ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ «МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ИНСТИТУТ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ (УНИВЕРСИТЕТ) МИНИСТЕРСТВА ИНОСТРАННЫХ ДЕЛ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ»

На правах рукописи

МАКАРОВА Амина Андреевна

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В АСПИРАНТУРЕ В УСЛОВИЯХ ГИБРИДИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

Диссертация
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор философских наук, доцент
Касаткин Петр Игоревич

Москва 2021

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ ... 3

ГЛАВА 1. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ КАК ФОРМИРУЮЩИЙСЯ ГИБРИД АСПИРАНТУРЫ ... 23

1.1. Генезис развития аспирантуры в XIX–XX вв. ... 23

1.2. Суть и содержание структуры послевузовского профессионального образования в контексте модернизации системы образования ... 37

1.3. Сопряжение программ подготовки и аттестации научно-педагогических кадров в аспирантуре ... 54

Выводы по первой главе ... 76

ГЛАВА 2. РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ ГИБРИДНОЙ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ... 79

2.1. Моделирование процесса гибридизации высшего образования на основе его реформирования ... 79

2.2. Идея гибридизации в высшем образовании как новое условие профессиональной подготовки научно-педагогических кадров ... 95

2.3. Иерархия гибридных преобразований в высшем образовании России ... 112

2.4. Пути минимизации гибридных искажений в практике профессиональной подготовки научно-педагогических кадров (рекомендации) ... 144

Выводы по второй главе ... 158

ЗАКЛЮЧЕНИЕ ... 161

СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ ... 168

ГЛОССАРИЙ ... 169

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ ... 171

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования

Явления глобализации[1], интернационализации[2], модернизации[3] называются причинами перемен в сфере высшего образования[4]. Глобализация существенным образом меняет характер образовательных отношений, структуру образовательной среды. Можно утверждать, что изменения в сфере образования – во многом продукт глобализации сферы образования. В настоящее время продолжается период реформ и преобразований в сфере отечественного высшего образования[5], как одного из основных социальных институтов.

Говоря о состоянии всей отечественной образовательной системы, функционирующей в условиях кардинальных экономических преобразований, значительных трансформаций структуры образовательной среды, высокой динамики процессов глобализации и интернационализации образовательного пространства, можно с уверенностью констатировать, что отечественная система высшего образования находится под влиянием нескольких взаимодополняющих факторов. Первый из них связан с внутрисистемными изменениями как важнейшей формы совершенствования сферы образования с позиций преемственности и ретрансляции образовательного опыта. Второй фактор, который становится превалирующим, нацелен на выявление влияния изменений международного образовательного пространства на отечественную систему высшего образования. Результатом влияния данных факторов выступает *модернизация национальной системы образования* на новой методологической основе[6]. Очевидно, что образование, как социальный институт, являясь элементом общества, испытывает на себе практически все изменения, происходящие в нем.

---

[1] OECD, Education at a Glance 2017: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing, 2017. 453 p.

[2] Декларация о науке и использовании научных знаний [Электронный ресурс]. URL: http://www.unesco.org/science/wcs/declaration_r.pdf (дата обращения: 11.03.2019).

[3] Концепция Федеральной программы целевого развития образования с 2016–2020 гг. утв. распоряжением Правительства РФ от 29.12.2014 г. № 2765-р // СПС КонсультантПлюс.

[4] Особенности системного исследования социальных реалий. Собрание статей. Тематические учебно-методические материалы [Электронный ресурс]. URL: http://soc-work.ru/article/753 (дата обращения: 24.04.2019).

[5] Беляков С.А., Клячко Т.Л., Федотов А.В. Анализ целей и задач государственной образовательной политики в 2000–2010 гг. // Университетское управление: практика и анализ. 2012. № 1. С. 618.

[6] Высшее образование в XXI веке : подходы и практические меры : Всемирная конференция по высшему образованию, ЮНЕСКО. Париж, 5–9 октября 1998 г.

Система образования в России остается объектом перманентных реформ, инноваций и модернизаций. Изучение характера внутрисистемных изменений в образовательной сфере России было бы неполным без рассмотрения процессов ее совершенствования в международном контексте, как основы модернизации отечественной образовательной системы. В этих условиях успешность обновления российского высшего образования, обретающего порой гибридные[7] формы, в значительной степени определяется характером смешения образовательных систем, сложившихся в различных образовательных контекстах.

Использование понятия гибрид в социальных науках становится результатом теоретических поисков, позволяющих описывать новые социальные реалии, которые возникли в условиях кризиса, «переходности» и столкновения различных социокультурных практик.

Известно, что сходство внешней среды по отношению к рассматриваемому объекту или системе стимулирует процесс конвергенции[8]. Так, конвергенция социально-политических систем и экономического устройства страны (например, переход от плановой экономики к экономике рыночной) влечет за собой соответствующие изменения в системе образования. Тем самым создаются благоприятные условия для внедрения в отечественное высшее образование несвойственных для него образовательных стереотипов, сформировавшихся в иных социально-политических и экономических условиях. В таком случае важно и можно оценить эффективность политики организационного развития университетов, ведь модернизация высшей школы России осуществлялась преимущественно через развитие существующих структур или их новые формы путем слияний и присоединений. Доля новых институций крайне мала. До сих пор происходит формирование обновленной российской системы образования, составляющих ее структур, сопровождающееся одновременно процессами

[7] Гибридизация любой природы предполагает создание устойчивых состояний или конструкций, минимизацию энергетических затрат и повышение качества продукта, если речь идет о природных явлениях, или снижение экономических затрат, повышение качества и эффективности, если речь идет о социальных проектах. В социальных гибридных системах происходит обобщение наиболее удачного опыта реализации социальных проектов.

[8] Конвергенция (от лат. Convergo – приближаюсь, схожусь) – развитие сходных признаков у объектов, при погружении их в одну среду.

гибридизации советской и зарубежных образовательных систем[9].

В настоящее время система высшего образования Российской Федерации характеризуется значительным несовпадением с положениями Болонской декларации. Попытки привести в действие «болонскую образовательную модель» наряду с сохранением традиционной структуры отечественного высшего образования предпринимаются по сей день[10]. Российская система образования продолжает развивать идеи сближения противоположных обществ, отличающихся между собой социальных систем. Повлиять на эффективность организационных изменений структуры системы высшей школы можно через процесс образовательной гибридизации. Не стоит забывать, что необходимо относиться к свободе выбора существующих образовательных практик как к необходимому условию формирования гибридной системы образования, как возможности сопряжения различных образовательных конструкций, а точнее возможности переосмысления отечественного образовательного опыта на фоне усиливающейся интернационализации сферы образования.

Диссертационное исследование проводилось в сложный период трансформационных преобразований отечественной высшей школы, когда происходил очередной переход в новые условия функционирования аспирантуры: не были завершены чтения федерального закона, набирали обороты новые модели аттестации научно-педагогических кадров в аспирантуре. Именно на современном этапе представляется актуальным проведение дифференциации между смешанными и гибридными моделями третьей ступени высшего образования России.

Все чаще возникает вопрос, по какому пути пойдет дальнейшее развитие отечественной системы образования? Большинство уверено, что нынешние трудности, переживаемые высшей школой, – это не погрешности выбора маршрута, а лишь временные затруднения. Сохраняется недопонимание или

---

[9] Агафонов Ю.А. К обоснованию социальнотрансформационной функции правосознания в современном российском обществе [Электронный ресурс] // Общество и право. 2012. №2 (39). С. 6. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/k-obosnovaniyu-sotsialnotransformatsionnoy-funktsii-pravosoznaniya-v-sovremennom-rossiyskom-obschestve (дата обращения: 21.09.2017).

[10] Сидняев Н.И. Концепция модернизации и развития отечественной системы инженерного образования // Alma mater (Вестник высшей школы). №9, 2014. С. 9–16.

искаженное понимание возможностей собственной, унаследованной Россией советской системы образования. До сих пор отсутствует четкий ответ, что было конструктивного в прежней системе образования, а что следует отнести к ее недостаткам.

Представления о новых тенденциях в образовании с опорой на зарубежный опыт, который рассматривался как реальное подспорье для преодоления кризисных явлений, активно реализовывались с конца 1980-х гг. прошлого века. В последующие годы неоднократно предпринимались попытки создания условий, необходимых для позитивных трансформаций национального образовательного пространства. Вместе с тем большинство реформ осуществлялось методом проб и ошибок без должного научного обоснования и потому не привело к желаемым результатам. При этом основой их практической реализации явилось смешение различных образовательных систем в директивном ключе без предварительного моделирования возникающих при этом потенциальных рисков[11]. Стратегия образовательной политики такого рода вполне закономерно приводит к разрушительным итогам вследствие наличия структурных и ценностных различий смешиваемых образовательных систем. К началу второго десятилетия XXI века стало ясно, что строительства обновленной образовательной системы без глубокого понимания ее фундаментальных социокультурных особенностей явно недостаточно для того, чтобы обеспечить успешное развитие отечественных образовательных институтов.

Требует внимания смешанная природа реформ российского высшего образования, влияние глобальных интеграционных тенденций на характер обновления всех уровней высшей школы, в особенности третьего уровня, анализу которого посвящено диссертационное исследование. «Смешение отдельных элементов образовательных систем» рассматривается нами как инструмент для объяснения и понимания возникающих в ходе реформирования системы образования гибридных превращений образовательного ландшафта страны. Наиболее выдающимся образом это сказывается и на отечественной аспирантуре.

[11] Гребнев Л.С. Нынешний раунд Болонского процесса: Россия и не только… (по работам В.И. Байденко и Н.А. Селезневой) // Высшее образование в России. 2018. № 1 (219). С. 5–18.

В отличие от первой и второй ступеней высшего образования, аспирантура, претерпев целый ряд изменений, так и не нашла своего места.

Последние 10 лет ознаменовались принятием комплекса мер по совершенствованию нормативного регулирования системы профессиональной «подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре и деятельности диссертационных советов в системе послевузовского образования в России. Ряд принятых нормативных документов внес существенные изменения в порядок деятельности Высшей аттестационной комиссии, Министерства науки и высшего образования, Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки, диссертационных советов. Внесены коррективы в порядок лицензирования и государственной аккредитации послевузовских образовательных программ, утвержден регламент открытия докторантур и аспирантур в высших учебных заведениях и научных организациях»[12]. Все вышеперечисленные нормативы введены с целью упорядочения деятельности диссертационных советов и аспирантур в России, повышения качества научных трудов и конкурентоспособности отечественной науки[13].

Педагогическая сущность профессиональной подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре, которая является сложной, многоэтапной, представляет собой целенаправленный и относительно самостоятельный процесс, направленный на усвоение аспирантами системы теоретических знаний, позволяющей успешно сдать научную аттестацию, сформировать солидные навыки, написать исследовательскую работу, необходимую для завершения докторантуры (диссертация в срок), развить профессионально важные качества, которые в дальнейшем способствуют научно-педагогической деятельности. Диссертация посвящена анализу профессиональной подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре Российской Федерации, которая на сегодняшний день функционирует в условиях гибридных преобразований высшей

[12] Инструктивное письмо Министерства образования и науки Российской Федерации № ИБ-733/12 от 22.06.2011 г. «О формировании основных образовательных программ послевузовского профессионального образования». [Электронный ресурс]. URL: http://www.ed.gov.ru/td/planpok/poslevdopprofobr/490/ – (дата обращения: 01.12.2019).

[13] Касаткин П.И., Харкевич М.В. Реформирование послевузовского образования в России: опыт МГИМО // Научная жизнь. 2013. С. 274–276.

школы. В диссертации рассмотрены механизмы формирования, процесс развития и функционирование данного вида профессиональной подготовки, приобретающей вследствие смешивания различных образовательных элементов и мер гибридный характер.

В настоящее время в отечественной «высшей школе продолжается период реформ и преобразований, целью которых является повышение качества, доступности и конкурентоспособности отечественного высшего образования на национальном и мировом уровнях»[14]. Предложенная к реализации Федеральная программа целевого развития образования с 2016-2020 гг., утвержденная Распоряжением Правительства Российской Федерации от 29.12.2014 г. № 2765-р, была ориентирована на наиболее проблемные зоны системы образования, которые могли оказать значительное стагнационное воздействие на процессы модернизации, реализуемые в рамках Программы на 2011-2015 гг. В частности, из-за повышения требований к педагогическим кадрам в связи с принятием профессиональных стандартов и усложнением социокультурной образовательной среды, связанной с динамичным развитием науки и технологий, усиливается потребность в педагогических кадрах, способных решать задачи модернизации на всех уровнях образования[15]. В декабре 2020 года был принят Федеральный закон[16], который изменил условия освоения образовательной программы аспирантуры, процедуру финальной аттестации аспирантов на выпуске из аспирантуры. Считается, что введенное новое положение об аттестации научно-педагогических кадров повысит ответственность за результаты обучения как аспирантов, так и тех организаций, при которых созданы и создаются аспирантуры, адъюнктуры.

Степень разработанности проблемы. Проблема профессиональной подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре в условиях

---

[14] Медникова, Т.Б. Бакалавриат в системах высшего образования РФ и США : сравнительный анализ моделей выпускника и их соответствия требованиям рынка труда : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Медникова Т.Б.; [Место защиты: Моск. гор. пед. ун-т]. - Москва, 2016. - 279 с.

[15] Концепция Федеральной программы целевого развития образования с 2016-2020 гг. утв. распоряжением Правительства РФ от 29.12.2014 г. № 2765-р // СПС КонсультантПлюс.

[16] Федеральный закон от 30.12.2020 №517-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации”» и отдельные законодательные акты Российской Федерации» // СПС КонсультантПлюс.

гибридизации образования была предметом исследования философов, социологов, педагогов и культурологов. Проблемам профессиональной подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре посвящены работы отечественных ученых: Б.И. Бедного, Ю.Н. Бережной, И.В. Вершинина, С.А. Душиной, П.И. Касаткина, А.Ю. Климова, С.И. Пахомова, Н.М. Романенко, В.А. Садовничего, М.Б. Сапунова, В.С. Сенашенко, М.Р. Скоробогатовой, В.М. Филиппова, В.Н. Чистохвалова, Н.П. Цехового, А.Н. Якушева и др.; вопросы разработки и внедрения элементов зарубежных образовательных систем в отечественную систему образования отражены в работах А.А. Вербицкого, А.И. Гретченко, Л.И. Гурье, Е.Е. Крашенинникова, А.В. Макарова, Г.Ф. Ткача, Х.Г. Тхагапсоева, В.Н. Чистохвалова, Ф. Ялалова и др., что позволило выявить теоретические основы формирования современной образовательной системы России и ее ключевых конструкций. Анализ проблем в вопросе реформирования структуры высшего образования России был отражен в работах отечественных исследователей (Б.И. Бедный, А.И. Гретченко, Е.Н. Ивахненко, Н.В. Попова, В.С. Сенашенко, И.М. Фадеева и др.). Изучение трудов отечественных ученых (В.И. Байденко, Л.С. Гребнев, А.Н. Гретченко, В.С. Сенашенко, Г.Ф. Ткач, И.М. Фадеева, В.М. Филиппов, В.Н. Чистохвалов, В.Д. Шадриков) и зарубежных ученых (Ф. Альтбах, Ж.Н. Питерс, К. Каппо, С. Петрони и др.), чьи работы посвящены реформированию высшего образования, предоставило возможность выявить тенденции развития различных образовательных систем.

Изучение работ исследователей психолого-педагогического, социологического, философско-культурологического профилей (Ж.Н. Питерс, М. Баларин, А.А. Зиновьев, М.А. Карелин, В.С. Сенашенко и др.) по тематике гибридизации позволило проанализировать проблемы реформирования различных аспектов социальных институтов по гибридному типу.

Принимая во внимание внушительный ряд исследований, констатируем, что на сегодняшний день работы, посвященные профессиональной подготовке научно-педагогических кадров в аспирантуре в условиях *гибридизации*

образования, практически отсутствуют, что делает заявленную проблему еще более актуальной и своевременной.

Итак, можно заключить, что проблема профессиональной подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре в условиях гибридизации образования приобрела непреходящее значение, актуализировалась, определяя условия для современного уточнения гибридизации высшего образования на основе его реформирования, разработки и моделирования.

Актуальность диссертационной работы обусловлена также необходимостью разрешения противоречий педагогического процесса, выявленных в ходе проведения исследования. Анализ педагогической, философской, социологической литературы позволил выделить **ряд противоречий,** разрешение которых будет способствовать эффективной подготовке научно-педагогических кадров в аспирантуре:

- *на научно-методологическом уровне*: между необходимостью актуального методологического уточнения сути аспирантуры как третьей ступени высшего образования и недостаточной теоретической разработанностью данного вопроса в педагогической методологии;

- *на сопоставительно-оценочном уровне*: между существующей системой профессиональной подготовки и аттестации научно-педагогических кадров в современной аспирантуре и необходимостью их соотнесения с целью последующей качественной оценки, взаимодополнения и совершенствования;

- *на абстрактно-идеализированном уровне*: между необходимостью разработки моделирования явления гибридизации аспирантуры, осуществляющей профессиональную подготовку научно-педагогических кадров, и отсутствием наглядных разработок в педагогической науке;

– *на концептуально-атрибутивном уровне:* между значимостью определения концептуальных основ появления гибридных образовательных систем, их отличия от смешанных систем и отсутствием данных основ в педагогической теории и практике.

С учетом актуальности и выявленных противоречий определена **тема**

диссертационного исследования: **«Профессиональная подготовка научно-педагогических кадров в аспирантуре в условиях гибридизации образования».**

Объект исследования: профессиональная подготовка научно-педагогических кадров в аспирантуре.

Предмет исследования: определение элементов гибридизации, присутствующих в системе профессиональной подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре.

Цель исследования: концептуализация понятия «гибридизация» в системе профессиональной подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре и поиск путей ее преодоления в ходе современного реформирования.

Гипотеза исследования. Возможна ли минимизация гибридных искажений в профессиональной подготовке научно-педагогических кадров в аспирантуре при условии гармоничного сопряжения процесса профессиональной подготовки и различных моделей аттестации научно-педагогических кадров в современной аспирантуре?

В соответствии с обозначенной целью и выдвинутой гипотезой определены **задачи исследования:**

1. Выявить ключевые тренды развития аспирантуры в XIX–XX вв.
2. Раскрыть суть аспирантуры как третьей ступени высшего образования на современном этапе.
3. Сопоставить профессиональную подготовку и аттестацию научно-педагогических кадров в современной аспирантуре.
4. Разработать модель профессиональной подготовки научно-педагогических кадров в условиях гибридизации.
5. Определить концептуальные основы формирования гибридных систем высшего образования, их отличие от смешанных систем.
6. Разработать рекомендации по минимизации гибридных искажений профессиональной подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре.

Методологические основы исследования обусловлены комплексом

теоретических подходов, предоставляющих возможность повысить эффективность профессиональной подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре:

– *историко-философский подход*, позволяющий выявить историко-педагогические факты, явления и предоставляющий возможность анализировать объект исследования в универсально-объективных характеристиках как в отрыве от среды погружения той или иной образовательной конструкции, так и при взаимодействии со средой (Х.Г. Тхагапсоев, А.А. Вербицкий, А.В. Макаров, М.Б. Сапунов, В.С. Сенашенко, Г.Ф. Ткач, В.М. Филиппов, В.Н. Чистохвалов, В.Д. Шадриков, А.Н. Якушев и др.);

– *сопоставительный (компаративный) подход*, позволяющий сравнивать два или более объекта, а также сопоставлять их по нужным критериям или проблемам, связанным с различием и сходством между изучаемыми явлениями, процессами (Б.В. Вульфсон, М.А. Ойнус, Н.И. Петякшева, С.С. Аверинцев, А.И. Гретченко, Л.И. Гурье, Е.Е. Крашенинников, А.В. Макаров, П.И. Касаткин, Г.Ф. Ткач, В.Н. Чистохвалов, Ф. Ялалов, В.В. Мирюхина и др.);

– *компетентностный подход*, акцентирующий внимание исследователя на результате воспитания, когда в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а сформированные профессионально-личностные качества и компетенции личности обучаемых (А.А. Вербицкий, В.И. Байденко, Т.А. Разуваева, В.А. Болотов, Н.Ф. Талызина, Е.А. Климов, Л.К. Раицкая, И.Д. Фрумин, А.В. Хуторской, Б.Д. Эльконин, Ф. Ялалов, В.Д. Шадриков, Д.К. Маккеланд, William G. Spady, Sain M. Spenser и др.);

– *системный подход*, который позволяет исследователю представлять объект как систему. Исследования в области системного подхода базируются на том, что объектом являются развивающиеся и саморазвивающиеся системы (П.К. Анохин, О.Л. Алексеев, Е.В. Воевода, В.С. Мерлин, М.С. Каган, В.П. Кузьмин и др.);

– *интегративный подход*, позволяющий моделировать систему профессиональной подготовки в качестве сложного, динамического образования (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Я. Данилюк и др.);

– *инновационный подход,* отражающий эволюционное развитие основных теоретических положений и концепций в деле решения проблемы повышения эффективности объекта исследования – профессиональной подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре. Приоритетное направление государственной образовательной политики России нашло свое отражение в ряде работ современных отечественных исследователей (Б.И. Бедный, Н.В., Гришина, А.А. Дорофеев, А.Ю. Климов, С.В. Коршунов, В.С. Леднев, А.М. Новиков, С.И. Пахомов, М.Р. Скоробогатова, В.Д. Шадриков, А.Н. Якушев и др.).

Для решения поставленных задач и проверки выдвинутой гипотезы были использованы следующие **методы исследования**: *теоретические* (анализ, обобщение, разъяснение), заключавшиеся в проведении анализа отечественной и зарубежной литературы по проблеме исследования, нормативных документов, регулирующих функционирование систем высшего образования России, европейских стран и США; анализ отдельных элементов системы высшего образования: на уровне образовательных организаций, технологий формирования содержания образования, механизмов регулирования и построения учебного процесса аспирантов; обобщение педагогического опыта; анализ вопросов профессиональной подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре на предмет ее гибридного характера, и *прикладные* (сопоставление, моделирование): моделирование и обоснование смешанных моделей – составляющих аспирантуры, в частности профессиональной подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре.

Теоретической основой исследования явились концепция глобальных интеграционных тенденций в обновлении социальных институтов в работах зарубежных (Ж.Н. Питерс, Ф. Альтбах, Д.В. Блум и др.) и отечественных ученых (А.А. Зиновьев, В.С. Сенашенко, А.А. Гретченко, М.А. Карелин и др.); концепция социальной гибридизации, которую мы считаем основой процесса гибридизации в сфере высшего образования (А.А. Зиновьев, М.А. Карелин, Ж.Н. Питерс и др.); особенности становления и современное состояние отечественной системы высшего образования, развитие педагогических аспектов в высшей школе,

построение логики учебного процесса, которая является одним из принципиальных вопросов теории обучения (В.А. Сластенин, А.С. Роботова); генезис профессиональной подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (А.Е. Иванов, П.И. Касаткин, А.Ю. Климов, В.А. Садовничий, М.Б. Сапунов, В.С. Сенашенко, С.И. Пахомов, В.М. Филиппов, А.Н. Якушев и др.); изучение концепции подготовки и развития научно-педагогических кадров (С.Ф. Викулов, Е.Ю. Хрусталев); вопросы разработки и внедрения элементов зарубежных образовательных систем позволили выявить теоретические основы формирования современной образовательной системы России, ее ключевых конструкций (А.А. Вербицкий, А.И. Гретченко, Л.И. Гурье, Е.Е. Крашенинников, А.В. Макаров, Г.Ф. Ткач, Х.Г. Тхагапсоев, В.Н. Чистохвалов, Ф. Ялалов и др.); теория обучения в высшей школе, разработки по проблеме подготовки преподавателя высшей школы (С.И. Архангельский, Е.В. Воевода, А.М. Пискунов, П.Г. Буга, В.А. Сластенин, В.А. Ситаров, Н.А. Никандров, А.Л. Бусыгина и др.).

База исследования. Исследование осуществлялось на базе Учебно-научного института сравнительной образовательной политики (далее – УНИСОП) ФГАОУ ВО РУДН с 2016 по 2017 гг. (в том числе в рамках проекта по повышению конкурентоспособности «5-100» – участие в программе «Аспирантура полного дня» с октября 2017 г. по июль 2018 г.); с февраля 2018 г. по август 2018 г. на базе «Римского университета Тор Вергата» (в рамках программы академического обмена обучающихся «Erasmus+»); с августа 2018 г. по май 2019 г. в УНИСОП ФГАОУ ВО «РУДН». В период с 2014 по 2019 гг. исследование проводилось под руководством доктора физико-математических наук, профессора Сенашенко Василия Савельевича.

С декабря 2019 г. по декабрь 2020 г. работа проводилась на базе Кафедры педагогики и психологии ФГАОУ ВО МГИМО МИД России под руководством доктора философских наук, доцента Касаткина Петра Игоревича.

Личный вклад автора состоит в том, что была впервые разработана концепция профессиональной подготовки научно-педагогических кадров в

аспирантуре в условиях гибридизации образования как констатация новых условий профессиональной подготовки специалистов; в определении авторского структурно-функционального состава профессиональной подготовки научно-педагогических кадров в условиях гибридизации образования; в разработке, внедрении и верификации формирующейся модели профессиональной подготовки научно-педагогических кадров в условиях гибридизации образования через призму перманентных реформ в высшей школе.

Этапы исследования. Исследование проводилось в 4 этапа:

– **первый** (подготовительный) этап (2016-2017 гг.): был направлен на поиск и получение информации о состоянии исследуемой проблемы в контексте совершенствования и развития высшего образования в Российской Федерации; проведен анализ психологической, педагогической, социологической и философской литературы по проблеме исследования, нормативных документов, регулирующих функционирование систем высшего образования в Российской Федерации и зарубежных странах; посещение семинаров, лекций, защиты аспирантов по направлению исследований; анализ и обобщение педагогического опыта. На основе обработанной информации была сформулирована проблема, выявлено состояние ее изученности, обозначены цель и задачи диссертации;

– **второй** (формирующий) этап (2017-2018 гг.): проводилось уточнение аппарата и гипотезы диссертации, были скорректированы некоторые задачи; выявлены значимые социально-педагогические условия, аспекты образовательного менеджмента, способствующие развитию идей образовательной гибридизации в современной российской высшей школе;

– **третий** (заключительный) этап (2018-2019 гг.): полученная информация осмыслена, систематизирована, проведен сравнительный анализ некоторых результатов исследований и экспериментальной работы (эмпирический этап научного исследования). Проведена защита диссертации в июне 2019 года в ФГАОУ ВО РУДН в Учебно-научном институте сравнительной образовательной политики на Кафедре сравнительной образовательной политики;

– **четвертый** (итоговый) этап (2019-2020 гг.): проводилось уточнение

аппарата и гипотезы диссертационного исследования, были скорректированы цель и задачи; выявлены некоторые значимые социально-педагогические условия, аспекты функционирования третьей ступени высшего образования, способствующие развитию идей профессиональной подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре в условиях гибридизации образования, осуществлялось литературное оформление диссертационного исследования.

Научная новизна исследования состоит в том, что впервые достижение цели исследования определило, что «гибридизация образовательных систем» является инструментом для интерпретации и понимания возникающих в ходе реформирования системы образования гибридных превращений системы профессиональной подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре. Проведенное исследование включает в себя вызовы, при разрешении которых возможно будет избежать многих рисков при принятии управленческих решений для более эффективного функционирования системы профессиональной подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре. В контексте идей об образовательной гибридизации процессы трансформации системы профессиональной подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре ранее не исследовались.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что разработанные и проверенные на практике теоретико-методологические материалы профессиональной подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре в условиях гибридизации образования обогащают педагогику высшей школы. Представленные материалы диссертационного исследования вносят определенный вклад в совершенствование системы повышения профессиональной квалификации научно-педагогических кадров в рамках гибридизации образования. Реализованное теоретическое обоснование особенностей профессиональной подготовки научно-педагогических кадров зарубежных (Д.К. МаКклелланд, Ж.Н. Питерс, Ф. Альтбах, Д.В. Блум, Hasgall A., Kehm B., Nerad M. и др.) и отечественных ученых-практиков (Б.И. Бедный, А.И. Гретченко, Е.Н. Ивахненко, П.И. Касаткин, Н.В. Попова, В.С. Сенашенко,

Г.Ф. Ткач, В.М. Филиппов, В.Н. Чистохвалов, В.Д. Шадриков, А.Н.Якушев и др.) расширило методологию применения эффективных механизмов ее совершенствования в контексте гибридных преобразований.

Практическая значимость исследования состоит

- в разработке рекомендаций по минимизации гибридных искажений в системе профессиональной подготовки научно-педагогических кадров посредством механизма пролонгированной адаптации к привнесенным из вне зарубежным моделям, исключая фронтальный подход ко всей системе профессиональной подготовки диссертантов;

- задействованность управленческих кадров к проблемам образовательной гибридизации в сфере профессиональной подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре, применение взвешенного подхода при принятии управленческих решений;

- в связи с обновлением образовательного законодательства ожидается новый путь преобразований, где образовательные организации получат возможности «настройки» профессиональной подготовки научно-педагогических кадров под модели аттестации научно-педагогических кадров, в Федеральных государственных требованиях нового формата, и доля гибридных составляющих аспирантуры увеличится;

- формируются новые свойства системы профессиональной подготовки и аттестации научно-педагогических кадров в аспирантуре. Привнесение различных составляющих профессиональной подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре следует рассматривать как одно из *необходимых, но вовсе не достаточных условий* создания дееспособного образовательного гибрида с заданными характеристиками, который обеспечил бы решение ключевых вопросов совершенствования системы высшего образования.

На защиту выносятся следующие положения:

1. **Профессиональная подготовка научно-педагогических кадров** в аспирантуре в условиях гибридизации представляет собой систему, включающую смешение моделей тьютерской, структурированной и курсовой систем обучения,

содействующую фундаментальному теоретическому росту и повышению профессиональных навыков по организации научного исследования, проведения опытно-экспериментальной работы, научной поисковой культуры и баз данных. Явление гибридизации оказало влияние на профессиональную подготовку научно-педагогических кадров в аспирантуре появлением форм соискательства, одногодичной аспирантуры, изменивших кардинально облик аспирантуры.

2. **Гибридизация аспирантуры на современном этапе** представляет собой смешение (смешивание) образовательных элементов и систем, являющихся инструментом для интерпретации и понимания возникающих в ходе реформирования образования гибридных превращений через внедрение элементов зарубежных (иных) образовательных элементов в отечественную систему образования, сформировавшихся в различных условиях общественного и традиционного развития, материальной и духовной культур. Гибридная модель аспирантуры – это не простое объединение различных образовательных систем, а поиск оптимальных решений проблем повышения качества профессиональной подготовки научно-педагогических кадров, доступности образования и его эффективности.

3. **Сопряжение профессиональной подготовки и аттестации научно-педагогических кадров** в современной аспирантуре обусловлено тем, что в настоящее время в Российской Федерации на третьей ступени высшего образования одновременно функционирует дуальная система аттестации: федеральная система и система на уровне научных и образовательных организаций. В рамках федерального пилотного проекта 29-ти научным и образовательным организациям предоставляются права апробации новой модели научной аттестации. Получив право внести изменения в особенности подготовки научно-педагогических кадров, ни одна организация не стала «выходить за рамки» существующего порядка, исключением явилась модель аттестации. Требования к аттестации стали сильно отличаться.

4. **Модель смешанной профессиональной подготовки** научно-педагогических кадров в аспирантуре представлена следующими блоками:

целеполагающий (постановка целей и задач, описание условий реализации профессиональной подготовки научно-педагогических кадров в условиях гибридизации); *теоретико-аналитический* (проведение содержательного анализа теоретических, традиционно-инновационных подходов поиска оптимальных решений проблем повышения качества, доступности и эффективности образовательных программ); *компонентно-критериальный* (включающий рассмотрение иерархии процесса образовательной гибридизации, уровни гибридных объектов системы, характеристики гибридности образовательных систем, а также гибридный алгоритм реформирования системы образования); *итогово-результативный* (результативность профессиональной подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре в условиях гибридизации системы).

5. Концептуальные основы формирования гибридных образовательных систем представляют собой формирование гибрида, обладающего требуемыми свойствами, основанного на выборе или поиске лучших аспирантских практик. Условия становления образовательного гибрида аспирантуры в России представляют собой предварительную экспериментальную проверку, тщательный анализ наиболее успешных образовательных практик, сохранение национального опыта, образовательных традиций, упрочение и развитие ее несомненных достоинств, к которым относится «научность образования, его фундаментальность и энциклопедичность». Гибридный тип взаимодействия есть контакт двух и более сторон и дальнейшие совместные практики, результатом которых становится их смешение и создание гибридного объекта. Смешанная система образования, появившаяся в результате совмещения двух образовательных систем, может быть конвергентной, гибридной или замещенной. Тип смешанной системы образования определяется удельным весом смешиваемых образовательных систем. Смешение различных образовательных систем является основой для формирования гибридной системы.

Апробация и внедрение результатов исследования. Ход и результаты исследования докладывались и обсуждались на международных научно-практических конференциях, в том числе за рубежом:

1. Москва, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова», 2021 г.

2. Нижний Новгород, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им Н.И. Лобачевского», 2020 г.

3. Калининград, ФГБОУ ВО «Калининградский государственный технический университет», 2019 г.

4. Токио (Япония), Токийский университет и университет Гакусюин, 2019 г.

5. Париж (Франция), Штаб-квартира ЮНЕСКО, 2019 г.

6. Остров Кос (Греция), Международная конференция Interactive Collaborative Learning and Engineering Pedagogy ICL-2018, 2018 г.

7. Москва, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», 2018 г.

8. Рим (Италия), Римский университет Тор Вергата, 2018 г.

9. Париж (Франция), Штаб-квартира ЮНЕСКО, 2018 г.

10. Москва, ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов», 2018 г.

11. Москва, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова», 2017 г.

12. Москва, ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов», 2017 г.

13. Москва, ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов», 2017 г.

Основные положения диссертации были опубликованы в докладах и в статьях, в том числе в рецензируемых журналах:

1. Макарова А.А. Смешение образовательных систем как инструмент реформирования системы отечественного образования // Журнал «Modern Humanities Success/Успехи гуманитарных наук». №10. 2020. С. 42–50.

2. Макарова А.А. Гибридизация национальных образовательных систем // Научно-практический журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики». Серия: Гуманитарные науки. №7. 2020. С. 68–71.

3. Сенашенко В. С., Макарова А. А. О гибридной природе реформаторских преобразований традиционной структуры инженерного образования // Университетское управление: практика и анализ. 2020. Т. 24, № 1. С. 68–81.

4. Senashenko V.S., Makarova A.A. Formation of Hybrid Educational Structures in Russian Engineering Education. Springer Nature Switzerland AG 2019. M.E. Auer and T. Tsiatsos (Eds.): ICL 2018, AISC 917, pp. 884–894, 2019.

5. Сенашенко В.С., Макарова А.А. Образовательные гибриды в высшем образовании России как следствие «болонских преобразований» // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 7. С. 24–42.

6. Макарова А.А. Гибридизация в сфере образования: метафора или объяснительный принцип? XVII Всероссийская научно-практическая конференция молодых исследователей образования. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. С. 341–343.

7. Сенашенко В.С., Макарова А.А. Образовательные технологии: гибридное обучение. Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: материалы XI Международной научно-практической конференции. Москва, РУДН, 29–30 марта 2018: в 2 ч. / науч. ред. В.И. Казаренков. 2018. С. 11–15.

8. Сенашенко В.С., Макарова А.А. Образовательная гибридизация как источник превращенных форм в высшем образовании. Россия: тенденции и перспективы развития. Ежегодник. Вып. 13 / РАН. ИНИОН. Отд. науч. сотрудничества ; отв. ред. В.И. Герасимов. М., 2018. Ч. 1. С. 895–897.

9. Сенашенко В.С., Макарова А.А. Процессы гибридизации в сфере образования. XXII Академические чтения «Как обеспечить высокое качество образования и качество подготовки специалистов в высшей школе». Ростов н/Д: ГинГо, 2018. С. 54–65.

10. Сенашенко В.С., Макарова А.А. Образовательная гибридизация как результат глобализации сферы образования. Факультет глобальных процессов. М., 2017. С. 1–3. Электронное издание: https://lomonosov-msu.ru/archive/Globalistics_2017/data/10146/uid162424_report.pdf

11. Сенашенко В.С., Макарова А.А. Образовательная гибридизация как инструмент модернизации системы высшего образования // Alma Mater Вестник высшей школы. М., 2017. №1. С. 11–15.

