

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-6-51-64>

Аспирантское образование: международный опыт и возможности его применения в России

Бекова Сауле Каэржановна – научный сотрудник. E-mail: sbekova@hse.ru

Терентьев Евгений Андреевич – канд. социол. наук, ст. научный сотрудник. E-mail: eterentev@hse.ru

Национальный исследовательский университет “Высшая школа экономики”, Москва, Россия

Адрес: 101000, г. Москва, Потаповский пер., 16, стр. 10

Аннотация. В статье представлен сравнительный обзор моделей реализации аспирантских программ в области наук об образовании в ведущих мировых университетах. В фокусе анализа находились следующие аспекты функционирования института аспирантуры: 1) организация учебного процесса, 2) набор на аспирантские программы, 3) образовательная программа и учебная нагрузка, 4) принципы и механизмы отслеживания прогресса в деятельности аспиранта, 5) процедуры завершения образовательной программы и защиты диссертации. Определяются ключевые отличия сложившейся на сегодня отечественной модели аспирантской подготовки, а именно: ригидность правил приёма – практически не учитываются предыдущие достижения абитуриентов; зачастую слабая нацеленность образовательной программы на развитие “мягких навыков”; традиционный подход к организации, поддержке и оценке учебной и исследовательской работы обучающихся, основанный на схеме «научный руководитель – аспирант». Обсуждаются возможности коррекции возникающих трудностей за счёт использования международного опыта.

Ключевые слова: аспирантура, реформы аспирантуры, научное руководство аспирантами, образовательный компонент аспирантской подготовки, ведущие университеты

Для цитирования: Бекова С.К., Терентьев Е.А. Аспирантское образование: международный опыт и возможности его применения в России // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 6. С. 51–64.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-6-51-64>

Введение

Российская система аспирантского образования в последние годы характеризуется снижением ключевых показателей своей деятельности и потому находится в постоянном поиске модели эффективного функционирования [1–3]. ФЗ “Об образовании в Российской Федерации” закрепил за аспирантурой статус третьей ступени высшего образования и официально обозначил переход к так называемой структурированной модели, которая подразумевает наличие существенного образовательного компонента, распределённого контроля за успехами аспиранта, направ-

ленности на формирование у обучающегося особого набора компетенций [4]. В странах Европы и в Австралии переход к структурированным программам, типичным для США, начался ещё в конце 1990-х – начале 2000-х гг. [5; 6]. Во многом это стало ответом на вызовы, с которыми столкнулась аспирантура во всём мире: глобализация, массовизация, рост доли молодых учёных, трудоустраивающихся на неакадемическом рынке труда, расширение спектра востребованных компетенций выпускников [5; 7]. Согласно базовым принципам, одобренным Ассоциацией европейских университетов по итогам болонского семи-

нара в Зальцбурге (2005 г.), аспирантское образование, в частности, не должно ограничиваться проведением исследования, оно должно включать значительную образовательную составляющую, направленную на формирование профессиональных и универсальных компетенций¹.

Сегодня в рамках публичной и академической дискуссии в России звучат предложения по возврату к прежней модели, однако подобные предложения зачастую не основываются на изучении мирового опыта и данных российских исследований, что затрудняет принятие обоснованных решений. Кроме того, аналитики отмечают, что переход к структурированным программам у нас осуществлялся не всегда качественно, а значит, оценивать эффективность этой модели в отечественных условиях пока не вполне корректно [2]. Это актуализирует важность внимательного изучения зарубежного опыта в контексте соотнесения его с институциональными особенностями реализации программы аспирантуры в России. В данной статье мы предпринимаем такую попытку.

Данные и методология

Представленный ниже аналитический обзор подготовлен на основе данных из открытых источников (в первую очередь, сайтов университетов), а также публикаций, посвящённых рассмотрению особенностей реализации аспирантских программ в разных странах и регионах. Выборка университетов строилась следующим образом: во-первых, в анализ были включены сайты всех университетов, входящих в топ-10 предметного рейтинга по образованию QS World Universities

Rankings 2019 года², во-вторых, для учёта разнообразия национальных подходов к системе аспирантской подготовки в анализ были включены сайты университетов, входящие в топ-100 указанного предметного рейтинга, представляющие разные страны (охвачены все страны, представители которых попали в топ-100 рейтинга)³. Выбор предметного рейтинга (образование) в качестве основы выборки обусловлен стремлением сделать полученный анализ сопоставимым, поскольку в одних и тех же вузах принципы организации аспирантских программ могут значительно различаться в зависимости от направления подготовки. Между тем нужно понимать, что это задаёт определённые

² Подробнее о рейтинге и его методологии см. URL: <https://www.topuniversities.com/university-rankings>

³ В итоговую выборку попали 30 университетов из 18 стран, а именно: 1) Университетский колледж Лондона (Великобритания); 2) Гарвардский университет (США); 3) Стэнфордский университет (США); 4) Оксфордский университет (Великобритания); 5) Кембриджский университет (Великобритания); 6) Университет Гонконга (Гонконг, Китай); 7) Университет Торонто (Канада); 8) Калифорнийский университет в Беркли (США); 9) Колумбийский университет (США); 10) Калифорнийский университет в Лос-Анджелесе (США); 11) Университет Сиднея (Австралия); 12) Технологический университет Наньянга (Китай); 13) Университет Монаша (Австралия); 14) Университет Эдинбурга (Великобритания); 15) Университет Макгила (Канада); 16) Университет Окленда (Австралия); 17) Пекинский нормальный университет (Китай); 18) Университет Утрехта (Нидерланды); 19) Университет Лёвена (Бельгия); 20) Университет Орхуса (Дания); 21) Свободный университет Берлина (Германия); 22) Университет Гумбольдта в Берлине (Германия); 23) Корейский университет (Южная Корея); 24) Национальный тайваньский университет науки и технологий (Тайвань); 25) Папский католический университет (Чили); 26) Стокгольмский университет (Швеция); 27) Университет Токио (Япония); 28) Тринити-колледж, университет Дублина (Ирландия); 29) Университет Барселоны (Испания); 30) Национальный автономный университет Мехико (Мексика).

