

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

**Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего профессионального образования**

**«КАЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ЭНЕРГЕТИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

**Г.У. Матушанский**

**ОРГАНИЗАЦИОННО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СИСТЕ-  
МЫ ОБРАЗОВАНИЯ**

**Курс лекций**

**Казань 2015**

УДК 378  
ББК 74.58

*Рецензенты:*

Кандидат психологических наук,  
старший научный сотрудник Института психологии и педагогики  
Российской академии образования

*Е.Р. Сагеева*

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики психоло-  
гии профессионального образования

Казанского государственного энергетического университета

*Г.В. Завада*

**М 34 Матушанский Г.У.**

Организационно-педагогические основы системы образова-  
ния: Курс лекций. – Казань: Казан. гос. энерг. ун-т, 2015. – 104 с.

Курс лекций представляет собой описание учебного материала по дис-  
циплине «Организационно-педагогические основы системы образования» про-  
граммы подготовки кадров высшей квалификации.

Предназначен для аспирантов I года обучения всех направлений подго-  
товки, а так же может быть полезен специалистам и преподавателям, ведущим  
работу в этой области.

УДК 378  
ББК 74.58

© Матушанский Г.У., 2015

© Казанский государственный энергетический университет, 2015

## Введение

В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», принятом 29.12.2012 года, аспирантская подготовка перешла с уровня послевузовского образования на третий уровень высшего образования [89]. На основании данного закона Министерство образования и науки Российской Федерации в период с июля по август 2014 года издало приказы об утверждении федеральных государственных образовательных стандартов по направлениям аспирантской подготовки. Программа подготовки по всем направлениям предусматривает необходимость овладения «готовностью к преподавательской деятельности по основным образовательным программам (ООП) высшего образования». В связи с этим ООП содержит ряд педагогических дисциплин, в том числе «Организационно-педагогические основы системы образования».

Целью освоения учебной дисциплины является формирование универсальных и профессиональных компетенций, направленных на решение задач будущей деятельности выпускника аспирантуры.

Основными задачами изучения дисциплины являются:

1. Выявление результатов ретроспективного анализа становления и развития отечественной системы образования и ее подсистем.
2. Рассмотрение результатов сравнительного анализа функционирования зарубежных образовательных систем.
3. Формирование общего представления о современных тенденциях глобализации систем образования и результатов развития Болонского процесса интеграции систем высшего образования.
4. Формирование общего представления о процессах и результатах современной модернизации отечественной системы образования.
5. Освоение основных нормативно-правовых понятий и закономерностей регулирования отечественной системы образования.
6. Рассмотрение принципов проектирования современных систем непрерывного образования, в частности системы непрерывного образования научно-педагогических кадров (НПК) высшей школы.

Освоение дисциплины «Организационно-педагогические основы системы образования» служит научно-методической базой для прохождения педагогической практики аспиранта.

Перед началом изучения данной дисциплины аспирант должен обладать следующими знаниями: о структуре и содержании образовательных систем; о понятиях ретроспективного и сравнительного

анализа; о глобализации и модернизации образования; о непрерывном образовании.

В результате освоения дисциплины «Организационно-педагогические основы системы образования» формируются следующие компетенции или их составляющие:

**универсальные:**

– способностью к критическому анализу и оценке современных научных достижений, генерированию новых идей при решении исследовательских и практических задач, в том числе в междисциплинарных областях;

– готовность участвовать в работе российских и международных исследовательских коллективов по решению научных и научно-образовательных задач;

**профессиональные:**

– готовность к преподавательской деятельности по основным образовательным программам среднего профессионального и дополнительного профессионального образования.

В результате освоения дисциплины «Организационно-педагогические основы системы образования» аспиранты должны

1) знать:

– этапы и содержание интеграции процесса образования в Европе в предболонский и болонский периоды;

– проблемы и задачи модернизации высшей школы;

– структуру и этапы развития подсистем непрерывного образования в России;

– Зальцбургские принципы развития высшего образования третьего уровня в Европе;

– перечень и содержание отечественных и международных научных и образовательных грантов, фондов и стипендий;

– основные модели подготовки кадров в высшей школе России на основе ретроспективного анализа;

– основные модели подготовки кадров в высшей школе экономически развитых стран мира;

– основные направления реформирования аспирантской подготовки в России;

– концепцию непрерывного образования в России;

2) уметь:

– моделировать маршруты подготовки научно-педагогических кадров с помощью построения структурных графов;

3) владеть:

– проектированием программы дополнительного профессионального образования в соответствии с потребностями работодателя.

Общая трудоемкость дисциплины составляет 3 зачетные единицы, 108 часов, из них лекции – 18 часов, семинарские занятия – 18 часов, самостоятельная работа – 72 часа. Изучение дисциплины завершается итоговым контролем в виде зачета с оценкой.

## **Раздел 1. Структура и содержание системы образования в России**

### **Учебные цели**

1. Иметь представление о понятии системы, ее составе и структуре.
2. Знать уровни образования и подсистемы системы образования России.
3. Знать итоги ретроспективного анализа становления и развития отечественной подсистемы высшего образования, периодизацию подготовки.

Отводимое время – 6 часов.

### **План лекций**

1. Понятие системы, ее состав и структура. Система образования России и ее подсистемы.
2. Ретроспективный анализ становления и развития системы высшего образования России.
3. Модели образовательных маршрутов в разные периоды подготовки научно-педагогических кадров России.

### **Лекции 1-3**

#### **1. Понятие системы, ее состав и структура. Система образования России и ее подсистемы**

В настоящее время имеется несколько определений понятия системы. В энциклопедическом словаре [78] под системой подразумевают множество элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом и образующих определенную целостность, единство. По мнению В.Г. Афанасьева [4], основными атрибутами системы являются элементы, связи между ними, ее целостность и относительная самостоятельность, единство ее по отношению к среде и наличие в системе структуры как способа взаимосвязи и взаимодействия элементов. Однако В.Г. Афанасьев в качестве основного атрибута системы отмечает компонент, т.е. любую ее часть, вступающую в определенные отношения с другими ее частями. Обычно в качестве компонентов системы выступают подсистемы и элементы. Отличие их друг от друга в том, что подсистема – это такая часть

системы, которая сама состоит из компонентов, то есть представляет собой систему в системе более высокого порядка. Элемент же не состоит из компонентов и является элементарным носителем качества определенной системы. При разделении он переходит в качественно иную систему.

При изучении свойств системы выделяют ее состав и структуру. Состав системы формируется набором ее компонентом (элементов и подсистем), определяющих свойство целостности. Структура есть внутренняя организация целостной системы, представляющая способ взаимосвязи и взаимодействия образующих ее компонентов или, иными словами, это мера упорядоченности системы. Свойства системы определяются не столько составом, сколько свойствами ее структуры. Среди структурных связей системы можно выделить специфические связи – координацию и субординацию, где координация есть пространственная упорядоченность компонентов одного уровня организации по горизонтали, а субординация – подчинение и соподчинение компонентов разного уровня по вертикали. Структура материальной системы всегда носит пространственно-временной характер [30].

Относительно принадлежности педагогических явлений к классу систем можно сказать следующее. Согласно В.П. Беспалько [6], педагогическими называются системы, в которых осуществляются педагогические процессы. В.Г. Афанасьев называет ряд ведущих признаков, по которым изучаемые объекты могут быть отнесены к системам. Это наличие у объекта интегративных (системных) качеств, состава системы (компонентов), структуры (связей и отношений между компонентами), функциональных характеристик (системы в целом и отдельных ее компонентов), коммуникативных свойств (взаимодействия со средой, суб- и суперсистемами) и историчности (преемственности прошлого, настоящего и будущего в системе и ее компонентах) [4]. Педагогические системы удовлетворяют предъявляемым признакам и относятся к классу социальных систем.

Ключевыми признаками системы являются ее функциональные характеристики. В.Г. Афанасьев рассматривает функции как форму проявления жизнедеятельности системы и ее компонентов, при этом функции системы представляют собой интегрирующий результат функционирования ее компонентов. Социальные системы активны, т.е. не просто реагируют, а воздействуют на окружающую среду. Каждый компонент указанной системы выполняет определенную функцию, которую необходимо направить на выполнение общесистемной функции. Именно функции определяют состав и структуру системы.

Другим основным признаком системы является ее историчность. Для

научного познания любой социальной системы необходимо знать историю ее возникновения и развития, современное состояние и перспективы на будущее. Системный подход в его историческом аспекте позволяет выявить не просто структуру (т.е. статическое состояние) объекта, а динамику его изменения. С другой стороны, вне системного подхода история развития объекта предстает как простая сумма состояний. Интегрированный системно-исторический подход позволяет исследовать генетические связи возникновения систем более высокого уровня из своих предшественников. При возникновении новая система поначалу приобретает лишь некоторые собственные системные качества, которые в процессе своего функционирования и развития расширяются и укрепляются, наращивая все новые компоненты и связи. При этом компоненты приобретают все новые функции по отношению к системе. Таким образом, всякая педагогическая система включает в себе остатки прошлого, настоящего и зачатки будущего [4].

В настоящее время функционируют подсистемы дошкольного, общего среднего, среднего профессионального, дополнительного, высшего и дополнительного профессионального образования, образующие единую систему. Объектом нашего изучения являются подсистемы высшего профессионального и послевузовского профессионального образования преобразованные последним законом «Об образовании в РФ» в подсистему высшего образования.

## **2. Ретроспективный анализ становления и развития системы высшего образования России**

Зарождение послевузовской подготовки научно-педагогических кадров в России происходило на протяжении XVIII века в период организации отечественных научно-образовательных центров Академии наук в Санкт-Петербурге (1725) и Московского университета (1755). Ведущей предпосылкой для этого явилась политика Петра I и его преемников, заключавшаяся в активном приобщении российского общества к образцам западной цивилизации. Поэтому начавшая формироваться система образования признается важным элементом государственной внутренней политики [39].

Беспрепятственное развитие российского просвещения было невозможно по причине отсутствия необходимого кадрового потенциала. Существовавшие в начале XVIII века Петровские школы, помимо возросшего привилегированного характера, просто устарели и уже не соответствовали современным потребностям государства и общества. А самое главное, что

их образовательный уровень полностью исключал возможность подготовки специалистов высокого класса, которые сами, в свою очередь, могли бы стать в этих учебных заведениях преподавателями, способными улучшить процесс обучения [53]. В подобных условиях целью данного периода было формирование необходимого первоначального резерва научных и преподавательских кадров, способных основать и развить российскую академическую науку и эффективно действующую систему образования.

Почти восемь десятилетий составили особый, предысторический этап, на протяжении которого в рамках функционирования Академического и Московского университетов зарождались идеология и традиции формирования национального научно-педагогического сообщества.

В это время обучение в университете принципиально не разделялось на вузовский (т. е. собственно университетский курс) и послевузовский этапы. Однако предполагалось, что для того, чтобы сформировать личность ученого или преподавателя университета, необходимо дополнительное «усовершенствование в науках» после окончания университетского курса.

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.

Созданная в 1725 году Академия наук, в отличие от европейских учреждений такого типа, одновременно сочетала в себе как научно-исследовательскую, так и образовательную функции [3]. 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 [70], «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».

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» [11]. Поэтому одной из основных форм послеевузовской подготовки научно-педагогических кадров, которая укрепилась в Академии наук, а впоследствии и в Московском университете, являлась самостоятельная подготовка под руководством ведущего профессора.

Характерной особенностью этого периода являлось также отсутствие нормативно-законодательного обеспечения процесса послеевузовской подготовки научно-педагогических кадров, вследствие чего его организационно-методическая база формировалась спонтанно с учетом текущих кадровых потребностей университетов.

Рассматриваемый период можно охарактеризовать как «досистемный», поскольку в это время происходит появление и отработка форм, методов и образовательных траекторий подготовки научно-педагогических кадров.

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

К началу XIX века российское общество благодаря мощному административному давлению в основном завершает переработку привнесенных элементов западной цивилизации в собственные ценностные образцы и нормы [9]. Вступивший на престол Александр I провозгласил курс на продолжение начавшихся ранее просветительских реформ. Сложившаяся социально-экономическая ситуация в стране способствовала этому, так как характеризовалась развитием капиталистических отношений и усложнением административной структуры. Немаловажную роль также сыграли заинтересованность ведущих слоев общества в получении повышенного об-

разования и появление значимого поколения отечественной интеллектуальной элиты.

Наметившиеся тенденции логично подвели к необходимости формирования целостной системы народного просвещения, предусматривавшей развитие всех его ступеней. Так, манифестом 8 сентября 1802 года в России образовались первые восемь министерств, среди которых было Министерство народного просвещения, созданное для «воспитания юношества и распространения наук». Реформированию в первую очередь подверглась высшая школа. 24 января 1803 года Министерство народного просвещения опубликовало «Предварительные правила», согласно которым вся территория страны была разделена на шесть учебных округов: Петербургский, Московский, Казанский, Харьковский, Виленский и Дерптский, в каждом из которых должен был быть свой университет [65]. Учебное и административное устройство университетов во многом воплощало прогрессивные черты западноевропейских университетских корпораций. В связи с этим важнейшим принципиальным отличием первого университетского устава являлась автономия, в рамках российской действительности предполагающая выборность ректоров, проректоров, профессоров при тайном голосовании, право университета утверждать в ученых степенях, открывать кафедры и т. п., но с сохранением неоспоримой подчиненности правительственному руководству [87].

В автономном уставе наряду с либеральными принципами было обозначено бюрократическое предназначение высшей школы, которое, по мнению правительства Александра I, выражалось в подготовке «юношества для вступления в различные звания Государственной службы». Исходя из такой позиции, можно определить специфику и предназначение процесса послевузовской подготовки НПК как формирование кадрового потенциала для обеспечения образовательного процесса подготовки государственных служащих. Педагогическая деятельность в университете также являлась государственной службой.

В связи с открытием новых университетов в России остро встала проблема подготовки в короткие сроки профессоров и преподавателей. Первоначально из-за нехватки в достаточном количестве русских ученых большую часть кафедр приходилось замещать западноевропейскими специалистами. Однако их преподавательская деятельность, осуществлявшаяся с использованием иностранного языка, препятствовала привлечению университетской аудитории. Поэтому постепенно Министерство стало требовать от университетов «выбора профессоров из своих питомцев» [68].

Таким образом, начиная с 1804 года на основе опыта, накопленного предыдущим столетием истории высшего и послевузовского образования, оформляется российская государственная система послевузовской подготовки научно-педагогических кадров. основополагающим мероприятием для этого стало законодательное закрепление уставами университетов процедуры присвоения ученых степеней кандидата, магистра и доктора, т.е. деятельность института аттестации научно-педагогических кадров в России приобретает официальный характер. Первоначально правила аттестации подготавливаемых к научно-педагогической деятельности отрабатывались каждым университетом по собственному усмотрению, что вписывалось в нормы академической автономии.

Во второй половине 10-х годов XIX века, по окончании наполеоновских войн, в политике правительства Александра I произошла глубокая перемена, отражавшая общеевропейский кризис, вызванный противоречивыми воззрениями на результаты великой французской революции и просвещения XVIII века. Обозначившиеся на этом фоне идеи революционных преобразований в социально-политической сфере страны подрывали основы самодержавного строя. Либеральная реформа первой половины царствования Александра I начала подвергаться решительному осуждению [68]. Результатом этого стал пересмотр образовательной политики в направлении ужесточения государственного контроля над организацией и содержанием деятельности университетов. Утвержденные уставом 1804 года автономия и децентрализация стали сменяться бюрократизацией и централизацией управления высшей школой [28].

Вместе с тем, правительственная идеология текущего времени, поддерживающая лозунг «официальной народности», создала противостояние влиянию западноевропейской культуры на российскую действительность, что требовало отказа от приглашения к преподаванию в отечественных университетах иностранных ученых. Существующая же отечественная практика их подготовки, основанная на громоздкой процедуре итоговой аттестации, не могла предоставить необходимый состав ученого корпуса университетов. В связи с этим, 19 декабря 1816 года министр народного просвещения издал «Циркулярное предложение о приостановлении в университетах производства в ученые степени». Как отмечалось в распоряжении, это связано с тем, что государь-император повелел «относительно тончайшей ответственности при производстве на будущее время в ученые степени сообразить все то сего касающиеся узаконения и с особым мнением внести на уважение Комитета министров» [90].

Указанные факты послужили причиной законодательного упорядочения и унификации для всех университетов аттестационного процесса подготовки научно-педагогических кадров. Законодательным воплощением такой тенденции стали утвержденное в 1819 году первое «Положение о производстве в ученые степени» [56] и специальный циркуляр Министерства духовных дел и народного просвещения от 19 февраля 1820 года [91].

Решающим мероприятием по закреплению центростремительной политики государства в области образования стало утверждение 8 января 1835 года нового университетского устава, ограничивающего автономию университетов и академические свободы [58].

В эти годы в целях разрешения остро стоящих кадровых проблем организовываются специальные образовательные центры планомерной подготовки кадров для научной и педагогической деятельности, примерами которой послужили педагогические институты при университетах (1803–1835 гг.), Дерптский профессорский институт (1828–1838 гг.), Главный педагогический институт в Петербурге (1803–1859 гг.) и Курс правоведения при Петербургском университете (1828 г.). Однако идея их создания имела временный или локальный характер, вытекающий из необходимости скорейшего удовлетворения «сиюминутных» потребностей университетов.

Благодаря этому, в эпоху устава 1835 года университеты не испытывали «крайней скудности ученых преподавателей, как это было в эпоху устава 1804 года», однако «...вполне обеспечить их преподавательскими силами было нелегко» [68]. Начавшиеся в конце 20-х годов мероприятия ведомства просвещения, призванные стимулировать дело подготовки научно-педагогических кадров, или приостанавливались, или оказывались уже безрезультативными. После закрытия Дерптского института, который в свое время оказал положительное влияние на пополнение профессорского состава, намерения Министерства, состоявшие в том, что бы университеты сами готовили себе профессоров, не оправдались. Поскольку в это время подбор и подготовка научно-педагогических кадров являлись исключительной прерогативой Министерства, профессорские коллегии университетов становились совершенно пассивными в отношении самовосполнения.

В конце 50-х годов обозначились новые ориентиры во всей социокультурной жизни страны вследствие Великих реформ правительства Александра II. Отмена крепостного права и переход от феодальной монархии к буржуазной повлекли за собой бурный рост промышленного производства, развитие торговли и сельского хозяйства, формирование внутреннего и внешнего рынка труда. У всех слоев российского общества появи-

лась потребность в образовании. Все это актуализировало необходимость коренного реформирования высшей школы.

Как следствие этого, во второй половине XIX века неуклонно росло значение университетов как ведущих центров отечественной науки, в которых характер высшего образования тесным образом сочетался с научными исследованиями. Научное творчество почти целиком развивалось в университетах, где на кафедрах и в лабораториях трудились наиболее крупные ученые России. Выдающиеся труды и научные школы в университетах того времени оставили глубокий след в развитии как отечественной, так и мировой науки. В 1860-е годы началось также мощное развитие естественных и точных наук. Таким образом, в эти годы одним из важных факторов дальнейшего развития высшей школы становится процесс интенсификации научной мысли в России.

Между тем увеличение числа кафедр по всем факультетам по уставу 1863 года, вызванное состоянием развития современной науки, появление сети профессиональных высших и средних учебных заведений усиливало кадровую проблему. Поэтому в контексте новых преобразований приоритетная роль отводилась усовершенствованию системы послевузовской подготовки научно-педагогических кадров. Прежде всего, основополагающей мерой в этом отношении явилось предоставление Советам университетов права утверждения в ученых степенях, равно как и права выбора соискателей на педагогические должности и подготавливаемых к профессорскому званию.

В 1862 году впервые в официальных документах трактуется понятие «ученый». Законодательное оформление данного понятия сводилось к следующему: «1) Под наименованием ученых ... разумеются: а) получившие от одного из русских университетов ученые степени доктора, магистра или кандидата и звание действительного студента по разным факультетам, а также имеющие степени: доктора медицины, лекаря, магистра фармации, магистра ветеринарных наук, провизора и ветеринара; б) окончившие курс в бывшем Педагогическом институте со званием старших или младших учителей гимназии или получившие такое звание по особому испытанию; в) те лица, которые приобрели вообще известность своими произведениями и признаны достойными звания ученых, по засвидетельствованию, когда нужно, Университетов, Академии и других Ученых Обществ» [60]. Таким образом, к категории ученых относились не только представители научно-исследовательского труда, но и профессорско-преподавательские кадры (в том числе и учителя средних учебных заведений).

4 января 1864 года было утверждено новое «Положение об испытаниях на ученые степени» [61], которое подкрепило законодательные правила аттестации научно-педагогических кадров, установленные в уставе 1863 года. Большее значение в содержании подготовки научно-педагогических кадров всех квалификационных уровней отводится научно-исследовательской составляющей, что оказало положительное влияние на повышение научного уровня кадрового потенциала высшей школы. Нововведения также значительно упростили и ускорили процедуру получения ученых степеней. Важной мерой, предпринимаемой ведомством народного просвещения в отношении усовершенствования изучаемой системы, стало создание постоянной, широкомасштабной и действенной организационной формы послевузовской подготовки научно-педагогических кадров, которой явился институт профессорских стипендиатов. Наряду с этим оригинальным способом регулирования профессорско-преподавательского состава, как в количественном, так и в качественном отношении, стал институт приват-доцентства.