12. Макарова А.А. Гибридизация навыков при освоении программ высшей

школы. Материалы X Международной научно-практической конференции. Москва, РУДН, 20–21 апреля 2017 г. С. 397–401.

13. Сенашенко В.С., Макарова А.А. О возникновении и формировании синтетических объединительных тенденций в высшем образовании. Материалы IX Международной научно-практической конференции «Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы. Москва, РУДН, 21–22 апреля 2016 г. С. 446–449.

Структура диссертации: диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка сокращений, глоссария, списка литературы. Список литературных источников включает 274 наименования. Объем диссертации составляет 203 страницы.

ГЛАВА 1. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ КАК ФОРМИРУЮЩИЙСЯ ГИБРИД АСПИРАНТУРЫ

1.1. Генезис развития аспирантуры в XIX–XX вв.

На сегодняшний момент происходит очередное переосмысление и реформирование того или иного уровня отечественного образования. Понять исходную содержательную точку развития аспирантуры, как третьей ступени образования, которая сформировала ее современные нарративы, поможет генезис исследования данного вопроса. Генезис вопроса развития аспирантуры в XIX–XX вв. это процесс выявления последующего развития и становления какого-либо объекта или явления, приводящий к его определенному виду или новому состоянию.

Проблема образовательной гибридизации вызывает большой интерес по той причине, что реформирование высшего образования России вследствие принятого на государственном уровне решения о подписании Болонской декларации и присоединении к болонскому процессу, определившего направление реформирования образовательной системы России, происходит на основе зарубежных образовательных стереотипов, не всегда адекватно отражающих российскую образовательную действительность. В результате возникли условия для гибридных изменений сферы отечественного образования. Успешность обновления российского высшего образования, приобретающего гибридные очертания, в значительной степени зависит от характера смешения образовательных систем, сложившихся в различных образовательных и социальных контекстах[17].

Единая характеристика гибридных образовательных систем, включающая описание обновленной модели высшего образования, структурных изменений образовательных программ, свидетельствует о большом разнообразии превращений, среди которых можно обнаружить остатки традиционных моделей,

[17] Сенашенко В.С., Макарова А.А. Образовательная гибридизация как инструмент модернизации системы высшего образования // Alma Mater (Вестник высшей школы). 2017. № 1. С. 11–15.

модели новаторские и модели смешанные. При смешивании различных образовательных систем гибридизация затрагивает различные структурные элементы сферы образования: трансформируется образовательный менеджмент, становятся иными механизмы финансирования образования и отношения между субъектами образовательной деятельности. Претерпевают существенные изменения и организация учебного процесса, и его наиболее значимые характеристики[18].

Наиболее чувствительным элементом образовательной архитектуры высшей школы России к гибридным преобразованиям является аспирантура. Гибридная природа аспирантуры и ее несущих конструкций присутствовала на протяжении всего ее существования. Формирование гибридной структуры аспирантуры, трансформация которой увязывается с подписанием Россией Болонской декларации, стало превалирующим направлением ее модернизации.

Профессиональная подготовка научно-педагогических кадров высшей квалификации образовалась не сегодня и не вчера. Возраст отечественной аспирантуры (адъюнктуры) на данный момент составляет около ста лет. «Подготовка научных и научно-педагогических кадров через аспирантуру в нашей стране берет свое начало в 1925 году. Появление данной ступени послевузовского профессионального образования было вызвано острой нехваткой кадров высшей научной квалификации в стране и неудовлетворительным функционированием существовавших на тот момент форм воспроизводства этих кадров»[19]. «Официальное учреждение института аспирантуры связывают с утвержденным Народным комиссариатом просвещения РСФСР в июне 1925 г. Положением о порядке подготовки научных работников при высших учебных

[18] Сенашенко В.С., Макарова А.А. Образовательная гибридизация как результат глобализации сферы образования [Электронный ресурс] // Конгресс Глобалистика-2017. Секция «Глобализация и образование». URL: https://lomonosov.msu.ru/archive/Globalistics_2017/data/10146/uid162424_report (дата обращения: 05.12.2018).

[19] Цеховой Н.П. Организационно-правовое оформление системы советской аспирантуры: основные этапы и особенности [Электронный ресурс] // Вестн. Том. гос. ун-та. 2012. №362. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsionno-pravovoe-oformlenie-sistemy-sovetskoy-aspirantury-osnovnye-etapy-i-osobennosti (дата обращения: 04.03.2020).

заведениях и научно-исследовательских учреждениях (Инструкция НКП от 8/VII 1925 г.)»[20].

Существенной особенностью сформировавшейся системы заключалась в том, что она была государственной. «В начале своего существования аспирантуре была возложена важнейшая идеологическая роль проведения политики советизации и пролетаризации высшего образования с целью изменения социального и партийного состава студентов и преподавателей университета»[21].

Данный образовательный институт стал неотъемлемой частью отечественной системы подготовки научных и научно-педагогических кадров. Выпускники отечественной аспирантуры в различных областях являются известными учеными, признанными международным научным сообществом.

Одновременно, именно в аспирантуре наблюдается больше сложностей.

Систематическая и планомерная подготовка научных кадров во многом «решает задачи сохранения и развития интеллектуальной части общества, творческого научного, культурного и духовного потенциала страны, обеспечивает преемственность традиций культурного наследия, научно-педагогической школы, способствует формированию социальной элиты, выполняющей функции политического управления и экономического развития, развития науки, технологий, культуры и искусства»[22].

Для понимания причин проводимых трансформаций, происходящих в системе профессиональной подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре, необходимо определить, что будет итогом данного обучения. «Какую выпускник аспирантуры должен подготовить работу: научно-исследовательскую или научно-

---

[20] О порядке подготовки научных работников при научно-исследовательских институтах и вузах по прикладным, точным и естественным наукам (Инструкция НКП от 8/VII 1925 г.) : исторический документ НКП РСФСР [Электронный ресурс]. URL: http://docs.historyrussia.org/ru/nodes/136674-o-poryadke-podgotovki-nauchnyh-rabotnikov-pri-nauchno-issledovatelskih-institutah-i-vuzah-po-prikladnym-tochnym-i-estestvennym-naukam-instruktsiya-nkp-ot-8-vii-1925-g (дата обращения: 15.02.2020).

[21] Цеховой Н.П. Становление и развитие института аспирантуры в советский период отечественной истории (на примере Томского государственного университета) [Электронный ресурс]. URL: http://ist-konkurs.ru/raboty/2011/1371-stanovlenie-i-razvitieinstituta-aspirantury-v-sovetskij-period-otechestvennoj-istorii-na-primere-tomskogogosudarstvennogo-universiteta (дата обращения: 12.02.2020).

[22] Сенашенко В.С., Вострикова Н.А., Кузнецова В.А. Преемственность и сопряжение основных образовательных программ в структуре непрерывного образования [Электронный ресурс] // Высшее образование в России. 2009. №10. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/preemstvennost-i-sopryazhenie-osnovnyh-obrazovatelnyh-programm-v-strukture-nepreryvnogo-obrazovaniya (дата обращения: 31.08.2019).

квалификационную? В какой форме должна проходить государственная итоговая аттестация для выпускников аспирантуры:

– сдача кандидатских экзаменов по всем установленным предметам или только по специальной дисциплине;

– подготовка научно-квалификационной работы (диссертации) без защиты или ее подготовка, представление и публичная защита?

Чтобы ответить на эти и другие вопросы необходимо обратиться к отечественной истории правового регулирования подготовки научно-педагогических и научных кадров»[23].

Профессиональная подготовка высококвалифицированных преподавателей во все времена была сильной стороной системы послевузовского образования в стране. Система аттестации научно-педагогических кадров в аспирантуре формировалась поэтапно, и пока она существовала произошел ряд трансофрмаций и некторых изменений. Итак, до 1880-х годов её структура выглядела следующим образом:

– 1ая учёная степень – «кандидат». Его получили студенты, окончившие весь курс на отлично и представившие письменное эссе.

– 2ая учёная степень – «магистр наук». Для получения данной степени необходимо было сдать экзамены и защитить магистерскую диссертацию публично.

– 3я учёная степень – доктор наук. Для получения этой степени необходимо было иметь степень «магистра наук» и защитить публично докторскую диссертацию.

«В Российской империи в период с 1803 г. по 1917 г., в соответствии с университетскими уставами (1803, 1804, 1820, 1833, 1842, 1865, 1869 годов), общими уставами российских университетов (1835, 1863 годов), а также положениями об испытаниях на ученые степени (1819, 1837, 1844, 1864, 1866, 1917 годов) завершающим этапом подготовки магистров по разрядам наук через

[23] Климов А.Ю. Подготовка научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре) : историко-правовой аспект // Вестник Калининградского филиала Санкт-Петербургского университета МВД России. 2014. № 3 (37). С. 86.

институт профессорских кандидатов (профессорских стипендиатов) являлась сдача устных и письменных экзаменов в главных и вторых предметах испытаний, а также представление и публичная защита магистерской диссертации в факультетском собрании университета. Таким образом, на протяжении более чем ста лет подготовка магистров в университетах Российской империи завершалась защитой диссертации в рамках факультета»[24].

«Лицо, сдавшее экзамены по главным и вторым предметам испытаний, но не представившее и не защитившее магистерскую диссертацию, называлось магистрантом. В 1884 году, когда был принят последний университетский устав, старейшая ученая степень «кандидат» была отменена»[25].

Новый период в развитии российской государственности при всей своей необычности был охарактеризован как первая советская реорганизация системы послевузовской подготовки научно-педагогических кадров в 1918-24 гг., ставшая в течение последующих лет (1925-45 гг.) основой для формирования планомерной системы послевузовской подготовки научно-педагогических кадров и введением в 1925 г. аспирантуры[26]. Можно заметить, что процесс ее формирования длился достаточно долго, а именно в 20-30-е годы 20 в. Уместно обратиться к историческому опыту 1920-х гг.

«После прихода к власти, в октябре 1917 г., перед большевиками стояли задачи по организации контроля за наукой и высшей школой»[27]. «Важно было не только привлечь старую научную интеллигенцию на свою сторону, но и создать марксистскую науку, подготовить научные кадры. Это касалось, прежде всего, общественных наук, т.к. в естественных и технических науках политические взгляды ученых не сильно влияли на их научные концепции»[28]. «Одним из

---

[24] Климов А.Ю. Подготовка научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре). Историко-правовой аспект//Вестник Калининградского филиала Санкт-Петербургского университета МВД России. 2014. № 3 (37). С. 86.

[25] Алеврас Н.Н., Гришина Н.В. Российская диссертационная культура XIX -начала XX веков в восприятии современников. К вопросу о национальных особенностях // Диалог со временем: альманах интеллектуальной истории. 2011. Вып. 36. С. 221–247.

[26] Кинелев В.Г. Высшее образование в России: Очерк истории до 1917 года. М.,1995.

[27] Чанбарисов Ш.Х. Формирование советской университетской системы. М., 1988.

[28] Никуленкова Е.В., Скворцов В.Н. Поиски новых форм подготовки научных кадров в советской России в 1920-е гг. [Электронный ресурс] // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2016. №4–2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/poiski-novyh-form-podgotovki-nauchnyh-kadrov-v-sovetskoy-rossii-v-1920-e-gg (дата обращения: 15.01.2020).

первых шагов изменений устройства подготовки научных кадров в стране того времени был декрет «О некоторых изменениях в составе и устройстве государственных ученых и высших учебных заведений Российской республики» от 1 октября 1918 г. (приняло СНК РСФСР)»[29]. «Основным изменением явилась *отмена ученых степеней* (доктора, магистра) и звания, утвержденного в дореволюционной России. Устанавливалось лишь звание «профессор» для всех лиц, которые вели преподавательскую работу. Тогда профессором мог стать человек с соответствующими знаниями и подготовкой, и его тоже нужно было избирать на конкурсной основе по всей стране» [30].

Таким образом, «до 30-х годов XX века в Советском Союзе ученых степеней не было. Лишь через 16 лет степени кандидата и доктора наук были снова введены в СССР»[31]. «Новая степень «кандидата наук», хотя и была созвучна первой ученой степени дореволюционного периода – «кандидат», но ее содержание и статус стали совершенно иными. Тем более что вторая ученая степень «магистр наук» была выведена из обращения» [32].

Значительных изменений «в подготовке научных кадров не произошло. В дореволюционной России подготовка научных кадров проходила путем закрепления аспиранта на кафедре его подготовки к научной и педагогической деятельности (по рекомендации профессоров). В первые годы после революции данная практика сохранялась. Молодой ученый, который оставался при университете зачислялся обычно на два либо три года в штат научных сотрудников»[33]. Тем самым, «в 19-20-е гг. XX века в 57 высших учебных заведениях для подготовки к научной и педагогической деятельности было закреплено на кафедрах 573 человека»[34]. Дальнейшее развитие профессиональной

[29] Декреты Советской власти. Т. 3. М., 1964. С. 381–382.

[30] Александров Д.А. Почему советские ученые перестали печататься за рубежом: становление самодостаточности и изолированности отечественной науки. 1914–1940 // ВИЕТ. 1996. № 3. С. 22.

[31] Постановление Совнаркома СССР от 13 января 1934 г. «Об ученых степенях и званиях» [Электронный ресурс]. URL: http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_3954.htm (дата обращения: 31.01.2020).

[32] Гришина Н.В. Диссертационные диспуты конца 1920-х гг.: становление новых дисциплинарных нормативов (на примере диспутов Н.М. Дружинина и А.И. Неусыхина) // Харьковский историографический сборник. 2014. Т. 13. С. 50–59.

[33] Галкин К.Т. Высшее образование и подготовка научных кадров в СССР. М., 1958. С. 85.

[34] Галкин К.Т. Высшее образование и подготовка научных кадров в СССР. М., 1958. С. 86.

подготовки научных и научно-педагогических кадров в СССР обрело черты более жесткого контроля со стороны государства.

«В 1925 году была организована Комиссия по подготовке научных работников»[35]. «Комиссия выносила на обсуждение различные «варианты темпов и масштабов подготовки», а также вопросы руководства всей системой подготовки научно-педагогических работников и состава будущих научных работников»[36].

Следует отметить тот факт, что, «имея четкую цель – увеличение научных кадров коммунистического профиля, управленцы предлагали ввести дополнительные механизмы для более избирательного отбора молодых ученых. При каждом вузе, осуществлявшем подготовку научно-преподавательских кадров, предлагалось создать отборочные комиссии в составе ректора, деканов факультетов, представителя губернского бюро секции научных работников, партийной ячейки, исполнительного бюро профсекции вуза»[37].

«Создание вышеназванной комиссии, как отмечалось, положило начало планомерной подготовке научных работников». «В то же время была разработана «Инструкция о порядке подготовки научных работников при научно-исследовательских институтах и вузах по прикладным, точным и естественным наукам. Данное обучение предусматривало различные виды деятельности аспирантов: исследовательскую, образовательную и прикладную. Все они проводились под тщательным руководством университетских профессоров или полноправных членов исследовательских институтов. Таким образом, подготовка исследователей стала более организованной и единой. В то время при определении контингента аспирантов точка зрения профессора совпадала с мнением общественности учебного или научного учреждения, в первую очередь партии» [38].

---

[35] Иванова Л.В. У истоков советской исторической науки (Подготовка кадров историков-марксистов 1917–1929 гг.). М., 1968.

[36] Иванова Л.В. Формирование советской научной интеллигенции (1917–1927 гг.). М., 1980.

[37] Никуленкова Е.В., Скворцов В.Н. Поиски новых форм подготовки научных кадров в советской России в 1920-е гг. [Электронный ресурс] // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2016. №4–2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/poiski-novyh-form-podgotovki-nauchnyh-kadrov-v-sovetskoy-rossii-v-1920-e-gg (дата обращения: 15.01.2020).

[38] Еженедельник Наркомпроса. 1925. № 30. С. 19.

В вышеописанный период времени управленцами осуществлялись активные поиски новых моделей подготовки научных кадров в стране, велась реализация различных подходов к оптимизации контингента молодых ученых. Главным пунктом вышеуказанной инструкции являлся следующий итог подготовки научного работника: «Аспирант должен был вести работу над темой научного исследования, которая должна была быть готова к концу третьего года. Выполненная работа по рекомендации предметной комиссии и факультета представлялась к устной защите, которая должна была проводиться в открытом заседании предметной комиссии соответствующего учреждения»[39]. Каждый аспирант проводил научно-образовательную работу по индивидуальному плану. Основным содержанием его являлись самостоятельное проведение научных исследований и педагогическая деятельность, которые обязательно должны были завершиться защитой диссертации на степень кандидата наук[40].

С 1935 года формируется «последовательность требований к разработке отдельных разделов индивидуального плана, включавших тезисы, реферат, текст исследования, доклад в письменной форме, доклад на заседании кафедры»[41]. Такой детализированный подход к содержанию подготовки и аттестации научных кадров в аспирантуре является успешным опытом аспирантуры того времени.

В послевоенный период Положение об аспирантуре менялось несколько раз. Были введены и закрыты подготовительные курсы, усложнились критерии приема, что привело к изменению количества принимаемых аспирантов. Основополагающим политическим принципом управленцев страны был рост образовательного, культурного и профессионального уровней советских граждан. Наличие ученой степени подтвердило высокий престиж и социальную значимость кандидатов и докторов наук.

Общее руководство подготовкой аспирантов возлагалось на Министерство высшего и среднего специального образования СССР. «Это было сделано для

---

[39] Еженедельник Наркомпроса. 1925. № 30. С. 19.

[40] Козлова Л. А. «Без защиты диссертации…»: Статусная организация общественных наук в СССР, 1933–1935 гг. [Электронный ресурс]. URL: http://www.nir.ru/sj/sj/sj2-01koz.html (дата обращения: 01.03.2019).

[41] Кононова С.В. Становление и развитие института государственной системы подготовки аспирантов в СССР // Закон и право. 2006. № 12. С. 110–111.

того, чтобы уменьшить расхождения в требованиях, предъявляемых к аспирантам, и снизить нарушение плановости подготовки научно-педагогических кадров, возникавшие из-за того, что вузы СССР принадлежали различным ведомствам. В данный период сохранялось требование защиты кандидатской диссертации в качестве завершающего этапа подготовки аспиранта. С 1957 г. защита кандидатской диссертации в рамках аспирантуры вуза и НИУ уже не являлась обязательной» [42].

В своем исследовании С.В. Кононова[43] отмечает, что «в период с 1918 по 1991 год в СССР было принято 239 ведомственных нормативно-правовых актов в сфере подготовки научных и научно-педагогических кадров через аспирантуру, а в период с 1992 по 2004 год было принято 32 закона и подзаконных акта, регламентирующих профессиональную подготовку кадров высшей научной квалификации».

Попытки перманентных мер по трансформации системы подготовки научно-педагогических кадров через аспирантуру демонстрируют, как стремительно менялись подходы к аспирантуре. Это отвечало запросу развития интеллектуальной части общества, созидательного научного, культурного и духовного потенциала страны[44]. На наш взгляд, данные меры являлись составными частями процесса образовательной гибридизации профессиональной подготовки научно-педагогических кадров и научных кадров в аспирантуре. Были выполнены попытки ассимилировать новые модели, привносимые в нее извне, но, как известно, не все гибридные структуры приживались. К примеру, попытки совместить наставническую аспирантуру со структурированной, попытка вузов Академии наук уйти от данного шага и существовать как прежде, показали свою несостоятельность, оказались нежизнеспособными. Сложности, которые испытывали вузы Академии наук с аккредитацией, высветили проблемность этого явления. Их попытки аккредитовать аспирантуру стали непреодолимыми, в связи

---

[42] Дедюшина Н.А. Подготовка научно-педагогических кадров в сибирских вузах (1920–1941 гг.) // Высшая школа и научно-педагогические кадры Сибири (1917–1941 гг.). Новосибирск, 1980. С. 355.

[43] Кононова С.В. Становление и развитие государственной системы подготовки научных кадров через аспирантуру в России: 1918–2004 : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. Невинномысск, 2005.

[44] Быковская Г.А. Государственная научно-техническая политика в СССР: Системы поощрения научных кадров во 2-й половине XX века // История науки и техники. 2004. №12. С. 25–31.

с тем что они не смогли перестроиться с наставнической советской системы на ФГОСы. Данные факты показали уязвимость, сложности и проблемы того, как гибриды могут быть отторгнуты средой их обитания.

Еще одним примером гибридных образовательных конструкций в контексте тематики нашего исследования являются формы профессиональной подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре. На протяжении всего исследуемого периода «в разные сроки данный вид обучения имел следующие формы:

– С отрывом от производства (Положения 1950, 1957, 1962, 1980, 1987 годов), т.е. очное (Положения 1995, 1998 годов);

– Без отрыва от производства (Положения 1950, 1957, 1962, 1980, 1987), т.е. заочное (Положения 1995, 1998 годов);

– Прикомандирование в аспирантуру (Положение 1950 года);

– Целевая аспирантура (Положения 1962, 1980 годов);

– Годичная аспирантура (Положения 1957, 1962, 1980 годов);

– Соискательство, как форма самостоятельной работы молодых специалистов над кандидатской диссертацией (Положение 1987, 1995, 1998 годов)»[45].

Вышеуказанные формы аспирантуры отражают многосторонний взгляд управленцев образования того времени на анализ ошибок и недостатков, определяя далее стратегии развития системы подготовки научных кадров в аспирантуре.

Стоит упомянуть мотивирующие факторы обучение аспирантов в очной форме аспирантуры. Аспиранты, зачисленные в очную аспирантуру, освобождались от работы руководителем предприятия за две недели до начала занятий. Деятельность аспиранта фиксировалась строго по индивидуальному учебному плану. Научный руководитель (доктор наук или профессор) был прикреплен к каждому аспиранту. Завершившими аспирантуру считались лица, сдавшие кандидатские экзамены, защитившие или подготовившие диссертацию, кто опубликовал основные положения диссертации или направил ее в печать, кто

[45] Там же.

получил рекомендацию от кафедры (отдела и т.д.) о подаче диссертации на защиту и выдал ее для презентации. Дополнительно очные аспиранты обеспечивались государственной стипендией и пользовались ежегодно двухмесячными каникулами. Аспиранты, получавшие до поступления в очную аспирантуру заработную плату выше существующей стипендии, получали стипендию в размере их базовой официальной заработной платы, но не более 100 рублей в месяц. Заочные аспиранты, завершавшие выполнение индивидуального плана, также получали ежегодный дополнительный отпуск по месту работы с сохранением заработной платы на 30 календарных дней. «Кроме того, они освобождались на один день в неделю от основной работы с оплатой его в размере 50%. Ежегодно аспиранту выдавалось пособие в размере стипендии за один месяц для приобретения научной литературы. Для аспирантов втузов, вузов и научно-исследовательских институтов при средней успеваемости стипендия составляла 200 руб. в месяц и при повышенной успеваемости – 250 руб. в месяц»[46]. «Начальникам секторов кадров и науки народных комиссариатов, по представлению директоров институтов, было предоставлено право устанавливать для особо выделяющихся в научной работе аспирантов стипендию в размере до 300 руб. в месяц. Для аспирантов – ассистентов научно-исследовательских институтов стипендия была установлена в размере 300 руб. в месяц. Таким образом, в середине 30-х гг. XX века аспирант получал стипендию даже большую, чем средняя оплата труда преподавателя вуза, и почти в два раза большую, чем средняя зарплата по стране»[47].

Подготовка аспирантов также, как и аттестация, осуществлялась по отраслям наук и специальностям в соответствии с действующей номенклатурой специальностей научных работников. В свою очередь, мы отмечаем, что аспирантура обладает определенными характеристиками гибридности.

---

[46] Постановление ЦИК СССР №65, СНК СССР №751 от 27.04.1933 г. «О размере стипендий для аспирантов втузов, вузов и научно-исследовательских институтов» [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=ESU&n=15118#07275412791518212 (дата обращения: 13.04.2020).

[47] Там же.

Рассмотрим пример: «с 1962 года вместо теоретических занятий появилась сдача кандидатских экзаменов, но эта мера не регулируется законодательными положениями, механизм подготовки к кандидатским экзаменам не регламентировался Положениями 1962 года и не уточнялся в дальнейших положениях. Высшая аттестационная комиссия разрабатывала и утверждала типовые программы кандидатских экзаменов»[48].

Еще одним примером гибридной конструкции профессиональной подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре является защита кандидатской диссертации. В «Таблице 1 показан сравнительный анализ содержания образовательной подготовки и защиты в аспирантуре с 1939 по 1998 год»[49].

«Таблица 1 – Содержательная подготовка аспирантов в разные периоды»[50].

1939 год	**1962 год**	**1980 год**
Теоретические занятия по одной из социально-экономических дисциплин; Теоретические занятия по 2 иностранным языкам; Теоретические занятия по 2 специальным дисциплинам; Участие в методической работе кафедры, посещение лекций и занятий опытных преподавателей; Самостоятельное выполнение научной работы; Прохождение научно-производственной практики после 1-го года обучения; Подготовка и защита диссертации.	Сдача кандидатских экзаменов по диалектическому и историческому материализму, иностранному языку, специальной дисциплине; Прохождение педагогической практики; Самостоятельное выполнение научной работы; Защита *или* представление к защите кандидатской диссертации.	Сдача кандидатских экзаменов по диалектическому и историческому материализму, иностранному языку, специальной дисциплине; Самостоятельное изучение основ психологии и педагогики; Прохождение педагогической практики; Самостоятельное выполнение научной работы.
1987 год	**1995 год**	**1998 год**
Овладение методологией проведения научных исследований; Сдача кандидатских экзаменов по марксистко-ленинской философии, иностранному языку, специальной дисциплине;	Сдача кандидатских экзаменов по философии, иностранному языку, специальности; Самостоятельное выполнение научной работы; Завершение работы над	Сдать кандидатские экзамены по философии (с 2005 г. по истории и философии науки), иностранному языку, специальности; Самостоятельное выполнение научной

[48] Там же.

[49] Якимович Е.П., Суржик С.С., Доронина Н.А., Семенова Д.В. Развитие системы подготовки кадров высшей квалификации: исторический аспект [Электронный ресурс] // Мир науки. 2018 №6. URL: https://mir-nauki.com/PDF/39PDMN618.pdf (дата обращения: 03.02.2020).

[50] Там же.

Самостоятельное выполнение научной работы; Изучение дисциплин: педагогика, психология, экономика, овладение методами применения вычислительной техники и сдача экзаменов[51].	диссертацией, включая проведение предварительной экспертизы.	работы; Завершение работы над диссертацией, включая проведение предварительной экспертизы.

«Данные Таблицы 1 показывают, что центральное место в образовательной подготовке научно-педагогических кадров занимало самостоятельное выполнение научной работы, делался акцент на изучение иностранных языков. Отличительным аспектом является то, что только в Положении 1939 года был установлен перечень дисциплин. Исходя из этого, делается вывод, что изначально существовавшая модель аспирантуры в СССР являлась по своей сути «образовательной». Впоследствии стал учитываться тот факт, что небольшой срок обучения в аспирантуре, вызванный необходимостью срочной подготовки новых кадров для вузов и НИИ, образовательный аспект подготовки научных кадров отнимал большое количество времени от самостоятельной подготовки научных исследований и, как считалось, вел к неэффективности функционирования аспирантуры»[52].

Отсюда следует, что дальнейшее развитие аспирантуры пошло по пути снижения участия студентов в образовательной подготовке и перешло к модели аспирантуры. В 1980-х годах были предприняты попытки вернуться к образовательной модели обучения, но они снова оказались безрезультатными.

На данном примере можно констатировать, что обязательность защиты кандидатской диссертации также претерпевали значительные изменения своей сущности. Публичная защита аспирантами кандидатских диссертаций практиковалась с 1934 года. Ответственность за обучение аспирантов и общее

[51] Климов А.Ю. История кандидатских экзаменов в нормативных правовых актах России: 1802–2004: дис. ... канд. ист. наук : 07.00.02. Пятигорск, 2004.

[52] Цеховой Н.П. Становление и развитие института аспирантуры в советский период отечественной истории (на примере Томского государственного университета) [Электронный ресурс]. URL: http://ist-konkurs.ru/raboty/2011/1371-stanovlenie-i-razvitie-instituta-aspirantury-v-sovetskij-period-otechestvennoj-istorii-na-primere-tomskogo-gosudarstvennogo-universiteta (дата обращения: 03.02.2020).

руководство аспирантами была возложена на соответствующие кафедры, в частности, на заведующего кафедрой.

К концу 1950-х годов в Советском Союзе происходит процедурное разделение подготовки и аттестации научно-педагогических кадров. Мы предположили, что это связано со структурными изменениями, происходившими тогда в Министерстве высшего образования СССР. С другой стороны, мы можем увидеть, что «увеличивалась сила Высшей аттестационной комиссии (ВАК), которая впервые стала контролировать работу ученых советов вузов и НИУ по присуждению ученой степени кандидата наук и в необходимых случаях отменять решения советов (1945 год)»[53], а также «рассматривать в порядке контроля все кандидатские диссертации, защищенные в советах высших учебных заведений и научно-исследовательских институтов и в необходимых случаях отменять решения советов (1957 год)»[54]. «Затем ответственность за подготовку аспирантов была возложена на руководителей учреждений, в которых обучаются аспиранты, и на Ученые советы (1962 и 1980 года), а затем на Ученые советы (1987 год). Таким образом, тенденция смещения ответственности за подготовку научно-педагогических кадров в аспирантуре стала носить общественный характер»[55].

«Стоит отметить, что присвоение квалификации по окончании аспирантуры было предусмотрено только в Положении 1987 года. В соответствии с этим положением, окончившим аспирантуру присваивалась квалификация «Исследователь» соответствующего профиля с выдачей диплома установленного образца. Таким образом, подготовка научных кадров через аспирантуру уже не рассматривалась как образовательная программа»[56]. «Профессиональная подготовка научно-педагогических кадров в аспирантуре на протяжении советского периода была работоспособной и позволяла эффективно решать проблемы кадрового обеспечения высших учебных заведений и научно-

[53] Постановление Совнаркома СССР от 26 февраля 1945 г. № 367 «Положение о Высшей аттестационной комиссии по присуждению ученых степеней и званий при Комитете по делам высшей школы при Совнаркоме СССР» // Бюллетень ВКВШ при СНК СССР. 1945. № 3. С. 4.

[54] Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 20 августа 1956 г. № 1174 (Приложение 2) «Положение о Высшей аттестационной комиссии по присуждению ученых степеней и званий при Министерстве высшего образования СССР» // Бюллетень Министерства высшего образования СССР. 1956. № 20. С. 7.

[55] Там же.

[56] Там же.

исследовательских учреждений. Процессы в постсоветской экономике (переход от плановой экономики к рыночной) и в образовании (внедрение высшего образования), изменение требований к профессиональной деятельности исследователей, а затем вступление Российской Федерации в Болонский процесс потребовали комплексной реформы, определяющей содержание структуры послевузовского профессионального образования»[57].

1.2. Суть и содержание структуры послевузовского профессионального образования в контексте модернизации системы образования

«Проблемы послевузовского профессионального образования необходимо рассматривать в общем контексте модернизации всей системы образования и интеграции высшего образования в международное образовательное пространство, а также с учетом его адаптации к социально-экономическим реалиям страны. страны, изменения в структуре и уровне образовательных потребностей личности, общества и государства»[58]. «Масштабы данного вида образования стали значительно отличаться от тех, которые были в советский период, что изменило суть и структуру послевузовского профессионального образования»[59]:

- «резко возросла численность аспирантов;
- изменилась структура контингента аспирантов, докторантов и соискателей по отраслям наук;
- развивались внебюджетные формы подготовки кадров высшей квалификации».

«Вопросы развития и совершенствования послевузовского профессионального образования явились важнейшим аспектом

[57] Там же.
[58] Приказ Минобразования РФ от 27 марта 1998 г. №814 «Об утверждении Положения о подготовке научно-педагогических и научных кадров в системе послевузовского профессионального образования в Российской Федерации» (с изм. и доп. 28 марта 2014 г. №248) [Электронный ресурс]. URL: http://base.garant.ru/179195/ (дата обращения: 13.02.2020).
[59] Там же.

функционирования системы подготовки кадров высшей квалификации для всех отраслей народного хозяйства страны, сферы образования, науки и культуры»[60].

В 90-е годы обнаружились новые проблемы, когда «большая часть кадров высшей квалификации в области математических, физических, естественных и технических наук оказалась невостребованной, многие выпускники аспирантуры и докторантуры потеряли работу по специальности»[61], у молодежи снизился уровень интереса к исследовательской деятельности. Образовались сопутствующие факторы, повлиявшие на структуру и положение контингента аспирантов. Данные вещи известны всем и расположены далеко в иной плоскости, отличной от научных интересов.

Тогда предлагалось коренным образом реформировать и систему подготовки, и систему аттестации, где основной акцент был переложен на решение организационно-технологических проблем. Очевидно, что преобразование ситуации в те времена необходимо было начать с изменения условий, в которых оказались научные и образовательные институты, научно-педагогический корпус страны.

На 2003 год деятельность аспирантуры и докторантуры осуществлялась в 598 вузах и в 818 научных организациях, подготовку в аспирантуре проходили 136 242 аспиранта. Контингент аспирантов только в 323 подведомственных Минобразованию России вузах и организациях составил 86 798 человек, из которых 61 322 обучались по очной форме. В 2004 году продолжился рост количества аспирантов. Общая численность выросла до 142 662 человек, где 123 008 человек и 19 654 человека обучались в университетах и НИИ соответственно[62].

Проведенный анализ показателей системы подготовки научных и научно-педагогических кадров позволяет подчеркнуть, что, несмотря на значительный рост контингента аспирантов, в те года можно было «отметить ряд негативных тенденций в деятельности вузов и образовательных организаций РФ, которые

[60] Киселев А.Ф., Савельев А.Я., Сазонов Б.А. Образовательный потенциал России: состояние и развитие. М., 2004.
[61] Там же.
[62] Межведомственный информационный бюллетень «Образование в документах». 2000–2007 гг.

реализовывали программы послевузовского профессионального образования. Из числа лиц, которые заканчивали обучение в аспирантуре, представляли результаты диссертационных исследований к защите, как правило, не более 30%; в 2003 году показатели для вузов Минобразования России составили 27,4%. Хотя в 2004 году количество защит диссертаций выпускниками аспирантуры несколько превысило 30% и составило около 31,5%. В 2003 году ни один из выпускников 19 вузов, подведомственных Министерству образования России, не защитил диссертацию на соискание ученой степени кандидата наук в период обучения, в 97 вузах защитилось менее 20% выпускников аспирантуры»[63].

Объективные социально-экономические условия, отсутствие должного избирательного подхода к отбору кандидатов в аспирантуру привели к тому, что был высокий процент аспирантов, бросивших учебу до окончания периода обучения, не представив диссертации (наверх до 30% от приема), значительная часть молодежи поступила в аспирантуру со слабой мотивацией к научной работе и т. д. С учетом отсева аспирантов эффективность обучения в аспирантуре в те времена составляла около 19%, в технические и физико-математические науки только 13%. Остался актуальным вопрос научного лидерства аспирантов как в плане привлечения к научному руководству кандидатов наук, так и в части ограничения количества аспирантов, закрепленных за одним научным руководителем. В то время руководителям сферы высшего образования уже требовалось совершенствовать систему планирования и формирования контингента аспирантов, преодолевать сложную диспропорцию в развитии послевузовского профессионального образования.

Объем и структура подготовки научных кадров должны были соответствовать целям и задачам политики страны в области науки, технологий и технологий, необходимым темпам их обновления и предполагаемым структурным преобразованиям. Необходимо было поэтапно внедрить госзаказ научных кадров по приоритетным направлениям развития науки, технологий и технологий, в том

---

[63] Сенашенко В.С., Вострикова Н.А., Кузнецова В.А. Преемственность и сопряжение основных образовательных программ в структуре непрерывного образования [Электронный ресурс] // Высшее образование в России. 2009. №10. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/preemstvennost-i-sopryazhenie-osnovnyh-obrazovatelnyh-programm-v-strukture-nepreryvnogo-obrazovaniya (дата обращения: 31.08.2019).

