

ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Ю.Д. АРТАМОНОВА, доцент,
философский факультет

А.Л. ДЕМЧУК, доцент, факультет
политологии

В.В. МОИСЕЕВА, ст. научн. сотруд-
ник, биологический факультет
МГУ им. М.В. Ломоносова

Сетевая аспирантура: теория и практика вузов Европы и России*

В статье представлено современное состояние мировой практики сетевого взаимодействия вузов на уровне аспирантуры; проанализирован опыт вузов Европы и России по организации такого взаимодействия; выявлены проблемы и предложены варианты их решения.

Ключевые слова: сетевое взаимодействие вузов; сетевое обучение в аспирантуре; академическая мобильность; Европейское пространство высшего образования; Европейское исследовательское пространство; «треугольник производства знаний», проект «БиоН».

Сетевой принцип, ассоциирующийся у большинства россиян с деятельностью торговых предприятий, успешен, однако не только в этой сфере. Он оправдал себя и в области организации производства, а в последние 10–15 лет довольно успешно применяется в гуманитарной среде. И это не дань моде. Внедрение сетевого принципа связано, по крайней мере, с двумя важными факторами.

Первый – темпы технологических изменений. В настоящее время периоды «смены технологий» сократились до 10–15 лет (вместо примерно 40 лет во второй половине XX в.). Условиями технологического лидерства становится именно инновационный и проектный характер деятельности. Инновационность связана с тем, что технология совершает резкие повороты, ставшие малопредсказуемыми; проектный же характер диктуется необходимостью немедленного, с одной стороны, и не опробованного ранее – с другой, воплощения нестандартной идеи. Иначе технологический выигрыш не будет обеспечен.

Второй – организационные изменения. Если раньше ставка делалась на продвижение «широким фронтом» в выбранном направлении (организация работы большого числа специалистов в рамках единой стратегии приводила к технологическому прорыву), то сейчас ситуация меняется. Исследователи констатируют переход от практики «закрытых» централизованных разработок в рамках одной научной институции к большей открытости, приглашению специалистов из других институций на временной основе и сетевому взаимодействию. Связи прежнего типа, когда научные центры, ведя самостоятельные и иногда «закрытые» разработки, просто отслеживали идеи, появляющиеся в научном поле, уже явно недостаточны. Ведь эти идеи являются продуктом другой стратегии научного поиска, несколько иной технологии (инновационной разработки, проекта). Поэтому такие стратегии научного поиска не являются, строго говоря, разными – они лишь вариации в рамках некоей общей стратегии. Поэтому, зная результат, можно было вос-

* Обзор подготовлен при поддержке гранта Темпус 159313-FI-JPCR Европейской Комиссии. Эта публикация отражает только мнение авторов, Европейская Комиссия не может быть ответственна за любое использование информации, содержащейся в данной публикации.

произвести то, что стоит за ним. Сейчас практика «общей стратегии научного поиска» уходит в прошлое; появляется необходимость говорить не о вариациях общей стратегии, а о вариативности самого поиска в рамках общей цели. Это делает невозможным простой «перенос» результатов, ибо нужно «переносить» и технологию, которая к этому результату привела. Вариативность и невозможность общей стратегии научных и тем более технологических решений – вторая причина обращения к принципу сетевого взаимодействия.

Система образования не может остаться в стороне от этих изменений. Рассчитывать на то, что выпускник, получивший фундаментальное образование, доучится на рабочем месте, уже не приходится. Во-первых, наука в целом стала инновативной, и не владеющий разными технологиями научного поиска специалист не будет «знать» и результатов (ибо нельзя просто «присвоить» результат, полученный в рамках иной стратегии). То есть выпускник попросту не будет достаточно подготовленным специалистом. Во-вторых, на обучение на рабочем месте нет ни времени, ни ресурсов – из-за скорости технологических обновлений. Все это вовсе не означает отказа от фундаментальности образования. Фундаментальность остается востребованной – иначе профессионал не сможет адаптироваться к технологическим новшествам, которые могут радикально изменить актуальную сферу научного поиска: он просто будет не в состоянии понять, о чем идет речь. Однако эта фундаментальность должна быть дополнена освоением современных научных технологий, причем именно нескольких, и не только в рамках университета. Диверсификация образования – настоящее требование современной «экономики знаний» [1]. Именно диверсификация дает выпускнику широкую перспективу, адаптирует к технологическим новациям и позволяет ему быть более гибким в научном поиске.