¹ European University Association. Salzburg II Recommendations: European Universities' achievements since 2005 in implementing the Salzburg principles, 2010. URL: http://www.eau.be/Libraries/Publications/Salzburg_II_Recommendations.sflb.ashx (Перевод в: Болонский процесс: итоги десятилетия / Под науч. ред. В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2011. С. 407–413)

ограничения по генерализации и экстраполяции полученных результатов.

На сайтах университетов анализировалась находящаяся в открытом доступе информация о реализации аспирантских программ, образовательной составляющей, информация для абитуриентов и аспирантов.

Проведённый нами анализ опирался на модель С.С. Липшутц с выделением ключевых аспектов аспирантской подготовки, институциональные изменения в которых могут приводить к повышению эффективности аспирантуры [8]. В фокусе находились следующие темы: 1) организационная модель аспирантского образования, 2) принципы набора на аспирантские программы, 3) образовательная программа и учебная нагрузка, 4) принципы и механизмы отслеживания прогресса аспиранта (в т. ч. организация научного руководства), 5) принципы и процедуры завершения образовательных программ и защиты диссертации.

Результаты

Модель организации аспирантского образования. Принципы организации образовательного процесса в аспирантуре в рассматриваемых странах и университетах сильно различаются. В целом можно выделить три основные модели, которые используются для реализации аспирантских программ: а) модель управления и осуществления подготовки через аспирантские школы, т.е. отдельные структурные единицы, специально созданные для организации и контроля деятельности аспирантов; б) модель управления и организации подготовки через взаимодействие нескольких структурных единиц (в этом случае речь идёт, как правило, о междисциплинарном подходе с вовлечением специалистов из разных областей); в) модель индивидуального научного руководства.

При этом первая модель может быть реализована по-разному – как в формате школы, которая ограничена уровнем аспирантуры (doctoral school), так и в формате школы, куда включены уровни магистратуры и

аспирантуры (graduate school⁴). Последняя распространена, в первую очередь, в американских университетах, в Японии (Университет Токио), а также в некоторых европейских университетах – в Великобритании (Оксфордский университет, Кембриджский университет), Германии (Свободный университет Берлина, Университет Гумбольдта), Дании (Университет Орхуса), Швеции (Университет Стокгольма).

Модели аспирантских и исследовательских школ как отдельных структурных подразделений и как подразделений на базе нескольких структурных единиц предполагают реализацию структурированных аспирантских программ, когда присутствует значительный по объёму образовательный компонент, действует распределённая система контроля деятельности аспирантов, есть чёткие ориентиры и требования к их продвижению в ходе обучения (в т.ч. требования по подготовке текста диссертации, реализации диссертационного исследования, подготовке публикаций, выступлению на семинарах и конференциях и др.). Такой подход к аспирантуре, как уже отмечалось, был ответом на массовизацию и глобализацию аспирантуры, а также на запрос на более широкий спектр навыков обучающихся со стороны рынка труда [9].

Модель индивидуального руководства – это исторически более ранний подход, когда обучение сводится к взаимодействию аспиранта и научного руководителя, отсутствует существенная обязательная образовательная составляющая, а единственным субъектом контроля деятельности аспиранта является научный руководитель. Модель индивидуального руководства основана на феномене наставничества, аспирантура рассматривается здесь как поставщик кадров преимущественно для академической сферы, а аспирант – как подмастерье, который учится и перенимает опыт у мастера [5].

⁴ Чтобы отличать их от аспирантских школ, далее по тексту мы будем использовать обозначение “исследовательская школа”.

Результаты масштабного исследования, проведённого в 2017–2018 гг. в 250 европейских университетах Европейской ассоциацией университетов, показывают, что большинство вузов сегодня пришли к модели организации аспирантской подготовки через систему аспирантских школ [10]. Примерно в половине университетов, принявших участие в исследовании (45%), весь процесс подготовки аспирантов организован через аспирантские школы; только каждый пятый университет (19%) не имеет аспирантских школ как отдельных структурных единиц, и лишь 4% реализуют аспирантскую подготовку исключительно в формате индивидуального научного руководства. Модель совместной реализации аспирантской подготовки несколькими организационными единицами не является распространённой: только в 7% университетов весь процесс аспирантской подготовки реализован таким образом. В Китае, Сингапуре и Гонконге большая часть аспирантских программ также функционирует в рамках структурированных моделей [11].

Принципы набора на аспирантские программы. В зарубежных вузах процедура приёма в аспирантуру зачастую не предполагает формальных экзаменов на входе. Нередко решение о принятии в аспирантуру выносится на основе рассмотрения пакета документов поступающего, а очное взаимодействие если и происходит, то чаще всего в формате интервью для более близкого знакомства с претендентом (Гарвардский университет, Кембриджский университет, Калифорнийский университет в Лос-Анджелесе). На большинстве рассмотренных аспирантских программ существуют схожие требования к поступающим (Табл. 1).

В некоторых университетах первый год аспирантуры (иногда – первые два года) – это продолжение периода отбора претендентов с промежуточным экзаменом, только после прохождения которого студент начинает работать над диссертацией. Так, в Университете Беркли есть подготовительный этап – Pre-candidacy – в ходе которого он

должен пройти курсы, сдать предварительные экзамены, определить членов экзаменационной комиссии для квалификационного экзамена, освоить навыки преподавания, найти грант на обучение, принять участие в конференции. По окончании этого срока магистр сдаёт экзамен на степень, а будущий аспирант – экзамен, где оценивается его квалификация для последующего обучения. В Университете Гонконга испытательный период длится от 1,5 (очная форма) до 2 лет (заочная). В течение этого времени студент готовит описание будущего исследования (proposal), по результатам защиты которого его либо принимают на дальнейшее обучение, либо нет.