числе адресную подготовку таких специалистов с использованием контрактной системы обучения. В целях повышения контроля качества подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре, оптимизации сети аспирантур необходимо было определить порядок и внедрить процедуры аттестации и аккредитации образовательных учреждений в сфере образования. послевузовское профессиональное образование. «При их проведении необходимо было учитывать участие вузов в научных исследованиях. И первым шагом в этом направлении стало введение Временных требований к основным образовательным программам (ООП) послевузовского профессионального образования по направлениям науки на период до 2005 года. На 2008 год были разработаны программы кандидатских экзаменов по специальным и общенаучным дисциплинам, в соответствии с изменениями в образовательном законодательстве, затем были разработаны Федеральные Государственные требования к ООП послевузовского профессионального образования» [64].

«На тот период аспирантура по-прежнему сохранила структуру *в виде набора отраслей наук и научных специальностей* с единым сроком обучения для всех выпускников высшей школы, причем независимо от того, какую из ООП высшего образования они освоили»[65].

«Исследователи того времени констатировали, что наряду с профессиональным становлением специалиста высшей квалификации необходимо было создать условия для дальнейшего социально-психологического развития личности»[66].

Камнем преткновения и по сегодняшний день является идея о введении гибрида обновленной аспирантуры, который был бы дифференцирован по срокам обучения для выпускников, освоивших ООП высшей школы различной длительности. Принятие и утверждение такого решения требует селективного подхода к перенесению на почву нашей страны лучших образовательных практик

---

[64] Татур Ю.Г. Высшее образование: методология и опыт проектирования. М, 2006; Аспирантура: состояние и перспективы развития / под ред. В.С. Сенашенко. – М., 2006.

[65] Там же.

[66] Постатейный комментарий ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» // Библиотека Российской газеты. Вып. №20. 2005.

других стран. По-прежнему нужен многовариантный анализ, учитывающий важнейшие показатели уровня подготовки высококвалифицированных специалистов. Ведь образовательный гибрид не создается революционным путем. Построение данного образовательного гибрида возможно лишь путем эволюционным. Далее структура послевузовского профессионального образования изменилась кардинально. Необходимо понять, по каким именно показателям происходил данный процесс. Некоторые считали, что мнение о недееспособности системы подготовки кадров высшей квалификации следует считать ошибочным. Согласимся с тем, что какие-то недостатки и в системе подготовки, и в системе аттестации присутствовали, однако они не являлись основанием для проведения кардинальных изменений.

Это касается и системы аттестации высококвалифицированных кадров. Вместо отраслей науки были введены образовательные направления. На наш взгляд, целесообразно провести аналогию с реструктуризацией системы высшего образования, которая особенно активно проводилась после присоединения к Болонскому процессу. Некоторые представители образовательного сообщества расценили этот шаг как вынесение приговора советской системе высшего образования, десятилетиями обеспечивавшей все отрасли экономики страны высококвалифицированными специалистами, усилиями которых СССР вышел на мировой уровень по ряду ключевых области.

В новых экономических и политических условиях потребовались преобразования, в том числе кадровая составляющая, но не революционная, а эволюционная. На тот период в системе аттестации научно-педагогических кадров предложены пилотные проекты ее реконструкции со значительными объемами финансирования. Подготовка и аттестация высококвалифицированных кадров структурирована в виде *Номенклатуры специальностей научных работников*, состоящей из отраслей науки. В целом количество «брака» составляет небольшой процент от общего количества защищенных диссертаций. Очевидно, уместным было бы проанализировать, в каких отраслях науки это происходило, и сосредоточить внимание на них. Для поддержания целостности

профессионального обучения и аттестации высококвалифицированных кадров с высшим педагогическим и исследовательским потенциалом педагогическое сообщество предложило создать «дорожную карту». Однако в нем не будут содержаться меры по его преобразованию (разрушению), а будет указан перечень недостатков и дефектов с указанием причин их появления в существующей системе, а также перечень необходимых мер, которые либо устраняют, либо блокируют существующие. недостатки или минимизировать их. Также по каждой позиции необходимо было указать ожидаемые результаты, ориентируясь на ее улучшение и дальнейшее развитие. Предлагалось ввести преобразования только в той части, которая касалась обновленного экономического и политического устройства страны, появления обновленного общества. Удалось ли сохранить существующую структуру обучения и аттестации высококвалифицированных кадров, укрепляя коммуникацию на всех этапах их работы? Данный шаг потребовал бы много времени на его реализацию. Многовековой опыт реформирования социальных институтов, который порождает его гибридные формы, показал, что, как правило, любые реформы сначала приводят к снижению уровня образования и лишь затем, если они согласуются с внутренней логикой ее развития, могут дать положительный эффект.

Рассмотренный период функционирования послевузовского профессионального образования продемонстрировал необходимость совершенствования правового обеспечения данной сферы образования, в частности, пересмотра действующих *Положений о подготовке научных, педагогических и научных кадров в системе послевузовского профессионального образования*. В то время необходимо было определить новые подходы и механизмы преобразования послевузовского профессионального образования в соответствии с целями Болонской декларации, которую Российская Федерация подписала в 2003 году в Берлине. Трансформации системы послевузовского профессионального образования в России должны были распространиться, прежде всего, на организацию *учебного процесса* и заключаться в определении

его временной структуры, выборе степени вариативности программ, определении периодичности и видов контроля, измерения и др.

Решение проблем, которые считаются взаимосвязанными для поддержания и повышения качества подготовки научных, педагогических и научных кадров, достижения их академической, профессиональной и межрегиональной мобильности, поможет создать профессиональную систему последипломного образования, способную обеспечить подготовку социально-педагогических кадров. специалистов. защищены качеством, профессионализмом и активностью полученной послевузовской подготовки, а также лично подготовлены к работе в постоянно меняющейся среде.

Новым шагом к реформе под эгидой Минобрнауки РФ стал «переход от традиционной модели – «знаниевой» – высшего образования (триада «ЗУНов») к профессионально-ориентированной, компетентностной модели высшего образования. На этом подготовка к ФГОС следующего поколения, основанная на компетентностном подходе»[67], завершилась.

При обсуждении концепции третьего уровня (аспирантского, или в европейской терминологии – докторского) высшего образования авторы работы констатировали тот факт, что «традиционный, укоренившийся в российской академической среде подход состоял в том, что аспирант работает во взаимодействии с научным руководителем над диссертационным исследованием. Система экзаменов кандидатского минимума, как показывала практика, в большинстве вузов при таком подходе получала формальный характер. В лучшем случае вузы выделяли один день в неделю на зачастую необязательные подготовительные лекции к экзаменам для кандидатского минимума. Нельзя сказать, что отечественная система плоха «a priori», но она вступала в противоречие с болонскими требованиями к третьей ступени высшего образования, и образовательный компонент в ней фактически нивелировался»[68].

[67] Лебедева М.М., Барабанов О.Н., Никитина Ю.А., Касаткин П.И. Аспирантский уровень подготовки по международным отношениям // Вестник МГИМО-Университета. 2010. № 3 (12). С. 209–217.

[68] Там же.

В последнее десятилетие за рубежом отчетливо обозначились процессы усиления государственного влияния в сфере регулирования и определения стандартов докторского образования, формат которого ранее находился исключительно в ведении университетов[69,70]. Эта тенденция напрямую связана с осознанием значимости выпускников программ PhD для развития экономики знаний. С целью приближения к международной стандартной классификации образования в проекте Федерального закона №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» предложили вместо действующего тогда уровня послевузовского профессионального образования ввести новый уровень высшего образования – подготовку научно-педагогических кадров (аспирантура, адъюнктура)[71]. Таким образом, как и в других странах мира, аспирантура стала рассматриваться в качестве третьего уровня высшего образования. В результате выявления и формализации опыта лучших зарубежных и российских университетов Министерством образования и науки РФ введены Федеральные государственные требования (ФГТ) к структуре и реализации аспирантской подготовки[72]. Соответствие этим требованиям являлось необходимым условием для государственной аккредитации аспирантских программ. Согласно этим требованиям на образовательный компонент аспирантской подготовки приходится приблизительно 1/8 часть общего бюджета времени (объем аспирантской программы составляет 210 зачетных единиц, в том числе исследовательский компонент – 183 зачетные единицы, образовательный – 27 зачетных единиц). Вместе с тем образовательная программа достаточно четко *структурирована*. Она включала блок обязательных дисциплин (иностранный язык, история и философия науки, специальные дисциплины отрасли науки и

[69] Байденко В.И., Селезнева Н.А. Из истории становления европейской докторской степени // Высшее образование в России. 2010. № 8/9. С. 99–115.

[70] Altbach P. Doctoral Education: Present Realities and Future Trends // College and University Journal. Fall 2004. Vol. 80. №2. P. 3–10.

[71] Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 06.03.2019) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. Ст. 105. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 15.10.2018).

[72] Приказ Министерства образования и науки РФ от 16 марта 2011 г. N 1365 «Об утверждении федеральных государственных требований к структуре основной профессиональной образовательной программы послевузовского профессионального образования для обучающихся в аспирантуре (адъюнктуре)» (с изм. и доп. от 29 августа 2011 г. N 2238) [Электронный ресурс]. URL: http://base.garant.ru/55171305 (дата обращения: 19.09.2020).

научной специальности, дисциплины по выбору аспиранта), блок факультативных дисциплин и практику (педагогическую, научно-исследовательскую, производственную). Бедный Б.И, Чупрунов Е.В.[73] полагали, что при проектировании образовательных программ аспирантуры необходимо учитывать изменение идеологии и стратегических целей подготовки специалистов высшей квалификации, руководствуясь принципом «подготовка на базе исследований, но не только для исследовательской деятельности». Необходимо, чтобы выпускник аспирантуры обладал профессиональными знаниями не только в своей узкой научной области, но и в сопредельных областях научного знания (подчеркивалась междисциплинарность подготовки), навыками командной работы в научном коллективе, чтобы умел разбираться в вопросах организации научных исследований, методах коммерциализации знаний и технологий. Н.М. Романенко подчеркивает и «комплексный характер подготовки научно-педагогических кадров»[74]. Поскольку аспирантское образование нацелено на подготовку не только профессиональных ученых и университетских преподавателей, но и лидеров в сфере высокотехнологичного бизнеса, сферы услуг, политики, аспирантура должна давать своим выпускникам достаточно широкий набор универсальных компетенций (УК) для возможности развития карьеры в различных сферах интеллектуальной деятельности. Отметим, что такой подход к проектированию индивидуальных образовательных траекторий аспирантов согласуется с государственными требованиями к структуре образовательной программы аспирантуры. Наглядный факт, что «переход на третий уровень образования с необходимостью обучения в докторантуре в России неоднозначно оценен педагогическим сообществом. В то же время в контексте расширения международного сотрудничества, помимо учета международных обязательств, изоляционизм в научной, образовательной и других сферах вряд ли будет оправдан с точки зрения конкурентоспособности России. В этом смысле важно

[73] Бедный Б.И, Чупрунов Е.В. О некоторых направлениях развития системы подготовки научных кадров в высшей школе // Высшее образование в России. № 11. 2012. С. 6–7.

[74] Романенко Н.М. Повышение качества профессиональной подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре через комплексный принцип // The world of academia: culture, education. Мир университетской науки: культура, образование. 2021. № 2.С.29-36

было проанализировать зарубежный опыт организации образования на уровне»[75], аналогичном российскому послевузовскому образованию.

В отличие от специалитета или бакалавриата и от магистратуры, претерпев целый ряд всевозможных изменений, аспирантура так и *не нашла своего места*. На протяжении всего советского периода жизни страны менялся подход к аспирантуре: появлялись элементы наставничества, элементы структурированной аспирантуры, повышалось и снижалось количество экзаменов, которое необходимо было сдавать.

До сегодняшнего дня продолжается поиск оптимальных решений, которые смогут урегулировать проблему качества профессиональной подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре.

Очевидно, что преобразования системы высшей школы России внесли существенные изменения в сферу профессиональной подготовки научных кадров[76]. Меняется функционал аспирантуры как третьей ступени высшего образования:

– Аспирантура – третий уровень высшего образования – «подготовка кадров высшей квалификации».

– Вместо «подготовки научных и научно-педагогических кадров» сохранена только «подготовка научно-педагогических кадров».

– Структуру аспирантуры определяет ФГОС ВО, наряду с «отраслями наук» введены «направления» и «профили» подготовки.

– Программа включает образовательную, исследовательскую составляющие и ГИА, которая завершается присвоением квалификации «Исследователь. Преподаватель-Исследователь».

Таким образом, Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ от 27.12.2012 года регламентировал появление нового уровня высшего образования в России. Документально Россия приняла

---

[75] Там же.

[76] Силантьева М.В. Совершенствование послевузовского образования в культурном пространстве современного университета (на примере МГИМО). Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2017. – № 4. – С. 35.

уровневую структуру высшего образования в соответствии с «болонскими предписаниями». Такая структура программ высшего образования рассматривалась в качестве инструмента для обеспечения академической мобильности. Теперь аспирантура включала в себя две подсистемы: *исследовательскую и образовательную.*

«Важно отметить, что в европейских и американских университетах не было единой формы организации учебного процесса в рамках третьего уровня высшего образования. Существуют *две основных модели*, которые ориентированы на то, чтобы выстроить учебный процесс по той или иной докторской программе (программе PhD, что соответствует уровню подготовки российского кандидата наук), не только на то, чтобы сдать итоговые экзамены. Первая модель, характерная, прежде всего, для США, предполагает институциональное объединение уровней магистратуры и аспирантуры, в рамках которого процесс обучения обеспечивается одними и теми же административно-техническими и научно-исследовательскими структурами. Вторая модель включает только аспирантов, занимающихся определенным направлением исследований; также возможно объединение нескольких смежных направлений исследований или формирование научной школы из представителей разных университетов»[77].

«С точки зрения *содержательного наполнения учебного процесса* также распространены две модели программы обучения в аспирантуре: индивидуальная (неструктурированная) и структурированная. Индивидуальные программы обучения в докторантуре напоминают российскую форму обучения в аспирантуре, где центральным является взаимодействие между аспирантом и его научным руководителем. Индивидуальная модель более характерна для программ по социально-гуманитарным наукам. Индивидуальным программам присущи некоторые ограничения: высокая зависимость аспиранта от научного руководителя, не всегда эффективное научное руководство, высокий процент не завершивших программу обучения, более длительный срок получения степени,

[77] Паникарова С.В., Власов М.В., Кузнецов П.Д. Оценка научной результативности университетов: институциональный подход // Университетское управление: практика и анализ. 2016. № 5. С. 80–89.

чем в структурированных программах»[78]. На сегодняшний день докторские программы стран Европы являются по форме своей структурированными, хотя, например, в ФРГ изначально аспирантура была *наставнической.* Особенностью современной немецкой системы подготовки докторов высшей степени является сохранение традиционной системы, основанной на обязательности защиты второй диссертации, и создание ее альтернативы, появившейся благодаря введению в структуру университетов новых должностей младших профессоров и профессоров, специализирующихся в большей степени на научных исследованиях, что стало возможным в результате изменения законодательства, регламентирующего требования к назначению на должность профессора (Рамочный закон о высшем образовании 2002 года). Реформой высшего образования ФРГ была определена: четкая структура обучения, которая обеспечивает многоступенчатость системы дипломов с однозначной профессиональной ориентацией, четкими сроками учебы и подготовкой научных кадров[79]. «По сути структурированная программа предполагает более короткий срок обучения, как правило, три года, и включает помимо написания диссертации определенный набор курсов по специальности. В некоторых странах, к примеру, в США, структурированные программы поделены на два этапа: этап обучения завершается выдачей сертификата об углубленном образовании, на втором этапе аспирант занимается исследовательской деятельностью. Первый этап, как правило, занимает около двух лет, однако получение степени в целом – от 6 до 9 лет. Часто второй этап оказывается незавершенным, что даже привело к появлению в США термина «all but dissertation» (все, кроме защиты диссертации)»[80].

---

[78] Kehm B. Developing Doctoral Degrees and Qualifications in Europe: Good Practice and Issues of Concern – A Comparative Analysis // Doctoral Studies and Qualifications in Europe and the United States: Status and Prospects. UNESCO: Bucharest, 2004. P. 69.

[79] Писарева Л.И. ФРГ: подготовка научных педагогических кадров [Электронный ресурс] // Ценности и смыслы. 2016. №5 (45). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/frg-podgotovka-nauchnyh-pedagogicheskih-kadrov (дата обращения: 01.02.2020).

[80] “Master of Philosophy”. Columbia Business School [Электронный ресурс]. New York: Columbia University. URL: https://www8.gsb.columbia.edu/programs/doctoral-program/academics/degree-requirements/master-philosophy (дата обращения: 13.04.2020).

«Важно отметить, что российская степень кандидата наук нередко воспринимается на Западе именно как «промежуточная» степень, т.е. первый этап при получении степени доктора наук, что отчасти обусловлено и самим словом «кандидат». Такое понимание, очевидно, ставит в менее выгодные условия отечественных кандидатов наук на международном рынке труда» [81].

Именно в данном месте стоит отметить точку бифуркации систем, входящих в гибридное взаимодействие. Напомним, что характер заимствования европейского опыта в ходе реформирования высшего образования России коренным образом отличался от использования европейской модели университета в условиях становления системы высшего образования России в XVIII веке[82]. В начале XXI века, к моменту присоединения к Болонскому процессу, в стране функционировала мощная система высшего образования, и следование принципам Болонской декларации должно было сопровождаться смешением двух *самодостаточных* образовательных систем, в основу которых были положены различные принципы построения и различные образовательные модели. В контексте нашего предмета исследования мы можем утверждать, что на паритетной основе может быть выстроено взаимодействие требований болонского формата по кредитам с отечественными представлениями о наставнической аспирантуре. Насколько нам удастся примирить эти «стороны», настолько это и будет *успешной* гибридизацией. В связи с этим, стоит предположить, как нам удастся выдать индивидуальную работу аспиранта с научным руководителем за кредиты, настолько и будет узнаваема отечественная аспирантура за рубежом.

«Хотя длительность аспирантских программ в большинстве стран формально составляется 3-4 года, в реальности получение степени PhD в Европе, как правило, занимало от 6 до 8 лет, в настоящее время, в том числе благодаря введению структурированных программ и четких схем финансирования, этот срок уменьшается до 4-5 лет. В США на получение степени уходит от 6 до 9 лет, более

---

[81] Kehm B. Developing Doctoral Degrees and Qualifications in Europe: Good Practice and Issues of Concern – A Comparative Analysis // Doctoral Studies and Qualifications in Europe and the United States: Status and Prospects. UNESCO: Bucharest, 2004. P. 69.

[82] Быть русским по духу и европейцем по образованию = Russian in spirit and European by education : университеты Российской империи в общеобразовательном пространстве Центральной и Восточной Европы XVIII – начала XX в. / отв. сост. А. Ю. Андреев ; отв. ред. серии А. В. Доронин. – М.: Росспэн, 2009.

2/3 аспирантов укладываются в срок до 10 лет, примерно 1/3 отсеивается в процессе обучения. Для решения проблемы эффективности научного руководства вводится практика коллективного научного руководства (co-tutoring (англ.), la cotutella (итал.), la cotutelle (франц.), в котором участвуют от двух до трех руководителей, один из них может представлять практические организации, связанные со сферой исследований»[83]. Такое управление дает обеспечение связи теоретических исследований с практикой.

«Аспирантура представляет собой третий цикл обучения в рамках Болонского процесса, а для аспиранта одновременно – начало карьеры исследователя или аналитика, для тех, кто потом идет в практическую сферу»[84]. В этом отношении представляется интересной формулировка принципа докторской подготовки в университете Лёвена (Бельгия): «В докторской школе осуществляется подготовка главным образом посредством исследований, но не только для исследований»[85]. Все это многообразие форм, которые мы пытаемся на сегодняшний день адаптировать у себя под современные условия, представляет собой процесс *формирования гибридной модели профессиональной подготовки научно-педагогических кадров*. Насколько она окажется эффективной, предстоит узнать, когда в действие вступят новые Федеральные государственные требования (ФГТ)[86], которые обладают непредсказуемостью своего содержания и могут стать основанием для формирования новых искаженных форм подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре. О судьбе аспирантуры при реализации ФГТ эксперты ведущих университетов России высказываются неоднозначно. Действительно, нами с большим облегчением воспринимается отказ от ФГОСов в пользу ФГТ, но все новые форматы и процедуры, которые обозначаются в новом законопроекте, будут наполняться другими нормативно-правовыми актами,

[83] European Jointly Supervised PhDs (Cotutelle) Scholarships. Application Guide and Requirements. Filed in Scholarships by TMLTStaff on August 16, 2017 [Электронный ресурс]. URL: https://www.currentschoolnews.com/education-news/scholarships/european-jointly-supervised-phds-cotutelle-scholarships-kent-university/ (дата обращения: 13.04.2018).

[84] Там же.

[85] Бедный Б.И, Миронос А.А., Остапенко Л.А. Современные модели организации подготовки научно-педагогических кадров: аспирантура нового типа : учеб.-методич. пособие. Н. Новгород, 2015.

[86] Федеральный закон от 30.12.2020 №517-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации” и отдельные законодательные акты Российской Федерации» // СПС КонсультантПлюс.

подзаконными актами, другим корпусом документов. К сожалению, не имеем четкого понимания, что же будет написано в ФГТ. Предполагается, что аккредитация будет изменена на лицензию, вместо годового отчета будет проводиться мониторинг. Мы формируем предположения, исходя из наблюдений, как выстраивается система контроля за собственными диссертационными советами в образовательных организациях. Необходимо отдавать себе отчет в том, что важнее понимать не то, что изменит новый законопроект об аспирантуре, а что будет «за» ним, т.к. именно после его принятия сформируется новая архитектура аспирантуры, в которой нам необходимо будет жить и совершенствоваться[87].

На сегодняшний день основным изменением в аспирантуре следует считать переход от наставничества к структурированной аспирантуре. Что касается разделения на профессиональную и исследовательскую аспирантуру, можно говорить, что профессиональная аспирантура ориентирована на неакадемический рынок труда, в то время как исследовательская аспирантура ориентирована на академический рынок труда. До сих пор непонятно, сохранятся ли элементы наставничества при реализации подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре либо будет преобладать структурированная форма аспирантуры.

Педагогическая общественность утверждает, чтобы форма аспирантуры была структурированной, необходимо, чтобы она могла соотноситься с европейской системой *кредитов, уровней – всей курсовой системой обучения,* если масштабно рассуждать об этом. Если же мы перейдем к наставнической форме аспирантуры, то понятие курсовой системы там вовсе отсутствует. Мы считаем, что форма аспирантуры представляет собой несущую конструкцию гибридной образовательной структуры на ступени аспирантуры. По данному поводу возникает интерес к тому, как гибридная форма аспирантуры может комбинироваться с уровнем магистратуры.

К примеру, до 2014 года, осваивая образовательную программу аспирантуры, обучающийся имел возможность сдать два кандидатских экзамена. Масштабы

[87] Круглый стол «Российская аспирантура в поисках идеальной модели», НИУ ВШЭ, 28.01.2020 г. [Электронный ресурс]. URL: https://www.youtube.com/watch?v=VFL0Xbkdreo (дата обращения: 31.01.2020).

желающих поучаствовать в данном эксперименте были достаточно большими. На сегодняшний день без наличия диплома специалиста либо магистра нельзя быть допущеным к сдаче кандидатских экзаменов.

На данном этапе мы выделяем следующие возможные пути развития и повышения эффективности аспирантуры:

– Повышение качества набора в исследовательскую аспирантуру.

– Совершенствование института научного руководства аспирантами.

– Увеличение финансирования аспирантской подготовки за счет государственных ресурсов или путем привлечения вузами аспирантов к работе над оплачиваемыми научными и прикладными проектами.

– Переход к более гибким публикационным требованиям для защиты кандидатской диссертации в срок или увеличение нормативного срока обучения.

«Дополнительным ресурсом повышения качества подготовки аспирантов можно считать то, что аспирантура вместе с магистратурой призвана решить задачу *воспроизводства* не только научных кадров, но и преподавателей высшей школы на основе научно-предметной, психолого-педагогической и культурно-просветительской подготовки»[88].

«Внедрение в систему образования новой модели аспирантуры инспирировало дискуссии по вопросам целеполагания программ подготовки научно-педагогических кадров, значительно изменив их суть и структуру»[89]. «Действующие в настоящее время Федеральные государственные образовательные стандарты вводят четкое структурирование аспирантских программ и предусматривают существенную по объему образовательную составляющую, которая должна обеспечить развитие исследовательских и педагогических компетенций, а также подготовку аспирантов к кандидатским экзаменам и выпускным испытаниям. В целом переход на структурированные программы не вызвал особой критики в академической среде. Общепризнано, что образовательная подготовка в аспирантуре необходима. Предметом обсуждения

[88] Резник С.Д. Магистранты российского университета: социальное поведение и качество обучения / С.Д. Резник, С.Н. Макарова // Высшее образование в России. – 2019. – № 11. – С. 9-21

[89] Пахомов С.И., Гуртов В.А., Щёголева Л.В. Диссертационный совет как зеркало российской науки // Вестник РАН. 2013. № 12. С. 26–33.

остается лишь вопрос о содержании, форме и объеме этой подготовки. Вместе с тем сам факт позиционирования аспирантуры как образовательной программы вызвал дискуссию о ее целях и функциях»[90].

«Наряду с «диссертационными» и «образовательными» подходами целевых значений аспирантуры набирает популярность «квалификационный» подход»[91]. «Данный подход указывает на то, что аспирантура должна готовить высококвалифицированных специалистов, обладающих исследовательскими и аналитическими компетенциями, обеспечивающими их конкурентоспособность на академическом рынке труда, а также востребованность и определенные преимущества в иных, неакадемических сферах интеллектуальной деятельности. Основой для обеспечения такой подготовки должна быть научно-исследовательская работа, уровень и результаты которой соответствуют требованиям, предъявляемым к кандидатским диссертациям. Образовательная часть программы играет при этом роль небольшого по объему, но очень важного дополнения, которое должно тщательно подбираться с учетом профиля и специфики подготовки аспирантов, миссии и традиций университета и, конечно, с учетом планируемой профессиональной траектории выпускника»[92].

Таким образом, структура послевузовского профессионального образования в контексте модернизации системы образования представляет собой ключевое звено в формировании условий для повышения качества научной и образовательной деятельности в Российской Федерации, является основой потенциала научных и образовательных учреждений. Качество подготовки аспирантов является результатом всей образовательной системы и основой для развития образования. При этом до последнего времени не была решена проблема разрыва подготовки от аттестации.

---

[90] Пахомов С.И., Гуртов В.А., Щёголева Л.В. Технология формирования количественной оценки деятельности диссертационного совета // Информатизация образования и науки. 2014. Вып. 4(24). С. 34–44.

[91] Nerad M. Governmental Innovation Policies, Globalization, and Change in Doctoral Education Worldwide: Are Doctoral Programs Converging? Trends and Tensions. Palgrave Macmillan, Cham, 2020. P. 43–84.

[92] Ali A., Kohun F. Dealing with isolation feelings in IS doctoral programs // International Journal of Doctoral Studies. 2006. No. 1(1). P. 21–33.

1.3. Сопряжение программ подготовки и аттестации научно-педагогических кадров в аспирантуре

В силу новизны программ подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре в научном сообществе продолжаются дискуссии вокруг Блока 4 «Государственная итоговая аттестация» (ГИА) программы аспирантуры[93, 94]. В части 6 ст. 59 Федерального закона указано, что к ГИА допускается обучающийся, который не имеет академической задолженности и в полном объеме выполнивший индивидуальный учебный план, если иное не установлено порядком проведения ГИА по соответствующим образовательным программам. Лица, успешно прошедшие ГИА, получают диплом об окончании аспирантуры (адъюнктуры) (часть 7 ст.60 Федерального закона № 273-ФЗ).

Дополнительно в ч. 9 ст.60 ФЗ №273-ФЗ регламентируется, что лицам, освоившим программы подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре) и защитившим в установленном законодательством Российской Федерации порядке научно-квалификационную работу (диссертацию) на соискание ученой степени кандидата наук, присваивается ученая степень кандидата наук по соответствующей специальности научных работников и выдается диплом кандидата наук. В части 1 статьи 4.1. Федерального закона 23.08.1996 г. №127-ФЗ «О науке и государственной научно-технической политике»[95] отмечается, что к соисканию ученой степени кандидата наук допускаются в том числе лица, подготовившие диссертацию на соискание ученой степени кандидата наук при освоении программы подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре).

Стоит отметить, что на федеральном портале проектов НПА данный документ до сих пор размещен в формате проекта Федерального закона «О научной,

---

[93] Бедный Б.И. К вопросу о цели аспирантской подготовки (диссертация vs квалификация) // Высшее образование в России. 2016. № 3. С. 44–52.

[94] Миронос А.А., Бедный Б.И. К вопросу о ГИА в аспирантуре нового типа // Университетское управление: практика и анализ. 2016. №3 (103). С. 118–128.

[95] Федеральный закон от 23.08.1996 г., №127-ФЗ «О науке и государственной научно-технической политике» [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_11507/ (дата обращения: 02.02.2020).

научно-технической и инновационной деятельности в Российской Федерации»[96]. Каких-либо принципиальных изменений по вопросам обучения в аспирантуре данный проект Федерального закона, по сравнению с текущим Федеральным законом «О науке и государственной научно-технической политике», не содержит. Таким образом, сегодня сфера аспирантуры продолжает регулироваться законодательством образования, не науки (Федеральным законом от 27.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»), а поэтому актуальность данной области исследования продолжает оставаться таковой.

«Необходимость гармонизации национальной системы подготовки кадров высшей квалификации и присуждения ученых степеней с Болонской системой объективно обусловливает важность комплексной оценки PhD-программ, а также определяет значимость изучения опыта российских вузов в их реализации для определения перспективы развития данных программ»[97].

В.Д. Нечаев, «в компетенцию которого также входят проблемы модернизации системы высшего образования в РФ, выявляет наличие следующего противоречия между стремлением перейти на признаваемые на международном уровне стандарты и модели программ профессиональной подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре и «институциональной инерцией», которая присутствует в отечественной модели»[98]. «Он указывает на то, что разрешение данного противоречия позволит обеспечить нострификацию степеней и дипломов, а также расширить перспективы функционирования программ»[99] академического и научного обмена, реализовать совместный проект по соруководству диссертациями аспирантов и повысить экспортный потенциал у отечественной аспирантуры.

---

[96] Федеральный закон «О научной, научно-технической и инновационной деятельности в Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: https://profsobranie.ru/assets/files/проект-федерального-закона.pdf (дата обращения: 03.02.2020).

[97] Там же.

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

[99] Паспорт приоритетного проекта «Развитие экспортного потенциала российской системы образования» в редакции протокола от 30 мая 2017 года № 6 [Электронный ресурс]. URL: http://static.government.ru/media/files/DkOXerfvAnLv0vFKJ59ZeqTC7ycla5HV.pdf (дата обращения: 03.12.2018).

Более важной проблемой продолжает оставаться сопряжение систем подготовки и аттестации кадров высшей квалификации. «Основным недостатком новой модели аспирантуры принято считать то, что аспирантские программы, нормы и механизмы, которыми они регулируются, отделены от государственной системы научной аттестации (диссертационных советов)»[100].

В редакции Постановления Правительства Российской Федерации от 21.04.2016 №335[101] указаны следующие требования к диссертации кандидата наук:

– Диссертация на соискание ученой степени кандидата наук должна быть научно-квалификационной работой, в которой содержится *решение научной задачи, имеющей значение для развития соответствующей отрасли знаний*, либо изложены новые научно обоснованные технические, технологические или иные решения и разработки, имеющие существенное значение для развития страны.

Приведены следующие требования к диссертации доктора наук:

– Диссертация на соискание ученой степени доктора наук должна быть научно-квалификационной работой, в которой на основании выполненных автором исследований *разработаны теоретические положения, совокупность которых можно квалифицировать как научное достижение,* либо решена научная проблема, имеющая важное политическое, социально-экономическое, культурное или хозяйственное значение, либо изложены новые научно обоснованные технические, технологические или иные решения, внедрение которых вносит значительный вклад в развитие страны.

При этом для понимания отличий между аспирантурой и докторантурой в России принято считать, что через кандидатскую диссертацию «(ученую степень кандидата наук) исследователь *входит в науку*, а через докторскую диссертацию (ученую степень доктора наук) он вносит *вклад в науку*»[102].

---

[100] Белоцерковский А.В. Присуждение ученых степеней в России: защита от кого и от чего // Высшее образование в России. 2013. № 4. С. 37–43.

[101] Постановление Правительства РФ от 21.04.2016 N 335 «О внесении изменений в Положение о присуждении ученых степеней» [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_197280/ (дата обращения: 14.03.2020).

[102] Сенашенко В.С. Участие России в Болонском процессе / Газета «Советский физик». URL: https://phys.msu.ru/rus/about/sovphys/ISSUES-2004/4(40)-2004/bolon/ (дата обращения: 14.03.2020).

Таким образом, требования к аттестации аспиранта не регламентируют обязательность защиты диссертационного исследования, «ограничиваясь лишь защитой научно-квалификационной работы (НКР). Для завершения аспирантской программы в рамках новой модели защищать диссертацию не требуется, в академической среде высказываются опасения относительно снижения стимула к обучению на третьем уровне высшего образования и заинтересованности аспирантов в защите кандидатских диссертаций. Кроме того, вполне оправданным может оказаться и риск снижения интереса зарубежных студентов к поступлению в аспирантуры российских вузов»[103].

В результате «внедрения в систему высшего образования обновленной модели аспирантуры запустилась ответная реакция в виде ряда дискуссий по направлениям целеполагания программ подготовки НПК. В настоящее время ФГОС вводят четкое структурирование аспирантских программ и предусматривают существенную по своему объему образовательную составляющую, целью которой является обеспечение дальнейшего развития педагогических и исследовательских компетенций, а также подготовку обучающихся-аспирантов к аттестации: кандидатским экзаменам и выпускным испытаниям. Является общепризнанным тот факт, что образовательная подготовка в аспирантуре необходима. Остается лишь вопрос о содержании, форме и объеме этой подготовки»[104]. «Факт позиционирования системы аспирантской подготовки как образовательной программы вызвал дискуссию о ее целях и функциях»[105]. «Сторонники «диссертационного» подхода полагают, что целью профессиональной подготовки НПК является сама по себе научная работа и защита кандидатской диссертации, а образовательная часть программы (в том виде и с тем функционалом, который определен ФГОСом) представляет собой отвлекающий фактор от подготовки написания диссертации. Сторонники «образовательного» подхода рассматривают реформу как инструмент для видоизменения очередной образовательной ступени, которая не будет иметь

[103] Там же.

[104] Бедный Б.И. Новая модель аспирантуры: pro et contra // Высшее образование в России. 2017. № 4. С. 5–16.

[105] Якушев А.Н. Непринятие диссертации к защите в диссертационном совете как теоретико-правовая и правоприменительные проблемы // Право и образование. 2009. № 3. С. 58–63.

искомого исследовательского наполнения и нацеленности на подготовку итоговой работы – кандидатской диссертации»[106]. «В свою очередь, на наш взгляд, более реалистичным представляется «квалификационный» подход»[107]. «Он хорошо встраивается в организационно-содержательные рамки новой модели аспирантского образования и заложен в основу современных преобразований, осуществляемых в национальных академических системах мира. Его суть состоит в том, что аспирантура должна осуществлять подготовку высококвалифицированных специалистов, обладающих исследовательскими и аналитическими компетенциями, обеспечивающими их конкурентоспособность на академическом рынке труда, а также востребованность и определенные преимущества в иных, неакадемических сферах интеллектуальной деятельности»[108]. «Основой такого подхода к профессиональной подготовке НПК должна являться научно-исследовательская работа, где уровень и результаты соответствуют требованиям, которые предъявляются к кандидатским диссертациям. При этом образовательный компонент программы аспирантуры играет роль небольшого по объему «гарнира», который должен подбираться индивидуально с учетом профиля и специфики подготовки НПК, а также традиций учебного заведения и с учетом планируемой профессиональной траектории развития выпускника уровня аспирантуры»[109]. «Отличительными особенностями большинства проведенных реформ докторантуры в европейских странах за последнее десятилетие являются следующие утверждения: больше ориентирования, больше руководства, больше интеграции, больше обучения профессионально востребованным навыкам, а также больше институциональных структур, обеспечивающих широкий междисциплинарный обмен и достаточное предложение по обучению»[110].

---

[106] Райчук Д.Ю., Минина Н.В. О позиционировании аспирантуры в структуре высшего образования // Высшее образование в России. 2016. № 4. С. 33–41.

