), 20 кредитов – триместру обучения. Студент получает зачёт кредитов по учебному курсу только выполнив все требования по принятой для данного курса системе оценивания (зачёт, экзамен, другие формы). Система кредитов не отменяет оценок: кредиты отражают объем выполненной работы, а оценки – качество полученных знаний и навыков. Количество кредитов за дисциплину должно быть кратным целому числу кредитов (как исключение – кратному 0,5 кредитов). Годовая трудоемкость студента дневной формы равна примерно 1500 – 1800 часов. В этом случае один академический кредит будет составлять 25 – 30 часов, однако в разных странах он имеет разную стоимость. Например, один кредит равен 10 – 12 часам аудиторных занятий в университете Гренобля (Франция), 12 – 15 аудиторных занятий в университете экономики Кракова (Польша), 20 – 24 часа аудиторных занятий в университете Ла Салиенда (Рим, Италия). Это зависит от традиций, методов преподавания, объёма практических занятий, соотношения аудиторной и самостоятельной работы [172].

Количество начисляемых кредитов не зависит от оценки. Посещаемость аудиторных занятий учитывается по усмотрению вуза. При начислении кредитов в трудоемкость зачисляется: 1 – аудиторная нагрузка, 2 – самостоятельная работа, 3 – рефераты, 4 – эссе, 5 – курсовые и дипломные работы, 6 – написание магистерской и докторской диссертации, 7 – практика, 8 – стажировка, 9 – подготовка к экзаменам, 10 – сдача экзаменов и т. п. Шкала *ECTS* организована по статистическому принципу: студенты ранжируются от 10 % (самых сильных) с наилучшими результатами до 10 % (самых слабых) с наихудшими, но еще проходными баллами. Вузам-участникам Болонского процесса рекомендуется пользоваться единой европейской семибальной системой (табл. 9) [172].

В феврале 1999 г. Европейская комиссия образовала рабочую группу для изучения возможности перехода от системы «трансферта – передачи» кредитов ECTS к системе «накопления» кредитов – *European Credit Accumulation (ECA)*. Это объясняется тем, что в последнее десятилетие практически все страны, входящие в Совет Европы, ввели свои собственные системы, основанные на образовательных кредитах. Система кредитов стала в Болонской декларации центральным элементом процесса гармонизации структуры высшего образования. Она способствует реформе учебных программ и предлагает на всех уровнях высшего образования (включая систему непрерывного образования) наилучшую форму прозрачности и сравнимости подготовок и дипломов.

Таблица 9

Единая семибальная система оценивания
по шкале ECTS кредитов

ECTS шкала	Значение оценки	Определение	Удельный вес студентов
1	2	3	4
<i>A</i>	Отлично (<i>excellent</i>)	Необыкновенно успешно с незначительными ошибками	10
<i>B</i>	Очень хорошо (<i>very good</i>)	Выше среднего, но с некоторыми ошибками	25
<i>C</i>	Хорошо (<i>good</i>)	В целом приемлемо с рядом существенных ошибок	30
<i>D</i>	Удовлетворительно (<i>sates factory</i>)	Приемлемо, но с серьезными недостатками	25
<i>E</i>	Посредственно (<i>sufficient</i>)	Соответствует min критериям	10
<i>FX</i>	Неудовлетворительно с пересдачей в сессию (<i>facex</i>)	Необходимы некоторые дополнительные работы для выставления кредита	-
<i>F</i>	Плохо с пересдачей в следующую сессию (<i>face</i>)	Необходима значительная дополнительная работа	-

Кредитная система ECTS в настоящее время модифицируется. Создана рабочая группа Европейской Комиссии, которая имеет целью сделать европейскую кредитную систему более логичной и «прозрачной», совместимой с национальными кредитными системами других стран, применимой к различным формам обучения в высшей школе (очная, заочная, открытая), а также в системе непрерывного образования в течение всей жизни [172].

В рамках Болонского процесса сформированы принципиальные методические механизмы обеспечения сопоставимости и сравнимости дипломов и степеней высшего образования. Основные из них разработаны в проекте *Tuning* (Настойка образовательных структур в Европе), в частности – основы методики разработки образовательных программ первых двух циклов высшего образования, ориентированных на результаты обучения, обеспечения качества программ и расчета зачетных единиц. Нарботки этого проекта могут считаться общим внешним регулирующим и регламентирующим механизмом реализации задач Болонского процесса в части разработки и реализации образовательных программ [173].

Что касается программ третьего цикла, то эти программы должны отвечать как интересам академической науки, так и рынка труда. На семинаре в Зальцбурге в 2005 г., проводимом в рамках проекта по изучению существующих курсов обучения на уровне докторантуры, было еще раз подчеркнуто, что программы этого уровня не должны быть жестко регламентированы и должны отражать все многообразие программ, существующих в Европе [166].

Как указывалось выше, положения Болонской Декларации получили дальнейшее развитие в ряде документов, одним из которых является Коммюнике конференции европейских министров образования, состоявшейся в Бергене 19 – 20 Мая 2005 г. В Коммюнике еще раз подчеркнута важность законодательных реформ на национальном уровне, в том числе и для устранения препятствий к переходу из одного цикла программ высшего образования на другой. Это касается, прежде всего, перехода с программ высшего профессионального образования на программы высшего академического образования. Также в этом документе подтверждается наличие общей рамки квалификаций для общеевропейского пространства высшего

образования, охватывающей три цикла (включая возможность промежуточных квалификаций на национальном уровне) и содержащей описание квалификаций для каждого цикла, основанное на результатах обучения, компетенциях и объеме зачетных единиц (для первого и второго цикла).

Как уже указывалось выше, во всех базовых документах Болонского процесса основной вектор развития программ высшего образования, включая программы двойных и совместных дипломов, определяется как гармонизация их архитектуры посредством принятия всеми странами трёх циклов высшего образования. Возможность сравнения программ трёх циклов высшего образования задается сформированной и принятой образовательным сообществом рамкой квалификаций высшего образования, получившей название «Дублинских дескрипторов». Дескрипторы, содержащиеся в этом документе, должны использоваться в качестве широких ориентиров при проектировании инновационных программ высшего образования [166, 169].

Согласно Дублинским дескрипторам, квалификации короткого цикла (около 120 зачётных единиц), предполагают, что их обладатели способны: продемонстрировать знания и понимание в изучаемой области и применять их в профессиональных (трудовых) ситуациях; осуществлять поиск и использование новой информации для решения конкретных и абстрактных проблем; сообщать свое понимание, умения и способы деятельности коллегам, руководству и потребителям и продолжать собственное обучение с определенной долей самостоятельности. Дескрипторы первого цикла (в среднем 180 – 240 зачётных единиц) предполагают, что обладатели соответствующей степени/диплома способны: демонстрировать знания и понимание в изучаемой области, включая элементы наиболее передовых знаний и могут применять их на профессиональном уровне; формулировать аргументы и решать проблемы в изучаемой области; осуществлять сбор и интерпретацию информации для формирования суждений с учётом социальных, этических и научных соображений; сообщать информацию, идеи, проблемы и решения как специалистам, так и неспециалистам [166; 169].

Второй цикл (обычно 90 – 120 зачётных единиц) предполагает, что обладатели дипломов/степеней данного цикла способны: демонстрировать знания и понимание, выходящие за пределы и/или развивающие знания и понимание, полученные на уровне бакалавра, которые являются основой или возможностью для оригинального развития или применения идей, часто в контексте научных исследований; применять знания, понимание и способность решать проблемы в новых или незнакомых ситуациях и контекстах в рамках более широких (или междисциплинарных) областей, связанных с изучаемой областью; интегрировать знания, справляться со сложностями и выносить суждения на основе неполной или ограниченной информации с учетом этической и социальной ответственности за применение этих суждений и знаний; четко и ясно сообщать свои выводы и знания и их обоснование специалистам и неспециалистам; продолжать обучение самостоятельно [166, 169].

Третий цикл предполагает, что обладатели дипломов/степеней данного цикла способны: демонстрировать системное понимание области изучения, мастерство в части умений и методов исследования, используемых в данной области; планировать, разрабатывать, реализовывать и корректировать комплексный процесс научных исследований; вносить вклад собственными оригинальными исследованиями в расширение границ научной области, которые могут заслуживать публикации на национальном или международном уровне; критически анализировать, оценивать и синтезировать новые и сложные идеи; сообщать свои знания и достижения коллегам, научному сообществу и широкой общественности; содействовать развитию общества, основанного на знаниях. Принятые на европейском уровне описания 3 циклов образования (рамка квалификаций высшего образования) задают основные векторы, согласно которым должны формироваться требования к результатам обучения на каждом цикле программ высшего образования [166, 169].

В качестве примера программ третьего цикла приведем результаты сравнительного анализа образовательных программ подготовки доктора философии (*Ph.D*) по педагогике в зарубежных университетах. Рассмотрим подготовку докторов философии (*Ph.D*) по

педагогике в Братиславском техническом университете, Казахском национальном педагогическом университете им. Абая, Евразийском национальном университете им. Л.Н. Гумилева (Казахстан), Всемирном Информационно-распределённом университете (Швейцария), а также университете Уолдена и Массонском университете Джорджии (США) [174].

Технический университет в Братиславе на кафедре инженерной педагогики и психологии факультета производственных материалов и технологий осуществляет обучение в докторантуре по курсу «Дидактика технических дисциплин (инженерная педагогика)». Продолжительность обучения по очной форме составляет три года, по заочной – пять лет. По данному курсу «Дидактика технических дисциплин» могут обучаться выпускники технических факультетов (машиностроение, электроника, строительство, химия и продукты питания и др.). Эти лица должны иметь дополнительное педагогическое образование. Кроме того, необходимо знание как минимум одного иностранного языка (лучше всего английского) на уровне выпускника вуза. Для обучения в докторантуре претендент может быть допущен по результатам сданного комиссии экзамена. При этом соблюдается качественный принцип – результаты обучения по вузовскому курсу, знание иностранного языка, успешное участие в научной студенческой работе, публикации, мотивация и предпосылки для научной работы. Вступительный экзамен состоит из трёх частей: экзамен по иностранному языку; экзамен по специальности (знания и умения в педагогике, психологии, предметной дидактике, приобретённые в рамках дополнительного педагогического образования); собеседование по теме будущей диссертации [132].

Организация обучения в докторантуре основана на системе кредитов. Каждой части программы обучения отводится определенное число кредитов, которое получает обучаемый после её успешного завершения. Необходимое число кредитов для завершения курса обучения – 180, стандартная нагрузка на обучаемого на один учебный год – 60 кредитов, в семестр – 30 кредитов. Обучение в докторантуре состоит из отдельных предметов и делится на 2 части: учебно-образовательную и научную. Учебно-образовательная часть

направлена на получение знаний, формирование умений и установок к новейшим познаниям соответствующего предметного курса, на усвоение методологии педагогического исследования. Содержание (а также средства) учебных предметов и дисциплин должны охватывать новейшие научные знания и тенденции развития. Обучаемые сдают экзамены по каждой отдельной учебной дисциплине. Содержание и формы организации этих экзаменов указаны в образовательной программе каждой дисциплины. Процесс обучения осуществляется в форме самостоятельной подготовки, лекций, семинаров, работы с проектом и консультаций [132].

Учебно-образовательная часть программы содержит следующие обязательные дисциплины: методологию педагогического исследования, психологию, инженерную педагогику, английский язык, дидактику технических дисциплин. Их изучение занимает весь первый год обучения и оценивается в сумме 60 кредитами. Она завершается диссертационным экзаменом, который является государственным. Исследовательская работа может распределяться по индивидуальному плану. Научная часть охватывает исследование проблемы из области предмета и написание диссертации. Исследовательская работа оценивается по публикациям претендента на степень доктора, по активному участию в конференциях и признанию результатов научной работы (цитирование). Первые результаты должны быть представлены в третьем учебном семестре. Диссертация должна включать обзор уровня научных знаний и собственные новые научные результаты работы претендента на звание, которые значимы и в теории, и в практике. Диссертация состоит из аналитической части, в которой диссертант отражает свои знания современного уровня проблематики, т. е. круга проблем, которые необходимо решить. В другой части работы он предлагает новые эффективные способы решения поставленной проблемы. Научная часть обучения в докторантуре и весь курс обучения завершается защитой диссертации, которая относится к государственным экзаменам. Кредиты для научной работы в докторантуре представлены в табл. 10 [132].

Таблица 10

Предоставление кредитов для научной работы в докторантуре
Братиславского технического университета

Опубликованные материалы	Кол-во кредитов
1	2
Категория	
Научные публикации в периодических журналах на иностранных языках / издания на других языках	26/14
Научные работы в неперидических журналах на иностранных языках / издания на других языках	20/12
Научные работы в рецензируемых научных сборниках трудов на иностранных языках / издания на других языках	22/14
Доклады, опубликованные в сборниках конференций на иностранных языках, изданные / (переведенные) на других языках	16/8
Специальные (профессиональные) книги и сборники трудов, изданные на иностранных языках / вышедшие на других языках	12/6
Рукописи, учебные тексты, методические материалы	6
Главы в специальных книгах, изданные на иностранных языках / вышедшие на других языках	10/5
Главы в рукописях, учебных и методических текстах	5
Работы по специальности в периодических журналах и рецензируемых сборниках трудов, изданных на иностранных языках / вышедшие на других языках	16/8
Работы по специальности в неперидических журналах и не рецензированных сборниках трудов на иностранных языках / вышедшие на других языках	12/6
Работы по специальности, представленные в интернете на иностранных языках/ вышедшие на других языках	6/3
Обращения (к источникам)	
Цитирование, рецензии в зарубежных публикациях, зарегистрированные под индексом цитаты / незарегистрированные под индексом цитаты	6/3
Цитирование, соответственно рецензирование в отечественных публикациях, зарегистрированные под индексом цитат / не зарегистрированные под индексом цитат	4/2

Презентация результатов	
Активная личная презентация на международной конференции	8
Активная презентация на иностранном языке на конференции с иностранным участием	6
Активная презентация на отечественной конференции	4
Активное (личное) участие в организации научной конференции	4
Написание (разработка) отзыва на научную работу	2
Член коллектива, выигравшего грант на проведение исследования	2 семестр

Казахский национальный педагогический университет им. Абая с 2008 г. готовил докторов философии (*Ph. D*) по направлению Педагогические науки (13.00.00). Образовательная программа подготовки доктора философии (*Ph. D*) имела научно-педагогическую направленность и предполагала фундаментальную образовательную, методологическую и исследовательскую подготовку и углубленное изучение дисциплин по соответствующим направлениям наук для системы высшего, послевузовского образования и научно-исследовательского сектора. По окончании образовательной программы выпускник докторантуры должен иметь фундаментальную научную и профессиональную подготовку, владеть современными информационными технологиями, включая методы получения, обработки и хранения научной информации, уметь формулировать и решать современные научные и практические проблемы, организовывать и вести научно-исследовательскую и экспериментально-исследовательскую деятельность по выбранному направлению, успешно осуществлять исследовательскую и управленческую деятельность. Учебный год в докторантуре состоял из академических периодов, в том числе научно-исследовательской (экспериментально-исследовательской) работы, периода промежуточной аттестации (итогового контроля), практик, итоговой аттестации и каникул. Академический период (период теоретического обучения) устанавливался высшим учебным заведением самостоятельно в одной из трёх форм: семестр, триместр, квартал. Продолжительность промежу-

точной аттестации (итогового контроля) составляет не менее двух недель после каждого семестра (при семестровой организации учебного процесса). Практика докторантов проводилась в соответствии с утверждённым академическим календарем в объёме, установленном соответствующим государственным общеобязательным стандартом образования по специальности [174, 175].

Структура образовательной докторской программы содержит две равнозначные компоненты: образовательную и научную. Образовательная программа докторантуры формировалась из различных видов работ, определяющих содержание образования, отражает их соотношение, измерение и учёт. Трудоёмкость учебной и научной работ определялась количеством освоенного материала и измеряется в кредитах. При этом в докторантуре действовала накопительная кредитная система, учитывающая ранее освоенные кредиты на предыдущих уровнях образования. Дисциплина оценивалась объёмом, равным целому числу кредитов. Образовательная программа докторантуры содержала: теоретическое обучение, включающее базовые и профилирующие дисциплины; практику; научно-исследовательскую или экспериментально-исследовательскую работу, включая выполнение докторской диссертации; промежуточную и итоговую аттестацию. Теоретическое обучение состояла из цикла базовых дисциплин и цикла профилирующих дисциплин. Цикл базовых дисциплин включал дисциплины обязательного компонента и компонента по выбору. Цикл профилирующих дисциплин состоял только из дисциплин компонента по выбору. Перечень дисциплин обязательного компонента определялся в соответствии со специальностью подготовки доктора. Перечень дисциплин по выбору и соответствующие минимальные объёмы кредитов устанавливался организацией образования или науки самостоятельно в соответствии с запросами работодателей и потребностями рынка труда. Содержание образовательной программы докторантуры устанавливалось в соответствии с табл. 11 [174, 175].

Научная компонента образовательной программы формировалась из научно-исследовательской (экспериментально-исследовательской) работы докторанта, научных публикаций и написания докторской диссертации. Основным критерием завершён-

ности образовательного процесса в докторантуре являлось освоение докторантом не менее 60 кредитов. В случае досрочного освоения образовательной программы докторантуры и успешной защиты диссертации на соискание академической степени «доктор философии» (*Ph. D*) соискателю присуждалась искомая степень независимо от срока обучения. Для лиц, имеющих учёную степень кандидата наук, критерием завершенности образовательного процесса в докторантуре являлось освоение докторантом не менее 30 кредитов теоретического обучения.

Таблица 11

Образовательная программа подготовки доктора философии (*Ph. D*)
Казахского национального педагогического университета им. Абая

№ п/п	Наименование дисциплины	Объём в кредитах
1	2	3
1	Цикл базовых дисциплин (БД):	15
1.1	Обязательный компонент (ОК)	6
1.2	Компонент по выбору (КВ)	9
2	Цикл профилирующих дисциплин (ПД)	15
3	Педагогическая и профессиональная практика (ППП)	Не менее 6
4	Промежуточная аттестация (ПА)	9
5	Научно-исследовательская/экспериментально-исследовательская работа докторанта (НИРД/ЭИРД)	16
5.1	Выполнение докторской диссертации	10
6	Итоговая аттестация (ИА)	4
6.1	Комплексный экзамен (КЭ)	1
6.2	Выполнение и защита докторской диссертации (ЗД)	3
	ИТОГО	Не менее 60

Примечание – Количество кредитов, выделяемых на практику, устанавливается вузом самостоятельно и не входит в общую трудоемкость.