Конец 70-х годов вновь ознаменовался возвратом авторитарной политики правительства в области высшего образования. Устав 1884 года отменил автономию и поставил университеты в полную зависимость от Министерства народного просвещения и попечителей учебных округов. Согласно ему, сокращалось количество кафедр, функции Совета сильно ограничивались. Министерство народного просвещения регламентировало всю жизнь университетов: назначало, повышало и удаляло профессоров, избирало ректоров, назначало испытательные комиссии. Университетам разрешалось только выдвигать кандидатов в профессора, но не избирать их. Правила испытаний утверждались министром [88].

С одной стороны, сохранившаяся кадровая проблема высшей школы вынуждала Министерство просвещения откорректировать систему послевузовской подготовки в сторону существенного упрощения. Вследствие этого, сокращается ряд квалификационных уровней (магистр-доктор), законодательно вводится новый структурный элемент подготовки получения докторской степени, минуя магистерскую. Устав 1884 года укрепил значение института профессорских стипендиатов как основного источника пополнения научно-педагогических кадров. Упразднив штатную должность доцента и облегчив условия получения должности приват-доцента, он предоставил широкое развитие приват-доцентуре как обязательной ступени к профессорской карьере. С другой стороны, усиливается контрольная функция со стороны государственных органов над подбором, подготовкой и деятельностью профессорско-преподавательского состава. В связи с этим

утверждается жесткий регламент функционирования института профессорских стипендиатов.

В результате принятых мер в ряде университетов наблюдался известный рост профессорских стипендиатов и приват-доцентов, магистров и докторов наук.

Конец XIX–начало XX в. было временем интенсивного социально-экономического, политического и культурного развития России. Университетское устройство, утвержденное уставом 1884 года, подверглось решительному осуждению. Поэтому на протяжении всего периода с 1900 по 1917 годы происходила бурная полемика о путях дальнейшего развития отечественной высшей школы, существо которой отражали материалы специально организованных совещаний Комиссии по преобразованию высших учебных заведений (1902 г.), Комиссии профессоров по университетской реформе (1906 г.), а также публицистика общественных деятелей и представителей академической общественности. Причем правительство в это время проявляло большое непостоянство в осуществлении образовательной политики. В зависимости от реакции на происходящие социально-политические события, за этот период автономия высшей школы два раза сменяла авторитарное руководство.

В целом, начало XX века характеризовалось неоднозначным функционированием высшей школы, вызванным как сменой государственного курса в отношении нарастающей революционной ситуации в стране, так и поиском эффективных направлений дальнейшего ее развития. Это время явилось кульминационным этапом развития дореволюционной системы послевузовского образования, подытоживающим весь ее полуторастилетний опыт функционирования. Дискуссия, связанная формально с пересмотром устава 1884 года, безусловно, сыграла положительную роль как с точки зрения критики существующей системы подготовки научно-педагогических кадров, так и с точки зрения поисков радикальных мер, направленных на преодоление недостатков, тормозящих развитие науки и просвещения в стране [15]. В результате этого были выявлены краеугольные моменты, которые послужили формированию своего рода концепции модернизации дореволюционной высшей школы, направленной на удовлетворение возраставших потребностей науки, образования и общества. Однако кризисная социально-политическая ситуация, при которой правительство не нашло ресурсы для восстановления социальной гармонии, приостанавливала внедрение в этой сфере прогрессивных идей. Последующие революционные события вовсе изменили курс дальнейшего развития выс-

шей школы, вследствие чего выстраивание системы послевузовской подготовки научно-педагогических кадров произошло заново.

В первые годы после революции 1917 года интеллектуальные и политические законодатели новой власти приступили к культурным преобразованиям на основе коммунистической идеологии, которая определила стиль нарождавшейся эпохи. Основной задачей культурной революции, провозглашенной Советским правительством, стала перестройка высшей школы в соответствии с требованиями социалистического строительства. В связи с этим в условиях жесткой борьбы с представителями старого учебного сообщества наблюдается активная деятельность по отработке и внедрению новой университетской реформы. Основопологающим ее принципом стало сочетание централизованного управления вузами с демократическими началами, предполагающими доступность образования всем гражданам, бесплатность обучения, выборность научно-педагогических кадров на основе публичного конкурса. При этом осуждалась признаваемая в дореволюционное время как наиболее прогрессивная автономная организация управления университетами. Другим аспектом реформирования являлись «пролетаризация» и «советизация» профессорско-преподавательского состава и студенчества [73].

Несмотря на коренные изменения в социокультурной жизни страны, советское руководство понимало необходимость сохранения и развития отечественного кадрового потенциала научно-образовательной сферы. Трудности в формировании новых научно-педагогических кадров в первое время были связаны с отсутствием необходимого резерва кандидатов. Массовый выпуск из университетов желательного в социальном отношении контингента стал осуществляться лишь с середины 20-х годов [93]. Пока существовала острая нехватка новой интеллигенции пролетарского духа, чьи цели и деятельность неизбежно были бы ориентированы на нужды социалистического строительства, видным ученым дореволюционной школы предоставлялись условия для работы [29]. Они продолжали исследования, начатые еще до революции. 12 декабря 1919 года Совет народных комиссаров (Совнарком) утвердил декрет об улучшении положения таких специалистов [16]. Постановлением от 12 сентября 1919 года «О порядке мобилизации профессоров и преподавателей высших школ» от военной службы освобождались не только нужные профессора и преподаватели, но и определенное число лиц, оставленных при вузах для подготовки к профессорскому званию.

Поскольку перевоспитание старых преподавателей и научных работников, переориентация их мировоззрения в направлении марксистской фи-

лософии и пролетарской идеологии оказывалось большей частью затруднительно, одной из первостепенных задач стало скорейшее формирование состава научно-педагогических кадров, компетентность которых удовлетворяла бы потребностям социалистического общества.

Таким образом, наряду с задачами массовости подготовки научно-педагогических кадров решались и задачи жесткого отбора кандидатов в состав преподавателей и научных работников на основе их принадлежности к Коммунистической партии. Практически это означало установку на игнорирование различий между образованным и необразованным, знающим и незнающим, квалифицированным и неквалифицированным, хотя декларировалась необходимость «массового подтягивания» рабочих и крестьян до духовного уровня интеллигенции [29]. Провозглашенная советским правительством ценность образования, заключавшаяся в формировании «нового человека» «пролетарского» духа, определила стержневое требование к профессиональной культуре научно-педагогического работника его приверженность к единой идеологической позиции государства, основанной на марксистско-ленинской философии. Данное требование оставалось незыблемым вплоть до 1991 года.

Эти задачи были возложены на новые государственные учреждения, утверждаемые советским правительством. Декретом Совнаркома от 9 ноября 1917 года организовывается Государственная комиссия по просвещению (Наркомпрос), на которую были возложены функции, выполняемые в дореволюционной России Министерством народного просвещения [18]. С целью конкретизации деятельности по реформированию высшего образования 20 января 1919 года при Наркомпросе создается Государственный ученый совет (ГУС), в круг ведения которого входило обеспечение кафедр вузов необходимым персоналом «ученых сотрудников, преподавателей, оставленных при университете» [18]. 29 января 1920 года учреждается Главный комитет профессионально-технического образования, на который в последующем также была возложена ответственность за подбор кадров для научно-педагогических должностей.

Основными мерами преобразования являлись упразднение дореволюционного состава ученых степеней и педагогических должностей, а также поиск оптимальных решений проблемы создания единой эффективной формы подготовки научно-педагогических кадров, соотносящейся с организационными принципами реформируемой научно-образовательной сферы. В результате в данный период существовала множественность организационных форм послевузовского образования, порой дублирующих друг друга. Особое значение придавалось вопросу о подготовке научно-

педагогических кадров в области общественных наук [15], очевидно, в связи с тем, что на преподавателей-обществоведов возлагалась значимая в то время миссия по воспитанию российского населения в духе марксистского мировоззрения и укреплению соответствующего методологического фундамента науки и образования. Это выразилось в создании мощной сети научно-исследовательских институтов и вузов идеолого-партийного назначения, среди которых видное место занимал Институт красной профессуры (ИКП).

С 1925 года социально-экономическая жизнь страны определялась правительственной стратегией форсирования социалистической индустриализации, согласно которой все отрасли народного хозяйства и все сферы общественной жизни подчинялись нуждам промышленности. Так, в директивах к составлению первого пятилетнего плана народного хозяйства XV съезд партии указал на необходимость увязать план культурного строительства с индустриализацией страны. Большое место в этом плане отводилось проблеме подготовки научно-педагогических работников [15]. Во-первых, в новых исторических условиях требовалось усилить плановость и организованность этой подготовки по аналогии с другими общественно-экономическими сферами. Во-вторых, увеличение потребности в высококвалифицированных специалистах для новейшей социалистической формы хозяйствования, в частности промышленности и сельского хозяйства, вызвало необходимость расширения сети высших учебных заведений и научно-исследовательских институтов, что, в свою очередь, настоятельно требовало расширения состава научно-педагогических работников.

В 1925 году при Центральном комитете Российской коммунистической партии (большевиков) (ЦК РКП(б)) была создана специальная комиссия, которая, тщательно изучив накопленный опыт, разработала принципиально новую систему мер. Самым крупным результатом этой комиссии было ее предложение об учреждении института аспирантуры. В итоге, Наркомпрос утвердил «Инструкцию о порядке подготовки научных работников при научно-исследовательских институтах и вузах по прикладным, точным и естественным наукам», в которой оставленные для подготовки к научно-педагогической работе (научные сотрудники второго разряда) именовались аспирантами [79]. Сам термин «аспирант» и раньше применялся в отечественной литературе, где он фактически означал стремившегося или готовившегося к преподавательской или научной работе.

Объединение работы по подготовке научно-педагогических кадров в одном общегосударственном плане сопровождалось ее централизацией и планированием, преодолением разнобоя и утверждением в ней единых

принципов и приемов. Планирование подготовки кадров выразилось в расчетах наличных сил и перспектив их роста и в планах приема в аспирантуру. Руководство в 1925 году было возложено на Государственный ученый совет (ГУС). Непосредственно для осуществления этой задачи при президиуме ГУСа была учреждена особая комиссия, которая рассматривала распределение аспирантских стипендий по вузам и научно-исследовательским институтам (НИИ), устанавливала порядок отбора аспирантов, рассматривала и утверждала кандидатов в аспирантуру, представленных отборочными комиссиями учреждений, и контролировала подготовку аспирантов посредством их отчетности. Следовательно, продолжала выполнять функции комиссии дореволюционного Министерства просвещения, контролировавшей деятельность института профессорских стипендиатов. Первоначально за каждым отдельным учреждением не закреплялось определенное количество аспирантов. Вузы и НИИ имели право представлять в ГУС всех кандидатов, рекомендованных предметными комиссиями в состав аспирантов [79].

В 1925 году были приняты первые нормативно-правовые документы, дополненные документами 1926–1927 годы, которые устанавливали требования к уровню подготовленности кандидатов в аспиранты, условия зачисления их в аспирантуру и требования к программе подготовки и к условиям ее реализации.

С самого начала наметился новый подход к подбору кандидатов для аспирантской подготовки. При старой практике «оставления» для приготовления к профессорской деятельности выбор кандидата почти всецело зависел от желаний одного лица – профессора. Теперь же при аспирантской системе мнение будущего научного руководителя должно было согласовываться с мнением общественности университета. Для этого в соответствии с указаниями ГУСа при учреждениях создавались отборочные комиссии по приему аспирантов в составе ректора, декана соответствующего факультета и представителей общественных организаций. Как правило, персональный состав кандидатов в аспиранты предварительно обсуждался в парторганизациях [93].

Таким образом, с утверждением института аспирантуры упорядочился процесс послевузовской подготовки научно-педагогических кадров посредством введения новых принципов централизованного управления и усовершенствования его организационно-методического обеспечения.

В конце 1930 года на третьей сессии ГУСа Наркомпроса обсуждалась программа реорганизации процесса подготовки научно-педагогических кадров. Одним из решений было уточнение Государствен-

ной плановой комиссией и хозорганизациями количественных показателей (с дифференциацией по отдельным видам и специальностям), отражающих конкретные потребности народного хозяйства в научно-исследовательских и научно-преподавательских кадрах, т. е. введение ведомственного планирования [69].

Основное же решение проблем подъема эффективности работы аспирантуры академическая общественность видела в совершенствовании ее программно-методического обеспечения, а именно в уменьшении сроков подготовки аспирантов при повышении качества ее содержания. В результате Учебно-методический совет Наркомпроса, следуя необходимости разработки типовых правил отбора и подготовки научно-педагогических кадров, на основе которых на местах должны составляться детальные программы по отдельным специальностям, выпустил ряд инструктивно-методических писем [69]: «Общие принципы построения работы аспиранта» (12 декабря 1930 г.); «Непрерывная производственная практика в системе аспирантской подготовки» (12 декабря 1930 г.); «О постановке преподавания иностранных языков в системе аспирантской подготовки» (30 ноября 1930 г.); «Объем и содержание педагогического цикла для аспирантов (непедагогических специальностей)» (22 апреля 1931 г.); «Проект программы по теоретической экономии для аспирантов всех специальностей, кроме социально-экономической» (6 марта 1931 г.); «Положение о студентах-выдвиженцах» (23 апреля 1931 г.). Таким образом, впервые ставится вопрос о введении общего во всех вузах и научно-исследовательских учреждениях типового программно-методического обеспечения послевузовской подготовки научно-педагогических кадров.

Следующей акцией по улучшению организационно-административных условий отбора и подготовки научно-педагогических кадров в вузах и научных учреждениях стало «Положение об аспирантуре», утвержденное Совнаркомом СССР в 1939 году. В этом «Положении» указывалось, что аспирантура является основной формой подготовки профессорско-преподавательских и научных кадров. С этих пор на Всесоюзный Комитет по делам высшей школы при Совнаркомом СССР (реорганизованный в 1940 году в Министерство высшего образования) было возложено общее руководство над подготовкой аспирантов. Это обстоятельство имело весьма большое значение, так как высшие учебные заведения страны находились в то время в различных ведомствах, что неизбежно проводило к известному разнобою в объеме требований, предъявляемых к аспирантской подготовке по различным специальностям, и к нарушению плановости в подготовке научно-педагогических кадров [27]. Однако акаде-

мические научные учреждения в этом отношении находились под обособленным руководством президиума Академии наук СССР.

Воспроизводство молодой научно-педагогической смены приобретало все более широкий размах. К началу 1940 года в СССР насчитывалось 16863 аспиранта, в том числе – 13169 человек в вузах и 3694 человека в научных учреждениях. Только за 1939 и 1940 годы ученые степени кандидата наук были присуждены 8000 человек и доктора наук – почти 1500 [33].

Во время Великой Отечественной войны советское руководство поставило перед высшей школой задачу укрепления оставшихся вузов (их количество уменьшилось с 817 в 1941 году до 460 в 1942 году) и сохранения воспроизводства высококвалифицированных специалистов для фронта и тыла. Большое значение, как основной гарантии сохранения научно-технического потенциала страны, придавалось поддержанию развития научных исследований и подготовке работников науки и образования, повышению их профессиональной квалификации. Так, только в 1942–1944 годах Высшая аттестационная комиссия утвердила в ученой степени доктора наук и кандидата наук – 1279 и 4823 диссертантов соответственно. Также не прекращалась подготовка научных и преподавательских кадров через аспирантуру для научно-исследовательских учреждений и вузов страны. Правда, за счет ушедших на фронт и на производство общее количество обучавшихся в аспирантуре резко сократилось. На 15 февраля 1942 года в аспирантуре высших учебных заведений оставалось около 800 человек, или 6,2 % от довоенного уровня. Однако если в 1941/42 учебном году в вузовскую аспирантуру было принято лишь 50 человек, то в 1943 г. – уже 1300 аспирантов [71].

Даже в годы войны для усиления научно-исследовательской деятельности вузов облегчался порядок ее финансирования, расширялась сеть аспирантуры, принимались меры по улучшению качества подготовки аспирантов.

Последующее функционирование системы послевузовской подготовки научно-педагогических кадров было обусловлено интенсификацией развития научно-технического потенциала и высшей школы в целях восстановления народного хозяйства страны. Поэтому правительство в эти годы большое внимание уделяло воспроизводству научно-педагогических кадров. Кроме того, высшие учебные заведения, особенно периферийные, в первые годы после войны испытывали в них острый недостаток. В 1947 году в вузах СССР работало 67280 преподавателей. В их числе было всего 4112 докторов наук и 15814 кандидатов наук. Как видно, лица,

имевшие ученую степень, составляли в тот период меньше одной трети общего количества научно-педагогических кадров. Такой уровень научной квалификации преподавателей (хотя возросший по сравнению с довоенным периодом) уже не способствовал научному и техническому прогрессу народного хозяйства страны, в известной мере тормозил повышение качества подготовки специалистов в вузах, сдерживал размах научных исследований [22]. Поэтому внимание правительства и ответственных ведомств, придерживающихся установки ускорить процесс воспроизводства научной элиты, со временем только усиливалось к этой сфере общественной жизни.

Характерными чертами этого этапа развития явились расширение и утверждение новых организационных форм послевузовской подготовки научно-педагогических кадров: годичная аспирантура, институт соискательства, прикомандирование докторантов. Так, в конце 50-х годов оформляется институт соискательства для повышения научной квалификации вне аспирантуры не только преподавательского состава, но и работников промышленности, сельского хозяйства и культуры. Наряду с подготовкой кандидатов наук правительство в это время уделяет внимание подготовке научно-педагогических кадров высшей квалификации. В результате, постановлением Совета Министров (СМ) СССР от 4 ноября 1947 года «О подготовке научных кадров высшей квалификации» организовывается институт прикомандирования научных работников страны для завершения работы над докторскими диссертациями сроком до двух лет [15].

Завершение восстановительного периода в стране поставило новые задачи в хозяйственной, политической и культурной жизни. Большой приоритет в научно-образовательной сфере приобретают фундаментальные исследования, открывающие объективные закономерности реального мира, и подготовка специалистов в этом направлении. Данный период ознаменовался стабильным развитием высшего образования, характеризующимся быстрым ростом числа подготавливаемых вузами кадров, появлением новых вузов. Естественно, что в подобных условиях со стороны руководящих органов страны проявлялся особый интерес к проблемам воспроизводства кадрового потенциала науки и образования.

С целью улучшения подготовки научно-педагогических кадров правительство на протяжении рассматриваемого времени предпринимало ряд мер, которые подкреплялись последующими нормативными документами. Прежде всего, правительство обязывало советы вузов и НИИ, президиумы Академии наук и Высшей аттестационной комиссии (ВАК) повысить требования при аттестации научных и педагогических работников, при этом особое внимание обращать на качество защищаемых диссертационных ра-

бот. Ученые степени предписывалось присуждать только за работы, имеющие научно-теоретическое и практическое значение, содержащие новые научные выводы и рекомендации, теоретические обобщения и научные открытия, а также за опубликованные высококачественные учебники.

С 1957 года обязательным правилом при подготовке диссертации стала публикация результатов проводимых исследований [62]. В 1960 году уточнялись требования к кандидатским и докторским диссертациям. Диссертационная работа на соискание ученой степени кандидата наук должна была содержать новые научные и практические выводы и рекомендации, выявить у соискателя способность к самостоятельным научным исследованиям, глубокие теоретические знания в области данной дисциплины и специальные знания по вопросам диссертации. Диссертация на соискание ученой степени доктора наук должна быть самостоятельной исследовательской работой, содержащей теоретическое обобщение и решение крупной научной проблемы, представляющей значительный вклад в науку и практику [25]. Кроме того, на каждую диссертацию, помимо отзывов официальных оппонентов, вводится отзыв ведущей организации. С 1974 года в целях более квалифицированной оценки качества диссертационных работ были организованы специализированные советы, формирующиеся из числа наиболее авторитетных ученых соответствующей специальности. Кроме того, система аттестации усилила требования к получению практических результатов в ходе диссертационных исследований и к их внедрению в народное хозяйство.

В целях отбора наиболее способных, имеющих склонность к научной работе молодых специалистов и подготовки их к научной деятельности правительственным постановлением от 1962 года была введена в штаты НИИ и вузов должность стажеров-исследователей в пределах утвержденного плана по труду. Другим правительственным актом от 18 июля 1972 года (как одна из мер по улучшению подготовки, использованию и повышению квалификации научно-педагогических кадров высшей школы) была введена в штаты высших учебных заведений должность стажеров-преподавателей со сроком стажировки один год, в счет уменьшения плана приема в аспирантуру, с выплатой им заработной платы. Среди сложившихся форм подготовки основное место сохраняла аспирантура, поскольку она укрепилась как целенаправленная форма, осуществляющая подготовку кандидатов наук согласно общегосударственным народнохозяйственным планам. Ее организационно-правовые основы последовательно регламентировались положениями 1957, 1962 и 1980 годов. Прежде всего, по зако-

нодательным нормам первого из них, утверждение приема и аттестации аспирантов было передано непосредственному руководству вузов и НИИ.