[107] Бедный Б.И. К вопросу о цели аспирантской подготовки (диссертация vs квалификация) // Высшее образование в России. 2016. № 3. С. 44–52.

[108] Бедный Б.И. Новая модель аспирантуры: pro et contra // Высшее образование в России. 2017. № 4 (211). С. 5–16.

[109] Б.И. Новая модель аспирантуры: pro et contra // Высшее образование в России. 2017. № 4 (211). С. 7.

[110] Trends IV: Europian Universities implementing Bologna [Электронный ресурс]. EUA, Socrates, 2005. P. 70. URL: www.eua.be (дата обращения: 27.01.2020).

Таким образом, «реформа была призвана гармонизировать российскую систему образования с общеевропейской системой, в которой закреплены три уровня высшего образования: бакалавриат, магистратура и аспирантура»[111]. «За образец была взята так называемая модель структурированных аспирантских программ, которая в противовес действовавшей ранее модели наставничества («учитель – ученик») ориентирована на комплексный подход к контролю учебной и научной работы аспирантов и развитие не только профессиональных, но и универсальных компетенций для подготовки выпускников к разным видам профессиональной деятельности»[112,113]. «Развитие модели структурированной аспирантуры стало ответом на глобальные вызовы, с которыми в разных национальных контекстах столкнулось исследовательское образование: массовизация, интернационализация, востребованность выпускников за пределами академического рынка труда»[114,115]. «Но данный шаг явился своего рода попыткой «упаковки» в образовательную часть двух разных сущностей, что приводит к существенному размыванию целей подготовки»[116].

«Как следствие, диплом об окончании аспирантуры плохо выполняет «сигнальную функцию», не давая потенциальным работодателям ясного понимания ключевой зоны компетентности выпускника. Очевидно, что та квалификация, которую получают аспиранты, обо всем и ни о чем. И не дает никому четких сигналов, что это за специалист»[117]. «Исследование, проведенное Европейской ассоциацией университетов (EAU) в 2019 году показывает, что

---

[111] Kehm B.M. Quality in European Higher Education: The Influence of the Bologna Process // The Magazine of Higher Learning. 2010. No. 42(3). P. 40–46.

[112] Kehm B.M. Quo vadis doctoral education? New European approaches in the context of global changes // European Journal of Education. 2007. No. 42(3). P. 307–319.

[113] Nerad M., Heggelund M. (Eds.). Toward a global PhD: Forces and forms in doctoral education worldwide. University of Washington Press. 2011.

[114] Nerad M. Increase in PhD production and reform of doctoral education worldwide. Research Institute for Higher Education Hiroshima University, 2010. № 7. P. 69–84.

[115] Nerad M., Evans B. (Eds.). Globalization and its impacts on the quality of PhD education: forces and forms in doctoral education worldwide. Springer, 2014.

[116] Зайцева Л.А., Мацкевич И.М. Еще раз о двухуровневой системе присуждения ученых степеней (история и современность) // Юридическое образование и наука. 2013. № 2. С. 2–13.

[117] Терентьев Е.А., Бедный Б.И. Проблемы и перспективы развития российской аспирантуры: взгляд региональных университетов // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 10. С. 6.

сегодня именно структурированные программы аспирантуры являются доминирующими на европейском образовательном пространстве»[118].

«В российском научно-педагогическом сообществе реформа института аспирантуры была воспринята весьма критично и поспособствовала появлению большого числа научных публикаций, основанных на оценках экспертов. Общая критика свелась к тому, что аспирантура, являясь отражением в зеркале науки, не может быть успешно реформирована отдельно от науки. Быстрое и экспериментально не обоснованное (механическое) внедрение в российский контекст структурированных аспирантских программ не в состоянии улучшить положение дел с кадровым обеспечением науки и высшей школы»[119], «поэтому отказ от традиционной модели наставничества негативно отражается на функционировании российской аспирантуры»[120]. «Кроме того, отмечается, что затратный для вузов переход на новый образовательный формат аспирантуры осуществлялся без финансовой поддержки со стороны государства, региональных бюджетов и научных фондов, что не могло не отразиться на качестве и результатах аспирантской подготовки»[121,122].

В октябрьском номере Научно-методического электронного журнала 2018 г. в разделе 13.00.00 «Педагогические науки» было опубликовано исследование представителя АНО ВО Университета «Иннополис»[123], целью которого была идентификация дальнейших перспектив профессиональных программ научно-педагогических кадров в аспирантуре (PhD программ) в РФ. В ходе указанного исследования был проведен анализ сайтов, официальных страниц ряда отечественных образовательных организаций, которые присваивают степени

---

[118] Hasgall A., Saenen B., Borrell-Damian L., Van Deynze F., Seeber M., Huisman, J. Doctoral Education in Europe Today: Approaches and Institutional Structures. European University Association (Council for Doctoral Education). [Электронный ресурс]. University Gent. 2019. URL: https://eua.eu/downloads/publications/online%20eua%20cde%20survey%2016.01.2019.pdf (дата обращения: 22.12.2019).

[119] Душина С.А., Ащеулова Н.А. Аспирантура в национальных академических системах (опыт Германии и США) // Вестник МГИМО-Университета. 2013. № 2(29). С. 170–177.

[120] Шестак В.П., Шестак Н.В. Аспирантура как третий уровень высшего образования: дискурсивное поле // Высшее образование в России. 2015. №. 12. С. 22–34.

[121] Терентьев Е.А., Бедный Б.И. Проблемы и перспективы развития российской аспирантуры: взгляд региональных университетов // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 10. С. 8.

[122] Бекова С.К. Академическое самоубийство: сценарии отсева в российской аспирантуре / С.К. Бекова // Вопросы образования. – 2020. – 2. – С. 83–109.

[123] Официальный сайт Университета «Иннополис». URL: https://innopolis.university/about/ (дата обращения: 13.03.2020).

доктора философии (PhD degree). Проведение анализа осуществлялось по следующим аспектам: «вид и характеристика программы, особенности реализации программы, документ, выдаваемый после завершения программы»[124] (Таблица 2).

Таблица 2 – «Анализ информации из официальных сайтов по тематике реализации программ аспирантуры (PhD program) /присуждению степени (PhD degree) в отечественных образовательных организациях»[125].

Образовательная организация	**Вид программы**	**Особенности реализации аспирантской программы**	**Документ, выдаваемый после освоения программы в аспирантуре**
ФГАОУ ВО НИУ ВШЭ[126]	Совместные программы аспирантуры и программа профессиональной подготовки НПК «Академическая аспирантура»	Образовательный компонент, обязательная стажировка в зарубежном университете в процессе обучения. Наличие системы соруководства (cotutelle, co-tutoring)	Диплом о высшем образовании, диплом PhD университетов Париж-I, Париж-X Нантер
ФГАОУ ВО СФУ[127]	Программа подготовки НПК высшей квалификации	В рамках реализации проекта по формированию в университете собственной системы ученых степеней PhDSibFU. Осуществляется набор в аспирантуру СФУ для обучения на английском языке по ряду программ подготовки кадров высшей квалификации	Получение PhDSibFU напрямую не связано с завершением реализации университетом образовательной программы. Система присуждения ученых степеней PhDSibFU не входит в государственную систему научной аттестации. Присуждение осуществляется по направлениям, утвержденным ректором СФУ. Требуется представить НКР на английском языке. Диссертация защищается на заседании диссертационного

[124] Ходырева Е.Л. Программы PhD в российских вузах: опыт и перспективы реализации // Концепт. 2018. №10. С. 843–855.

[125] Там же.

[126] Официальный сайт управления аспирантуры ФГАОУ ВО НИУ ВШЭ. URL: https://aspirantura.hse.ru/phd

[127] Официальный сайт управления аспирантуры ФГАОУ ВО СФУ. URL: http://research.sfu-kras.ru/aspirantura#phd

			совета, создаваемого приказом ректора
ФГАОУ ВО РУДН[128]	Программа подготовки НПК высшей квалификации	Программа ориентирована на реализацию склонности к научной деятельности и получение ученой степени	Диплом PhD RUDN University после защиты диссертации
ФГАОУ ВО НИ ТГУ[129]	Программа подготовки НПК высшей квалификации	Реализуется частично или в полном объеме на иностранном языке (PhD-программа) в соответствии с самостоятельно устанавливаемыми образовательными стандартами высшего образования (СУОС) НИ ТГУ	Диплом о высшем образовании. После завершения освоения PhD-программы в соответствии с СУОС НИ ТГУ возможно представление научно-квалификационной работы, подготовленной и оформленной в соответствии с установленными в университете требованиями на соискание ученой степени PhD TSU (PhD-диссертация)
ФГБОУ ВО РГСУ[130]	Совместная PhD-программа РГСУ и Остравского университета Чешской Республики	Набор для лиц с профильным высшим образованием в области общественных или гуманитарных наук. Требуется зачисление на докторскую программу Остравского университета и на программу подготовки НПК в аспирантуре РГСУ. Язык обучения английский. Научный руководитель – научно-педагогический работник Остравского университета. Обучение в Остравском университете проходит онлайн.	Диплом о высшем образовании. Докторский диплом Остравского университета: программа аккредитована Министерством образования Чешской Республики и Европейской комиссией
АНО ОВО ЕУСПб[131]	Программа ДПО уровня PhD по дисциплинам «Политология» и «Социология»	Срок освоения программы – три года. Набор осуществляется среди магистров и специалистов с дипломом в области социальных, гуманитарных дисциплин и экономики. Подготовка аттестационной работы под руководством комитета из четырех преподавателей. Диссертация пишется на английском языке	Выпускники программы, успешно прошедшие итоговую аттестационную работу, по уровню квалификации тождественную диссертациям на соискание ученых степеней доктора философии по политологии и доктора философии по социологии в западных университетах, получают диплом о профессиональной переподготовке и диплом

[128] Официальный сайт управления кадров высшей квалификации ФГАОУ ВО РУДН. URL: http://www.rudn.ru/index.php?pagec=2298

[129] Официальный сайт управления кадров высшей квалификации ФГАОУ ВО НИ ТГУ. URL: http://aspirantura.tsu.ru/training/phd_tsu.php

[130] Официальный сайт управления аспирантуры ФГБОУ ВО РГСУ. URL: http://rgsu.net/about/science/scientific-personnel-training/Doctorate/PhD/

[131] Официальный сайт управления аспирантуры АНО ОВО ЕУСПб. URL: https://eu.spb.ru/socio/admission/phd-program

			PhD/политологии/социологии в зависимости от выбранной дисциплины

Таким образом, установлено, что «образовательные организации относят PhD-программы преимущественно к академической аспирантуре, приравнивая их к программам подготовки НПК высшей квалификации. При этом для программ PhD как для программ, соотносимых с программами подготовки НПК высшей квалификации, устанавливаются ограничения, связанные с утверждением перечня данных программ Ученым советом университета/образовательного учреждения, с наличием необходимости реализации их в сетевом формате с иностранной образовательной организацией (соруководство)»[132].

«Информация с сайтов образовательных организаций показывает:

- наличие в аспирантской программе доминирующего образовательного компонента (перечня требуемых к освоению учебных дисциплин);
- индивидуальный план обучающегося, позволяющий аспирантам получить современное образование с обширным междисциплинарным компонентом;
- возможность выбора между теоретическим и прикладным направлением в рамках одной программы;
- возможность проводить исследования и знакомиться с передовыми практиками в зарубежных университетах;
- реализация программы в соответствии с самостоятельно устанавливаемыми образовательными стандартами ВО;
- реализация части программы в формате гибридного обучения;
- наличие стажировки в зарубежном университете в процессе освоения аспирантской программы и прочее»[133].

Таким образом, было отмечено, что «система присуждения PhD степени конкретной образовательной организации не входит в государственную систему научной аттестации, реализуется лишь имитация данной системы, т.к. в подавляющем большинстве вузов присуждение ученой степени PhD связано с

[132] Там же.
[133] Там же.

реализацией программы подготовки НПК высшей квалификации. На наш взгляд, происходит формирование гибридной системы аттестации НПК в аспирантуре со всевозможной вариативностью, которая присуща гибридным составляющим данной системы. Присуждение степени PhD конкретной образовательной организации регламентируется ее ЛНА, поэтому вопрос о престиже данной степени как для выпускников, так и для сторонних кандидатов, как показывает анализ практики деятельности отечественных образовательных организаций, находится в приоритете»[134].

В настоящее время в Российской Федерации на третьей ступени высшего образования одновременно функционируют две системы аттестации: *федеральная* и система на *уровне научных и образовательных организаций*.

Научным руководителем было проведено исследование 29 моделей научной аттестации – перечня научных и образовательных организаций высшего образования, которым, согласно Федеральному закону «О науке и государственной научно-технической политике», в рамках пилотного проекта предоставляются права апробации новой модели научной аттестации[135] (Таблица 3).

Таблица 3 – «Перечень научных и образовательных организаций высшего образования, которым предоставляются права на апробацию новой модели научной аттестации»[136].

№	**Наименование организации**	**Сокращенное наименование организации**
1	Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова	МГУ
2	Санкт-Петербургский государственный университет	СПбГУ
3	Объединенный институт ядерных исследований	ОИЯИ
4	Физико-технический институт им. А.Ф. Иоффе Российской академии наук	ФТИ
5	Институт общей и неорганической химии им. Н.С. Курнакова Российской академии наук	ИОНХ

[134] Там же

[135] Постановление Правительства РФ от 11 мая 2017 г. № 553 «Об утверждении положения о формировании перечня научных организаций и образовательных организаций высшего образования, которым предоставляются права, предусмотренные абзацами вторым-четвертым пункта 3 статьи 4 Федерального закона “О науке и государственной научно-технической политике”» // СПС КонсультантПлюс.

[136] Касаткин П.И., Антюхова Е.А. Диалектика традиций и новаторства в отечественной диссертационной культуре // Вестник МГИМО-Университета. 2019. 2(65). С. 179.

6	Институт химической биологии и фундаментальной медицины Сибирского отделения Российской академии наук	ИХБФМ СО РАН
7	Белгородский государственный национальный исследовательский университет	БелГУ
8	Казанский (Приволжский) федеральный университет	КФУ
9	Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации	МГИМО
10	Московский физико-технический институт (государственный университет)	МФТИ
11	Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»	ВШЭ
12	Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС»	МИСиС
13	Национальный исследовательский Томский политехнический университет	ТПУ
14	Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ»	МИФИ
15	Новосибирский национальный исследовательский государственный университет	НГУ
16	Российский университет дружбы народов	РУДН
17	Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики	ИТМО
18	Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина	УРФУ
19	Южный федеральный университет	ЮФУ
20	Национальный исследовательский университет «МЭИ»	МЭИ
21	Пермский национальный исследовательский политехнический университет	ПНИПУ
22	Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации	РАНХиГС
23	Российский химико-технологический университет имени Д.И. Менделеева	РХТУ
24	Санкт-Петербургский горный университет	СПГУ
25	Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации	Финуниверситет
26	Национальный исследовательский Томский государственный университет	ТГУ
27	Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого	СПбПУ
28	Первый Московский государственный медицинский университет имени И. М. Сеченова	МГМУ им. И.М.Сеченова
29	Санкт-Петербургский национальный исследовательский Академический университет имени Ж.И. Алферова РАН	СПбАУ

Содержательный анализ данного исследования показал, что существующий пилотный проект

- предоставил «самостоятельность в выборе механизмов, порядков и процедур формирования диссертационных советов и критериев присуждения ученых степеней, входящих в них организаций;

- поставил задачу по переосмыслению аксиологических основ диссертационной культуры через преодоление проблем, связанных с подлинностью и качеством диссертационных исследований, и путем повышения репутационной ответственности организаций и ученых»[137].

Разброс в требованиях, подходах и моделях настолько велик, что одна и та же диссертация может в одной образовательной организации соответствовать уровню докторской, а в другой «не дотягивать» до кандидатского уровня (например, по количеству требуемых публикаций, языку и пр.). С одной стороны, диверсификация научного образовательного пространства, которую мы имеем, очень интересна, поскольку она учитывает специфику организации, различных отраслей, разных складывающихся научных школ. С другой стороны, существует угроза критики идей пилотного проекта, что может привести к разрыву научно-образовательного пространства. Как будут развиваться события, покажет время, поскольку не все 29 образовательных организаций перешли к реализации данного пилотного проекта. Только половина из них провела на своей базе процедуры защиты аспирантами диссертаций. Остальные продолжают выполнять корректировки своих локальных нормативных актов (ЛНА), определяющих процедуру защиты. Тем не менее процесс является очень интересным с точки зрения реализации.

Первоначально права, предусмотренные абзацами 2-4 п. 3.1 ст. 4 Федерального закона «О науке и государственной научно-технической политике», были предоставлены только двум вузам: МГУ и СПбГУ[138]. Предоставление права этим двум университетам самостоятельно присуждать ученые степени кандидата и доктора наук, создавать диссертационные советы и определять их полномочия является наглядным примером гибридной образовательной конструкции.

---

[137] Там же.

[138] Федеральный закон от 23.05.2016 № 148-ФЗ «О внесении изменений в статью 4 Федерального закона “О науке и государственной научно-технической политике”» // Российская газета. № 111. 25.05.2016.

Изначально такая инициатива представляется разумной, но лишь в качестве *эксперимента*. Как только на начальном этапе ее осуществления происходит увеличение числа участников, возникает потеря ее однозначности со всеми вытекающими последствиями. Спустя год «Правительство определило механизм отбора организаций, претендующих на включение в пилотный проект. Приказами Минобрнауки были также определены отрасли наук для каждой из организаций-участниц»[139, 140].

Из проведенного исследования авторами работы констатировалось, что «по состоянию на 1 февраля 2019 года только 24 вуза разработали локальные нормативные акты, а объявления о защите разместили 13 из них. Защиты прошли в 10 организациях. Также сопоставительный анализ локальных нормативных актов организаций позволил им типологизировать подходы к формированию диссертационных советов (по порядку утверждения диссертационных советов, по привлечению внешних специалистов, по требованиям к наукометрическим показателям членов диссертационных советов и пр.)» [141].

Таким образом, 29 организаций сформировали разные модели аттестации научно-педагогических кадров в аспирантуре. Ввиду того, что в наших ФГОСах раздел «Научные исследования», *подготовка* к защите и *защита* диссертации – это большой по часам компонент, можно констатировать тот факт, что процессы гибридизации разошлись по моделям аттестации научно-педагогических кадров в аспирантуре. Внедряются различные опыты и практические решения, смежные зарубежные и образовательные практики.

---

[139] Приказ Минобрнауки России от 15.11.2017 № 1113 «Об утверждении перечня отраслей науки, в рамках которых научным организациям и образовательным организациям высшего образования, включенным в утвержденный Правительством Российской Федерации в соответствии с абзацем шестым пункта 3.1 статьи 4 Федерального закона “О науке и государственной научно-технической политике” перечень, предоставляются права, предусмотренные абзацами вторым – четвертым пункта 3.1 статьи 4 указанного Федерального закона» // СПС КонсультантПлюс.

[140] Приказ Минобрнауки России от 16.10.2018 № 48н «Об утверждении перечня отраслей науки, в рамках которых научным организациям и образовательным организациям высшего образования, включенным в утвержденный Правительством Российской Федерации в соответствии с абзацем шестым пункта 3.1 статьи 4 Федерального закона “О науке и государственной научно-технической политике” перечень, предоставляются права, предусмотренные абзацами вторым – четвертым пункта 3.1 статьи 4 указанного Федерального закона» // СПС КонсультантПлюс.

[141] Касаткин П.И., Антюхова Е.А. Диалектика традиций и новаторства в отечественной диссертационной культуре // Вестник МГИМО-Университета. 2019. 2(65). С. 17–195.

Рассмотрим реальные примеры имеющегося опыта в практике реализации программ для аспирантов, которые сегодня действуют в рамках модели аспирантуры.

Действующая модель аспирантуры демонстрирует ряд недостатков. Во-первых, отмечается «несовершенство нормативно установленной процедуры организации и проведения аттестации аспирантов (ГИА). Затруднения возникают в содержательном разведении итоговой аттестации и кандидатского экзамена по специальности (из личного опыта: данный экзамен сдавался мною на этапе промежуточной аттестации), поскольку обе процедуры предполагают оценку профессиональной квалификации по направлению подготовки аспиранта. Все чаще возникает ситуация дублирования содержания данных аттестационных мероприятий. Непростой задачей становится включение в систему итогового оценивания выпускников проверки сформированности двух разных типов компетенций: *исследовательской и преподавательской»*[142].

«Одним из возможных решений, демонстрирующихся в практике региональных университетов, является использование портфолио достижений аспиранта (в том числе в области педагогической деятельности). Комиссия использует портфолио в качестве части итоговой аттестации в дополнение к проверке знаний по направлению подготовки, а также, для того, чтобы не являлось затруднительным разведение оценки компетенций:

- по профилю,

- по направленности

- и педагогических компетенций, которые также должны быть оценены в ходе ГИА»[143].

Портфолио является своего рода пакетом документов, включающих в себя отчеты педагогических и научно-исследовательских практик, рабочие программы предметов, блоки ФОС и результаты научно-исследовательской практики аспиранта (научные публикации).

---

[142] Терентьев, Е. А. Проблемы и перспективы развития российской аспирантуры: взгляд региональных университетов / Е. А. Терентьев, Б. И. Бедный // Высшее образование в России. – 2020. – Т. 29. – № 10. – С. 9-28.

[143] Там же.

Другим барьером на пути достижения оптимальной и эффективной аттестации аспирантов (в основном в региональных ВУЗах) является формирование экзаменационных комиссий[144]. В соответствии с действующими НПА в составы комиссий должны входить представители работодателей. Заинтересована ли индустрия в участии в работе аттестационной комиссии? Скорее, их интерес проявляется на этапе создания и развития совместных образовательных программ.

В контексте налаживания связи НИР обучающихся с производственными структурами примечателен кейс Пензенского государственного университета.

«Научные школы ПГУ развиваются на базе сформированных научных коллективов по различным направлениям научных исследований. В период с 2008 по 2013 гг. в университете проводились научные исследования в рамках 11 отраслей наук по 29 научным направлениям. С 2013 г. в ПГУ ведется работа по укрупнению научных направлений исследований с учетом междисциплинарного характера ряда направлений»[145]. Данные отчета о научной деятельности ФГБОУ ВПО ПГУ за 2014 год свидетельствуют о высоком качестве связи НИР университета с производством. Успехов добились «по патентно-лицензионной работе и количеству полученных охранных документов на результаты интеллектуальной деятельности. С 2009 г. в университете наблюдается устойчивая тенденция усиления изобретательской деятельности, что во многом связано с повышением уровня организации патентно-лицензионной деятельности, в частности, для сотрудников и студентов проводятся тренинги по процедурам подачи заявки на патент, особенностям составления формулы изобретения. Так, в 2014 г. в Федеральную службу по интеллектуальной собственности, патентам и товарным знакам было направлено 73 заявки на объекты интеллектуальной деятельности (ОИС), относящиеся к области автомобилестроения, медицины, технологии литейного производства, машиностроения, приборостроения, вычислительной техники. В 2014 г. получены 29 патентов РФ на изобретения, два

[144] Шишканова И.А., Пахомов С.И., Гуртов В.А., Пенние И.В. Критерии оценки деятельности диссертационных советов для трансформации национальной сети аттестации кадров ВНК // Актуальные проблемы российского права. 2017. № 4 (77). С. 208–216.

[145] Там же.

патента на полезную модель, 28 свидетельств на программы для ЭВМ, 3 свидетельства на базы данных, зарегистрированы 4 лицензионных договора на изобретения и секрет производства (ноу-хау). ПГУ поддерживает 21 действующий патент, проводится работа, связанная с консультациями по вопросам составления документов на заявки, оплаты пошлин, использования интеллектуальной собственности при создании малых инновационных предприятий, ведения переписки с Роспатентом, выплаты вознаграждений, составления лицензионных договоров на право использования объектов интеллектуальной собственности. Об укреплении связи НИР с производством свидетельствуют и совместные заявки на объекты интеллектуальной собственности с авторами сторонних организаций, в числе которых крупнейшие предприятия, такие как НПО «Старт», ПНИЭИ, НИИФИ, ОАО НПП «Рубин» и др»[146]. Стоит отметить, что университет смог развить систему внутреннего обучения работников для понимания функционирования системы. Указанные консультации и внутренние семинары способствовали должной осознанности работниками целей и задач деятельности по искомым шагам для развития[147]. В некоторых вузах России продолжают развитие совместные с производством программы, в частности в ННГУ им. Н.И. Лобачевского. По словам директора Института аспирантуры и докторантуры ННГУ им. Н.И. Лобачевского, профессора Кафедры университетского менеджмента и инноваций в образовании Б.И. Бедного, «Модель аспирантуры, в которой представители индустрии принимали бы активное участие, была бы наиболее эффективной, если бы бизнес повернулся лицом к университету, если бизнес был бы заинтересован в подготовке кадров высшей квалификации»[148]. Представители ФГАОУ ВО НИУ ВШЭ совместно с работодателями констатируют, что, во-первых, если речь идет о защитах по направлению STEM, то среди аспирантов велика доля тех, кто уже работает (за рубежом данная сфера именуется как «Industrial PhD»). Во-вторых,

[146] Там же.

[147] Кейсы российских университетов : сб. / сост. К.В. Зиньковский, Е.А. Савеленок. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2016.

[148] Круглый стол «Российская аспирантура в поисках идеальной модели», НИУ ВШЭ, 28.01.2020 г. [Электронный ресурс]. URL: https://www.youtube.com/watch?v=VFL0Xbkdreo (дата обращения: 31.01.2020).

организации очень заинтересованы в сотрудниках, которые приходят к ним уже со степенью. Вкладывать ресурсы в «Industrial PhD» стремятся далеко не все компании. К примеру, компьютерный сектор с удовольствием «перекупает» выпускников, устанавливая им более высокие заработные платы, но лишь после окончания аспирантуры[149]. Многие руководители управлений подготовки кадров высшей квалификации в регионах страны отмечали, что редко удается найти высококвалифицированных специалистов, которые могли бы на должном профессиональном уровне оценить итоги работы аспирантов. В некоторых случаях ситуация осложняется наличием внутривузовских требований, согласно которым в качестве сотрудников не могут рассматриваться представители академического сообщества. Такой подход поставил работодателей в тяжелое положение, т.к. они были вынуждены теперь искать практиков. Хотя именно заведующие кафедрами других ВУЗов, к примеру, могли в дальнейшем пригласить защитившегося аспиранта к себе для профессионального развития.

Следующим важным фактом является «институционально закрепленный разрыв между итоговой аттестацией аспиранта и защитой кандидатской диссертации, которая, как правило, проходит после завершения аспирантской образовательной программы. Отмечалось, что разведение ГИА и предварительного обсуждения диссертационной работы профильными специалистами на кафедре (в лаборатории), где она выполнялась, приводит к дополнительной нагрузке на аспиранта и существенно удлиняет сроки выхода на защиту. Для решения этой проблемы и сближения двух аттестационных мероприятий некоторые университеты идут по пути дублирования требований к научному докладу по результатам научно-квалификационной работы аспиранта (вторая часть ГИА) и автореферату диссертации, а также по сути превращают ГИА в предварительное обсуждение диссертации с участием рецензентов и широкого круга сотрудников. На этапе ГИА представление доклада у нас происходит по процедуре защиты. Это очень близко, очень похоже. Также рекомендуется присутствие руководителя, рецензентов, вопросы и прочее. Когда

[149] Там же.

писались все ЛНА, мы абсолютно выстроили аналог варианта защиты, т.е. требования к научному докладу аналогично требованиям к автореферату диссертации. По результатам, конечно, даем заключение, но при условии, что имеется представленная диссертация»[150].

Удалось испытать на личном опыте незрелость системы профессиональной подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре, а точнее процедуры аттестации обучающихся в аспирантуре. На втором курсе профессионально подготовки научно-педагогических кадров (2018 г.) во время пребывания на стажировке в Римском университете Тор Вергата[151] (г. Рим, Италия) пришлось столкнуться с очередной проблемой в условиях отсутствия гибкости со стороны управления подготовки кадров высшей квалификации отечественного университета. На уровне обучения в аспирантуре, являясь участником европейской программы академического обмена обучающихся «Erasmus+»[152], со стороны принимающего вуза было выдвинуто предложение по организации и реализации программы соруководства. Для выполнения данной процедуры необходимо было получить согласование от Учебно-научного института сравнительной и образовательной политики РУДН и управления подготовки кадров высшей квалификации. Совместно с работниками научного управления римского университета было сформировано соглашение о программе соруководства (la cotutella – *итал.*). Далее необходимо было связаться с университетом в г. Москва, чтобы получить согласование от лица научного руководителя института, декана и начальника управления аспирантуры. На данном этапе не удалось получить ответа от работников института, от начальника Управления подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации. Таким образом, не получив поддержки от российского университета, идея реализации данного пилотного проекта по моей защите диссертации сошла на «нет». Данный реалистичный пример констатирует факт того, что некоторые

[150] Терентьев Е.А., Бедный Б.И. Проблемы и перспективы развития российской аспирантуры: взгляд региональных университетов // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 10. С. 11.

[151] Официальный сайт Римского университета Тор Вергата (Universita degli studi di Roma Tor Vergata). URL: https://en.uniroma2.it/

[152] Программа Европейского союза по поддержке образования, обучения, молодежи и спорта в Европе. URL: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/node_en

отечественные вузы не готовы к гибкому подходу в оказании поддержки аспирантам. Защита согласно системе соруководства могла пройти на территории римского университета с приглашением научного руководителя от российской стороны, с выдачей впоследствии диплома PhD европейского образца. Таким образом, мог быть реализован гибридный механизм для успешного итога аттестации аспиранта. С момента освоения программы подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре получен диплом «Исследователь. Преподаватель-исследователь» (2019 г.), т.к. сформировать диссертационный совет внутри вуза не удалось ввиду отсутствия докторов наук по направлению подготовки в аспирантуре, а также по причине отсутствия административной поддержки от университета.

«Необходимо отметить, что любые изменения в системе подготовки и аттестации научных кадров должны проводиться постепенно, с регулярным анализом достигаемых эффектов в условиях широкой научно-профессиональной и общественной дискуссии, если мы хотим добиться качественных изменений в такой сложной сфере, как воспроизводство научных кадров. Так в свое время поэтапно и последовательно проводилась образовательная реформа в Швеции, которая славится сегодня не только качеством образования, но и высокой эффективностью научных исследований. Тогда, возможно, мы сумеем возродить доверие общества к ученым, интерес молодежи к научным исследованиям, потребность государства в фундаментальных исследованиях не только технического и технологического направлений и в конечном итоге возродим статус ученой степени в стране»[153].

Одним из шагов по совершенствованию сопряжения подготовки и аттестации научно-педагогических кадров в аспирантуре, который упоминался выше, может стать формирование различных требований к качеству публикаций аспирантов, а также к форме предоставления кандидатской диссертации.

На данный момент пилотный проект позволяет этот этап подготовки модифицировать в форму защиты, ведь процесс подготовки и защиты – это

[153] Лаптев В.В., Писарева С.А., Тряпицына А.П. Ученая степень в России: реальность и перспективы // Высшее образование в России. 2013. № 4. С. 26–37.

именно то, к чему мы стремимся в аспирантуре. Разные модели защиты должны подразумевать разную подготовку. Организации, получившие право самостоятельного присуждения, предусмотрели возможность защиты: по статьям, по монографиям, в форме рукописи. Очевидно, что это разные способы предоставления диссертационного исследования. Естественно, что различные исследовательские компетенции обретаются обучающимся уровня аспирантуры, чтобы подготовить «продукт», который ему предстоит защитить. Во всех указанных способах предоставления диссертации должно быть созидательное звено – это может быть достижение, открытие, решение проблемы, а формы представляются разными.

Подготовка и аттестация неразрывно связаны как по форме результатов, так и по форме осуществления образовательного и научного компонента. К сожалению, ни одна из тех организаций, которые являются участниками вышеуказанного пилотного проекта, относительно подготовки научно-педагогических кадров в собственные образовательные стандарты по уровню аспирантуры не указала ничего отличного от других. Получив право внести особенности в аспекты подготовки научно-педагогических кадров, ни одна организация не стала «выходить за рамки» существующего. Исключением явилась лишь модель аттестации. Требования к аттестации стали сильно отличаться. Очевидно, что в системе подготовки проблемы не преодолены. Наблюдается угроза еще большего разрыва научно-образовательного пространства, с одной стороны, а с другой стороны – данная диверсификация позволяет блокироваться с другими вузами западных партнеров по модели двойного соруководства. Но в зарубежных системах подготовки кадров высшей квалификации требования различаются по годам и по подходам.

«К сожалению, никто из участников пилотного проекта не предусмотрел возможность проведения защиты диссертации в рамках государственной итоговой аттестации аспирантов и синхронизацию процессов выдачи

кандидатского диплома и диплома об окончании аспирантуры, что предопределяется тем результатом, который мы будем иметь»[154].

«Будущее процесса гармонизации аттестационных процедур должно соответствовать актуальным потребностям развития отечественных научных школ для достижения национальных целей и стратегических задач развития страны. Пока нормативное регулирование не успевает за многообразием практик»[155].

Подготовка и аттестация неразрывно связаны как по форме результатов, так и по форме осуществления *образовательного и научного компонента.* Это обусловливает необходимость гармонизации сети диссертационных советов и аспирантур. В результате гибридных преобразований возникает многообразие форм организации учебного процесса, образовательных программ, учебных планов и образовательных технологий, алгоритмов оценки академических достижений студентов и образовательных моделей выпускников аспирантуры. Для исследования гибридных образовательных структур требуется соответствующий инструментарий, который учитывал бы гибридный характер их появления и последующего становления. Все вышеизложенное позволило показать, что сопряжение систем подготовки и аттестации научно-педагогических кадров в аспирантуре имеет довольно противоречивую картину – одновременно функционируют две системы аттестации: федеральная и система на уровне научных и образовательных организаций.

Нашему вниманию предстает неоднозначность аспирантуры, по сути гибридной, где при одинаковой подготовке научно-педагогических кадров не могут быть реализованы разные модели аттестации.

Таким образом, ввиду разности подходов по аттестации происходит большой разрыв в подготовке научно-педагогических кадров в аспирантуре. Как будут сформированы образовательными организациями собственные Федеральные государственные требования, будут ли они ограничиваться категориями «не ниже» еще предстоит рассмотреть. В дальнейшем должны быть приняты шаги с

[154] Там же.
[155] Там же.

целью совершенствования механизма сопряжения подготовки и аттестации научно-педагогических кадров в аспирантуре.

Выводы по первой главе

1. На протяжении всего советского периода менялся подход к аспирантуре: появлялись элементы наставничества, элементы структурированной аспирантуры. На пути перманентных реформ функционирования сферы подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре была выработана масса решений, которые могут считаться гибридными, а именно:

– шаги, предпринятые к смешению наставнической аспирантуры со структурированной, и попытка вузов академии наук от этого уйти, т.к. сложности, которые они испытывали с аккредитацией, высветили проблемность этого решения;

– попытки организовать работу аспирантуры в НИИ и в учреждении академии наук по-другому, не т.к. в вузах;

– попытки решить данные вопросы путем академической аспирантуры полного дня, где аспирантам платят стипендию, и они не могут осуществлять трудовую деятельность в других организациях и пр.

Все попытки изменения формы аспирантуры порой приобретали черты схожести с зарубежными моделями, но всегда воспринимались отечественной научной и педагогической общественностью как чужеродные.

2. Аспирантура, пройдя путь поиска собственных моделей и форм – до возникновения ученых степеней в XX веке, пришла в XXI веке к тому, что стала одним из уровней высшего образования, при советской системе – определялась как послевузовское профессиональное образование, нынешняя модель – это третий уровень высшего образования. На сегодняшний день форма профессиональной подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре – это следствие гибридизации системы высшего образования. Здесь наблюдается смешение моделей наставнической и структурированной программы аспирантуры, курсовой системы обучения и присутствия экзаменов

Государственной итоговой аттестации. Результатом таких преобразований стала потеря связи обновленной аспирантуры со средой, в которой она функционировала. Аспирантура, которая сформировалась вследствие болонских преобразований, обрела черты новой формы традиционной аспирантуры. Данная гибридная модель аспирантуры требует деликатного обращения.

