

МОДЕРНИЗАЦИЯ РОССИЙСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АСПИРАНТУРЫ: ПОИСК МОДЕЛИ В МЕЖДУНАРОДНОМ КОНТЕКСТЕ

НЕЧАЕВ Владимир Дмитриевич – д-р полит. наук, первый проректор, Московский педагогический государственный университет. E-mail: vdnechaev@rambler.ru

Аннотация. Статья посвящена изучению перспектив модернизации российской педагогической аспирантуры в контексте ее интернационализации. В статье анализируются вызовы, которые возникают перед российской педагогической аспирантурой в связи с векторами ее модернизации и интернационализации. На основании анализа докторских программ в образовании ведущих университетов мира (ТОП-25 рейтинга QS в предметной области «Education»), изучения дискуссии в научной литературе выявляются основные модели и тренды развития педагогической докторантуры (аспирантуры) в современном мире, что позволяет конкретизировать перечень вызовов и возможностей, стоящих перед российской педагогической аспирантурой.

Ключевые слова: педагогическая аспирантура, модернизация педагогического образования, интернационализация образования, доктор философии в образовании, доктор образования

Для цитирования: Нечаев В.Д. Модернизация российской педагогической аспирантуры: поиск модели в международном контексте // Высшее образование в России. 2016. № 6 (202). С. 16–33.

Данная статья посвящена изучению перспектив модернизации российской педагогической аспирантуры в контексте ее интернационализации. В первой ее части мы рассмотрим вызовы, которые возникают перед российской педагогической аспирантурой в связи с векторами ее модернизации и интернационализации. Во второй и третьей частях будут проанализированы тенденции развития педагогической аспирантуры в ведущих университетах мира, а также дискуссия о перспективах различных моделей педагогической аспирантуры, которая ведется в зарубежной научной литературе. В заключительной части будут сделаны выводы о перспективах модернизации российской педагогической магистратуры с учетом мировых тенденций.

Анализ проблемного поля

Развитие педагогической аспирантуры в современной России (как и аспирантуры в целом) находится на этапе переосмысления

и реформирования. Вступивший в силу Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» институционализировал аспирантуру как третий уровень высшего образования. Это новое понимание аспирантуры представляет собой очередной шаг к ее интеграции в глобальный контекст, приближение программ российской аспирантуры к стандартам и моделям, характерным для большинства стран. Одновременно в поле отечественного педагогического образования происходят серьезные содержательные изменения, инициированные программой его модернизации, начатой Министерством образования и науки РФ в связи с принятием профессионального стандарта педагога и ФГОС ВО.

Как представляется, именно пересечение двух указанных векторов создает в настоящее время то пространство вызовов, на которые должно ответить развитие института педагогической аспирантуры в современной России. Рассмотрим эти вызовы более подробно.

Вызов модернизации. В мае 2014 г. в соответствии с поручением Президента РФ была разработана и утверждена «Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций», направленная на апробацию и внедрение профессионального стандарта педагога, модернизацию педагогического образования, переход на эффективный контракт и повышение престижа профессии педагога. Основная цель подпрограммы модернизации педагогического образования заключается в обеспечении подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога и ФГОС общего образования¹, что предполагает:

- радикальное повышение качества образования студентов, получающих педагогическую подготовку;
- изменение содержания и технологий педагогической подготовки;
- повышение эффективности работы вузов, реализующих программы педагогического образования и педагогических колледжей.

Модернизация педагогического образования подразумевает переход к новой модели, включающей в себя: целенаправленную педагогическую подготовку на старших курсах лучших студентов после широкого академического педагогического либо непедагогического бакалавриата, усиление развития практических компетенций выпускников педагогического бакалавриата на основе нового профессионального стандарта, в том числе – через разработку на деятельностной основе новых курсов, длительную практику и стажировку в школах

и дошкольных учреждениях, магистратуру для учителей-методистов и управленцев, прикладной бакалавриат на основе сетевого взаимодействия вузов и педагогических колледжей, независимый квалификационный экзамен для выпускников бакалавриата на основе профессионального стандарта, множественность «входов» в профессию педагога [1].

Предлагаемый амбициозный проект с точки зрения его практической массовой реализации обладает существенным риском в части кадрового обеспечения. В какой мере образовательные организации, которые должны будут воплотить новую модель (прежде всего вузы, ведущие подготовку по программам педагогического образования), готовы к ее реализации? Это вопрос не только к практическим компетенциям преподавателей педагогических вузов и факультетов, но и к их мотивациям и ценностям. И если в процессе овладения практическими компетенциями могут помочь программы повышения квалификации преподавателей, то в вопросе формирования или радикальной трансформации профессиональной «картины мира» они, скорее всего, будут бессильны.

В этой связи крайне важную роль играет институт педагогической аспирантуры. Именно в его рамках проходят базовую профессиональную социализацию (именно в качестве преподавателей высшей школы) большинство академических работников педагогических вузов и факультетов страны. Поэтому вызов, который создает программа модернизации педагогического образования для уровня педагогической аспирантуры, может быть сформулирован

¹ Проект модернизации педагогического образования. URL: <http://педагогическоеобразование.рф>

Модернизация педагогического образования в Российской Федерации. URL: <http://минобрнауки.рф/проекты/модернизация-педагогического-образования>

В рамках ФЦП РО в 2014–2015 г. на площадках более чем 30 вузов страны был реализован пилотный проект «Экспертно-аналитическое сопровождение реализации проектов по развитию программ педагогической магистратуры, педагогического бакалавриата, проектов вариативности получения педагогического образования».

так: в какой мере содержание и методика программ педагогической аспирантуры готовят ее выпускников к реализации новой модели (моделей) педагогического образования в вузе (на уровне бакалавриата и магистратуры); какой должна быть модель (модели) педагогической аспирантуры для того, чтобы она стала драйвером изменений в педагогическом образовании?

Вызов интернационализации. Для аспирантуры в целом (и для педагогической аспирантуры в частности) вызов интернационализации заключается в противоречии между стремлением перейти на международно признанные стандарты и модели программ аспирантуры, исторически развивавшиеся в рамках западной (прежде всего – англосаксонской) модели высшего образования, и мощной институциональной инерцией, связанной со спецификой советской модели аспирантуры, сложившейся в 20–30-х гг. XX века и просуществовавшей в России без значимых изменений до настоящего времени [2]. Сложность проблемы – не только в противоположности указанных моделей, не только в ограниченной возможности быстрых и эффективных институциональных изменений, но и в неясности критериев для селекции изменений. В какой мере и насколько радикально институциональная рамка аспирантуры должна быть изменена под зарубежные образцы, чтобы создать условия для эффективной интернационализации аспирантуры (признание дипломов и степеней, возможность программ обмена, совместные программы аспирантуры, повышение «экспортного» потенциала российской аспирантуры)? В какой мере и в чем должны учитываться особенности российской аспирантуры, чтобы

сохранить достижения российской и советской модели образования и науки, не разрушить их сильные стороны? ² Все эти вопросы касаются и педагогической аспирантуры.