Опираясь на установку увеличения контингента подготавливаемых к научной и педагогической деятельности, в 1961 году была организована целевая аспирантура, т. е. прием в очную аспирантуру лиц, командированных высшими учебными заведениями, промышленными предприятиями, совхозами, колхозами, научно-исследовательскими учреждениями и другими организациями. Направление в аспирантуру рассматривалось как мера поощрения лучших специалистов за хорошую работу.

Однако обозначившийся в этот период экстенсивный путь развития народного хозяйства, выражавшийся в преимущественном увеличении количественных показателей, породил искусственное форсирование темпов подготовки научно-педагогических кадров, что негативно влияло на ее качественные характеристики. Кроме того, планы, которые спускались вузам и НИИ, не учитывали потребность регионов и, таким образом, планирование превращалось в регламентирование. Вместе с тем, в «Положениях об аспирантуре» не была даже представлена строго разработанная программа как научной, так и педагогической подготовки, не были вычленены основные составляющие этой программы. Правительственные установки, указывающие на необходимость повышения качества подготовки, в основном касались эффективности и актуальности научно-исследовательских работ.

Политика правительства, проводимая с 1985 года на основе демократизации и гласности, повлекла за собой коренные изменения в идейно-политической и общественной жизни страны. Ядром экономических преобразований стала концепция социально-экономического развития страны на основе использования новейших достижений научно-технического прогресса. В этих условиях одной из задач являлось формирование высококвалифицированного состава научно-педагогических кадров, повышение качества их подготовки. Основные мероприятия по ее осуществлению были изложены в правительственном постановлении от 13 марта 1987 года «О мерах по улучшению подготовки и использования научно-педагогических и научных кадров» [63].

В связи с новой установкой правительства были внесены изменения в практику подготовки как кандидатов (через институт аспирантуры и соискательства), так и докторов наук. 15 сентября 1987 года Министерством высшего и среднего специального образования СССР и ВАКом при СМ СССР утверждается «Положение о подготовке научно-педагогических и научных кадров в системе непрерывного образования», где регламентируются правовые условия функционирования всех существующих организа-

ционных форм их подготовки, представленных в виде составных частей системы непрерывного профессионального образования (аспирантура, докторантура, перевод кандидатов наук на должности научных сотрудников и соискательство). Значительным вкладом в развитие высшей школы стало создание целенаправленной институциональной формы подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации – докторантуры, которая, согласно законодательству, была организована как высшая ступень непрерывного профессионального образования и предполагала совершенствование научной компетенции.

В настоящее время в связи с введением в декабре 2012 года нового закона «Об образовании в Российской Федерации» аспирантская подготовка включена в третий уровень высшего образования, по результатам которой выпускникам присваивается академическая квалификация «Исследователь. Преподаватель-исследователь».

### **3. Модели образовательных маршрутов в разные периоды подготовки научно-педагогических кадров России**

Содержание подготовки отечественных научно-педагогических кадров систематизировано относительно исторических периодов развития высшей школы России [44, 46; 47; 48; 49; 50] и представлено в табл. 1. 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 приведенной таблицы следует, что отечественная система профессиональной подготовки научно-педагогических кадров высшей школы прошла в своем развитии одиннадцать периодов, признаки которых органически связаны с этапами развития Российского государства. В соответствие 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. Периодизация подготовки НПК высшей школы России отражена в таблице 1.

### Периодизация подготовки научно-педагогических кадров высшей школы России

№	Периоды (гг.)	Признаки периода	Содержание подготовки	Тенденции развития
1	2	3	4	5
1	1725–1753	Функционирование Петербургского академического университета	Академические лекции по отдельным дисциплинам. Несистематическое осуществление подготовки	Заемствование западноевропейского опыта Интеграция науки и образования
2	1754–1801	Открытие и становление Московского университета	Многоуровневое образование, содержащее последовательно базовую, специальную и научную подготовку. Самостоятельная подготовка	Индивидуализация обучения Аттестация научно-педагогических кадров Заграничная стажировка
3	1802–1819	Возникновение и становление системы высшего и послевузовского образования	Широкая естественно-научная и гуманитарная подготовка, реализация просветительской направленности высшего образования	Законодательное закрепление и унификация присвоения ученых степеней Создание институциональных форм подготовки научно-педагогических кадров (педагогические институты при университетах, Главный педагогический институт)
4	1820–1860	Период политической реакции в высшей школе	Целевая направленность высшего образования в подготовке государственных чиновников, введение в содержание подготовки политической цензуры	Ужесточение правил признания заграничных ученых степеней Создание новых институциональных форм подготовки (Дерптский профессорский институт)
5	1861–1883	Период прогрессивных реформ в высшей школе	Приоритетная научно-педагогическая подготовка, введение авторских и параллельных курсов	Отмена педагогического образования. Введение института профессорских стипендиатов и создание новых институциональных форм подготовки (подготовка преподавателей-филологов для университетов в Русской филологической семинарии при Лейпцигском университете)

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4	5
6	1884–1900	Период возврата политической реакции в высшей школе	Усиление политической цензуры в содержании образования, догматизм в теоретической и развитие практической составляющей	Создание института приват-доцентства. Создание новых институциональных форм подготовки (подготовка преподавателей по римскому праву в Русской семинарии при Берлинском университете)
7	1901–1917	Период нарастающего революционного движения	Индивидуализация процесса обучения, замена курсовой системы предметной системой обучения, усиления методической составляющей подготовки	Повышение активности прогрессивной общественности в решении вопросов реформирования послевузовской подготовки НПК. Восстановление педагогической подготовки НПК (подготовка преподавателей в Петербургской педакадемии и Московском пединституте им. Ж.Г. Шелапутина)
8	1918–1924	Реформа по демократизации высшей школы	Приоритетная социально-экономическая подготовка с пересмотром ее содержания	Упразднение дореволюционных ученых степеней и званий. Создание новых институциональных форм подготовки (Институт красной профессуры; введение института научных сотрудников 2-го разряда для подготовки к научно-педагогической деятельности)
9	1925–1945	Период отраслевого централизма в высшей школе	Приоритетная естественно-математическая или гуманитарная направленность университетского и отраслевая направленность неуниверситетского образования	Учреждение аспирантуры как общегосударственного института централизованной и планомерной подготовки НПК. Восстановление ученых званий и степеней. Разграничение высококвалифицированных специалистов на научно-исследовательские кадры и профессорско-преподавательский состав
10	1946–1991	Период научно-технического прогресса	Интеграция базового и специального образования	Унификация требований к подготовке НПК в вузах и НИИ. Доминирование научно-исследовательской составляющей в содержании послевузовской подготовки. Создание новых институциональных форм подготовки (введение института прикомандированных в вузы для завершения работы над докторскими диссертациями; введение института докторантуры)

Окончание таблицы 1

1	2	3	4	5
11	1991-наст. время	Период рыночной экономики	Переход от массового и репродуктивного к индивидуально- ориентированному многоуровневому образованию	Смена парадигмы образования – знаниевой на личностно- ориентированную и компетентностную парадигмы. Интеграция российского образования в единое европейское образовательное пространство. Создание новых институциональных форм подготовки (введение подготовки научно-педагогических кадров через бакалавриат и магистратуру; введение дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы»)

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.). Долгий путь развития прошла система аттестации научно-педагогических кадров. Основными учеными степенями в дореволюционной России были кандидат, магистр и доктор. В отдельные периоды вводилась ученая степень действительного студента с целью отделения основной массы выпускников университетов от окончивших его с отличием. В настоящее время эта задача решается присвоением диплома с отличием. С 1995 г. высшая школа России возобновила присвоение магистерских степеней.

По результатам проведенного выше ретроспективного анализа нами выполнено моделирование образовательных маршрутов с помощью математической теории графов [92]. Граф ( $G$ ) определяется как совокупность множества точек ( $V$ ) и множества линий ( $E$ ). Элементы множества  $V$  называются вершинами графа  $G$ , а элементы множества  $E$  его ребрами. Направленные ребра называются дугами, а содержащий направленные ребра граф – ориентированным. При анализе функционирования систем с одними ее компонентами удобно связывать вершины графа, а с другими – его ребра. Построенный таким образом граф называют структурным графом системы. Множество ребер  $E$  может быть пустым или кратным. Граф, содержащий кратные ребра называют мультиграфом. При изображении ориентированных графов ребра обозначают стрелками, выходящими из его вершин. Обычно рассматриваемые графы конечны, т.е. конечны множества их элементов (вершин и ребер). Задать граф – это значит описать множества вершин и ребер. Граф может быть задан с помощью чертежа, списка ребер, матриц инцидентности или смежности. Граф без кратных ребер называется полным, если каждая пара вершин соединена ребром. Маршрутом в графе  $G$  называется такая конечная или бесконечная последовательность ребер  $M(e_1, \dots, e_n, \dots)$ , в которой каждые два соседних ребра  $e_{i-1}$  и  $e_i$  имеют общую вершину. Одно и то же ребро может встречаться в маршруте несколько раз. В конечных маршрутах первое ребро  $e_1$  и последнее  $e_n$ . Вершина  $v_0$  – начало маршрута и вершина  $v_n$  – конец маршрута. Остальные вершины –

внутренние (промежуточные). Число ребер маршрута называется его длиной. Маршрут  $M$  называется цепью, если каждое ребро встречается в нем не более одного раза, и простой цепью, если любая вершина графа связана не более чем с двумя ребрами. Протяженностью  $g(v', v'')$  между вершинами  $v'$  и  $v''$  называется максимальная из длин, связывающих эти вершины простой цепью. Максимальным рангом  $R(v)$  вершины  $v$  ориентированного графа называется максимальный путь этого графа с концом  $v$ , а минимальным рангом  $r(v)$  – минимальный путь  $E(v_0, \dots, v)$  с началом в  $v_0$  и концом в  $v$  [42].

На основании результатов ретроспективного анализа разработаны модели образовательных маршрутов в разные периоды подготовки НПК России, представленные в таблице 2 [42]. 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, ПрО – преподаватель общественных наук, КН – кандидат наук, ДН – доктор наук. Цифрами обозначены длительности подготовки, а в примечании показаны документы и институциональные формы, реализующие подготовку. Следует отметить, что в первые годы советской власти квалификационные уровни Пр, ПрО и П представляли собой учебные звания.

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.

Таблица 2

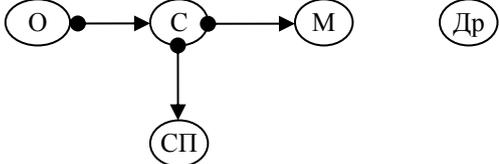
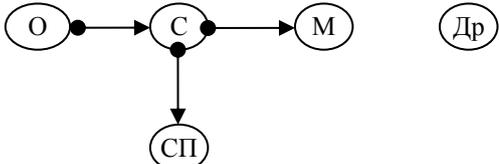
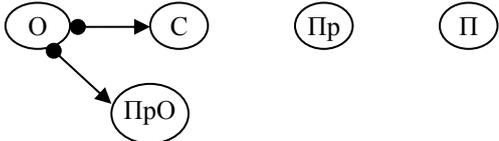
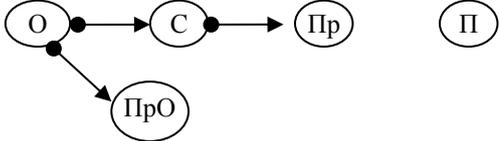
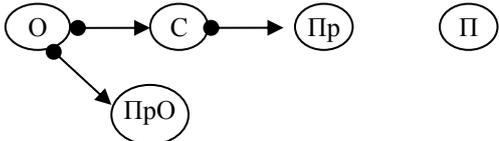
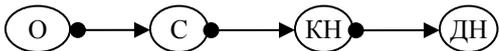
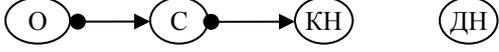
### Модели подготовки научно-педагогических кадров в России

№	Модель подготовки	Примечание
1	2	3
1		Первый выпуск Петербургского академического университета (1753 г.) и Московского университета (1760 г.)
2		Учительская семинария при Московском университете (1779–1784 гг.)
3		Императорский указ (1803 г.)

Продолжение таблицы 2

1	2	3
4		Открытие пединститутов при университетах (1804–1834 гг.) и Петербургского пединститута (1804 г.)
5		Положение о производстве в ученые степени (1819 г.)
6		Подготовка магистров и докторов в Дерптском профессорском институте (1827–1837 гг.)
7		Положение о производстве в ученые степени (1844 г.)
8		Замена учительских институтов на учительские курсы (1859–1863 гг.)
9		Введение института профессорских стипендиатов и отмена педагогического образования в России (1863 г.)
10		Положение об испытаниях на ученые степени (1864 г.)
11		Подготовка преподавателей-филологов для университетов в Русской философской семинарии при Лейпцигском университете (1873–1884 гг.)
12		Отмена степеней действительного студента и кандидата Уставом российских университетов (1884 г.)

Продолжение таблицы 2

1	2	3
13		Подготовка преподавателей по римскому праву в Русской семинарии при Берлинском университете (1885–1895 гг.)
14		Временные правила об управлении вузами (1905 г.)
15		Подготовка преподавателей в Петербургской педагогической академии (1908–1915 гг.) и Московском педагогическом институте им. Ж.Г. Шеллапутина (1911–1917 гг.)
16		Декрет Совнаркома (1918 г.)
17		Открытие Института красной профессуры (1921 г.)
18		Введение института научных сотрудников 2-го разряда для подготовки к научно-педагогической деятельности (1921 г.)
19		Увеличение обучения в Института красной профессуры для выполнения научно-педагогической работы (1923 г.)
20		Введение ученых степеней кандидата наук и доктора наук (1934 г.)
21		Введение института прикомандированных в вузы для завершения работы над докторскими диссертациями (1947 г.)
22		Отмена института прикомандированных (1956 г.)
23		Введение института докторантуры (1987 г.)

1	2	3
24	<pre> graph LR   O((О)) --&gt; S((С))   S --&gt; KN((КН))   KN --&gt; DN((ДН))   S --&gt; SP((СП)) </pre>	Введение дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы» (1993 г.)
25	<pre> graph LR   O((О)) --&gt; B((Б))   B --&gt; M((М))   M --&gt; KN((КН))   KN --&gt; DN((ДН))   O --&gt; S((С))   S --&gt; KN   S --&gt; SP((СП)) </pre>	Введение подготовки научно-педагогических кадров через бакалавриат и магистратуру (1995 г.)

В частности, данные таблицы 2 показывают преемственность моделей подготовки научно-педагогических кадров в России.

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 НИИ 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 невостребованный пока опыт базовой подготовки младшего преподавательского состава вузов, проводимой в Петербургском педагогическом институте (1804–1859 гг.) и Институте красной профессуры (1921–1930 гг.).

### Вопросы и задания для самоконтроля к разделу 1:

#### 1. Дополните предложение:

Для формирования структуры системы необходимо задать ее компоненты, связи между ними и их \_\_\_\_\_.

#### 2. Дополните предложение:

Ко второму уровню высшего образования относятся \_\_\_\_\_ и \_\_\_\_\_.

**3. Выберите правильный ответ:**

К формам дополнительного профессионального образования относятся:

- а) аспирантура;
- б) среднее профессиональное образование;
- в) профессиональная переподготовка.

**4. Выберите правильный ответ:**

Казанский университет был открыт в

- а) 1825 году;
- б) 1804 году;
- в) 1775 году;
- г) 1795 году.

**5. Дополните предложение:**

В результате реформы высшей школы России 1802–1804 гг. были введены следующие квалификационные уровни: \_\_\_\_\_, магистр, доктор.

**6. Дополните предложение:**

Высшая школа России вернулась к специалитету в \_\_\_\_\_ году.

**7. Дополните предложение:**

Впервые магистерская подготовка в России введена в \_\_\_\_\_ году.

**8. Дополните предложение:**

Для подготовки к доцентской должности в дореволюционной высшей школе функционировал институт \_\_\_\_\_.

## **Раздел 2. Структура и содержание зарубежных систем высшего образования**

### **Учебные цели**

1. Иметь представление о системах высшего образования зарубежных стран.
  2. Иметь представление о моделях подготовки выпускников высшей школы зарубежных стран.
  3. Иметь представление о докторских образовательных программах в странах с развитой рыночной экономикой.
- Отводимое время – 4 часа.

### **План лекций**

1. Сравнительный анализ функционирования зарубежных систем подготовки выпускников высшей школы.
2. Модели подготовки выпускников высшей школы в зарубежных странах.
3. Докторские образовательные программы в странах с развитой рыночной экономикой.

### **Лекции 4-5**

#### **1. Сравнительный анализ функционирования зарубежных систем подготовки выпускников высшей школы**

Интеграция Российской высшей школы в мировой образовательный процесс ставит задачи унификации академических и ученых степеней, ученых званий, номенклатуры профессорско-преподавательских должностей, а также систем подготовки, переподготовки и повышения квалификации научно-педагогических кадров. В зарубежной высшей школе сложились довольно разнообразные системы подготовки научно-педагогических кадров. Они имеют как национальные особенности, так и общие закономерности.

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 Великобри-

тании. 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 [74, 75, 86].

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, а также 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 они должны быть выпускниками данного университета.

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 [34].

Британская модель подготовки кадров высшей школы с небольшими вариациями функционирует также в США, Японии, Израиле, Канаде, Ав-

стралии, Ирландии, и многих других странах Британского содружества наций [1; 12; 13; 14; 34; 72]. 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. 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 уровней 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 (мастер) 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 2 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 модули, после чего сдает по ним квалификационный экзамен. В последующем он пишет диссертацию, которую пред-

ставляет на защиту для получения степени доктора философии.

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 [72]. Базовый уровень образования для получения степени бакалавра соответствует 4 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. В отличие от США, прием в докторантуру для получения степени доктора наук может осуществляться на базе степени магистра. Срок обучения в докторантуре в последнем случае соответствует трем годам.

В качестве следующей системы рассмотрим испано-французскую модель подготовки научно-педагогических кадров. В соответствии с Законом об университетской реформе 1983 года высшее образование Испании делится на три цикла. Первый (базовый) цикл длится три года и включает изучение фундаментальных дисциплин. Второй (специализированный) цикл длится 2 года. По его окончании присваивается степень лиценциата по определенной специальности или профессиональное звание (инженера или архитектора). Третий цикл (исследовательский) длится 2–3 года, по завершении которого присваивается 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 иметь степень лиценциата или профессиональное звание и пройти дополнительную подготовку в институтах педагогических наук [74].

На испанской модели основана система подготовки кадров в Португалии [75], где стандартным уровнем высшего университетского образования является степень лиценциата.

Свою оригинальную модель имеет 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 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).

Начиная с первого года обучение в средней школе является специализированным. Выпускники лицеев получают свидетельство о полном общем среднем образовании – «бакалавриат», дающее право поступления в университеты и некоторые другие вузы, т.е., бакалавры во Франции – это лица с общим средним образованием. В университетах процесс обучения делится на три последовательных цикла. Первый цикл длительностью два года представляет собой начальный этап высшего образования, на котором осуществляется общенаучная подготовка. По окончании цикла выдается диплом, который, по сути, является свидетельством о неполном высшем образовании. Второй цикл состоит из двух последовательных одногодичных ступеней, завершающихся получением дипломов лиценциата и «метриза», в которых указывается название изучаемой дисциплины. В зависимости от избранной специальности и типа учебного заведения обучение на уровне лиценциата носит общефундаментальный характер без элементов профессионализации или заключается в комбинации фундаментальной и профессиональной составляющих с преобладанием первой. На обучение с целью получения диплома «метриза» обычно записывается лишь та часть выпускников с дипломом лиценциата, которая ориентируется на научную карьеру. Основное время посвящается подготовке научного доклада или выполнению индивидуальной научно-исследовательской работы. С 1985 года введена также степень магистра, имеющая профессиональную направленность. Ряд университетов технического и технологического профиля присуждают инженерные дипломы. Третий цикл высшего университетского образования предназначается для специализации и приобщения к научно-исследовательской деятельности. Принимаются на этот цикл лица, имеющие степень «метриза» по соответствующей специальности. Обучение ведется в течение одного года и завершается получением диплома о высшем специализированном образовании. Следовательно, для получения диплома о высшем университетском образовании третьего цикла требуется в общей сложности 5 лет обучения.

Для обучения на получение единственной степени доктора обычно принимаются лица с дипломами углубленной подготовки. Оно занимает 2–

4 года и заключается в сдаче теоретических экзаменов по специальности, проведении научного исследования по выбранной теме, написании и защите диссертации. Преподавателей колледжей и лицеев готовят после первого цикла в высших нормальных школах или после полного университетского курса – в региональных центрах подготовки преподавателей с длительностью обучения, как правило, один год [17;77]. Таким образом, подготовка научно-педагогических кадров во Франции содержит 4–5 промежуточных этапов, на каждом из которых претендент имеет возможность еще раз выбрать свою дальнейшую судьбу.

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 [74].

Одной из базовых систем образования в мире является германская модель высшей школы. Первые высшие учебные заведения появились на территории современной Германии в период средневековья (XIV в.). Это университеты в городах Гейдельберг и Кельн. Формирование в 1815 году Германского союза открыло новый этап в развитии высшего образования. В основу проводимых реформ были положены идеи философа и просветителя В. Гумбольдта (1767–1835 гг.), 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 [75]. Высшие технические и педагогические школы получили статус учебных заведений университетского типа только в конце 60-х – начале 70-х гг. XX в.