3. Подготовка кадров высшей квалификации является ключевым звеном в формировании условий для повышения качества научной и образовательной деятельности в Российской Федерации, как основа потенциала научных и образовательных учреждений. Качество подготовки аспирантов является результатом всей образовательной системы, и данное качество является основой для развития образования. При этом до последнего времени не была решена проблема разрыва подготовки от аттестации. Подготовка и аттестация неразрывно связаны как по форме результатов, так и по форме осуществления образовательного и научного компонента. Это обусловливает необходимость гармонизации сети диссертационных советов и аспирантур.

4. Аспирантура, функционирующая по Федеральным государственным образовательным стандартам (ФГОС), представляет собой гибридную конструкцию, которая формирует Федеральные государственные требования (ФГТ). За последние десять лет страна пережила трансформацию от ФГТ до ФГОС и в перспективе к ФГТ «нового формата». Ожидается, что новый путь преобразований, где образовательные организации получат возможности «настройки» профессиональной подготовки научно-педагогических кадров под модели аттестации научно-педагогических кадров, отразится в ФГТ нового формата, и доля гибридных составляющих аспирантуры увеличится. Появятся новые свойства систем подготовки и аттестации научно-педагогических кадров в аспирантуре.

5. Формирование образовательного гибрида профессиональной подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре возможно при условии наличия результата – получения гибридной составляющей профессиональной подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре более современной, устойчивой

формы, с рациональной организацией учебного процесса, при которой этапы подготовки можно будет модифицировать под форму аттестации.

ГЛАВА 2. РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ ГИБРИДНОЙ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

2.1. Моделирование процесса гибридизации высшего образования на основе его реформирования

С конца 90-х годов XX века интеграционные процессы в сфере высшего образования на территории Европы развивались особенно активно. За прошедшее время системы образования большинства европейских стран прошли этап болонских преобразований. Целью этих преобразований стало обеспечение качественного высшего образования для всех социальных групп населения, повышение трудоустраиваемости выпускников, активизация академической мобильности[156].

В результате западноевропейские системы образования, не теряя собственных образовательных традиций, фактически начали эволюционировать в сторону профессиональной образовательной модели (как было в советской модели), становясь все более профессионально ориентированными[157]. Появился образовательный тренд, нацеливающий системы образования на создание практикоориетированных образовательных программ в режиме конвергентных преобразований европейского образовательного ландшафта. В ходе реформирования образовательных систем в европейских странах были, прежде всего, приняты новые методические документы: «Стандарты и рекомендации для гарантии качества высшего образования в европейском пространстве», которые преследовали единственную цель – обеспечение гарантии качества высшего образования в европейском пространстве. «Признанные и используемые в EHEA формальные системы гарантии качества, системы перезачета учебной нагрузки и периодов обучения, результаты обучения и квалификационные рамки являются универсальными инструментами, которые были созданы для поддержания

[156] Мотова Г.Н. Болонский процесс: 15 лет спустя // Высшее образование в России. 2015. № 11. С. 53–65.

[157] Сенашенко В.С., Макарова А.А. Образовательные гибриды в высшем образовании России как следствие «болонских преобразований» // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 8/9. С. 24–42.

культуры непрерывного образования, направленной на создание образовательных возможностей граждан, а также для подготовки граждан к профессиональной деятельности в условиях инновационной экономики»[158]. «Внедрение и использование данных инструментов позволило Европе быстро оправиться от последствий экономического кризиса 2007–2008 годов и создать устойчивую основу для экономического роста. Таким образом, произошло переосмысление образования: государство готово инвестировать в знания и навыки исключительно в том случае, когда результаты обучения соответствуют потребностям рынка»[159].

Одновременно происходило смешение традиционных систем образования западноевропейских стран с англо-американской образовательной системой, создавая тем самым основу для их гибридизации. В настоящее время можно говорить о европейском образовательном гибриде: «Создание общей европейской сферы высшего образования – поражающий воображение проект, но он привел к чему-то очень непохожему на “англосаксонскую систему”, с которой по ошибке себя сравнивал, и при этом к чему-то весьма интересному»[160].

В 2003 г. Россия подписала Болонскую декларацию и таким образом присоединилась к формированию Европейского пространства высшего образования, поскольку задачи болонского процесса виделись созвучными Концепции модернизации российского высшего образования[161]. Ключевой проблемой модернизации образования, кроме обеспечения качества и расширения доступности, должно было стать повышение его эффективности. Для этого необходимо было разработать подходы и определить средства, требуемые для решения поставленных задач[162]. Во главу угла планируемых преобразований было поставлено внедрение европейской либеральной университетской традиции,

---

[158] Чистохвалов В.Н. Особенности модернизации российского и европейского высшего образования в 1991–2005 годах: историко-сравнительный анализ : монография/ под общ. ред. В.М. Филиппова. М., 2010.

[159] Мотова Г.Н. Болонский процесс: 15 лет спустя // Высшее образование в России. 2015. № 11. С. 61.

[160] Mitchell A. Bachelor of What, Master of Whom? The Humboldt Myth and Historical Transformations of Higher Education in German-Speaking Europe and the US // European Journal of Education. 2006. Vol. 41. № 2. P. 245–267.

[161] Приказ Министерства образования Российской Федерации от 11.02.2002 №393 «О Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» [Электронный ресурс]. URL: https://edu.ru/documents/view/1660/ (дата обращения 13.10.2016).

[162] Касевич В.Б., Светлов Р.В., Петров А.В., Цыб А.А. Болонский процесс в вопросах и ответах. СПб., 2004.

замещение моноуровневой структуры образовательных программ высшего образования англо-американской многоуровневой структурой, смена образовательной модели выпускника, переход на новую систему расчета трудоемкости образовательных программ и учета учебной работы студентов (аналог ECTS[163]), а также внедрение модульно-рейтинговых алгоритмов построения образовательных программ[164]. На Берлинской конференции, прежде всего, была отмечена необходимость нового понимания системы подготовки научных кадров как продолжение непрерывного процесса высшего образования[165, 166].

На этот раз характер заимствования европейского опыта в ходе реформирования высшего образования России коренным образом отличался от использования европейской модели университета в условиях становления системы высшего образования России в XVIII веке. Тогда, к моменту создания в России академического университета, европейские университеты уже накопили большой опыт в области университетского образования[167]. Ясно, что в таких условиях речь не могла идти о смешении двух систем университетского образования на *паритетной* основе. Фактически имело место погружение европейского университета в образовательную среду России, который лишь со временем впитал, как уже отмечалось выше, русскую культурную традицию и адаптировался к особенностям социального устройства России. В начале XXI века, к моменту присоединения к Болонскому процессу, в стране функционировала мощная система высшего образования, и следование

---

[163] ECTS – (*англ*. European Credit Transfer and Accumulation System – в системе высшего образования Европы введена Европейская система зачетного перевода – ECTS, которая основана на общей трудоемкости работы обучающихся и их результатов. Участие российских вузов в международных интеграционных процессах обусловливает необходимость широкого внедрения системы зачетных единиц в российских вузах.

[164] Ткач Г.Ф., Чистохвалов В.Н. Введение единого Приложения к диплому в целях признания квалификаций российских вузов за рубежом [Электронный ресурс] // Научный вестник МГТУ ГА. 2006. №102. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vvedenie-edinogo-prilozheniya-k-diplomu-v-tselyah-priznaniya-kvalifikatsiy-rossiyskih-vuzov-za-rubezhom (дата обращения: 17.10.2016).

[165] Скоробогатова М.Р. Политика развития системы подготовки научных кадров в Европе в условиях Болонского процесса / М.Р. Скоробогатова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №60-2. – С. 313–317.

[166] Скоробогатова М.Р. Реализация Болонского соглашения в системе подготовки научных кадров Российской Федерации / М.Р. Скоробогатова // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2017. – №2(26). – С. 68–74.

[167] Андреев А.Ю. О «новом прочтении» истории российских университетов // Высшее образование в России. 2009. № 3. С. 149–159.

принципам Болонской декларации должно было сопровождаться смешением двух самодостаточных образовательных систем, в основу которых были положены различные принципы построения и различные образовательные модели. В такой ситуации не могло быть речи о частичном усовершенствовании отечественной системы высшего образования на основе «болонской» образовательной модели. Возникала сложнейшая проблема ее глубокого реформирования с использованием зарубежных образовательных конструкций и одновременным сохранением национальных образовательных традиций. В сущности, участие в Болонском процессе свелось к созданию новой системы высшего образования гибридного типа на смешанной основе. Уже тогда можно было предположить, что одновременное изменение, фактически ломка устоявшегося формата функционирования различных образовательных подсистем отечественной системы образования вызовет их расстройство, приведет к непредсказуемым последствиям.

Началась разработка образовательных стандартов как нормативных документов, определяющих требования к образовательным программам и условиям их реализации, которая продолжается уже на протяжении 20 лет, превратившись в постоянный вид деятельности органов управления образованием и подведомственных им вузов. При этом, как свидетельствует накопленный опыт стандартизации, новые нормативные документы лишь косвенным образом могут оказывать влияние на качество высшего образования[168].

Участие России в формировании Европейского пространства высшего образования имело свои особенности, поскольку определяющее влияние на характер включения России в Болонский процесс оказало то обстоятельство, что происходящее представляло собой вариант «революции сверху». Это в корне противоречит духу самого Болонского процесса[169]. Система высшего образования России, по крайней мере, на начальном этапе образовательной реформы, стала

[168] Сенашенко В.С., Вострикова Н.А., Кузнецова В.А. Преемственность и сопряжение основных образовательных программ в структуре непрерывного образования [Электронный ресурс] // Высшее образование в России. 2009. №10. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/preemstvennost-i-sopryazhenie-osnovnyh-obrazovatelnyh-programm-v-strukture-nepreryvnogo-obrazovaniya (дата обращения: 31.08.2019).

[169] Гребнев Л.С. Нынешний раунд Болонского процесса: Россия и не только… (по работам В.И. Байденко и Н.А. Селезневой) // Высшее образование в России. 2018. № 1 (219). С. 5–18.

продвигаться в сторону европейской либеральной образовательной модели. Однако с течением времени направление реформирования отечественной системы высшего образования изменилось коренным образом. Явно обозначился уклон в сторону ее профессионализации, в сущности, произошел возврат к советской образовательной модели, которая к тому времени уже была искажена либеральными наслоениями. Появилось осознание бесперспективности либерализации сферы образования, которая, вообще говоря, является непозволительной роскошью для развивающейся страны с образовательной инфраструктурой, подчиненной подготовке профессионалов в различных областях профессиональной деятельности, поскольку реальность такова, что каждый выпускник высшей школы должен иметь профессиональную квалификацию, востребованную рынком труда.

Новая структура высшего образования, прежде всего четырехлетние образовательные программы бакалавриата, не смогли обеспечить требуемый рынком труда уровень профессиональной подготовки выпускников высшей школы. Причиной тому стало значительное сокращение сроков освоения традиционной образовательной программы высшей школы – вместо 5–6 лет было установлено 4 года с одновременным уменьшением объема аудиторных занятий и увеличением объема самостоятельной работы студентов, к постановке которой большинство вузов были не подготовлены. Либеральный алгоритм формирования сводил на «нет» эффективность магистратуры как образовательной программы высшего образования второго уровня. Проблемой являлось то, что в ходе перманентных институциональных реформ, которые длились на протяжении последних десятилетий в системе высшего образования России, пока не сформировалось однозначного подхода к пониманию специфики магистерской подготовки:

- магистратуру студенчество охотно называет вторым высшим образованием, которое можно получить за 2 года. Магистерская подготовка стала приобретать

статус не только второго уровня высшего образования, но и по широкому спектру направлений подготовки – второго высшего образования[170];

- магистратура – это шанс сменить направление подготовки в случае, если образование на уровне бакалавриата «перестало быть интересным» и пр.

Несмотря на то, что Федеральный закон №273-ФЗ (ст. 69) регламентирует правовой статус магистратуры и определяет ее как образовательную программу высшего образования, к освоению которой допускаются лица, имеющие высшее образование любого уровня, это до сих пор чревато опасностью развития искаженной магистратуры и нарастания противоречий между высшим образованием и рынком труда.

«Среди шести Положений Болонской декларации, обусловливающих проведение до 2010 г. преобразований в национальных системах высшего образования и являющихся для подписавших ее стран обязательствами, самой проблеме «качества» отведено скромное место: «содействие европейскому сотрудничеству в области оценки качества посредством разработки сопоставимых критериев и методологий». Несомненно, что именно качество европейского высшего образования находится в центре внимания инициаторов и участников Болонского процесса, главная содержательная задача которого состоит в сохранении и повышении уровня этого качества, в то время как остальные положения Декларации по существу предписывают основные механизмы ее решения» [171].

«Система образования в каждой конкретной стране связана с ее общественно-культурной средой и производственно-технологической базой множеством сложных функциональных отношений и зависимостей.

На данный момент, когда в развитых государствах практически решены задачи всеобщего среднего образования, а высшее стало массовым, указанные отношения и зависимости обоснованно заняли одно из ведущих мест в ряду общественных и государственных приоритетов. Сказанное в особенности

[170] Константинова Л.В. Проблемы развития магистратуры в условиях реформирования высшего образования [Электронный ресурс] // Высшее образование в России. 2013. №7. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-razvitiya-magistratury-v-usloviyah-reformirovaniya-vysshego-obrazovaniya (дата обращения: 27.03.2019).

[171] The European Higher Education Area. Joint Declaration of the Ministers of Education. Bologna, 1999. 19 June.

касается систем профессиональной подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации, эффективность работы которых определяет не только состояние экономики страны в текущий момент, но и перспективы ее дальнейшего благополучия при все более обостряющейся конкуренции в условиях «глобализованного» окружения»[172]. Известно, что эффективность и качество являются ключевыми параметрами, по которым судят об общественно – экономической значимости сферы образования. Но если эффективность обычно рассматривается как экономическая или экономико-управленческая категория, то понятие качества, включающее в себя, наряду с экономическими, социальные, познавательные и культурные аспекты образования, воспринимается как всеобъемлющая интегральная характеристика образовательной деятельности, ее результатов.

В данном контексте необходимо отметить, что при переносе тех или иных образовательных конструкций из одной системы образования в другую можно рассчитывать на успех лишь в том случае, если это происходит между странами с похожей структурой экономики, близкими образовательными традициями и социальным укладом[173]. При этом большое значение имеет характер управленческой культуры в стране в целом[174] и, конечно же, схожесть или отличия образовательной традиции и образовательной системы донора и образовательной системы акцептора образовательных инноваций.

В результате рассмотренных выше преобразований фактически произошел слом традиционной структуры высшего образования, сложившихся алгоритмов управленческой культуры в сфере образования и основных принципов его научного и методического обеспечения. Появились две образовательные подсистемы: остатки традиционной образовательной системы и вновь созданная по болонским лекалам подсистема высшего образования с заменой квалификационных характеристик образовательными стандартами,

---

[172] Там же.

[173] Вахштайн В. Две модели образовательных систем: континентальная атлантическая [Электронный ресурс]. URL: www.intelros.ru/pdf/prognosis/321-352_vahshtain.pdf (дата обращения: 06.03.2016).

[174] Гребнев Л.С. Нынешний раунд Болонского процесса: Россия и не только… (по работам В.И. Байденко и Н.А. Селезневой) // Высшее образование в России. 2018. № 1 (219). С. 8.

разработанными на основе компетентностного подхода, сменой образовательной модели выпускника и пр. Сложившаяся таким образом система высшего образования может развиваться в двух направлениях: либо пошаговое отклонение «болонских новшеств», продемонстрировавших несостоятельность в решении кризисных проблем российской высшей школы, либо становление образовательного гибрида как прообраза обновленной образовательной системы, что потребует немалого времени.

Для наиболее эффективного понимания исследуемой концепции гибридизации обратимся к *методу педагогического моделирования* образовательной системы России, в частности, к профессиональной подготовке научно-педагогических кадров в аспирантуре. Использование в своем инструментарии метода моделирования позволяет «достичь некоторого приблизительного понимания объекта (приблизительного, т.е. приближающего наше нынешнее понимание к более точному, более соответствующему реальности)». При моделировании происходит мысленное разложение реальной системы – оригинала на элементы, так или иначе связанные между собой. Эти элементы и законы, связи между ними являются человеческими изобретениями. «Совершенствуя свой модельный фонд в науке, технике, искусстве, человечество продвигает вперед свою большую систему моделей мира – культуру»[175]. Так, исследователи В.М. Монахов и Т.К. Смыковская определяют педагогическую модель деятельности педагога как отражение, которое описывает компоненты системы, взаимосвязи между ними, а также процессы преобразования, становления и развития методической системы педагога в реальных условиях социокультурной среды[176]. Особенностью педагогических предметов моделирования по мнению А.Н. Дахина[177], является то, что они становятся реальными фрагментами педагогической деятельности, воспроизводящими определенные функции и свойства исходного (моделируемого) явления.

---

[175] Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования, М., 2003. С.24-25.

[176] Буторина Т. С., Ширшов Е.В., Иванченко А.А. Теория и практика использования нейронных технологий в учебном процессе вуза // Известия ВУЗов. Лесной журнал. 2004. №2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-i-praktika-ispolzovaniya-neyronnyh-tehnologiy-v-uchebnom-protsesse-vuza (дата обращения: 09.07.2018).

[177] Дахин А.Н. Моделирование в педагогике. Идеи и идеалы. 2010. №1. Электронный ресурс URL: https://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-v-pedagogike (дата обращения: 19.12.2020).

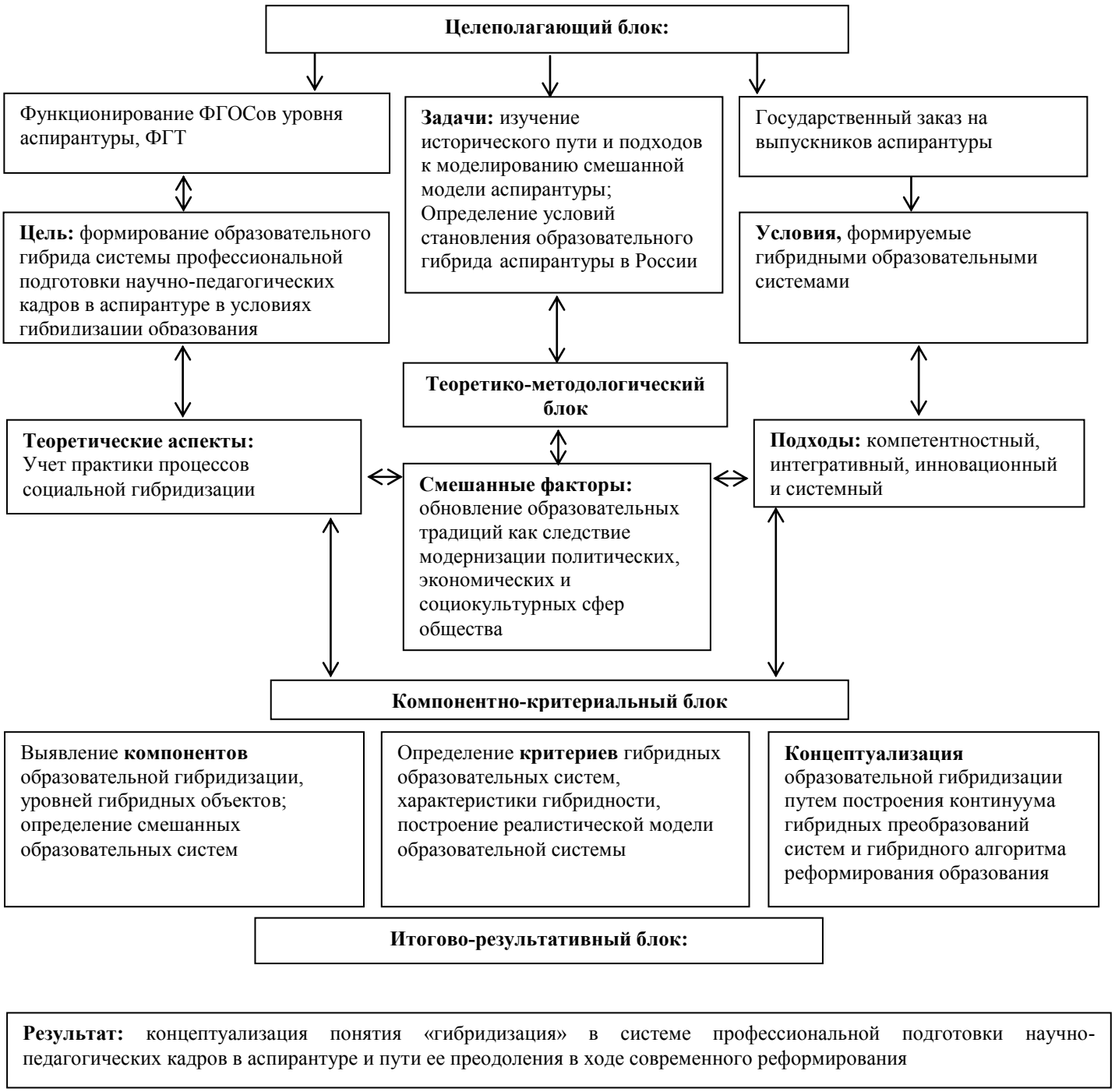


Рисунок 1 – Модель гибридной системы профессиональной подготовки научно-педагогических кадров[178].

Целеполагающий блок.

Моделирование гибридной системы профессиональной подготовки научно-педагогических кадров начинается с целеполагающего блока, поскольку целеполагание представляет собой синтезирующий элемент функционирования процесса профессиональной подготовки научно-педагогических кадров в

[178] Составлено автором на основе анализа системы профессиональной подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре.

аспирантуре. Целеполагание является основой для деятельности всех субъектов педагогического процесса.

Функционирование Федеральных государственных образовательных стандартов уровня аспирантуры, а также непредсказуемость Федеральных государственных требований наиболее выдающимся образом описываются процессом образовательной гибридизации. Подробно данный аспект блока целеполагания был раскрыт нами в первой главе, где одним из основных выводов явилось то, что функционирующая на сегодняшний день по Федеральным государственным образовательным стандартам (ФГОС) аспирантура, представляет собой гибрид формирующихся Федеральных государственных требований (ФГТ). За последние 10 лет страна пережила трансформацию от ФГТ до ФГОС и в перспективе к ФГТ «нового формата». Ожидается, что новый путь преобразований, где образовательные организации получат возможности «настройки» профессиональной подготовки научно-педагогических кадров под модели аттестации научно-педагогических кадров, получит отражение в ФГТ нового формата, и доля гибридных составляющих аспирантуры увеличится. Появятся новые свойства систем подготовки и аттестации научно-педагогических кадров в аспирантуре.

Целеполагание в контексте нашей тематики исследования не может обойтись без существующего государственного заказа на выпускников третьего уровня высшего образования. Подготовка кадров высшей квалификации является ключевым звеном в формировании условий для повышения качества научной и образовательной деятельности в Российской Федерации, как основа потенциала научных и образовательных учреждений. При этом до последнего времени не была решена проблема разрыва подготовки от аттестации. Подготовка и аттестация неразрывно связаны как по форме результатов, так и по форме осуществления образовательного и научного компонента. Это обусловливает необходимость гармонизации сети диссертационных советов и аспирантур.

В своем интервью «Российской газете» Заместитель министра образования и науки Людмила Огородова относительно пилотного проекта, призванного

повысить автономию ведущих научных учреждений и университетов в присвоении ученых степеней, отметила, что передача дополнительных прав вузам и научно-исследовательским институтам наряду с оптимизацией существующей сети диссертационных советов, обновлением персонального состава экспертных советов ВАК и другими мерами по наведению порядка в этой сфере имеют целью повысить эффективность аттестации научных и преподавательских кадров, как того требует поручение премьер-министра Дмитрия Медведева от 30 марта 2013 года[179]. Тем более что это нововведение никак не отменяет действующую в подавляющем большинстве вузов государственную систему аттестации научно-педагогических кадров. Речь идет об управленческих решениях, которые принимаются на незавершенной стадии процесса проведения эксперимента.

Особенно ярким примером гибридной образовательной конструкции является современная *аспирантура* как помесь «болонских предписаний» и отечественной модели подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации. Традиционно аспирантура представляла собой гибридную конструкцию, сочетающую *образовательную и исследовательскую* составляющие, и включала подготовку и сдачу кандидатских экзаменов, прохождение аспирантами вузов педагогической практики и работу над кандидатской диссертацией. Это была одна из программ послевузовского профессионального образования, которая предоставляла возможность повышения уровня образования, научной и педагогической квалификации на базе высшего профессионального образования. Именно этот пример представляет собой несостоявшийся образовательный гибрид.

Подготовка кадров высшей квалификации является ключевым звеном в формировании условий для повышения качества научной и образовательной деятельности в Российской Федерации, как основа потенциала научных и образовательных учреждений. Качество подготовки аспирантов является результатом всей образовательной системы, и данное качество является основой

[179] ВУЗы и НИИ смогут сами присуждать ученые степени [Электронный ресурс] // Российская газета. URL: https://rg.ru/2014/02/24/vak-site.html (дата обращения: 01.05.2019).

для развития образования в будущем[180].

Статистические показатели деятельности аспирантуры образовательных организаций в период с 2000 по 2018 года показывают значительное снижение численности обучающихся и количество выпускников аспирантуры с защитой диссертации (Таблица 4).

Статистические показатели деятельности аспирантуры научно-исследовательских организаций за вышеуказанный период также демонстрируют тенденции на уменьшение количества защитившихся аспирантов (Таблица 5). Снижается эффективность профессиональной подготовки специалистов высшей квалификации для научно-исследовательских учреждений.

Таблица 4 – «Основные показатели деятельности аспирантуры в образовательных организациях»[181].

	Число организаций (на конец года)	Численность аспирантов, чел. (на конец года)	Прием в аспирантуру, чел.	Выпуск из аспирантуры, чел.	Из него с защитой диссертации, чел. (защитивших диссертации в период аспирантской подготовки)
2000	1362	117714	43100	24828	7503
2005	1473	142899	46896	33561	10650
2006	1493	146111	50462	35530	11893
2007	1490	147719	51633	35747	10970
2008	1529	147674	49638	33670	8831
2009	1547	154470	55540	34235	10770
2010	1568	157437	54558	33763	9611
2011	1570	156279	50582	33082	9635
2012	1575	146754	45556	35162	9195
2013	1557	132002	38971	34733	8979
2014	1519	119868	32981	28273	5189
2015	1446	109936	31647	25826	4651
2016	1359	98352	26421	25992	3730
2017	1284	93523	26081	18069	2320
2018	1223	90823	27008	17729	2198

[180] Бедный Б.И. Роль и структура образовательной подготовки в аспирантуре нового типа [Электронный ресурс] // Высшее образование в России. 2013. №12. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-i-struktura-obrazovatelnoy-podgotovki-v-aspiranture-novogo-tipa (дата обращения: 02.03.2019).

[181] Индикаторы науки: 2020: статистический сборник / Л. М. Гохберг, К. А. Дитковский, Е. И. Евневич и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: НИУ ВШЭ, 2020. – с. 60 (в обл.).

Таблица 5 – «Основные показатели деятельности аспирантуры в научно-исследовательских организациях»[182].

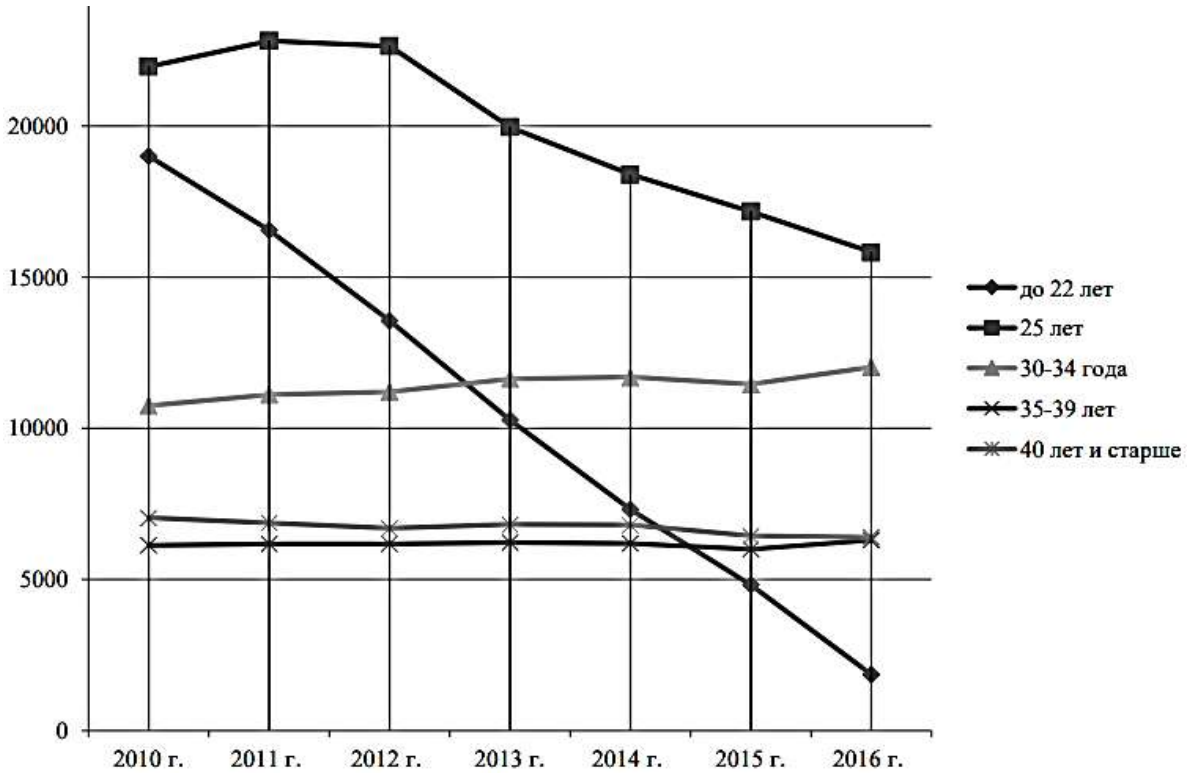
	Число организаций (на конец года)	Численность аспирантов, чел. (на конец года)	Прием в аспирантуру, чел.	Выпуск из аспирантуры, чел.	Из него с защитой диссертации, чел. (защитивших диссертации в период аспирантской подготовки
2000	797	17502	6075	3813	873
2005	833	19986	6577	4806	1009
2006	820	19542	6330	4865	852
2007	799	18346	6072	4847	895
2008	811	17397	5381	4781	715
2009	800	16549	5549	4359	734
2010	809	16936	5655	4335	729
2011	805	15865	4784	4028	693
2012	820	14823	4555	4101	655
2013	818	13593	4166	3943	674
2014	805	12175	3126	3331	397
2015	771	11528	3189	2728	313
2016	733	10581	2949	2954	331
2017	670	10231	3133	2209	247
2018	618	10527	3253	2039	211

Также проблемной выглядит статистика снижения обучения в аспирантуре обучающихся в возрастных группах до 30 лет (График 1), что говорит о снижении интереса у нового поколения ученых и преподавателей к научной и образовательной деятельности и собственному развитию в академической среде.

График 1 – «Численность аспирантов по возрастам»[183].

[182] Там же.

[183] Источник: Постановление Правительства Российской Федерации от 8 августа 2013 года № 678 «Об утверждении номенклатуры должностей педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность, должностей руководителей образовательных организаций». [Электронный ресурс]. URL: http://base.garant.ru/70429490/ (дата обращения: 02.02.2019).



Окончившим аспирантуру и защитившим квалификационную работу – диссертацию на соискание ученой степени – присваивалась ученая степень кандидата в определенной отрасли науки и выдавался соответствующий документ.



Рисунок 2 – Механизм формирования обновленной аспирантуры[184].

В результате приведения структуры отечественного высшего образования к «болонскому формату» был изменен статус аспирантуры: вместо программы

[184] Составлено автором на основе анализа образовательного уровня аспирантуры.

послевузовского профессионального образования аспирантура стала программой высшего образования третьего уровня (Рис. 2). В итоге таких преобразований была потеряна связь между обновленной аспирантурой и средой ее функционирования. Аспирантура «болонского формата» приобрела черты извращенной формы традиционной аспирантуры в результате небрежения принципом дополнительности, который синтезирует взаимно дополняющие друг друга знания об аспирантуре и знания о среде ее погружения. Подобные гибридные модели требуют деликатного обращения, несовместимые с фронтальным подходом.

В силу присущей гибридным преобразованиям неопределенности конечного результата все еще остается открытым вопрос: «Аспирантура – это образовательная программа с научно-исследовательским компонентом или научно-исследовательская программа с образовательным компонентом»? Происходит это не потому, что «кто-то чего-то не доглядел», а потому как гибридные модели несовместимы с фронтальным подходом к решению той или иной проблемы и требуют экспериментальной проверки, анализа наиболее успешных образовательных практик. Возникает задача создания образовательного гибрида, который стал бы основой обновленной аспирантуры. Его основу должны составить образовательный и исследовательский компонент традиционной аспирантуры. Состоится ли жизнеспособный образовательный гибрид обновленной аспирантуры? Это зависит от условий и уровня соответствия характера его взаимодействия со средой погружения поставленным задачам реформирования системы подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре.

Теоретико-методологический блок.

Теоретико-методологический блок модели гибридной системы профессиональной подготовки научно-педагогических кадров предполагает проведение анализа теоретических аспектов формирования понятий социальной гибридизации, а также вытекающей из нее образовательной гибридизации; рассмотрения процессов обновления образовательных традиций как следствия

модернизации политических, экономических и социокультурных сфер жизни общества; рассмотрение причин появления образовательной гибридизации системы высшей школы как условия поиска оптимальных решений проблем повышения качества, доступности и эффективности образовательных программ всех уровней.

2.2. Идея гибридизации в высшем образовании как новое условие профессиональной подготовки научно-педагогических кадров

Понятие «гибрид», берущее начало в биологии, в дальнейшем получило широкое применение в социальных науках: культурологии, религиоведении, философии, используется при изучении литературы, фольклора, произведений искусства, средств коммуникации, в изучении различных социальных явлений – миграций, города, идентичности, пространства и т.д.

Большинство ученых, работающих в разных областях социальных наук, порой используют иные термины описания и интерпретации, однако сама исследовательская программа остается общей[185,186]. Идея гибридизации обсуждается в научной литературе в рамках различных подходов: социокультурного, геополитического, естественнонаучного и пр.[187,188,189,190]. Гибридность в своем самом основном смысле близко к понятию «помесь».

Термин берет свое начало в биологии, затем был использован в лингвистике и теории рас в XIX веке. Его современное использование разбросано по различным академическим дисциплинам и встречаются такие понятия как гибридные войны (политология), гибридные языки (лингвистика), гибридные модели (математика),

---

[185] Процесс социальной гибридизации. Теоретические и методологические подходы к анализу социальной гибридизации [Электронный ресурс]. URL: http://studbooks.net/1879631/sotsiologiya/protsess_sotsialnoy_gibridizatsii (дата обращения: 25.04.2019).

[186] Pieterse J.N. Globalization as Hybridization // International Sociology. June 1994. Vol. 9, № 2. P. 49–51.

[187] Зиновьев А.А. Планируемая история: Запад : посткоммунистическая Россия : гибель русского коммунизма. М.: АСТ, 2009. С. 438.

[188] Карелин М.А. Теоретико-методологические основания гибридизации поколенческого пространства // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Социология. Политология. 2016. Т. 16. Вып. 1. С. 36–39.

[189] Королькова А.В. Современные подходы к моделированию сложных систем // Системы управления, технические системы: устойчивость, стабилизация, пути и методы исследования. Материалы научно-практического семинара молодых ученых и студентов. Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина. 15–16 декабря 2016 г. С. 72–79.

[190] Pieterse J.N. Globalization as Hybridization // Global Modernities. Ed. by: Mike Featherstone, Scott Lash & Roland Robertson. London: Sage, 1995. P. 45–68.

гибридный стиль (архитектура) и прочие[191]. Гибридность используется в дискурсах о расе, постколониализме, идентичности, антирасизме и мультикультурализме, а также глобализации, возникших из ее корней в качестве биологического термина[192]. Т.к. область нашего исследования включает процесс образования, который, в свою очередь, является частью социального института, то возникает необходимость рассмотреть явление социальной гибридизации.

Обновление образовательных традиций происходит под влиянием политических, культурных, экономических изменений. Становится очевидным их воздействие на процесс развития каждой отдельной личности. Тем самым гибридная система высшего образования выступает как общественное явление, затрагивающее интересы большого числа людей, что должно повлечь за собой широкий отклик среди представителей различных слоев населения страны.