Подобная схема организации может быть выигрышным селективным механизмом, который позволяет аспиранту определиться, интересна ли ему подобная деятельность, и если да, подготовить базу для дальнейшей работы. Университету это даёт возможность выбрать наиболее успешных студентов, что может положительно сказываться в дальнейшем на показателях результативности аспирантских программ. Обсуждаемый сегодня в России трек «магистратура – аспирантура» – с отсутствием вступительных экзаменов в аспирантуру и отбором студентов по результатам их учёбы в магистратуре и защиты магистерской диссертации – мог бы работать как подобный селективный механизм. Кроме того, те, кто покидает трек после двух лет обучения, получают диплом магистра, а потому не рассматривают прошедшие годы как потерянное время, что может снижать негативные психологические последствия [12; 13].

Нередко при поступлении требуется наличие договорённости с научным руководителем (Университетский колледж Лондона, Университет Гонконга); иногда выбранный научный руководитель должен быть одобрен руководством факультета (Университет Мельбурна). В некоторых случаях научного руководителя ищет факультет, и если он не найден, претенденту отказывают в приёме. В любом случае, ситуация, когда научный ру-

Таблица 1
Table 1

Требования к поступающим	Описание
Уровень предыдущего образования	Чаще всего требуется степень магистра, однако её отсутствие для некоторых университетов не является преградой для рассмотрения документов на поступление. При поступлении после бакалавриата существуют следующие варианты: <ul style="list-style-type: none"> – степень бакалавра с отличием или не ниже определённого порога среднего балла; – увеличение времени обучения в аспирантуре для поступающих после бакалавриата; – увеличение требований к учебной нагрузке. Как правило, диплом о предыдущем образовании должен быть в той же или смежной области. Иногда для оценки уровня знаний требуется тест GRE.
Уровень владения английским языком	Для поступающих из неанглоговорящих стран зачастую требуется сертификат о сдаче формализованного экзамена по английскому языку, границы минимального уровня варьируются от вуза к вузу.
Рекомендательные письма	Два-три письма от тех, кто работал с абитуриентом до поступления в аспирантуру и может оценить его уровень подготовки, навыков, способности к исследовательской деятельности и т.д.
Мотивационное письмо	Краткое описание целей поступления, интересов поступающего, причин выбора программы и университета.
Академический текст	Примеры академических текстов, в качестве которых могут выступать выпускные работы, выполненные в рамках предыдущего уровня образования, опубликованные статьи, описание исследовательского проекта и т.д.
Проект будущей диссертации	Требуется не везде. Предполагает описание проекта будущей диссертации, включающее обзор по теме исследования, описание исследовательского вопроса, предполагаемых методов.

ководитель назначается после поступления абитуриента, практически исключена.

Стоит отметить, что стратегии приёма различаются в тех случаях, когда аспиранты рассматриваются не как обучающиеся, а как сотрудники. В первом варианте сроки приёмной кампании в течение года определены, во втором жёсткой привязки ко времени нет, аспиранты набираются под конкретный проект. Если аспирантов рассматривают скорее как сотрудников и трудоустраивают в исследовательский проект, от них требуют подтверждения их профессиональных навыков (список и примеры публикаций). Подобная практика существует также при приёме на заочную (part-time) форму обучения (Университет Торонто); она служит гарантией того, что аспирант сможет при частичной занятости самостоятельно справиться с диссертационным проектом. Модель целевого набора в аспирантуру с вовлечением аспирантов в качестве сотрудников в деятельность исследо-

вательских подразделений распространена в Нидерландах (например, Университет Утрехта, Университет Твенте), а также в скандинавских странах – Швеции (Университет Стокгольма) и Дании (Университет Орхуса).

Образовательная программа и учебная нагрузка. Структурированные программы существенно увеличивают учебную нагрузку аспиранта, что во многом является ответом на повышение актуальности не только исследовательских, но и других навыков (с учётом тренда на подготовку специалистов высшей квалификации для более широкого рынка труда, нежели академический). Согласно исследованию Европейского совета по аспирантскому образованию, наиболее важными считаются исследовательские навыки (97%), высока значимость и общих академических компетенций (написание заявок на гранты, исследовательская этика) – 82%, а также вализация знаний и педагогические навыки (47% и 45% соответственно) [10].

Во всех изученных университетах есть требование к минимальному количеству курсов, при этом объём нагрузки выше для тех аспирантов, которые поступили после бакалавриата (если это допускается правилами университета).

Существует несколько задач, которые решают учебные курсы:

- знакомство с выбранной сферой и профессионализация в ней: реализуются в самом начале обучения, за счёт чего позволяют решать задачу не только повышения профессионального уровня аспирантов, но и профессиональной ориентации поступивших.

- подготовка к проведению самостоятельного исследования: освоение аспирантом навыков, необходимых для исследовательской деятельности.

Практически везде обязательны курсы по методам исследования и по направлению обучения. Кроме них в ряде вузов предлагаются курсы, призванные обеспечить благополучие аспиранта во время обучения: по коммуникации и академическому письму, управлению своим диссертационным проектом, выстраиванию карьеры. В некоторых университетах (например, в Тринити-Колледже) отдельной частью образовательной программы является учебный модуль о принципах научной честности и коммуникации, который включает серию курсов и мастер-классов по: 1) этике научных исследований; 2) правах интеллектуальной собственности и защите данных; 3) управлению научными исследованиями и проектами; 4) исследовательской коммуникации в эпоху открытой науки. Кроме того, вузы стараются учитывать современную научную повестку и включают курсы по новейшим методам и областям исследований. В ряде вузов аспиранты во время обучения должны освоить дополнительную специализацию (майнор), это особенно актуально для тех, у кого направления подготовки в магистратуре и аспирантуре различаются.