Докторант, имеющий учёную степень кандидата наук, официально признанную в Республике Казахстан, должен опубликовать

основные научные результаты исследований не менее чем в двух научных изданиях дальнего зарубежья. Это служит основанием для зачета научной компоненты образовательной программы докторантуры. Результаты научных исследований должны быть опубликованы в известных отечественных и зарубежных научных журналах и других научных изданиях, а также доложены на международных научных конференциях. При этом публикации должны охватывать основные положения, выносимые на защиту диссертации [174, 175].

Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева готовил докторов философии (*Ph.D*) на основе Государственного образовательного заказа по направлению подготовки «Педагогические науки» (13.00.00). В докторантуру принимались лица, имеющие академическую степень магистра или учёную степень кандидата наук. Форма обучения – очная. Структура образовательной докторской программы (*Ph. D*) содержала две равнозначные компоненты: образовательную и научную. Требования к содержанию образовательной программы докторантуры представлены в табл. 12 [174].

Таблица 12

Требования к содержанию образовательной программы докторантуры в Евразийском национальном университете им. Л.Н. Гумилева

ГОСО РК 5.04.034-2008	Предложения
Теоретическое обучение, включающее базовые и профилирующие дисциплины	Английский язык – 2 кредита
Цикл базовых дисциплин - 15 кредитов	Информационные технологии – 2 кредита
1.Обязательный компонент – 6 кредитов	
2.Компонент по выбору – 9 кредитов	
Цикл профильных дисциплин – 15 кредитов	Научное планирование – 2 кредита
Практика (педагогическая и профессиональная) – не менее 10 кредитов	
НИР, включая выполнение докторской диссертации, – 16 кредитов	
Итоговая аттестация, включая комплексный экзамен и защиту докторской диссертации, – 4 кредита	
ИТОГО: 60 кредитов	

Можно сказать, что программы по подготовке доктора философии (*Ph. D*) в Казахском национальном педагогическом университете им. Абая и Евразийском национальном университете им. Л.Н. Гумилева были составлены по одному принципу.

По инициативе Короля Бельгии Альберта II, в соответствии с королевским декретом №7/CDLF/14.352/S от 19 сентября 1999 г., учреждена Европейская Академия Информатизации (*AEI, Belgium*), которая организовывала подготовку высших научных кадров (*License №.06/42 om 23.01.2002*) через сеть образовательных учреждений на базе Всемирного информационно-распределенного университета (*World Information Distributed University – WIDU, Switzerland*). Всемирный информационно-распределенный университет готовил и аттестовывал специалистов высшей квалификации. В университете был сформирован Высший докторский комитет по работе с соискателями и по присуждению учёных степеней и званий. Соискателями могли быть специалисты, уже обладающие степенями и званиями, а также специалисты без степени и звания, но имеющие международное признание. Присуждаемые степени и звания сопоставимы с теми, которые присуждаются ведущими университетами мира. Условия присуждения степени доктора философии в университете максимально приближены к принятым в наиболее известных университетах США. Подготовка диссертации в университете и получение международных ученых степеней позволяет нострифицировать документы в зарубежном университете [176].

Подготовка специалистов осуществлялась в рамках центров, составляющих органическую часть университетской структуры. Практически каждый центр имел специфический профессиональный профиль. Один из них был ориентирован на подготовку практиков, другой – на подготовку теоретиков-исследователей, третий – преподавателей, хотя во всех центрах могут присутствовать все указанные направления. Центры могли иметь свои учебные программы и предъявлять собственные требования к диссертантам. В докторантуру принимались лица, имеющие степень магистра или бакалавра (не обязательно по той специальности, которую они определили для написания диссертации). Вступительных экзаменов не существовало, однако были определенные требования и в отдельных случаях

могло проводиться собеседование. Структура и конкретное содержание учебного процесса в докторантуре каждого центра имели свои особенности, однако есть общие черты, которые определяют обобщенную модель обучения в докторантуре. Срок обучения в докторантуре – от 2 до 5 лет, что определяется, прежде всего, разной подготовленностью соискателей, и это обуславливает неодинаковые сроки на подготовку диссертации [176].

Обучение в докторантуре можно разделить на три этапа. Первый – курсовая работа, рассчитанная на двухгодичную подготовку докторанта по основным дисциплинам, которые связаны с основной и дополнительной специализацией. Основная специализация определяет тему докторской диссертации, а дополнительная – расширяет и углубляет её. Второй этап – завершение учёбы и сдача так называемого квалификационного экзамена, открывающего путь к защите диссертации. Третий этап – написание и защита диссертации. За время учебы докторант обязан прослушать ряд курсов – обязательных и факультативных; принять участие в работе нескольких семинаров, где он сам выступает с докладом и принимает участие в обсуждении докладов коллег, что помогает ему показать глубину знаний, качество используемой аргументации и оригинальность мышления. Важное и значительное место в работе диссертанта занимают индивидуальные занятия, занятия под руководством преподавателя, проработка учебных материалов, пособий, книг, работа в библиотеке. За время учебы докторант должен набрать необходимое количество кредитов. Число кредитов определено учебным процессом университета и обычно колеблется в пределах 70 – 120 баллов. Если учесть, что средний семестровый курс при одном занятии в неделю оценивается обычно в 2 – 3 балла, а за успешно защищенную диссертацию начисляется около 25 баллов, то получается, что за время учебы в докторантуре необходимо посетить 15 лекционных курсов и семинаров с тем, чтобы научиться пользоваться полученными знаниями и развивать критические способности, необходимые в дальнейшем для работы в избранной сфере [174, 176].

Для получения степени *Ph. D* по педагогике в университете Уолдена (США) требуется получить 122 кредита (общее количество), успешно завершить базовый курс (6 кредитов), освоить учебные мо-

дули (*KAMs*) (86 кредитов), представить устную защиту диссертации (30 кредитов). Студенты, начинающие обучение по докторским программам, должны завершить «Базовый курс» успешно, таким образом, они автоматически зачисляются в течение первой четверти. На этом курсе студенты разрабатывают профессиональный план развития и план дальнейшего обучения. Три курса в блоке «Основная научно-исследовательская работа» проводятся в *онлайн*. Здесь основные требования – еженедельное участие в обсуждениях. На курсе «Теория исследования, проектирование и методы» студенты исследуют философию науки; важность теории в исследовании; процессы исследования; количественные, качественные методы исследования; значение этических и социальных норм для проведения исследования. Курс «Количественные исследования» предоставляет студентам знания и навыки, необходимые для проектирования количественных параметров исследования на докторском уровне. Здесь используется статистическое программное обеспечение. В курсе «Качественные исследования» студенты изучают качественные характеристики исследования; стратегии исследования; теоретические подходы к качественному исследованию; важность проверки качества; значение этических, юридических и социальных изменений для проведения качественного исследования. После того, как студенты заканчивают блок «Основная научно-исследовательская работа» и представляют проспект диссертации, они выбирают один курс из блока «Передовая научно-исследовательская работа». Курсы проводятся в *онлайн режиме* и требуют еженедельного участия в обсуждениях. Курс «Передовые количественные исследования и анализ» полагается на знания и навыки, приобретенные в курсе «Количественные исследования» [177].

Для получения степени *Ph. D* в Массонском университете Джорджии (США) необходимо получить 65 кредитов (без наличия степени Магистра), в некоторых случаях число кредитов может составлять 55. Также студенты могут получить 12 кредитов в другом университете при наличии разрешения. Обучение в общей сложности длится 5 лет. Первые три семестра со дня регистрации студенты должны пройти определенные курсы и успешно их завершить. Образовательная программа обучения содержит курсы психологии,

педагогике, методологии и теории педагогического исследования, педагогической стажировки и подготовки диссертационной работы [178].

Проведённый сравнительный анализ образовательных программ подготовки доктора философии (*Ph.D*) по педагогике позволяет сделать ряд обобщений.

1. Приём в докторантуру производят с разных академических уровней – бакалавра, специалиста, магистра и кандидата наук. При этом могут присутствовать вступительные испытания, среди которых основными являются экзамены по специальности и иностранному языку, публикации, собеседование по теме будущей диссертации.

2. Обучение может проходить в очной, заочной и дистанционной форме. Длительность обучения зависит от его формы стартового академического уровня и составляет, как правило, от трёх до пяти лет.

3. Аттестационные требования содержат выполнение образовательной и исследовательской составляющих, подготовку и защиту докторской диссертации. Организация обучения в докторантуре основана на системе кредитов. В Европейской системе подготовки докторов стоимость обучения одного учебного г. равна 60 кредитам.

4. Учебно-образовательная часть программ, как правило, имеет длительность одного (первого) г. обучения и составляет 60 кредитов в Братиславском техническом университете, 30 кредитов в Казахском национальном педагогическом университете им. Абая и Евразийском национальном университете им. Л.Н. Гумилева, 30 – 45 кредитов во Всемирном информационно-распределённом университете, 92 кредита в университете Уолдена и 32 кредита в Масонском университете Джорджии. Для сравнения учебно-образовательная программа российской аспирантуры составляет 1080 часов или примерно 30 кредитов.

5. Научная компонента программ подготовки доктора философии по педагогике формируется из научно-исследовательской и опытно-экспериментальной работы докторанта, научных публикаций и написания докторской диссертации. Она в разных университетах оценивается разным количеством кредитов: в Братиславском

техническом университете – 120 кредитов, в Казахском национальном педагогическом университете им. Абая – 33 кредита, в Евразийском национальном университете им. Л.Н. Гумилева – 20 кредитов, во Всемирном информационно-распределённом университете – 10 – 75 кредитов, в университете Уолдена – 30 кредитов и Масонском университете Джорджии – 15 кредитов. Научная компонента подготовки кандидата наук в российской аспирантуре пока не имеет кредитной стоимости.

6. Во всех рассмотренных выше университетах подготовка доктора философии (*Ph.D*) по педагогике содержит различные варианты педагогической практики и стажировки. В Братиславском техническом университете эта часть образовательной программы называется «педагогическая деятельность». Она составляет, как правило, 4 часа в неделю и охватывает кураторство (научное руководство) двух проектов бакалавров за учебный год в течение второго и третьего курсов. В рассматриваемых Казахстанских университетах это педагогическая и профессиональная практика, содержащая в Казахском национальном педагогическом университете 6 кредитов и в Евразийском национальном университете – 10 кредитов. В университете штата Джорджия эта часть образовательной программы называется «интернатура в педагогике» и составляет 3 кредита. Для сравнения в российской аспирантуре присутствует педагогическая практика, содержащая 100 часов или примерно 2 кредита [174].

Отсюда можно сделать вывод, что образовательная программа подготовки докторов философии (*Ph. D*) по педагогике содержит учебно-образовательную и научную компоненты, а также педагогическую практику (стажировку). Длительность этих компонентов отличается друг от друга и зависит от географического расположения учебного заведения [174].

Таким образом, нами проведен анализ предболонского периода интеграции систем высшего образования в Европе, формирование Болонского клуба и этапов протекания Болонского процесса. Отмечено, что во всех зарубежных университетах подготовка доктора философии по педагогике содержит различные варианты учебно-образовательной и научной компоненты, педагогическую практику (стажировку).

ГЛАВА 5.

ПОДГОТОВКА НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ ЧЕРЕЗ МАГИСТРАТУРУ

В 1995 г. в Российской Федерации в дополнение к привычным дипломам специалистов введены степени бакалавров и магистров. Главной целью данного нововведения было создание в России системы многоуровневого высшего образования и приведение получаемых в результате профессиональной подготовки документов о высшем образовании в соответствие с международными стандартами. Интеграция России в мировую систему высшего образования выявила необходимость в выпускнике нового типа, способном быстро ориентироваться в окружающей действительности. Специализированную фундаментальную подготовку научных и научно-педагогических кадров в системе высшего образования должна была обеспечивать подготовка магистров. С одной стороны, обучение в магистратуре рассматривается как подготовительный этап к аспирантуре, где можно выполнить часть диссертационного исследования. С другой – магистратура не должна дублировать (хотя бы и частично) аспирантуру, так как в ней в большей степени решаются образовательные задачи.

Ретроспективный взгляд на отечественную историю высшего образования показывает, что степень магистра в конце XX века не введена, а восстановлена через 77 лет после ее отмены декретом Совета Народных Комиссаров 1 октября 1918 г.. Степень магистра в России существовала до этого более ста лет и история магистратуры берет свое начало с 1804 г., когда Министерство народного просвещения опубликовало «Устав учебных заведений, подведомых университетам». Устав определил состав преподавателей (ординарные профессора, экстраординарные профессора, адъюнкты, магистры, учителя языков) и предоставил право университетам самостоятельно присваивать учебные степени кандидата, магистра и доктора. Таким образом, магистратура в России это не что-то новое, а хорошо забытое старое [51].

Развитие высшей школы требовало определенной системы присвоения ученых степеней, между тем в университетском Уставе

1804 г. этот вопрос был недостаточно разработан. В 1819 г. было утверждено «Положение о производстве в научные степени», которым установлены ученые степени действительного студента, кандидата, магистра и доктора. Действительным студентом назывался тот, кто окончил курс по своему факультету и получил аттестат. Студент, успешно окончивший курс и предоставивший на факультет письменное сочинение, получал степень кандидата. Кандидат, пожелавший стать магистром, должен был сначала выдержать два испытания: устное и письменное. Письменное испытание состояло из ответов на два вопроса, на которые давалось 5 часов. После успешной сдачи экзаменов кандидат приступал к написанию диссертации на одобренную факультетом тему. Представленную диссертацию он должен был публично защищать. Диссертация, а также письменные ответы на экзамене, должны были быть написаны на латинском языке. Положение устанавливало минимальный срок от степени кандидата до степени магистра длительностью в два года [204].

В 1835 году был принят новый университетский устав, ограничивавший университетскую автономию и академические свободы. После введения данного устава положение 1819 году было пересмотрено. Новое положение, составленное при министре С.С. Уварове, было утверждено в 1837 г. в виде опыта на три года. Для каждого разряда наук предметы испытаний разделялись на главные и второстепенные. Повышались требования к экзаменам на степень магистра и доктора. В частности, соискатель степени магистра, кроме устных вопросов, письменно отвечал на два вопроса из главных предметов испытания [205].

В 1840 году по ходатайству министра просвещения С.С. Уварова действие временного положения было продлено, а в 1844 году оно было заменено постоянным. Составители проекта несколько облегчали условия получения ученых степеней, так как приток остепененных преподавателей в высшую школу России значительно сократился. В новом положении степень действительного студента была исключена. Сокращались сроки получения следующей степени, в частности магистерскую степень кандидат мог получить уже

через год как магистр, претендовавший на степень доктора. Таким образом, минимальный срок от момента окончания университета до защиты докторской диссертации сокращался с пяти лет до двух лет [11].

Согласно «Положению о производстве в ученые степени» 1844 года экзамены на степень магистра проходили в продолжение всего года и не менее чем в три заседания экзаменационной комиссии. Для приобретения степени магистра необходимо было выдержать устные и письменные экзамены по определенным предметам, которые делились на два разряда – главные и второстепенные, причем количество письменных экзаменов было сокращено с двух до одного [206].

С 1852 года началась длительная работа по дальнейшему упрощению процедуры получения ученых степеней. В 1863 году был принят новый университетский устав, который явился отражением проходивших прогрессивных реформ в стране и высшей школе. Демократизация структуры профессорско-преподавательского состава вылилась в создание института приват-доцентства. Впервые в высшей школе России был введен уникальный институт оставляемых при университетах «для приготовления к профессорскому званию», в разговорном варианте – «институт профессорских стипендиатов». Это был первый институт магистратуры, так как согласно уставу лучшие выпускники оставались при университетах с выделением стипендии сроком на 2 года для подготовки к сдаче магистерских экзаменов. Каждый стипендиат прикреплялся к одному из факультетских преподавателей, который нес ответственность за его подготовку. Предусматривалась ежегодная аттестация стипендиатов, университеты получили право по своему усмотрению увеличивать сроки их обучения [12].

Вслед за новым университетским уставом в апреле 1864 г. Министерство просвещения утвердило усовершенствованное «Положение об испытаниях на звание действительного студента и на ученые степени». По нему было восстановлено ученое звание действительного студента и отменены экзамены для соискателей ученой степени доктора наук. Вместе с тем повысились требова-

ния к качеству магистерских и особенно докторских диссертаций. Положением предусматривалось более тщательное изучение представленных диссертаций всеми членами факультета в срок не более шести месяцев. Было установлено также предварительное назначение не менее двух официальных оппонентов. Решение совета о присуждении ученой степени представлялось на утверждение Совета университета [13].

Устав 1884 г. отменил кандидатскую степень и заменил университетским дипломом. Однако данный устав, несмотря на его реакционность, дал новый толчок для подготовки научно-педагогических кадров вузов, заметно облегчив приобретение звания приват-доцента. Кроме того, уставом впервые наряду с лекциями официально были введены практические занятия, что сразу обратило внимание на недостаточную учебно-материальную базу и подготовку учебно-вспомогательного персонала [10].

Требования к уровню подготовленности соискателя магистерской степени заключались, во-первых, в полном глубоком системном представлении о науке своей специализации (профессиональный компонент деятельности), во-вторых, в умении методически правильно передать обучающимся необходимый объем знаний по этой науке (педагогический компонент деятельности), а также оперировать им в научно-исследовательской работе (научно-прикладной компонент деятельности).

Наибольший интерес из дореволюционной модели высшего образования для нашей работы представляют степени кандидата и магистра, так как их статус наиболее приближен к статусу современного магистра. По изменению аттестационных требований к уровню подготовленности соискателей этих академических степеней (табл. 17) была выявлена динамика содержания и структуры их программы подготовки в дореволюционной России с 1804 по 1917 годы [4].

Магистратура изначально в российской практике подготовки научно-педагогических кадров предполагала, кроме совершенства исследовательских навыков, повышение образовательного и педагогического уровня соискателя.