Наложение друг на друга двух процессов (модернизации и интернационализации педагогической аспирантуры) еще более усложняет проблему. Суть вопроса, на который мы должны ответить, принимая во внимание такого рода интерференцию, может быть сформулирована следующим образом: *как (каким образом, в какой части) тренды (модели, направления, способы организации) развития педагогической аспирантуры в мире могут и должны быть учтены и использованы в процессе решения задач модернизации российской педагогической аспирантуры?*

Тенденции развития педагогической аспирантуры в ведущих университетах мира

Нами было проведено сравнительное исследование программ педагогической аспирантуры в университетах, входящих в ТОП-25 рейтинга QS за 2015 г. в предметной области «Education» ³. В выборке, осуществленной таким образом, оказались университеты из семи стран мира (из США – 10 университетов, Австралии – пять, Великобритании – три, Гонконга – три, Канады – два, Сингапура – один, Тайваня – один). Источниками информации о программах были официальные сайты университетов. Сравнительный анализ осуществлялся по нескольким переменным:

- присваиваемая степень;
- позиционирование программы (ее цели и целевые группы);
- форма обучения;

² В журнале «Высшее образование в России» проблемы организации «новой аспирантуры» обсуждались на двух круглых столах (2013, № 6; 2014, № 6; 7), а также в статьях В.И. Байденко (2010, № 8/9; 10; 11), Е.В. Караваевой (2015, № 8/9), Б.И. Бедного (2016, № 3), В.С. Сенашенко (2016, № 3), Д.Ю. Райчука (2016, № 4), В.П. Шестака (2015, № 12) и др.

³ QS World University Rankings by Subject 2015 – Education. URL: <http://www.topuniversities.com/subject-rankings/2015>

- дизайн программы (модель обучения, сопряжение с магистерской программой, этапы и логика программы);
- тематика курсов;
- используемые методы обучения;
- тип исследования.

Присваиваемые степени и позиционирование программ. В изученной выборке университетов в основном представлены два вида программ педагогической аспирантуры с некоторыми разновидностями внутри каждого вида.

Первую группу составляют программы, нацеленные на получение степени доктора философии в образовании (PhD in education). В эту же группу мы отнесли программы по подготовке доктора философии с более узкой или несколько более широкой специализацией, например доктор философии в высшем образовании или доктор философии в образовании и детской психологии. Основным признаком здесь была ориентация на получение степени доктора философии.

Вторую группу составили программы, ориентированные на степень доктора образования (EdD). Практикуемую с 2014 г. Гарвардским университетом программу, нацеленную на присвоение оригинальной степени доктора в образовательном лидерстве (EdLD), после анализа содержания мы также отнесли к этой группе. Рисунок 1 содержит сведения о распределении обоих типов программ между университетами.

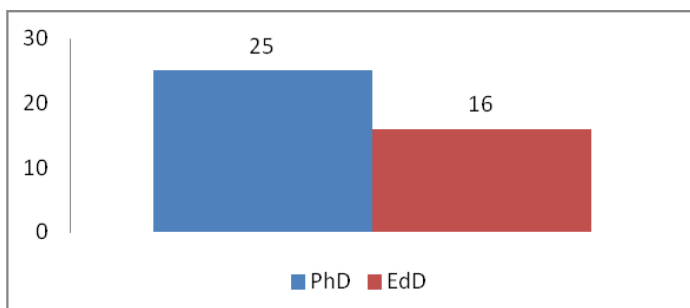


Рис. 1. Распределение типов программ педагогической аспирантуры в выборке

Как видно, программы PhD in education (или аналогичные PhD с расширением) представлены во всех университетах, входящих в нашу выборку. Программы EdD и аналогичные распространены несколько меньше, но, тем не менее, существуют в 2/3 исследованных вузов. Чтобы продемонстрировать существенное различие форматов, в дальнейшем мы будем сравнивать их между собой по остальным переменным.

В позиционировании программ PhD in education и EdD есть существенные различия. Если первые описываются преимущественно как исследовательские программы, нацеленные на подготовку академического персонала для университетов (всех или даже главным образом исследовательских), то вторые определяют себя преимущественно как программы подготовки на основе исследовательской деятельности лидеров образования из числа практиков, работающих в отрасли (учителей, директоров школ, преподавателей вузов, государственных служащих и представителей некоммерческих организаций в сфере образования). Приведем типичные формулировки миссий программ, как они представлены на соответствующих университетских сайтах.

Программы PhD in education: «Сложные задачи, стоящие перед образованием XXI века, требуют исследователей, которые могут собирать и анализировать информацию из различных академических дисциплин: экономики, биологии, психологии, искусства, истории и многих других – и преобразовывать свои выводы в преобразующие идеи для политики реформирования образования и практики образования» (Гарвардский университет, США); «Цель программы PhD – подготовить следующее поколение ведущих исследователей в сфере образования» (Стэнфорд-

ский университет, США); «Целью программы PhD является практическое обучение в манере, которая способствует развитию независимых исследовательских навыков у участников программы» (Университет Квинсланда, Австралия).

Программы EdD: цель программы заключается в том, чтобы «расширить понимание (участников программы – В.Н.) и усовершенствовать практику в своих школах и образовательных системах на основе исследования и теоретического осмысления политики и практики в сфере образования» (Кембриджский университет, Великобритания); «Программа EdD предназначена для обеспечения возможности более углубленного исследования для тех, кто уже реализует карьеру, связанную с образованием» (Университет Торонто, Канада); «Цели программы – помочь опытным профессионалам (в сфере образования – В.Н.) развить глубокое понимание выбранной ими области изучения и поощрить их к поиску инновационных подходов к осуществлению исследований в сфере образования, а также к практическим инсайтам для переосмысления проблем образования» (Китайский университет Гонконга, Китай).

Целевая ориентация программ EdD на работающих профессионалов хорошо заметна при анализе условий поступления на программу. Наш анализ показывает, что требование опыта работы по специальности встречается среди программ EdD почти в 13 раз чаще, чем среди программ PhD in education.

Дизайн программ и форма обучения. Между двумя типами программ существу-

ет также явное различие в части частоты реализации различных форм обучения. Как видно из данных, представленных на рисунке 2, программы PhD in education гораздо чаще реализуются в очной форме, в то время как для программ EdD более характерной является заочная форма обучения. Последнее вполне логично, поскольку, как мы видели ранее, программы EdD ориенти-

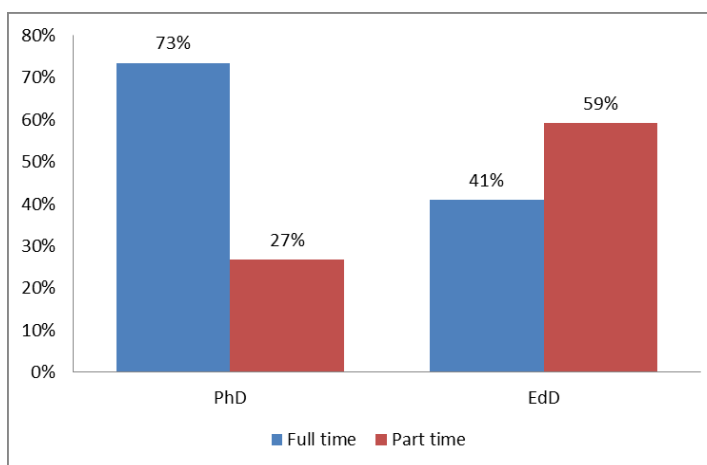


Рис. 2. Распределение программ PhD и EdD по формам обучения: очной (Full time) и заочной (Part time)

рованы на работающих профессионалов в сфере образования.