В университетах и эквивалентных им по уровню учебных заведениях срок подготовки по большинству специальностей составляет 4 года. Обучение разделяется на два цикла – первый двухлетний является базовым, а второй считается основным. После завершения программы студенты сдают экзамен и получают диплом с указанием специальности. В Германии принята одна ученая степень доктора наук в определенной конкретной области знаний [64]. Право на соискание ученой степени доктора наук и подготовку докторской диссертации имеют лица, окончившие один из германских или зарубежных университетов. В Германии нет аспирантуры в том виде, в каком она присутствует в других странах. Лица, готовящиеся к по-

лучению ученой степени доктора наук, работают на кафедрах университетов в качестве ассистентов профессоров, одновременно выполняя большой объем научно-исследовательской и учебной работы.

Германская модель была взята за основу в ряде регионов Европы. На этой модели основывалась подготовка научно-педагогических кадров в Италии. С точки зрения организационной структуры, итальянская высшая школа традиционно представлена, главным образом, университетской системой. Подготовка, которая дается в университетах и приравненных к ним вузах, осуществляется на двух основных уровнях – дипломном и последипломном. Обучение на первом уровне проводится по традиционной университетской программе с продолжительностью обучения от 4 до 6 лет и завершается 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 осуществляется по самым различным программам с продолжительностью обучения от 1 года до 5 лет и направлена на достижение каких-либо специфических целей (например, специализация, повышение квалификации, подготовка на докторскую степень и т.д.) [64, 74]. Для получения резерва университетских преподавателей и высококвалифицированных кадров для исследовательских центров в Италии с 1980 года учрежден институт научно-исследовательской докторантуры. Докторанты, обучаясь 3–4 года, получают учебное пособие (стипендию), но не имеют права в этот срок заниматься преподавательской деятельностью. Они должны участвовать в семинарах (проводимых научным руководителем) и подготовить за время обучения научно-исследовательскую диссертацию по выбранной дисциплине. После защиты диссертации соискатель получает ученую степень доктора научных исследований.

Университеты Турции [76] были созданы с использованием модели центральной Европы, прежде всего Германии. Это касалось Стамбульского и Анкарского университетов. Босфорский, Средневосточный технический и университет им. Ататюрка используют американскую модель высшего образования. Ряд вузов опирается на обе модели сразу, при этом европейские модели под влиянием местных традиций и условий общественной жизни претерпевают значительную трансформацию. Основным дипломом о высшем образовании, получаемом выпускниками университетов, является «лисанс», т.е. документ о присвоении степени бакалавра. По инженерным специальностям диплом называется «мюхендислик». Его уровень приравнивается к степени бакалавра естественных наук по инженерному

делу. Срок обучения для получения обоих дипломов в зависимости от профиля составляет 4–5 лет. Вторым по уровню дипломом, сопоставимым с европейской степенью магистра, является «юксек лисанс», а в отдельных университетах «пост-лисанс». По инженерным специальностям – это «юксек мюхендислик». Срок обучения составляет 1–2 года после получения первого диплома. Многие университеты присваивают степень магистра гуманитарных или естественных наук. Наиболее высокий уровень образования, даваемый университетами, отмечается дипломом доктора. Обучение продолжается 3–4 года после первого диплома («лисанс» или «мюхендислик») или 2–3 года после второго. В Средневосточном техническом университете присваивается степень доктора философии.

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

Основной степенью, присваиваемой университетами Норвегии по завершении 4–5-годичного курса высшего образования, является степень кандидата в магистры по различным специальностям. При наличии этой степени и при условии прохождения дополнительного 2-годичного курса обучения с подготовкой самостоятельной научной работы претенденту присваивается степень кандидата наук с указанием специальности (например, кандидата филологии, кандидата медицины или кандидата политических наук). По некоторым, преимущественно гуманитарным, специальностям может быть присвоена степень магистра искусств. Подготовка по инженерным специальностям производится по жестким профессионально ориентированным планам в течение 5–6 лет и завершается присвоением профессионального звания инженера, степени лиценциата, а в некоторых вузах – степени кандидата. Последипломный уровень научной подготовки ведет к получению высшей ученой степени доктора с указанием области

специализации (доктор медицины, доктор технических или политических наук). Срок подготовки в докторантуре – 2–4 года.

До 1980 г. 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 (master) по соответствующей специальности с длительностью обучения 4,5–5,5 лет. Кроме того, высшие специализированные школы присваивают различные профессиональные звания (например, инженер или архитектор) с 4-летним курсом подготовки. Имеющие профессиональные дипломы могут продолжить свое образование в течение одного года с целью получения степени магистра. С 1977 г. единственной научной степенью является звание доктора наук с 4-летней длительностью подготовки в докторантуре.

По окончании полного курса вузовского образования в Финляндии присваивается степень кандидата в области соответствующих наук со сроком обучения 5–6 лет. В последние годы эту степень все больше вытесняет диплом магистра. Последипломное обучение заканчивается получением двух степеней – лиценциата и доктора. До реформы 1974 г. степень доктора присуждалась только уже имеющим звание лиценциата. Сейчас такая строгая ступенчатая последовательность отменена, и обладатель диплома магистра может, при условии выполнения соответствующих требований, стать доктором наук в соответствующей области. Для получения степени лиценциата необходимо в течение 1,5 лет изучить дополнительные дисциплины вузовской программы, подготовить и публично защитить диссертационную работу. Для получения докторской степени требуется 2-летнее обучение при наличии степени лиценциата или 4-летнее обучение при наличии диплома кандидата или магистра с прохождением курса специальной подготовки, выполнения и защиты диссертационной работы.

Высшее образование стран Восточной Европы за период после Второй мировой войны пережило сильное влияние советской высшей школы [36; 37; 45; 80]. В системе высшего образования Болгарии, Венгрии, Польши, Чехии и Словакии происходит переход к многоступенчатой системе. Длительность обучения на разных ступенях определяется гибко и дифференцировано с учетом профиля вуза. После завершения вузовского обучения в Болгарии и Венгрии присваивают диплом специалиста, в Польше – диплом магистра, в Чехии и Словакии после сдачи специального государственного экзамена – квалификацию «доктор философии», «доктор естественных наук», «доктор права» и т.д. Выпускникам технических, экономических и сельскохозяйственных вузов этих стран присваивается инже-

нерное звание. Последипломное обучение в этих странах было аналогично российской и содержало аспирантскую подготовку на присвоение ученой степени кандидата наук и написание диссертации на присвоение ученой степени доктора наук. После распада социалистического лагеря, а также в связи с реализацией положений Болонского процесса, в высшей школе этих стран происходят перемены, представляющие существенный интерес для изучения.

## **2. Модели подготовки выпускников высшей школы в зарубежных странах**

На основании результатов сравнительного анализа нами были разработаны модели образовательных маршрутов подготовки научно-педагогических кадров по 24 экономически-развитым странам мира, приведенные в табл. 3. В ней использованы следующие сокращения: О – абитуриент, Ас – ассоциат, ОД – общеобразовательный диплом, Б – бакалавр, ПБ – почетный бакалавр, КМ – кандидат в магистры, М – магистр, Мг – 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.

Приведенный выше сравнительный анализ подготовки научно-педагогических кадров позволяет сделать ряд обобщений. Большая часть студентов занимается 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.

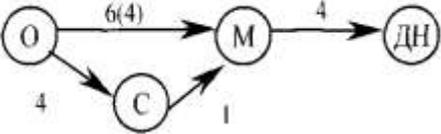
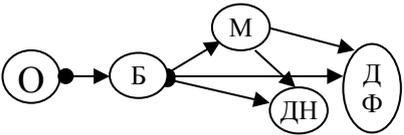
Таблица 3

## Модели подготовки научно-педагогических кадров за рубежом

№	Страна	Модель подготовки
1	2	3
1	Австралия	
2	Австрия	
3	Бельгия	
4	Великобритания	
5	Германия	
6	Греция	
7	Дания	
8	Ирландия	
9	Израиль	
10	Исландия	
11	Испания	

1	2	3
12	Италия	
13	Канада	
14	Норвегия	
15	Польша	
16	Португалия	
17	США	
18	Турция	
19	Финляндия	
20	Франция	
21	Чехия	
22	Швейцария	

Окончание таблицы 3

1	2	3
23	Швеция	 <pre> graph LR   O((O)) -- 6(4) --&gt; M((M))   O -- 4 --&gt; S((S))   S -- 1 --&gt; M   M -- 4 --&gt; DN((ДН)) </pre>
24	Япония	 <pre> graph LR   O((O)) -- 1 --&gt; B((Б))   B -- 1 --&gt; M((М))   B -- 1 --&gt; DN((ДН))   M -- 1 --&gt; DF((ДФ)) </pre>

Для подготовки к научной работе существуют циклы длительностью в один или два года на вторую академическую степень, которая часто называется степенью магистра. В разных странах обучаются на вторую академическую степень от незначительной доли до 25 % тех, кто приобрел первую академическую степень [74]. Высшей академической степенью считается третья академическая степень, обычно называемая докторской. Для ее получения обладателям первой академической степени требуется подготовка 3–6 лет, а обладателям второй академической степени – подготовка 1–4 года. Сравнительный анализ такой подготовки проведен нами в работах. Для получения права преподавания в высшей школе в ряде стран для обладателей первой или второй академических степеней проводится специализированная психолого-педагогическая подготовка длительностью 1–3 года.

Таким образом, проведенный анализ позволяет выделить сформировавшиеся в результате исторического развития британскую, испано-французскую, германскую и скандинавскую базовые модели подготовки НПК высшей школы. Современная российская модель подготовки имеет общие черты с германской и в настоящее время интегрируется с британо-американской моделью. Интеграция российской высшей школы в мировой образовательный процесс ставит 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 образования в объединенной Европе [19].

### **3. Докторские образовательные программы в странах с развитой рыночной экономикой**

В настоящее время в европейских странах осуществляются 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 учеба 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 обучающегося, который является результатом его научного исследования и самостоятельного творческого труда. Завершившие курс обучения в докторантуре получают академическое звание Doctor of Philosophy (PhD).

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.

В зарубежном образовательном пространстве исторически сложились три основные разновидности докторской степени: академическая докторская степень, профессиональная докторская степень и почетная 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). Почетная докторская степень присуждается за значительный вклад в какую-нибудь область, не связанную с наукой.

В странах Европейского Союза (ЕС), 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 ученая степень доктора наук (higher doctorate), которую получают в результате многолетних исследований. Высшей ученой степени доктора наук часто удостоивают *honoris causa*, однако в том случае, если она присуждается за научные достижения, эта степень не является почетной.

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 почетной. Согласно нормам европейского права, обладателям академических докторских степеней, получивших степень в любом государстве Европейского Союза, не требуется подтверждать ее в других странах ЕС.

В Великобритании, Бельгии (французская и фламандская общины), Испании, Италии, Ирландии, Лихтенштейне, Нидерландах, Норвегии и Португалии структура докторских степеней одноуровневая (международный уровень степени доктора 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 ступенью 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 ученые степени более высокого ранга – доктора гуманитарных наук (Doctor of Letters, DLitt) и доктора естественных наук (Doctor of Science, DSc) [5;7;21].

В Бельгии (французская община) докторская степень – Docteur. В Бельгии (фламандская община) третий цикл обучения включает докторскую программу с присвоением степени доктора; промежуточной степенью является свидетельство об окончании докторантуры. В Испании реформы 70-80-х гг. интегрировали в университеты многие неуниверситетские курсы и, отвечая на растущие потребности, способствовали созданию новых вузов. Докторская степень – Doctorado. В Италии имеется два типа докторского обучения: специализация (Scuola de 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 предлагают четырехгодичную научно-исследовательскую программу, дающую право на докторское звание «Доктор» (Dg.). 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 присуждается степень Doutor. Имеется программа Licenciatura, которая обеспечивает доступ к последиplomным программам, а при некоторых условиях – к докторским и Mestrado.

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.

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 (Länders) наличие habilitation дает научно-исследовательскому персоналу право на добавление слова «Habilitation» к докторскому званию (например, Dr. Med. Habil.).

В Финляндии, Греции, Швеции структура докторских степеней одноуровневая. Предлагается 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 называется Metartychiakon Spoudon Exidikefsis а докторская – Didaktoriko. Во Франции кроме получения докторской степени существует возможность получения квалификации Habilitation. В Швеции имеется два различных уровня докторской степени. Докторские программы включают 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 [7].

За рубежом каждый университет устанавливает свои общие правила, которым соискатель должен следовать, чтобы получить степень PhD. Требования к получению ученой степени PhD включают следующее: выбор научного руководителя; формирование наблюдательного комитета; сдачу экзаменов; успешную защиту проспекта диссертации и самой диссертации.

По существующим правилам приема 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 туда 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 [5].

В Словакии [85] 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 нет ни количественных, ни качественных ограничений на прием докторантов, т.е. все кандидаты, которые удовлетворяют формальным требованиям, должны быть приняты на докторские программы. В Бельгии (французская община) для поступления в докторантуру не требуется прохождения 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 Corsi di 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 ее получения необходимо сдать ряд экзаменов, а также подготовить и защитить диссертацию. В Греции наличие диплома Metartychiakon 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 условием для поступления на докторскую программу. Во Франции наличие DEA (Diplôme d'Etudes Approfondies) годичной программы на базе Maîtrise, 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 [7].

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 также связана с написанием 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.

В некоторых университетах США одним из условий приема 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 [26].

Обучение в докторантуре состоит из изучения 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 исследование проблемы из области предмета и написание диссертации.

В США [2] 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 следующих 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, сдает дополнительные экзамены и пишет диссертацию. Если требуется, студент сдает итоговый устный экзамен. В некоторых случаях, в зависимости от выбранной области знаний, студент сдает 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. В период обучения студент имеет право его прервать, 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 должно иметь самостоятельный характер. Учебные заведения публикуют в специальных изданиях требования к диссертационной работе, в том числе к оформлению и возможности микрофильмирования. Ряд учебных заведений разрешают представление опубликованных статей в качестве диссертации или ее части. С разрешения кафедры и декана диссертант может представить свою работу в виде рукописи (или рукописей) для публикации в научном журнале. В этих случаях он 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 и способность к самостоятельному, творческому мышлению и результаты, вносящие существенный новый вклад в научные знания в данной области.

При подготовке к ученой степени доктора философии (PhD) за рубежом для оценки выполненной учебной и научной работы применяется европейская система взаимного признания зачетных единиц ECTS (European Credit Transfer System). В зарубежной докторантуре много образовательных учебных модулей и результатов научно-исследовательской работы, за которые докторант должен отчитаться.

Обучение в докторантуре может проходить в очной и заочной форме. Длительность обучения зависит от его формы, стартового академического уровня и составляет, как правило, от 3 до 5–8 лет.

В Великобритании максимальный срок обучения и представления к защите докторской диссертации в большинстве университетов устанавливаются в пределах 6–ти лет [5]. В Бельгии (французская община) докторская степень формально присваивается после написания диссертации и ее публичной защиты, что обычно требует не менее 4-х лет самостоятельных занятий и исследований. В Испании для получения степени Doctorado требуется от 3 до 4–х 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 3 года. В Нидерландах все университеты предлагают 4–годичную научно-исследовательскую программу, дающую право на докторское звание. В Норвегии для получения докторской степени необходимо 3–4 года. В Австрии требуется, по крайней мере, 2 года обучения, написания и защиты диссертации (Dissertation) и сдачи итогового экзамена (Rigorosum). В Германии время, отводимое для получения докторской, составляет от 2 до 4-х лет. В Финляндии промежуточная докторская степень (Lisensiaatti) присваивается после 2-х лет обучения, итоговая докторская степень (Tohtori) после 3–4-х лет обучения и защиты диссертации. В Греции Didaktoriko является докторской степенью, для получения которой необходимо пройти 3–летний курс обучения, выполнить исследование и публично защитить диссертацию. В Дании степень PhD присуждается после трех лет учебно-исследовательской работы. В Швеции докторские программы включают Licentiaexamen в некоторых областях (срок обучения 2 года) и Doctorexamen во всех академических областях (срок обучения 4 года). В программу обучения на соискание Doctorexamen может быть засчитано до 1-го года 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 3 года. В США обучение по докторским программам длится 5 лет, а в некоторых случаях и до 7 лет.

В соответствии с всеобъемлющей структурой квалификаций европейского пространства высшего образования (2005 г.) «выпускник третьего цикла должен: демонстрировать системное понимание в области знаний, исследовательские умения/навыки и владение методами научных исследований в своей научной области; демонстрировать способность инициировать, планировать, осуществлять исследовательский процесс, проявляя честность ученого; своим оригинальным исследованием вносить вклад, расширяя передовые знания и получая научные результаты, заслуживающие публикаций на национальном и международном уровнях; критически анализировать, оценивать и синтезировать новые комплексные идеи; уметь общаться с представителями как научного сообщества, так и с представителями широкой общественности по вопросам, касающимся своей научной области; продвигать в рамках академического и профессионального контекстов технологические, социальные или культурные дости-

жения в общество, основанное на знаниях» [7].

В результате проведенного сравнительного анализа докторских образовательных программ за рубежом были выявлены структура и содержание докторской подготовки за рубежом (табл. 4).

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.

## **Вопросы и задания для самоконтроля по разделу 2**

### **1. Дополните предложение:**

В европейской высшей школе сформировались германская, французская, британская и \_\_\_\_\_ базовые модели подготовки выпускников.

### **2. Ответьте на поставленные вопросы:**

- 1) Дайте определение понятию «глобализация образования».
- 2) Дайте определение понятию «интернационализация образования».
- 3) Дайте определение понятию «интеграция образования».
- 4) Приведите пример структуры национальной подсистемы высшего образования в Европе.
- 5) Приведите пример структуры национальной подсистемы высшего образования за пределами Европы.
- 6) Перечислите и охарактеризуйте базовые модели подготовки выпускников в высшей школе Европы.
- 7) Перечислите и охарактеризуйте национальные модели подготовки выпускников, принадлежащие британской модели.

### Структура и содержание 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, CNAА	6	Степень бакалавра (диплом с отличием). Степень магистра искусств или наук
Ирландия	Одноуровневая	PhD	ECTS, SCOTCATS, CNAА	3-4	Степень магистра
Словакия	–	PhD	ECTS	–	Вступительный экзамен; Знание иностранного языка (англ.). Наличие публикаций. Дополнительное педагогическое образование
Бельгия (французская община)	Одноуровневая	Docteur	ECTS	4	Подготовительный курс DEA
Бельгия (фламандская община)	Одноуровневая	Доктор	ECTS	–	–
Испания	Одноуровневая	Doctorado	ECTS	3–4	–
Италия	Одноуровневая	Diploma di Ricerca	ECTS	–	Степень Laurea или степень Corsi di Laurea

Продолжение таблицы 4

1	2	3	4	5	6
Нидерланды	Одноуровневая	Доктор	ECTS	4	–
Норвегия	Одноуровневая	Dr. Philos Доктор	ECTS	3–4	–
Португалия	Одноуровневая	Doutor	ECTS	–	Диплом Licenciatura
Финляндия	Одноуровневая промежуточной степенью	Tohtori	ECTS	–	–
Греция	Одноуровневая промежуточной степенью	Didaktoriko	ECTS	–	Диплом Metaptychiakon Spoudon Exidikefsis
Швеция	Одноуровневая промежуточной степенью	Доктор	ECTS	–	Наличие Kandidaexamen или эквивалентной квалификации
Германия	Одноуровневая +квалификация Habilitation	Doktor	ECTS	–	–
Австрия	Одноуровневая +квалификация Habilitation	Доктор	ECTS	–	Степень магистра

Окончание таблицы 4

1	2	3	4	5	6
Франция	Одноуровневая промежуточная степень квалификация Habilitation	с + –	ECTS	–	Наличие DEA (Diplome d'Etudes Approfondies)
Дания	Двухуровневая	PhD	ECTS	–	Степень Candidatus
Исландия	Двухуровневая	PhD	ECTS	–	–
США	–	–	–	–	Наличие опыта успешной работы (минимум 3 года) в образовательной, общественной или гуманитарной сферах

### **Раздел 3. Модернизация систем образования на современном этапе**

#### **Учебные цели**

1. Иметь представление о состоянии систем образования в Европе и РФ до начала Болонского процесса.
2. Знать основные направления Болонской декларации.
3. Иметь представление о нормативно-правовых основах регулирования систем образования.

Отводимое время – 6 часов

#### **План лекций**

1. Глобализация систем образования: предболонский период.
2. Болонский процесс интеграции высшего образования в Европе.
3. Нормативно-правовая основа регулирования систем образования.

#### **Лекции 6-8:**

##### **1. Глобализация систем образования: предболонский период**

В 1988 г. ректоры европейских университетов собрались в Болонье, чтобы отметить 900-летие самого старого университета Европы. Там была принята **«Великая хартия университетов»**, которая призвала все университеты к обмену информацией и документацией, к постоянному осуществлению совместных проектов. В связи с этим хартия призвала поощрять мобильность преподавателей и студентов, выработать общую политику учреждения эквивалентных степеней, осуществлять прозрачный контроль знаний.

В 1997 г. в Лиссабоне была подписана «Конвенция о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе». Был создан комитет по признанию квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе» [82]. Она была ратифицирована и вступила в силу в Российской Федерации в 2000 году.