**Изменение аттестационных требований
к научно-педагогическим кадрам в дореволюционное время**

Годы	Аттестационные требования	
	кандидат	магистр
1725-1802	Составлялись из разных, не во всех случаях обязательно повторяемых, элементов (устный экзамен, пробные лекции, «ученое сочинение»или диссертация, опубликованные печатные труды)	
1803-1818	<p>Письменное выполнение практических задач, соответствующих научному направлению факультета, по заданию Совета.</p> <p>Устное испытание из 2-х вопросов по основным для соискателя дисциплинам факультета.</p> <p>Произвольный фронтальный опрос по всем дисциплинам университетского курса, не исключая вспомогательных</p>	<p>Предварительное собеседование по всем дисциплинам университетского курса.</p> <p>Устный экзамен из 2-х вопросов по научному направлению факультета.</p> <p>Произвольный устный экзамен.</p> <p>Письменный экзамен из 2-х вопросов.</p> <p>Проведение одной публичной лекции.</p> <p>Защита диссертации по собственной выбранной теме</p>
1819-1834	<p>Итоговые испытания по окончании университетского курса с отличным результатом.</p> <p>Письменная работа по одному из главных предметов, предварительно назначенных факультетом</p>	<p>Произвольный устный экзамен по дисциплинам магистерского разряда наук.</p> <p>Письменный экзамен по 2-м вопросам из каждой дисциплины магистерского разряда наук.</p> <p>Защита диссертации по теме, указанной факультетом</p>

Годы	Аттестационные требования	
	кандидат	магистр
1835-1843	Итоговые испытания по окончании университетского курса с отличным результатом. «Рассуждение по одному из главных предметов факультета или отделения» по собственному выбору или наличие медали «почетного отзыва» за ранее выполненные научные работы	Произвольный устный экзамен по главным и второстепенным предметам магистерского разряда наук. Письменный экзамен по 2-м вопросам из каждой «главной науки» магистерского разряда наук. Защита диссертации по собственной выбранной теме
1844-1862	– // –	Произвольный устный экзамен по главным и второстепенным предметам магистерского разряда наук. Письменный экзамен по одному вопросу из каждой «главной науки» магистерского разряда наук. Защита диссертации по собственной выбранной теме

Постепенно в динамике структуры программы наряду с сохранением высоких требований к широким академическим знаниям соискателя прослеживается доминирование научно-исследовательской составляющей, так как защита диссертации с 1844 г. становится основным элементом итоговой аттестации.

Таким образом, послевузовское образование России в XIX в. – начале XX в. подошло к революционным событиям 1917 г. со своими достижениями и проблемами. К последним, в частности, можно отнести низкую эффективность работы магистратуры, недоразвитость специального образования, изъяны предметной системы преподавания, недостаточную сформированность учебно-лабораторной базы. Требования, предъявляемые к кандидатам на магистерскую степень, в общем снижались на протяжении всего рассматриваемого периода. Последнее явилось одной из причин постоянного удельного роста

числа защищенных магистерских диссертаций в России в XIX в. – начале XX в. [11].

Попытаемся сравнить содержательную сторону степени магистра девятнадцатого века с выпускником современной магистратуры. В настоящее время для получения степени магистра необходимо:

- получить степень бакалавра (4 года обучения);
- освоить магистерскую образовательную программу объемом 120 зачетных единиц, содержащую дисциплины направления и специальные дисциплины;
- подготовить магистерскую диссертацию;
- пройти итоговую государственную аттестацию магистра, включающую сдачу государственных экзаменов и (или) защиту выпускной квалификационной работы (магистерской диссертации).

Получение степени магистра по маршруту «бакалавр – специалист – магистр» предполагает освоение специальных дисциплин и на втором этапе – дисциплин магистерского направления и выполнение научно-исследовательской квалификационной работы.

Результаты небольшого исторического экскурса наводят на следующие выводы. Из сравнительного анализа видно, что дореволюционные и современные магистры по статусному и содержательному смыслу несопоставимы. Можно предположить, что аналогом магистерской ступени современной российской системы являются образовательная ступень кандидата дореволюционной системы. Наряду с этим, дореволюционный магистр, по сути, является современным кандидатом наук. Чтобы получить степень магистра, нужно было: окончить университет и получить степень действительного студента (5 лет обучения); пройти испытания и получить степень кандидата; пройти испытания на магистерском этапе; выполнить и защитить публично магистерскую диссертацию [4; 207].

Магистры дореволюционного времени вели довольно активную педагогическую деятельность в высшей школе. Они читали лекции студентам младших курсов и вели практические занятия. Магистранты в современной высшей школе, согласно ФГОС, не должны быть подготовлены к выполнению педагогической деятельности, выполнению функций преподавателя при реализации образовательных программ в образовательных организациях.

Изначально в основу организации российского университетского образования было положено заимствование западноевропейского опыта, поэтому сегодняшняя реализация магистерских программ в соответствии с международными стандартами является возвращением к традициям. Основными принципами при проектировании образовательных программ магистратуры должны быть преимущественно ориентация на опыт ведущих европейских стран и на восстановление положительных моментов для современной интеграции признаков функционирования дореволюционной магистратуры [4; 207].

Одно из направлений магистратуры может являться завершающим этапом вузовского образования, другое – рассматривается как этап на пути к научно-исследовательской деятельности. Выпускники обоих направлений защищают диссертацию. Требования к содержанию, объему и структуре магистерской диссертации определяются высшими учебными заведениями. Основной целью выполнения магистерской диссертации является закрепление и углубление полученных в результате освоения магистерской программы теоретических и экспериментальных знаний, приобретение навыков самостоятельной научно-исследовательской и практической деятельности в избранной профессиональной области [208].

В своей деятельности по разветвлению института магистратуры в России университеты первоначально руководствовались Положением о магистерской подготовке в системе многоуровневого высшего образования Российской Федерации, утвержденным Постановлением Государственного комитета РФ по высшему образованию № 42 от 10 августа 1993 г. [209]. Согласно ему магистерская профессиональная образовательная программа состояла из бакалаврской программы по соответствующему направлению и двухлетней программы второго уровня, которая должна была иметь две примерно равные по объему составляющие – образовательную и научно-исследовательскую. Разработанные государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки магистров обеспечивали большую индивидуализацию в обучении, предоставляя возможность вузам определять около 80 % содержания двухлетней программы специализированной подготовки. Для контроля

за выполнением индивидуального учебного плана в нем предусматривалась текущая аттестация по всем дисциплинам учебного плана, осуществляемая в различных формах. В завершающем семестре магистратуры предусматривалась защита выпускной работы и сдача выпускных экзаменов [207]. После 31 декабря 2010 года квалификации (степени) бакалавра и магистра стали основными для выпускников российских вузов.

Приказом Минобразования России от 16.09.2003 № 3572 было отменено Положение о магистерской подготовке (магистратуре) в системе многоуровневого высшего образования Российской Федерации, утвержденное Постановлением Госкомвуза России от 10.08.1993 № 42. Отмена данного положения, к сожалению, не только не упростила решение общих проблем, о которых говорилось в решении Коллегии Минобразования России от 28.12.1999 «О состоянии и развитии магистратуры в России», но и привело к новым. К примеру, исчезло понятие «научный руководитель студента-магистранта»; ранее он в обязательном порядке назначался студенту с момента зачисления на специализированную программу подготовки магистра и руководил научно-исследовательской частью программы магистранта, составлял и контролировал выполнение индивидуального плана студента. Отмена тогда положения о магистратуре привела к двусмысленному толкованию права студентов-магистрантов сдавать экзамены кандидатского минимума, а вузам – засчитывать результаты выпускных экзаменов у студентов-магистрантов в качестве вступительных экзаменов в аспирантуру.

Приказом Минобрнауки России от 22 марта 2006 № 62 «Об образовательной программе высшего профессионального образования специализированной подготовки магистров» одной из целей ставилось создание магистерских программ, обеспечивающих подготовку к одному или нескольким видам профессиональной деятельности, среди которых научно-исследовательская, научно-педагогическая, проектная, опытно- и проектно-конструкторская, технологическая, организаторская и др. Согласно содержанию приказа магистр должен был быть готовым «к различным видам инновационной деятельности, требующей углубленной фундаментальной и специальной подготовки».

В современной России требования к магистрам определяются Федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования. Статья 69 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 29.07.2017) «Об образовании в Российской Федерации» отмечает, что к освоению программ магистратуры допускаются лица, имеющие высшее образование любого уровня. Исследователи определяют магистра как специалиста, подготовленного к самостоятельной научно-исследовательской деятельности, требующей углубленной фундаментальной и специализированной подготовки. При очной форме обучения нормативный срок подготовки магистров шесть лет, из которых четыре года затрачивается на подготовку бакалавра по соответствующему направлению и еще два года на специализированную подготовку [203].

Особенность современной структуры системы высшего образования России заключается в интеграции германо- российской модели подготовки дипломированных специалистов и британо-американской модели подготовки бакалавров и магистров, причем нормативными документами допускается подготовка по маршрутам «бакалавр-специалист» и «специалист-магистр». Обучающиеся во время обучения в магистратуре могут пройти профессиональную переподготовку по направлению «Педагогика высшей школы» и получить дополнительную квалификацию «Преподаватель высшей школы» [210].

Конкретные виды профессиональной деятельности, к которым в основном готовится магистр, определяются высшим учебным заведением совместно с обучающимися. ФГОС говорит о том, что вузу дано право самостоятельно определять, будет ли он готовить своих магистрантов как будущих ученых или преподавателей, для которых обязательна научная подготовка, либо ограничится лишь практико-ориентированными магистерскими программами. Если вуз выбирает первый вариант, то рано или поздно перед ним встает вопрос о создании научной магистратуры [211].

Научная магистратура – это подготовка магистров в высшем учебном заведении, организованная таким образом, чтобы гарантировать обучающимся формирование компетенций (при условии освоения основной образовательной программы), необходимых для успешно-

го осуществления научно-исследовательской и преподавательской деятельности. Магистр, нацеленный на научно-исследовательскую и педагогическую деятельность, должен быть подготовлен к решению следующих профессиональных задач:

- анализ состояния и динамики показателей качества объектов деятельности с использованием необходимых методов и средств исследований;
- создание математических моделей объектов профессиональной деятельности;
- разработка планов и программ проведения исследований;
- анализ и синтез объектов профессиональной деятельности;
- организация защиты объектов интеллектуальной собственности и результатов исследований;
- формирование целей проекта (программы), критериев и показателей достижения целей,
- построение структуры их взаимосвязей, выявление приоритетов решения задач;
- выполнение функций преподавателя при реализации образовательных программ в образовательных организациях [212].

Каким же должен быть набор дисциплин для осуществления подготовки магистрантов к будущей педагогической деятельности? Ответ на поставленный выше вопрос напрашивается сам собой: для магистрантов – будущих аспирантов – необходимо изучить философию, иностранный язык в том объеме, который достаточен, как минимум, для того, чтобы сдать вступительные экзамены в аспирантуру, а в дальнейшем и кандидатские экзамены. Что касается специальной дисциплины, примем априори, что совокупность обязательных дисциплин магистерской программы обеспечивает тот набор знаний, который необходим будущему аспиранту также, как и специалисту-практику. Кроме того, педагогическая деятельность предполагает также знание основ педагогики и методики преподавания [213, 214].

Формирование готовности студентов к педагогической деятельности ставит в качестве первоочередного этапа рассмотрение сущности проблемы готовности, а также компонентов этой готовности и наличного уровня ее развития у магистрантов. Во всех случаях

необходимым условием формирования готовности будет специальная подготовка к конкретному виду деятельности. В частности, для решения задачи формирования готовности к научно-педагогической деятельности в учебный план магистранта необходимо включать ряд педагогических дисциплин и курсов, в ходе изучения которых формируются умения научно-педагогической направленности.

Такой дисциплиной может быть «Педагогика высшей школы». Целью освоения этой дисциплины является формирование универсальных и профессиональных компетенций, необходимых для решения задачи педагогической подготовки магистров. В результате освоения указанной дисциплины формируются следующие компетенции или их составляющие: способность совершенствоваться и развивать свой интеллектуальный и общекультурный уровень; способность адаптироваться к изменяющимся условиям, переоценивать накопленный опыт, анализировать свои возможности; способность проводить лабораторные и практические занятия со студентами, руководить курсовым проектированием и выполнением выпускных квалификационных работ бакалавров; способность овладевать навыками разработки учебно-методических материалов для студентов по отдельным видам учебных занятий. В результате освоения дисциплины магистрант должен:

– знать: основные категории педагогики, специфику и цели педагогики высшей школы; закономерности, принципы организации целостного педагогического процесса в вузе; основные направления модернизации системы профессионального образования; качества и способности преподавателя высшей школы, понятие педагогического мастерства; специфику педагогического процесса в вузе, возрастных особенностей студенческого контингента и особенности работы со студенческим коллективом;

– уметь: использовать при изложении предметного материала взаимосвязь дисциплин, представленных в учебном плане, осваиваемом студентами; использовать при изложении предметного материала собственные научные исследования в качестве средства совершенствования образовательного процесса; использовать знания культурного наследия прошлого и современных достижений науки и культуры в качестве средств воспитания студентов; разрабатывать и

проводить учебные занятия по профильной дисциплине с использованием различных методов обучения;

– владеть: формами, методами и приемами организации обучения по профилю; готовностью к профессионально-педагогическому самосовершенствованию [215, 216].

Важное место в подготовке магистрантов к педагогической деятельности занимает педагогическая практика. Именно здесь решаются такие задачи, как осуществление в условиях образовательного учреждения активной учебно-воспитательной деятельности на основе теоретических знаний, полученных в вузе по педагогике высшей школы и специальным дисциплинам.

Педагогическая практика представляет собой особый вид учебных занятий, в ходе которых формируется целостное всестороннее представление о педагогическом процессе, развиваются профессионально значимые компетенции. Педагогическая практика должна содержать методы, способы и средства реализации педагогических технологий, готовить магистрантов к решению основных проблем будущей профессиональной деятельности, связанных с участием в научно-исследовательской работе, выбором содержания обучения, методическим обеспечением учебных курсов, выбором и реализацией системы педагогического контроля, социально-психологическим регулированием деятельности студентов, воспитанием и формированием их личности.

Высокий уровень педагогических умений не может быть достигнут только благодаря теоретической профессионально-педагогической подготовке, необходима педагогическая практика. Формирование педагогических умений не происходит сразу, а занимает продолжительное время и осуществляется путем постепенной выработки простейших педагогических приемов и действий, которые в дальнейшем усложняются и интегрируют в более сложные педагогические умения. Для этого на педагогической практике магистрант должен вырабатывать умения формулировать и решать научные и педагогические задачи, вести библиографическую работу с применением современных информационных технологий, представлять итоги проделанной работы в виде научных и педагогических документов с привлечением современных средств редактирования и

печати, проводить научный и педагогический эксперимент, обрабатывать и анализировать полученные результаты, четко и корректно излагать учебный материал, осуществлять педагогический контроль с применением традиционных и современных технологий, использовать различные дидактические средства, выявлять психологическое состояние учащихся и стимулировать их деятельность. Организация практики на всех этапах направлена на обеспечение непрерывности и последовательности овладения магистрантами профессиональной деятельности в соответствии с требованиями к уровню подготовки магистра [217, 218].

К задачам педагогической практики можно отнести:

1. Практическое применение теоретических знаний по педагогике и дидактике высшей школы.

2. Формирование компетенций преподавательской деятельности в условиях различных форм организации обучения и внеаудиторной работы, а также компетенции по использованию методов, способов и средств реализации педагогических технологий; отбору содержания обучения, методического обеспечения; выбору и реализации систем педагогического контроля с применением традиционных и современных технологий и т.п.

3. Развитие у магистрантов педагогической рефлексии, стремления к профессионально-педагогическому совершенствованию.

Педагогическая практика магистранта предусматривает следующие виды деятельности.

1) Отбор и структурирование учебного материала.

2) Индивидуальное планирование и разработка содержания учебных занятий, методическая работа по предмету.

3) Самостоятельное проведение занятий по учебной дисциплине (семинарских, практических и лабораторных занятий) и их самоанализ.

4) Изучение опыта ведущих преподавателей университета в ходе посещения учебных занятий по научной дисциплине и смежным наукам.

5) Посещение и анализ занятий магистрантов.

6) Знакомство с организацией воспитательного процесса, осуществление функций помощника куратора.

7) Ведение отчетной документации.

В ходе посещения занятий опытных преподавателей магистранты должны познакомиться с различными способами и приемами структурирования и предъявления учебного материала, активизации учебной деятельности обучаемых, особенностями профессиональной риторики, оценки учебной деятельности в высшей школе, спецификой взаимодействия студента и преподавателя.

Проведенный анализ показал, что целенаправленная и систематическая работа по подготовке магистрантов к педагогической деятельности в рамках нормативного курса педагогики высшей школы и педагогической практики позволяет достигать достаточного уровня требуемых знаний и умений. При этом уровень обязательных результатов обучения магистрантами также вполне достигается.

В заключение хотелось бы отметить, что наличие успешно функционирующей системы подготовки к педагогической деятельности на стадии обучения в магистратуре, помимо обеспечения отмеченных выше положительных результатов, поможет, в конечном счете, решить задачу качественного воспроизводства научно-педагогических кадров.

ГЛАВА 6. ПОДГОТОВКА НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В СОВРЕМЕННОЙ АСПИРАНТУРЕ

Процессы изменения, глобализации и интернационализации образования значимо воздействуют на его трансформацию во всем мире, и Россия здесь не является исключением. Проведенный анализ литературных источников показал, что аспирантское образование (в частности, европейское докторское образование) является сферой, больше других подвергаемой анализу, оценке и трансформации.

Так, в 2005 г. в рамках Болонского процесса были приняты Зальцбургские принципы, ставшие основой для реформ докторского образования в Европе. В целом реформирование сферы этой ступени образования основывается на трех концептуальных идеях. Во-первых, докторское образование занимает особое место в европейском научно-образовательном пространстве. Оно опирается на практику научных исследований, что делает его принципиально отличным от первого и второго циклов образования. Во-вторых, для становления и развития докторантам должны быть гарантированы независимость и гибкость. Докторское образование является очень индивидуальным и, по определению, оригинальным. Путь продвижения человека уникален как с точки зрения научно-исследовательской работы, так и с точки зрения индивидуального профессионального развития. И, наконец, докторское образование должно обеспечиваться усилиями автономных и подотчетных учреждений, берущих на себя ответственность за развитие исследовательского мышления. Такие учреждения нуждаются в гибком регулировании, допускающем создание специальных структур и инструментов и дальнейшее продвижение европейского докторского образования. Таким образом, можно сказать, что в основе трансформации европейского докторского образования лежат оригинальные Зальцбургские принципы, которые в процессе реформирования высшего образования в контексте Болонского процесса наполнились дополнительным, конкретным содержанием [219, 220].