Под дизайном программы понимается ее общая конструкция, общий подход к обучению, соотношение ее различных элементов (условий поступления, курсов, практик, методов обучения, итоговых испытаний и др.), организационная связь с другими программами. В своем известном исследовании А. Левин отмечает: «Школы образования (имеются в виду институты или факультеты внутри университетов – В.Н.) различаются по сделанному ими акценту на обучении или исследовании. Некоторые моделируют себя как профессиональные школы, другие – как школы наук и искусств. Большинство – смешивают оба этих принципа» [3]. В процессе нашего исследования докторских программ в сфере

педагогике этот тезис вполне подтвердился: выявились две основные организационные модели программ: т.н. RAM (Research Apprenticeship Model – модель исследовательского ученичества) и CLM (Cohort Learning Model – модель когортного обучения).

RAM кладет в основу исследовательский процесс аспиранта (желательно внутри уже существующих в университете исследовательских групп) и научное руководство им. Курсы играют вспомогательную роль. Каждый аспирант строит свою индивидуальную образовательную траекторию под руководством научного руководителя (ей) в зависимости от целей и задач исследовательской деятельности и существующих дефицитов в подготовке аспиранта.

CLM предполагает обучение аспирантов внутри группы (когорты), которая проходит общие курсы, практикумы, совместно работает над проектами и создает коммуникативную среду для рефлексии образовательных и исследовательских результатов деятельности аспиранта. В модели также присутствует, как правило, научное руководство, но оно касается преимущественно процесса исследования, а не образовательной программы.

Между RAM и CLM, а также внутри каждой из них могут существовать гибридные модели или разновидности (см., например: [4]). Тем не менее в большинстве случаев доминирующий организационный принцип читается достаточно легко. Нами было выявлено существенное различие между программами PhD in education и EdD с точки зрения распространенности указанных выше моделей. На *рисунке 3* показана распространенность модели CLM среди программ PhD in education и EdD в исследованных нами университетах. Рассматри-

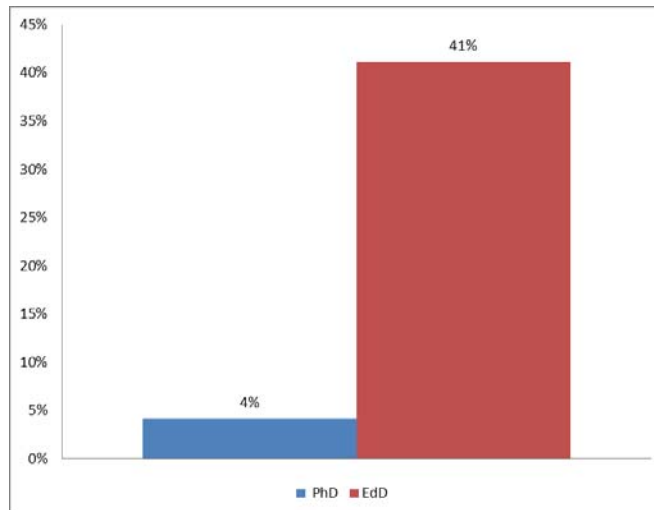


Рис. 3. Распространенность модели CLM среди программ PhD in education и EdD

вались только те случаи, когда на сайте программы напрямую указывалось на использование данной модели обучения. В реальности случаев несколько больше. Можно заметить, что CLM гораздо чаще распространена среди EdD-программ.

Как отмечают в своем исследовании К. Биста и Д. Кокс, когортная модель используется в большинстве программ образовательного лидерства (EdD) в университетах США [5]. Такая дифференциация в дизайне PhD in education и EdD объясняется несколькими факторами. Во-первых, очевидно, что RAM в большей степени, чем CLM, ориентирована на цели подготовки исследователя, характерные для программ PhD. Во-вторых, как мы видели ранее, EdD-программы чаще реализуются в форме Part time, в рамках которой (сессии плюс дистанционное взаимодействие с преподавателем) гораздо более органично выглядит модель когортного обучения. Кроме того, считается, что CLM больше способствует образованию интенсивных межличностных связей, формированию профессиональных сетей, распространению общих ценностей среди аспирантов, что важно для успешности их лидерских

попыток изменений в системе образования [6; 7].

Еще одной важной характеристикой дизайна докторской программы является ее связь с магистратурой(ами). В процессе исследования были выявлены три типа организационных связей между докторской и магистерской программами: интегрированная программа, связанная программа, автономная программа. В первом случае магистерская и докторская программы, по существу, представляют одну программу. Поступление идет сразу на интегрированную программу и допускает наличие у претендента степени бакалавра. Если у кандидата уже имеется степень магистра, то это не избавляет его от необходимости поступления на магистерский уровень интегрированной программы, но может привести к ее сокращению по сроку. Во втором случае докторская программа организационно отделена от магистерских программ, но условия поступления предполагают строго ограниченный перечень магистерских программ, которые дают право поступления на данную докторскую программу. Наконец, автономный тип программ предполагает, что претендент может поступать на данную программу фактически с любой магистерской степенью.

Как видно из рисунка 4, интегрированный тип программы гораздо чаще встречается среди программ PhD in education, чем среди программ EdD; для последних характерно почти абсолютное доминирование автономных программ. Фактически, с учетом того что в значительной части программ EdD предварительным условием поступления является наличие стажа работы по специальности в сфере образования (как уже отмечалось выше), а

работа в образовании уже требует степени по специальности, то вернее говорить, что докторские программы EdD являются косвенно связанными программами.

При анализе данных нами было отмечено, что чем выше рейтинговая позиция университета, тем более вероятно, что программа PhD in education будет носить в нем интегрированный характер. Так, для первых 15 университетов доля интегрированных программ среди PhD in education превышала 53%. Логично предположить, что интеграция программ связана с их исследовательской ориентацией. В рамках интегрированной программы большая часть обучающихся курсов концентрируется именно в магистерском разделе, что позволяет выиграть время в докторском разделе на осуществление собственно исследования. Это объясняет, почему исследовательские университеты (а именно они занимают первые строчки рейтинга) предпочитают интегрированные программы. Это также отчасти объясняет низкое распространение интегрированных программ среди EdD. В последних исследовательский компонент играет важное, но все же инструментальное значение: исследование для развития самого профессионала как лидера образования, а не целенаправленная подготовка исследователя как такового.

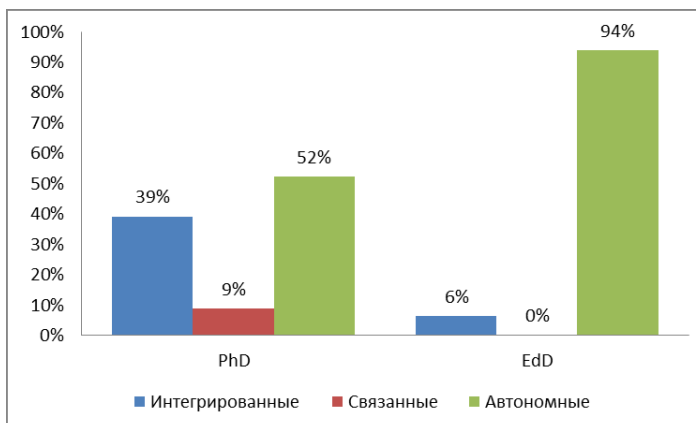


Рис. 4. Распределение программ PhD in education и EdD по типу их связи с магистратурой

Содержание и методы обучения.