В 1998 г. была подписана Сорбонская «Декларация о гармонизации архитектуры европейской системы высшего образования». Ее подписали министры, ответственные за высшее образование Франции, Германии, Италии, Ве-

ликобритании. Они призвали все европейские страны присоединиться к этой декларации.

Это присоединение было осуществлено **29 июня 1999 г. в Болонье**, где представители 29 стран Европы подписали Болонскую декларацию, эту дату можно считать началом Болонского процесса. В 2001 г. декларацию подписали 32 страны, представители которых встретились в Праге. В совместном коммюнике были намечены сроки: создать к 2010 г. единое европейское пространство высшего образования. Двухуровневая система, которая была одним из пунктов Болонского соглашения, получила название: бакалавр, магистр [19].

**В 2003 г.** министры образования встретились в Берлине, число участников процесса выросло до 40, в числе их была Российская Федерация.

## **2. Болонский процесс интеграции высшего образования в Европе**

Болонский процесс – это магистральная линия развития высшего образования в Европе и современной России, предполагающая формирование единого образовательного пространства, построенного на ряде обязательных принципов:

- 1) многоуровневая система высшего образования;
- 2) введение системы академических кредитов;
- 3) обеспечение мобильности преподавателей и студентов;
- 4) выдача единого Европейского приложения к диплому;
- 5) система управления качеством.

Все это было обусловлено созданием единого экономического, финансового, политического, социального, культурного пространства в Европе. Эти перемены демонстрируются введением единой валюты (евро) и Шенгенским соглашением о свободном передвижении.

Добровольно присоединяясь к Болонской декларации (1999 г.), страны-участницы взяли на себя определенные обязательства, в том числе – с 2005 г. выдавать Европейские приложения к диплому бакалавра и магистра единого образца и до 2010 г. осуществить полную реформу национальных образовательных систем в соответствии с принципами Болонского процесса.

Если экономическое пространство Европы сформировалось после введения «евро» и ряда законов, то национальные дипломы о высшем образовании не признавались даже в соседних странах, т.е. не было свободного движения рабочей силы. Официально образовательное пространство Европейского союза имело широкое название: **единое исследовательское, образовательное и культурное пространство.**

Политическая цель Болонского процесса – установление политического и экономического диалога, упрочение взаимного понимания и уважения, соединение народов Европы.

Экономическая цель – повышение конкурентоспособности европейской экономики с тем, чтобы к 2010 г. экономика Евросоюза стала наиболее конкурентоспособной в мире.

Научно-образовательная цель – создание новых знаний и идей за счет расширения международных контактов.

В Берлине была поставлена задача: к 2005 г. начать введение двухуровневой системы. Было принято решение включить в систему высшего образования третий уровень – докторантуру – и переименовать систему в трехуровневую (бакалавриат, магистратура, докторантура).

Единство системы высшего образования обеспечивается введением сходных периодов обучения и одинаковых названий. Первый цикл обучения (бакалавриат), должен длиться не менее 3-х лет. Степень бакалавра должна соответствовать европейскому рынку труда как степень достаточной квалификации. Степень бакалавра должна давать доступ (в смысле взаимопризнания дипломов) к программам второго цикла. Степени второго цикла должны давать доступ к обучению в докторантуре: т.е. бакалавр не может поступить в докторантуру, только через магистратуру.

В Берлине было признано, что научные исследования – это неотделимая часть высшего образования, поэтому докторский уровень включался как третий цикл высшего образования.

Распространенная в Российской Федерации степень специалиста не вписывается в болонскую систему, в некоторых европейских странах выпускников российских вузов не считают обладателями высшего образования, напротив, в Швеции наших специалистов приравнивают к магистрам.

Срок обучения в магистратуре определяется как 1 или 2 года. Существует такое явление, как «интегрированный магистр». В обращении съезда европейских ректоров в Саламанке (2001 г.) говорится: «При определенных обстоятельствах университет может принять решение об интегрированном учебном плане, который ведет непосредственно к степени магистра, т.е. студенты принимаются на 5 лет с вручением диплома «магистра», при этом уровень бакалавра выделяется, но не является выпускным» [41].

Европейская и российская педагогическая общественность поднимает вопрос о введении двух разновидностей степени магистра: «магистр-исследователь», ориентированный на дальнейшую исследовательскую деятельность, и «магистр по профессии», обладающий больше навыками и умениями в профессиональной деятельности. Тогда российская степень специа-

листа может быть заменена степенью «магистра по профессии» (модель 4 + 1).

Уровень магистратуры считается перспективным для обучения по программам мобильности в двух или нескольких университетах и получения совместного или двойного диплома.

Двойной диплом создает меньше юридических проблем, чем совместный.

Для третьего уровня – докторантуры – нерешенной проблемой является наличие в России двух ученых степеней: кандидата и доктора наук. Наиболее приемлемым будет назвать нашего кандидата наук доктором, против чего не возражают наши европейские коллеги. При таком варианте степень доктора наук могла бы быть российской национальной степенью с названием, например, «доктор Академических наук». Срок докторантуры – 3 года, после трех лет докторант перестает получать финансирование своей работы над диссертацией, защитить которую можно по мере готовности.

Прорисовываются две совместимые с европейскими договоренностями модели российского высшего образования:

3 + 2 + 3 или 4 + 1 + 3 (указаны годы обучения на каждом цикле или на каждой ступени).

Первая модель доминирует в Западной Европе.

Третья модель, уже существующая в российских вузах, – это модель 4 + 2 + 3 (указаны годы обучения на каждой ступени), не совсем подходит под европейские стандарты.

Последняя модель дает возможность выпускникам вузов со степенью магистра легче устроиться на работу в Европе.

Инициаторы Болонского процесса решили определять в каждом случае «трудоемкость учебной работы». Можно было бы взять аудиторные часы («контактные часы» по европейской терминологии). Но отношение к аудиторным часам в европейских университетах таково: многие вузы считают, что основное образование студент получает не на лекциях и семинарах, а в ходе самостоятельной работы при изучении рекомендованной литературы, при написании эссе (рефератов, курсовых работ), во время индивидуальных собеседований по проработанному материалу с академическими тьюторами. В европейских публикациях встречаются рекомендации ограничивать число контактных часов в неделю 8 или 10-ю, остальное время тратить на самостоятельную работу.

При этом соотношении между аудиторной и самостоятельной работами не будет 50 на 50 %, как это принято в российском высшем образовании, а будет 1 к 4-м или 1 к 6-ти. Такая организация учебного процесса никому не

навязывается, это лишь обмен положительным опытом. Каждый вуз самостоятельно должен принимать решение по данному вопросу.

Таким образом, аудиторная нагрузка не может быть единицей измерения. Следует учитывать общую учебную нагрузку, суммарное время, которое студент потратил (в аудитории и вне ее) на овладение программой. Общая нагрузка включает, помимо аудиторной, написание эссе, рефератов, курсовых и лабораторных работ, практики и стажировки, подготовку к зачетам и экзаменам, их сдачу и практический опыт работы по специальности.

Как определить весомость единицы измерения трудоемкости учебной дисциплины? В европейском высшем образовании эту единицу называли «академическим кредитом». Система кредитов предполагает их взаимозачет и накопление. Болонская декларация гласит, что кредиты могут быть заработаны и вне контекста высшего образования, например, в системе непрерывного образования при условии, что они признаются принимающим университетом.

В начале Болонского процесса основное предназначение кредитов виделось в поддержании академической мобильности, но в 2003 г. в Берлине эта система уже рассматривалась как инструмент для разработки программ обучения в международных масштабах.

Общая трудоемкость учебной нагрузки в год была приравнена к 60-ти кредитам. На основании опыта применения системы кредитов в разных странах считается, что студент не может заработать больше. Наиболее приемлемой из существующих в Европе систем кредитов была признана система ECTS – «European Credit Transfer System» (Европейская система взаимозачета кредитов). Как пересчитать нагрузку в часах в европейские академические кредиты? Министерство образования рекомендовало пересчитать учебную нагрузку в кредиты путем деления общей (аудиторной и самостоятельной работы) учебной нагрузки в семестре на 36 (36 часов общей нагрузки).

В любом случае кредиты будут начислены студенту только после успешной сдачи им формы итогового контроля по данной дисциплине (экзамен, зачет, тест или итоговая контрольная работа). Оценка не влияет на количество кредитов, она должна быть положительной. Количество кредитов в течение семестра и учебного года регламентировано – это 30 и 60.

Но если студент во время учебы набирает избыточное количество кредитов (например, посещая дополнительные учебные курсы), они не засчитываются в счет основной программы обучения, ими можно воспользоваться при получении второго высшего образования, повышении квалификации или при обучении на более высоких уровнях высшего образования.

Количество кредитов по отдельным дисциплинам не может быть дробным. Принято возможным начислять за отдельные дисциплины суммы кредитов с половинками, чтобы при сложении они давали целое число.

Таким образом, бакалавр должен набрать не менее 180 (за три года) или не менее 240 (за четыре года) академических кредитов. Магистр должен заработать не менее 300 кредитов.

Страны, подписавшие Болонскую декларацию, должны перейти к организации учебного процесса в системе зачетных единиц (академических кредитов), сходной с системой ECTS. Система ориентирована на получение легко читаемых и сравнимых приложений к дипломам и на организацию широко-масштабной студенческой мобильности.

Обучение с использованием системы зачетных единиц предполагает принципиально иной подход к организации учебного процесса. При этом подходе учебный процесс организуется по так называемой «нелинейной схеме». Особенности нелинейной схемы следующие:

- личное участие студентов в формировании своего индивидуального учебного плана, предполагающего самостоятельный выбор для изучения дисциплин из числа предлагаемых;
- появление новой должности «тьютор», или академический консультант. Основная задача тьюторов – консультация при составлении индивидуальных учебных планов студентов;
- обеспеченность учебного процесса всеми необходимыми методическими материалами в печатной и электронной формах для самостоятельной работы студентов. Еще лучше – организация самостоятельной работы студентов на одной из платформ дистанционного образования через Интернет;
- обязательное использование балльно-рейтинговой системы оценки уровня достижений для постоянного мониторинга учебного процесса.

При такой организации учебного процесса происходит переориентация процесса обучения на самостоятельную работу студентов. В рамках учебного процесса выделяются три взаимосвязанных вида учебной нагрузки, входящие в понятие общей трудоемкости изучения дисциплины:

- традиционные формы аудиторной работы (лекции, практические занятия, семинарские занятия, лабораторные работы);
- самостоятельная работа студентов;
- контактные часы, во время которых проводятся индивидуальные и коллективные консультации студентов по самостоятельным заданиям, а также оцениваются результаты их выполнения.

При этом предполагается широкое использование электронных учебных материалов, печатных учебно-методических материалов, дистанционных форм обучения.

Центр тяжести обучения переносится на самостоятельную работу студентов, при этом сокращается аудиторная работа как преподавателей, так и студентов. В настоящее время учитывается только аудиторная нагрузка про-

фессорско-преподавательского состава, и это не стимулирует качественное выполнение преподавателями учебно-методической, организационной деятельности, а также консультационной и контролирующей по самостоятельной работе студентов.

С точки зрения расчета нагрузки преподавателя, контактные часы можно рассматривать как аудиторную работу, в которую входят индивидуальные и потоковые консультации, проведение и проверка контрольных работ, проверка самостоятельных заданий. Аудиторная нагрузка усложняется по содержанию. Для студентов контактные часы не являются обязательными аудиторными занятиями (кроме часов проведения контрольных работ), так как во время контактных часов происходят индивидуальные консультации с преподавателем.

В Сорбонской декларации (1998 г.) отмечалось, что как на первом уровне высшего образования, так и на втором студентов надо поощрять – проводить, по меньшей мере, один семестр в университетах за пределами своей страны. Преподаватели, исследователи, администраторы вузов также должны работать в других странах, помимо собственной. Те же принципы подчеркнула Болонская декларация (1999 г.). Берлинское коммюнике (2003 г.) называет мобильность основой создания европейского пространства высшего образования. Главная цель мобильности студентов – обеспечить доступ в признанные центры знаний, расширить знания в области европейской культуры, привить чувство гражданина Европы.

Мобильность является академической, когда студент не только совершенствуется в языке, но проходит полный семестровый или годичный курс обучения, который засчитывается ему по возвращении в базовый вуз (вуз, куда он поступал и чей диплом изначально хочет получить). Есть два вида мобильности: горизонтальная и вертикальная. Вертикальная мобильность – это полное обучение на степень в зарубежном вузе, горизонтальная – обучение в течение ограниченного периода. «Виртуальная» мобильность не является заменой физической мобильности, это подчеркивается в болонских документах.

В направляющем вузе имеются факультетские координаторы, которые следят за тем, чтобы у студента была предложенная и утвержденная факультетом программа обучения, соответствующая требованиям государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования. Введен официальный документ «Соглашение об обучении», его подписывает факультетский координатор и сам студент. Если студент выбирает вуз без согласия факультета, то вуз вправе не засчитать ему начисленные кредиты. В рамках данного направления болонского соглашения была разработана и реализуется некоммерческая программа Европейского союза по обмену студентами и преподавателями между университетами стран членов Евросоюза, а также Ис-

ландии, Лихтенштейна, Македонии, Норвегии, Турции – Эразмус (англ. Erasmus) [94]. Например, по Программе обмена студентами «Эразмус+ от Венского университета» данный вуз предлагал провести летний семестр 2015 года в одном из 311 вузов партнеров по всему миру. Эта новая программа и она была запущена в учебном 2014/2015 году. Пребывание студента в другом университете ограничивается 12 месяцами и включает все 3 степени высшего образования. Это время дается на учебу или прохождение стажировки за рубежом [66]. Можно отметить, что в подобных программах преобладают потоки мобильных студентов из Восточной Европы в Западную, и из Северной Европы в Западную при отсутствии обратных потоков.

Важный вопрос – язык академической мобильности. Потребность в общем языке выдвигает на эту роль английский язык. Но постоянно подчеркивается, что поощряется изучение студентом языка страны пребывания, для чего принимающий университет призван организовать интенсивные языковые курсы, иногда за это вузы готовы начислять академические кредиты.

Студент должен приехать в зарубежный вуз на стажировку по программам мобильности, свободно владея или английским, или языком страны пребывания.

Правильнее всего организовать мобильность на уровне факультетов с теми университетами, с которыми у базового вуза уже установились партнерские отношения и взаимозачет кредитов уже заранее оговорен.

Документы Болонского процесса призывают европейские вузы принимать программы финансовой помощи малообеспеченным студентам для поддержания их европейской академической мобильности.

Одна из целей Болонского процесса – развить разнообразные формы финансирования университетской мобильности.

В последние годы во всем мире идет развитие совместных программ, что является наиболее тесной формой сотрудничества университетов в научно-образовательном процессе.

Среди совместных программ можно выделять такие формы, как аккредитованные, франчайзинговые, двойных и совместных дипломов.

Аккредитация – форма сотрудничества на коммерческой основе, когда известный университет подтверждает соответствие академической программы другого университета своим требованиям качества.

Это может сопровождаться выдачей диплома известного, признанного вуза выпускнику университета-партнера, что приносит доход известному университету, но может сопровождаться девальвацией академических стандартов, поэтому наиболее известные вузы избегают аккредитации.

Франчайзинг состоит в передаче известным университетом другому права реализации своей программы, но при этом сохраняя за собой право кон-

троля ключевых параметров системы (прием экзаменов, выдача дипломов). Такое сотрудничество также осуществляется на коммерческой основе.

Наиболее высокая степень академического сотрудничества достигается при реализации международных программ двойных или совместных дипломов. В этом случае:

- формируются учебные программы, в которых согласованы все основные элементы (учебный план, методы обучения, оценки, требования к содержанию курсов, требования к преподавателям);
- создается общий орган управления программой;
- результат обучения признается всеми участниками партнерства;
- в конце обучения выдается или совместный диплом, или дипломы университетов-участников.

Эта форма сотрудничества получает все большее распространение в мире, особенно в Европе:

- такие программы обеспечивают студентам возможность приобретения дополнительного академического и культурного опыта за границей, что, в свою очередь, создает предпосылки для более широкой профессиональной мобильности, способствует развитию качества «европейского гражданства»;
- преподаватели получают возможность профессионального сотрудничества и роста, совместных научных исследований, долгосрочных профессиональных контактов;
- университеты получают растущую репутацию и конкурентоспособность;
- европейская образовательная система получает ускорение Болонского процесса.

Для изучения опыта лучших совместных программ в 2002 г. Европейская ассоциация университетов осуществила проект «Развитие совместных магистерских программ в Европе», прошли семинары в Стокгольме (2004 и 2005г г.), Мантуе (2003 г.), конференция в Румынии (2003 г.). Исследование показало, что все 26 обследованных образовательных систем (Австрия, Бельгия, Болгария, Чешская республика, Дания, Эстония, Финляндия, Франция, Германия, Исландия, Ирландия, Италия, Латвия, Литва, Мальта, Нидерланды, Норвегия, Польша, Португалия, Румыния) имеют совместные программы с зарубежными партнерами.

Совместные дипломы в этих системах присуждаются после такого курса обучения:

- программы создаются несколькими учебными заведениями;
- студенты часть обучения проходят в других вузах;
- сроки обучения сравнимы по длительности;
- экзамены признаются партнерами;

- преподаватели попеременно преподают в сотрудничающих вузах;
- студенты получают либо степени каждого из сотрудничающих вузов, либо степень, присуждаемую совместно.

Существует множество разнообразных моделей, нет идеальной модели партнерства, но во всех них присутствует элемент международной мобильности.

В некоторых странах (Бельгия, Нидерланды, Польша) таких программ несколько, во Франции и Германии их несколько сотен. Такие программы возникают по инициативе университетов, поэтому данные о них могут отсутствовать на министерском уровне.

Совместные программы существуют в различных предметных областях, но наибольшее распространение они получают в экономике, бизнес-образовании, юриспруденции, менеджменте, инженерном образовании, науке об обществе, языках. Совместные программы в большей степени представлены на магистерском и докторском уровнях, в меньшей степени – на уровне бакалавриата.

Существует при этом ряд проблем, отметим наиболее важные из них:

- финансирование обучения;
- признание совместных степеней;
- обеспечение и контроль качества;
- эффективность управления;
- синхронизация движения студентов в университетах разных стран.

Совместные программы более затратные, чем обычные, что связано с международной мобильностью. Иногда затраты покрываются даже за счет студентов, что понижает их привлекательность, усугубляет неравенство среди студентов, так как в этом случае совместные программы не всем доступны.

Качество образования – одна из основных правовых и этических составляющих болонских реформ, поэтому во всех конференциях министров образования европейских стран она является центральной темой.

На Берлинской конференции в 2003 г. была поставлена конкретная задача – разработать к 2005 г. всем странам-участникам Болонского процесса действующие системы обеспечения качества.

Были выделены три уровня обеспечения качества: вузы, страны, Европа в целом. Система обеспечения качества должна включать:

- определение степени ответственности вуза за качество;
- оценку программ или учебных заведений в целом, куда входит внутреннее оценивание, внешняя экспертиза, участие студентов в процедуре и публикация результатов;
- наличие сопоставимых систем аккредитации, сертификации и лицензирования;

– международное партнерство и сотрудничество.

Европейская ассоциация университетов в 2001 г. разработала документ «Контроль качества в высшем образовании», в котором рассматриваются общие показатели для управления качеством и его контроля. Эти показатели охватывают цели и средства обучения, критерии отбора и приема абитуриентов, процедуры апелляции, количественные и качественные характеристики профессорско-преподавательского состава, обратную связь со студентами, передачу и накопление кредитов, междисциплинарность, инфраструктуру и оборудование, получение внебюджетных средств, мотивацию преподавателей и исследователей, систематический аудит, инвестирование в строительство и оборудование, связь с рынками труда, международную конкурентоспособность, механизм международного контроля качества, инновационный потенциал в научной, технической и культурной сферах.

Наиболее всеобщепотребляемый тип внешней оценки высшего образования – аккредитация. В 1998 г. исследовались системы 21-й страны Западной и Восточной Европы, из них только 6 стран имели схему аккредитации высшего образования. Но к 2003 г. у всех стран, кроме Дании и Греции, уже существовала та или иная процедура аккредитации.

Деятельность национальных аккредитационных структур основывает свою работу на следующих принципах:

- независимость от государства и вузов и привлечение внешних экспертов;
- первичная оценка, проводимая вузами;
- внешняя оценка, включающая посещение вуза и совместную экспертизу;
- публикация отчетов.

Сейчас появляются узкоспециализированные организации, которые занимаются аккредитацией учебных курсов.

Имеется программная, специализированная аккредитация образовательных программ и институциональная аккредитация, касающаяся вузов.

Приложение к диплому было разработано ЮНЕСКО, оно должно способствовать трудоустройству граждан Европы. Форма включает 8 обязательных разделов и должна снять все вопросы о взаимопризнании дипломов, а также описать полученное студентом образование, чтобы работодатель без вопросов понял бы, образование какого качества и в каком объеме получил выпускник. Приложение должно заполняться согласно болонским документам на одном из распространенных европейских языков, реально на родном языке с переводом на английский.

Первый раздел – информация об обладателе квалификации, Ф.И.О., дата и место рождения, идентификационный номер специальности по идентификации страны.