Учебные курсы и подготовка диссертации обычно разведены по времени обучения, и к собственному проекту аспирант приступает

уже после освоения необходимого минимума учебных курсов, а нередко и после сдачи рубежного экзамена. Педагогическая практика (обычно в качестве ассистента) включена в программу подготовки аспирантов далеко не везде.

Отслеживание прогресса аспиранта.

Традиционная модель аспирантуры подразумевает взаимодействие аспиранта преимущественно со своим научным руководителем. Переход к структурированным программам предполагает расширение круга ответственных за успехи аспиранта, и в зарубежных вузах широко распространена практика распределённого руководства. Данные исследования Европейского совета по аспирантскому образованию показывают, что в большинстве университетов придерживаются Зальцбургских принципов распределённой ответственности за прогресс аспиранта. Так, 47% изученных университетов используют модель с более чем одним научным руководителем на всех или большинстве аспирантских программ [10].

Возможны разные варианты распределённого руководства: два научных руководителя (Университет Гонконга, Университет Амстердама), комитет по диссертации из нескольких учёных (Университетский колледж Лондона, Университет Мельбурна, Калифорнийский университет в Беркли), активное участие поддерживающих административных структур университета (Калифорнийский университет в Лос-Анджелесе). Также в ряде университетов существует практика включения в число научных руководителей представителей индустрии (Франция), при этом возможно трудоустройство аспиранта в организацию вне университета, но только при условии совпадения содержания трудовой деятельности с темой диссертации.

В командах научных руководителей, как правило, есть разделение обязанностей и ответственности между участниками: один из членов команды назначается основным руководителем (*principal supervisor*), другой и несколько – соруководителями (*co-supervisors*).

Именно первый несёт бремя ответственности за подготовку аспиранта, в том числе составляет ежегодные (или ежеквартальные) отчёты о работе аспиранта, готовит отзыв о готовности диссертации к защите, согласует индивидуальные учебные планы, готовит предложения по составу комитета по защите диссертации и др. Как правило, взаимодействие основного руководителя и аспиранта довольно жёстко регламентировано с точки зрения частоты и предмета встреч. Некоторые университеты имеют специальную систему планирования, где заранее фиксируются продолжительность и регулярность встреч аспиранта и основного научного руководителя (например, Университет Амстердама). Основным научным руководителем обязательно должен являться сотрудником подразделения, реализующего аспирантскую программу. Соруководители в большинстве случаев выполняют роль консультантов, ими могут выступать сотрудники других подразделений университета или даже сотрудники других университетов. Критерием выбора соруководителя является его экспертная позиция по тематике диссертационной работы. В рассматриваемых университетах практикуются разные модели работы команды научных руководителей. В большинстве случаев работа с разными участниками команды происходит в параллельном индивидуальном режиме, в некоторых университетах есть строгая регламентация обязательных совместных очных встреч всех членов команды с обсуждением итогов работы аспиранта (например, в Университетском колледже Лондона). По результатам таких встреч составляется формализованный отчёт, где фиксируется выполнение поставленных задач и формулируются планы на будущее.

Поскольку прохождение учебных курсов и написание диссертации разведены во времени, после прохождения квалификационного экзамена аспирант полностью сосредоточивается на своём диссертационном проекте. Соответственно, аттестационные мероприятия касаются преимущественно прогресса по

диссертации. Аспиранты периодически (раз в полгода-год) сдают отчёт о проделанной работе, планах и т.д. (Калифорнийский Университет в Беркли). Рассмотрение отчёта может проводиться как заочно, так и очно с участием комитета по диссертации.

Кроме того, практически везде является обязательной такая форма взаимодействия, как научно-исследовательский семинар, в рамках которого аспирант в первую очередь представляет свой исследовательский проект – как проект исследования, так и полученные результаты.

Принципы и процедуры завершения обучения и защиты диссертации. На финальной стадии обучения аспиранту необходимо пройти экзамен по специальности. Иногда экзаменов может быть несколько и в разном формате (устный и письменный), но основная идея такого экзамена – оценка знаний кандидата в профессиональной области и в узкой теме, связанной с диссертационным проектом.

Итоговая защита может проходить как в привычном для России формате устного выступления с представлением основных результатов диссертационного исследования и их отстаиванием и/или уточнением в соответствии с вопросами аудитории (Университет Гонконга, Калифорнийский университет в Лос-Анджелесе, Университет Амстердама и др.), так и в формате заочного рассмотрения работы специалистами по тематике диссертации (Университет Мельбурна).

Оценка текста диссертации и его защиты осуществляется специальным комитетом, состоящим из специалистов по тематике диссертации. Состав комитета, который проводит защиту или оценивает итоговый текст диссертации, варьируется и составляет от двух (Университет Стэнфорда, Университет Монаша) до десяти (Университет Твенте) человек. При этом в рассматриваемых нами университетах приняты разные подходы к формированию комитета и требования к участникам. Различия касаются прежде всего участия или неучастия в работе комитета научного руководителя или руководителей

аспиранта. В некоторых случаях научный руководитель в обязательном порядке является членом комитета и полноправно участвует в его работе, наряду с другими коллегами (например, Университет Стэнфорда). В других случаях научный руководитель может входить в состав комитета и участвовать в защите – задавать вопросы и высказывать свои комментарии, но без права голоса (например, Гарвардский университет, Университет Амстердама, Университет Стокгольма). Наконец, защита диссертации или её заочное оценивание может проходить без участия научного руководителя (например, Кембриджский университет, Университет Мельбурна).

Другое отличие касается требований к институциональной принадлежности участников комитета. Во всех рассматриваемых университетах есть требование о необходимости участия в работе комитета как минимум одного внешнего по отношению к подразделению, реализующему аспирантскую программу, сотрудника (в большинстве случаев речь идёт о сотрудниках другого университета). В некоторых университетах отдельно оговаривается желательность участия в работе комитета сотрудника зарубежного университета (например, Университет Твенте). В отдельных кейсах весь комитет должен состоять из внешних по отношению к университету сотрудников (Университет Монаша).