Эти обстоятельства и подталкивают

вузы к сетевому взаимодействию, особенно на уровне аспирантуры. Оно не является абсолютным новшеством – в небольших масштабах оно существовало всегда (единичные обмены студентами, аспирантами, преподавателями). Однако сейчас необходимо сделать эту практику массовой. Даже ведущие вузы США, еще 10 лет назад проводившие политику опоры на собственные силы, в настоящее время ее пересмотрели. Причина – не в недостатке научного потенциала, кризисе идей и уж тем более не в недостаточности материально-технической базы. Переход к сетевому взаимодействию, повторим, связан со скоростью технологических изменений и инновационным характером производства, требующими, в свою очередь, диверсификации образования. Уже около 20 лет в центре дискуссий находится следующий тезис: ввиду всевозрастающей роли инновационности и проективности производства университеты не могут производить знания «монопольно». Сегодня нужно говорить о «треугольнике производства знаний»: образование – исследования – инновации (the knowledge triangle, integrating education, research and innovation). Это именно треугольник, а не цепочка, поскольку каждый элемент влияет на другие, соответственно усиливая или ослабляя их. Именно этот «треугольник производства знаний» позволяет давать качественное, современное и конкурентоспособное образование выпускнику и тем самым обеспечивать данному университету достойную роль в образовательной сфере [2]. Этот треугольник также связан с «тройной спиралью», предполагающей взаимодействие университетов, государства, его экономических и социальных институций, а также частных партнеров («triple helix»). И именно этот «треугольник производства знаний» заложен в основу образовательной стратегии многих европейских вузов, а также национальных и региональных политик образования, как утверждается в докладе «Тенденции развития высшего образования в Евро-

пе – 2010» [3], подготовленном по заказу Европейской ассоциации университетов (EUA). (Этот доклад базируется на данных опроса, в котором приняли участие 821 университет Европы – это примерно 15% европейских вузов. Из них 70% предлагают программы подготовки аспирантов, то есть являются ведущими университетами своих стран; в них проходят обучение 43% студентов Европейского региона).

Итак, развитие сетевого взаимодействия образовательных учреждений затребовано современным производством и, следовательно, работодателем. Организационные меры государств в области образования (в частности, Болонский процесс в Европе) направлены в том числе на оптимизацию образования в рамках этих новых производственных требований. Принимаемые меры (единая система уровней образования, компетентностный подход, кредитно-модульная система, развитие академической мобильности) создают и организационные условия для реализации сетевого взаимодействия. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» также предусматривает сетевое взаимодействие в образовательной сфере. В частности, статья 14 гласит: «Сетевая форма реализации образовательных программ представляет собой реализацию образовательных программ организацией, осуществляющей образовательную деятельность, совместно с иными организациями, осуществляющими образовательную деятельность, в том числе иностранными, посредством сетевого взаимодействия. В сетевых формах реализации образовательных программ могут также участвовать организации науки, культуры, здравоохранения, физкультурно-спортивные, религиозные и иные организации, обладающие ресурсами, необходимыми для осуществления обучения, учебных и производственных практик и иных видов учебной деятельности, предусмотренных соответствующей образовательной программой».

Подведем некоторые итоги:

- сетевое взаимодействие является инструментом подготовки более востребованного специалиста и тем самым инструментом повышения конкурентоспособности вузов и, как следствие, национальных / региональных систем образования;
- обогащение существующих образовательных программ вуза инновационными элементами образовательных программ других вузов стимулирует научные исследования; последнее опять же важно для поддержания качества образования в вузе;
- сетевое взаимодействие важно вузам Российской Федерации для выхода на образовательные рынки других стран (в том числе и СНГ), для популяризации и экспорта российского высшего образования за рубежом, а также для создания единого европейского рынка труда, что способствует трудоустройству будущих выпускников и тем самым – повышению мотивации их выбора. Заметим также, что интернационализация образования является одним из основных векторов образовательной стратегии большинства европейских университетов (согласно опросу, 31% университетов рассматривают интернационализацию как направление развития академической деятельности и 28% – как средство повышения «заметности» и укрепления репутации [3, р. 80]).