Социальная гибридизация коренным образом отличается от гибридных явлений в природе. В то время как в природе гибридизация происходит по объективным законам природы, в гибридных социальных явлениях неизбежно присутствие субъективного элемента, так называемого «человеческого фактора», который во многих случаях становится определяющим. Наличие субъективного и объективного элементов в гибридных социальных явлениях существенным образом сказывается на качестве ожидаемых результатов. Очевидно, что создание нового формационного устройства общества влечет за собой гибридные преобразования образовательной системы. При этом образовательную гибридизацию следует рассматривать как составляющую социальной гибридизации, направленной на повышение устойчивости к новым условиям функционирования системы образования.

Сохранение разнообразия типов обществ должно являться одним из приоритетных условий гибридизации. Социальный гетерозис[193], как результат

---

[191] Hermsen J.G.Th., Ramanna M.S. Barriers to hybridization of Solanum bulbocastanum Dun. and Solanum verrucosum Schlechtd. and structural hybridity in their F1 plants // Euphytica. 1976. 25(1). P. 1–10.

[192] Пензина Е.В. Феномен глобализации: глобализация и вестернизация [Электронный ресурс] // Вестник КрасГАУ. 2012. №8. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-globalizatsii-globalizatsiya-i-vesternizatsiya (дата обращения: 09.06.2018).

[193] Гетерозис (от греч. heteroiosis – изменение, превращение) – повышенная жизнестойкость и плодовитость гибридов первого поколения по сравнению с родительскими формами. Впервые был описан Ч. Дарвином в 1859.

социальной гибридизации, представляет собой приобретение новых сфер, систем, подсистем, институтов, делающих общество более стойким к сложным условиям.

У социальных институтов гибридизация *начинается с внедрения социальной информации*, которая описывает другие социальные институты, новые подсистемы общества. В биологической гибридизации процессы протекают «автоматически (биологически), в социальной же такого автоматизма нет, и здесь возникает опасность разрушения гибридизируемой идеологии, института, подсистемы общества.

Привить новые идеи, социальные институты, системы одного общественного строя к другому *механически нельзя*. Для этого правящей элите требуется знание особенностей не только своего, но и чужого общества, а также способность к социальному проектированию. Практика процесса социальной гибридизации показывает, что не каждый институт от развитого общественного строя можно привить к развивающемуся. Привнесение одних социальных идей, институтов, систем к другим возможна, но лишь когда для этого в обществе созрели потребности и интересы»[194]. «Опираясь только на административное внедрение, осуществить успешную гибридизацию нельзя, она заканчивается провалом, о чем свидетельствует опыт развивающихся стран и постсоветской России. Далее социальная гибридизация должна идти в определенной последовательности, адекватной исторической последовательности формирования общественных систем»[195].

В биологической науке отмечается, что не всегда лучше приспособившиеся к существующим условиям сохраняют и продолжают свое развитие. «Необходимо учитывать важное обстоятельство: живые организмы не только адаптируются к своей внешней среде, но и адаптируют ее к своим потребностям и способностям, и данная способность развита у них слабее, чем у общественных организмов. В

[194] Чугров С.В. Япония: гибридизация и гармонизация // Полис. Вып. №3. 2008. С. 58.

[195] Карелин М.А., Калинникова М.В. Социальная гибридизация в контексте поколенческих субкультур [Электронный ресурс] // Изв. Сарат. ун-та Нов. сер. Сер. Социология. Политология. 2015. №3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-gibridizatsiya-v-kontekste-pokolencheskih-subkultur (дата обращения: 25.04.2019).

рассматриваемой нами области сфера социальной гибридизации является важным механизмом приспособления к новым идеям, ценностям.

Таким образом, социальная гибридизация представляет собой процесс заимствования идей, форм правления, социальных институтов у одного общества и перенос их в другое»[196]. «Подобный перенос осуществляет руководство данного общества или он происходит стихийно, за счет устремлений граждан. В результате социальной гибридизации происходит дальнейшее развитие страны, которое называется социальной модернизацией. Оказывается, что не всякая социальная гибридизация идет на пользу гибридизируемой стране, как и при скрещивании растений или животных. Управленцы общественного строя должны соразмерять позитивные и негативные последствия (риски) социальной гибридизации и отказываться от заимствования тех институтов, для которых данное общество еще не созрело (или перезрело) либо которых вообще не приемлет, угрожая формационным и цивилизационным конфликтом» [197].

Под гибридным взаимодействием принято понимать такое взаимодействие, результатом которого становится смешение или совмещение двух или более систем или объектов, в результате которого создается система или объект *с новыми свойствами*. Для всех типов социальных гибридов характерно вытеснение старых форм и появление новых. Социальная гибридизация может рассматриваться как один из важнейших инструментов социальной модернизации[198]. Рассмотренные выше положения необходимы лишь затем, чтобы спроектировать процесс гибридизации на сферу образования, в нашем случае – на сферу высшего образования.

За последнее десятилетие XX – начала XXI века произошли значительные изменения в жизни общества, которые оказали существенное влияние на характер отечественной образовательной системы[199]. Коренным образом изменилось

---

[196] Там же. С. 44.

[197] Процесс социальной гибридизации. Теоретические и методологические подходы к анализу социальной гибридизации [Электронный ресурс]. URL:http://studbooks.net/1879631/sotsiologiya/protsess_sotsialnoy_gibridizatsii (дата обращения: 25.04.2019).

[198] Агафонов Ю.А. К обоснованию социальнотрансформационной функции правосознания в современном российском обществе // Общество и право. 2012. №2 (39).

[199] Blum D.W. National identity and globalization: youth, state and society in post-Soviet Eurasia. New York: Cambridge University Press, 2007.

целостное восприятие сферы высшего образования и все еще продолжается трансформация отечественного высшего образования, его несущих конструкций. Изменения затрагивают основные аспекты высшей школы: цели и задачи, содержание, подходы к разработке образовательных стандартов и программ, формы и методы обеспечения качества образования, контроль качества деятельности образовательных учреждений, их финансирование и другие. Можно утверждать, что в сегодняшнем ее виде отечественная образовательная система представляет собой «смешанную конструкцию», которая сочетает в себе элементы предшествующей (советской) и зарубежных образовательных систем. На лицо очевидная попытка создания «образовательного гибрида» (от лат. hibrida, hybrida помесь) как следствие процесса гибридизации в сфере высшего образования. Причиной становления такой образовательной системы является комплекс событий в первую очередь международного характера.

Для широкого изучения процесса образовательной гибридизации требуются *междисциплинарные исследования* на пересечении философии, педагогики, социологии, культурологии и политологии, использующие также естественно-научные категории. В междисциплинарном дискурсе идея «гибридности» обеспечивает уникальный аналитический взгляд на все сферы жизни общества, признавая запутанные и сложные переплетения каких-либо процессов, явлений.

Ко всему прочему, гибридизация – это не только смешение существующих форм, но и создание новых. Важно подчеркнуть, что гибрид возникает в результате взаимодействия, т.е. благодаря контакту и последующим практикам. Под *гибридным типом взаимодействия* мы понимаем контакт двух и более сторон и дальнейшие совместные практики, результатом которых становится их смешение и создание гибридного объекта.

Необходимо отметить, что смешанная образовательная система – это еще не гибридная образовательная система. Процесс формирования образовательного гибрида растянут во времени и требует повышенного внимания. Сформировавшиеся образовательные гибриды могут обладать как положительными, так и отрицательными свойствами. Но при формировании

гибридной реальности необходимо с самого начала определиться с тем, какими свойствами должна обладать новая структура, далее оценить потенциальные возможности выполнения принятых требований, а затем разработать алгоритм их достижения. Гибридное смешение, или встреча – это «момент истины и откровения, из которого рождается новая форма»[200]. Данное высказывание в полной мере можно отнести к смешению образовательных систем. В этой фазе «переходящий» субъект получает черты двойственности, поскольку пребывает в той области, в которой очень мало или вовсе нет свойств прошлого состояния. Это некие точки бифуркации как возможность восстановления целостности, формирования новой структуры[201].

Однако образовательная гибридизация не сводится только к заимствованию различных элементов зарубежных образовательных систем. Возникающие при этом отличия качественно аналогичны тем, которые имеют место между «междисциплинарностью» и «мультидисциплинарностью», когда «междисциплинарность», в отличие от «мультидисциплинарности», как механического объединения дисциплинарных знаний, предполагает создание нового знания на дисциплинарной основе. В случае образовательной гибридизации речь идет о выращивании «образовательных гибридов», которые впитали бы в себя лучшие качества скрещиваемых образовательных систем.

В сущности, гибридизация образования – это одно из направлений глобализации социальной сферы. Рассмотрим подробнее взаимоотношение образовательной гибридизации и глобализации.

В последние годы во всем мире в сфере образования наметилась устойчивая тенденция к интернационализации и интеграции национальных образовательных систем. Усилилась конкурентная борьба за лидерство в мировой системе образования, т.к. именно образование в настоящее время является одним из наиболее эффективных инструментов мировой политики и международных

---

[200] Маклюэн М. Понимание медиа: внешние расширения человека / пер. с англ. В. Николаева. М. ; Жуковский: Канон-пресс-Ц ; Кучково поле, 2003. С. 64–68.

[201] Pieterse J.N. Globalization as Hybridization // Global Modernities. Ed. by: Mike Featherstone, Scott Lash & Roland Robertson. London: Sage, 1995. P. 65.

экономических отношений[202]. Благодаря высокому качеству и доступности российского образования, наличию мощного интеллектуального ресурса Российская Федерация обладает реальным потенциалом, позволяющим занять достойное место в мировом образовательном сообществе.

Высшее образование все более становится интернациональным, происходит стремительный рост числа международных проектов в области образования и науки. Процессы глобализации в сфере российского высшего образования приобретают все более реальный характер. Одним из принципов государственной политики в сфере образования, зафиксированных Федеральным законом №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», является «создание благоприятных условий для интеграции системы образования Российской Федерации с системами образования других государств на равноправной и взаимовыгодной основе» (ст. 3, п. 5)[203].

Интеграция национальных систем высшего образования осуществляется в различных формах, но при этом главным условием интеграции высшей школы России в мировое образовательное пространство должно оставаться сохранение национального опыта, образовательных традиций, упрочение и развитие ее несомненных достоинств, к которым прежде всего относится «научность образования, его фундаментальность и энциклопедичность».

Пришел тот момент развития мировой системы высшего образования, когда национальная обособленность вузов все более вступает в конфликт с последствиями и перспективами глобализации. Этот фундаментальный конфликт проявляется в различных вопросах и проблемах: развитии международных форм оценки качества образовательных программ, вопросах международной аккредитации. Чтобы предложить реальные шаги по преодолению этого

---

[202] Кузьминов Я.И., Семенов Д.С., Фрумин И.Д. Структура вузовской сети: от советского к российскому «мастер плану» // Вопросы образования. Вып. №4. 2013. С. 14.

[203] Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 06.03.2019) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. Ст. 105. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 15.10.2018).

конфликта, необходимо исследовать основные формы и характеристики, проблемы и перспективы интернационализации высшего образования[204].

Гибридизация, как результат глобализации сферы образования, представляет собой одну из форм *совершенствования* образовательных систем, связанную с объединением в единое целое ранее отдельно существующих составляющих международного образовательного пространства. При этом четко видна ее двойственная суть. С одной стороны, возможность достижения некоего нового качества, новой целостности из ранее совершенно не связанных частей, с другой стороны, реальность протекания этих процессов в рамках уже сложившейся системы, преобразование старого на основе эволюционных процессов становления нового, повышение уровня структурного единства образовательных институтов, своего рода «образовательное консолидирование».

Результаты процессов глобализации в сфере образования выражаются в терминах всеобщности международной образовательной системы, ее унитарной организованности, структурности, связанности и прочего, что подчеркивает определенные стороны системного состояния. В основе гибридизации может быть принуждение, сходство интересов, целей, ценностей, но главная цель всех участников этого процесса – максимально полное удовлетворение своих потребностей, и в первую очередь – повышение качества и эффективности основных образовательных программ высшей школы.

По своему содержанию глобализация сферы высшего образования представляет собой всемерное сближение национальных образовательных систем. Одной из главных задач участников международных интеграционных процессов является создание общего образовательного пространства с его сопоставимостью образовательных стандартов и квалификаций, обеспечение высокого качества образования и разработка единых критериев его оценки, расширение мобильности студентов и упрощение процедур признания. В итоге происходит формирование новой международной образовательной среды, где в наиболее эффективных формах могли бы реализовываться национальные интересы действующих в ней

---

[204] Сенашенко В.С. Интеграционные процессы в сфере образования // Alma Mater (Вестник высшей школы). 2006. № 3. С. 16.

участников и осуществляться совместный поиск решения проблем, имеющих жизненно важное значение для человеческой цивилизации в целом.

Интеграционные процессы в области образования затрагивают три основных системообразующих параметра:

- структура/организация образования,

- содержание,

- качество.

Именно эти параметры формируют идентичность систем образования и обеспечивают их функционирование, а также механизмы обеспечения сопоставимости и сравнимости дипломов об образовании.

Другие параметры, такие как финансирование и доступность, являются производными от первой группы параметров и в большей мере зависят от экономической, демографической и социальной политики в конкретном национальном государстве. Именно эти аспекты – структура, качество и содержание – обеспечивают гибридные преобразования национальных образовательных систем, решение таких задач интеграционных процессов, как обеспечение сопоставимости квалификаций (дипломов или свидетельств об образовании) и повышение академической и трудовой мобильности»[205].

Сегодня стало реальностью успешно функционирующее глобальное информационное пространство. Традиционные образовательные стереотипы уходят в прошлое. Создаются необходимые условия для формирования мирового образовательного пространства. Мир на пороге создания глобальной системы образования. В условиях быстрого роста дистанционного и электронного образования государственные границы становятся диффузными и именно поэтому приобретают особенно большое значение в плане:

- повышения ответственности за качество образования, направленной на обеспечение единой государственной образовательной политики;

[205] Раицкая Л.К. Обзор обзоров как инструмент выявления трендов в исследуемой области знания / Л.К. Раицкая, Е.В. Тихонова // Высшее образование в России. – 2020. – № 3. – С. 46

- поддержание на необходимом уровне доступа к образованию, обеспечение условий для равной доступности как высшего, так и последипломного образования;

- приведение в соответствие с потребностями национальных образовательных систем объемов государственного финансирования.

В контексте социальной гибридизации образовательная сфера также подвергается кардинальным экономическим преобразованиям, значительным изменениям ее структуры, высокой динамики процессов глобализации и интернационализации ее пространства. Современное состояние отечественной образовательной системы находится под влиянием нескольких факторов, которые можно назвать взаимодополняющими:

- первый фактор обусловлен внутрисистемными изменениями, проявляющимися как важнейшая форма совершенствования всей сферы образования, рассматриваемая с позиции преемственности прошлого опыта;

- второй фактор является следствием модернизации системы образования, построенной на новой методологической основе (но не касаясь процессов изменения международного образовательного пространства);

- третий фактор, который можно назваться доминирующим, имеет целью совершенствование системы образования в международном контексте значимых преобразований образовательных систем зарубежья[206].

Основой модернизации отечественной образовательной системы предстают процессы ее совершенствования в международном контексте[207]. В конечном счете структура отечественной системы высшего образования представляет собой соединение традиционной российской системы образования с элементами американской, британской, германской, а также других образовательных систем, которые интегрированы в «болонскую» образовательную модель. Но всякое преобразование системы, в том числе и образовательной, должно быть направлено на приобретение новых свойств, делающих систему образования

[206] Huisman J., Smolentseva A., Froumin I. 25 years of transformations of higher education systems in post-soviet countries reform and continuity. Palgrave Studies in Global Higher Education. 2018.

[207] Беляков С.А., Клячко Т.Л., Федотов А.В. Анализ целей и задач государственной образовательной политики в 2000–2010 гг. // Университетское управление: практика и анализ. 2012. № 1. С. 618.

более устойчивой к новым вызовам. Изменение системы образования должно более качественно решать педагогические проблемы становления гибридной образовательной системы. Общая характеристика гибридных образовательных систем, включающая описание обновленной модели высшей школы, структурных изменений образовательных программ, демонстрирует большое разнообразие преобразований. В основе возникновения и формирования гибридных образовательных систем лежат идеи *сближения* противоположных обществ, отличающихся между собой социальных систем вследствие их приспособления к изменениям «условий обитания».

Хорошо известно, что сходство внешней среды по отношению к рассматриваемому объекту или системе стимулирует процесс конвергенции. Так, конвергенция социально-политических систем и экономического устройства (например, переход от плановой экономики к экономике рыночной) влечет за собой соответствующие изменения в системе образования. При этом модернизация системы образования может сопровождаться *конвергентными* изменениями образовательной среды, которые появляются не только в силу сходных условий функционирования, но и как результат гибридизации системы образования. Конвергенция в образовательной среде возможна на нескольких уровнях.

Самым популярным уровнем в мировой образовательной практике является уровень конвергентности учебного процесса. Конвергентное обучение – это проект, направленный на создание такой междисциплинарной образовательной среды как в классе, так и во внеурочной деятельности, где учащиеся воспринимают мир в целом, а не как школьное изучение отдельных дисциплин. В современных условиях существует практика объединения педагогических коллективов университетов, факультетов и кафедр, происходит процесс сближения образовательных программ. Объединенным командам необходимо не только создать хороший психологический микроклимат для продолжения продуктивной работы творческих личностей, но и разработать общую основу для взаимодействия. Это особенно важно для объединений, которые работают вместе

в формате единой образовательной программы. Самый простой способ назвать примеры из естествознания. Михаил Ковальчук, доктор физико-математических наук, академик, президент Курчатовского института, отметил, что в реальной жизни нет отдельной физики, математики, биологии или русского языка. Основой для сближения или конвергенции науки и техники должны стать информация и нанотехнологии.

Он называет следующие основные особенности развития естествознания:

- переход к наноразмерности;

- изменение парадигмы развития от анализа к синтезу;

- сближение и проникновение неорганики органического мира живой природы;

- междисциплинарный подход вместо узких специализаций.

Конвергентное образование предоставляет студентам больше возможностей для выбора будущей профессии, хотя мы не можем точно сказать, какие профессии понадобятся обществу в ближайшие пять или даже десять лет. Уже существуют такие профессии, о которых дети, поступившие в школу 10 лет назад, понятия не имели и не знали. Нанотехнологии, которые становятся все более популярными в строительстве, энергетике, полимерной промышленности и других областях, имеют сегодня большое значение для общества. Информационные технологии важны, внедрены в нашу жизнь и быстро развиваются.

Процесс гибридизации, в свою очередь, отличается от процесса конвергенции. В природе гибридизация – это скрещивание организмов, разнородных в наследственном отношении, принадлежащих к различным видам, породам и др. При этом каждый раз точно неизвестно, что получится в результате. Так, например, садовод сажает косточки растений, а затем из тысяч растений отбирает обладающие нужными качествами.

Основной целью гибридизации служит получение новых, улучшенных пород, сортов, видов. Гибридизация определенного объекта олицетворяет *улучшение* по отношению к исходному объекту. Возникают вопросы выборки объектов

скрещивания, определения тех конкретных свойств исходных объектов, сохранение и развитие которых ожидается в дальнейшем. Однако «гибридизация» – *не синоним* улучшения. Результат скрещивания заранее неизвестен: гибрид может обладать как положительными, так и отрицательными свойствами. В результате скрещивания можно приобрести, а можно и потерять. В связи с этим неотъемлемой составляющей поиска лучших образцов становится селекция (от лат. selectio – выбор, отбор). Аналогом селекции в социальной сфере может служить отбор наиболее удачных практических решений, выработанных на базе другой (в том числе и зарубежной) организации. Но здесь важно учесть тот факт, что отдельно взятое успешное практическое решение одной организации может оказаться не совсем удачным либо совсем неудачным решением, если поместить его на «почву» другой организации. Ведь речь идет о социальных процессах, поэтому необходимо в первую очередь оценивать среду, в которую мы погружаем определенный заимствованный элемент.

В образовательной практике гарантированный результат может быть получен лишь на основе объективного анализа многочисленных образовательных экспериментов. Это протяженный во времени процесс, требующий кропотливого труда, не допускающий «фронтальных» решений. Но ведь создавая новую систему высшего образования, разве кто-либо рассматривал ее гибридную природу? Такой подход к реформированию системы образования на основе гибридных технологий ее совершенствования позволил бы исключить потери, которые понесла отечественная система образования в результате ускоренного создания гибрида советской и «болонской» систем образования.

Таким образом, под образовательной гибридизацией мы понимаем *внедрение* элементов зарубежных образовательных систем в отечественную систему образования, в результате чего начинает формироваться гибридная образовательная система, ключевые характеристики которой могут оказаться совершенно неожиданными и отличными от желаемых. Фактически происходит скрещивание образовательных систем, сформировавшихся в различных условиях общественного развития, материальной и духовной культуры.

Продолжают формироваться благоприятные условия для внедрения в отечественное высшее образование инородных образовательных стереотипов, возникших в иных социально-политических и экономических условиях. Формирование отечественной системы высшего образования сопровождается одновременно процессами гибридизации советской и зарубежных образовательных систем.

Рассмотрим системы высшего образования с позиций гибридных изменений, которые проходили в российском образовании в течение последних 20 лет. Перед нами открывается особая история достижений и неудач. Автор работы[208] обращает внимание на два фактора:

1. Первый фактор включает просчеты сверху, когда введение новации не обеспечивается необходимыми организационными и финансовыми инструментами и подстройками, внедряется без учета мнения экспертов и, главное, когда отсутствует должностное лицо, отвечающее своим положением за ее сопровождение и конечный результат.

2. Второй фактор является следствием неспособности образовательных учреждений грамотно обработать поток внедряемых новаций, которые были выработаны в других системных паттернах.

Основной проблемой в развитии образовательных систем, которые идут по пути образовательной гибридизации является то, что они могут приостановить вовсе свое развитие, т.к. в их механизм принудительно имплантируют новации, делегированные из других систем общества.

Управленческие действия, директивно внесенные в систему образования извне (касается ли это отдельного университета или образовательной системы государства в целом), могут быть эффективными только в том случае, когда система воспринимает эти новации как внешний вызов и отвечает на них, исходя из возможностей внутреннего ресурса. Если же образовательная система не имеет такого внутреннего ресурса, то она (в лице работников федеральных/региональных министерств, преподавателей, администраторов

[208] Ивахненко Е.И. Отечественное образование как система и объект управления // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. №8–9. С. 9–23.

вузов) или имитирует выполнение директивного вмешательства, или, сохраняя свое содержание, игнорирует его. Причины сложившейся ситуации видятся в *непредсказуемости гибридных превращений* сложных социальных систем как имманентной составляющей подобных преобразований.

На современном этапе развития социума высшее образование занимает одну из центральных сфер деятельности человека, которая очень тесно связана с другими сторонами общественной жизни. От способности образовательной системы удовлетворять потребности человека, семьи, общества и государства в образовании высокого качества принципиальным образом зависят перспективы духовного и экономического развития страны. Образование, наряду с энергетическими, экологическими и «другими проблемами, вошло в число глобальных проблем, стоящих перед человечеством. Официально признано, что судьба нашей цивилизации во многом определяется возможностями и состоянием сферы образования»[209,210,211].

Создание современной модели системы высшего образования, обеспечивающей социализацию человека в обществе, способствующей обновлению государственных институтов, является одной из ключевых задач становления российской государственности.

Дискуссия о «новой образовательной модели университета» продолжается многие годы на страницах научных журналов. Эта тема не только интересная, но и в некотором смысле судьбоносная[212,213,214,215,216,217].

---

[209] Загвязинский В.И. Глобальные проблемы развития российского образования [Электронный ресурс] // Образование и наука. 2005. №3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/globalnye-problemy-razvitiya-rossiyskogo-obrazovaniya (дата обращения: 01.03.2019).

[210] Киселев А.Ф., Савельев А.Я., Сазонов Б.А. Образовательный потенциал России: состояние и развитие. М., 2004.

[211] Сенашенко В.С., Вострикова Н.А., Кузнецова В.А. Преемственность и сопряжение основных образовательных программ в структуре непрерывного образования [Электронный ресурс] // Высшее образование в России. 2009. №10. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/preemstvennost-i-sopryazhenie-osnovnyh-obrazovatelnyh-programm-v-strukture-nepreryvnogo-obrazovaniya (дата обращения: 31.08.2019).

[212] Андреев А.Л. Общество и образование: опыт дореволюционной России // Высшее образование в России. 2017. № 11 (217). С. 158–164.

[213] Mitchell A. Bachelor of What, Master of Whom? The Humboldt Myth and Historical Transformations of Higher Education in German-Speaking Europe and the US // European Journal of Education. 2006. Vol. 41. № 2. P. 245–267.

[214] Курочкина О.В., Панкова Н.В. Сравнительный анализ международных практик интернационализации профессионального образования // Проблемы современной экономики. 4 (52). 2014. С. 360–364.

[215] Гаврилов В.С., Колесников В.И., Олесеюк Е.В., Шулус А.А. К вопросу о национальных моделях образования // Высшее образование в России. 2009. № 3. С. 137–149.

В России академический университет создавался практически на пустом месте. К тому же в порыве европеизации российского быта других проектов и быть не могло. Тем более что делалось это руками человека, получившего университетское образование в Европе, а также с участием приглашенных профессоров европейских университетов. И даже потом, когда появились первые отечественные профессора, все они, как правило, получали образование в зарубежных университетах и были «пропитаны» европейскими образовательными традициями. В связи с этим на начальном этапе становления высшего образования в России говорить о смешении различных образовательных систем было бы не вполне обоснованно. Поскольку экономические и социальные условия в России были отличными от европейских, естественным было появление конвергентного компонента в основанном университете, впитавшем особенности российской жизни и влияющем на погружаемые в нее европейские образовательные стереотипы. С течением времени в ходе формирования национальной образовательной традиции происходит становление своеобразного образовательного гибрида с европейским началом, который укоренился на российской почве, перестал быть внешним нововведением, вошел в жизнь страны как неотъемлемая составляющая.

Таким образом, российская система высшего образования имеет европейские истоки. На начальном этапе ее создания значительное влияние оказала немецкая университетская традиция, а в начале XIX в. были позаимствованы достижения французской системы инженерного образования. Именно таким образом формировалась система высшего образования России – гибридная в основе, но русская по существу, впитавшая русскую культурную традицию, воспринявшая особенности социального устройства России. Так, например, формирование «курсовой системы организации учебного процесса» с набором обязательных к слушанию в течение учебного года лекций и отказ от европейской либеральной университетской традиции построения образовательных программ выглядит

---

[216] Никольский В.С. Как нельзя говорить о русской модели университета // Высшее образование в России. 2009. № 2. С. 126–131.

[217] Вахштайн В. Две модели образовательных систем: континентальная атлантическая [Электронный ресурс]. URL: www.intelros.ru/pdf/prognosis/321-352_vahshtain.pdf (дата обращения: 06.03.2016).

вполне закономерно, поскольку идет об освоении выпускниками университета определенных профессий. С одной стороны, это продолжение «привычной» русской школьной традиции построения учебного процесса, а с другой – результат слияния французской высшей профессиональной школы и немецкого классического университета. Несколько позже в России начали создаваться технические вузы. Выпускник технического вуза, как правило, инженер, был заметной фигурой в социальной структуре дореволюционной России.

Особенно примечательны масштабные преобразования системы высшего образования СССР в 30-е годы XX века, когда в стране возникла потребность в большом количестве так называемых «линейных инженеров» – инженеров – исполнителей. Для обеспечения промышленности инженерными кадрами в течение короткого времени были созданы отраслевые институты, обеспечившие подготовку «массового инженера», тогда как подготовка инженеров с университетским образованием оставалась прерогативой ведущих вузов страны. Так, к середине XX века в СССР сложилась целостная система высшего образования, которая в ходе развития претерпела различного рода изменения, в том числе и превращения гибридной природы.

Протекающая дискуссия о путях университетского строительства в России имеет *перманентный* характер. Она не может быть завершена в обозримом времени по той простой причине, что реформа отечественной образовательной системы представляет собой совокупность гибридных изменений сферы образования, адаптация которых к изменившимся условиям может продолжаться в течение длительного времени. Тем более что требования к конечному результату реформирования отечественной системы высшего образования все еще остаются крайне противоречивыми. С одной стороны, это стремление сохранить традиции классического университета, а с другой – решить задачи утилитарного плана: готовить выпускника высшей школы «под ключ» в режиме минимизации бюджетных расходов на образование[218].

[218] Гребнев Л.С. Нынешний раунд Болонского процесса: Россия и не только… (по работам В.И. Байденко и Н.А. Селезневой) // Высшее образование в России. 2018. № 1 (219). С. 9.

Гибридное образование не есть простое объединение различных образовательных систем. Причиной его появления, очевидно, стал поиск оптимальных решений проблем *повышения качества*, *доступности и эффективности* образовательных программ. Очевидно также, что появление идеи гибридного образования вызвано потребностью его удешевления. Фактически на лицо вынужденное доминирование экономических установок администрации.

2.3. Иерархия гибридных преобразований в высшем образовании России

Данный параграф диссертационного исследования, включающий в себя описание **Компонентно-критериального блока** модели гибридной системы профессиональной подготовки научно-педагогических кадров, рассматривает иерархию процесса образовательной гибридизации всей системы высшего образования России, которая включает в себя *уровни и виды* образовательной гибридизации, а также выявленные характеристики гибридности образовательных систем.

При определении объектов гибридизации естественно возникают определенные уровни. Самый *высокий* уровень гибридных образовательных объектов – это формирование гибридных образовательных систем. На каждом уровне возможно разное понимание гибридизации. Одно дело, когда речь идет о системе образования в целом, как о гибриде различных образовательных систем, и совсем другое, когда объектами гибридизации становятся образовательные подсистемы единой системы образования: высшего, среднего общего, среднего профессионального, формального и неформального образования и т.д. К первому уровню образовательной гибридизации можно также отнести высший образовательный менеджмент. Регуляторами на данном уровне выступает государство в лице государственных органов управления образованием, которые ответственны за внедрение тех или иных практик для всей системы образования. Стоит оговориться, что традиционный менеджмент и процесс образовательной гибридизации – несовместимые понятия, т.к. управление процессом гибридизации требует особого менеджмента: проектной работы, междисциплинарного состава

академической общественности, перспективной оценки привносимых в образовательную систему новых элементов и пр.

Таким образом, данные регуляторы осуществляют работу по построению гибридной образовательной системы на внутреннем (национальном) и на внешнем (международном) направлениях. Главной задачей на данном уровне становится создание собственного сбалансированного гибрида отечественной и зарубежных образовательных систем, который позволил бы не только успешно интегрироваться в мировую образовательную систему, но и способствовал бы повышению престижа российской системы образования.

При этом основным показателем эффективности государственного управления процессами образовательной гибридизации следует считать обеспечение необходимого уровня суверенитета[219] национальной системы образования. Данный показатель эффективности государственного управления процессами образовательной гибридизации очень важен. Обеспечение необходимого уровня суверенитета образовательной системы означает ориентирование системы высшего образования таким образом, чтобы решение национальных образовательных задач проводилось *в контексте* международных, а не наоборот. К сожалению, имеет место инверсия указанных направлений совершенствования системы высшего образования: на первый план выходят проблемы, связанные с международным позиционированием отечественной образовательной системы. При этом решение национальных образовательных проблем уходит на второй план. Гибридизация систем высшего образования становится одной из ключевых тенденций углубления международных образовательных контактов и является следствием процессов глобализации.

Второй уровень гибридных образовательных объектов – это уровень гибридных форм организации учебного процесса, создание гибридных образовательных программ, гибридных учебных планов, гибридных образовательных технологий, гибридных систем оценивания знаний студентов и пр. Регуляторами данного уровня являются представители среднего

[219] Суверенитет – (от англ. sovereignty) – независимость государства в реализации международных отношений.

образовательного менеджмента, которые отвечают за внедрения новых направлений, выбранных представителями первого уровня.

Грамотная и тщательная настройка гибридной образовательной системы на данном уровне является одной из самых важных. Задачей менеджеров образования второго уровня является грамотный подход к интерпретации документов, регламентирующих функционирование образовательной системы, определение стартовой позиции: что хотелось бы изменить, что сохранить (оставить) от исходных систем образования, а что развивать в их дополнение[220].

Гибридная система образования – это образовательная система, которая складывается в результате синтетического объединения двух и более образовательных систем, сформировавшихся в различных социально-экономических условиях в расчете на получение синергетического эффекта.

Так, российская система возникла как результат гибридизации советской и зарубежных образовательных систем. Интересно заметить, что внедрение западной образовательной модели в советский образовательный контекст даст результат, отличный от того, который получился бы после внедрения советской образовательной модели в западный образовательный контекст[221]. Важно при этом помнить, что, когда жизненная энергия одной из систем ослаблена, становится возможным появление так называемых «ублюдочных» гибридов. С точки зрения культурологии стоит отметить, что «конфликты идентификаций», возникающие при столкновении культурных традиций с традициями, которые имеют статус «новых», «чужих» представляют собой головную боль для органов власти и являются источниками бытового напряжения для граждан многих государств[222].

«Главной проблемой, связанной с вхождением России в общеевропейское пространство, является предположение, можно ли данное явление назвать интеграцией, если под интеграцией понимать взаимообогащающий процесс,

---

[220] Скоробогатова М.Р. Модернизация системы подготовки научных кадров: страны Евросоюза и Россия / М.Р. Скоробогатова // Высшее образование сегодня. – 2017. – №11. – С. 41–44.

[221] Вершинин И.В. Дискуссия об аспирантуре за рубежом: основные проблемы и тенденции // Наука. Инновации. Образование. 2016. № 2. С. 133–155.

[222] Силантьева, М.В. Религия в поле цивилизационных конфликтов: способы профилактики / М.В. Силантьева // Религиоведение. – 2018. – № 4. – С. 416

позволяющий системе образования России выйти на новый, более высокий уровень развития. Складывается такое впечатление, что Болонский проект сулит России не интеграцию с общеевропейской системой высшего образования, а поглощение ею российского высшего образования. Почему же складывается такое впечатление? Глазырин В.А. в своей работе приводит два аргумента: во-первых, из документов по формированию европейского образовательного пространства следует, что для европейских стран становление общей зоны образования является одним из процессов развития «единой Европы», наряду с экономикой, рынком труда, финансами, политикой, безопасностью, демократией, гуманизмом (культурой в целом), безвизовой свободой передвижения, историей. Получается, что Россия была намерена к концу первого десятилетия XIX века стать частью общей европейской системы высшего образования?» [223]

Во-вторых, «не приходилось что-либо слышать о российских предложениях по развитию европейского образовательного пространства. В итоге получилось, что Россия подчиняется стандартам Болонской декларации, но не является равноправным участником процесса установления общих для всех правил»[224]. Именно по этой причине западные образцы построения системы образования весьма агрессивно внедряются в систему образования, построенную в иных социально-экономических условиях. Более того, в конечном счете, может произойти поглощение одной образовательной системы другой. Конечно, не всякое поглощение одного другим – это обязательно зло. Более развитый, поглощая менее развитого, способствует развитию последнего. Но поглощение Болонским процессом отечественного высшего образования нельзя назвать благом для отечественного образования. Вместе с тем гибриды, как известно, весьма неустойчивы, и по истечении времени часто происходит возвращение к одному из родительских видов.

Что-то похожее произошло в 90-е годы с отечественной системой высшего образования. Создание жизнеспособного образовательного гибрида, не только

---

[223] Глазырин В.А. Болонская декларация: интеграция или поглощение российского высшего образования? // Университетское управление: практика и анализ. 2006. № 1. С. 77–80.

[224] Там же.

самовоспроизводящего, но и обладающего должным потенциалом развития, еще впереди. Скорее всего, российская система образования продолжит эволюционировать в сторону «запада», сохраняя национально-русские образовательные особенности. Выявить меру присутствия различных составляющих в ходе формирования гибридной системы образования крайне сложно, но именно их оптимальное соотношение определит будущий характер отечественного высшего образования.