Представление о содержании двух типов программ дают курсы, которые реализуются в их рамках. Анализ тематики курсов показывает, что по этой переменной также имеется ряд существенных различий между программами PhD in education и EdD (рис. 5). Сравнительный анализ показывает, что если программы PhD in education почти целиком состоят из двух типов курсов: предметных (т.е. курсов, посвященных изучению феномена образования, его отдельных аспектов и тенденций развития) и исследовательских (т.е. посвященных формированию компетенции в области дизайна и методов исследования), то программы EdD обладают более диверсифицированной тематикой. В них важную роль играют курсы в области управления и публичной политики в сфере образования. Это объяснимо це-

левой ориентацией программ EdD на подготовку интеллектуально продвинутых лидеров, готовых к проведению изменений в системе образования. При этом отметим, что исследовательский компонент играет ведущую роль и в том, и в другом типе программ.

Сравнение двух типов программ по критерию используемых методов обучения не показывает столь сильной дифференциации, как по другим переменным (рис. 6). Тем не менее можно заметить, что программы EdD несколько более, чем программы PhD in education, смещены в сторону курсовой подготовки, что органично, по-видимому, связано с CLM-моделью, используемой в этом типе программ. В них меньше внимания уделяется научному руководству, а также реализации разного рода практикумов и тренингов. Последнее, возможно,

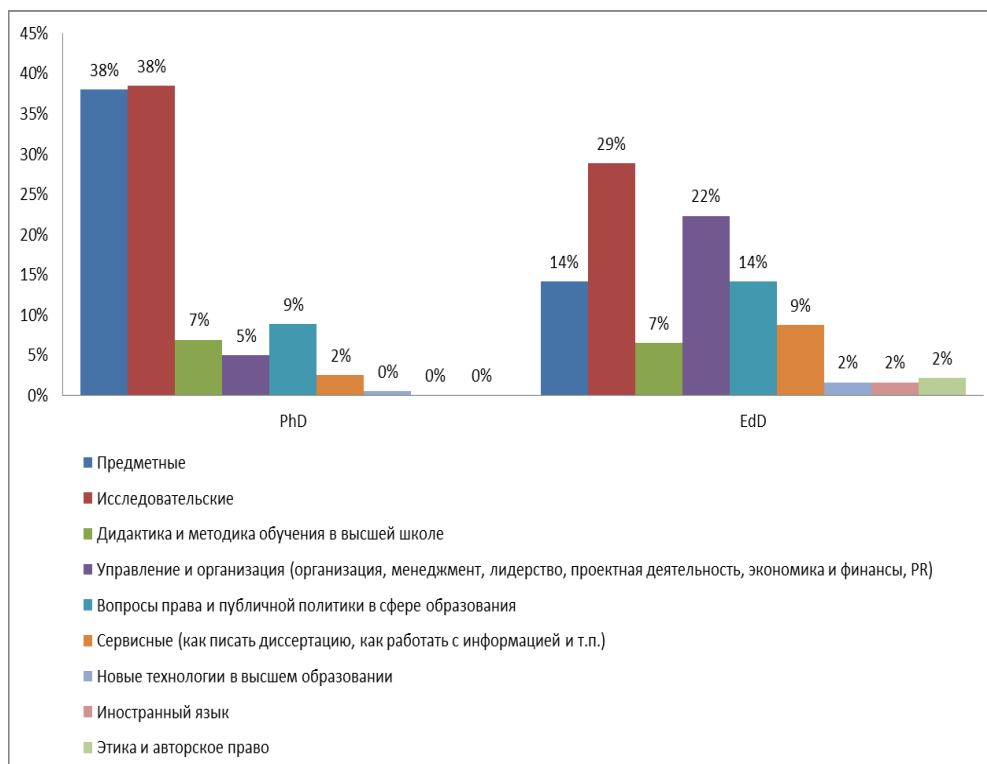


Рис. 5. Распределение курсов (дисциплин, модулей) по тематикам среди программ PhD in education и EdD

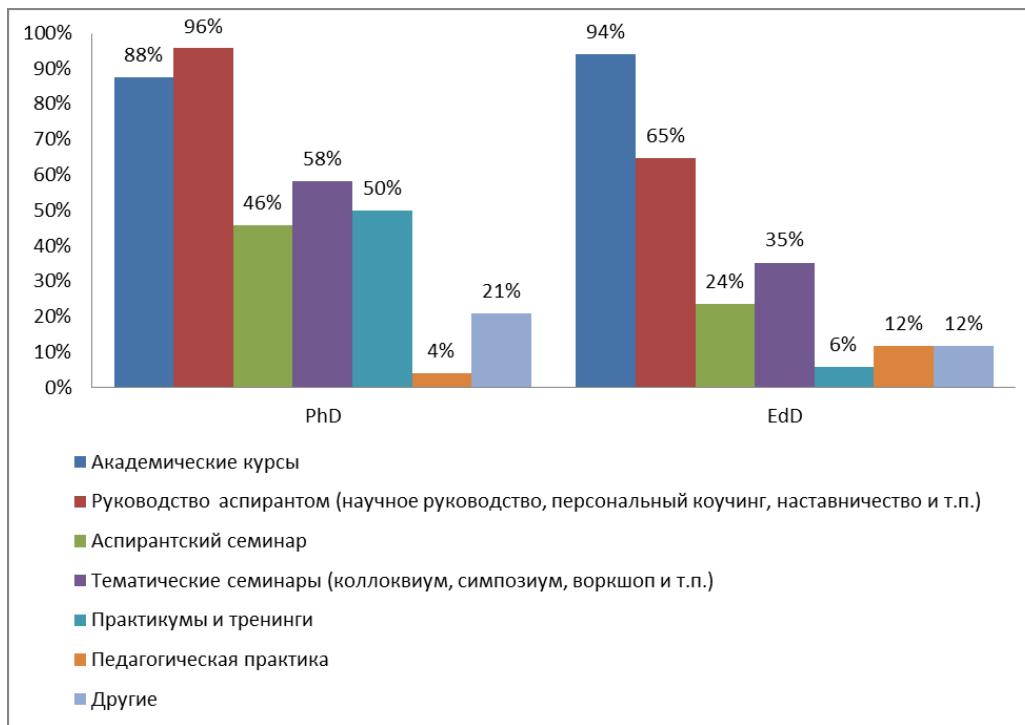


Рис. 6. Используемые в программах PhD in education и EdD методы подготовки аспиранта

связано с большей распространенностью в программах EdD заочного обучения, а также наличием практического опыта в качестве предварительного условия поступления на программу, что делает менее значимым (чем в случае с PhD) компонент практической подготовки внутри программы. При этом следует отметить важную роль в обоих типах программ семинарских форм, и в частности т.н. аспирантского исследовательского семинара, в рамках которого участники программы осуществляют презентацию собственных результатов обучения и исследовательской деятельности, а также участвуют в обсуждении результатов других аспирантов.

Исследовательская деятельность аспиранта. Завершая сравнительный анализ докторских программ, коротко остановимся на сходствах и отличиях исследовательской деятельности аспирантов.