Так как российская аспирантура при включении в Болонский процесс позиционировалась как третья ступень высшего образова-

ния, интересно рассмотреть применимость Зальцбургских принципов к организации докторского образования в российской аспирантуре (табл. 14) [221].

Таблица 14

Зальцбургские принципы организации докторского образования в контексте и их применимость в российской аспирантуре

№	Содержание принципа	Применимость в российской аспирантуре
1	2	3
1	<i>Развитие знания посредством оригинальных исследований как основной компонент докторских программ:</i> подготовка докторов должна все больше отвечать потребностям рынка занятости, более широкого, чем мир науки	Прикладной характер российской аспирантуры
2	<i>Включение докторских программ в стратегию вузов:</i> ответственность вузов за представленные ими докторские программы, которые должны отвечать новым вызовам времени	Включение исследовательской составляющей аспирантской подготовки в научные гранты и стипендии
3	<i>Многообразие:</i> многообразие докторских программ и совместная докторантура	Совместная докторантура единична
4	<i>Рассмотрение докторантов как профессионалов:</i> на первых этапах исследования докторанты должны рассматриваться как профессионалы, так как они вносят значимый вклад в создание нового знания	Аспиранты – это лишь кандидаты в научное сообщество. Обучение в аспирантуре не входит в трудовой стаж
5	<i>Значимая роль научного руководства докторантов и оценивания:</i> прозрачная договорная система и совместная ответственность аспирантов, научных руководителей и высшего учебного заведения	Совместная ответственность аспирантов, научных руководителей и вузов при отчетах о функционировании аспирантуры

6	<i>Достаточное количество докторских программ</i> , опирающихся на различные виды инновационной деятельности, осуществляемой в европейских университетах	Слабо осуществляется
7	<i>Продолжительность докторантуры</i> : докторские программы должны осваиваться в течение соответствующего объема времени (3 – 5 лет)	Продолжительность аспирантской подготовки сопоставима с европейской докторантурой
8	<i>Поддержка инновационных структур</i> для решения проблем междисциплинарной подготовки и развития передаваемых навыков	Слабо осуществляется
9	<i>Расширение мобильности</i> : докторские программы должны обеспечивать возможность географической, междисциплинарной и межотраслевой мобильности, создавать условия для международного сотрудничества в рамках совместной деятельности университетов и других партнеров	Слабо осуществляется
10	<i>Обеспечение необходимого финансирования</i> : разработка высокого качества докторских программ и успешное завершение обучения требуют надлежащего и устойчивого финансирования	Слабо осуществляется

Из нее следует, что применение Зальцбургских принципов в организации российской аспирантуры пока специально не анализировалось и слабо осуществлялось.

Рассмотрение источников позволило систематизировать требования продуктивности докторских программ и проанализировать их применимость в российской аспирантуре, что представлено в табл. 15 [221, 222].

Таблица 15

Требования продуктивности докторских программ
и их применимость в российской аспирантуре

№	Содержание требования	Применимость в российской аспирантуре
1	Докторские программы должны быть основаны и сосредоточены на подготовке к исследованиям и содействию развитию способностей к независимому исследованию	Требования к соискателю о сформированности компетентного исследователя
2	Докторское образование не должно сосредотачиваться только на теме исследования или методологии, призвано выходить за границы своей дисциплины, стимулировать рефлексию и междисциплинарные подходы, воспитывать в докторантах дух открытия и поиска сущности	Официально требования по междисциплинарности не сформулированы. Узкоспециализированная направленность
3	Докторские программы должны ориентироваться на динамику рынка труда и нацеливаться на усвоение докторами трансверсальных компетенций (в области маркетинга, презентаций, управления исследованиями и коллективами, стратегической рефлексии)	Требования по формированию трансверсальных компетенций не сформулированы

Из табл. 15 видно, что основные европейские требования к продуктивности докторских программ в российской аспирантуре не подвергались специальному анализу.

Анализ образовательных программ европейской докторантуры и российской аспирантуры позволил выделить ряд принципов их формирования, а именно:

– принцип реальной открытости образовательных программ, выражающийся в способности различных европейских образовательных систем к открытому многоаспектному взаимодействию и отра-

жающий незавершенность процесса европейской образовательной интеграции, заключающейся в необходимости происходящих в образовательном процессе различных европейских стран актуальных изменений и способности европейской образовательной интеграции к дальнейшему саморазвитию (данный принцип частично реализуется при проектировании образовательных программ российской аспирантуры);

– принцип равноправной партисипативности (широкое участие субъектов образовательной деятельности), связанный с дальнейшей демократизацией высшего образования в условиях европейской образовательной интеграции, характеризующийся социальным взаимодействием и активным участием государства, общества, образовательных учреждений, субъектов образовательного процесса, социальных партнеров, рынка труда в вопросах определения целей, принципов, содержания и механизмов технологий участия в данном процессе (данный принцип частично реализуется в современных условиях российской аспирантуры);

– принцип организуемой диверсификации, выражающийся, с одной стороны, в учете в процессе европейской образовательной интеграции разнообразия, плюрализма и неоднородности различных национальных образовательных систем, возможности различных альтернатив и уровней протекания данного процесса, различных научных педагогических концепций, особенностей и традиций образования, а также политических, социально-экономических и культурных особенностей страны; с другой – в разработке и создании таких условий и механизмов, при которых это многообразие не стало бы препятствием к взаимному сближению различных систем образования европейских стран с целью всемерного расширения возможностей развития и самореализации личности (данный принцип реализуется в перспективе развития российской аспирантуры) [223].

Анализ источников показал, что отбор содержания докторской подготовки в европейских высших учебных заведениях осуществляется на основе спецификации целей обучения на взаимосвязанных иерархических уровнях: *социально-экономическом, психолого-педагогическом и профессиональном*. Социально-экономический

уровень включает в себя социальный заказ общества системе образования. На психолого-педагогическом уровне раскрываются концептуальные подходы научных руководителей к решению научных проблем докторантов и отражаются потребности высшего учебного заведения в формировании личности докторанта в конкретных социальных условиях. Профессиональный уровень включает в себя специфику целей обучения применительно к определенной профессиональной области и отражает определенные задачи, которые должен научиться решать докторант в конкретной области.

В российской аспирантуре на социально-экономическом уровне превалирует социальный заказ государства преимущественно для государственных вузов и частично для сферы науки и инновационного производства. Психолого-педагогический уровень в отечественной аспирантуре выражается в учебно-образовательной программе подготовки и традициях учебного или научного учреждения. Профессиональный уровень определяется научно-исследовательской частью подготовки аспиранта, подготовкой и защитой диссертационной работы. Следует отметить недостаточную связь указанного уровня аспирантской подготовки с будущей профессиональной деятельностью. Анализ российского и европейского опыта аспирантской подготовки в контексте международной образовательной интеграции позволил выявить общие стратегические тенденции, характерные для этого вида подготовки (табл. 16) [221].

Таблица 16

Общие стратегические тенденции в европейской докторантуре и российской аспирантуре

№	Содержание тенденции	Специфика в европейской докторантуре	Специфика в российской аспирантуре
1	2	3	4
1	Кредитно-модульная организация обучения	Внедрение кредитно-модульной организации обучения	Попытка перехода к кредитно-модульной организации обучения

2	Внедрение много- ступенчатой систе- мы профобразо- вания	Внедрение третьего уровня Ph.D. Происходит трансформа- ция ранее существующих степеней	Внедрение акаде- мического уровня бакалавра и магистра и сохранение научно- го уровня кандидата наук
3	Диверсификация профобразования как приоритета и общедидактиче- ского принципа модернизации всей системы подго- товки	Тенденция к многооб- разию, усиление взаимо- действия учебных заведе- ний и сферы социальной индустрии, интеграция образования и бизнеса	Осуществляются аналогичные изме- нения, но с иными темпами
4	Акцент на повы- шение качества профессиональной подготовки	Обязательное требование Болонских соглашений, обеспечивающее конку- рентное преимущество выпускника на междуна- родном рынке труда	Попытка разработки подсистем менед- жмента качества для системы образования
5	Непрерывность системы подготов- ки за счет преем- ственности между ее уровнями	Большое внимание уде- ляется вопросам связи между структурами об- разования и проблемой занятости, в особенности потребностям работода- телей; предусматривается продолжение образова- ния по завершении обяза- тельного (последиплом- ное образование), что яв- ляется ответом на острую потребность в перепод- готовке выпускников си- стем высшего и послеву- зовского образования	Имеется аналогичная тенденция, находя- щаяся на начальном этапе

6	Активизация социального партнерства и социального диалога с работодателями в подготовке конкурентоспособных специалистов	Переход к отношениям социального партнерства между учебным заведением, государством и работодателем в организации подготовки специалистов (разработка профессиональных сертификатов, типов подготовки, учебных программ, форм финансирования обучения, контроль за его качеством, реформы наставничества и др.)	Попытка организации научно-производственных образовательных комплексов (например, регионально-отраслевые образовательные кластеры в РТ)
---	--	---	---

Создание единой зоны высшего образования, осуществляемое в соответствии с целью Болонской декларации, предполагало практику взаимного признания дипломов и общность стандартов. В этих условиях актуализировалась проблема сопоставления отечественных ученых степеней с европейским аналогом. В частности, вопрос стоял о понятийном совмещении в рамках единого европейского научно-образовательного пространства российской степени кандидата наук со степенью доктора философии (*Ph.D*). Рассмотрим статусный и содержательный смысл степени кандидата наук на основе результатов историко-педагогического исследования развития системы подготовки научно-педагогических кадров в России [4].

В первую очередь обратимся к особенностям развития структурной модели отечественного послевузовского образования (т. е. совокупности образовательных траекторий, ограниченных квалификационными уровнями) с целью определения квалификационного статуса интересующей нас ученой степени.

Изначально при основании первых российских вузов в XVIII веке была заимствована западноевропейская иерархия ученых «достоинств», которая уже на тот момент включала в себя последовательно уровни кандидата (бакалавра), магистра и доктора. Впоследствии, адаптируясь на российской почве, она приобрела своеобразный характер под действием различных факторов. Од-

ним из них явилась необходимость введения профессиональной градации научно-педагогических кадров при занятии ими преподавательских или научных должностей, а другим – существующее государственно-сословное ранжирование российского общества, где ученые степени соотносились со ступенями чиновничьей карьеры. В результате российская структурная модель послевузовской подготовки научно-педагогических кадров содержала в себе два и более квалификационных уровня, которые расценивались на один или два порядка выше своего заграничного аналога (рис. 5) [224].

К концу XIX века законодательно закрепились две ученые степени магистра и доктора, которые просуществовали без изменений вплоть до 1917 г. Однако, в связи с развернувшейся полемикой в начале XX века об усовершенствовании российского высшего образования, вопрос о корректировке состава ученых степеней был одним из остро дискулируемых. В результате его обсуждения наметились три точки зрения. Помимо отстаивания существующей на тот момент модели подготовки научно-педагогических кадров «специалист – магистр – доктор» (рис. 5) предлагалось или расширить состав ученых степеней, возродив существовавшую до 1884 г. модель «действительный студент – кандидат – магистр – доктор», или сократить его до одной степени доктора по аналогии с германскими университетами.

№ п/п	Период	Соотношение квалификационных уровней российской и европейской моделей	
1	До 1837 года		Российская
			Европейская
2	До 1884 года		Российская
			Европейская

3	До 1917 года		Российская
			Европейская
4	С 1934 года		Российская
			Европейская
5	С 1994 года		Российская
			Европейская

Рис. 5. Сравнительный анализ истории развития российской и европейской структурных моделей подготовки научно-педагогических кадров:

К – кандидат, М – магистр, Д – доктор, Б – бакалавр, Дс – действительный студент, С – специалист, Пт – претендент в аспирантуру, КН – кандидат наук, ДН – доктор наук

В советский период на развитие структурной модели подготовки повлияли политика обновления кадрового состава вузов, выразившаяся в отмене дореволюционных ученых степеней, а в последующем вновь возникшая проблема квалификационной градации преподавательских кадров и научных сотрудников. Восстановление двух ученых степеней в 1934 г. было обусловлено традиционным воззрением на процесс послевузовской подготовки как на многоступенчатый контролируемый процесс. Так, отказавшись от дореволюционной «кастовости» научно-педагогических работников, советское государство вновь вынуждено было восстановить, с некоторыми коррективами по сравнению с дореволюционной практикой их квалификационную иерархию, состоящую из ученых степеней кандидата и доктора наук. Степень кандидата наук явилась аналогом дореволюционной магистерской степени.

Ставшие традиционными в советской практике подготовки научно-педагогических кадров правила отбора в аспирантуру имеют целью выявление требуемого академического и профессионального уровня подготовленности абитуриента и его способностей к научно-исследовательской деятельности. Тем самым претендующий на получение ученой степени по уровню сформированности своих профессионально важных качеств должен превосходить обычного выпускника вуза. В дореволюционный период аналогичное назначение имела степень кандидата, которая отличала ее носителя от выпускника университета (действительного студента). Следовательно, в рамках структурной модели подготовки научно-педагогических кадров советского периода сложилась образовательная траектория, ограниченная уровнями выпускника вуза и претендента в аспирантуру (рис. 5). Данный этап можно рассматривать как связующее звено между вузовским и послевузовским образованием.

В итоге получается, что современная модель, состоящая из последовательных квалификационных уровней специалиста (магистра), претендента в аспирантуру, аспиранта, кандидата наук и доктора наук происходит от европейской модели многоуровневого образования. Поэтому с введением в 1992 г. академических уровней бакалавра и магистра произошло ее двойное наложение (рис. 5). Исходя из этого, можно заключить, что по генезису российский кандидат наук идентичен британской степени магистра, но по статусным характеристикам – степени доктора философии (Ph.d) [224].

Для того чтобы попытаться разрешить возникшее противоречие выявим особенности формирования содержания подготовки дореволюционного магистра и преемственного ему позднее кандидата наук в историческом контексте. Так, требования к уровню подготовленности соискателя магистерской степени в дореволюционный период заключались в полном глубоком системном представлении о науке своей специализации (профессиональный компонент деятельности) в умении методически правильно передать обучающимся необходимый объем знаний по этой науке (педагогический компонент деятельности), а также оперировать им в научно-исследовательской работе (научно-прикладной компонент деятельности). При этом данные требования были законодательно прописаны в первом «По-

ложении об ученых степенях», датированном 1819 г. Можно предположить, что в соответствии с ними составлялся список аттестационных испытаний, а следовательно, и содержание программы подготовки научно - педагогических кадров, включавшее в себя специально-теоретическую, научно - исследовательскую и иногда педагогическую составляющие [224].

В советское время для получения степени кандидата наук по той или иной дисциплине требовались успешное прохождение аспирантуры, сдача соответствующего испытания и публичная защита кандидатской диссертации на избранную тему. В момент становления аспирантуры в 1925 г. ей было придано значение образовательного института подготовки научно-педагогических кадров, целью которого было повышение уровня их профессиональной компетентности на основе систематической и методически обоснованной учебно-научной работы. В то же время была заложена фундаментальная структура образовательной программы аспирантов, включавшая в себя следующие компоненты: *специальный (теоретический и прикладной), общественно-политический, экономический, педагогический, научно-методологический, научно-исследовательский и общепрофессиональный*. При последующем развитии системы послевузовской подготовки в основном изменялось только содержание каждого компонента в зависимости от установок правительства и динамики различных внешних факторов. Так, начиная с советского периода, содержание подготовки кандидата наук формировалось не на основе квалификационных требований (которые не имели подробного законодательного оформления), а на основе текущих идеологических, социально-экономических и научно-производственных потребностей развития социалистического общества. Таким образом, исторически выявлено, что выпускник аспирантуры со степенью кандидата наук должен получать широкую, разностороннюю и в то же время углубленную подготовку, которая позволяла бы ему самостоятельно осуществлять на высоком уровне научно-исследовательскую, учебно-воспитательную и профессиональную (по полученной специальности) деятельность.

На сегодняшний момент ни у кого не вызывает сомнения тот факт, что кандидат наук, освоивший подготовку в условиях очной

аспирантуры высшего учебного заведения, недостаточно подготовлен в области практической профессиональной деятельности по полученной специальности. Зачастую он оказывается по своей квалификации ниже специалистов, не имеющих ученых степеней, но обладающих практическим опытом. В то же время для обеспечения необходимого качества образования в высшей школе большую ценность представляют преподаватели, обладающие достаточной осведомленностью в области развития современного производства. В советское время данное противоречие отчасти снималось тем, что от поступающих в аспирантуру требовался производственный стаж [224].

В этой связи также следует учесть третью проблему, заключающуюся в разграничении целей и условий подготовки научно-педагогических кадров в вузах и научно-исследовательских институтах. Практика дифференцированного подхода по-прежнему сохраняется по причине удержания различных целей будущей профессиональной деятельности: в вузах – преподавательский труд, в научных учреждениях – научно-исследовательская работа. Следует напомнить, что объективная необходимость сочетания этих двух видов деятельности в рамках одной квалификации отмечалась еще исследователями советского периода [225]. На данный момент, в связи с усиливающейся тенденцией интеграции образования и науки, указанная необходимость становится еще острее. К тому же в дореволюционное время рассматриваемая нами категория специалистов не разграничивалась на собственно профессорско-преподавательский состав и научно-исследовательские кадры и в законодательном порядке обозначалась понятием «ученые» (1862 г.) [226].

Подводя итоги, следует сказать, что степень кандидата наук исторически сложилась в российской высшей школе как первый квалификационный уровень научно-педагогического сообщества, ее наличие у преподавателя является основным условием при конкурсном отборе на должность доцента. Поэтому и в статусном, и в содержательном значении степень кандидата наук несколько не уступает британской степени доктора философии.

За всю историю российской высшей школы накоплен богатый и ценный опыт учебной и научной подготовки ученых и преподавате-

лей высшей школы. Отсюда было некорректно решать вопрос о «механическом» приравнивании нашего кандидата наук к европейскому доктору философии в результате введения в образовательную программу аспирантуры недостающих дисциплин и увеличения срока подготовки до 4 лет.