Второй раздел – информация о полученной квалификации, полное и сокращенное название квалификации, полные и сокращенные названия полученных степеней, специальность, название и статус учебного заведения (базового и других, если студент направлялся туда по программе мобильности), язык обучения и контроля.

Третий раздел – сведения об уровне квалификации, его месте в национальной системе высшего образования, продолжительность обучения, виды учебной нагрузки, включенные в трудоемкость обучения, аудиторные (контактные) часы, самостоятельная работа, экзамены.

Четвертый раздел – информация о содержании обучения и полученных результатах. Указываются форма обучения (очная, вечерняя, заочная, дистанционная), программа, содержание, курсовые и дипломные работы, защищенные диссертации (магистерская или докторская), весовое соотношение дисциплин в академических кредитах, шкала оценок и среднестатистическое процентное распределение оценок по дисциплинам.

Пятый раздел – профессиональная характеристика квалификации. Сведения о готовности продолжать образование на более высоких уровнях, профессиональный статус, т.е. какие должности может занимать обладатель квалификации, степень его компетенции и возможных полномочий.

Шестой раздел – дополнительная информация. Например, сведения о пройденных стажировках, о засчитанном опыте работы по специальности, адрес Web-сайта университета, электронный адрес министерства образования.

Седьмой раздел – сведения о сертификации диплома: Ф.И.О. лица, удостоверяющего приложение к диплому, должность лица, подписавшего диплом, все это заверяется печатью.

Восьмой раздел – общая информация о национальной системе образования страны, требования к абитуриентам.

В настоящий момент российское образование находится в процессе интеграции в единое образовательное пространство, основные критерии формирования которого регламентированы Болонской декларацией. Цель участия России в Болонском процессе состоит не только в том, чтобы адаптировать отечественную систему в духе данной декларации, но и в том, чтобы сохранить лучшие традиции российского образования. В национальной доктрине образования Российской Федерации отмечено, что государство призвано обеспечить «интеграцию российской системы образования в мировое образовательное пространство с учетом отечественного опыта и традиций...».

### 3. Нормативно-правовая основа регулирования систем образования

Законов прямого действия в области образования, по существу, в Российской Федерации до 90-х гг. прошлого века не было. Современное образовательное право возникло на базе первого в России Закона «Об образовании», принятого в 1992 г. Тем не менее, история законодательства в образовании насчитывает уже почти пять веков. На основе ретроспективного анализа становления образовательного права в России можно проследить зависимость характера диспозиций нормативно-правовых актов от политической (национальной) идеологии. Это обусловлено функциональной значимостью образования как социального института, формирующего образ конкретного социума через воспитание и обучение нового поколения. Нами выделены исторические периоды российского этногенезиса, определены парадигмальные установки рассматриваемых исторических эпох, новеллы в законодательстве и традиции национальной высшей школы (табл. 5) [43].

Таблица 5

#### Развитие системы образовательного права в России

Период	Парадигма	Новеллы в законодательстве	Традиции национальной высшей школы
1	2	3	4
Допетровская эпоха (XVI-XVII вв.)	Православный аскетизм	Обычное право. Соединение языческих традиций и восточного православия (греко-византийского культурно-образовательного характера). Формальное право	Патриархально-родовой характер, идеологизированность, элитарный характер образования с индивидуальной формой обучения, практико-ориентированное образование
Период абсолютизма (XVII – начало XIX вв.)	Европоцентризм	Переход от сословного общества к гражданскому, создание национальной образовательной системы, образование – карьерный путь, ломка традиций	Институционализация, сословность образования, профессионализация педагогической деятельности, заимствование европейского континентального опыта, интеграция науки и образования, автономия университета

1	2	3	4
Буржуазная монархия (середина XIX – XX вв.)	Идеология «официальной народности»	Систематизация законодательства. Формирование национальной контролируемой властью секуляризированной системы образования, сочетание авторитарности, национализма, клерикализма и в то же время демократизации общества	Сохранение традиций сословности образования, система университетского образования как социальная база интеллектуальной элиты, государственный надзор за образовательной деятельностью учебных заведений
Советская республика (1917–1931 гг.)	Пролетаризация и советизация образования	Законодательное закрепление права на образование каждого члена общества, отделение религии от школы, возможность выбора языка образования (национальные школы), совместное обучение, доступность образования, обязательное начальное образование	Идеологизированность образования, трудовое воспитание, политехничность, светскость образования, совместное обучение, комплексность образовательных программ, коллективизм и самоуправление
Государственно-партийный социализм (1931 – начало 60-х гг.)	Тоталитаризм коммунистической идеологии	Государственная монополия, упразднение самоуправления, введение унифицированных учебных планов, стандартных программ и учебников, единого режима занятий	Системность (стройная структура преемственных образовательных подсистем), унификация принципов – безальтернативность содержания и организации учебного процесса, отказ от дифференциации в обучении
Кризис социализма (1960–90-е гг.)	Десакрализация евроцентризма	Переход к всеобщему Среднему образованию, эгалитаризм, возврат частных структур, вариативность, диверсификация образования, плюрализм, коммерциализация	Бюрократизация, унификация, профессионализация образования, тенденции деидеологизации содержания высшего образования, поликультурное воспитание

Итак, становление древнерусской государственности происходило на основе соединения язычества и византийского православия, что изначально определило аскетизм и патриархальность в воспитании и образовании. Институционализация образования в XVIII в. осуществлялась на базе западного европейского континентального опыта, следуя принципам интеграции науки и образования, автономности университетов, тенденции к светскости образования. Последующие периоды характеризуются отклонением от евроцентризма и зарождением традиций национальной российской высшей школы: государ-

ственной монополизации образовательной системы, академичности и стандартизации (унификации) образовательных программ, доступности образования [8]. В качестве «точек соприкосновения» с требованиями Болонского процесса можно назвать: светский характер и доступность образования, единение высшего образования и исследовательского пространства, поликультурность воспитания, профессионализацию образования.

Базовым элементом системы права выступает «норма». Норма образовательного права – это опосредованное и гарантируемое государственной волей властное общеобязательное и формально-определенное веление в виде установления или предписания (правила), выступающее исходным звеном права как социального регулятора отношений в области образования. Образовательные нормы носят комплексный характер (так называемые «метанормы») и структурированы в виде общей и особенной частей. «Метанормы» делятся на преципионные и комиторные. Общая часть (преципионные нормы) отражает особенности тех элементов образовательного пространства, которые объективно нуждаются в правовом урегулировании нормами различных отраслей права (субъекты образовательных отношений, управление образовательной системой, статус образовательного учреждения, элементы образовательной деятельности и т. д.) Именно эти особенности осуществляют «привязку» отраслевых юридических норм к сфере образования. Примерами могут служить ст. 43 Конституции РФ, статьи Закона «Об образовании в РФ» – это нормы, затрагивающие обучение и воспитание как процессы образовательной деятельности. Особенная же часть образовательно-правовой нормы отражает те цели и задачи, которые преследуются и решаются конкретной отраслью права, регулирующей определенный круг образовательных отношений, что обуславливает мобильность и динамичность данной части образовательных норм ввиду многообразия аспектов образовательного пространственного поля (например, в области трудовых, гражданско-правовых или финансовых отношений) [95]. Нормы формализуются в нормативно-правовых актах, которым свойственна классификация по юридической силе на законы, подзаконные и локальные нормативные акты. Система российского права относится к романо-германской правовой семье, для которой характерна кодификация нормативных актов и группировка норм по отраслям в зависимости от предмета и методов правового регулирования. Формально-юридический подход к изучению права является традиционным и присущим юридической науке [83].

Система российского образовательного права включает в себя элементы трех уровней:

- федерального (законы, подзаконные нормативно-правовые акты);
- регионального (законы, подзаконные нормативно-правовые акты);
- локального (муниципальные нормативно-правовые акты).

На современном этапе сложившаяся система нормативно-правовых актов Российской Федерации является достаточно сложной и многообразной и включает в себя более двух тысяч законов и иных нормативно-правовых актов, содержащих преципионные и комиторные нормы. [8].

Общему построению системы законодательства в любом государстве свойственно деление на законы и подзаконные нормативные правовые акты. Законы содержат основополагающие первичные нормы, базовые положения по основным вопросам государственно-правовой общественной жизни. Основным законом страны – это конституция, она декларирует принципы построения национальной правовой системы. Согласно ст. 15 Конституции РФ, в Российской Федерации провозглашен приоритет норм международного права, следовательно, иерархия образовательных нормативно-правовых актов РФ должна быть скорректирована согласно международным тенденциям.

Под «профильными» нормативно-правовыми актами понимаются те нормы, которые регулируют собственно отношения в сфере высшего и послевузовского профессионального образования. «Непрофильные» нормы регулируют сопутствующие отношения, например трудовые и социальное обеспечение участников образовательных правоотношений и т. д.

Итак, научно обоснованная систематизация правовой информации позволяет в более короткий срок оценить весь массив действующего законодательства, выявить несогласованность, противоречивость и пробелы регулирования конкретного правового поля, в частности образовательного. Принято выделять три вида систематизации нормативно-правовых актов: кодификацию, инкорпорацию и консолидацию [83].

Кодификация охватывает как внешнюю, так и внутреннюю обработку актов. В ходе кодификационных работ осуществляются не только классификация нормативных актов, но и внесение в их содержание существенных изменений и дополнений, отменяющих устаревшие принципы и нормы, и создание новых актов. Она может осуществляться только правотворческими органами государства и является разновидностью правотворчества. Подготовка и принятие «Кодекса Российской Федерации об образовании» может стать кардинальной мерой, призванной обеспечить наиболее полное соответствие системы действующих норм права современному состоянию образовательных отношений и устранить большую часть недостатков, имеющих в действующих федеральных законах и иных нормативно-правовых актах, принятых по вопросам образования.

Инкорпорация основывается только на внешней систематизации или простой классификации нормативных актов по определенным тематическим признакам: предметному и (или) хронологическому. Инкорпорация бывает официальной и неофициальной. Официальная инкорпорация осуществляется

компетентными органами. Примером является собрание актов Президента и Правительства Российской Федерации. Они не относятся к новым нормативным актам, а служат лишь способом (формой) опубликования и перепубликования действующих нормативно-правовых актов в обобщенном и упрощенном виде.

Консолидация представляет собой промежуточное звено, нечто среднее между кодификацией и инкорпорацией. В процессе консолидации несколько нормативных актов объединяются в один. При этом нормы права, включенные в прежние акты, излагаются в логической последовательности, устраняются повторы и противоречия. Однако консолидация не вносит существенных изменений в правовое регулирование общественных отношений. В результате консолидации также создаются сборники законодательства, которые обычно носят неофициальный характер. Здесь нормы права соединяются по признаку их относимости к одному виду деятельности, например образованию. Для анализа современного состояния образовательного законодательства в Российской Федерации необходимо систематизировать всю совокупность соответствующих нормативно-правовых актов.

Поскольку ст. 15 Конституции РФ в Российской Федерации провозглашает приоритет норм международного права, вся иерархия образовательных нормативно-правовых актов РФ должна быть скорректирована согласно международным тенденциям.

С позиции системно-исторического и формально-юридического подходов мы можем разбить процесс формирования единого европейского образовательного пространства на два этапа. Первый (детерминирующий) этап, закладывающий предпосылки для создания юридической базы единого европейского образовательного пространства, связан с принятием Лиссабонской конвенции 1997 г. и дополняющих ее документов. Второй (базовый) этап содержит системообразующие нормативные акты, формирующие единое европейское пространство высшего образования, обеспечивающие реализацию основных направлений Болонского процесса (признание дипломов/квалификаций, качество образования, занятость и мобильность, развитие профессионального образования, обучение в течение всей жизни, единое научно-исследовательское пространство).

Анализ основополагающих нормативно-правовых документов, формирующих правовое поле единого образовательного пространства в Европе, показывает, что первые шесть направлений Болонского процесса были намечены Болонской декларацией: принятие системы легко читаемых и сравнимых степеней; введение двухуровневой структуры высшего образования (бакалавр – магистр); применение кредитной системы (при этом система ECTS признается как общеевропейская); расширение мобильности студентов, пре-

подавателей, исследователей и управленцев; развитие сотрудничества в области качества образования; усиление европейского измерения в высшем образовании (единые европейские оценки). Три направления были добавлены в 2001 г. (Пражское коммюнике): образование в течение всей жизни как актуальная стратегия европейских вузов; роль студенчества в осуществлении реформ; повышение привлекательности вузов Европы (борьба за престиж, умы, деньги). Десятое направление появилось в 2003 г. (Берлинское коммюнике) – взаимодействие единых образовательного и исследовательского пространств и роль докторантуры как третьего цикла структуры высшего образования. Таким образом, в результате вводится трехуровневая система высшего образования: бакалавриат (степень бакалавра), магистратура (степень магистра), докторантура (степень доктора).

Высшее образование и научные исследования были обозначены как один из приоритетов ближайшего времени. Наряду с приоритетностью развития научных исследований и инноваций была подчеркнута необходимость приведения квалификаций докторского уровня в соответствие с системой квалификаций высшего образования на основе компетентностного подхода.

В качестве новых, дополнительных приоритетов министры согласовали направления по присуждению и признанию двойных дипломов, в том числе докторских степеней, а также необходимость внедрения национальных систем квалификаций. Ранее заявленная приоритетность обучения в течение жизни в 2005 г. получила дополнительную конкретизацию: создание в системе высшего образования возможностей реализации гибких траекторий обучения, включая процедуры признания ранее полученного образования. Новые направления вошли в качестве параметров критического анализа в национальные доклады стран к 2007 г.

Лондонское и Лиссабонское коммюнике ориентируют на перспективы развития высшего образования после 2010 г. Один из основных вопросов Лондонского коммюнике 2007 г. – развитие Болонского процесса после 2010 г. В нем было отмечено, что 2010 г. – год перехода от Болонского процесса к Европейскому пространству высшего образования. Наряду с этим большое внимание уделялось развитию мобильности и подготовке специальных докладов стран-участниц по этой тематике к 2009 г., а также формированию международной сети экспертов для обмена информацией [35]. Лиссабонская декларация, принятая на четвертом съезде Европейской ассоциации университетов 13 апреля 2007 г., получила название «Университеты Европы после 2010 года: многообразие при единстве целей». Она отличалась тем, что в ней впервые достаточно четко были обрисованы контуры той цели, к которой должен подойти Болонский процесс.

Подводя итог, можно констатировать, что в целом нормы, регулирую-

щие образовательные правоотношения в РФ, соответствуют одному из требований системности: они связаны общим предметом правового регулирования и относительно согласованы между собой.

### Вопросы и задания для самоконтроля по разделу 3

**1. Дополните предложение:**

Год утверждения Болонской декларации – \_\_\_\_\_.

**2. Выберите правильный ответ:**

Общая цель Болонского процесса заключается:

- а) в удовлетворении образовательных потребностей отдельного региона
- б) в развитии современных информационных технологий и появление высокоскоростных каналов связи
- в) в создании единого европейского образовательного пространства
- г) во внедрении государственного образовательного стандарта, определяющего в обязательном порядке минимум содержания основных образовательных программ.

**3. Дополните предложение:**

Россия вступила в Болонский клуб в \_\_\_\_\_ году.

**4. Дополните предложение:**

Зальцбургские принципы посвящены развитию \_\_\_\_\_ образования в Европе.

**5. Дополните предложение:**

Интеграции среднего профессионального образования в Европе посвящен \_\_\_\_\_ процесс.

**6. Дополните предложение:**

Применение системы трансферных образовательных кредитов используется для решения проблемы академической \_\_\_\_\_.

**7. Установите соответствие:**

Установите соответствие между нормативно-правовыми актами и уровнем их принятия

Уровень принятия	Нормативно-правовой акт
1. Региональный	А. Постановление правительства РФ «Об утверждении положения о порядке присвоения ученых

	званий»
2. Институциональный	Б. Положение о городском смотре-конкурсе спортивных площадок образовательных учреждений
3. Федеральный	В. Устав образовательного учреждения
4. Муниципальный	

**8. Дополните предложение:**

Федеральный государственный образовательный стандарт основан на \_\_\_\_\_ образовательном подходе.

**9. Дополните предложение:**

ФГОС ВО подготовки бакалавров \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ компетенции.

## **Раздел 4. Подсистема непрерывного образования в России**

### **Учебные цели**

1. Иметь представление о становлении и развитии идеи непрерывного образования.
2. Знать сущность концепции непрерывного образования.
3. Иметь представление о подсистеме непрерывного образования преподавателей высшей школы.

Отводимое время – 2 часа.

### **План лекции:**

1. Становление и развитие идеи непрерывного образования.
2. Концепция непрерывного образования в России.
3. Подсистема непрерывного образования преподавателей высшей школы.

## **Лекция 9**

### **1. Становление и развитие идеи непрерывного образования**

В современном культурно-образовательном контексте непрерывность выступает как идея, принцип обучения, качество образовательного процесса, условие становления человека. Для определения категории непрерывного образования международное профессионально-педагогическое сообщество использует ряд терминов. В современной литературе можно встретить такие устойчивые словосочетания, как «образование взрослых», «продолжающееся образование», «дальнейшее образование», «возобновляющееся (рекуррентное) образование», «перманентное образование», «пожизненное образование».

Можно выявить различные точки зрения по вопросу возникновения и развития непрерывного образования. Одни считают, что непрерывное образование имеет древнее происхождение и существует столько, сколько само человеческое общество. По их мнению, к идее непрерывного образования обращались философы (Платон, Аристотель, Вольтер, Руссо, Лейбниц и др.) как к средству решения проблемы бесконечного в конечном, достижения полноты человеческого развития. Непрерывность (как неразрывная связь в бытии и пе-

реход в становлении) рассматривалась в лейбницевском «законе непрерывности», согласно которому в природе нет разрывов, пробелов. Сторонники другой теории связывают появление идеи непрерывного образования с современной эпохой, характеризующейся активными процессами развития в духовной, социальной, производственной и научно-технической сферах [10].

Впервые теория «непрерывного образования» была представлена П. Легограндом в 1965 г. на форуме ЮНЕСКО. В предложенном им определении непрерывное образование понимается как продолжающийся всю жизнь процесс развития человека, в котором центральное положение занимает интеграция индивидуальных и социальных аспектов личности и ее деятельности. Воплощена гуманистическая идея, ставящая в центр всех образовательных начал личность человека, которому следует создать условия для полного развития его способностей в течение всей его жизни [67].

Термин «непрерывное образование» стал широко употребляться с 1968 г. в связи с публикацией в материалах Организации Объединённых Наций (ООН) по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО) доклада Э. Фора, после которого было принято решение признать непрерывность основным принципом для реформ образования. В 1972 г. был опубликован доклад международной комиссии по развитию образования «Учиться быть», в котором вносилось предложение принять за «руководящую концепцию» непрерывное образование для будущих нововведений во всех странах мира. На первом этапе реализации непрерывного образования в западных странах наиболее ярко была выражена тенденция интегративности. Так, в документах ЮНЕСКО для XIX Генеральной конференции ООН дано определение непрерывному образованию как «средству связи и интеграции», дающему возможность реорганизации элементов в существующей системе образования [57].

Проблема непрерывного образования в педагогике актуализировалась на рубеже 70 – 80-х гг. XX века. Первоначально оно рассматривалось только как форма образования взрослых. По международной стандартной классификации образования ЮНЕСКО, образование взрослых понимается как любая организованная и обладающая преемственностью коммуникация, преследующая цель обучения лиц, завершивших школьное или университетское образование, и адаптированная к их нуждам. Этот термин включает весь комплекс организационных процессов (независимо от содержания, уровня и метода обучения, формальных или иных условий) продолженного и восполняющего образования, а также практическое обучение, благодаря которому взрослые люди развивают свои способности, обогащают знания, повышают свою профессиональную квалификацию или получают новую профессиональную ориентацию, применяют свои взгляды и поведение в перспективе всестороннего личностного развития и участия в сбалансированном и независимом, эконо-

мическом и культурном развитии общества [20]. В рекомендациях международного совета по образованию взрослых, направленных в международную комиссию по разработке в рамках ЮНЕСКО программы «Образование и обучение в XXI веке», обозначено, что потенциал образования взрослых имеет огромное значение, оно является центральным для демократического функционирования и развития современного общества и рассматривается в качестве необходимого условия адаптации личности каждого человека в постоянно изменяющемся обществе [31].

Одной из первых крупных работ в области непрерывного образования в нашей стране является монография А.П. Владиславлева, которая была опубликована в 1978 г. В ней автор раскрывает идею формирования стойкой мотивации на постоянное обучение и самообразование, акцентирует внимание на научно-технических предпосылках развития непрерывного образования. Поднята проблема выявления возможных видов связей между различными элементами НО. В книге [23] А.П. Владиславлев приводит следующую периодизацию развития функций: компенсаторная (возмещение упущенного в детстве образования); адаптирующую (постоянное приспособление индивида); развивающую (непрерывное обогащение творческого потенциала личности).

В условиях научно-технического прогресса образование сочетается с трудовой деятельностью, которая непрерывно связана с необходимостью систематического обновления знаний. Непрерывное образование предполагает возможность и необходимость для людей обновлять, дополнять и применять ранее приобретенные знания и умения, постоянно расширять свой кругозор, повышать культуру, развивать способности, получать специальность и совершенствоваться в ней, приобретать новую специальность [24].