Необходимо отметить, что сетевые формы меняют традиционную модель подготовки аспирантов (докторантов) в Европе. Ранее предполагалось, что ее базой является проведение самостоятельного исследования под руководством своего научного руководителя, а различные курсы и тренинги нужны лишь в небольших количествах, как правило, в самом начале обучения в аспирантуре и скорее информационного или общекультурного характера. Однако оказалось, что подготовленный по такой модели аспирант востребован лишь ограниченным числом работодателей – собственным университетом и университета-

ми, в которых трудятся выпускники данного вуза. Так что всех выпущенных по этой модели аспирантов работодатели по определению не могли взять на работу, а фирмы предпочитали приглашать выпускников, имеющих опыт работы. Отсюда обучение в аспирантуре – ввиду отсутствия преимуществ ее выпускников при устройстве на работу – стало рассматриваться как ненужное и даже «потерянное время». Это вело к росту числа аспирантов, не представивших завершённое исследование к моменту окончания аспирантуры, а также к падению конкурса среди поступающих в аспирантуру. Проблема конкурентоспособности выпускников аспирантуры обсуждалась на Лондонской встрече министров образования стран-участниц Болонского процесса (2007 г.). Для выхода из сложившейся ситуации и подготовки востребованного на рынке труда выпускника аспирантуры были предложены следующие меры:

- разработка сетевых программ обучения аспирантов, где различные модули изучаются на базе разных университетов и других научных центров, и в дальнейшем создание новых образовательных структур – специальных «исследовательских аспирантских школ», образующих динамичную исследовательскую среду и надежные стандарты качества научного руководства и поддержки аспирантов;
- введение на ступени аспирантуры учебных курсов и других форм подготовки, расширяющих кругозор и компетенции аспиранта, включая, например, приобретение «навыков широкого применения» (универсальных компетенций) с возможностью учета сопутствующих им зачетных единиц (кредитов), при сохранении значительной роли научного руководителя [4].

В настоящее время 72% европейских университетов (в 2005 г. – только 49%) предлагают дополнительные курсы для аспирантов. Создание же специальных «аспирантских исследовательских школ» (Doctoral/graduate/research schools) с це-

лью формирования стимулирующей исследовательской среды, развития междисциплинарного сотрудничества, обеспечения необходимой для научного прорыва «критической массы» и расширения возможностей международного и межвузовского сотрудничества также является очевидной тенденцией развития европейского высшего образования [3, p. 20]. Такие образовательные структуры способны выстроить связи с реальным сектором производства, бизнесом и государственными службами.

В России также есть опыт осуществления сетевого принципа обучения в аспирантуре: ведущие университеты за последние годы интенсифицировали обмен аспирантами. Развивается практика соглашений о сотрудничестве, в частности, между МГУ им. М.В. Ломоносова и Санкт-Петербургским государственным университетом [5]. Успешно осуществляется проект «Международная междисциплинарная сеть аспирантур по биотехнологиям в нейронауках («БиоН»)/ Postgraduate Training Network in Biotechnology of Neurosciences (BioN)» – программа последиplomного обучения в области нейробиологии. Она создана на базе аспирантур ведущих университетов России: МГУ им. М.В. Ломоносова, Санкт-Петербургского государственного университета, ННГУ им. Н.И. Лобачевского, Южного федерального университета – совместно с институтами РАН (Физико-техническим институтом, Институтом высшей нервной деятельности и др.). «БиоН» поддержан грантом Tempus Европейской Комиссии и осуществляется в сотрудничестве с ведущими нейробиотехнологическими центрами Финляндии (Финской национальной аспирантурой по нейронаукам, FGSN), Италии (Italian Institute of Technology), Англии (Medical Research Council, University College London), Франции (Ecole Normale Supérieure de Paris) и многими другими. «БиоН» ставит целью разработать сетевую программу последиplomного обучения по нейробиотехнологиям, в которой