К сожалению, на сайтах программ ин-

формация, касающаяся исследований, носит самый общий характер. На ее основании сложно произвести количественное сравнение особенностей исследовательской деятельности. Больше возможностей дает анализ зарубежной научной литературы, посвященной дизайну исследований в области PhD in Education и EdD. Как отмечается в литературе по данному вопросу, исследовательская деятельность в этих двух типах программ может иметь существенные различия. Если для PhD характерен классический научный метод, предполагающий теоретический анализ предмета исследования, выдвижение гипотез, их эмпирическую проверку путем систематических наблюдений, количественного и качественного анализа полученной информации и т.д., то для программ EdD характерным типом исследований является т.н. «action research». Он предполагает систематическое описание и рефлекссию практики обра-

Таблица 1

Концентрации докторских программ в сфере педагогики в ведущих университетах мира по версии QS (предметная область «Education»)

Направление исследований	Количество выявленных концентраций с данной тематикой
Общая педагогика и методика обучения	12
Математическое и технологическое образование	8
Грамотность, литературное и языковое образование	7
Дошкольное образование и развитие	9
Физическое развитие и спортивное образование	3
Образование в области культуры и искусства	1
Специальная психология и педагогика (дефектология, инклюзия и т.д.)	13
Обучение одаренных детей	2
Сравнительная педагогика и глобальное образование	8
Высшее и профессиональное образование	3
Педагогическое образование	5
Образование через всю жизнь	3
Гражданское образование и молодежная политика	5
Обучение малочисленных народов	1
Цифровые технологии в образовании, медиаобразование	5
Развитие человеческого потенциала	6
Оценка качества и измерения в образовании	8
Психология образования и когнитивные исследования (возрастная психология, педагогическая психология, когнитивная психология и т.д.)	14
Социология образования (социальные изменения и образование, культура и образование, мультикультурализм, гендерные исследования и т.п.)	13
Экономика образования	1
Образовательная политика	14
Лидерство и управление в образовании	9
Философия и история образования	6
Исследовательские методы в образовании	3
Валеология	2
Междисциплинарные исследования в образовании	4

зования, включающую ее проблематизацию, оценку, моделирование, сравнение, прогнозирование и разработку рекомендаций [8–11]. Если первый тип исследований обладает более фундаментальным и предметно-ориентированным характером, то второй представляет разновидность прикладного проблемно-ориентированного анализа. Если первый отвечает на вопрос: «Как это устроено?», то второй – на вопрос: «Как изменить практику в лучшую сторону?».

Анализ докторских программ в области

образования позволил нам сформулировать косвенное представление и о направленности исследовательских программ ведущих университетов в сфере образования. На сайтах восьми университетов присутствуют данные о т.н. концентрациях докторских программ, т.е. областях их специализации. Они приведены в *таблице 1*. Учитывая незначительное количество университетов, на сайтах которых имеются сведения о концентрации докторских программ по педагогике, в *таблице 2* представлены сведения по всем типам программ (и PhD, и EdD).

Таблица 2

Сравнительный анализ программ PhD in Education и EdD в ТОП-25 университетах рейтинга QS в предметной области «Education»⁴

Характеристика программы	PhD in education	EdD	Аспирантура по УГСН «Образование и педагогические науки», кандидат педагогических наук
Целевая ориентация	Подготовка исследователя и преподавателя высшей школы. Рассчитана на студентов с высокими достижениями, делающих академическую карьеру.	Подготовка «лидера образования»: администратора, преподавателя, общественного активиста, иницирующего и управляющего изменениями в образовании. Рассчитана на работающих в образовании профессионалов.	Подготовка научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации педагогического профиля для науки и образования. Рассчитана на студентов с высокими достижениями, делающих академическую карьеру.
Форма обучения	Чаще очная	Чаще заочная	Очная/заочная
Дизайн программы	Модель исследовательского ученичества (RAM). Чаще используется интеграция с магистратурой.	Модель когортного обучения (CLM). Практически не используется интеграция с магистратурой.	Модель исследовательского ученичества. Не интегрирована с магистратурой.
Содержание образования	В наибольшей степени нацелена на формирование исследовательской и предметной компетенций аспиранта.	В наибольшей степени нацелена на формирование исследовательской, лидерской и управленческой компетенций аспиранта.	В наибольшей степени нацелена на формирование исследовательской и предметной компетенций аспиранта.
Методы обучения	Относительно большее значение научного руководства и практикумов исследовательской деятельности при важной роли научных семинаров и обсуждений.	Относительно большее значение лекционных курсов при важной роли научных семинаров и обсуждений.	Относительно большее значение научного руководства и практикумов исследовательской деятельности. Далеко не всегда присутствует научный семинар.
Тип исследования	Предметно-ориентированный, фундаментальный, основанный на классической научной методологии (теоретический анализ, гипотезы, проверка гипотез путем эмпирического исследования).	Проблемно-ориентированный, прикладной, основанный на методологии «action research» (междисциплинарный анализ проблемы, систематическое обобщение и оценка практики, поиск приемлемых решений).	Предметно-ориентированный, фундаментальный, основанный на классической научной методологии (теоретический анализ, гипотезы, проверка гипотез путем эмпирического исследования).
Профили (концентрации)	- Общая педагогика, история педагогики и образования; - Специальная психология и педагогика (дефектология, инклюзия и т.д.); - Психология образования и когнитивные исследования (возрастная психология, педагогическая психология, когнитивная психология и т.д.); - Социология образования (социальные изменения и образование, культура и образование, мультикультурализм, гендерные исследования и т.п.); - Образовательная политика. Концентрации выделяются университетами самостоятельно. Приведены наиболее часто встречающиеся.		- Общая педагогика, история педагогики и образования; - Теория и методика обучения и воспитания (предметная область); - Теория, методика и организация социально-культурной деятельности; - Коррекционная педагогика; - Теория и методика профессионального образования; - Теория и методика физвоспитания. Профили институционально определены и универсальны

⁴ Интересно отметить, что результаты нашего исследования в этой части практически полностью совпадают с выводами М. Янга, осуществившего системное сравнение этих двух типов программ [12].

Анализ таблицы 1 показывает исследовательские приоритеты изученных университетов в сфере педагогики и образования. Можно отметить, что спектр этих исследовательских направлений достаточно широк и не сводится к тематике классической педагогики. Наряду с традиционными направлениями, такими как теория и история педагогики, теория обучения, методика обучения (общие подходы и в отдельных направлениях), дошкольное образование, специальная педагогика и психология, сравнительная педагогика, психология в ее связи с образованием и т.п., в исследовательской повестке дня ведущих университетов значительное внимание уделяется таким актуальным темам, как теория и методика педагогических измерений, оценка качества образования, цифровые технологии в образовании, а также вопросам, которые в российской традиции выходят за рамки собственно педагогики (социология и экономика образования, политика в сфере образования на разных уровнях, лидерство и управление в образовании).

Итак, анализ докторских программ в ведущих университетах мира показал, что они отчетливо делятся на два основных типа: программы PhD in education и EdD. Различия между ними, а также программы аспирантуры по УГСН «Образование и педагогика» обобщены в *таблице 2*.

Дискуссии за рубежом и перспективы интернационализации российской педагогической аспирантуры

Произведенный анализ программ педагогической аспирантуры ведущих университетов мира по рейтингу QS (предметная область «Образование») позволяет сделать несколько выводов о перспективах интернационализации российской педагогической аспирантуры.