Третий уровень образовательной гибридизации – это межличностные отношения непосредственных участников образовательного процесса: преподаватели, студенты, обучающиеся, их родители, учебно-вспомогательный персонал образовательной организации. Данный уровень, на наш взгляд, можно назвать самым чувствительным к работе, проводимой на первом и втором этапах. Время от времени нарастает острота критики, и ее мишенью становится некий конкретный аспект реформ: ЕГЭ (что, впрочем, привело к серьезным позитивным коррективам в его содержании и технологиях проведения), болонский процесс (без особых позитивных последствий), проблематика ФГОС и компетентностного подхода в образовании, «эффективный контракт» и чрезмерная бюрократизация вузовской жизни. Именно преподавателям отданы функции адаптации себя и студентов к новым «правилам» процесса образования. Помимо своих традиционных функций, профессорско-преподавательский состав вынужден на постоянной основе обосновывать введенные новшества каждому студенту, а при случае и его родителю:

- чем бакалавр отличается от специалиста, магистра;
- что из себя представляют базовые и вариативные блоки той или иной образовательной дисциплины;
- что такое модуль обучения;
- какова современная модель выпускника учебного заведения;
- почему появились компетенции;
- как необходимо грамотно распоряжаться часами, выделенными для самостоятельной работы студента;

- как работает современная система оценки достижений обучающихся и пр.

На наш взгляд, объяснительным принципом для всех вышеуказанных элементов образовательного процесса может явиться процесс гибридизации в сфере образования. Вопрос ведь не только в просвещении «недообразованных», а скорее в поиске наиболее конструктивных алгоритмов совершенствования национальных образовательных институтов, в понимании ожидаемых результатов.

Таким образом, образовательная гибридизация, как социальное явление, должна быть направлена на приобретение новых свойств, делающих систему образования *устойчивой* к более сложным условиям ее функционирования. Именно поэтому образовательная гибридизация, как форма реконструкции отечественной системы образования на основе уже существующих зарубежных образовательных систем, образовательных институтов, образовательных технологий, алгоритмов построения образовательных программ, является полезным объяснением всех происходящих трансформаций.

Формирование гибридного образовательного пространства происходит с участием не только образовательной, но и среды, в которую погружена система образования, поэтому немногие гибриды приспосабливаются к новым условиям функционирования. Это связано с тем, что вновь образовавшиеся гибридные структуры для успешного функционирования вынуждены адаптировать окружающую среду «под себя». Столь сложная задача часто оказывается трудно разрешимой, и тогда возникает потребность в выявлении условий несоответствия целей формирования гибридного образовательного пространства и способов их достижения.

Возникновение образовательных гибридов связано с модернизацией системы образования, представленной тремя векторами.

Первый вектор модернизации – *структурный*, связанный с обновлением структуры образовательных институтов с целью их рационального функционирования. Второй вектор – *технологический*, который подразумевает совершенствование технологической оснащенности образовательного процесса.

Третий вектор модернизации – *предметный*, связанный с содержанием образовательных программ.

Явление гибридизации имеет место на *технологическом* уровне, т.е. на уровне использования образовательных технологий, когда речь идет о переносе образовательных технологий из одной образовательной среды в другую, о методической оснащенности формирования умений и навыков в гибридной среде[225]. Она проявляется также на уровне структурных изменений учебных планов и программ учебных курсов. При этом вносимые изменения чаще всего затрагивают организацию учебного процесса, но фактически не касаются содержания образовательных программ. Если и имеют место содержательные изменения образовательных программ, то они никак не связаны с «болонскими предписаниями», инициирующими гибридные изменения в отечественном высшем образовании.

Структурная гибридизация как результат появления новых практик международного сотрудничества и конкуренции в области образования представляет особый интерес, поскольку сопровождается появлением новых образовательных конструкций, масштабных проектов и пр. При этом состав изменений имеет выраженную иерархическую структуру на уровне системы образования, на уровне вуза, на уровне образовательных технологий, реализуемых в учебном процессе и т.д. Это могут быть фронтальные структурные преобразования высшей школы, в частности, создание федеральных и национальных исследовательских университетов при сохранении традиционных институтов и университетов, изменения форм и методов организации учебного процесса, его технологической оснащенности. При структурной гибридизации вузов происходит смешение различных элементов их внутренней структуры: в составе вузов одновременно функционируют институты и факультеты, образовательные программы как структурные единицы и кафедры,

[225] Сенашенко В.С., Макарова А.А. О возникновении и формировании синтетических объединительных тенденций в высшем образовании // «Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы». Москва, РУДН, 21-22апреля 2016 г. С. 446–449.

культивируются смешанные формы организации учебного процесса – модульная и семестровая структура учебных планов и пр.

Попытки «втиснуть» в новые учебные планы, соответствующие обновленной структуре основных образовательных программ высшей школы, методологически, методически и организационно выверенное на протяжении десятилетий содержание высшего образования показали свою несостоятельность[226]. В частности, структурные изменения учебных планов – переход к исчислению объема образовательных программ в часах общей трудоемкости или зачетных единицах и увеличение объема самостоятельной работы студентов – без должного методического и организационного сопровождения становятся одной из причин резкого падения качества образования. Возникают трудные вопросы. Как трансформировать образовательную систему таким образом, чтобы в ней произошли ожидаемые позитивные изменения? Как вести мониторинг проникновения элементов гибридности в традиционные направления и виды образовательной деятельности, чтобы избежать неприятных последствий? Особо пристального внимания требуют не только направления и механизмы совершенствования и дальнейшего развития образования, но и проблема сохранения образовательной системы.

Общая характеристика гибридных образовательных систем, которая включает описание структурных изменений образовательных программ и обновленную модель выпускника высшей школы, обнаруживает большое разнообразие указанных преобразований, среди которых традиционные модели, модели новаторские и модели смешанные. При переходе от одной образовательной системы к другой меняется характер образовательного менеджмента, становятся иными механизмы финансирования образовательной деятельности, изменяются отношения между субъектами образовательной деятельности.

В связи с этим изучение характера внутрисистемных изменений в образовательной сфере было бы неполным без рассмотрения образовательной

[226] Воевода Е.В., Воленко О.И. О традициях в национальной научной культуре: новое лицо России или чужое отражение? // Педагогика и психология образования. 2017. №2. С. 80-86

гибридизации как одной из социальных закономерностей, составляющих основу модернизации отечественной образовательной системы, описывающей логику российских изменений в целом.

Подробный анализ явления образовательной гибридизации позволил выделить следующие основные ее *характеристики*:

- спонтанность (имеется в виду спонтанность какой-либо трансформации гибридизируемого элемента, которая возникла вследствие внутренних причин изменяемого объекта без непосредственного воздействия извне);

- непредсказуемость развития (как указывалось выше, результат гибридизации лишь предположительный и точно неизвестно, каков он будет);

- формационная «текучесть» социальной среды (образовательная гибридизация обладает всеми свойствами социального процесса, в связи с этим она также испытывает изменения, происходящие в обществе);

- взаимодействие со средой (если говорить об успешном формировании того или иного гибрида, то необходимо обязательно учитывать среду, в которой он находится);

- временной аспект (процесс формирования образовательного гибрида растянут во времени, гибрид не внедряется, а выращивается).

Происходит смешение образовательных систем, сформировавшихся в различных условиях общественного развития, материальной и духовной культуры. Очевидно, что реформирование высшей школы – это ответ на *вызовы* инновационного развития образования как на национальном, так и на международном уровнях. Главная сложность происходящего состоит в непредсказуемости возможных результатов, ведь успех гибридных преобразований в природе гарантирован селекцией многочисленных образцов для получения гибридов с заранее заданными свойствами. Но в образовательной практике гарантированный результат может быть получен лишь на основе объективного анализа многочисленных образовательных *экспериментов*. Такой подход к реформированию системы образования на основе гибридных технологий ее совершенствования позволил бы исключить потери, которые понесла

отечественная система высшего образования в результате попыток ускоренного создания гибрида советской и зарубежных систем образования. Один из подходов к описанию какого-либо явления – это представление его в виде совокупности взаимосвязанных процессов. В связи с этим явление образовательной гибридизации может быть представлено в форме многообразия процессов, происходящих в отечественном высшем образовании. Данные процессы изменяют образовательные конструкции (*путем смешения*), и своим результатом представляют гибридные конструкции.

Рассмотрим некоторые конструкции, подлежащие анализу гибридных процессов образовательных систем, существенные в контексте задачи интеграции образовательной системы России в европейское и мировое образовательное пространство (Таблица 6). При этом оговоримся, что тип национальных образовательных систем, как правило, является смешанным (Таблица 6).

Таблица 6 – Характеристики гибридных процессов[227].

№	Ключевая конструкция	Советская образовательная система	Зарубежные образовательные системы	Гибридная образовательная система	Примечание
1	Система зачетных единиц	Механизм пятибалльной системы оценивания	Система кредитов и рабочей нагрузки ECTS	Сосуществование БРС+ECTS+пятибал-льная система оценивания	Учет различной эффективности разных видов занятий
2	Структура образовательных программ высшей школы	Специалитет с различными сроками обучения на разных специальностях	Параллельно две структуры обучения: новая двухуровневая система бакалавр – магистр, а также традиционные учебные программы с получением диплома (специалиста) или магистра (Magister Artium)	Двухуровневая модель с элементами советской модели высшего образования	Необходимость корректировки современной структуры квалификаций
3	Устройство контроля и оценка качества образовательных	Контроль со стороны государства	Усиленный европейский аспект в контроле и оценке качества	Государственная и международная аккредитация	Необходимо создание ряда ведомств, координирующих действия на территории

[227] Составлено автором на основе анализа перечисленных образовательных систем.

	программ				Европейского образовательного пространства
4	Структура Образовательных возможностей ППС и обучающихся	Финансовая доступность к получению ВО	Академическая мобильность ППС и студентов	Система грантов; финансовые ограничения к получению ВО; языковой барьер;	Адаптация к «правилам» участия в образовательных программах за рубежом
5	Модель выпускника высшей школы	Триада «ЗУН» (Знание, умение и навыки)	Квалификационные рамки ЕНЕА (Европейского пространства высшего образования)	Переориентация системы оценки результатов образования с дефиниций «ЗУН» на «компетенции»	Регламентирована парадигмой «компетентностного подхода»
6	Система контроля академических достижений	Поведенческая дисциплина, посещаемость	Отчеты, аттестации, тесты, итоговые аттестации, преобладает феномен самообразование	Гибридные формы контроля академических достижений обучающихся: тестирование (натаскивание)	Ориентация на дистанционное выполнение заданий, СРС; Падение престижа преподавателя как носителя знаний[228]

Содержательный анализ Таблицы 6 включает в себя описание каждого пункта ключевых конструкций образовательных систем. Одной из ключевых составляющих любой системы образования является оценка академических достижений обучающихся.

Государства, подписавшие Болонскую декларацию, определили ECTS (European Credit Transfer System) как важный компонент Европейского образовательного пространства[229]. Под системой зачетных единиц понимается системное определение всех основных аспектов организации учебного процесса на основе использования зачетной единицы (кредита) в качестве меры определения трудоемкости учебной работы, выражающий совокупность всех составляющих, связанных с организацией учебного процесса.

Определение объема подготовки студентов по отдельным учебным курсам, семестрам, годам и в целом за весь период обучения может производиться различными способами, основанными:

[228] Университет третьего поколения в стратегии развития современного образования (круглый стол) / [Е.В.Воевода и др.] // Высшее образование в России. – 2018. – №5. – С. 59-73

[229] Qualification framework of the EHEA. Bologna Working Group on Qualification Framework. Ministry of Science, Technology and Innovation [Электронный ресурс]. February 2005. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/bolonsk/Framework_R.doc (дата обращения: 16.01.2019).

а) на учете различных достижений студента,

б) на оценке трудоемкости освоения программы в часах,

в) на основе «доли освоенной части программы от ее общего или годового объема в кредитных единицах (кредитных часах, кредитах).

Первая практика – «ЗУНов» использовалась в советской образовательной системе. Данный подход, основанный на учете достижений студента, давал наиболее полную информацию об объеме и содержании полученного образования.

Второй подход, который основан на оценке трудоемкости освоения программы в часах, имеет два предельных варианта: учет только аудиторной нагрузки обучающегося и учет как аудиторной, так и СРС. Первый вариант легко документируется, но не учитывает СРС. Второй же вариант учитывает все виды нагрузки, но содержит весьма условную оценку различной внеаудиторной работы. Применение системы кредитов в вузах Российской Федерации в настоящее время весьма ограничено и связано с целым рядом проблем, вызванных прежде всего несоответствием традиционной российской и европейской систем оценки. Отмечается также расхождение в объеме общей трудоемкости в европейских и российских вузах, 25 и 54 часа в неделю, соответственно»[230]. Система оценивания знаний обучающихся на примере РУДН отражена в Таблице 7.

Таблица 7 – «Система оценивания знаний в отечественной системе высшего образования (на примере РУДН)»[231].

Баллы БРС	**Традиционная система оценивания в РФ**	**Баллы для перевода оценок**	**Оценки**	**Оценки ECTS**
86–100	5	95–100	5+	A
		86–94	5	B

[230] Чистохвалов В.Н. Болонский процесс: половина пути пройдена – что дальше? [Электронный ресурс] // Вопросы образования. 2004. №4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/bolonskiy-protsess-polovina-puti-proydena-chto-dalshe (дата обращения: 27.09.2019).

[231] Положение об оценки знаний студентов в балльно-рейтинговой системе Российского университета дружбы народов [Электронный ресурс]. URL: http://web-local.rudn.ru/weblocal/fak/rj/files.php?f=pf_b06b6884bdf13c3f4033311c4c42ef51 (дата обращения: 17.04.2019).

69–85	4	69–85	4	C
51–68	3	61–68	3+	D
		51–60	3	E
0–50	2	31–50	2+	FX
		0–30	2	F

На современном этапе развития высшей школы академический статус обучающегося определяется не общим временем освоения образовательной программы, а количеством зачетных единиц (з.е.) и средним баллом, полученным на данном этапе обучения. С одной стороны, использование з.е. в качестве меры обученности каждого обучающегося и установление его академического статуса позволяет индивидуализировать обучение, отойти от обязательной привязки к посещению занятий. В данном контексте следует упомянуть о модульной системе. «Модульная система не является обязательным требованием при разработке учебных планов, однако на практике она облегчает их создание. Недостатком модульной системы является то, что она ограничивает свободу преподавателя, уменьшая количество контактных часов внутри модуля. К преимуществам системы относится увеличение гибкости, поскольку становится возможным строить различные учебные планы, имеющие точки соприкосновения друг с другом»[232]. Таким образом, сопряжение зачетных единиц и модульной структуры учебных планов явилось бы источником повышения качества программ.

Вместо синхронного прохождения обязательных этапов обучения, как это было в советские времена, у обучающихся появляется возможность перейти к асинхронной организации учебного процесса, способствующей расширению академической мобильности[233]. Тем самым синхронность прохождения этапов обучения, на наш взгляд, наоборот, обеспечивала дисциплинированность и субъективность в освоении образовательной программы. На сегодняшнем этапе преподаватель вынужден «идти» одновременно по нескольким путям оценивания

[232] Чистохвалов В.Н. Болонский процесс: половина пути пройдена – что дальше? [Электронный ресурс] // Вопросы образования. 2004. №4. С. 85. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/bolonskiy-protsess-polovina-puti-proydena-chto-dalshe (дата обращения: 27.09.2019).

[233] Сенашенко В.С. Учебный процесс и система зачетных единиц [Электронный ресурс] // Советский физик. №3 (50). Май – июнь 2006. URL: http://www.phys.msu.ru/rus/about/sovphys/ISSUES-2006 (дата обращения: 13.12.2017).

достижений обучающегося: с одной стороны, привычная нам пятибалльная система оценивания, с другой стороны, балльно-рейтинговая система оценивания и одновременно, чаще выделяют в скобочках, обозначение буквы из европейской кредитной системы, соответствующей определенному набору последней системы оценивания. Очевидно, что оценка на сегодняшний день – это гибридная конструкция, которая пытается угодить «на всех фронтах». Не является ли данная процедура формальностью по отношению к реальной оценке достижений каждого обучающегося? Как заключают авторы работы[234], в любой современной системе оценки в значительной степени игнорируется одно из главных требований – учет индивидуальных особенностей учащихся. Возникают сложности при оценивании уровня усвояемости материала обучающимся, если одновременно оценивать его присутствие/отсутствие, его отношение к образовательному курсу, умение ориентироваться в новых условиях построения задачи. Становятся диффузными границы усвоения знаний обучающимися и уровень понимания дисциплины. Зачетные единицы имеют тот недостаток, что свидетельствуют лишь о затраченном времени на обучение, но не говорят о качестве знаний.

«Существующие в различных странах кредитные системы, основанные на оценке доли освоенной части программы, также могут учитывать либо только аудиторную нагрузку, либо все виды нагрузки студента. В частности, используемая в США кредитная система USCS (United States Credit System) учитывает только аудиторную нагрузку и отдельные виды самостоятельной работы (в частности, трудозатраты на подготовку выпускной работы), хотя методика присвоения кредитов различным курсам и периодам обучения в этой системе не закреплена какими-либо национальными стандартами и несколько отличается в университетах. В большинстве образовательных организаций высшего образования применяется следующая довольно простая схема: 1

[234] Сенашенко В.С., Ткач Г.Ф. Системы оценки академических достижений учащихся как инструмент управления и контроля // Высшее образование в России. № 10. 2013. С. 3–13.

кредитный час соответствует 1 часу лекций (либо 2 часам практических занятий, либо 3 часам лабораторных работ) в неделю в течение семестра»[235].

«Таким образом, переход от учета трудоемкости курса в аудиторных часах к учету в кредитах не представляет никаких сложностей. При этом учитывается различная эффективность разных видов занятий.

Следует отметить тот факт, что существующие кредитные системы европейских стран концентрируются вокруг ECTS. Увеличивающееся число стран уже приняли или принимают (Италия, некоторые университеты Швейцарии, Германии) кредитные системы для передачи и для накопления академических кредитов[236]. Более 2/3 стран ЕС применяют кредитные системы, которые вводятся по государственному закону или по соглашению между вузами. Исключениями являются Франция, Австрия, Бельгия (фр.) и Греция»[237].

«Позиционируя систему зачетных единиц относительно целей и приоритетов развития болонских реформ, переход к реализуемой в ее рамках субъект-субъектной образовательной технологии является, по сути, переходом к студент-ориентированному обучению, когда на первый план в организации учебного процесса выходят интересы не университета, не преподавателей, а студента.

С точки зрения *функциональных аспектов* система зачетных единиц является основой:

- индивидуально ориентированной организации учебного процесса, предоставляющей студентам возможность составления индивидуальных учебных планов (в России пока до этого не дошли);

- оценки академических достижений обучающихся, которая стимулирует БРС (балльно-рейтинговую систему оценки);

- перманентного развития учебных планов, программ и стандартов содержания образования;

---

[235] Захарович В.Г., Попов В.П., Каркищенко А.Н., Заграй Н.П. Международная аккредитация в ABET как основ академической мобильности. Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2003.

[236] Скоробогатова М.Р. Тенденции и особенности защиты диссертации в странах Западной Европы / М.Р. Скоробогатова // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – №2. – С. 185.

[237] Гретченко А. Автономизация вузов России и болонский процесс [Электронный ресурс] // Высшее образование в России. 2006. №6. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/avtonomizatsiya-vuzov-rossii-i-bolonskiy-protsess (дата обращения: 08.03.2020).

- экономического расчета платы за обучение;

- академических свобод преподавателей.

Общая европейская кредитная система обладает всеми свойствами живого процесса и до сих пор находится в состоянии смешения. С течением времени данная система будет:

- применима ко всем секторам высшего образования (включая дополнительное профессиональное образование);

- охватывать все формы обучения: с полным и неполным учебным днем, в концепции Life long learning;

- разрешать переводы по всей Европе с признанием эквивалентного (а не идентичного) образования за рубежом;

- систематизировать кредиты на типы (общие, специализированные, магистерские, аспирантские);

- учитывать многообразие как сильно структурированных, так и программ со свободным выбором предметов и т.д.

Система ECTS облегчает международную передачу кредитов, обеспечивает единую гибкую структуру квалификаций. Однако некоторые серьезные *проблемы* остаются нерешенными, например, различия между системами, состоящими из модулей, и системами, организованными по принципу интегрированного обучения и непрерывного прохождения последовательных обязательных курсов, продолжающихся более одного семестра»[238].

Введение системы зачетных единиц в своем развитии привело не только к кардинальным преобразованиям в организации образовательного процесса, но и к изменению ментальности его участников. В то же время внедрение этой системы в отечественные вузы следует рассматривать, прежде всего, с позиций принципов фундаментальности, научности, системности и практической направленности, являющихся главными достоинствами российской высшей школы. Таким образом, по сегодняшний день, введение системы зачетных единиц может называться организационно-педагогической проблемой.

---

[238] Там же.

Следующей образовательной конструкцией является структура образовательных программ высшей школы.

Касаемо советской модели высшей школы стоит заметить, что она была моноуровневой, включала в себя специалитет с различными сроками обучения на разных специальностях. Это описывало советскую систему высшего образования как гибкую систему, где каждой специальности присущ индивидуализм в сроках обучения. Данная характеристика до сих пор приветствуется, т.к. предполагает высокий престиж в глазах работодателей и полноценную подготовку (специалисты учатся не меньше 5 лет, а иногда и 6).

«Многоуровневая структура европейских квалификаций бакалавр – магистр, допускающая определенную гибкость и адаптируемая к потребностям конкретных стран или дисциплин, вполне соответствует положениям Сорбонской декларации, общим целям и формату проводимых реформ. Выделяют следующие положительные черты данной структуры» [239]:

- «возможность получения академических степеней после 3 (или 4-х) лет обучения (в РФ получение ученой степени возможно только после защиты кандидатской диссертации). В европейских странах 4-летний курс допускает большее разнообразие программ обучения в области права, науки и техники, которое должно начинаться с приобретения широкой теоретической базы. Время для практической работы, проведения исследований и проектов или для языкового компонента в некоторых случаях может быть прибавлено ко времени обучения для степеней, предусматривающих трехлетний базовый курс в кредитах ECTS;

- средняя продолжительность обучения на соискание первых степеней может со временем меняться в зависимости от различных факторов.

Традиции, системы оплаты обучения, кадровая политика – все это может временно или долгосрочно ориентировать систему на четырехлетний курс. С другой стороны, могут появиться мощные факторы, благоприятствующие 3-летнему обучению на соискание степеней: своеобразная европейская директива

[239] Совместная декларация по гармонизации архитектуры европейской системы высшего образования Министров образования Франции, Италии, Германии и Великобритании (Париж, Сорбонна, 25 мая 1998 год).

по взаимному признанию степеней, требующая минимум трехлетнего высшего образования, и растущая потребность в снижении государственных расходов, рост конкуренции за отечественных и зарубежных студентов, развитие системы Life long learning. В результате проведенного исследования было выяснено, что европейская гибкая система квалификаций нуждается в корректировках терминологии для того, чтобы исключить некоторые несоответствия: тонкие различия между магистром наук в области инженерии (M.Sc. in Engineering) и магистром инженерии (M. Eng.), несоответствия между уровнем license с трехлетним французским образованием и license четырехлетним в Бельгии и Швейцарии и пр»[240].

«Все более явными становятся различия между сложившейся на протяжении XX столетия социально-ориентированной системой подготовки специалистов и формирующимися в связи с переходом России к рыночной экономике новыми образовательными приоритетами, для которых характерна не социальная потребность граждан в высшем образовании, а, прежде всего, ресурс платежеспособности населения»[241,242]. «Высшее образование становится все более массовым, и поэтому проблема качества подготовки специалистов, ориентированных на практическую деятельность, становится все более острой. Одновременно не меньшую остроту набирает проблема наращивания качества высокопрофессиональной части выпускников. Для последующего совершенствования структуры профессионального образования особое значение приобретают вопросы преемственности среднего и высшего образований в условиях, отличительной чертой которых являются коренные изменения набора и целевых функций основных образовательных программ высшего образования. В

[240] Гретченко А. Автономизация вузов России и болонский процесс [Электронный ресурс] // Высшее образование в России. 2006. №6. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/avtonomizatsiya-vuzov-rossii-i-bolonskiy-protsess (дата обращения: 08.03.2020).

[241] Сенашенко В.С., Вострикова Н.А., Кузнецова В.А. Преемственность и сопряжение основных образовательных программ в структуре непрерывного образования [Электронный ресурс] // Высшее образование в России. 2009. №10. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/preemstvennost-i-sopryazhenie-osnovnyh-obrazovatelnyh-programm-v-strukture-nepreryvnogo-obrazovaniya (дата обращения: 31.08.2019).

[242] Зарубина Н.Н., Носкова А.В. Образы России: размышляя об эпохах перемен. – Полис. Политические исследования. 2019. № 2. С. 180.

такой ситуации структурное несоответствие между средним и высшим образованием становится очевидным»[243].

«В настоящее время ситуация с высшей школой России из-за отсутствия достаточного опыта по реализации образовательных программ подготовки бакалавров и магистров не готова к предлагаемым фронтальным структурным преобразованиям, поэтому российским высшим учебным заведениям до сих пор непросто обеспечить требуемый уровень подготовки выпускников. Они становятся менее «защищенными» на международном рынке образовательных услуг по сравнению с зарубежными вузами, имеющими значительный опыт в продвижении аналогичных образовательных программ. Более того, рассматриваемые элементы никак не согласованы с изменениями в системах начального, среднего и послевузовского образования. В Таблице 8 представлена численность обучающихся по образовательным программам высшего образования (Таблица 8)»[244].

Таблица 8 – «Численность студентов, обучающихся по образовательным программам высшего образования (на начало учебного года, тыс. чел.)»[245].

	Всего	**В том числе по программам**		
		бакалавриата	**специалитета**	**магистратуры**
Всего				
2012/2013	6075.4	2271.8	3634.8	168.8
2013/2014	5646.7	2994.8	2453.5	198.3
2014/2015	5209.0	3516.1	1465.9	227.0
2015/2016	4766.5	3530.9	904.9	330.7
2016/2017	4399.5	3263.4	689.2	446.9
Государственные и муниципальные организации				
2012/2013	5145.3	1875.5	3113.1	156.6
2013/2014	4762.0	2353.3	2125.8	182.9
2014/2015	4405.5	2893.0	1300.1	212.4
2015/2016	4061.4	2924.8	823.3	313.3
2016/2017	3873.8	2788.7	657.4	427.7
Частные организации				
2012/2013	930.1	396.2	521.7	12.2
2013/2014	884.7	541.5	327.8	15.5
2014/2015	803.5	623.1	165.8	14.6
2015/2016	705.1	606.1	81.6	17.4
2016/2017	525.7	474.8	31.8	19.2

[243] Усова А.В. Проблемы теории и практики обучения в современной школе. Челябинск: Изд-во ЧелГПУ, 2000.

[244] Индикаторы образования: 2018: статистический сборник. М.: НИУ ВШЭ, 2018.

[245] Там же

«В соответствии с данными Таблицы 8 мы наблюдаем пятилетнюю динамику поступления абитуриентов на образовательные программы высшего образования. Существенно, что новые составляющие образовательной системы ориентированы на широкое фундаментальное междисциплинарное образование (4-летний бакалавриат как часть шестилетней образовательной программы подготовки магистров). При таком подходе появляется возможность поднять на новый уровень вопросы качества образования, которые обретают в условиях рыночной экономики совершенно иное звучание. При этом возникают дополнительные сложности, связанные с непрерывным реформированием системы образования и утратой высшей школой значительной части научного и наиболее квалифицированного кадрового потенциала»[246,247].

«С точки зрения образовательной гибридизации важной проблемой является соотношение двух образовательных подсистем, т.к. именно этот вопрос активно обсуждается на научных конференциях, семинарах, пленумах учебно-методических объединений. Также обсуждается организационная сторона проблемы, сводящаяся к тому, как студенту, минимизируя временные затраты, перейти с направления на специальность и наоборот, со специальности на направление. Также необходимо брать во внимание и содержательную часть данного аспекта. Следует обратить внимание на то, что обсуждаемые образовательные подсистемы проектировались с приданием им различных целевых функций, в соответствии с которыми формируется затем их содержательное наполнение. Оно, в свою очередь, обеспечивает необходимую степень фундаментальности или практической направленности ООП, реализация которых сопряжена с использованием различных образовательных технологий. При всем при этом образовательная подсистема, структурированная по направлениям подготовки, представляет собой университетское образование,

[246] Резник С.Д. Система организации научной работы на университетской кафедре: механизмы управления «неуправляемыми» учёными / С.Д. Резник, О.А. Сазыкина // Высшее образование в России. – 2019. – № 4. – С. 25.

[247] Резник С.Д. Участие преподавателей в управлении кафедрой: анализ вузовских практик / С.Д. Резник, О.А. Сазыкина // Университетское управление: практика и анализ. – 2018. – № 3. – С. 100-112.

тогда как образовательная подсистема, структурированная по специальностям, представляет образование практической направленности. Изменения в образовательном законодательстве в связи с принятием ФЗ №309-ФЗ от 01.12.2007 г. «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской федерации в части изменения понятия и структуры государственного образовательного стандарта» упразднили образовательную подсистему, где структурной единицей была специальность»[248].

Таким образом, «в одну линию выстраиваются три основные образовательные программы высшего образования: бакалавр по направлению (специальности), дипломированный специалист по специальности (направлению) и магистр по направлению (специальности). В результате механического соединения на основе чисто внешних признаков разнородных образовательных программ возникает сложное положение, противоречащее здравому смыслу и сложившимся представлениям в сфере высшего образования о его вариативности и наличии возможностей формирования индивидуальных образовательных траекторий. Бакалаврская образовательная программа до сих пор видится как промежуточная при получении высшего образования более высокого уровня (хотя ст.10 п.5 закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.12 № 273-ФЗ повествует о самостоятельном образовательном статусе бакалавриата)»[249].

Образовательный институт магистратуры до сих пор находится в стадии становления образовательного гибрида. Для формирования устойчивой научной и научно-педагогической направленности магистратуры необходима проработка и утверждение определенного набора нормативно-правовых документов, концептуальной основой которого являются представления о непрерывности и преемственности процесса образования. Ведь каждая последующая ступень высшей школы характеризуется увеличением доли самообразования и вовлечения студентов в исследовательскую деятельность.

---

[248] Федеральный закон от 01.12.2007 №309-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части изменения понятия и структуры государственного образовательного стандарта» [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_72965/ (дата обращения: 29.06.2018).

[249] Там же.

Ключевыми направлениями становления гибрида магистратуры должны стать:

- совершенствование организации самостоятельной работы магистрантов;

- поиск оптимальных форм организации научно-исследовательской работы в магистратуре и ее информационного, кадрового, материально-технического обеспечения;

- повышение уровня теоретической подготовки магистрантов.

Единая гибкая структура квалификаций имеет все шансы для того, чтобы сформироваться как жизнеспособный гибрид. При этом необходимо подчеркнуть, что основная цель образовательной реформы – это прежде всего повышение качества высшего образования. Важно, чтобы переход к новой многоуровневой структуре высшего образования сопровождался действенным обновлением его содержания и усовершенствованием организации учебного процесса, распространением образовательных технологий.

Введение новых учебных программ и структуры квалификаций увеличивает потребность в осуществлении контроля качества. Рассмотрим образовательную конструкцию устройства контроля и оценки качества образовательных программ.

Во всех документах, регламентирующих национальным образовательным системам реализацию болонских рекомендаций, подчеркивается, что обеспечение качества образования должно являться непременным условием создания европейской зоны образования. Только наличие действенных систем обеспечения качества создает доверие к «чужим» образовательным документам.

В Берлинском коммюнике[250] указывается, что «качество высшего образования» находится в основе создания европейского пространства высшего образования. Уровни обеспечения качества образования – европейский, национальный и институциональный – должны быть дополнены гарантией качества обучения на уровне каждой предлагаемой образовательной программы.

На сегодняшний день система обеспечения качества находится в состоянии становления, и только в последующих документах Конференций министров

[250] Коммюнике Конференции министров по высшему образованию «Создание европейского пространства высшего образования» (Берлин, Германия, 19 сентября 2003 г.).

высшего образования стран – участниц Болонского соглашения идет призыв к сотрудничеству с Европейской организацией обеспечения качества высшего образования – ENQA[251]. Целью ее создания является формирование общей системы взаимоотношений, а также передового опыта.

«В последние годы все больше стран создают ведомства для обеспечения контроля качества образования. Данные ведомства – государственные и независимые – могут охватывать либо часть высшего образования, либо определенный его спектр.

В Великобритании изначально, а потом и в других странах Европы начались обсуждения значения каждой степени, гарантий, которыми она должна обеспечивать выпускников. Здесь очень важно, что приняла на себя акцент дискуссий заинтересованность на результаты (знания и компетенции, обученность), а не на затраты.

Приглашение экспертов из зарубежных стран в комиссии национальных ведомств по контролю качества образования вполне осуществимо и данный факт может стать источником новых сведений качественно нового типа»[252]. «Вместе тем возникает необходимость в развитии еще одного типа оценивания, где в основе будут лежать предметные области, профессии, дисциплины. Здесь недостатком для Европы является тот факт, что нет независимых органов, где вузы могут получить оценку своих программ, на которую не влияли бы национальные интересы»[253].

Сегодняшняя структура российской системы высшего образования во многом определяется советским опытом, и в этом находит подтверждение теория зависимости от предыдущего развития. При этом мы показываем, что советский проект был построен на идее административного регулирования, а также на ряде «органически» (исторически) возникших институциональных особенностей и в

[251] Сайт Европейской организации обеспечения качества высшего образования. URL: http://www.enqa.net

[252] Зимарина Н.А. Системы оценки качества высшего образования [Электронный ресурс] // Гаудеамус. 2005. №7. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sistemy-otsenki-kachestva-vysshego-obrazovaniya (дата обращения: 11.01.2019).

[253] Кириллов В.Б. Болонский процесс : памятка : единое Европейское пространство высшего образования. М.: АСТ, 2005. С. 25.

целом реализовывал модель квазикорпоративной системы высшего образования[254].

Новый характер социально-экономических отношений требует обновления и совершенствования механизмов оценки качества высшего образования. На сегодняшний день важно понять, почему система высшего образования, созданная и эффективно функционирующая в условиях плановой экономики, теряет эффективность в новых социально-экономических условиях. Повышенное внимание к проблеме качества образования вызвано несколькими причинами:

- с одной стороны, усиливается роль образования в социуме, его влияния на экономическое и социальное развитие. Появилось осознание того факта, что качество образования определяет качество жизни, качество человеческих ресурсов страны, уровень интеллектуального потенциала страны и его приращение в общеобразовательной и профессиональной области.

- с другой стороны, массовизация высшего образования, создание и развитие негосударственного сектора высшего образования, низкая академическая мотивация студентов, уход государства из сферы высшего образования, подготовка специалистов в непрофильных вузах, снижение престижа преподавателя высшей школы – все это снижает качество образования. И, пожалуй, самое слабое место в системе высшей школы России – это отсутствие отлаженного взаимодействия с рынком труда[255].

«Управление качеством образования сводится к разработке и осуществлению системы мер, которые позволят эффективно предоставлять образовательные услуги такого качества, которое бы обеспечивало соответствие результата образования требованиям потребителя»[256]. Здесь с одной стороны обучающиеся, которым система образования предоставляет услуги, а другим потребителям, к которым относятся организации, предприятия – «продукцию», т.е. специалистов, обладающих требуемыми знаниями и компетенциями.

---

[254] Иванова В.И. Реализация болонских идей в России: нормативные противоречия // Знание. Понимание. Умение. 2005. № 3. С. 70–74.

[255] Носкова, А.В. Наука в России и современном мире: финансирование, человеческие ресурсы, доверие. Поиск: Политика. Обществоведение. Искусство. Социология. Культура. – 2018. – № 2(67). – С. 95-102.

[256] Там же.

«Важным шагом на пути улучшения качества профессионального образования могло бы стать создание национальной системы качества как на отраслевом, так и на межотраслевых уровнях. Не менее важно, что на сегодняшний день предстает обеспечение качества образовательных услуг в сфере открытого образования и дистанционного обучения.

Присоединение России к Болонскому процессу означает, что теперь Россия наравне с остальными участниками процесса приняла на себя обязательство по реализации определенной программы действий в сфере обеспечения качества»[257]. Практика показывает, что категория качества высшего образования лежит в основе развития общеевропейского образовательного пространства. Для повышения престижа высшего образования России и его вхождения в международное научно-образовательное пространство решение данного вопроса должно быть системным. Разработчиками систем оценки качества образования должен быть использован опыт общественной аккредитации и создания систем независимой оценки качества высшего образования, который существует в странах Европы и США, с необходимым соизмерением и адаптацией под реалии российской системы образования.