В результате глубоких социально-экономических изменений в 1986 г. был обоснован вывод о необходимости создания единой системы непрерывного образования. Б.С. Гершунский определяет его как «комплекс государственных и общественных воспитательно-образовательных учреждений, обеспечивающих организационное и содержательное единство и преемственную взаимосвязь всех звеньев образования, совместно и скоординировано решающих задачи воспитания, обучения и развития человека с учетом актуальных и перспективных требований к его личности и профессиональным качествам и удовлетворяющих его потребности в самообразовании, всестороннем и гармоничном развитии на протяжении всей жизни». Важнейшим признаком системы непрерывного образования ученый считает целостность, выделяет интегративные свойства – преемственность, прогностичность, гибкость и динамичность [81].

По мнению Л.Л. Кондратьевой [54], решающая роль в системе непрерывного образования принадлежит самообразованию, которое осуществляется

в двух направлениях: индивидуализация общего и профессионального развития личности для более полной реализации способностей индивида, его творческого потенциала (предмет психолого-педагогического анализа); обеспечение профессионально-должностного соответствия в условиях быстрой смены технологических процессов и соответствующей перестройки систем производственных отношений (предмет социально-экономического анализа).

Концепция непрерывного образования (НО) была одобрена на государственном уровне 18.03.1989 г. Здесь центральной идеей непрерывного образования является развитие человека как личности, субъекта деятельности и общения на протяжении всей его жизни. Целью непрерывного образования является «развитие личности как в периоды ее физического социально-психологического созревания, расцвета и стабилизации жизненных сил и способностей, так и в периоды старения организма, когда на первый план выдвигается задача компенсации утрачиваемых функций и возможностей». Единство целей системы непрерывного образования и специфических задач каждого ее звена сочетается с вариативностью образования, многообразием типов образовательных учреждений, педагогических технологий и форм государственно-общественного управления. Согласно «Концепции развития системы непрерывного образования в Российской Федерации до 2012 г.» одной из фундаментальных основ инновационного развития является обеспечение доступности качественных услуг образования, переход от системы массового образования к необходимому непрерывному индивидуализированному образованию для всех с целью создания инновационной социально-ориентированной экономики в стране. Согласно данной концепции, развитие непрерывного образования предполагает формирование активных граждан и их профессиональную и личностную самореализацию в интересах повышения конкурентоспособности национальной экономики и обеспечения социального единства общества [32].

Непрерывное образование (как педагогическая система) – это целостная совокупность средств, способов и форм приобретения, углубления и расширения общего образования, профессиональной компетентности, культуры, воспитания гражданской и нравственной зрелости, эстетического отношения к действительности.

## **2. Концепция непрерывного образования в России**

В «Концепции развития системы непрерывного образования в Российской Федерации до 2012 г.» под НО понималось формальное и неформальное дополнительное образование, а также спонтанное (информальное) обучение работников и учащихся, обеспечивающее оперативное обновление востребо-

ванных рынком труда компетенций. Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273-ФЗ от 29.12.2012) образование подразделяется на общее, профессиональное, дополнительное и профессиональное обучение, обеспечивающие возможность реализации принципа непрерывности. Устанавливаются уровни образования: среднее профессиональное и высшее (бакалавриат; специалитет, магистратура и подготовка кадров высшей квалификации).

Одной из фундаментальных основ инновационного развития является обеспечение доступности качественных услуг образования, переход от массовости к необходимому непрерывному индивидуализированному образованию для всех с целью создания инновационной социально-ориентированной экономики в стране. Согласно данной Концепции, развитие НО направлено на формирование активных граждан и их профессиональную и личностную самореализацию в интересах повышения конкурентоспособности национальной экономики и обеспечения социального единства общества. В рамках реализации Концепции решалась проблема перехода непрерывного профессионального образования на новые технологии обучения на базе отечественных и лучших зарубежных разработок. Неотъемлемым элементом развития НО должна быть система подготовки и переподготовки преподавателей, их сертификации, обмен профессиональными знаниями и опытом преподавания, охватывающая государственные и частные организации, оказывающие услуги.

Анализируя процесс становления идеи непрерывного образования В.Г. Онушкин [59] дает ему характеристику с трех сторон:

- как условие и процесс постоянного развития личности как активного субъекта труда, познания, общения;
- как функционирующая система государственных и общественных учреждений, обеспечивающая возможность образовательной и профессиональной подготовки человека с учетом общественных потребностей и его личных запросов;
- как важнейший социально-педагогический принцип (методологический подход) отражения общественных тенденций построения целостной системы образования, направленной на развитие личности и составляющей социального прогресса.

А.М. Новиков [55] рассматривает непрерывность образования на трех уровнях: 1) личности (постоянное обучение); 2) образовательных программ (преемственность содержания); 3) образовательных учреждений (наличие сети взаимосвязанных образовательных структур). Возможны пути по векторам движения образовательной траектории личности – «вперед» (совершенствование профессионального мастерства), «вниз» (переход с одного уровня на

другой), «по горизонтали» (смена профиля образования). По А.М. Новикову, непрерывность образования не означает обязательного перехода на следующий уровень и предполагает возможность «маневра» в образовательном пространстве, а не только вдоль образовательной вертикали. При этом образовательное пространство формируется как структурами формального образования, так и неформального. Для обеспечения непрерывности необходима преемственность образовательных программ, подкрепленная их сквозной стандартизацией и интеграцией образовательных структур. Выделены принципы непрерывного образования: многоуровневости, дополнительности, маневренности, преемственности и интеграции образовательных структур и гибкости организационных форм.

Главным признаком социально-эффективной системы непрерывного образования является слияние базовой и последующей подготовки человека с трудовой и общественной деятельностью в единый, целостный образовательный процесс, характеризующийся непрерывностью, поступательностью, плановостью, интегративностью, преемственностью и самообразованием.

Согласно концепции непрерывного образования, главными особенностями всей системы являются гуманизм и демократизация образования, опережающий характер содержания и направленности образовательных процессов по отношению к требованиям общества и производства, вариативность используемых средств, методов и организационных форм обучения, открытость образовательной системы по отношению к дальнейшему самосовершенствованию и развитию каждого гражданина. В системе непрерывного образования существует четыре подсистемы: общее и профессиональное, базовое и дополнительное образования, которые можно разделить на следующие этапы:

- 1) дошкольное воспитание;
- 2) общее среднее образование (общеобразовательная школа – начальная, неполная и полная с дополнительными структурами и внешкольными формами);
- 3) начальное профессионально-техническое образование;
- 4) среднее специальное образование (с курсами повышения квалификации);
- 5) высшее образование (бакалавриат, специалитет, магистратура, аспирантура);
- 6) дополнительное образование.

Решить задачу развития демократического гражданского образования, под которым понимается непрерывная образовательная деятельность личности с характеризующими ее правом свободного выбора, направленностью на удовлетворение потребностей в социализации, саморазвитии и формированием гражданской активности в интересах самой личности, общества и всего

правового государства, призвана система дополнительного профессионального образования.

### **3. Подсистема непрерывного образования преподавателей высшей школы**

Исторически Российская система непрерывного образования преподавателя высшей школы (ПВШ) начала складываться в начале XIX века на основе законодательного закрепления Уставами университетов процедуры присвоения ученых степеней кандидата, магистра и доктора. С целью обеспечения широкомасштабного, непрерывного процесса подготовки НПК и его усовершенствования был проведен ряд мероприятий: создание двухуровневой послевузовской подготовки и институтов профессорских стипендиатов и приват-доцентства – основных источников пополнения педагогических кадров в вузы.

В настоящее время в России подготовка преподавателя высшей школы начинается непосредственно на третьем уровне высшего образования, в аспирантуре и продолжается через переподготовку в системе дополнительного профессионального образования (ДПО) на основе базового высшего. Реализуются следующие основные виды образовательных программ в системе ДПО преподавателей вузов в соответствии с целями: повышение квалификации (обновление теоретических и практических знаний в связи с ростом требований к уровню квалификации и необходимости освоить современные методы решения профессиональных задач); профессиональная переподготовка (получение дополнительных знаний, умений и навыков по образовательным программам, предусматривающим изучение отдельных дисциплин, разделов науки, техники и технологии, необходимых для выполнения профессиональной деятельности нового вида) [41,42].

Цели современной отечественной системы ДПО – развитие и совершенствование личности специалиста, эффективно осуществляющего трудовую деятельность, наиболее полно реализующего себя в труде, в социальной и личной жизни. Система должна стимулировать реальное самообразование взрослого человека, формирование направленности на деятельность, созидание, рождение нового, подготовку каждого гражданина как активного деятеля, творца путем максимального развития сознания, профессиональных, коммуникативных, рефлексивных способностей [38, 52].

ДПО преподавателя вуза становится неотъемлемой частью его профессиональной деятельности и направлено, в первую очередь, на функционирование высшей школы в современных социально-экономических условиях и повышение качества оказания образовательных услуг. Основная его цель –

подготовка и повышение квалификации научно-педагогических кадров высших учебных заведений. Оно выполняет ряд функций: компенсацию недостающих знаний, профессиональное и общекультурное развитие личности, повышение ее творческого потенциала, адаптацию к изменяющимся условиям социальной среды, коррекцию качеств личности специалиста под профессионально важные качества, необходимые для успешной деятельности в вузе.

Структурным подразделением, осуществляющим дополнительное профессиональное образование педагогов, является факультет повышения квалификации преподавателей (ФПКП) высших и средних специальных учебных заведений.

Общими задачами ФПКП являются [84]:

- организация и проведение повышения квалификации преподавателей высших и средних специальных учебных заведений;
- обновление и углубление знаний преподавателей в научно-профессиональной и психолого-педагогической областях на основе современных достижений науки и техники, технологии и информатизации образования;
- освоение новых форм, методов и средств обучения и повышения общей культуры преподавателя;
- проведение учебного процесса на основе современных достижений педагогической науки, внедрения методов активизации познавательной деятельности, технических средств и интенсивных технологий обучения;
- разработка и подготовка к изданию учебных планов и программ, учебных и методических пособий;
- проведение научных исследований по актуальным проблемам педагогической подготовки, профессиональной переподготовки, профессиональной переподготовки для получения дополнительной квалификации и повышения квалификации преподавателей;
- реализация различных форм сотрудничества с российскими и зарубежными образовательными учреждениями, организациями и фирмами;
- организация обмена опытом в области ДПО преподавателей.

Помимо перечисленных задач институты и центры педагогической подготовки, профессиональной переподготовки и повышения квалификации преподавателей осуществляют разработку и апробацию новых методик и технологий обучения; экспериментальные исследования в области новых форм и методов ДПО преподавателей; консультационную деятельность.

За рубежом переломным событием в определении политики и практики в вопросах непрерывного образования стал Европейский саммит, прошедший в Лиссабоне (2000 г.). Европейская комиссия выступила с инициативой создания общеевропейской системы непрерывного образования. В «Меморандуме

непрерывного образования» оно рассматривается как «учение длиною и шириною в жизнь» и определяется как всесторонняя учебная деятельность, осуществляемая на постоянной основе с целью повышения уровня знаний, навыков и профессиональной компетенции.

В большинстве зарубежных стран основой непрерывного образования преподавателей вузов является система постдипломного образования. Для США и некоторых европейских стран становится характерным разделение степени доктора философии в области педагогики от исследовательской степени, в ряде университетов для осуществления педагогических функций были введены ученые степени кандидата и магистра философии. В ведущих университетах мира активно практикуются тренинги по повышению качества преподавания. Существующие программы дополнительного образования ПВШ направлены в основном на совершенствование коммуникативной компетентности. Используются такие формы, как «активные лаборатории», «преподавательские игровые», куда преподаватели приходят в удобное время и перенимают опыт коллег, экспериментируют с оборудованием и т.п. Стратегическими задачами данных программ являются ориентация на целостные педагогические теории, подчеркивающие потребности студентов, использование технологий активного и проблемного обучения [40].

Рассмотрев системы подготовки НПК различных стран, можно сделать некоторые обобщения, характерные для интеграции в Болонский процесс: 1) большая часть образовательных программ (в течение 3–5 лет) завершается присуждением первой академической степени бакалавра или диплома о базовом высшем образовании; 2) для подготовки к научно-педагогической работе существует вторая академическая степень – магистр (обучение 1–2 года); 3) высшей ученой степенью считается докторская, которая подразумевает обучение магистров (1–4 года) или бакалавров (3–6 лет). В большинстве зарубежных стран функционируют разнообразные формы повышения квалификации преподавателей, например, для получения права преподавания в высшей школе проводится специализированная психолого-педагогическая подготовка в течение 1–3 лет. Младшие преподавательские должности предполагают выполнение научных исследований в сочетании с небольшой учебной нагрузкой. Для занятия старших преподавательских должностей необходимо выполнить специальную научно-исследовательскую работу и сдать аттестационные экзамены.

В системе непрерывной подготовки преподавателей вузов в Беларуси, России и за рубежом (США, Германия, Англия и др.) наблюдаются нововведения: происходит диверсификация системы подготовки и повышения квалификации преподавателей вузов (организуются различные структуры внутри и вне системы образования); возрастает вариативность в организации, содержа-

нии образовательного процесса, соответствующая требованиям специализаций, потребностям и возможностям преподавателей, интересам вузов и общества; отмечается усиление практикоориентированного характера.

Развитие педагогики и психологии, интерес к личности и ее потенциальным возможностям саморазвития, понимание образования как непрерывного процесса, который характеризует жизнедеятельность современного человека, существующие социально-экономические условия обосновывают повышенный интерес к вопросам непрерывного образования педагогических кадров в нашей стране. Можно выделить этапы непрерывного образования преподавателей высшей школы [51]. Первый этап должен учитывать индивидуальные характеристики для диагностики профессиональной непригодности к деятельности, к которым относятся: противопоказания в состоянии здоровья (психического и физического); недостаточная осознанность профессионального выбора; отсутствие психологической предрасположенности к педагогической деятельности. Второй этап должен включать профессионально-педагогическое обучение в магистратуре и аспирантуре, а также предположительную оценку перспективности будущего педагога, коррекцию и развитие недостаточно выраженных профессионально важных качеств личности ПВШ. На этом этапе непрерывного образования преподавателя вуза основными параметрами его подготовки являются профессионально-педагогические знания (составляющие основу теоретической и практической деятельности ПВШ и служащие фундаментом для выработки умений и навыков) и личностные качества, наиболее значимые для профессионально-педагогической деятельности в вузе. Третий этап должен быть направлен на уточнение для каждого ПВШ наиболее эффективного пути приложения его сил и начинаться с пассивной и активной педагогической практики на предшествующем этапе профессионально-педагогического обучения и включать в себя различные виды стажировок, а также саму педагогическую деятельность в течение первого года преподавания в вузе. Основная задача четвертого этапа – формирование профессионально-педагогической компетентности, достаточной для квалифицированного осуществлении деятельности. Пятый этап рассматриваемого непрерывного образования ПВШ связан с выполнением основных должностных обязанностей при ведении преподавательской деятельности на высоком профессиональном уровне. Последний шестой этап – это усвоение различных видов и разных направлений профессионально-педагогической деятельности, что позволяет преподавателю быть высококомобильным в постоянно меняющихся внешних условиях среды. На последних трех этапах непрерывного профессионального образования ПВШ ведущую роль играют различные институциональные формы (стажировки, профессиональная переподготовка, поддержка и повышение квалификации), чередующиеся периодами самообра-

зовательной деятельности.

Развитие системы непрерывного профессионального образования возможно лишь при условии необходимого ресурсного обеспечения – кадрового, информационного, нормативного, организационного, методического, материально-технического, финансового, причем кадровому принадлежит ведущая роль, что обусловлено возрастанием роли личностного фактора в совокупном процессе развития образования и общества.

### **Вопросы и задания для самоконтроля по разделу 4**

**1. Дополните предложение:**

Основной закон страны называется \_\_\_\_\_.

**2. Дополните предложение:**

Действующий закон «Об образовании в Российской Федерации» принят в \_\_\_\_\_ году.

**3. Дополните предложение:**

Подсистема дополнительного профессионального образования содержит следующие институциональные формы: повторное высшее образование, профессиональная переподготовка и \_\_\_\_\_.

**4. Ответьте на вопросы:**

- 1) Укажите основную причину появления идеи непрерывного образования.
- 2) Укажите дату принятия концепции непрерывного образования в нашей стране.
- 3) Опишите образовательную систему РФ.
- 4) Объясните сущность, актуальность, возможности непрерывного образования в конкретной профессиональной сфере.

## **Вопросы и задания к зачету по дисциплине «Организационно-педагогические основы системы образования»**

Аттестация проходит в форме зачета. Аспирант должен ответить на два теоретических вопроса: первый - из базового уровня (до 10 баллов), второй - из продвинутого (до 10 баллов) и одно практическое задание из высокого уровня сформированности компетенций (до 20 баллов).

### **Базовый уровень:**

1. Дайте определение понятию «система».
2. Дайте определение понятию «структура системы».
3. Дайте определение понятия «содержание системы».
4. Какие системы называют образовательными?
5. Что такое компонент системы?
6. Назовите уровни образования в России.
7. Назовите подсистемы отечественной системы образования
8. Назовите уровни подсистемы высшего образования.
9. Назовите состав подсистемы дошкольного образования.
10. Назовите состав подсистемы общего среднего образования.
11. Назовите состав подсистемы среднего профессионального образования.
12. Назовите состав подсистемы высшего образования.
13. Назовите состав подсистемы дополнительного профессионального образования.
14. Дайте определение понятию «глобализация образования».
15. Дайте определение понятию «интернационализация образования».
16. Дайте определение понятию «интеграция образования».
17. Что такое Болонская декларация?
18. Что такое Болонский клуб?
19. Что такое Болонский процесс?
20. Назовите дату и место принятия Болонской декларации.
21. Перечислите основные места проведения и даты совещаний членов Болонского клуба.
22. Приведите количество членов Болонского клуба при его основании.
23. Приведите дату и место принятия Зальцбургских принципов.
24. Укажите уровень образования, к которому относятся Зальцбургские принципы.
25. Укажите дату и место вступления России в Болонский процесс.
26. Дайте определение понятию «норма» как базовому элементу системы российского образования.

27. Перечислите уровни принятия нормативно-правовых актов.
28. Укажите дату принятия действующего «Закона об образовании в Российской Федерации».
29. Укажите структуру нормативно-правовых актов на федеральном уровне.
30. Укажите структуру нормативно-правовых актов на региональном уровне.
31. Укажите структуру нормативно-правовых актов на муниципальном уровне.
32. Укажите структуру нормативно-правовых актов на институциональном уровне.
33. Перечислите даты принятия образовательных стандартов высшего образования первого, второго и третьего поколения.
34. Назовите образовательный подход, на основе которого разработан ФГОС третьего поколения.
35. Укажите основную причину появления идеи непрерывного образования.
36. Укажите дату принятия концепции непрерывного образования в нашей стране.

**Продвинутый уровень:**

1. Приведите примеры образовательных систем.
2. Опишите образовательную систему РФ.
3. Охарактеризуйте основные направления Болонского процесса.
4. Покажите специфику и взаимосвязь понятий «компетенция» и «компетентность».
5. Перечислите и охарактеризуйте основные задачи модернизации высшей школы России в связи с вступлением в Болонский клуб.
6. Перечислите и охарактеризуйте основные мероприятия модернизации высшей школы России.
7. Раскройте содержание зальцбургских принципов.
8. Перечислите и охарактеризуйте основные результаты модернизации высшей школы России.
9. Перечислите и охарактеризуйте основные результаты модернизации общего среднего образования.
10. Перечислите и охарактеризуйте основные результаты модернизации подсистемы среднего профессионального образования.
11. Перечислите и охарактеризуйте основные результаты модернизации подсистемы послевузовского профессионального образования.
12. Приведите примеры групп компетенций, составляющих ФГОС ВО.

13. Перечислите и охарактеризуйте конкретные подсистемы непрерывного образования специалистов.

14. Перечислите и охарактеризуйте элементы подсистемы непрерывного образования преподавателя вуза.

15. Перечислите и охарактеризуйте основные этапы протекания Болонского процесса.

### **Высокий уровень:**

1. Перечислите основные периоды развития подсистемы подготовки научно-педагогических кадров России, назовите их цели и специфические особенности.

2. Перечислите и охарактеризуйте основные цели преобразования в каждый период развития подсистемы подготовки научно-педагогических кадров.

3. Приведите пример структуры национальной подсистемы высшего образования в Европе.

4. Приведите пример структуры национальной подсистемы высшего образования за пределами Европы.

5. Перечислите и охарактеризуйте базовые модели подготовки выпускников в высшей школе Европы.

6. Перечислите и охарактеризуйте национальные модели подготовки выпускников, принадлежащие британской модели.

7. Расскажите о результатах модернизации подсистемы непрерывного образования преподавателей вузов.

8. Опишите реализацию в российской системе высшего образования выполнение болонских принципов.

9. Опишите реализацию в российской системе образования выполнение зальцбургских принципов.

10. Проведите анализ действующего «Закона об образовании в РФ» в соответствии с предыдущим.

11. Охарактеризуйте сущность компетентностного подхода.

12. Покажите специфику компетентностного подхода в сравнении с другими методологическими образовательными подходами.

13. Объясните причины появления и реализации компетентностного подхода в образовании.