По нашему мнению, для того, чтобы окончательно определить место степени кандидата наук по отношению к ее зарубежному аналогу, сделать понятным ее значение для академической общности единого европейского образовательного пространства, необходимо выработать критерии этого сравнения. Базовое их решение заключается в разработке детальной модели личности и деятельности научно-педагогического работника со степенью кандидата наук. [224].

Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. [203] обучение в аспирантуре стало относится к уровню высшего образования – уровню подготовки кадров высшей квалификации (ст. 10, п. 4). В п. 4 статьи 69 «Высшее образование» отмечено: «к освоению программ подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре), программ ординатуры, программ ассистентуры – стажировки допускаются лица, имеющие образование не ниже высшего образования».

В 2014 г. Министерством образования и науки Российской Федерации были подписаны приказы «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению». Согласно ФГОСам были установлены сроки обучения в аспирантуре от 3–4 лет в очной и 4–5 лет в заочной форме обучения. Важным элементом было описание области профессиональной деятельности выпускников, освоивших программу аспирантуры, и требование к результатам освоения программы аспирантуры в виде универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Анализ ФГОСов по программам подготовки научно-педагогических кадров, которые осуществлялись в Казанском государственном энергетическом университете (КГЭУ), подтверждает унификацию универсальных и схожесть общепрофессиональных

компетенций. Универсальные компетенции были представлены двумя блоками: научно-исследовательским и педагогическим. Научно-исследовательские компетенции формулировались как, например, владение методологией теоретических и экспериментальных исследований в области профессиональной деятельности или способность идентифицировать новые области исследований, новые проблемы в сфере профессиональной деятельности с использованием анализа данных мировых информационных ресурсов, формулировать цели и задачи научных исследований; способность предлагать пути решения, выбирать методику и средства проведения научных исследований. Требования к результатам обучения по профессионально-педагогическому блоку были сформулированы во всех ФГОСах в виде компетенции «готовность к преподавательской деятельности по основным образовательным программам высшего образования».

Основная образовательная программа подготовки аспиранта состояла из следующих компонентов: дисциплины, направленные на сдачу кандидатских экзаменов, образовательно-профессиональные дисциплины; факультативные дисциплины; педагогическая практика; научно-исследовательская работа аспиранта; итоговая аттестация аспиранта; подготовка научно-квалификационной работы и представление научного доклада о результатах ее подготовки. Как и прежде, в индивидуальный учебный план работы аспиранта входила сдача кандидатских экзаменов по истории и философии соответствующей отрасли наук, иностранному языку и специальности, а также выделялось время на начальную (в объеме ассистентского минимума) подготовку к педагогической деятельности в высшей школе. При этом программы первых двух экзаменов должны быть ориентированы на группу родственных специальностей, а возможно и на более широкую образовательную область науки и техники. Что касается программы по специальности, то ее освоение должно сопровождаться несколькими дисциплинами, включая дисциплины не только научной специальности, но и научной отрасли.

Остановимся на алгоритме подготовки кандидатской диссертации к защите через обучение в российской аспирантуре, что, несомненно, является основной задачей аспирантуры. Исследователями Г.У. Матушанским и др. [227] предусмотрено 3 этапа работ, операций

или процедур: преаспирантный этап; обучение в аспирантуре; подготовка к защите и защита диссертации. Практически каждый шаг работы регламентирован тем или иным нормативным документом и имеет определенные временные рамки. Шаги могут быть как последовательными, так и параллельными. При разработке алгоритма использованы материалы работ [4, 188, 228-231].

Первый этап – это преаспирантный этап. За 1 – 2 года до поступления в аспирантуру соискатель принимает решение о подготовке диссертационной работы. Согласно нормативным документам «Номенклатура специальностей научных работников», «О паспортах специальностей ВАК» он выбирает отрасль науки и специальность, по которой намечается подготовить диссертацию. Выбор организации, в которой будет выполняться диссертационная работа, осуществляется за 1 – 2 года до поступления в аспирантуру. Проведение переговоров с предполагаемым научным руководителем о руководстве должны проходить за полгода или 1 год до поступления в аспирантуру. За 2 – 6 месяцев до поступления в аспирантуру соискатель готовит вступительный реферат или список опубликованных работ. Подача заявления и сдача вступительных экзаменов осуществляется за 0,5 – 2,5 месяца до поступления в аспирантуру. Согласно Положению о подготовке научно-педагогических и научных кадров аспирант зачисляется в аспирантуру соответствующим приказом после прохождения вступительных экзаменов, предусмотренных локальными актами образовательного (научного) учреждения.

Второй этап включает в себя обучение в аспирантуре. Этот этап начинается с утверждения научного руководителя, который происходит с согласия аспиранта, научного руководителя и руководства организации. Аспиранту и научному руководителю рекомендуется выбрать тему диссертационной работы не позднее трех месяцев после поступления в аспирантуру. Тогда же разрабатывается укрупненная структура, композиция диссертационной работы, индивидуальный план. Сдача кандидатских экзаменов по иностранному языку и истории и философии науки осуществляется аспирантом в конце первого-второго года обучения. Каждые 0,5 года обучения аспирант проходит аттестацию. Работа над литературой по теме диссертации

и подготовка обзоров аспирантом происходит в первые шесть месяцев после поступления в аспирантуру. Сбор и обработка научной, статистической информации по теме диссертационной работы проводится в течение первого года обучения в аспирантуре.

Подготовка и публикация статей в научных изданиях, выступления на научных семинарах, конференциях с докладами, сообщениями, публикация докладов и тезисов аспирантом осуществляется с помощью научного руководителя в течение 0,5 – 2,5 года обучения. К концу первого года обучения аспирант должен подготовить черновой вариант первой главы диссертации. Экспериментальную работу, проведение расчетов, обработку и анализ результатов рекомендуется осуществлять на втором году обучения в аспирантуре. К концу второго года обучения аспирант предоставляет черновой вариант второй главы диссертации. В целом за 6 месяцев до окончания обучения (3, 4 или 5 курса) аспиранту рекомендуется завершить публикацию работ, отражающих основное содержание диссертации, и к этому же сроку пишется введение к диссертационной работе. Подготовка заключения, выводов и рекомендаций, оформление приложения к диссертационной работе готовится аспирантом за 6 месяцев до окончания обучения. К этому же сроку должна завершиться сдача кандидатских экзаменов (по научной специальности). За 5 месяцев до окончания обучения аспирант оформляет рукопись диссертационной работы в целом. Сквозное прочтение рукописи на предмет обеспечения связности изложения, устранения нестыковок, повторов, ошибок, опечаток осуществляется аспирантом за 4 месяца до окончания обучения в аспирантуре. За 3 месяца до окончания обучения аспирантом осуществляется подготовка рукописи автореферата диссертации. Диссертация и автореферат представляются на просмотр научному руководителю за 2 месяца до окончания обучения. Достижение договоренности с кафедрой, отделом, лабораторией, организацией, где выполнялась диссертация о проведении предварительной экспертизы (предзащиты) диссертации и назначение двух – трех рецензентов осуществляется за месяц до окончания обучения. Рукопись работы (и автореферата) представляется на рассмотрение рецензентам за месяц до оконча-

ния обучения. Завершение обучения в аспирантуре происходит через процедуру обсуждения диссертационной работы; оцениванием ее по определенным критериям, оформлением заключения по диссертационной работе на основании предварительной экспертизы (предзащиты).

Третий этап включает подготовку к защите и защиту диссертации. Подготовка документов, необходимых для предварительного рассмотрения диссертации в диссертационном совете, представление документов в диссертационный совет по специальности осуществляется через месяц после завершения обучения. Далее диссертационный совет осуществляет: назначение комиссии из числа членов диссертационного совета (специалистов по профилю диссертации) для ознакомления с работой и составления заключения о ее соответствии специальности; подготовку проекта заключения комиссии диссертационного совета, рекомендации о назначении ведущей организации и официальных оппонентов; получение подтверждения согласия ведущей организации и оппонентов на участие в защите; проведение заседания диссертационного совета по принятию работы к защите с утверждением ведущей организации, официальных оппонентов, установлением даты защиты, определением дополнительного списка рассылки авторефератов, выдачей разрешения на печатание и рассылку авторефератов, которые могут осуществляться через 2 – 3 месяца после завершения обучения.

Примерно через 4 месяца после окончания аспирантуры осуществляются следующие мероприятия: окончательное оформление и тиражирование автореферата диссертационной работы (примерно в 80 – 100 экземплярах), подписанного ученым секретарем диссертационного совета, с указанием даты защиты; оформление диссертационной работы в переплете, завизированной на лицевой стороне первого листа соискателем, в количестве 4 – 5 экземпляров; передача одного экземпляра диссертации и двух экземпляров автореферата в библиотеку организации, при которой создан диссертационный совет; рассылка автореферата по обязательному списку (с фиксацией даты рассылки почтовым штемпелем) и по дополнительному списку (не позднее, чем за один месяц до защиты); рассылка (или достав-

ка) диссертационной работы и автореферата ведущей организации и официальным оппонентам.

Далее осуществляются следующие мероприятия: подготовка диссертации (в двух экземплярах), доставка в диссертационный совет и ознакомление соискателя с отзывами официальных оппонентов и ведущей организации (за 10 дней до даты защиты); оформление отзыва научного руководителя о соискателе, подготовка в письменной форме сообщения с изложением существа и основных положений диссертационной работы для выступления на заседании диссертационного совета и включения в стенограмму заседания (примерно 7 – 8 страниц для кандидатской диссертации); подготовка иллюстраций к выступлению на заседании диссертационного совета в виде схем, таблиц, графиков, формул; подготовка в письменной форме ответов на критические замечания, содержащиеся в отзывах на диссертацию ведущей организации и официальных оппонентов, а также в отзывах на автореферат диссертации (для последующего их оглашения на заседании диссертационного совета и включения в стенограмму), которые можно оценить сроком примерно через 5,5 месяцев после завершения обучения. Защита диссертационной работы может состояться через 6 месяцев после завершения обучения. Описанный выше алгоритм представлен на рис. 6, 7, 8 [227].

Представленный алгоритм подготовки кандидатской диссертации к защите через обучение в аспирантуре носит обобщенный характер и может быть использован аспирантами (соискателями) и их руководителями при планировании работ над диссертационным исследованием. При этом следует отметить, что выше даны примерные временные параметры для защиты кандидатской диссертации в установленные сроки, которые могут быть успешно сокращены.

Для выявления необходимых элементов обучения в аспирантуре нами были предложены структура и содержание учебных модулей основных образовательных программ обучения в аспирантуре. С целью дополнительной проработки компонентов программы подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (по различным направлениям) проведена педагогическая экспертиза.



Рис. 6. Предаспирантский этап подготовки кандидатской диссертации к защите через обучение в российской аспирантуре



Рис. 7 Этапы обучения в аспирантуре



Рис. 8. Этапы подготовки к защите и защита диссертации

Для построения коллективного мнения по совокупности индивидуальных мнений использовались методы обработки групповых мнений и принятия коллективных решений. Принятие решений с помощью экспертов включало следующие этапы: формирование референтной (экспертной) группы; разработка анкеты для опроса; сбор данных; обработка и получение коллективного решения (т. е. группового предпочтения); проверка результатов на обоснованность; обсуждение результатов и заикливание (коррекция анкеты, переформирование группы и т. д.); оформление решения.

Экспертами в данном опросе явились научные руководители (консультанты) соискателей степени кандидата наук, с учёной степенью доктора наук, преподаватели вузов, имеющие одинаковый ранг компетентности. Эксперты из различных вузов (Казанский государственный энергетический университет, Казанский научно-исследовательский технологический университет (КНИТУ), Институт экономики, управления и права (г. Казань)) и научно-исследовательских институтов (Институт педагогики и психологии профессионального образования Российской академии образования) оценивали трудоёмкость освоения отдельных компонентов программы подготовки научно-педагогических в аспирантуре и их значимость по 10 балльной шкале. После этапа сбора данных производились обработка и получение коллективного решения (т. е. группового предпочтения) и проверка результатов на обоснованность.

В результате проведенной работы была составлена экспертная карта для определения структуры, трудоёмкости и значимости отдельных компонентов программы подготовки научно-педагогических кадров. Результаты педагогической экспертизы по исследовательской составляющей изложены в работе [234]. По педагогической составляющей данная экспертная карта включает в себя компоненты, которые необходимы для освоения, и трудоёмкость освоения данных компонентов. Она, в первую очередь, ориентировала авторов на выявление инвариантной и вариативной частей в программах подготовки аспирантов по различным направлениям.

В результате проведенной работы инвариантную часть программы во всех основных образовательных программах подготовки в аспирантуре составили следующие модули: «Организационно-

педагогические основы системы образования», «Технологии профессионально-ориентированного обучения», «Психология высшего образования», «Тренинг профессионально-педагогического общения».

Освоение модуля «Организационно-педагогические основы системы образования» позволит аспирантам получить знания о проблемах и задачах модернизации высшей школы России; структуре и этапах развития подсистем непрерывного образования в России; перечне и содержании отечественных и международных научных и образовательных грантов, фондов и стипендий; основных моделях подготовки кадров в высшей школе России на основе ретроспективного анализа; основных моделях подготовки кадров в высшей школе экономически развитых стран мира; основных направлениях реформирования аспирантской подготовки в России; концепции непрерывного образования в России, а также умения по моделированию маршрутов подготовки научно-педагогических кадров с помощью построения структурных графов и проектирования программ дополнительного профессионального образования в соответствии с потребностями работодателя.

Модуль «Технологии профессионально-ориентированного обучения» дает возможность овладеть основами реализации технологий обучения, контроля усвоения и воспитания студентов в вузе и алгоритмом выбора образовательной технологии в зависимости от формируемых компетенций. Итоговые умения (анализировать компетенции, формируемые в образовательном процессе с целью определения требуемых образовательных технологий для их формирования; разрабатывать тестовые задания различных видов, осуществлять их проверку на надежность и валидность; разрабатывать карты балльно-рейтинговой системы по дисциплине; применять основы педагогического проектирования для описания образовательного процесса) опираются на знания сущности технологического подхода к образованию, критериев технологичности образовательного процесса; основ андрагогической модели обучения, способствующей личностному и профессиональному развитию обучающихся; классификаций технологий обучения и контроля усвоения, сущности, условий реализации и границ их применения;

алгоритма выбора образовательной технологии в зависимости от формируемых компетенций; основных компонентов технологии конструирования и осуществления педагогического процесса и анализа педагогической задачи; технологии воспитательной работы в вузе.

Изучение модуля «Психология высшего образования» призвано способствовать расширению теоретических основ психолого-педагогических знаний у будущих преподавателей высшей школы и формирование у них первоначальных навыков психологического анализа конкретных ситуаций процесса обучения и воспитания и профессиональной педагогической деятельности. Опираясь на знания категориально-понятийного аппарата и современных задач психологии высшего образования, психологических особенностей личности студента и преподавателя высшей школы, основных механизмов и процессов социопсихического развития личности студента и аспиранта вырабатывают следующие умения: ориентироваться в психологических теориях и концепциях; использовать ресурсы социального окружения для развития индивидуального образовательного пространства обучаемых; анализировать условия совместной деятельности; учитывать особенности психологии трудового коллектива и группового взаимодействия; использовать методы саморегуляции психического состояния по отношению к себе, а также владеть различными методами психолого-педагогической диагностики субъектов образовательного процесса в высшей школе; пользоваться приемами развития и саморазвития личности, методами и приемами эффективного профессионального общения.

«Тренинг профессионально-педагогического общения» ориентирован на овладение: культурой речи и речевого этикета; навыками обобщения, анализа, восприятия информации, постановки цели и выбора путей её достижения; способностями учитывать специфику аудитории, риторическими, нравственно-психологическими приемами удержания и привлечения ее внимания к обсуждаемой теме; базовыми навыками делового общения, установления и развития межличностных отношений в широком контексте; базовыми навыками создания текстов и документов, используемых в образовательной и профессиональной деятельности, навыками литературного

редактирования; основными правилами ведения публичной дискуссии, приемами убеждения.

В программе подготовки аспирантов предусмотрена педагогическая практика. Целью освоения «Педагогической практики» является формирование и развитие готовности к преподавательской деятельности по основным образовательным программам подготовки кадров высшей квалификации. К задачам педагогической практики относятся:

- развитие интереса к профессионально-педагогической деятельности;
- практическое применение теоретических знаний, полученных в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин ООП подготовки кадров высшей квалификации;
- изучение различных образовательных технологий, форм организации обучения и внеаудиторной работы, методов, способов и средств обучения и воспитания студентов;
- овладение умениями отбора содержания обучения, разработки методического обеспечения;
- изучение основ педагогического контроля с применением традиционных и современных технологий;
- овладение основами разработки и применения тестовых заданий и балльной системы по преподаваемой дисциплине;
- развитие педагогической рефлексии;
- адаптация к выполнению функций преподавателя, осуществлению профессионально-педагогической деятельности.

Одним из наиболее важных разделов программы подготовки аспирантов является научно-исследовательская работа. Например, целью «Научно-исследовательской деятельности» по научному направлению 5.8.7. «Методология и технологии профессионального образования» должно быть ознакомление аспирантов с основными видами и объектами исследовательской деятельности, основами проведения научного педагогического эксперимента. Задачами являются: закрепление и расширение теоретических знаний и умений, приобретённых в предшествующий период теоретического обучения; овладение профессиональными навыками работы и решения исследовательских задач; проведение научно-педагогического исследования.

Содержание научно-исследовательской деятельности можно представить в виде следующих разделов.

1. *Разработка и составление программы научно-исследовательской работы.*

2. *Сбор информации посредством качественных методов сбора информации.*

3. *Сбор информации посредством количественных методов сбора информации.*

4. *Обработка и подсчет данных проведенного исследования.*

5. *Составление отчета по полученным данным проведенного исследования.*

6. *Выработка рекомендаций по полученным данным проведенного исследования.*

Таким образом, методика разработки структуры и содержания программы обучения в аспирантуре включает в себя ряд взаимосвязанных этапов: анализ компетенции готовности к преподавательской деятельности по основным образовательным программам высшего образования и ее разложение на компоненты, уровневое поэлементное описание компонентов компетенции, составление матрицы соответствия компонентов компетенции профессиональному стандарту, изложенных в нем обобщенных трудовых функций, знаний и умений, анализ матрицы соответствия, формулировка результатов обучения, определение технологий обучения, выявление дидактических единиц учебного содержания, составление структуры образовательной программы, разработка рабочих программ учебных модулей. Важным результатом использованной методики стало выявление инвариантной части по формированию педагогических компетенций, которые должны присутствовать в программах подготовки аспирантов всех направлений. Наличие инвариантной части в программе подготовки аспирантов позволяет реализовать её гибкость, мобильность обучающихся, а также, в определенной степени, гарантировать успешность профессиональной подготовки выпускников аспирантуры различных направлений к педагогической деятельности.