В некоторых университетах, помимо комитета, в защите также участвуют оппоненты – эксперты в соответствующей области, которые дают свой отзыв на работу соискателя учёной степени. При этом они не имеют права голоса, и итоговое решение принимается голосованием членов комитета (Университет Стокгольма). Такая ситуация похожа на традиционный формат защиты в российских диссертационных советах, когда каждому соискателю назначаются два оппонента, чьё мнение учитывается при принятии итогового решения, однако сами оппоненты не обладают правом голоса.

Требования к итоговой работе различаются, однако существуют и общие черты. В большинстве анализируемых университетов диссертация защищается по целому тексту объёмом от 70 до 100 тыс. слов. Наличие опубликованных работ на момент защиты не является обязательным требованием (Университетский колледж Лондона, Университет Гонконга, Университет Мельбурна). Если у аспиранта есть опубликованные работы, то их содержание может быть включено в работу без дословного дублирования с сохранением цельности текста. Тексты статей даются в качестве приложения к диссертации (Университетский колледж Лондона).

Собственные ранее опубликованные статьи можно включать в текст только после разрешения руководителя аспирантской школы, причём статьи должны быть связаны в единый текст. Если статьи были в соавторстве, необходимо письменное согласие соавторов и их упоминание в тексте. Включать можно только те тексты, которые были опубликованы во время обучения в аспирантуре, а не до поступления (Университет Мельбурна, Университет Калифорнии Беркли). Ряд университетов предоставляет возможность защиты по совокупности статей, но аспирант должен либо быть единственным автором проведённого исследования, либо вносить наиболее существенный вклад в него. В случае защиты по статьям нужен дополнительный текст, показывающий, как связаны статьи между собой и какова роль каждой из них (Кембриджский университет, Университет Твенте, Университет Хельсинки).

Отдельное внимание в зарубежных вузах уделяется конфликту интересов и авторству: при формировании комитета наличие или доля соавторов аспиранта в комитете строго регулируется; при включении в текст диссертации текстов статей с соавторами и особенно с научным руководителем необходимо подтверждение проделанной аспирантом работы и оценка его вклада. Кроме того, все работы проверяются на плагиат.

**Возможности и ограничения
имплементации зарубежного опыта
в российских университетах**

Сегодня мировая повестка в области организации аспирантуры строится вокруг поиска ответов на ряд вызовов:

- подготовка исследователей к выполнению различных ролей в обществе, расширение образовательной составляющей в подготовке аспирантов, упор на развитие «мягких» навыков;

- сдвиг перспективы от единого карьерного трека к разнообразным вариантам построения карьеры. Особенно подчёркивается необходимость усиления механизмов выхода молодых учёных на неакадемические рынки и важность развития инструментов поддержки аспирантов в поиске карьерных возможностей со стороны университета и научных руководителей во время обучения;

- усиление связей между различными дисциплинами и развитие междисциплинарных исследовательских направлений. Междисциплинарность отвечает тенденциям времени на размывание строгих границ между дисциплинами и направлена на повышение продуктивности и мобильности учёных;

- взаимодействие со стейкхолдерами вне университетов. Для усиления прикладной составляющей научной работы необходимо включение в учебно-научный процесс представителей реального производства в качестве научных руководителей / соруководителей, введение их в комитеты на защитах. Помимо этого, за рубежом подчёркивается важность доведения результатов исследований до тех, кому они могут быть полезны, важность взаимодействия с сообществами, которые изучаются или на жизни которых могут сказаться результаты исследования.

Резюмируя опыт ведущих университетов в области аспирантского образования, можно выделить их основные отличия от российского опыта. Они касаются, во-первых, подходов к правилам и процедурам набора. В отличие от распространённой в российских вузах модели отбора исключительно по результатам всту-

пительных испытаний, в большинстве ведущих зарубежных университетов значительное внимание уделяется портфолио претендентов. Кроме того, селекционный процесс зачастую не заканчивается после поступления: существует практика проведения квалификационного экзамена через один-два года. Только те, кто прошёл этот экзамен, приступают к диссертационному исследованию. Такой дифференцированный подход позволяет избежать ситуаций, когда университеты берут «кота в мешке» – студентов, зачастую не имеющих академической мотивации и находящихся в зоне риска с точки зрения успешности обучения в аспирантуре. Движением в сторону сближения зарубежного и российского опыта стало изменение федеральных правил приёма на программы аспирантуры в 2017 г., когда вузы получили существенно более высокий уровень автономии в отношении набора аспирантов. Однако пока только незначительное число вузов воспользовались этой возможностью, а основной массив продолжает действовать в рамках старого порядка [2].

Во-вторых, образовательная программа, часто реализуемая в российских университетах формально, с дублированием курсов предыдущих уровней образования или созданием новых курсов без целостного проектирования образовательного процесса [14], в зарубежных вузах решает конкретные задачи. Учебные курсы направлены на выравнивание уровня аспирантов, пришедших на программы из разных дисциплин, вузов и стран, а также на усиление исследовательских и связанных с исследовательской деятельностью навыков, которые могут пригодиться аспиранту в будущем. Значительный упор в образовательной программе зарубежных университетов делается на развитие «мягких навыков», которые могут быть полезны не только для тех, кто планирует развиваться в рамках академической карьеры, но и для тех, кто рассчитывает на более широкий рынок труда. Исследования показывают, что в России аспиранты выходят на внешний рынок труда ещё во время обучения

[15], поэтому формирование широкого спектра навыков, которые могут быть полезны и в неакадемической сфере, для российского контекста особенно актуально.