Во-первых, в процессе интернационализации нам придется сделать выбор относительно сохранения (в соответствии с российской традицией) либо расширения (в

соответствии с зарубежной практикой) рамок педагогической аспирантуры. За рубежом педагогическая аспирантура в большинстве стран мира связана с широким полем междисциплинарных исследований образования, а не только с относительно узкой областью педагогики. Соответственно, в большинстве случаев программы, эквивалентные по статусу российским программам педагогической аспирантуры, позиционируются как программы аспирантуры в области образования (программы доктора философии в образовании – PhD in education – или доктора образования – EdD). В России педагогика исторически обладает статусом самостоятельной науки, методологически отделяющей себя от таких областей, как экономика образования, социология образования, политика образования, управление образованием и т.д. Соответственно, принимая решения о будущем педагогической аспирантуры в нашей стране в контексте интернационализации, мы вынуждены будем ответить на вопрос о статусе той научной области, на которую нацелена педагогическая аспирантура, – педагогика в узком российском понимании или междисциплинарная область научных исследований образования, как это принято в большинстве зарубежных стран. Это вопрос далеко не абстрактный. От ответа на него будут напрямую зависеть содержание и методика реализации программ педагогической аспирантуры, особенно в части формирования исследовательской компетенции выпускника.

Во-вторых, в большинстве ведущих зарубежных вузов параллельно реализуются, как минимум, два основных типа педагогической аспирантуры, ориентированных, соответственно, на два типа присваиваемых докторских степеней в области образования: доктор философии в образовании (PhD in education) и доктор образования (EdD). Различие между степенями и программами аспирантуры – достаточно существенное не только в содержании, но

и в моделях подготовки. Отсюда возникает вопрос: когда мы говорим об интернационализации педагогической аспирантуры, то о сближении с какими типами и моделями программ идет речь: PhD, EdD, обеими, нечто средним и т.д.?

Для ответа на последние вопросы мы проанализировали дискуссию, которая идет в настоящее время за рубежом по проблемам развития педагогической аспирантуры. В центре дискуссии лежит вопрос о целесообразности сохранения двух типов педагогических степеней и, соответственно, как мы видели ранее, двух разных моделей подготовки аспиранта в форматах программ PhD in education и EdD. С разной степенью интенсивности она продолжается, как минимум, с 80-х гг. XX века [13; 14]. В своем получившем широкую известность аналитическом докладе, посвященном подготовке академических лидеров, А. Левин делает вывод, что программы EdD как программы аспирантуры, нацеленные на подготовку школьных и вузовских администраторов, чиновников и руководителей некоммерческих организаций в сфере образования, должны быть закрыты, поскольку они обеспечивают более слабую исследовательскую подготовку по сравнению с программами PhD. В то же время они по природе своей (как программы аспирантуры) плохо подходят для подготовки администраторов и академических лидеров. Здесь лучше бы подошли специализированные магистерские программы в области менеджмента образования, подобные MBA или MPA, которые он и предлагает назвать «Master of Educational Administration» (MEA). Аспирантские же программы должны остаться в формате PhD [15].

У данной позиции есть немало сторонников в академической среде за рубежом, но существует и иная точка зрения, не менее сильная и влиятельная. Согласно ей

EdD (как и иные профессиональные докторские степени, существующие например, в юриспруденции и психологии) – это не калька или модификация PhD, а особый тип программ, отражающий специальный статус практической экспертизы как самостоятельной области исследований и обучения [16; 17]. Цель программ EdD отличается от цели программ PhD и состоит в том, чтобы через опыт прикладного исследования подготовить рефлексирующего практика, способного быть инициатором изменений в системе образования. Такого рода программы представляют особую ценность для модернизируемых систем образования. Специфика программ EdD наиболее полно отразилась в известном проекте образовательного доктората Карнеги⁵. Этот проект Фонда Карнеги направлен на поддержку EdD-сообщества и развитие методологии соответствующих аспирантских программ. Как показывают исследования университетов – участников проекта, программы EdD действительно формируют особую идентичность, отличную от идентичности выпускников программ PhD [18]. В долгосрочной перспективе не наблюдается тенденции к вытеснению программ EdD программами PhD, что служит подтверждением их практической востребованности на рынке образования [14]. Ситуация с наличием в одной области двух типов докторских степеней обладает устойчивостью, что говорит о системном запросе на практико-ориентированный тип докторской степени в современном высшем образовании [19].

Кроме того, есть точка зрения, согласно которой наметился общий кризис обоих типов программ в связи с внедрением неолиберальных экономических подходов в педагогическое образование [20].

Итак, интернационализация педагогической аспирантуры требует выработки

⁵ The Carnegie Project on the Educational Doctorate (CPED), (2010): URL: <http://cpedinitiative.org/> (retrieved November 9)

политики относительно двух указанных векторов ее развития за рубежом. Анализ текущих трендов позволяет сделать вывод, что перспективной может оказаться ориентация сразу на два типа программ (PhD и EdD) через диверсификацию российских программ педагогической аспирантуры.

К такого рода решению подталкивает и анализ общих трендов развития программ аспирантуры в современном мире. В последние десятилетия в развитых и развивающихся странах мира наблюдается существенный рост количества обладателей степени PhD. Так, по данным журнала *Nature*, в период с 1998 по 2006 гг. ежегодно количество носителей степени PhD по всем дисциплинам в среднем увеличивалось: в Китае – на 40%, в Мексике – 17,1%, в Дании – 10%, в Индии – 8,5%, Южной Корее – 7,1%, Японии – 6,2%, Австралии – 6,2%, Польше – 6,1%, Великобритании – 5,2%, США – 2,5% [21, р. 277]. Эта тенденция порождает два типа эффектов. В развитых странах, где количество вакансий в университетах стагнирует, наблюдается существенное снижение возможностей выпускника аспирантуры получить работу в системе высшего образования. На рынке академического персонала отчетливо виден избыток предложения выпускников аспирантуры. В развивающихся странах, где наблюдается общий рост системы высшего образования и, соответственно, существует растущий спрос на выпускников аспирантуры, возникает другая проблема: недостаточное качество подготовки аспирантов.

Кризис на рынке труда выпускников аспирантуры порождает в развитых странах различные стратегии по модернизации соответствующих программ с целью повысить их полезность для получателей докторских степеней. И здесь отчетливо заметны два противоположных тренда. Некоторые университеты концентрируются на улучшении качества исследовательской подготовки аспиранта путем повышения его самостоятельности, усиления интернацио-

нализации программ, вовлечения аспирантов в международные исследовательские проекты, повышения компетенции научных руководителей и т.д. Это позволяет создать их выпускникам отчетливые конкурентные преимущества на традиционном рынке труда академического персонала. Другие университеты (и даже национальные системы образования, как в Германии), напротив, повышают практикоориентированность аспирантских программ, стремясь дать широкие возможности их выпускникам на неакадемическом рынке труда, как правило – в сфере высокотехнологичных индустрий [22–24]. При этом независимо от выбранной стратегии еще два тренда проявляются наиболее отчетливо: усиление междисциплинарности в подготовке и исследованиях аспирантов, а также постепенное проникновение в подготовку аспирантов современных информационных технологий [25].