Концептуальные изменения в аспирантуре начались еще в конце 2020 года, когда были внесены изменения в Федеральный закон «Об образовании Российской Федерации» [138] Одна из главных кор-

ректуровок предпринятых в 2022 году трансформаций российской аспирантуры касается возвращения необходимости подготовки диссертации и ее оценки как неперемного условия итоговой аттестации в аспирантуре. Осуществлен возврат к ситуации, когда окончание аспирантуры должно ознаменоваться представлением кандидатской диссертации к защите. Если же комиссия не дает положительного заключения по диссертации, аспирант получит справку о том, что проходил учебу в аспирантуре. Складывающаяся ситуация вновь приводит нас к пониманию актуальности проблемы подготовки к преподавательской, педагогической деятельности, которая уходит из содержания процесса обучения в аспирантуре.

Таким образом, анализ аспирантской подготовки показывает, что существовавшее в ФГОСах требование к программам аспирантской подготовки по готовности к осуществлению педагогической деятельности на данный момент, в веденных ФГТ исчезло, что на наш взгляд, актуализирует проблему поиска возможных путей и моделей подготовки преподавателя в новых условиях.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В представленной монографии рассмотрены вопросы подготовки к профессиональной деятельности преподавателя высшей школы России в условиях её модернизации. В результате проведенного исследования решены следующие задачи.

1. На основании проведенного ретроспективного анализа раскрыты и проанализированы факторы, обуславливающие становление и развитие отечественной подсистемы послевузовской подготовки научно-педагогических кадров в дореволюционный, советский и постсоветский периоды. Определена динамика развития основных компонентов указанной подсистемы (структурной модели, организационных форм и содержания подготовки).

2. На основании проведенного сравнительного анализа рассмотрено становление и развитие докторских образовательных программ за рубежом. Проведен сравнительный анализ структуры и содержаний образовательных программ российской аспирантуры и европейской докторантуры.

3. В результате вхождения высшей школы России в Болонский процесс рассмотрены аспекты нормативно-правового регулирования функционирования подсистемы подготовки научно-педагогических кадров.

4. Проанализированы аспекты современной подготовки отечественных научно-педагогических кадров через магистратуру и аспирантуру.

Результаты данного исследования, формализованные в виде таблиц, графических схем и моделей, представляют собой определенную совокупность научных знаний, которую можно обозначить как концепцию развития подсистемы подготовки научно-педагогических кадров в России. В контексте необходимых модернизационных преобразований данная концепция позволяет осознать значимость ретроспективного и сравнительного анализов при реформировании отечественной высшей школы.

С 2022 года Россия поставила задачи восстановления предыдущей системы высшего и послевузовского образования. Однако, полнотью наработки участия в Болонском процессе не отбрасываются.

В частности, остаются различные сочетания бакалавриата, специалитета и магистратуры. В практике высшей школы России остаются зачетные единицы, тестовый и рейтинговый контроль, оценка качества образовательных систем, академическая мобильность и ещё многое другое. Пока существует сочетание послевузовской аспирантуры и её существование на третьем уровне высшего образования.

В марте 2022 года вступили в силу федеральные государственные требования, в соответствии с которыми теперь будут утверждать программы аспирантуры. Новая концепция нацелена на усиление научной работы аспирантов, рост ее результативности и повышение качества кандидатских диссертаций. По мнению разработчиков, переход на ФГТ – это переход аспирантуры из образовательного формата в научный [138]. Существовавшее в ФГОСах требование к программам аспирантской подготовки по готовности к осуществлению педагогической деятельности на данный момент, в веденных ФГТ исчезло, что на наш взгляд, актуализирует проблему поиска возможных путей и моделей подготовки преподавателя в новых условиях. Успешность очередной модернизации образования покажет ближайшее будущее.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Пекарский, П. П. История Императорской Академии наук в Петербурге. / П. П. Пекарский. СПб. Отделение рус. яз. и словесности Императорской академии наук. LXXVIII. Т1, 1870.– 774 с.
2. Высшее образование в России (очерк истории до 1917) / Под ред. проф. В. Г. Кинелева. – М.: НИИВО, 1995. – 348 с.
3. Матушанский, Г. У. Подготовка научно-педагогических кадров в России / Г. У. Матушанский, Л. И. Соломко, Н. В. Сосновская // Информационно-аналитический вестник МИПО РФ, 1998. Выпуск 1-2(6-7). –С. 59-64.
4. Матушанский, Г. У. Становление и развитие системы послевузовской подготовки научно-педагогических кадров в России / Г. У. Матушанский, О. В. Бушмина – Казан. гос. энерг. ун-т, 2006. – 224 с.
5. Садовничий, В. Традиции и современность / В. Садовничий // Высшее образование в России. -2003.–№1.–С. 11-18.
6. Левшин, Б. В. Академический университет в Санкт-Петербурге (Историческая справка) / Б.В. Левшин // Отечественная история. –2001.–№3–С. 73-76.
7. Андреев, А. Ю. О начале университетского образования в России в Санкт-Петербурге / А. Ю. Андреев, // Отечественная история – 2001. –№ 3– С. 62-73.
8. Крический, Г. Г. Ученые степени в университетах дореволюционной России / Г. Г. Крический // История СССР. –1985.–№2. – С. 141-143.
9. Загоскин, Н. П. История Казанского университета за 100 лет его существования. Т. 2/ Н. П. Загоскин. Казань, Казан. ун-т, 1904. – 697 с.
10. Елютин, В. П. Высшая школа общества развитого социализма / В. П. Елютин.– М.: Высшая школа. –1980. – 560 с.
11. Синецкий, А. Я. Профессорско-преподавательские кадры высшей школы СССР / А. Я. Синецкий.– М.: Советская наука.–1950. – 236 с.
12. Галкин, К. Т. Высшее образование и подготовка научных кадров в СССР / К. Т. Галкин – М.: Советская наука.–1958. – 176 с.

13. Сборник постановлений по Министерству Народного Просвещения. – Санкт-Петербург.– Т. 3. –1863. – 812 с.

14. Чуткерашвили, Е. В. Развитие высшего образования в СССР /Е. В. Чуткерашвили.– Москва: Высшая школа. –1961. – 240 с.

15. Шевырев, С. П. Из истории Московского университета / С. П. Шевырев.– М.–1855. –599 с.Сперанский, Н. В. Кризис русской школы. Торжество политической реакции. Крушение университетов / Н. В. Сперанский. – М.–1914. – 271 с.

16. Матушанский, Г. У. Послевузовская подготовка научно-педагогических кадров в России: ретроспективный взгляд /Матушанский Г. У., Завада Г. В. // Высшее образование в России. – 2009. – №5. – С. 48-58.

17. Берж, К. Теория графов и ее применение /К. Берж– М.: Ин.лит.– 1962. – 120 с.

18. Матушанский, Г. У. Подготовка и переподготовка научно-педагогических кадров в России- ретроспективный анализ /Матушанский Г. У., Завада Г. В. // Высшее образование в России. – 2011, №11, С.23-34.

19. Матушанский, Г. У. Проектирование системы непрерывного профессионального образования преподавателей высшей школы/ Матушанский Г. У.– Казань: Новое Знание. – 1999. – 180 с.

20. Иванов, А. Е. Ученые степени в Российской империи XVIII в. / Иванов А. Е. – Москва: Ин-т российск. истории РАН. – 1994. – 200 с.

21. Якушев, А. Н. Законодательство в области подготовки научных кадров и присуждения ученых степеней в России (1747– 1918): история и опыт реализации / А. Н. Якушев. – Санкт-Петербург: Академия МВД России.– 1998. – 291с.

22. О производстве в ученые степени на основании положения о сем (20 января 1819 г.) // Сборник постановлений по министерству народного просвещения. Т. 1. Царствование императора Александра I, 1802-1825. Издание второе. – Санкт-Петербург. – 1875. – Стб. 1247-1254.

23. Общий устав Императорских российских университетов (26 июля 1835 г.)// Сборник постановлений по Министерству народ-

ного просвещения. Т. 2. Отд. I, Царствование Николая I, 1825-1855. – Санкт-Петербург. – 1875. – Стб. 969– 1027.

24. Общий устав Императорских российских университетов (18 июня 1863 г.) // Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Т. 3. Отд. I, Царствование императора Александра II, 1855- 1864. Издание второе, – Санкт-Петербург. – 1876. – Стб. 1040– 1106.

25. Положение об испытании на звание действительного студента и на учебные степени (4 января 1864 г.) // Сборник распоряжений по Министерству народного просвещения. Т. 3, 1850–1864, – Санкт-Петербург. – 1867. – Стб. 636–634.

26. Бушмина, О. В. Организационные формы подготовки научно-педагогических кадров как формирование их профессиональной компетентности / Бушмина О. В., Матушанский Г. У. // Развитие инновационных процессов воспитания в системе среднего профессионального образования: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции (г. Чебоксары, 17-18 мая 2005 г.). – Чебоксары. – 2005. – С. 970102.

27. Матушанский, Г. У. Организационные формы послевузовской подготовки научно-педагогических кадров в дореволюционной России / Г. У. Матушанский, О. В. Бушмина // Казанский педагогический журнал. – 2005. – №3. – С. 58– 64.

28. Елютин, В. П. Развитие высшей школы в СССР (1966-1970) / В. П. Елютин. – Москва: Высшая школа. – 1971. – 100 с.

29. О распределении имущества и окончательном упразднении Главного педагогического института (30 июня 1959 г.) // Сборник распоряжений по Министерству народного просвещения. Т. 3. 1850-1864. – Санкт-Петербург. – 1867. – С. 367-376.

30. Циркулярное предложение об избрании кандидатов Университетов для посылки за границу с целью приготовления к профессорскому званию (18 декабря 1842 г.) // Сборник распоряжений по Министерству народного просвещения. Т. II. 1835– 1849. – Санкт-Петербург. – 1866. – Стб. 647– 649.

31. О служебных правах молодых людей, посылаемых за границу для усовершенствования в науках (3 января 1846 г.) // Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Т. 2, Отд.

П. Царствование Николая I, 1840– 1855. – Санкт-Петербург. – 1875. – Стб. 22–23.

32. Об отправлении молодых ученых для приготовления себя к должностям профессоров и преподавателей (10 марта 1862 г.) // Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Т. 3. Царствование императора Александра II, 1855– 1864. Издание второе. – Санкт-Петербург. – 1876. – Стб. 836– 837.

33. Устав Императорских Московского, Харьковского и Казанского Университетов и подведомственных оных учебных заведений (5 ноября 1804 г.) // Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Т.1. Царствование императора Александра I, 1802-1825. Издание второе. – Санкт-Петербург. – 1875. – Стб. 295-368.

34. Рождественский, С. В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения / С. В. Рождественский. –1802– 1902. – Санкт-Петербург: Издание МНП. – 1902. – 713 с.

35. Устав главного Педагогического Института (30 сентября 1828 г.) // Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Т. 2. Отд. I., Царствование Николая I, 1825– 1855, – Санкт-Петербург. – 1875. – Стб. 158– 186.

36. Максимова, А. Б. Становление русской науки в XIX веке: к проблеме немецкого влияния / А. Б.Максимова // Интернет-конференция «Мир российского университета» (16 сентября-15 ноября 2002 г.). URL:<http://auditorium.ru/v/index.php?vconf>– (дата обращения 13.11 2020). – Текст: электронный.

37. По делу о приготовлении Профессоров (14 октября 1827 г.) // Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Т. 2. Отд. I. Царствование Николая I, 1825– 1855. – Санкт-Петербург. – 1875. – Стб. 95– 99.

38. О распоряжениях по учреждению Профессорского института (20 февраля 1928 г.) // Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Т. 2. Отд. I. Царствование Николая I, 1825– 1855. – Санкт-Петербург. – 1875. – Стб. 131– 141.

39. Об избрании студентов из Университетов Московского, С. –Петербургского, Казанского и Харьковского для приготовления в Профессоры (27 ноября 1827 г.) // Сборник постановлений по

Министерству народного просвещения Т. 2. Отд. I. Царствование Николая I, 1825– 1855. – Санкт-Петербург. – 1875. – Стб. 965-966.

40. О продолжении Профессорского института в Дерите (16 марта 1833 г.) // Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Т. 2. Отд. I. Царствование Николая I, 1825– 1855. – Санкт-Петербург. – 1875. – Стб. 543– 547.

41. Об испытании молодых ученых, возвратившихся из чужих краев (25 июля 1835 г.) // Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Т. 2. Отд. I. Царствование Николая I, 1825– 1855. – Санкт-Петербург. – 1875. – Стб. 965–966.

42. Соболева, Е. В. Организация науки в пореформенной России / Е.В. Соболева – Ленинград: Наука. – 1983.– 263 с.

43. Общий устав Императорских российских университетов (18 июня 1863 г.) // Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Т. 3. Царствование императора Александра II, 1855– 1864. Издание второе. – Санкт-Петербург. – 1876. – Стб. 1040–1106.

44. Циркулярное положение начальствам учебных округов об обязательствах молодых людей, оставляемых при университете с ученой целью (10 августа 1874 г.) // Сборник распоряжений по Министерству народного просвещения, Т. 6, 1874–1876. – Санкт-Петербург. – 1901. – Стб. 276.

45. Устав Императорских Российских Университетов (25 августа 1884 г.) // Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Т. 9. Царствование императора Александра III. – Издание второе. Санкт-Петербург. – 1884– Стб. 980– 1049.

46. Кольцов, Н. К университетскому вопросу / Н. Кольцов – М. – 1909. – 99 с.

47. Высшая школа СССР за 50 лет/ Под ред. проф. В. П. Елютина. – Москва: Высшая школа. – 1967. – 272 с.

48. Матушанский, Г. У. Образовательные маршруты подготовки научно-педагогических и инженерных кадров в российской и зарубежной высшей школе/Г. У. Матушанский // International Journal Educational Technology and Society, 2000, V3 (3). – P. 535–537.

49. Матушанский, Г. У. Сравнительный анализ модулей подготовки научно-педагогических кадров /Г. У. Матушанский, Л. И. Со-

ломко // В сборнике «Образование спасет мир». Ч. III. – Москва: Су-пер. – 1996. – С. 106–107.

50. Матушанский Г. У. Магистратура в России: связь столетий / Г. У. Матушанский, А. Л. Дробаха // Вестник Казанского технологического университета. – 2001. – №2. – С. 179–185.

51. Справочник аспиранта / Под ред. М. И. Покровского. – М.: Госиздат. – 1927. – 39 с.

52. Бюллетень наркомпроса РСФСР. – 1930. – №19. – С. 22.

53. Постановление СНК СССР от 31.03.1939 г. №415 «Положение об аспирантуре» // Справочник аспиранта: сборник материалов. Наркомпрес РСФСР. – Москва. – 1940. – С. 3–5

54. Приказ ВКВШ при СНК СССР от 2.01.1944 г. «О мероприятиях по улучшению подготовки аспирантов в высших учебных заведениях» // Мовшович М. И. Высшая школа: сб. основных постановлений, приказов и инструкций. – Москва: Советская наука. – 1945. – С. 305–308.

55. Матушанский, Г. У. Аспирантура и докторантура как образовательные институты подготовки научно-педагогических кадров / Г. У. Матушанский, О. В. Бушмина // Известия высших учебных заведений. Проблемы энергетики. – 2005. – №3–4. – С. 110–116.

56. Приложение к приказу министра высшего и среднего специального образования СССР от 31.07.1962 г. №284 «Положение об аспирантуре при высших учебных заведениях и научно – исследовательских учреждениях» // Аспирантура: справочник для поступающих в аспирантуру и соискателей ученых степеней. – Москва: Советская наука. – 1971. – С. 17–19.

57. Постановление президиума ВАК СССР «О введении в действие от 6.05.1977 г. №13/11 «Инструкции о порядке введения кандидатских экзаменов» // Сборник нормативных актов и документов по вопросам аттестации научных и научно-педагогических кадров / Сост. К. Е. Смольниковых. – Москва: ВМК при СМ СССР, Юрид. отдел. – 1978. – С. 81–86.

58. Еженедельник Наркомпреса РСФСР. – 1926. – № 41. – С. 10.

59. Приказ всесоюзного Комитета по делам высшей школы от 12.03.1939 г. №81 «Об изучении диалектического и исторического литературализма в аспирантуре вузов и втузов (кроме аспирантуры по

философии)» // Справочник аспиранта: сборник материалов. Наркомпрес РСФСР. – Москва. – 1940. – С. 13–15.

60. Инструктивное письмо МВ и ССО СССР от 23.06.1964 г. №11-32 «О философской подготовке аспирантов нефилософских специальностей» // Аспирантура: справочник для поступающих в аспирантуру и соискателей научных степеней. – Москва: Советская наука. – 1971. – С. 73–75.

61. Приложение к приказу №2 ВКВШ при СССР от 2.01.1944 г. «Программа подготовки аспирантов по иностранным языкам» // Мовшевич М. И. Высшая школа: Сб. основных постановлений, приказов и инструкций. – Москва: Советская наука. – 1945. – С. 317–322.

62. Инструктивное письмо Министерства высшего образования СССР от 20.04.1951 г. № Д–49 «О сдаче вступительных экзаменов по иностранному языку поступающими в аспирантуру и изучении иностранных языков аспирантами» // Высшая школа. Основные постановления, приказы и инструкции / Под ред. Л. И. Карпова и В. А. Северцева. – Москва: Советская наука. – 1957. – С. 293–294.

63. Руководящие программно-методические материалы по подготовке научных работников. – Москва: Огиз. – 1939. – 52 с.

64. Приказ министра высшего образования СССР от 17.02.1948 г. № 202 «О мерах по улучшению подготовки научно-педагогических кадров через аспирантуру» // Справочник для поступающих в аспирантуру юридических институтов. – Москва: Изд-во Московского юридического института. – 1948. – С. 27-31.