В-третьих, ответственность за результаты обучения аспирантов почти во всех университетах не замыкается исключительно на паре «аспирант – научный руководитель». В отслеживание прогресса аспиранта могут быть вовлечены административные подразделения, другие учёные (в качестве научных руководителей или членов комитета), а также представители индустрии. Это позволяет, с одной стороны, снизить зависимость от качеств и квалификации отдельного научного руководителя, а также риск возникновения трудностей из-за расхождений во взглядах между научным руководителем и аспирантом, а с другой – способствует большему включению аспиранта в академическое сообщество и преодолению проблем научной изоляции. Зарубежные исследования показывают эффективность распределённой модели научного руководства в отношении как количественных показателей результативности аспирантов, так и качества исследований и текстов диссертаций [16–18].

Серьёзным ограничением для освоения накопленного мирового опыта являются системные отличия аспирантуры в России.

1. Трудности с финансовой поддержкой. Несмотря на немалое количество бюджетных мест и отсутствие необходимости в большинстве случаев платить за обучение в аспирантуре, студенты практически лишены финансовой поддержки. Стандартная государственная стипендия составляет от 3 до 7 тыс. руб., что не позволяет рассматривать её в качестве главного источника дохода. Большая часть аспирантов вынуждена работать: 90% аспирантов совмещают работу и учёбу [19]. В ряде вузов есть механизмы поддержки (специальные стипендии, дополнительные возможности академической мобильности и др.). Кроме того, важной инициативой является запуск РФФИ специальной грантовой программы, ориентированной на аспирантов

в 2019 г. Однако данные инициативы не носят массового характера, аспиранты вынуждены искать источники дохода самостоятельно или уходить на внешний рынок труда, что ведёт к высокому уровню отсева и удлинению срока от поступления до защиты диссертации.

2. Увеличение образовательной составляющей осуществляется зачастую формально. Вероятно, отчасти это вызвано нехваткой ресурсов для обеспечения качественного перехода к структурированным программам [14]. Особенно уязвимой группой стали аспирантские программы в научных организациях, где нехватка средств для реализации образовательных программ наиболее остра.

3. Усиление междисциплинарной составляющей в исследованиях аспирантов ограничивается ригидностью формальных правил: паспорт специальности, жёстко регламентирующий тематические рамки работы, профиль научного руководителя и членов диссертационного совета накладывают прямые ограничения на междисциплинарность.

4. Российская аспирантура по-прежнему академически ориентирована – это преобладающая точка зрения как среди управленцев, так и среди самих аспирантов [20–22]. Однако в реальности значительная доля аспирантов как по ходу обучения, так и после выпуска уходят работать на неакадемический рынок труда, причём зачастую на должности, не связанные с исследованиями. Аспирантура не готовит к такому результату, более того, он часто воспринимается как негативный исход как вузом, так и самим аспирантом. При этом на неакадемическом рынке труда уровень зарплат в среднем выше, однако отсутствует явная премия за учёную степень, как и запрос на кадры подобного уровня. Улучшению ситуации могло бы способствовать включение внешних стейкхолдеров в подготовку аспирантов, однако здесь существуют серьёзные дисциплинарные ограничения, в первую очередь – для социальных и гуманитарных направлений. Помимо этого, высокие риски долгосрочного планирования, а также непрозрачность

выгод для предприятий затрудняют поиск долгосрочных партнёров.

Заключение

Несмотря на большое количество ограничений, ряд новшеств в российских вузах был всё же внедрён. Одно из ключевых достижений последних реформ – рост автономии вузов. Исследования показывают, что чрезмерный контроль способствует только снижению показателей эффективности аспирантуры [23]. Ряд вузов воспользовались предоставляемыми возможностями и меняют подготовку аспирантов, а именно:

- совершенствуют систему приёма в аспирантуру, вводя, помимо экзаменов, иные критерии отбора (портфолио, собеседование, проект исследования);

- переходят к распределённой модели научного руководства (введение комитетов, с которыми аспирант может взаимодействовать по ходу обучения), созданию новых организационных структур, например аспирантских или исследовательских школ для реализации образовательной программы по структурированной модели [24];

- пробуют различные организационные модели обучения. Так, вариант объединённого трека (магистратура + аспирантура) с недавнего времени был введён в НИТУ «МИСиС» и ННГУ [25].

Вместе с тем происходящие перемены по большей части носят точечный характер. При этом отсутствуют исследования, посвящённые изучению связи реализуемых изменений с различными показателями результативности аспирантской подготовки. С одной стороны, это не позволяет обоснованно говорить о том, что данные изменения способствуют повышению качества аспирантской подготовки в России. С другой – это актуализирует важность дальнейшего систематического анализа и картирования практик реализации аспирантских программ в российских и зарубежных университетах, а также доказательного изучения их результативности.

Литература

1. Бедный Б.И. Новая модель аспирантуры: pro et contra // Высшее образование в России. 2017. № 4 (211). С. 5–16.
2. Терентьев Е.А., Бекова С.К., Малошонов Н.Г. Кризис российской аспирантуры: источники проблем и возможности их преодоления // Университетское управление: практика и анализ. 2018. № 22(5). С. 54–66; Малошонов Н.Г., Терентьев Е.А. На пути к новой модели аспирантуры: опыт совершенствования аспирантских программ в российских вузах // Вопросы образования. 2019. № 3. С. 8–42. DOI: 17323/1814-9545-2019-3-8-42
3. Бедный Б.И., Сапунов М.Б. и др. Новая модель российской аспирантуры: проблемы и перспективы (круглый стол) // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 1. С. 130–146. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-1-130-146>
4. Pearson M. Framing research on doctoral education in Australia in a global context // Higher Education Research & Development. 2005. Vol. 24. No. 2. P. 119–134.
5. Kehm B.M. Doctoral education in Europe and North America: A comparative analysis // The Formative Years of Scholars / Teichler U. (Ed). Series: Wenner-Gren International Series (83). Portland Press: London. P. 67–78.
6. Melles G. Global perspectives on structured research training in doctorates of design – what do we value? // Design Studies. 2009. Vol. 30. No. 3. P. 255–271.
7. Nerad M. Globalization and its impact on research education: Trends and emerging best practices for the doctorate of the future // Quality in postgraduate research: Knowledge creation in testing times. ANU: Canberra, 2006. P. 5–12.
8. Lipschutz S.S. Enhancing success in doctoral education: From policy to practice // New Directions for Institutional Research. 1993. No. 80. P. 69–80.
9. Малошонов Н.Г. «Студент» или «молодой учёный»: мнения научных руководителей о предпочтительной модели аспирантской подготовки в российских университетах // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2019. № 4. С. 278–303.
10. Hasgall A., Saenen B., Borrell-Damian L., Van Deynze F., Seeber M., Huisman J. (2019) Doctoral education in Europe today: approaches