объем и качество образовательной составляющей будут приведены в соответствие с мировыми стандартами. В настоящее время сеть «БиоН» насчитывает 153 слушателя (79 аспирантов, 7 сотрудников вузов, 45 студентов магистратуры и 22 вольных слушателя). Интересно и региональное распределение: из Московского региона (МГУ, ИВНД, МГППУ) – 39 человек, из Санкт-Петербурга (СПбГУ, Физико-технический институт имени А.Ф. Иоффе, Академический Университет) – 35 человек, из Нижнего Новгорода (ННГУ) – 21 человек, из Ростова-на-Дону (ЮФУ) – 19 человек, из других вузов – 33 человека.

С какими проблемами приходится сталкиваться вузам Российской Федерации при реализации сетевого принципа обучения в аспирантуре?

Во-первых, с большим числом организационных проблем. Программа обучения аспиранта в вузах Российской Федерации предполагает следующее содержание: история и философия науки – 100 часов, иностранный язык – 100 часов, специализированные курсы – 280 часов, факультативные курсы, связанные непосредственно с тематикой научной работы, – 500 часов, изучение педагогики и педагогической практики – 100 часов и, наконец, научный проект – 60 недель исследовательской работы (экспериментов), написание диссертации – 52 недели, подготовка диссертации для защиты – 8 недель, сдача кандидатских экзаменов – 10 недель.

Мы не случайно приводим данные о подготовке в аспирантуре в часах: по данным мониторинга эффективности внедрения ФГОС, осуществленного Ассоциацией классических университетов России (АКУР) по заказу Минобрнауки РФ в 2011–2012 гг., ни одна программа обучения аспирантов в России до сих пор не представлена в модульно-кредитном варианте [6, с. 13]. Надо отметить, что ни один вуз России не перешел на систему зачетных единиц на уровне аспирантуры. Поэтому

обучение аспиранта в других вузах, научных институтах и т.д. может быть зачтено в индивидуальном порядке лишь по усмотрению вуза. Справедливости ради следует сказать, что в вузах России в целом сложилась практика благоприствования и поддержки «индивидуализации» образовательной траектории соискателя, однако сам вуз в большинстве случаев может оказать ему лишь информационную и организационную поддержку (помощь в оформлении документов и т.д.). О таких формах поддержки заявили более 70% опрошенных руководителей вузов. Экспертная же поддержка (оценка качества программ, предложенных другими институциями) производится лишь в 46% вузов [6, с. 22]. Аспирант сегодня должен действовать на свой страх и риск, к тому же полагаясь на добрую волю вуза и научного руководителя, которые могут разрешить ему прослушать курсы и пройти практику в других научных институциях и зачесть ему пройденные в других местах курсы и практики. Конечно, это проблема не только российских вузов. Так, на вопрос: «Если ваш вуз ввел систему зачетных единиц, используется ли она на уровне аспирантуры?» – 31% руководителей европейских вузов отвечает: «Да», 24% говорят о введении зачетных единиц для читаемых курсов и 42% отвечают: «Нет, мы пока не собираемся вводить систему зачетных единиц на уровне аспирантуры». Интересно также отметить, что, сравнивая эти данные с данными 2007 г., мы видим, что изменения идут достаточно медленно: тогда ответ «Нет» дали 46% вузов, а 23% рассматривали систему зачетных единиц как годную только для читаемых курсов, но не для иных видов учебной нагрузки [3, р. 57].

Система обучения аспирантов проекта «БиоН» предполагает использование зачетных единиц. Аспирант «БиоН» имеет возможность получить сертификат выпускника при условии набора 15 ECTS в следующих видах деятельности:

- лекции и семинары «БиоН» (5 ECTS);

- международные школы и конференции по нейробиологии, например, школы «БиоН» (4 ECTS);

- получение положительной рецензии на кандидатскую диссертацию от эксперта «БиоН» (6 ECTS).