Описанный контекст позволяет понять аргументы сторонников как модели PhD in education, так и модели EdD. В сложившейся ситуации эти два типа программ ориентированы на две противоположные стратегии повышения конкурентоспособности выпускников на рынке труда. Сторонники первого типа программ делают ставку на повышение исследовательской компетенции аспиранта, сторонники второго типа – на адаптацию выпускника к более широкому типу рынка, нежели рынок труда академического персонала, на усиление связей исследовательской подготовки с практикой школьного и вузовского образования.

Проведенный анализ основных трендов развития педагогической аспирантуры в современном мире позволяет нам сделать некоторые общие выводы и вновь вернуться к вопросам, поставленным в начале.

Во-первых, следует обратить внимание на такой тренд, как общее увеличение количества носителей докторских степеней во всем мире, что порождает двойной вызов для аспирантских программ: усиливающаяся конкуренция на рынке труда академическо-

го персонала (более характерно для Европы и Северной Америки), с одной стороны, и трудности с обеспечением действующих аспирантских программ необходимыми ресурсами, человеческими и финансовыми (страны Азии) – с другой. Представляется, что в современной России этот тренд также присутствует и порождает оба типа проблем: снижение количества вакансий на рынке труда преподавателей вузов в связи со структурной перестройкой системы высшего образования, что уменьшает возможности для традиционного трудоустройства выпускников аспирантуры, и известное состояние высшей школы и науки в 1990–2000-х гг., когда на фоне взрывного роста количества аспирантов произошло существенное снижение общего качества их подготовки.

Выход из сложившейся ситуации видится в общем сокращении количества аспирантов в системе высшего образования с одновременной реализацией комплекса мер по повышению качества подготовки. В их числе должно быть общее увеличение количества ресурсов, выделяемых на подготовку одного аспиранта, концентрация аспирантов в ведущих исследовательских организациях (вузах и исследовательских институтах), закрепление аспирантов только за профессорами, ведущими реальными и высокопродуктивными исследованиями, повышение требований к поступающим в аспирантуру (в частности, к уровню владения английским языком), а также интернационализация программ аспирантуры, приближение их к международным форматам. Особое внимание следует обратить на исследовательскую подготовку аспирантов. И здесь процессы интернационализации могут быть очень полезны.

Во-вторых, необходимо ответить на принципиальный вопрос о тех рынках труда, на которые должны быть ориентированы программы педагогической аспирантуры. Мировой опыт показывает, что это может быть не только на традиционный рынок труда (преподаватели высшей школы),

но и рынок труда администраторов образования (на уровне школы, вуза или органов образования).

Исторически сложившаяся за рубежом особенность педагогической аспирантуры, институционализированная в двух типах степеней (PhD in education и EdD), сегодня хорошо накладывается на актуальный тренд в развитии аспирантуры как таковой. Как отмечалось выше, происходит постепенная диверсификация аспирантских программ на две условные группы: исследовательские и практико-ориентированные (управленческие, экспертно-аналитические). В этой связи представляется, что развитие программ педагогической аспирантуры в современной России также будет идти по пути диверсификации. Часть аспирантских программ, преимущественно очных, может выстраиваться в логике усиления исследовательского компонента, реализуя модель исследовательского ученичества (RAM) и сближаясь в ходе интернационализации с программами PhD in education. Другая часть (преимущественно вечерние и заочные программы) может быть выстроенной в логике синтеза исследовательского и управленческого компонентов, акцентируя фокус подготовки, помимо прочего, на проблемах модернизации образования, государственной политике в сфере образования, новых подходах к развитию образовательных программ, организаций и технологий. Эти программы в процессе интернационализации должны сближаться с программами EdD или аналогичными им. Вероятно, более подходящей для них будет модель когортного обучения (CLM), с опорой на современные технологии смешанного обучения (blended learning).

Здесь очень важной представляется ведущаяся сейчас на уровне Министерства образования и науки РФ, Координационного Совета и Учебно-методического объединения по УГСН «Образование и педагогические науки» работа по модернизации стандартов высшего образования и разра-

ботке примерных основных образовательных программ педагогической аспирантуры. Необходимо, чтобы в процессе модернизации стандартов была заложена возможность такого рода диверсификации, а на уровне примерных программ предложены обе указанные выше разновидности педагогической аспирантуры.

В-третьих, принимая во внимание расхождение между принятой в большинстве образовательных систем мира более широкой междисциплинарной трактовкой предмета педагогических исследований (как исследований феномена образования с позиций различных гуманитарных и общественных наук) и пониманием педагогики как самостоятельной научной дисциплины, традиционным для России, следует в процессе интернационализации создать условия для сближения этих двух подходов.

Наверное, это наиболее сложная задача, поскольку она затрагивает вопросы институционализации границ научного знания (номенклатуры научных специальностей) и позиционирования российского научного сообщества исследователей в области образования. Возможно, она может быть отчасти решена также через процесс диверсификации образовательных программ. Однако в данном случае речь идет о диверсификации в иной плоскости и на ином уровне. Программы педагогической аспирантуры должны приобрести на уровне реализующих их вузов или сетевых консорциумов различные профили, отражающие направленность исследовательских и образовательных политик университетов (институтов), специфику сложившихся в них сильных научных и преподавательских школ, особенности региональных рынков труда.

Как показал анализ, в большинстве ведущих вузов мира концентрации (профили, направленности) программ педагогической аспирантуры носят отчетливый характер и выражают широкий спектр исследований в области образования, далеко выходящий за рамки узкодисциплинарного

понимания педагогики. Если процессы определения профилей программ педагогической аспирантуры в ведущих российских университетах (исследовательских институтах) будут наложены на процессы их интернационализации, с поиском партнерских организаций за рубежом, то не будет преувеличением сказать, что через некоторое время российский спектр такого рода программ будет не менее широким, чем тот, который мы можем наблюдать сегодня в ведущих университетах мира.

В-четвертых, имея в виду проводимую сегодня государственную политику модернизации российского педагогического образования, при проектировании программ педагогической аспирантуры следует изначально закладывать в них освоение «новой философии» и новых моделей организации образования. Только в этом случае выпускники педагогической аспирантуры, делая карьеру в качестве преподавателей педагогических вузов или факультетов, а также в качестве администраторов образования, смогут обеспечить системные изменения педагогического образования не только на уровне лозунгов, но и на уровне практики. В этом смысле процессы интернационализации педагогической аспирантуры (особенно в части освоения и творческой переработки опыта программ EdD) могут быть весьма полезны.

В то же время анализ зарубежных аспирантских программ выявляет их слабое место с точки зрения обеспечения процессов изменений в системе образования. Это — недостаточное внимание, уделяемое в них подготовке аспиранта *как будущего преподавателя*. Данный недостаток, будучи не столь критичным при подготовке аспиранта в других областях знания, приобретает решающее значение при подготовке аспиранта в области образования и педагогических наук. Трудно ожидать, что преподаватель, не владеющий современными методами образования, будет в состоянии обучить им будущего учителя. В этой связи в про-

цессе интернационализации педагогической аспирантуры не должно быть слепого копирования зарубежных программ. Более того, представляется важным, чтобы компонент, связанный с современной дидактикой высшей школы, практическим освоением и проектированием новых моделей, технологий и методов обучения, стал сравнительным преимуществом российской педагогической аспирантуры, возможно, ее визитной карточкой на мировом рынке образования.