- and institutional structures. EUA CDE. URL: <https://www.eua-cde.org/downloads/publications/online%20eua%20cde%20survey%2016.01.2019.pdf>
11. Bao Y., Kebm B.M., Ma Y. From product to process. The reform of doctoral education in Europe and China // *Studies in Higher Education*. 2018. T. 43. No. 3. С. 524–541.
 12. McCormack C. Is non-completion a failure or a new beginning? Research non-completion from a student's perspective // *Higher Education Research & Development*. 2005. Vol. 24. No. 3. P. 233–247.
 13. Ampaw F., Jaeger A.J. The effect of labor market conditions and financial aid packages on degree completion of doctoral students // *Annual meeting of Association for Institutional Research*. Chicago, 2010.
 14. Maloshonok N., Terentev E. National barriers to the completion of doctoral programs at Russian universities // *Higher Education*. 2019. Vol. 77. No. 2. P. 195–211.
 15. Bekova S. Does employment during doctoral training reduce the PhD completion rate? // *Studies in Higher Education*. 2019. P. 1–13. DOI: 10.1080/03075079.2019.1672648
 16. Watts J.H. Team supervision of the doctorate: Managing roles, relationships and contradictions // *Teaching in Higher Education*. 2010. Vol. 15. No. 3. P. 335–339. DOI: <https://doi.org/10.1080/13562511003740908>
 17. Kobayashi S., Grout B., Rumpf C.Ø. Interaction and learning in PhD supervision – a qualitative study of supervision with multiple supervisors // *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*. 2013. Vol. 8. No. 14. P. 13–25.
 18. Robertson M.J. Team modes and power: Supervision of doctoral students // *Higher Education Research & Development*. 2017. Vol. 36. No. 2. P. 358–371.
 19. Бекова С.К., Джафарова З.И. Кому в аспирантуре жить хорошо: связь трудовой занятости аспирантов с процессом и результатами обучения // *Вопросы образования*. 2019. № 1. С. 87–108. DOI: <http://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-1-87-108>
 20. Груздев И.А., Терентьев Е.А. Данные против мифов: результаты социологического исследования аспирантов ведущих вузов // *Высшее образование в России*. 2017. № 7. С. 89–97.
 21. Бекова С.К., Груздев И.А., Джафарова З.И., Малошенок Н.Г., Терентьев Е.А. Портрет современного российского аспиранта. (Современная аналитика образования. Вып. 15). М.: НИУ ВШЭ, 2017. 60 с.
 22. Миронос А.А., Бедный Б.И., Рыбаков Н.В. Академические профессии в спектре профессиональных предпочтений аспирантов // *Университетское управление: практика и анализ*. 2017. Т. 21. № 3. С. 74–84.
 23. Schiermeier Q. Pity poor postdocs // *Nature*. 2005. No. 434. P. 540–541. DOI: 10.1038/nj7032-540a
 24. Бедный Б.И., Казанцев В.Б., Миронос А.А., Половинкина Е.О., Рыбаков Н.В. Исследовательские школы как драйвер развития аспирантуры нового типа // *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. Серия: Социальные науки. 2015. № 4 (40). С. 133–146.
 25. Бедный Б.И., Кузенков О.А. Интегрированные образовательные программы «Академическая магистратура – аспирантура» // *Высшее образование в России*. 2016. № 5(201). С. 21–32.

Статья поступила в редакцию 20.04.20

После доработки 04.05.20

Принята к публикации 15.05.20

Doctoral Education: International Experience and Opportunities for Its Implementation in Russia

Saule K. Bekova – Research fellow, Center for the Sociology of Higher Education, Institute of Education, e-mail: sbekova@hse.ru

Evgeniy A. Terentev – Cand. Sci. (Sociology), Senior research fellow, Center for the Sociology of Higher Education, Institute of Education, e-mail: eterentev@hse.ru

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia

Address: 16, bldg 10, Potapovskiy alley, Moscow, 101000, Russian Federation

Abstract. The article provides a comparative review of principles for the implementation of doctoral programs in education at leading world universities. The analysis is focused on the following aspects of doctoral education: organizational model (1), principles of doctoral candidates' enrollment (2), educational program and workload (3), principles and mechanisms for tracking doctoral students' progress (4), principles and procedures for completing educational programs and defending a thesis (5). The key differences of the Russian doctoral education are distinguished. The first difference is related to the rigidity of the recruitment rules and procedures: the universities in Russia pay no or little attention to the previous academic achievements of candidates. The second difference refers to the specifics of educational program, which, as a rule, is not aimed at the development of "soft skills". Finally, Russian doctoral programs are based on the traditional model of doctoral supervision, when a supervisor is usually the only person who controls the doctoral student progress and helps him or her to work on thesis. Based on the experience of the world leading universities, the authors discuss some opportunities to develop doctoral programs in Russia.