Ввиду небольшого объема предлагаемых модулей курсы оцениваются в 0,5, 1 или 2 зачетные единицы («Нейробиология принятия решений» – 1 з. е., «Синаптические функции молекул клеточной адгезии и внеклеточного матрикса» – 1 з. е., «Этология и нейрогенетика» – 2 з. е., практикум «Написание научной работы на английском языке» – 0,5 з. е.) [7]. Однако в настоящее время в российских вузах они могут быть приняты лишь к сведению. В принципе, при желании вуза они могут быть зачтены как факультативные или как часть общих курсов в индивидуальном порядке, однако в документах об образовании это отражено не будет. Впрочем, похожая ситуация может возникнуть не только в российском вузе. На вопрос: «Будут ли у студента, который вернется в ваш вуз после обучения в другом вузе или научной институции, проблемы с зачетом пройденных там курсов?» – только 44% руководителей европейских вузов отвечают: «Скорее всего, нет»; 54% говорят о том, что такие проблемы «могут возникнуть», и 2% уверены, что «проблема перезачета курсов будет обязательно» [3, р. 81].

Однако этим организационные проблемы не исчерпываются. Если аспирант должен искать нужные ему курсы в других вузах, то необходимо презентовать себя и свои результаты так, чтобы принимающий вуз тоже был в нем заинтересован. Даже если курсы организуются специально для аспирантов разных вузов, необходимо пройти процедуру конкурсного отбора, предполагающую специфические навыки. Как показывает опыт, они пока формируются у российских студентов недостаточно. В программе «БиоН» в этой связи предусмотрены специальные модули, в рамках которых

проводятся тренинги по презентации и оценке научного проекта (рентабельность, сроки, финансирование, решение задач по внедрению проектов и т.д.). Например, слушателям предлагается статья из ведущего научного журнала и ставится задача представить ее как проект. Эти навыки необходимы ученому в современном мире: в условиях рыночной экономики знаний он должен быть не только исследователем, но и менеджером.

Существенным препятствием для организации сетевого обучения является недостаточный уровень владения иностранным языком. Упомянутый выше мониторинг вузов России показывает: студенты, планирующие пройти часть обучения в других вузах, в том числе зарубежных, самостоятельно изучают английский язык. Знание английского – это не только одно из условий обучения в зарубежном вузе, но и необходимый современному ученому инструмент: огромный массив научной информации циркулирует именно на этом языке. При этом речь идет не столько о передаче некоего содержания на иностранном языке, сколько о языковой и научной культуре, которая существенно различается в разных странах. Даже логика написания заявки, коммюнике и т.д. не является идентичной. Поэтому важно не столько освоение специальной лексики, сколько знакомство с иной культурой. Пока эта задача решается в вузах России крайне неудовлетворительно, что создает выпускникам дополнительные сложности.

Во-вторых, нельзя абстрагироваться от политических реалий. Способы использования научно-технического потенциала другой страны в последние годы меняются. Основной стратегией еще 10 лет назад была «утечка мозгов». Многочисленные программы обменов, стипендий, грантов и т.д. в том числе способствовали отбору лучших; на основании результатов этого отбора лучшие ученые получали приглашение на работу в другие страны. Однако доволь-

но скоро стало понятно, что «новый» житель страны создает нагрузку на ее инфраструктуру, прежде всего – социальную (например, дети этого ученого могут воспользоваться возможностью получить бесплатное образование и т.д.). Поэтому более предпочтительная форма «утечки мозгов» сейчас – не переезд ученого в другую страну, а работа по заказам иностранных компаний в своей стране. Такую форму, например, практикует компания «Боинг», создавшая научный центр в России. По ее заказам отечественные ученые создают различные узлы самолетов. Безусловно, при этом используется их опыт и даже наработки на основном месте работы, в российских компаниях. Компания же «Боинг» имеет тот же научный результат, тратя не меньше собственных средств (работа ученых оплачивается достаточно щедро), но не создавая нагрузки на инфраструктуру США. Поэтому в конечном счете заимствование чужого научного потенциала удешевляется. При этом мы не обсуждаем еще один момент, связанный с тем, что опыт и конкурентоспособные разработки российских ученых, привлекаемых зарубежными корпорациями, широко используются, а обратного потока (использования зарубежного опыта) нет; тем самым наносится ущерб конкурентоспособности отечественных разработок. Сетевая аспирантура подготавливает ученого к этой новой модели использования научно-технического потенциала другой страны.