65. Программа по психологии студенческого возраста для аспирантов и преподавателей высших учебных заведений (ориентировочно 25-30 часов): утверждена 13.02.1969 учебно-методических управлением по высшему образованию МВ и СССО СССР // Аспирантура: справочник для поступающих в аспирантуру и соискателей ученых степеней. – Москва: Советская наука. – 1971. – С. 49-52.

66. Инструкция Всесоюзного комитета по высшему техническому образованию от 25.02.1934 г. по применению постановления СНК СССР о подготовке научных и научно-педагогических кадров // Справочник научного работника. – Ленинград: Лениблиздат. – 1935. – С. 83-89.

67. Разъяснения ВКВШ от 17.09.1940 г. № Д-09-42 «Об учебно-трудовой дисциплине аспирантов» // Мовшевич М. И. Высшая школа. Сб. основных постановлений, приказов и инструкций. – Москва: Советская наука. – 1945. – С. 305.

68. Научно-педагогические кадры высшей школы / МГУ им. М. В. Ломоносова. Экономический факультет: Под ред. В. П. Панкритовой. – Москва: МГУ. – 1982. – 72 с.

69. Постановление президиума ВАК СССР «О введении в действие от 6.05.1977 г. №18/11 «Инструкции о порядке проведения кандидатских экзаменов» // Сборник нормативных актов и документов по вопросам аттестации научных и научно-педагогических кадров / Сост. В. Е. Смольниковых. – Москва: ВАК при СМ СССР, Юрид. отдел. – 1978. – С. 81-86.

70. Постановление ЦК КПСС и СМ СССР от 13.03.1987 г. № 327 «О мерах по улучшению подготовки и использования научно-педагогических и научных кадров». – URL: <http://www.recipe.ru/does/nd/print.php?id=343> –(дата обращения 13.11 2020). – Текст: электронный.

71. Приказ МВ и СССР СССР и ВАК при СМ СССР от 15.09.1987 г. № 637/63 «О подготовке научно-педагогических и научных кадров в системе непрерывного образования». – Москва. – 1987. – 27 с.

72. Чанбарисов, Ш. Х. Формирование советской университетской системы (1917-1938 гг.) / Ш. Х. Чанбарисов. – Уфа. Башкирское книжное изд-во. – 1973. – 472 с.

73. Постановление СНК от 4.06.1920 г. о военных технических учебных заведениях // Декреты Советской власти: Сборник / Ин-т марксизма-ленинизма при ЦК КПСС, Ин-т истории СССР АН СССР. – Т. XIX. – Москва: Политиздат. – 1975. – С. 22-23.

74. Лебин, Б. Д. Научный работник (Права и обязанности) / Б. Д. Лебин, В. А. Рассудовский, Т. А. Ципкин. – Ленинград: Наука. – 1982. – 236 с.

75. Бюллетень Главпрофобра. – 1921. – №7.

76. Бюллетень Главпрофобра. – 1921. – №15.

77. Бюллетень Главпрофобра. – 1922. – №18.

78. Собрание узаконений и распоряжений рабочего и крестьянского правительства. – 1980. – №80

79. Козлова, Л. А. Институт Красной Профессуры: Исторический очерк /Л. А. Козлова // Социологический журнал. – 1994. – №1. – С. 92–112.

80. Руднева, Т. И. Формирование основ педагогического профессионализма у студентов университета / Т. И. Руднева. –Автореферат диссертации доктора пед.наук: 13.00.08 / Самарский гос.университет. – Самара, 1996. – 28 с.

81. Народное образование в СССР: общеобразовательная школа: Сб. документов 1917–1973 гг. – Москва: Педагогика. – 1974. – 560с.

82. Приказ ВКВШ при СНК СССР от 26.05.1940 г. №405 «Об улучшении подготовки научно-преподавательских кадров через аспирантуру при высших учебных заведениях» // Справочник аспиранта: сборник материалов. Наркомпрос РСФСР. – Москва. –1940. – С.26-29.

83. Постановление СНК СССР от 31.03.1939 г. №415 «Положение об аспирантуре» // Справочник аспиранта: сборник материалов. Наркомпрос РСФСР. – Москва – 1940. – С.3-5.

84. Постановление СНК СССР от 15.01.1934 г. «Об ученых степенях и званиях» // Справочник научного работника.- Ленинград: Лениблиздат. – 1935. – С. 98-105.

85. Приложение №1 к Приказу Министерства высшего образования СССР от 25.11.1950 г. №2074 «Положение об аспирантуре при высших учебных заведениях и научно-исследовательских учреждениях» // Высшая школа. Основные постановления, приказы и инструкции/ Под ред. Л. И. Карпова и В. А. Северцева. – Москва: Советская наука. – 1957. – С. 286–284.

86. Постановление ЦК КПСС и Совета министров СССР от 16.11.1967 г. № 1064 «Об улучшении подготовки научных и научно-педагогических кадров» // Аспирантура: справочник для поступающих и соискателей ученых степеней.–Москва: Советская наука СССР. – 1971. – С. 6-8.

87. Приказ Министерства высшего образования РСФСР от 24.09.1964 г.. №514/828 «О повышении научной квалификации преподавателей педагогических и учительских институтов // Мовшович

М. И. Высшая школа: Сб. основных постановлений, приказов и инструкций. – Москва: Советская наука. – 1945. – С. 314– 315.

88. Приказ министра высшего образования СССР от 6.05.1949 г. № 533 «Об организации консультационных пунктов по общественным наукам» // Аспирантура: справочник для поступающих в аспирантуру и соискателей ученых степеней. – Москва: Советская наука. – 1958. – С. 17– 19.

89. Приказ МВО СССР от 3.01.1951 г. №1 «Положение о консультационных пунктах для преподавателей общественных наук, организованных в соответствии с приказом МВО СССР №533 от 6.05.1949» // Высшая школа. Основные постановления, приказы и инструкции / под ред. Л. И. Карпова и В. А. Северцева. – Москва: Советская наука. – 1957.– с. 364.

90. Приказ МВО СССР от 21.09.1955 г. № 953 «Об организации консультационных пунктов для преподавателей иностранных языков, готовящихся к сдаче экзаменов по филологическим и педагогическим наукам» // Аспирантура: справочник для поступающих в аспирантуру и соискателей ученых степеней. – Москва: Советская наука. – 1958. – С. 19-20.

91. Инструктивное письмо Министерства высшего образования СССР от 12.05.1954 г. № И-27 «Об упорядочении работы с соискателями ученых степеней в высших учебных заведениях» // Высшая школа. Основные постановления, приказы и инструкции / Под ред. Л. И. Карпова и В. А. Северцева. – Москва: Советская наука. – 1957. – С. 296-297.

92. Лебин, Б. Д. Подбор, подготовка и аттестация научных кадров в СССР. Вопросы истории и правового регулирования / Б. Д. Лебин–Ленинград: Наука. – 1969. – 288 с.

93. Приложение к приказу № 2 ВКВШ при СНК СССР от 2.01.1944 г. «Программа подготовки аспирантов по иностранным языкам» // Мовшович М. И. Высшая школа: Сборник основных постановлений, приказов и инструкций. –Москва: Советская наука. – 1945.- С. 310- 311.

94. Инструктивное письмо МВО СССР от 24.01.1957 г. № И-10 «О порядке представления творческих отпусков» // Аспирантура:

справочник для поступающих в аспирантуру и соискателей ученых степеней. – Москва: Советская наука. – 1971. – С. 81-82.

95. Постановление ЦК КПСС и СМ СССР от 23.06.1961 г. № 536 «О мерах по улучшению подбора и подготовки научных кадров» // Аспирантура: справочник для поступающих в аспирантуру и соискателей научных степеней. – Москва: Советская наука. – 1971. – С. 12-17.

96. Приказ министерства высшего и среднего специального образования от 27.03.1962 г. № 115 «Об утверждении инструкции о порядке перевода кандидатов наук, работающих в высших учебных заведениях, на должности научных сотрудников для подготовки ими докторской диссертации» // Высшая школа. Сборник основных постановлений, приказов и инструкций. Под ред. Е. И. Войленко. – В 2-х частях. – Ч. 2. – Москва: Высшая школа. – 1978. – С. 153-154.

97. Постановление ЦК КПСС и СМ СССР от 12.05.1962 г. № 441 «О мерах по дальнейшему улучшению подбора и подготовки научных кадров» // Аспирантура: справочник для поступающих в аспирантуру и соискателей ученых степеней. – Москва: Советская наука. – 1971. – С. 15-19.

98. Постановление ЦК КПСС и СМ СССР от 18.07.1972 г. «О мерах по дальнейшему совершенствованию высшего образования в стране» // Народное образование в СССР: Общеобразовательная школа: Сб. документов. – Москва: Педагогика. – 1974. – С. 433-436.

99. Приказ МВ и ССО СССР от 14.03.1973 г. № 207 «Об утверждении положения о стажерах–преподавателях в высших учебных заведениях» // Высшая школа. Сборник основных постановлений, приказов и инструкций. Под ред. Е. И. Войленко. – В 2-х частях. – Ч. 2. – Москва: Высшая школа. – 1978. – С. 47-48.

100. Система высшего образования стран Запада. Ч I. – Москва: Изд-во РУОИ. – 1991. – 164 с.

101. Университетское образование в Великобритании. – Москва: НИИПВШ. – 1976. – 78 с.

102. Барбарига, А. А. Британские университеты: Учебное пособие для пед. ин-тов /А. А. Барбарига, Н. В. Федорова. – Москва: Высш. школа. – 1979. – 127 с.

103. Левина, Н. М. Подготовка педагогических кадров в Великобритании / Н. М. Левина // Педагогическое образование и подготовка учителя по многоуровневой системе в Европе и США. – Москва: МПГУ. – 1993. – С. 50-52.

104. Елманова, В. К. Высшее образование за рубежом (США, Великобритания, Франция, ФРГ, Япония, КНР): учебное пособие./ В. К. Елманова– Ленинград: ЛГУ. – 1989. – 49 с.

105. Система образования в США. – Москва: НИИПВШ, 1976. – 76 с.

106. Актуальные проблемы зарубежной высшей и средней специальной школы. – Москва: НИИПВШ. – Вып. 1 / Сост. И. В. Муравьева. – 1988. – 24 с.

107. Высшее образование в США. – Москва: НИИВШ. – 1977. – 77 с.

108. Галичан, А. И. Подготовка и использование инженерно-технических кадров в США / А. И. Галичан– Москва: НИИВШ. – 1985. – 50 с.

109. Галичан, А. И. Система образования в США /А. И. Галичан, Г. И. Полянская. – Москва: НИИВШ. – 1988. – 52 с.

110.Георгиева, Г. Е. Высшая школа США на современном этапе / Г. Е. Георгиева. – Москва: Высшая школа. – 1989.

111.Актуальные проблемы организации подготовки инженерно-технических кадров (США). – Москва: НИИВШ. – 1986. – 23 с.

112.Акимов, Ю. П.Система образования Соединенных Штатов Америки: Аналитический доклад. / Ю. П. Акимов, В. В. Галактионов– Москва: Министерство образования РФ. – 2008. – 84 с.

113.Самигуллина, К.К. Система образования в Японии / К. К. Самигуллина. – Москва: НИИВШ. – 1981. – 52 с.

114.Система высшего образования стран Запада. Ч II. – Москва: Изд-во РУДН. – 1991. – 192 с.

115. Guide de la scolarité de la maternelle à l'université site office nationale d'information sur les enseignements et les professions. – Paris. – 1987. – 283р.

116.Владимирова, М. М. Система высшего и среднего специального образования во Франции /М. М.. Владимирова. – Москва: НИИВШ. – 1987. – 60 с.

117. Система образования в Швейцарии. – Москва: НИИПВШ. – 1976. – 79 с.
118. Система образования в ФРГ. – Москва: НИИПВШ. – 1976. – 79 с.
119. Система образования в Турции. – Москва: НИИПВШ. – 1976. – 80 с.
120. Можяева, Л. Т. Система образования в Швеции / Л. Т. Можяева. – Москва: НИИПВШ. – 1981. – 47 с.
121. Малаховская, Л. С. Система образования в Польше / Л. С. Малаховская, И. М. Маркетова. – Москва: НИИВШ. – 1976. – 80 с.
122. Мануйленко, А. А. Система образования в ЧССР / А. А. Мануйленко. – Москва: НИИВШ. – 1984. – 40 с.
123. Тарасюк, Л. П. Система образования в НРБ / Л. П. Тарасюк. – Москва: НИИВШ. – 1983. – 44 с.
124. Матушанский, Г. У. Модели подготовки научно-педагогических и инженерных кадров в зарубежной высшей школе / Г. У. Матушанский // *Almamater*. – 2002. – №2. – С. 42-43.
125. Матушанский Г. У. Образовательные программы российской аспирантуры и европейской докторантуры в области педагогики: учебное пособие / Г. У. Матушанский, Сулейманова А. Р. – Казань: Казан. гос. энерг. ун-т. – 2012.- 99 с.
126. Долженко, О. Сорбонская и Болонская декларации: информация к размышлению / О. Долженко. // *Almamater*. – №6. – С. 19-21.
127. MBA Consult. – URL: <http://www.mbaconsult.ru>(дата обращения 13.11 2020). – Текст: электронный.
128. Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В. И. Байденко. – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов 2002. – 408 с.
129. UNIKO. - URL: http://www.uniko/ac/at/bologna_projekte/workshops_konferenzen/#A3533(дата обращения 13.11 2020). – Текст: электронный.
130. Подготовка профессиональных кадров. URL: <http://edu.ustmen.ru/>– (дата обращения 13.11 2020). – Текст: электронный.

131. Турек, И. Обучение в докторантуре по специальности «Инженерная педагогика» в республике Словакия / И. Турек, Р. Хрмо // IGIP «Report». – 2007. – № 36. – С. 22–28.

132. Сайт Казахского Национального педагогического университета им. Абая. - URL: <http://kaznpu.kz/> (дата обращения 13.11 2020). – Текст: электронный.

133. Сайт Евразийского Национального университета им.Л.Н. Гумилева. – URL: <http://www.enu.kz/> (дата обращения 13.11 2020). – Текст: электронный.

134. Сайт WaldenUniversity. – URL: <http://www.waldenu.edul>(дата обращения 13.11 2020). – Текст: электронный.

135. Сайт UniversitetetiBergen. – URL: <http://www.uib.no> (дата обращения 13.11 2020). – Текст: электронный.

136. Сайт UniverzavLjubljani. – URL: <http://www.uni-lj.si/> (дата обращения 13.11 2020). – Текст: электронный.

137. Сайт Минобрнауки. – Аспирантура переходит в научный формат. – URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/48657/>

138. Ланина, О. И. Воздействие глобализации на российскую систему образования / О. И. Ланина // Социально-экономические явления и процессы. 2012. №12.– URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozdeystvie-globalizatsii-na-rossiyskuyu-sistemu-obrazovaniya> (дата обращения: 22.11.2020).– Текст: электронный.

139. Брок-Утне, Б. Анализ глобальных факторов, влияющую на современную образовательную систему, на примере европейских университетов / Б. Брок-Утне.//Высшее образование в Европе. – 2002. – №3.

140. Брайн, Д. Появление трансрегиональных схем (структур) обмена в области образования в регионах Европы, Северной Америки и Тихоокеанской Азии / Д. Брайн. //Высшее образование в Европе. – 2004. – №1.

141. Scott, R. Massification, Internationalization, and Globalization / Scott R.//The Globalization of Higher Education. Buckingham: The Society for Research into Higher Education/Open University Press. – 1998.– pp. 108-129.

142. Knight, J. Concepts, rationales, and interpretive frameworks in the internationalization of higher education /J. Knight //The SAGE handbook of international higher education. – 2012/8/20 – pp. 27-42.

143. Kulijanov U. Internationalization of higher education // Территория науки. – 2017. – №6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/internationalization-of-higher-education> – (датаобращения: 22.11.2020).– Текст: электронный.

144. Frans de Vijlder.Globalisation of higher education. What roles for nation states? / F.Vijlder.European Journal for Education Law and Policy 5(1). – 159-162 p.

145. Байденко, В. И. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы / В. И. Байденко – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет. – 2002. – 128с.

146. Перспективы: вопросы образования. // Высшее образование: состояние, проблемы, перспективы. – 1992 (78/79). – №3. – С. 21-249.

147. Матушанский, Г. У. Глобализация высшего образования в Европе; предболонский период / Г. У. Матушанский, И. П. Назарова // Служебная лестница. – 2004. – № 4. – С. 26-30

148. Haug G., Christian. Towards the European higher education area : survey of main reforms from Bologna to Prague Summary and conclusions. – 2001.– URL:<https://eua.eu/resources/publications/676:trends-ii-towards-the-european-higher-education-area-survey-of-main-reforms-from-bologna-to-prague.html> – (дата обращения 13.11 2020). – Текст: электронный.

149. Лукичев, Г. Болонский процесс: образование-суждены перемены / Г. Лукичев //Поиск. – 2003. – №35.– С.7.

150. Назаренко, К. С. Социально-философский анализ модернизации современного российского высшего образования в контексте цивилизационного процесса/ К. С. Назаренко. – Диссерт... канд. филос. наук. – Воронеж: Воронеж.гос. тех-ий ун-т. – 2017. – 146 с.

151. Mitchell, Terence. Towards aEuropean Higher Education Area/ T. Mitchell // Nachrichten Aus Der Chemie - NACHR CHEM. –Prague, May 19th, . – 2001.– 49 p.