Keywords: doctoral education, doctoral education reforms, doctoral supervision, educational program, leading universities

Cite as: Bekova, S.K., Terentev, E.A. (2020). Doctoral Education: International Experience and Opportunities for Its Implementation in Russia. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 6, pp. 51-64. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-6-51-64>

References

1. Bednyi, B.I. (2016). A New Postgraduate School Model: Pro et Contra. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 4 (211), pp. 5-16. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Terentev, E., Bekova, S., Maloshonok, N. (2018). The Crisis of Postgraduate Studies in Russia: What Bears Problems and How to Overcome Them. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. No. 22 (5), pp. 54-66. (In Russ., abstract in Eng.); Maloshonok, N.G., Terentev, E.A. (2019). Towards the Model of Doctoral Education: The Experience of Enhancing Doctoral Programs in Russian Universities. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 3, pp. 8-42. DOI: 17323/1814-9545-2019-3-8-42 (In Russ., abstract in Eng.)
3. Bednyi, B.I., Sapunov, M.B. et al. (2019). A New Model of Russian Doctoral Education: Problems and Prospects (round table). *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 1, pp. 130-146 DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-1-130-146> (In Russ., abstract in Eng.)
4. Pearson, M. (2005). Framing Research on Doctoral Education in Australia in a Global Context. *Higher Education Research & Development*. Vol. 24, no. 2, pp. 119-134.
5. Kehm, B.M. (2006). Doctoral Education in Europe and North America: A Comparative Analysis. In: Teichler, U. (Ed.). *The Formative Years of Scholars*. Series: Wenner-Gren International Series (83). Portland Press: London, pp. 67-78.
6. Melles, G. (2009). Global Perspectives on Structured Research Training in Doctorates of Design – What Do We Value? *Design Studies*. Vol. 30, no. 3, pp. 255-271.
7. Nerad, M. (2006). Globalization and Its Impact on Research Education: Trends and Emerging Best Practices for the Doctorate of the Future. In: *Quality in postgraduate research: knowledge creation in testing times*. ANU: Canberra, pp. 5-12.
8. Lipschutz, S.S. (1993). Enhancing Success in Doctoral Education: From Policy to Practice. *New Directions for Institutional Research*. No. 80, pp. 69-80.
9. Maloshonok, N.G. (2019). "Student" or "Young Researcher": Opinions of Academic Supervisors on a Desired Model of Russian Postgraduate Training. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. No. 4, pp. 278-303. (In Russ., abstract in Eng.)

10. Hasgall, A., Saenen, B., Borrell-Damian, L., Van Deynze, F., Seeber, M., Huisman, J. (2019). *Doctoral Education in Europe Today: Approaches and Institutional Structures*. EUA CDE. Available at: <https://www.eua-cde.org/downloads/publications/online%20eua%20cde%20survey%2016.01.2019.pdf>
11. Bao, Y., Kehm, B.M., Ma, Y. (2018). From Product to Process. The Reform of Doctoral Education in Europe and China. *Studies in Higher Education*. Vol. 43, no. 3, pp. 524-541.
12. McCormack, C. (2005). Is Non-Completion a Failure or a New Beginning? Research Non-Completion from a Student's Perspective. *Higher Education Research & Development*. Vol. 24, no. 3, pp. 233-247.
13. Ampaw, F., Jaeger, A.J. (2010). The Effect of Labor Market Conditions and Financial Aid Packages on Degree Completion of Doctoral Students. In: *Annual meeting of Association for Institutional Research*, Chicago.
14. Maloshonok, N., Terentev E. (2019). National Barriers to the Completion of Doctoral Programs at Russian Universities. *Higher Education*. Vol. 77, no. 2, pp. 195-211.
15. Bekova, S. (2019). Does Employment During Doctoral Training Reduce the PhD Completion Rate? *Studies in Higher Education*, pp. 1-13. DOI: 10.1080/03075079.2019.1672648
16. Watts, J.H. (2010). Team Supervision of the Doctorate: Managing Roles, Relationships and Contradictions. *Teaching in Higher Education*. Vol. 15, no. 3, pp. 335-339. DOI: <https://doi.org/10.1080/13562511003740908>.
17. Kobayashi, S., Grout, B., Rump, C.Ø. (2013). Interaction and Learning in PhD Supervision – A Qualitative Study of Supervision with Multiple Supervisors. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*. Vol. 8, no. 14, pp. 13-25.
18. Robertson, M.J. (2017). Team Modes and Power: Supervision of Doctoral Students. *Higher Education Research & Development*. Vol. 36, no. 2, pp. 358-371.
19. Bekova S., Dzhafarova Z. (2019). Who is Happy at Doctoral Programs: The Connection between Employment and Learning Outcomes of PhD Students. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 1, pp. 87-108. DOI: <http://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-1-87-108>
20. Gruzdev, I.A., Terent'ev, E.A. (2017). Data Against Myths: Evidence from the Survey of PhD Students in Leading Russian Universities. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 7 (214), pp. 89-97. (In Russ., abstract in Eng.)
21. Bekova, S., Gruzdev, I., Dzhafarova, Z., Maloshonok, N., Terentev, E. (2017). *Portret sovremenno rossiiskogo aspiranta* [The Portrait of a Modern Russian Doctoral Student]. Moscow: HSE Publ., 60 p. (In Russ., abstract in Eng.)
22. Mironos, A.A., Bednyi, B.I., Rybakov, N.V. (2017). Academic Careers in the Spectrum of Postgraduate Students' Professional Preferences. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 21, no. 3, pp. 74-84.
23. Schiermeier, Q. (2005). Pity Poor Postdocs. *Nature*. No. 434 (7032), pp. 540-541. DOI: 10.1038/nj7032-540a
24. Bednyi, B.I., Kazantsev, V.B., Mironos, A.A., Polovinkina, E.O., Rybakov, N.V. (2015). Research Schools as a Driver in the Development of a New Type of Postgraduate School. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. Seriya: Sotsialnye nauki = Vestnik of Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod. Series: Social sciences*. No. 4 (40), pp. 133-146. (In Russ., abstract in Eng.)
25. Bednyi, B.I., Kuzenkov, O.A. (2016). Integrated "Academic Master's – PhD" Educational Programs. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 5 (201), pp. 21-32. (In Russ., abstract in Eng.)

The paper was submitted 20.04.20

Received after reworking 04.05.20

Accepted for publication 15.05.20