Можно резюмировать, что процессы интернационализации педагогической аспирантуры потенциально могут быть важным рычагом изменений данного типа программ, а также драйвером более широких и системных трансформаций в контексте процессов модернизации педагогического образования. Однако для того чтобы этот потенциал реализовался, необходима координация усилий органов государственной власти в системе образования, ведущих университетов и исследовательских центров, профессионального научного сообщества по проектированию, инициации и реализации изменений в дизайне российских программ педагогической аспирантуры с учетом, во-первых, целей политики модернизации педагогического образования и, во-вторых, актуальных трендов развития программ педагогической аспирантуры в современном мире.

Литература / References

1. Болотов В.А. Программа модернизации педагогического образования 2014–2017 гг. URL: <http://педагогическоеобразование.рф/documents/show/14> [Bolotov V.A. Programma modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya 2014–2017 gg. – Program of pedagogical education modernization for the period 2014–2017. URL: <http://педагогическоеобразование.рф/documents/show/14> (In Russ.)]
2. Матушанский Г.У., Сулейманова А.Р. Интеграция образовательных программ европейской докторантуры и российской аспирантуры в сфере образования // Образовательные технологии и общество. 2011. Т. 14. № 1. С. 347–353 [Matushanskii, G.U., Suleimanova, A.R. (2011). Integration of European Doctoral Training Programs and Russian Postgraduate Programs in Education Sphere. *Obrazovatel'nye tekhnologii i obshchestvo* – Educational technologies and Society. Vol. 14, no. 1, pp. 347–353 (In Russ.)]
3. Levine, A. Educating Researchers. 2007: The Education Schools Project. URL: <http://www.edschools.org>
4. Pemberton, C.L., Akkary, R.K. (2010). A cohort, is a cohort, is a cohort... Or is it? *Journal of Research on Leadership Education*. Vol. 5(5), pp. 179–208.
5. Bista, K., Cox, D.W. (2014). Cohort-Based Doctoral Programs: What We Have Learned Over the Last 18 Years. *International Journal of Doctoral Studies*. Vol. 9, pp. 1–20.
6. Bentley, T., Zhao, F., Reames, E.H., & Reed, C. (2004). Frames We Live by: Metaphors for the Cohort. *The Professional Educator*. No. 26(2), pp. 39–44.
7. Bolman, L.G., & Deal, T.E. (2013). Reframing Organizations: Artistry, Choice, and Leadership (5th ed.). San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
8. Mills, G.E. (2010). Action Research: A Guide for the Teacher Research. (43rd Ed.). Boston: Prentice Hall.
9. Zambo, D. (2011) Action Research as Signature Pedagogy in an Educational Doctorate Program: The Reality and Hope. *Innovations in Higher Education*. Vol. 36, Issue 4, pp. 261–271.
10. Zambo, D. (2014). Theory in the Service of Practice: Theories in Action Research Dissertations Written by Students in Education Doctorate Programs. *Educational Action Research*. Vol. 22. Issue 4, 15 October, pp. 505–517.
11. Куракбаев К.С. “Action Research” как подход к исследовательской деятельности педагога-практика // Открытая школа. 2013. № 7. С. 14–21. [Kurakbaev, K.S. (2013). “Action Research” as an Approach to Treat Research Activities of a Pedagogue-practitioner. *Otkrytaya shkola* – Open School. No. 7, pp. 14–21.]
12. Young, M.D. UCEA Review, XLV (2), Summer 2006.

13. Anderson, D.G. (1983). Differentiation of the Ed.D. and Ph.D. in Education. *Journal of Teacher Education*. No. 34(3), pp. 55–58.
14. Osguthorpe, R.T., Wong, M.J. (1993). The Ph.D. versus the Ed.D.: Time for a Decision. *Innovative Higher Education*. Vol. 18, Issue 1, September. Pp. 47–63.
15. Levine, A. Educating School Leaders. 2005: The Education Schools Project. URL: <http://www.edschools.org>
16. Boyce, B.A. (2011). Redefining the EdD: Seeking a Separate Identity. *Quest*. Vol. 63, Issue 4, pp. 24–33.
17. Wergin, J.F. (2011). Rebooting the EdD. *Harvard Educational Review*. Vol. 81, Issue 1, March, pp. 119–139.
18. Zambo, D., Buss, R.R., Zambo, R. (2015). Uncovering the Identities of Students and Graduates in a CPED-influenced EdD program. *Studies in Higher Education*. Vol. 40, Issue 2, 7 February, pp. 233–252.
19. Graham, J.M., Kim, Y.-H. (2011). Predictors of Doctoral Student Success in Professional Psychology: Characteristics of Students, Programs, and Universities. *Journal of Clinical Psychology*. Vol. 67, Issue 4, April, pp. 340–354.
20. Baltodano, M. (2012). Neoliberalism and the Demise of Public Education: The Corporatization of Schools of Education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. Vol. 25, Issue 4, June, pp. 487–507.
21. Cyranoski, D., Gilbert, N., Ledford, H., Nayar, A., Yahia, M. (2011). Education: The PhD factory. *Nature*. Vol. 472, Issue 7343, 21 April, pp. 276–279.
22. Kiley, M. (2011). Developments in Research Supervisor Training: Causes and Responses. *Studies in Higher Education*. Vol. 36, Issue 5, August, pp. 585–599.
23. McCook, A. (2011). Education: Rethinking PhDs. *Nature*. Vol. 472, Issue 7343, 21 April, pp. 280–282.
24. Taylor, M.C. (2011). Reform the PhD System or Close It Down. *Nature*. Vol. 472, Issue 7343, 21 April, p. 261.
25. Kumar, S., Dawson, K., Black, E.W., Cavanaugh, C., Sessums, C.D. (2011). Applying the Community of Inquiry Framework to an Online Professional Practice Doctoral Program. *International Review of Research in Open and Distance Learning*. Vol. 12, Issue 6, pp. 126–142.

Статья поступила в редакцию 04.04.16.

MODERNIZATION OF THE RUSSIAN DOCTORAL PROGRAMS IN EDUCATION: THE SEARCH OF MODELS IN AN INTERNATIONAL CONTEXT

NECHAEV Vladimir D. – Dr. Sci. (Politics), First Vice-Rector, Moscow State University of Education, Russia. E-mail: vdnechaev@rambler.ru

Abstract. The article addresses the prospects of modernization of the Russian doctoral programs in education in the context of its internationalization. The author analyzes the challenges that arise in front of the Russian educational postgraduate school in connection with the vector of its modernization and internationalization. Based on the analysis of doctoral programs in education of the world leading universities (top 25 QS rankings in the subject «Education») and the study of the discussion in the scientific literature, the author identifies the main patterns and trends of development of doctoral programs in education in the modern world. This analysis allows to specify challenges and opportunities that Russian educational postgraduate school faces in the process of modernization and internationalization.

Keywords: Doctoral programs in education, modernization of pedagogical education, internationalization of education, Doctor of Philosophy in Education (PhD in Education), Doctor of Education (EdD)

Cite as: Nechaev, V.D. (2016). [Modernization of the Russian Doctoral Programs in Education: The Search of Models in an International Context]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 6 (202), pp. 16–33. (In Russ., abstract in Eng.)

The paper was submitted 04.04.16.