В-третьих, зарубежные грантодатели и спонсоры не ставят себе альтруистической цели развития российского научного потенциала. Сотрудничество развивается в областях, интересных зарубежным работодателям. В частности, краткосрочная мобильность остается стабильной, в то же время ожидается рост «вертикальной» мобильности (на весь период обучения для получения степени), «при этом дисбаланс потоков мобильности между Востоком и Западом не меняется с 2003 года» [3, р. 10].

Интересно также отметить, что сферы, в которых наиболее интенсивно развивается сотрудничество, – это либо сферы прямого идеологического влияния, либо «ресурсные» сферы, либо именно наиболее динамичные сферы современной науки, где ноу-хау особенно значимо. В любом случае технологическое отставание и отсутствие комплексной материально-технической базы делают для нас нужным и такое сотрудничество. Вузы, которые не могут похвастаться блестящей материально-технической базой, вынуждены еще активнее включаться в сетевое взаимодействие – это позволит им повысить качество образования и, как следствие, конкурентоспособность выпускников на рынке труда.

В-четвертых, сетевое обучение требует дополнительных финансовых ресурсов – хотя бы для поездки в другой город и другую страну. Их необходимо искать. В жизнь университетов входит фандрайзинг. Большинство университетов не оценивают это явление как положительное. Минимальное требование, которое выдвигают в этой связи университеты, – создание системы, способной обеспечить несокращающееся и регулярное финансирование, пусть и на конкурсной основе. Ведь из-за невозможности планирования объемов поступления и использования ресурсов на обозримую перспективу возникают сложности планирования исследований. По данным доклада Trends 2010, в последние пять лет 22% вузов Европы отмечают рост финансирования преподавательской, а 19% – исследовательской деятельности за счет привлечения внебюджетных средств, в то время как 19% вузов говорят о снижении такого финансирования. Устойчивый рост наблюдается только в сфере предоставления ресурсов Евросоюзу и (или) других международных организаций и фондов – о нем заявили 9% университетов; среди 3% ведущих университетов о таком росте заявили 50% [3, р. 23]. Малое число научных фондов и отсутствие в целом отлаженной

системы частного финансирования науки и образования в РФ заставляют прибегать к зарубежным источникам финансирования. Однако здесь российские вузы находятся в проигрышном положении, хотя бы потому, что не обладают достаточной информацией о существующих ресурсах; к тому же иностранная помощь, понятно, выделяется под проекты, интересующие зарубежных ресурсодателей. Аспиранты же оказываются в достаточно сложном положении: им самим приходится осуществлять и информационный поиск, и экспертную оценку, самостоятельно писать заявку и т.д. А ведь все это отдельные научные задачи, требующие немалых ресурсов, и вузы должны им в этом помогать, в том числе за счет развития сетевой аспирантуры.

Сложности возникают и в связи с порядком российской финансовой отчетности. Дело здесь не только в огромном количестве документов. Вуз вообще не вправе оформить поездку студента и аспиранта как командировку и оплатить ее за счет вуза, так как они не находятся в трудовых отношениях. Из этого положения вузы уже много лет выходят разными путями (создание фондов, оформление студентов и аспирантов на 0,25 ставки и т.п.), однако стоило бы ходатайствовать о создании унифицированного оптимального порядка оформления документов участникам академической мобильности на уровне Министерства образования и науки в сотрудничестве с другими министерствами.

Упоминания заслуживает и всем знакомая проблема виз и разрешений на работу. Например, было бы целесообразно наделить российские вузы полномочиями по выдаче приглашений иностранным гражданам для обучения или научной работы. Официальное приглашение могло бы быть выслано факультетом или международным отделом вуза непосредственно в посольство или консульство, находящееся в стране, откуда собирается приехать студент, аспирант или сотрудник. Такой механизм непо-

средственного контакта «вуз – посольство/консульство» намного упростил бы процедуру получения визы на обучение.