152. Садовничий, В.«Оболонят» ли Россию?» / В. Садовничий// Вузовские вести. – 2003. – №19. – С.3.
153. Филиппов, В. Нельзя строить Берлинскую стену / В. Филиппов // Поиск. – 2003. – №40.– С.4.
154. Сенашенко, В. С. Берлинская вежа/ В. С. Сенашенко, Г. Ф Ткач //Платное образование. – 2003. – №11. – С. 18-23.
155. Матушанский, Г. У. Болонский процесс: по пути в Берлин / Г. У. Матушанский, И. П. Назарова // Служебная лестница. – 2005. – № 5.– С. 26-28.
156. Соснов, А. От Берлина до Бергена /А. Соснов //Поиск. – 2003. – №46.– С.4.
157. Бражник, Е.И. Перспективы развития высшего образования в европейских странах и в России в контексте Болонского процесса / Е. И. Бражник// Философский век. – Альманах, выпуск 29. – т.2. – С. 108-111.
158. Двухступенчатая модель высшего образования в Европе // Аналитический обзор состояния и международных тенденций развития системы образования. – Минск: Центр проблем развития образования Белорусского государственного университета. – URL: http://charko.narod.ru/tekst/an9/3_4.html–(дата обращения 13.11 2020). – Текст: электронный.
159. Кодекс образования Франции. Законодательная часть / Под общ.ред. В. М. Филиппова. – Москва: Статус. – 2003. – 270 с.
160. О Болонской реформе в Италии. Интервью с Стефаном Гордзонио – профессором Пизанского университета // Слово. – 2009. – URL: <http://www.portal-slovo.ru/slovo/39579.php> – (дата обращения 13.11 2020). – Текст: электронный.
161. Борисенкова, А. В. Система высшего образования стран группы восьми: Италия / А. В. Борисенкова. – Москва: ГУ-ВШЭ. – 2004. – 11 с.
162. Ткач Г. Эволюция приоритетов Болонского процесса и некоторые правовые аспекты их реализации / Г. Ткач, Н. Чистохвалов // Ежегодник российского образовательного законодательства. – Москва: Федеральный центр образовательного законодательства. – 2007. – Т. 2.– С. 176-187.

163. Железнов, Б. В. Формирование общеевропейского пространства высшего образования: Задачи для российской высшей школы / Б. В. Железнов, М. В. Ларионова. – Москва: ГУ ВШЭ. – 2004. – 524 с.

164. Матушанский, Г. У. Сопоставимость национальных систем высшего образования в странах – членах Болонского клуба / Г. У. Матушанский, Л. В. Борзилова // Образование и саморазвитие. – № 2(18). – С. 197-201.

165. Байденко, В. И. Из истории становления европейской докторской степени / В. И. Байденко, Н. А. Селезнева // Высшее образование в России. – 2010. – № 8/9. – С. 104

166. American Public University System. Doctoral Programs Student Handbook. – URL: <https://www.apus.edu/student-handbook/doctoral/index.html> – (дата обращения 13.11 2020). – Текст электронный.

167. Интеграционные процессы и гуманитарные технологии: междисциплинарный аспект исследования научного образования в европейских университетах: Научно-метод. материалы / В. И. Богословский, В. В. Лаптев, С. А. Писарева, А. П. Тряпицына. – Санкт-Петербург: Книжный Дом. – 2007. – С. 39–52.

168. Болонский процесс: Результаты обучения и компетентностный подход (книга-приложение 1) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В. И. Байденко. – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 2009. – С. 65–66.

169. Арутюнов, В. С. Изучение основ социологии научного общества как элемент профессиональной подготовки / В. С. Арутюнов, Л. Н. Стрекова // Науковедение. – 2003. – № 2 (18). – С. 119–126.

170. ECTS, зачетные единицы, кредиты, кредитные системы, система накопления, система перевода (передачи) кредитов // Отчет по программе «Научно-методическое обеспечение функционирования и модернизации системы образования». – Москва: Центр сравнительной образовательной политики Минобрнауки РФ. Кн. 1. – 2003. – 98 с.

171. Клементовичус, Я. Я. Модернизация системы обучения в СПбГУ-ЭФ. Выпуск 6. Академическая мобильность в рамках Болонского процесса: Учеб.-метод. пособие / под ред. И. И. Егоровой.

/ Я. Я. Клементовичус, Н. В. Бурова, Н. Н. Покровская. – Санкт-Петербург: Изд-воСПбГУЭФ. – 2006. – 78 с.

172. Tuning Methodology // Tuning: Educational Structures in Europa [сайт]. URL: <http://www.dnideusto.org/tuning-methodology.html>. (дата обращения 13.11 2020). – Текст: электронный.

173. Матушанский, Г. У. Образовательные программы подготовки доктора философии по педагогике (PhD in Education) за рубежом / Г. У. Матушанский, А. Р. Сулейманова // Вестник Казан.гос. энергетич. ун-та. – 2010. – № 1. – С. 147-157

174. Crisan-Mitra, C. Internationalization in higher education /Crisan-Mitra C., Borza A. // Conference: Risk in the Contemporary EconomyAt: Galati. – URL: https://www.researchgate.net/publication/283046041_INTERNATIONALIZATION_IN_HIGHER_EDUCATION (дата обращения 13.11 2020). – Текст: электронный.

175. Сайт Национального института образования. – URL: <https://adu.by/ru/>. – (дата обращения 13.11 2020). – Текст: электронный.

176. Accredited Online College Degree Programs. – URL: <http://www.guidetoonlineschools.com\online-schools/walden-university> (дата обращения 13.11 2020). – Текст: электронный.

177. Scruggs, T.E. Individual differences and learning challenges / T.E.Scruggs, M.A. Mastropieri // Special 50th anniversary issue. TheoryintoPractice. 201352. – pp. 63-72.

178. Татьяначиков, А. В. Стратегия и тенденции высшего образования в европейском союзе / А.В. Татьяначиков // Казанский педагогический журнал. – 2005. – №1. – с. 51- 57.

179. Садовничий, В.А. Университеты. Настоящее. Будущее. // Материалы Первой международной конференции университетов стран СНГ. Университеты и общество / В. А. Садовничий. – Москва. – 2000 – С.7.

180. Борзилова Л. В. Образовательное законодательство в России – ретроспективный взгляд /Л. В. Борзилова, Г. У. Матушанский // Вестник Казанского государственного энергетического университета. – 2009. – № 2. – С. 134-143.

181. Формирование права на образование в истории России. – URL: http://www.lexed.ru/pravo/theory/volohova/?volohova1_12.html – (дата обращения 13.11 2020). – Текст: электронный.

182. Предварительные правила об устройстве училищ (24 января 1803 г.) // Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Т1. Царствование Александра I, 1802-1825. Издание второе. – Санкт-Петербург. – 1875. – Стб. 17-53.

183. Устав или общие постановления Императорского Виленского Университета и училищ его округа (18 мая 1893 г.)//Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Т1. Царствование императора Александра I, 1802-1825. Издание второе.– Санкт-Петербург. – 1875.– Стб. 31-55.

184. Каган, М.С. Системный подход и гуманитарное знание / М. С. Каган. – Ленинград: ЛГУ. – 1991.- 384 с.

185. Из высочайшего утвержденного общего устава императорских российских университетов / Соловьев И. М. Российские университеты в их уставах и воспоминаниях современников. – Хрестоматия. – 2006. – С.239.

186. Клоссовский, А. Материалы к вопросу о постановке университетского дела в России / А. Клоссовский. – Одесса: Экономическая типография. – 1903. – С.7.

187. Формирование права на образование в истории России. – URL: http://www.lexed.ru/pravo/theory/volohova/?volohova1_12.html – (дата обращения 13.11 2020) – Текст электронный.

188. Конституция РФ. – URL: <http://www.gov.ru/main/konst/konst01.html>– (дата обращения 13.11 2020) – Текст: электронный.

189. Международный пакт об экономических, социальных и культурных правах. –URL: <http://www.memo.ru/prawo/fund/pakt66s.htm> – (дата обращения 13.11 2020) – Текст электронный.

190. Борзилова, Л. В. Правовые основы регулирования высшего образования в Российской Федерации / Л. В. Борзилова, Г. У. Матушанский // Вестник Казанского государственного энергетического университета. – 2009. – №3. – С. 99-108.

191. Никитина, Н. Ф. Конституционно-правовые основы высшего профессионального образования в Российской Федерации: диссертация ... кандидата юридических наук. / Н. Ф. Никитина. – Пенза. – 2005.– 169 с.

192. Ягофаров, Д. А. Правовое регулирование системы образования: учебное пособие / Д. А. Ягофаров. – Москва: Владос. – 2008. – 399 с.

193. Теория права и государства: учебник / Под ред. Проф. В. В. Лазарева. – Москва: Право и Закон. – 1996. – 424 с.

194. Матушанский Г. У. Нормативно-правовые основы регулирования высшего образования России при вхождении в Болонский процесс Федерации / Г. У. Матушанский, Л. В. Борзилова, // Образование и наука. – 2010. – № 8(76). – С. 42-52.

195. Закон РФ «Об образовании» от 10.07.1992 № 3266-1. – URL: <http://avkrasn.ru/article-1314.html> – (дата обращения 13.11 2020) – Текст: электронный.

196. Frans de Vijlder. Globalisation of higher education. What roles for nation states? / F.Vijlder. European Journal for Education Law and Policy 5(1). – 159-162 p.

197. Международные правовые акты и документы по развитию европейской интеграции в образовании и исследованиях/ Под ред. Г. А. Лукичева. – Москва: Готика. – 2004 г. – С. 227.

198. Лондонское коммюнике министров высшего образования «К Европейскому пространству высшего образования: откликаясь на вызовы глобализованного мира» - Conference of European Higher Education Ministers (London, 17–18 May 2007).– URL: <http://www.sgu.ru/node/30371> – (дата обращения 13.11 2020) – Текст электронный.

199. Ширин, С. С. Управление общими образовательными пространствами в Европе / С. С. Ширин, // Russian Journal of Education and Psychology. 2012. №2.– URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-obschimi-obrazovatelnyimi-prostranstvami-v-evrope> – (дата обращения: 13.11.2020).

200. Теория права и государства: учебник/ Под ред. проф. В. В. Лазарева. – М.: Право и Закон. – 1996г. – 424 с. URL: <http://mgs.org.ru/?p=39> - (дата обращения 13.11 2020) – Текст: электронный.

201. Лемуткина, М. Проблемы вхождения России в единое образовательное пространство в Европе / М. Лемуткина // Газета. Ру «Московский комсомолец» от 23.05. 2007– URL: <http://www.mk.ru/> (дата обращения 13.11 2020) – Текст электронный.

202. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция) – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 13.11 2020) – Текст электронный.

203. Положение о производстве в ученые степени. – Санкт-Петербург: Типография департамента народного просвещения. – 1819. – 29 с.

204. Момот, А.И. История университетского образования в до-революционной России / А. И. Момот, В. Ф. Хоттенков– Москва. –1993. – 55с.

205. Положение о производстве в ученые степени. – Санкт-Петербург: Типография департамента народного просвещения. – 1844. – 20 с.

206. Бушмина, О. В. Российская магистратура: воспоминания о будущем / О. В. Бушмина, Р. А. Арсланова // Вестник Казанского государственного энергетического университета. – 2010. – №4 (7). – С. 104-111.

207. Сенашенко, В. О тенденциях реформирования магистратуры в структуре российской высшей школы / В. Сенашенко, В. Халин // Высшее образование. – 2008. – №3. – С. 9.

208. Положение о магистерской подготовке (магистратуре) в системе многоуровневого высшего образования. Приложение к постановлению Госкомвуза России от 10.08.93 № 42.

209. Матушанский, Г. У. Непрерывная подготовка преподавателя высшей школы - инновационный научно-методический проект / Г. У. Матушанский, Г. В. Завада // Вестник КГЭУ. 2011. №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nepreryvnaya-podgotovka-prepodavatelya-vysshey-shkoly-innovatsionnyu-nauchno-metodicheskiy-proekt> – (дата обращения: 13.11.2020).

210. Гусева, И.А. Научная магистратура: мечта или реальность? / И. А. Гусева // Высшее образование в России. – 2012. – № 2. – С. 9-17.

211. Федеральный государственный образовательный стандарт ВОпо направлению подготовки 13.04.02. Электроэнергетика и электротехника (уровень магистратуры) //(Зарегистрирован в Минюсте России 11.12.2014 № 35143) – URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvom/130402Elektroenergetika.pdf>] – (дата обращения 13.11 2020) – Текст электронный.

212. Резник, С. Д. Мониторинг деятельности студентов, ориентированных на поступление в аспирантуру / С. Д. Резник,

Д. В. Устинова // *Almamater (Вестник высшей школы)*. – 2012. – № 11. – С. 99-102.

213. Матушанский, Г. У. Отбор и проведение студентов в аспирантуру / Г. У. Матушанский, Д. И. Ключников // *Вестник Казанского государственного энергетического университета*. – 2014. – № 3. – С. 136-156.

214. ФГОС ВО 44.04.01. Педагогическое образование. – URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Mag/440401_M_3_16032018.pdf – (дата обращения 13.11 2020) – Текст: электронный.

215. Завада Г. В. Педагогика высшей школы: Конспект лекций. Часть I. / Г. В. Завада, О. В. Бушмина – Казань: Казан. гос. энерг. ун-т. – 2011. – 841 с.

216. Завада Г. В. Педагогическая практика магистрантов как этап профессиональной адаптации к деятельности преподавателя высшей школы / Г. В. Завада, С. А. Хомочкина // *Вестник Казанского государственного энергетического университета*. – 2009. – № 1. – С. 156-160.

217. Методические указания к педагогической практике магистрантов (педагогическая составляющая): Метод. указания / Сост.: Г. В. Завада, С. А. Хомочкина. – Казань: Казан. гос. энерг. ун-т, 2008. – 16 с.

218. Болонский процесс: Бергенский этап / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В. И. Байденко. – Москва: Иссл. центр проблем качества подготовки специалистов, Российский новый Университет. – 2005. – С. 33.

219. Болонский процесс: на пути к Лондону / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В. И. Байденко. – Москва: Иссл. центр проблем качества подготовки специалистов, Российский новый Университет. – 2007. – С. 9.

220. Сулейманова А. Р. Организация послевузовского образования в Европе в контексте Болонского процесса / А. Р. Сулейманова, Г. У. Матушанский // *Вестник Казанского государственного энергетического университета*. – 2012. – №2(13). – С. 109 – 116.

221. Schreiterer, U. Concluding summary. From Follows Function: Research, the Knowledge Economy and the Feature of Doctoral Education

in Europe. 2008. V. XXXIII. №1. P. 149-158. URL: http://www.cepes.20/publications/pdf/hee_eng_pdf/hel_08.pdf – (дата обращения 13.11 2020) – Текст: электронный.

222. Олейникова, О. Н. Болонский процесс и сопоставимость программ, дипломов и квалификаций высшего образования / О. Н. Олейникова // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». – Москва: Издательство МГОУ. – 2009. – С. 13 – 25.

223. Бушмина, О. В. Значение российской степени кандидата наук при ее интеграции в Болонский процесс / О. В. Бушмина, А. Р. Сулейманова, Г. У. Матушанский // Вестник Казанского государственного энергетического университета. – 2009. – №2(2). – С. 124 – 143.

224. Лисс, Л. Ф. Кадры науки и кадры вуза / Л. Ф. Лисс // Проблема повышения эффективности научно-исследовательской работы. – Новосибирск. – 1968. – В 2-х частях. – Ч1. – С. 66 – 76.

225. По вопросу о том, кого следует разуметь под названием «ученых», детям которых принадлежит право вступления в гражданскую службу (16 апреля 1862 г.) // Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Т.3. Царствование императора Александра II, 1885-1864. Издание второе. – Санкт-Петербург. – 1876. – С. 850 – 851.

226. Матушанский Г. У. Алгоритм подготовки кандидатской диссертации к защите через обучение в аспирантуре / Г. У. Матушанский, Р. Ф. Бакеева, А. Р. Сулейманова, Л. И. Мерззликина // Вестник Казанского государственного энергетического университета. – 2010. – №3(6). – С. 146 – 153.

227. Райзберг, Б.А. Диссертация и ученая степень. Пособие для соискателей / Б.А. Райзберг. 3-е изд., доп. – Москва: ИНФРА-М. – 2004. – 416 с.

228. Галаган, Л.А. Порядок прохождения работы в диссертационном совете / Л.А. Галаган, Н.А. Мокерова. – Ижевск: Изд-во ИжГТУ. – 2001. – 30 с.

229. Кузин, Ф.А. Кандидатская диссертация, методика написания, правила оформления и порядок защиты: Практическое пособие для аспирантов и соискателей ученой степени. 4-е изд-е, доп./ Ф.А. Кузин. – Москва: Ось-89. – 1999. – 208 с.

230. Коновалова, З.В. Подготовка и защита диссертации: методика написания, правила оформления и порядок защиты диссертации: Практическое пособие для аспирантов и соискателей ученой степени / З.В. Коновалова, А.Я. Третьякова, Э.Р. Кушаева. – Казань: Изд-во казан.гос. технол. ун-та. – 2008. – 252 с.

231. Толковый словарь русского языка / Под ред. С.И. Ожегова. –URL: <http://www.ozhegov.029/words/6103.shtml>. – (дата обращения 13.11 2020) – Текст: электронный.

232. ФГОС ВО «Образование и педагогические науки (уровень подготовки кадров высшей квалификации)». – URL:<http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvoaspism/440601.pdf> – (дата обращения 13.11 2020) – Текст: электронный.

233. Матушанский Г.У., Сулейманова А.Р., Кудачков О.Р. Экспертная карта для определения трудоемкости исследовательской составляющей образовательной программы российской аспирантуры // Вестник Казанского государственного энергетического университета. – 2012. – №3(14). – С. 143-145.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
Глава 1. Зарождение и формирование системы подготовки научно-педагогических кадров высшей школы в дореволюционной России	5
Глава 2. Развитие системы подготовки научно-педагогических кадров высшей школы в советский и постсоветский периоды	46
Глава 3. Становление и развитие зарубежных систем высшего и послевузовского образования к началу XXI века	90
Глава 4. Интеграция национальных систем высшей школы в Европе.....	124
Глава 5. Подготовка научно-педагогических кадров высшей школы через магистратуру	163
Глава 6. Подготовка научно-педагогических кадров в современной аспирантуре	178
Заключение	206
Библиографический список	208

Г.У. МАТУШАНСКИЙ,
Г.В. ЗАВАДА

**ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ:
ПОДГОТОВКА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**
Монография

Техническое редактирование
и компьютерная верстка – *Азат Гапсаламов*

Сдано в набор 03.07.2023 г. Подписано к печати 12.07.2023.

Формат 60x84^{1/16}. Бумага офсетная.

Гарнитура «Таймс». Печать цифровая.

Усл. печ. 9,30 л. Печ. 10,0 л. Тираж 00 экз. Заказ № 00.

420111, Казань, Дзержинского, 9/1. Тел. 8 917-264-8483.

Отпечатано в редакционно-издательском центре «Школа».

E-mail: ric-school@yandex.ru