14. Опишите ключевые различия государственных образовательных стандартов разных поколений, охарактеризуйте их развитие.

15. Объясните сущность, актуальность, возможности непрерывного образования в конкретной профессиональной сфере.

## Заключение

В настоящем курсе лекций, посвященном рассмотрению организационно-педагогических основ системы образования, решен ряд теоретических и практических вопросов, позволяющих сделать следующие выводы по приведенным разделам.

Первый раздел включает три лекции, посвященные структуре и содержанию системы образования в России. Приведен глубокий ретроспективный анализ становления и развития отечественной системы высшего образования, выполнена периодизация подготовки выпускников высшей школы с выделением периодов, их признаков, содержания подготовки и тенденции развития. С помощью использования аппарата структурных графов детально и наглядно представлены модели подготовки научно-педагогических кадров России.

Второй раздел включает две лекции, содержащие структуру и сущность зарубежных систем высшего образования. В нем проведен сравнительный анализ функционирования зарубежных систем подготовки выпускников высшей школы. Выявлены модели подготовки выпускников высшей школы в зарубежных странах, где под влиянием исторических, экономических, социальных и других факторов сложились разнообразные системы подготовки кадров, характеризующиеся рядом национальных особенностей и общих закономерностей. В разделе также рассмотрено содержание докторских образовательных программ в странах с развитой рыночной экономикой.

В третьем разделе, охватывающем три последующие лекции, рассмотрены вопросы модернизации систем образования на современном этапе. Анализируются процессы глобализации образования в странах мира. Наиболее детально исследован Болонский процесс интеграции высшего образования в европейском регионе, включающего и модернизацию высшей школы России. Отдельно выявляется нормативно-правовая основа для регулирования отечественного образования.

Последний раздел посвящен становлению и развитию непрерывного образования в России и за рубежом, которое конкретизировано на примере отечественной подсистемы непрерывного образования преподавателей высшей школы.

В завершении каждого раздела с целью закрепления полученной информации введены вопросы и задания для самоконтроля, а в завершении курса лекций – вопросы и задания к зачету по дисциплине.

Таким образом, представленный курс лекций решает все поставленные во введении задачи и продуктивно формирует универсальные и профессиональные компетенции, согласно ФГОС ВО подготовки кадров высшей квалификации в аспирантуре.

### Библиографический список

1. Актуальные проблемы зарубежной высшей и средней специальной школы / Сост.: И.В. Муравьева – Вып. 1. / Сост.: О.С. Полякова и др. – Вып. 2. М.: НИИПВШ, 1988. – 24 с.
2. Акимов Ю.П. Система образования Соединенных Штатов Америки: аналитический доклад / Ю.П. Акимов, В.В. Галактионов. – М.: Министерство образования РФ, 2002. – 84 с.
3. Андреев А.Ю. О начале университетского образования в России в Санкт-Петербурге / А.Ю. Андреев // Отечественная история. – 2001 – № 3. – С. 62–73.
4. Афанасьев В.Г. Системность и общество / В.Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1980. – 386 с.
5. Барбарига А.А. Британские университеты: учеб. пособие для пед. ин-тов / А.А. Барбарига, Н.В. Федорова. – М.: Высш. школа, 1979. – 127 с.
6. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем / В.П. Беспалько. – Воронеж: Воронеж. ун-т, 1977. – 304 с.
7. Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002–2003. – С. 106–132, 136–138, 236–238, 333–336.
8. Борзилова Л. В. Образовательное законодательство в России – ретроспективный взгляд / Л.В. Борзилова, Г.У. Матушанский // Вестн. Казан. гос. энергет. ун-та, 2009. – № 2. – С. 134–143.
9. Булкин А.П. Культуросообразность образования. Педагогический опыт России XVIII – XX вв: автореф. ... доктора пед. наук/ А.П. Булкин. – Москва, 2003. – 43 с.
10. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь, ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С.М. Вишнякова. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
11. Высшее образование в России (Очерк истории до 1917 года) / Под ред. проф. В.Г. Кинелева. – М.: НИИВО, 1995. – 347 с.
12. Высшее образование в США / А.П. Акатьев, Н.А. Гусейнова. – М.: НИИВШ, – 1977. – 77 с.
13. Галаган А.И. Подготовка и использование инженерно технических кадров в США / А.И. Галаган. – М.: НИИВШ, 1985. – 50 с.
14. Галаган А.И. Система образования в США / А.И. Галаган, Г.И. Полянская. – М.: НИИВШ, 1988. – 52 с.
15. Галкин К.Т. Высшее образование и подготовка научных кадров в

СССР / К.Т. Галкин. – М.: Советская наука, 1958. – 176 с.

16. Декрет СНК от 23.12.1919 об улучшении положения научных специалистов // Декреты Советской власти: Сборник / Ин-т марксизма-ленинизма при ЦК КПСС, Ин-т истории СССР АН СССР. – Т.VIII. – М.: Политиздат, 1975. – С. 234–235.

17. Семенова Ю. И. Профессиональная педагогическая подготовка учителей во Франции / Ю. И. Семенова // Высшее образование в России, 2009. – №10. – С.126–132.

18. Директивы ВКП(б) и постановления советского правительства о народном образовании: Сб. документов за 1917–1947 гг. Вып.1./Сост. Н.И. Болдырев. – М.: АПН РСФСР, 1947. – 303с., С. 14–16.

19. Долженко О. Сорбонская и Болонская декларации: информация к размышлению / О. Долженко // Almamater, 2000 – № 6. – С. 19–21.

20. Дополнительное профессиональное образование / Под ред. Э.М. Чухраева. – Владивосток: Изд-во Дальневосточного ун-та, 2000. – 168 с.

21. Елманова В.К. Высшее образование за рубежом: США, Великобритания, Франция, ФРГ, Япония, КНР: учеб. пособие / В.К. Елманова. – Л.: ЛГУ, 1989. – 49 с.

22. Елютин В.П. Высшая школа СССР за 50 лет (1917–1967г.)/ В.П. Елютин. – М.: Высшая школа, 1971. – 100 с.

23. Владиславлев А. П. Непрерывное образование. Проблемы и перспективы / А.П. Владиславлев. – М.: Молодая гвардия, 1978. – 175 с.

24. Ибрагимова Е.М. Непрерывная допрофессиональная и профессиональная подготовка учителя / Е.М. Ибрагимов. – Казань: КГПИУ, 1999. – 211 с.

25. Инструкция о порядке присуждения ученых степеней и присвоения ученых званий. – М.: ВАК, 1960. – 33 с.

26. Интеграционные процессы и гуманитарные технологии: междисциплинарный аспект исследования научного образования в европейских университетах: науч.- метод. матер. / В.И. Богословский, В.В. Лаптев, С.А. Писарева, А.П. Тряпицына. – СПб.: Книжный Дом, 2007. – С. 39–52.

27. История Московского университета/ Отв.ред. М.Н. Тихомиров. – В 2-х т. – Т.1. – М.: МГУ, 1955. – 536 с.

28. Князев А.Е. Генезис высшего педагогического образования в России XVIII – начала XX века: смена парадигм / А.Е. Князев. – М.: Сентябрь, 2001. – 240 с.

29. Козлова Л.А. Институт Красной Профессуры: исторический очерк / Л.А. Козлова // Социологический журнал. – 1994. – № 1. – С.92–112

30. Королев Ф.Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогических исследованиях / Ф.Ф. Королев // Советская педагогика. – 1970. – №9. – С. 103–115.

31. Коржуев А.В. Вузовское и послевузовское профессионального образования: критическое осмысление проблем, поиск решений / А.В. Коржуев, В.А. Попков. – М.: Янус-К, 2002. – 232 с.

32. Концепция развития системы непрерывного образования в РФ до 2012 г. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.mon.tatar.ru> – Дата обращения: 22.12.2015.

33. Кушков Н. Г. Очерки по истории и теории высшего педагогического образования / Н.Г. Кушков. – Л.: ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1955. – 215 с.

34. Левина Н. Я. Подготовка педагогических кадров в Великобритании/ Н.Я. Левина // Педагогическое образование и подготовка учителя по многоуровневой системе в Европе и США. Материалы междуна. конф. – М.: МПГУ, – 1993. – С. 50–52.

35. К Европейскому пространству высшего образования: откликаясь на вызовы глобализованного мира // Conference of European Higher Education Ministers (London, 17–18 May 2007) – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.sgu.ru/node/30371>. – Дата обращения: 18.06.2015.

36. Малаховская Л. С. Система образования в Польше / Л.С. Малаховская, И. М. Маркетова. – М.: НИИВШ, 1976. – 80 с.

37. Мануйленко А.А. Система образования в ЧССР / А.А. Мануйленко. – М.: НИИВШ, 1984. – 40 с.

38. Матушанский Г.У. Дополнительное профессиональное образование преподавателей высшей школы (история, модели перспективы)/ Г.У. Матушанский. – Казань: Казан. гос. энерг. ун-т, 2003 – 159 с.

39. Матушанский Г.У. Становление и развитие системы подготовки научно-педагогических кадров в России / Матушанский Г.У, Бушмина О.В. – Казань: Казан. гос. энерг. ун-т, 2006 – 224 с.

40. Матушанский Г.У. Образовательные программы российской аспирантуры и европейской докторантуры в области педагогики: учебное пособие / Матушанский Г.У., А.Р. Сулейманова. – Казань: Казан. гос. энерг. ун-т, 2012. – 99 с.

41. «Мягкий путь» вхождения российских вузов в Болонский процесс. – М.: ОЛМА–ПРЕСС, 2005. – 352 с.

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

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

44. Матушанский Г.У. Моделирование маршрутов подготовки научно-педагогических кадров в отечественной и зарубежной высшей школе / Г.У.

Матушанский // Вестник Казанского технологического университета. – 1999. – С. 126-130.

45. Матушанский Г.У. Зарубежный опыт аспирантской подготовки // Г.У. Матушанский, Л.И. Соломко // Научное обеспечение государственной молодежной политики: материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Казань, 1995. – С. 25–26.

46. Матушанский Г.У. Подготовка научно-педагогических кадров в России / Г.У. Матушанский, Л.И. Соломко, Н.Б.Сосновская // Информационно-аналитический вестник МОПО. Вып. 1–2 (6–7). – С. 59–64.

47. Матушанский Г.У., Соломко Л.И. Подготовка научно-педагогических кадров в дореволюционной России // Современные проблемы образования на Дальнем Востоке: материалы конф. – Владивосток: ВВГГУ, 1996. – С. 14.

48. Матушанский Г.У. Подготовка научно-педагогических кадров высшей школы России в советский период / Г.У. Матушанский, Л.И. Соломко // Актуальные проблемы подготовки педагогических кадров для высшей школы: науч. конф. – М.: МГГРА, 1996. – С. 35.

49. Матушанский Г.У. Непрерывное образование преподавателей высшей школы (история, проблемы, перспектива) / Г.У. Матушанский, Л.И. Соломко, В.Г. Каташев. – Казань: Казан. гос. технол. ун-т, 1999. – 104 с.

50. Матушанский Г.У. Проектирование моделей деятельности, личности и непрерывной профессиональной подготовки преподавателя высшей школы / Г.У. Матушанский, А.Г. Фролов. – Казань: Казан. гос. энерг. ун-т, 2004. – 112 с.

51. Матушанский Г.У. Непрерывная профессиональная подготовка преподавателей высшей школы (на траектории ассистент – старший преподаватель – доцент): монография / Г.У. Матушанский, Г.В. Завада, Л.М. Романова – Казань: Казан. гос. энерг. ун-т, 2011 – 168 с.

52. Морозова Н.А. Дополнительное образование – многоуровневая система в непрерывном образовании России / Н.А. Морозова. – М.: МГУП, 2001. – 279 с.

53. Московский университет в воспоминаниях современников / Сост. Ю.Н. Емельянов. – М.: Современник, 1989. – 735 с.

54. Непрерывное образование как педагогическая система: сборник научных трудов / Отв.ред.Н.Н. Нечаев. – М.: НИИВШ, 1989. – 156 с.

55. Новиков А.М. Принципы построения системы непрерывного профессионального образования / А.М. Новиков // Педагогика. – 1998. – № 3. – С. 11–17.

56. О производстве в ученые степени на основании Положения, у сего прилагаемого (20 января 1819 года) // Сб. постановлений по Министерству

народного просвещения. – Т 1. Царствование императора Александра I, 1802–1825. 2-е изд. – СПб., 1875. – Стб. 1247–1254

57. Общая и профессиональная педагогика / Авт.–сост.: Г.Д. Бухарова, Л.Н. Мазаева, М.В. Полякова. – Екатеринбург: Из – во Рос. гос. проф. – пед. ун-т, 2004. – 298 с.

58. Общий устав императорских российских университетов (26 июля 1835 года) // Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. – Т. 2. – Отд. I. Царствование Николая I, 1825–1855. – СПб., 1875. – 897 с. – Стб. 969–1027.

59. Онушкин В.Г. К вопросу об исследовании проблемы функциональной грамотности как базы профессиональной компетентности / Профессионально-педагогическая компетентность преподавателей системы подготовки, повышения квалификации и переподготовки специалистов. Проблемы, поиски, опыт / В.Г. Онушкин. – СПб.: НИИ непрерывного образования взрослых, РАО, 1992. – С. 8–11.

60. По вопросу о том, кого следует разуметь под названием «ученых», детям которых принадлежит право вступления в гражданскую службу (16 апреля 1862 года) // Сб. постановлений по Министерству народного просвещения. – Т. 3. – 2-е изд. – Царствование императора Александра II, 1855–1864. – СПб., 1876. – 911 с. – Стб. 850–851.

61. Положение об испытании на звание действительного студента и на ученые степени (4 января 1864 года) // Сборник распоряжений по Министерству народного просвещения. Т. 3, 1850 – 1864. – СПб., 1867. – 700 с. – Стб. 636–643.

62. О мерах по улучшению подготовки и аттестации научных и педагогических кадров. Постановление ЦК КПСС и СМ СССР от 20.08.1956 года № 1174 // Аспирантура: справочник для поступающих в аспирантуру и соискателей ученых степеней. – М.: Советская наука, 1963. – С. 3–5.

63. О мерах по улучшению подготовки и использования научно-педагогических и научных кадров Постановление ЦК КПСС и СМ СССР от 13.03.1987 года № 327 – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.lawmix.ru/ssst/5139/>, (дата обращения: 20.01.16).

64. Подготовка научно-педагогических кадров в вузах ФРГ / Под ред.: Н.Г. Бакрадзе. – М.: НИИВШ, 1989. – 28 с.

65. Предварительные правила об устройстве училищ (24 января 1803 года) // Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Т 1. Царствование императора Александра I, 1802–1825. – 2-е изд. – СПб., 1875. – Стб. 17–53.

66. Программа обмена студентами в австрийских вузах Erasmus. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

<http://www.fainaidea.com/archives/55323>, (дата обращения: 18.06.15).

67. Профессиональная педагогика / С.Я. Батышев – М.: Профессиональное образование, 1999. – 904 с.

68. Рождественский С.В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения. 1802-1902 / С.В. Рождественский. – СПб.: МНП, 1902. – 713 с.

69. Руководящие программно-методические материалы по подготовке научных работников. – М.: Огиз, 1931. – 52с.

70. Садовничий В. Традиции и современность / В. Садовничий // Высшее образование в России. – 2003. – № 1. – С. 11-18.

71. Савельев В.М. Советская интеллигенция в Великой Отечественной войне / В.М. Савельев, В.П. Саввин – М., 1989. – 256 с.

72. Самигуллина К. К. Система образования в Японии / К.К. Самигуллина. – М.: НИИВШ, 1981. – 52 с.

73. Сафразьян Н.Л. Борьба КПСС за строительство высшей школы (1921–1927) / Н.Л. Сафразьян. – М: МГУ, 1977. – 159 с.

74. Система высшего образования стран Запада: справочник / Отв. ред.: В.И. Зубарев. – Ч. II. – М.: Изд-во УДН, 1991. – 164 с.

75. Система высшего образования стран Запада: справочник / Отв. ред.: В.И. Зубарев. – Ч. II. – М.: Изд-во УДН, 1991. – 192 с.

76. Система образования в Турции / Отв. ред.: К.Н. Цейкович. – М.: НИИПВШ, 1976. – 80 с.

77. Система образования в Швейцарии / О.Л. Ворожейкина, Л.П. Шишова – М.: НИИПВШ, 1976. – 79 с.

78. Советский энциклопедический словарь / под ред. А.М. Прохорова. – М.: Сов. Энциклопедия, 1981. – 1600 с.

79. Справочник аспиранта / Под ред. М.Н. Покровского. – М.: Госиздат, 1927. – 39 с.

80. Тарасюк Л.Н. Система образования в НРБ / Л.Н. Тарасюк. – М.: НИИВШ, 1983. – 44 с.

81. Теоретико-методологические проблемы педагогики в условиях становления и развития целостной системы непрерывного образования: Тез. Докл. XII сессии Всесоюз. методологического семинара, Москва, 21–22 марта 1988 г. / Под ред. Н.Д. Никандрова, В.С. Шубинского. – М.: АПН СССР, 1988. – 104 с.

82. Конвенция о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе (заключена в г. Лиссабоне 11.04.1997) – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=27858>, (дата обращения: 18.01.16.).

83. Теория права и государства: учебник / под ред. проф. В. В. Лазарева. – М.: Право и Закон, 1996. – 424 с.

84. Типовое положение о структурных подразделениях подведомственных высших учебных заведений, осуществляющих дополнительное профессиональное образование (повышение квалификации) преподавателей высших и средних специальных учебных заведений [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.spbustavsud.ru>, (дата обращения: 18.01.16.).

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

86. Университетское образование в Великобритании / К.Н. Цейкович, А.А. Самсонова – М.: НИИПВШ, 1976. – 78 с.

87. Устав или общие постановления Императорского Виленского университета и училищ его округа (18 мая 1803 года) // Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. – Т 1. Царствование императора Александра I, 1802 – 1825. – 2-е издание. – СПб., 1875. – Стб. 31 – 55.

88. Устав Императорских Российских Университетов (25 августа 1884 года) // Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. – Т. 9. Царствование императора Александра III, 1884. – 2-е издание. – СПб., 1893. – Стб. 980 – 1049.

89. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон № 273 от 29.12.2012 – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/>, (дата обращения: 18.01.16.).

90. Циркулярное предложение о приостановлении в Университетах производства в ученые степени (19 декабря 1816 года) // Сборник распоряжений по Министерству народного просвещения. – Т.1. 1802–1834. – СПб, 1866г. – Стб. 288–289

91. Циркулярное предложение о том, чтобы ищущие профессорских и адъюнктских мест имели степень Докторов и Магистров (19 февраля 1820 года) // Сборник распоряжений по Министерству народного просвещения. – Т.1. 1802–1834. – СПб., 1866. – Стб. 406–407.

92. Цой С. Прикладная теория графов / С. Цой, С.М. Цхай – Алма-Ата: Наука, 1971. – 500 с.

93. Чанбарисов Ш.Х. Формирование советской университетской системы / Ш.Х. Чанбарисов. – Уфа, 1973. – 472с.

94. Эразмус. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%F0%E0%E7%EC%F3%F1> - (дата обращения: 18.06.2015).

95. Ягофаров Д. А. Правовое регулирование системы образования: учеб. пособие / Д.А. Ягофаров. – М.: Владос, 2008. – 399 с.

## Оглавление

<b>Введение</b> .....	3
<b>Раздел 1. Структура и содержание системы образования в России</b> .....	6
1. Понятие системы, ее состав и структура. Система образования России и ее подсистемы.....	6
2. Ретроспективный анализ становления и развития системы высшего образования России.....	8
3. Модели образовательных маршрутов в разные периоды подготовки научно-педагогических кадров России .....	26
<b>Раздел 2. Структура и содержание зарубежных систем высшего образования</b> .....	36
1. Сравнительный анализ функционирования зарубежных систем подготовки выпускников высшей школы.....	36
2. Модели подготовки выпускников высшей школы в зарубежных странах.....	45
3. Докторские образовательные программы в странах с развитой рыночной экономикой.....	49
<b>Раздел 3. Модернизация систем образования на современном этапе</b> .....	62
1. Глобализация систем образования: предболонский период.....	62
2. Болонский процесс интеграции высшего образования в Европе.....	63
3. Нормативно-правовая основа регулирования систем образования....	74
<b>Раздел 4. Подсистема непрерывного образования в России</b> .....	82
1. Становление и развитие идеи непрерывного образования.....	82
2. Концепция непрерывного образования в России.....	85
3. Подсистема непрерывного образования преподавателей высшей школы.....	88
<b>Вопросы и задания к зачету по дисциплине «Организационно-педагогические основы системы образования»</b> .....	93
<b>Заключение</b> .....	96
<b>Библиографический список</b> .....	98

*Учебное издание*

**Матушанский  
Григорий Ушерович**

Организационно-педагогические основы системы образования

Курс лекций

Кафедра истории и педагогики КГЭУ

Редактор издательского отдела М.С. Беркутова  
Компьютерная верстка

Подписано в печать

Формат 60x84/16. Бумага «Business». Гарнитура «Times». Вид печати РОМ. Усл.печ.л. . Уч.-изд.л. . Тираж экз. Заказ

Издательский отдел КГЭУ, 420066, Казань, Красносельская, 51