За всеми этими проблемами важно не упускать главного. Сетевое взаимодействие позволяет действительно улучшить качество подготовки аспиранта, сделать выпускника конкурентоспособным и существенно улучшить позиции вуза в образовательном и научном пространстве. Это деятельность, от которой выигрывают все. Данные использованного нами исследования Trends 2010 свидетельствуют о том, что мы наблюдаем быстрое развитие исследовательских школ для аспирантов и системы индивидуализации образовательных траекторий за счет сетевого обучения. 60% руководителей вузов Европы отмечают, что одним из наиболее важных изменений последних десяти лет стало повышение качества образования, особенно в вузах, ведущих подготовку аспирантов и заинтересованных в сотрудничестве с европейскими партнерами. При этом на всех уровнях образования упор сделан на результаты обучения, перспективы трудоустройства, мобильность, качество подготовки и интернационализацию [3, р. 9, 19].

Эти изменения и процессы в известной мере идут и в России.

Литература

1. Reichert S. Institutional Diversity in European Higher Education: Tensions and Challenges for Policy Makers and Institutional Leaders. Brussels: European University Association, 2009. URL: http://www.eua.be/libraries/publications_homepage_list/eua_institutional_diversity_web.sflb.ashx
2. Gibbons M., Limoges C., Nowotny H., Schwartzman S., Scott P., Trow M. The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Cotemporary Societies. London: Sage, 1994.
3. Sursock A., Smidt H. Trends 2010: A decade of change in European Higher Education. EUA, 2010. Русский перевод см.: *Андреа Сюрсок*,

- Ханне Смит*. Тенденции 2010: десятилетие перемен в европейском высшем образовании // Болонский процесс: итоги десятилетия / Под ред. В.И. Байденко. М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2011. С. 24-157.
4. См.: London Communiqué "Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world." URL: http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/London_Communique18May2007.pdf. Перевод: Лондонское коммюнике «К европейскому пространству высшего образования: откликаясь на вызовы глобализованного мира». URL: www.vovr.ru/bolon.html; см. также: *Байденко В.И., Селезнева Н.А.* Из истории становления европейской докторской степени // Высшее образование в России. 2010. № 8/9. С. 99-116; № 10. С. 89-104; № 11. С. 99-112.
5. См.: <http://cae.msu.ru/?q=node/29>
6. О некоторых результатах мониторинга эффективности внедрения ФГОС в учреждениях высшего профессионального образования. М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2012; см. также: *Каваева Е.В., Телешова И.Г., Ульянова М.Е., Эченикэ В.Х.* Возможность использования методологических принципов европейского образования в российских университетах // Высшее образование в России. 2013. № 1. С. 3-12.
7. См.: www.neurobiotech.ru

ARTAMONOVA J.D., DEMCHUK A.L., MOISEEVA V.V. POSTGRADUATE EDUCATION NETWORK: THEORY AND PRACTICE IN EUROPE AND RUSSIA

This article presents the current state of the world practice of higher education institutions networking at PhD level, analyzes the experience of the European and Russian higher education institutions in organizing such a networking, points out the key issues and suggests solution options.

Key words: higher education institutions networking, postgraduate education network, academic mobility, European Higher Education Area, European Research Area, "knowledge triangle", BioN project.

Н.Д. ГУСЬКОВА, профессор
Е.А. НЕРЕТИНА, профессор
Ю.Р. ЕНАЛЕЕВА, доцент
Мордовский государственный
университет им. Н.П. Огарева

Партнерство
государства, общества
и вузов: опыт Франции

В статье рассмотрены особенности обеспечения качества высшего профессионального образования во Франции, в частности, речь идет о формировании партнерских отношений государства, вузов и независимых агентств. Приведена информация о деятельности двух независимых агентств по оценке качества образования – AERES и CTI. Проведен анализ их деятельности с целью выявления возможностей использования данного опыта в практике российского образования.

Ключевые слова: высшее образование, качество, оценка, партнерство, независимые агентства, Франция.

Обеспечение высокого качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства является главной задачей российской государственной политики в сфере образования. Одним из спо-

собов обеспечения качества образования является изучение зарубежного опыта с целью выявления возможностей его трансформации для внедрения в практику российского образования [1]. Среди европейских стран можно выделить Францию – одного из лидеров в развитии процессов