«Кредитные системы, гибкая структура квалификаций, улучшенный контроль качества с усиленным зарубежным аспектом – все это может обеспечить целый ряд новых и более гибких образовательных возможностей для обучающихся, преподавателей. Программы мобильности студентов нуждаются в дальнейшем развитии именно с тем, чтобы побуждать студентов к использованию новых образовательных возможностей»[258].

Стоит отметить, что в советской высшей школе высшее образование было доступным и осуществлялось на конкурсной основе. Отличительной особенностью советской высшей школы являлось 100%-е бюджетное финансирование образования[259].

---

[257] Там же.

[258] Иванова В.И. Реализация болонских идей в России: нормативные противоречия // Знание. Понимание. Умение. 2005. № 3. С. 72.

[259] Там же.

Напомним, что в США высшие учебные заведения преимущественно частные. В целом высшая школа США представляется как гражданам данной страны, так и иностранным студентам только на платной основе.

Отличительной особенностью систем образования европейских стран является то, что платность и бесплатность высшего образования варьируется. К примеру, Германия, которая обеспечивала своих граждан бесплатным высшим образованием, однако в 2005 году с решением конституционного суда каждая германская земля получила право на установление цены на высшее образование в вузах. Основной причиной нововведений стало стремление пробудить в студентах желания осознанного отношения к учебе. Однако вскоре в дело вошло студенческое самоуправление, профсоюзы, и в некоторых землях им удалось вернуть бесплатное высшее образование. Приведем пример Швейцарии: на территории данного государства продолжает существовать бесплатное образование только для граждан своей страны. В некоторых странах, таких как Франция, Бельгия, студент платит регистрационный взнос (Бельгия) либо незначительную часть стоимости курса (Франция). В целом болонская система высшего образования характеризуется нами как система высшего образования со смешанными формами доступности образования[260].

«В условиях ускоренного социального и экономического развития мирового сообщества, дальнейшего прогресса науки, техники и культуры каждое государство повышает требования к системе образования, содержанию, формам и методам обучения»[261]. В отечественной системе высшего образования на сегодняшний момент поступление в вузы проводится с помощью конкурсов на бюджетные места. Также доступным для всех категорий граждан стало Дополнительное образования (ДПО). Постепенно российское общество переходит на рыночные отношения в плане получения высшего образования, принимает установку о необходимости оплачивать получаемые знания, и в случае, когда речь идет о втором высшем образовании, либо повышении квалификации, либо

[260] ИПУ «Студенческая фабрика мысли». [Электронный ресурс]. URL: https://aboss.by/issledovaniya/419/studencheskoe-samoupravlenie-ssha-intervyu-s-doktorom-novakom (дата обращения: 13.03.2019).

[261] Там же.

получении ученой степени, общество осознанно вкладывает средства в собственное развитие, которое позволит в будущем приумножить затраты.

Гибкость, обеспечиваемая за счет кредитных систем, регламентирует расширение диапазона профилей обучения за рубежом. Речь идет об академической мобильности.

Вследствие процессов интернационализации происходит развитие краткосрочных магистерских курсов (в том числе на английском языке). «Студенты, получившие степень бакалавра в одной стране, могут получить грант для обучения в магистратуре другой страны. Такой тип мобильности является вертикальным, в отличие от интегрированной на сегодняшний день горизонтальной мобильности. Вертикальный тип мобильности может оказать позитивное воздействие на следующие важные цели:

– укрепление новой цепи бакалавр – магистр;

– хорошая база для накопления и перерасчета кредитов;

– появление новых моделей выпускников;

– повышение качества посредством сравнения и интернационализации;

– увеличение доли привлекательности европейского высшего образования для иностранных студентов»[262]. Здесь речь идет о конкурентоспособности высших школ.

Ко всему вышеперечисленному можно добавить такой факт, что в последние годы возрастает роль сети центров по признанию документов об образовании. Данные меры также вносят свой вклад в дело развития мобильности.

Достижение новых целей Болонского процесса невозможно без создания простой и эффективной системы сравнения, сопоставления и признания документов об образовании, выданных различными государствами[263]. В настоящее время проблемы признания за рубежом, в частности, российских образовательных документов в основном связаны с невозможностью идентифицировать полученное в России образование и сопоставить его

[262] Там же.

[263] Галаган А.И., Прянишникова О.Д. Интегрируется ли Россия в Европейскую зону высшего образования: проблемы и перспективы Болонского процесса // Социально-гуманитарные знания. 2004. №4. С. 219–238.

предметную область, содержание, объем, степень усвоения с требованиями, предъявляемыми к заявителю со стороны учебных заведений[264]. Это связано с тем, что в каждой зарубежной стране (европейского континента, США) сложились свои наборы предметных областей (специальностей), свои учебные курсы, структуры степеней, требований к квалификациям и пр. В России эти проблемы стоят более остро, чем в других европейских государствах, в связи с длительной ориентацией российской системы образования в основном на внутренний рынок, изоляцией от мирового сообщества и возможным взаимным недоверием. Гибрид российской модели широкого доступа к образовательным возможностям все еще находится на стадии формирования, становления и укрепления механизмов признания.

Не вызывает сомнения, что «учебному процессу» отведено скромное место в Федеральном законе от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Видимо, он регламентируется через понятие «обучение» и представляет собой целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, применению знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни[265]. Таким образом, законодательно представлена логика учебного процесса в сфере образования. Логика учебного процесса не является простой проекцией логики учебного предмета, его программы и содержания, от нее зависит структура процесса усвоения знаний обучающимися[266,267]. Трансформации учебного процесса, связанные с явлением образовательной гибридизации, во многом разрушают приведенную логику учебного процесса. И, как следствие, мы

---

[264] Методические основы и практические механизмы признания иностранных квалификаций в Российской Федерации и зарубежных странах : учеб.-методич. пособие/ В.М. Филиппов (и др.) ; под общ. ред. В.М. Филиппова, В.И. Скоробагатовой. М., 2018.

[265] Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 06.03.2019) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. Ст. 105. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 15.10.2018).

[266] Подымова Л.С., Мажар Н.Е. Креативная парадигма образования в исследованиях научной школы В.А. Сластенина [Электронный ресурс] // Сибирский педагогический журнал. 2005. №2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kreativnaya-paradigma-obrazovaniya-v-issledovaniyah-nauchnoy-shkoly-v-a-slastenina (дата обращения: 15.01.2018).

[267] Ушинский К.Д. Педагогическая антропология: две главы // Народное образование. 1999. №10. С. 243–254.

наблюдаем гибридизацию учебного процесса, видоизменяющую его ключевые характеристики.

Речь идет о гибридных формах организации учебного процесса и его ключевых составляющих, которые в результате образовательной гибридизации обрели совершенно иную форму и содержание.

Модель выпускника высшей школы является одной из самых важных составляющих системы высшего образования. Она определяется как совокупность качеств личности выпускника образовательной организации, идеальное представление результата деятельности образовательной системы высшей школы[268].

Современная модель выпускника высшей школы в результате образовательной гибридизации представляет собой смешанную модель, состоящую из компетентностной модели и из элементов советской ЗУНовской триады. Речь идет о проблеме внедрения «компетентностного подхода» в образовательный контекст. Если в прошлом для оценки соответствия профессиональных и личностных качеств специалиста использовалась квалификационная характеристика, которая изначально расширяла возможности высшего образования, делая его не столь прагматичным, отражающим утилитарные интересы и минимизировала рыночную составляющую образовательных программ[269], то сегодня выпускник высшей школы должен обладать определенным набором компетенций.

Условие соответствия европейским рамкам квалификаций вызвано глобализацией экономики, международного сотрудничества и необходимостью обеспечить мобильность рабочей силы, дать возможность выпускникам вузов свободного выбора компании в любой стране[270]. В кратком руководстве «Квалификационные рамки Европейского пространства высшего образования» приводятся рекомендации при построении национальных моделей квалификаций.

---

[268] Ильязова М.Д. Модель выпускника ВУЗа в рамках компетентностного подхода к целям и результатам ВПО [Электронный ресурс] // Современные наукоемкие технологии. 2006. №3. С. 77–78. URL: https://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=22585 (дата обращения: 13.12.2017).

[269] Сенашенко В.С., Медникова Т.Б. Компетентностный подход в высшем образовании: миф и реальность // Высшее образование в России. 2014. №5. С. 34–46.

[270] Раицкая Л.К., Тихонова Е.В. Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2018. Т. 15. № 3. С. 351.

Они повествуют, что, для того чтобы выстраивать хорошие национальные рамки, самым эффективным в их развитии и процессе анализа является привлечение всех возможных работодателей как внутри, так и вне системы высшего образования[271]. К сожалению, данный аспект не дает оснований для оптимизма в достижении высоких целей синтеза теории и практики. Речь идет о гибридном характере, проявляющемся в переходе компетентностного подхода «из стадии самоопределения в стадию самореализации». Здесь обнаруживается следующая проблема: выпускнику даются компетенции в виде «потенциальной активности», включающей только готовность и стремление к деятельности. И только спустя время данная «потенциальная активность» может перерасти в компетентность. Так, по мнению автора работы[272], последующей разработки требует оценочный инструментарий профессиональной компетентности выпускника, формирование смешанных видов учебных модулей с ведущей составляющей «способы деятельности» и раскрытие технологии и методики разработки заданий для самостоятельной и индивидуальной работы студентов на конструктивно-творческом уровне усвоения учебного материала. Ставится под сомнение инновационный потенциал внедрения «Компетентностного подхода». Снова остается надеяться на то, что разработчикам профессиональных стандартов удастся учесть объективные ориентиры для всех уровней отечественного высшего образования.

Следующей ключевой гибридной составляющей учебного процесса является система контроля академических достижений обучающихся.

Для преподавателей становится очевидным, что традиционные формы и методы контроля академических достижений студентов вступают в противоречие с обновляющейся практикой российской высшей школы, ставя в сложное положение принцип «learning by doing», предложенный Дж. Дьюи[273].

---

[271] Квалификационные рамки европейского пространства высшего образования. Болонская рабочая группа по Квалификационным рамкам / Министерство науки, технологии и инновации [Электронный ресурс]. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/bдата olonsk/Framework_R.doc (дата обращения: 02.04.2019).

[272] Заярная И.А. Роль компетентностного подхода к подготовке профессионалов как фактора повышения конкурентоспособности высшего учебного заведения // Фундаментальные исследования. 2014 № 3 4. С. 783. URL: https://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=33755 (дата обращения: 13.12.2017).

[273] Дьюи Д. От ребенка – к миру, от мира – к ребенку. М., 2009. С. 25.

Возьмем, к примеру, явку обучающихся на занятия. Чтобы не иметь пустой аудитории для чтения лекции, преподаватели вынуждены мотивировать обучающихся баллами за явку. Создается впечатление, что потребность получить баллы за явку превалирует по отношению к потребности в освоении новых знаний, транслирующихся преподавателем на занятии. Болонская система высшего образования в качестве форм контроля академических достижений также включает промежуточные и итоговые аттестации. Отличительным аспектом болонской модели высшего образования является то, что посещение лекций и практических занятий не сказывается на формировании итоговой оценки. Таким образом, формы контроля академических достижений сводятся к формальности выполнения определенных требований в виде подготовки одного из вопросов по тематике курса, выражающейся в написании эссе, реферата или курсовой работы[274]. Закладывается некая привычка к профанации, когда высокий уровень декларируемого отличается от фактического исполнения. Затем определенные структуры при проведении социологического опроса у обучающихся на тематику исследования плюсов и минусов учебного процесса в высшей школе констатируют, что одним из критических минусов является выполнение больших объемов домашней работы, сложность обучения[275].

Рассмотрим тестирование как одну из форм контроля академических достижений обучающихся. Опираясь на результаты анализа исторического развития, можно утверждать, что системы контроля и оценки знаний складывались начиная с XVI в. Как указывает профессор В.С. Сенашенко, идеи, сформулированные в то время, так или иначе легли в основу современных концепций педагогических измерений. Начиная с 1923 г. получает распространение система тестирования как средство контроля успеваемости учащихся. Формированием тестов занималась специально созданная тестовая комиссия при педагогическом отделе Института методов школьной работы. К весне 1926 г. были изданы первые тесты, составленные на основе американских

[274] Резник С.Д. Социальная устойчивость студенческой молодежи России: как оценивают ее сами студенты / С.Д. Резник, М.В. Черниковская // Интеграция образования. – 2019. – № 1(94). – С. 85-99.

[275] Исследование о вузах России, основанное на студенческих отзывах [Электронный ресурс]. URL: https://ria.ru/abitura_rus/20170209/1487472218.html (дата обращения: 03.03.2019).

аналогов. Однако уже в середине 30-х годов эксперимент с тестами был прекращен, а в 1936 г. система тестов была признана «буржуазной»[276]. В советской модели высшего образования существовали следующие формы контроля академических достижений студентов: коллоквиумы, контрольные работы, зачеты, экзамены, государственная итоговая аттестация (экзамен, дипломная работа).

Что касается англо-американской модели высшего образования, то с середины 80-х годов в США старались избегать метода тестирования обучающихся. Но это, в свою очередь, не означало полного отказа от тестов. Стоит признать их поразительную «жизнеспособность». Далее стартовали интенсивные поиски альтернативных форм контроля и оценки учебных достижений. На сегодняшний момент в американской системе высшего образования преподаватель оценивает работу студентов на семинарских и практических занятиях, например, активность студентов в деловых играх, проектах, дискуссиях, правильность решения задач на семинаре, подготовке докладов и т.д. Также существует целая технология выведения средней отметки в зависимости от промежуточного контроля в форме зачета или экзамена.

В системах образования, сформированных с уклоном на болонские рекомендации высшего образования в качестве форм контроля академических достижений, также присутствуют промежуточные и итоговые аттестации. Отличительным аспектом «болонской» модели высшего образования является то, что посещение лекций и практических занятий не сказывается на формировании итоговой оценки. Большое внимание уделяется проектным работам. К примеру, в университетах Голландии создаются специальные программы для отличников (honors programme), участие в данных программах сопровождается дополнительными баллами по ECTS.

Говоря об отечественной модели высшего образования, мы наблюдаем следующую картину: на данный момент формы контроля академических достижений предстают в смешанном виде. В России синтезировано множество

[276] Сенашенко В.С., Ткач Г.Ф. Системы оценки академических достижений учащихся как инструмент управления и контроля // Высшее образование в России. 2013. № 10. С. 7.

форм контроля академических достижений студентов: тестирование, государственные экзамены, зачеты, государственная итоговая аттестация (экзамен, дипломная работа). Реализуя принципы болонской системы, Россия сохранила также аспекты советской модели высшего образования.

Гибридный характер форм контроля академических достижений учащихся определяется через смешение зарубежной модели контроля (где царит атмосфера СРС с выработкой внутреннего собственного достоинства человека в «темпе собственных возможностей») с отличной моделью отечественной высшей школы. Гибридизация данного аспекта образовательного процесса непосредственно отражает процесс глобализации. Но стоит ли заставлять себя принимать мерки и критерии, задаваемые носителями иной культуры, иных образовательных предпочтений?

Инновации все в большей мере становятся одним из базовых ориентиров педагогической деятельности, имея целевую установку на повышение эффективности образовательного процесса. При этом речь идет об инновациях как прогрессивных нововведениях (ведь нововведения могут разрушать систему) и не только о развитии, но и о сохранении системы образования.

Таким образом, иерархия гибридных преобразований в высшем образовании, представленных в виде смешанных образовательных конструкций, констатирует, что основной проблемой неэффективности гибридизации ее ключевых характеристик является тот факт, что проводимые реформы не отвечают самому предназначению учебного процесса. Гибридизация каждой отдельной ключевой конструкции идет по отдельному направлению. Возможно, целостный учебный процесс должен формировать каждый обучающийся индивидуально.

2.4. Пути минимизации гибридных искажений в практике профессиональной подготовки научно-педагогических кадров (рекомендации)

Результаты образовательной реформы гибридного типа требуют рекомендательных инструментов для своего описания. В качестве одного из подходов к пониманию преобразований образовательной реальности может

рассматриваться язык превращенных форм. В литературе попытка такого рода уже была реализована[277].

Применительно к сфере образования превращенная форма рассматривается как реалистическая модель[278] образовательной действительности, как инструмент моделирования результатов образовательной реформы. Если превращенная форма адекватно отражает характер взаимосвязей и взаимоотношений описываемой системы образования и среды ее погружения, то появляется возможность прогнозировать наличие вложенного в нее созидательного потенциала. Во всех остальных случаях возникают искажения образовательной действительности.

В нашей работе превращенная форма рассматривается как инструмент модельного описания образовательной действительности. В чем его отличие от традиционного моделирования? При традиционном модельном подходе, как известно, любой объект рассматривается как изолированная самодостаточная система, обладающая определенными свойствами[279]. При использовании превращенных форм модельного описания действительности приходится одновременно учитывать свойства образовательной среды, в которую эти объекты погружены, характер взаимодействия объекта и среды погружения. Фактически речь идет о применении **принципа дополнительности**, который нашел широкое применение в различных областях науки и социальной практике[280].

Невозможность провести границу между социальным объектом и средой погружения (аналогично квантовой механике – между физическим объектом и измерительным устройством) выдвигает две задачи: а) каким образом отличить знания о социальном объекте и знания о среде его погружения и б) каким образом, различив их, связать в единую теорию объекта. Первая задача решается введением требования описания среды в отсутствие исследуемого объекта.

---

[277] Тхагапсоев Х.Г., Сапунов М.Б. Российская образовательная реальность и ее превращенные формы // Высшее образование в России. 2016. № 6 (202). С. 87–97.

[278] Модель – это упрощенное подобие реального объекта. Степень упрощения может быть различной. Реалистические модели – это модели, максимально точно описывающие ключевые свойства реального объекта.

[279] Особенности системного исследования социальных реалий : собрание статей : тематические учебно-методические материалы [Электронный ресурс]. URL: http://soc-work.ru/article/753 (дата обращения: 24.04.2019).

[280] Семенов И.Н. Принцип дополнительности и его роль в повышении качества образования [Электронный ресурс]. URL: http://www.values-edu.ru/wp-content/uploads/2017/08/NEV-04-2006-complement-principle.pdf (дата обращения: 24.04.2019).

Вторая задача решается с помощью принципа дополнительности, когда знания о социальном объекте и знания о среде его погружения взаимно дополняют друг друга. И тогда единая картина социального объекта синтезирует эти два описания[281].

При моделировании той или иной системы создаются модели различной степени достоверности: «идеальные» модели, которые лишь в общих чертах описывают моделируемую систему, и реалистические модели, которые достаточно точно описывают свойства моделируемой системы. Для описания свойств смешанной образовательной системы возникает необходимость в конструировании превращенных форм как модели новой образовательной действительности на основе единства содержания и формы, внешней среды и изучаемого объекта. Аналогично для описания свойств отдельных атомов разработана модель изолированного атома, тогда как для атомов, образующих молекулу, разработана модель молекулы, в которой атом рассматривается как структурный элемент молекулы. В обоих случаях разрабатываются как идеальные, так и реалистические модели.

При таком подходе превращенные формы играют роль «элементарных частиц» социальной действительности, свойства которых сохраняются относительно родительской социальной среды и меняются непредсказуемым образом в результате преобразований этой среды. При смешении образовательных систем речь не должна идти о смешении превращенных форм, моделирующих смешиваемые системы, а об их превращении, другими словами, появлении новых превращенных форм. Превращенная форма, описывающая образовательную систему в одной внешней среде, может оказаться недееспособной при погружении ее в другую внешнюю среду. Более того, при таком погружении появляются признаки ее извращенности, она может приобретать вредные свойства, теряя при этом частично или полностью свое прогностическое начало.

И здесь начинается самое трудное, поскольку превращенные формы,

---

[281] Гуманитарные технологии. Аналитический портал [Электронный ресурс]. URL: https://gtmarket.ru/concepts/6860 (дата обращения: 12.04.2019).

моделирующие гибридные системы, чаще всего сталкиваются с неконтролируемыми причинами и обстоятельствами их становления. Тем самым появляются условия для формирования ложных гибридов как источника извращения образовательной действительности. В этом случае следует отказаться от принятого алгоритма формирования гибрида и разработать иные способы создания обновленной системы с заданными свойствами. Между тем сегодня в наличии множество искусственно сконструированных условий для появления извращений образовательной действительности, как то[282]:

– отсутствие необходимого инструментария для достижения поставленных целей, решения возникающих проблем;

– оторванность образовательных реформ от реалий сферы образования и потребностей общества;

– отставание теоретического обеспечения от темпов «внедрения» образовательных инноваций;

– насаждавшаяся годами концепция «образование – вне политики, и ему надлежит быть сферой услуг»;

– поспешность смены образовательной модели специалиста;

– принуждающий характер внедрения положений Болонского процесса;

– сложность объекта управления, несоразмерность целей и методов управления.

Обращает на себя внимание достаточно сильная корреляция между извращениями образовательной действительности и неудачами образовательной реформы, среди которых:

– приоритеты образовательной реформы определены в отрыве от важнейших направлений развития и обновления страны;

– образовательная реформа не была подготовлена и длительное время рассматривалась как внутриведомственное мероприятие, а не как

[282] Гребнев Л.С. Нынешний раунд Болонского процесса: Россия и не только… (по работам В.И. Байденко и Н.А. Селезневой) // Высшее образование в России. 2018. № 1 (219). С. 13.

общенациональная задача[283];

– несоответствие образовательной реформы внутренней структуре отечественной системы образования[284];

– бизнес-адаптация системы образования к законам рынка без достаточного научного обоснования;

– непродуманное использование зарубежного опыта при нехватке информации о зарубежных образовательных системах, их достоинствах и недостатках;

– форсированный переход к трехуровневой структуре ООП высшей школы;

– отсутствие приемлемого моделирования реформенных преобразований системы высшего образования.

Итогово-результативный блок

Результатом реализации модели гибридной системы профессиональной подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре должна стать новая система, более современная, имеющая устойчивую к различного рода изменениям форму, с рационально-эффективной организацией процесса подготовки научно-педагогических кадров, при функционировании которой этапы подготовки можно будет модифицировать под форму аттестации.

Для более прикладного понимания результативности реализации модели рассмотрим конкретные примеры моделей гибридных образовательных конструкций отечественной системы образования.

В качестве наиболее очевидного примера рассмотрим «историю» появления ЕГЭ в российской системе образования. Единый государственный экзамен является основной формой государственной итоговой аттестации выпускников 11 классов школ Российской Федерации, а также формой вступительных испытаний в вузы в Российской Федерации[285]. Цель ЕГЭ – определение знаний и навыков абитуриентов для обеспечения их последующего эффективного развития. «На

---

[283] Вербицкий А.А. Новые грани вечной проблемы. Об образовании в контексте и вне его // Высшее образование сегодня. 2017. № 8. С. 6–13.

[284] Бекова С.К. Взаимосвязь трудовой деятельности и отсева в российской аспирантуре : дис. … канд. наук об образовании / Бекова Сауле Каэржановна ; НИУ «ВШЭ». – Москва, 2020.

[285] Единый государственный экзамен (ЕГЭ) [Электронный ресурс]. URL: http://ege.edu.ru/ru/main/ (дата обращения: 01.12.2018).

основании серьезных изменений и новаций в процессе подготовки и проведения ЕГЭ можно выделить несколько этапов ЕГЭ:

I. 2001–2006 гг. – начальный этап. Выделяется на основе введения ЕГЭ в образовательный оборот и проведения этого эксперимента в ряде субъектов РФ;

II. 2007–2010 гг. – введение ЕГЭ как общеобязательного;

III. 2011–2015 гг. – развитие системы ЕГЭ. Выделение данного этапа в связи с существенными изменениями в организации проведения экзамена.

IV. 2016–2017 гг. – закрепление ЕГЭ в системе образования. Теперь единый государственный экзамен – это обязательная форма аттестации школьников при поступлении в вуз» [286].

Современные методики составления тестов Единого государственного экзамена, созданные по результатам исследований опыта предыдущих лет, созданы с учетом ряда демографических, социально-экономических, национально-культурных и иных характеристик[287].

Наиболее показательным являются сопоставления корреляция результатов ЕГЭ абитуриентов с результатами успеваемости уже в учебном заведении на основе балльно-рейтинговой системы (БРС), где с достаточной точностью, «зная баллы ЕГЭ абитуриентов, можно спрогнозировать результаты их обучения по итогам первого триместра, а именно: с достаточной точностью определить процент успешных студентов и студентов аутсайдеров; предварительно оценить группу риска – число студентов, которые с высокой вероятностью могут быть отчислены уже после первого полугодия, и знать их персонально»[288].

Но дополнительные вступительные испытания (ДВИ), используемые рядом высших учебных заведений, имеют уже другую статистическую информацию. Их показатели говорят о том, что «значительное число школьников, имеющих средние и даже высокие (больше 70) баллы ЕГЭ, не справились с заданием ДВИ,

---

[286] Ветрова В.Н., Шагаева Е.В., Лактионов В.В. Этапы Становления ЕГЭ В 2001–2017 гг. (Попытка периодизации) [Электронный ресурс]. URL: https://nauchforum.ru/studconf/social/4/35221 (дата обращения: 22.05.2020).

[287] Мотова Г.Н. Болонский процесс: 15 лет спустя // Высшее образование в России. 2015. № 11. С. 58.

[288] Русаков С.В., Накарякова Н.Н. Прогнозирование успеваемости студентов первого курса с помощью дерева решений на основе их результатов сдачи ЕГЭ // Наука. Информатизация. Технологии. Образование. 2018. С. 589–594.

получив оценку ниже минимальной положительной. Если бы в университете не проводили ДВИ, эти абитуриенты с большой вероятностью стали бы студентами, но испытывали бы большие трудности при дальнейшем обучении»[289].

Статистика сравнения показателей ЕГЭ и ДВИ, где присутствуют неудовлетворительные результаты дополнительных вступительных испытаний на фоне высоких баллов ЕГЭ, иллюстрирует извращенность основной формы итоговой аттестации.

Данные факты подтверждаются высокими показателями вузов с ДВИ по программе «5-100», относительно учебных организаций без ДВИ.

Возможно, данные результаты можно объяснить фактами «натаскивания» обучающихся на ЕГЭ[290], т.к. это связанно с премированием преподавательского состава школ и не позволяет обеспечить преподавательский процесс в полном объеме.

Социологические опросы показывают также и недовольство испытуемых и их родителей, которые считают, что тестирование не отражает объективных результатов, на что некоторые авторы рекомендовали сюрреалистические методы: «…Во время проведения ЕГЭ транслировать приглушенную классическую музыку, щебетание птиц, возможность повторной сдачи экзамена в течение недели с корректировкой оценок по среднему баллу обеих попыток для снижения информационного давления на выпускников, обеспечить более доверительные и благоприятные условия со стороны комиссии по отношению к выпускникам, в местах проведения ЕГЭ разместить надписи с поддерживающими лозунгами»[291]. В целом результаты ЕГЭ могут сформировать неточный образ потенциальных абитуриентов как в позитивную, так и негативную сторону, что может не позволить сформировать правильный методологических подход к развитию и реализации их потенциала[292]. Хотя дополнительные мероприятия вузов (ДВИ и

---

[289] Рыжова О.Н., Кузьменко Н.Е., Агафонов А.А. Качество знаний и конкурсный отбор в университет // Естественнонаучное образование: проблемы оценки качества. 2018. С. 193–205.

[290] Караваев М. Все жалуются, что детей натаскивают на ЕГЭ [Электронный ресурс]. URL: https://mel.fm/ekzameny/2594716-ege_ready (дата обращения: 01.12.2018).

[291] Дерябина Е.П. ЕГЭ: позитивное и негативное влияние на школьников // Потенциал российской экономики и инновационные пути его реализации. 2017. С. 97–99.

[292] Крашенинников Е.Е. Любовь к педагогике [Электронный ресурс]. URL: http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=23098496 (дата обращения: 02.03.2018).

олимпиады) позволяют заполнить эти пробелы, в целом данные факты показывают разбалансированность системы образования Российской Федерации.

Очевидно, что в «своей» образовательной среде ЕГЭ предстает как одна из *превращенных форм образовательной действительности.* В этом случае стоит рассматривать ЕГЭ как объект социальный и как среду его погружения. При переносе в другую, инородную ему среду, ЕГЭ теряет ранее присущие ему свойства. Более того, в новой для ЕГЭ образовательной среде уже функционирует аналогичная структура – это традиционный вступительный экзамен, который по отношению к собственной образовательной среде погружения также идентифицируется с одной из превращенных форм образовательной действительности. При гибридизации двух образовательных систем происходит перемешивание всех составляющих вновь возникшей образовательной конструкции. С одной стороны, образовательная среда, инородная по отношению к ЕГЭ, лишает его прежнего статуса, с другой – традиционный вступительный экзамен из-за внедрения ЕГЭ выводится из «образовательного оборота»: полностью при условии отсутствия дополнительных вступительных испытаний и частично, когда вуз обладает правом проводить дополнительные вступительные испытания. Возникает потребность в построении новых образовательных конструкций гибридного типа, которые бы описывались превращенными формами обновленной образовательной действительности. Видится две возможности решения этой проблемы.

Первая, когда традиционные вступительные экзамены не частично, а полностью замещаются ЕГЭ. Тогда появляется соответствующая система приема в вузы. Возникает образовательный конструкт: «ЕГЭ – образовательная среда погружения», когда ЕГЭ внедряется в чужеродную образовательную среду. Здесь система образования лишается возможности совершенствования ранее принятой системы приема в вузы, а ЕГЭ приобретает черты извращенной формы

традиционных вступительных экзаменов, что и наблюдалось в течение длительного времени в отечественной системе образования[293].

Можно пойти другим путем. Чтобы получить аналог традиционного вступительного экзамена, обладающего требуемыми свойствами, на начальном этапе реформирования системы приема в вузы нужно сформировать образовательный гибрид путем смешения ЕГЭ и традиционного вступительного экзамена, который идентифицируется с превращенной формой обновленной системы вступительных испытаний (Рис. 3).



Рисунок 3 – Механизм формирования обновленной системы вступительных испытаний[294].

Но для того, чтобы образовавшийся гибрид превратился в жизнеспособную образовательную конструкцию, необходимо выполнение принципа дополнительности, согласно которому получившийся образовательный гибрид и среда его погружения, взаимно дополняя друг друга, могли бы генерировать обновленный вступительный экзамен, описываемый превращенной формой обновленной системы вступительных испытаний. К сожалению, в отечественной системе образования такая конструкция складывается стихийно, что называется «задним числом», проходя множество проб и ошибок.

Второй, не менее поучительный пример нарушения принципа дополнительности при реформировании отечественной системы образования – это *внедрение «болонских конструкций»* в традиционную российскую систему

[293] Степанов Э.П., Ковтун Т.Ю. Проблемы современного ЕГЭ // Концепт. 2017. Т. 26. С. 286–287. URL: http://e-koncept.ru/2017/770776.htm (дата обращения: 23.02.2019).

[294] Составлено автором на основе анализа системы вступительных испытаний.

образования (Рис. 4).

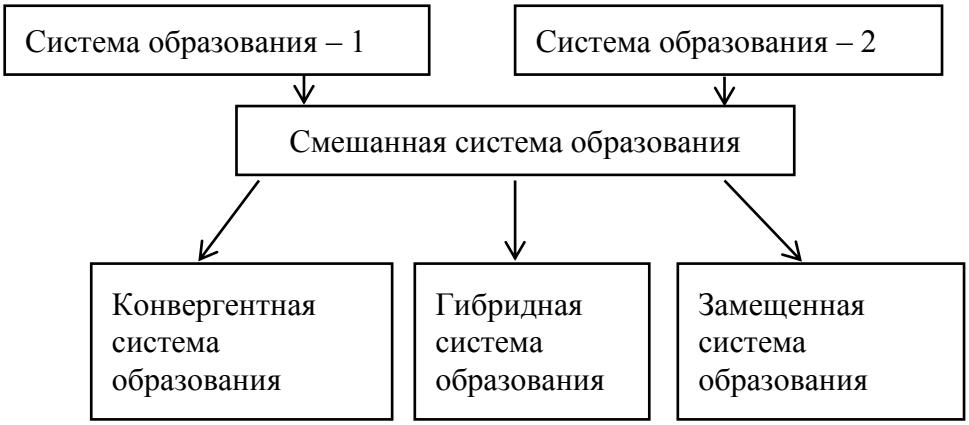


Рисунок 4 – Особенности реформирования российской системы высшего образования[295].

Ранее нами были рассмотрены характеристики гибридных процессов, также описаны отличия между образовательными конструкциями различных систем образования. Важно помнить, что в нашей работе Болонский процесс рассматривается как средство, при помощи которого можно проводить сравнения гибридных процессов в определенных моделях образования.

Смешанная система образования, возникшая в результате совмещения двух образовательных систем, как видно из *рис. 4,* может быть **конвергентной, гибридной или замещенной**. Тип смешанной системы образования определяется удельным весом смешиваемых образовательных систем.

Наличие принципиальных отличий между системами образования, как уже отмечалось выше, приводит к непредсказуемым последствиям. Самый простой случай, когда образовательная система-акцептор *отторгает* навязываемые ей новшества и начинает совершенствовать систему образования, исходя из своих внутренних образовательных потребностей и кадровых запросов собственного народно-хозяйственного комплекса. Положение становится гораздо сложнее, когда не удается таким образом решить возникающие проблемы становления смешанной образовательной системы.

Полное замещение одной образовательной системы на другую выглядит особенно *губительным*, поскольку среда, в которую погружена инородная

[295] Составлено автором на основе анализа образовательных систем.

образовательная система, как правило, ее отторгает. Требуется достаточно продолжительный период адаптации, чтобы можно было получить положительный результат. Складывается ситуация, когда вновь сформированная по указанному выше алгоритму образовательная система существует «сама по себе», в отрыве от реальных потребностей страны-акцептора. В качестве примера *замещенной* образовательной системы можно привести систему образования Китайской Народной Республики. После дипломатического визита лидера США Ричарда Никсона в КНР в 1974 году был выработан механизм формирования американской внешней политики в отношении КНР. В работе Е.П. Бажанова «Движущие силы политики США в отношении Китая» автор выделяет составные компоненты процесса формирования и принятия внешнеполитических решений по проблеме Китая администрацией Р. Никсона. Сюда включена деятельность правительственных органов и учреждений, а также общественных институтов. В результате налаживания отношений КНР и США первые полностью заменили существовавшую ранее систему образования, взяв за основу американскую модель. Также существенным примером инкорпорированного замещения систем образования являются страны Африки и Латинской Америки. Данный факт осуществился путем создания в 1960 году Университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы. Решение о создании в СССР интернационального Университета дружбы народов как раз было обусловлено необходимостью оказать помощь странам, завоевавшим свободу от колониальной зависимости на рубеже 1950–1960-х годов. Такой вид привнесения, создания замещенной системы высшего образования стран Африки и Латинской Америки является уникальной особенностью РУДН.

И, наконец, третий вариант, когда возникает смешение двух образовательных систем. Казалось бы, это наиболее благоприятный случай, который может обладать *созидательным* потенциалом, способствующим появлению необходимых условий для успешного проведения образовательных реформ. Возникает вопрос: так ли обстоит дело в действительности? Маловероятно, что возникшее в результате директивных действий (в результате «революции

сверху») смешение образовательных систем в дальнейшем будет развиваться по благоприятному конвергентному сценарию. Слишком искусственно выглядят условия появления смешанной образовательной системы.

В качестве наглядной иллюстрации рассмотрим континуум гибридных превращений. На рисунке 5 представлено смешение двух систем в интервале от 0 до 1: слева располагается целостная система, справа – замещенная система. Ближе к нулевой отметке наблюдается область конвергентности, что соответствует ассимиляционному режиму гибридизации, в которой преобладает первичный компонент, а ближе к отметке 1 – дестабилизирующая гибридность, которая размывает исходную систему и в пределе приводит к ее замещению. Если чужеродная система по отношению к родительской входит с небольшим весом примеси, то естественно, что родительская система ее ассимилирует без ущерба для себя, а возможно, и с некоторым приращением качества (Рис. 5).



Рисунок 5 – Континуум гибридных преобразований и превращенные формы[296].

Если же инородная система по отношению к «родительской» превалирует, то возникает область поглощения: инородная система либо частично, либо полностью поглощает родительскую систему – возникает замещенная система. В промежутке между этими областями могут возникать гибридные формы, которые непредсказуемым образом могут трансформировать «родительскую» систему, и результат таких трансформаций порой оказывается весьма неожиданным.

Смешение различных образовательных систем следует рассматривать как одно из *необходимых, но вовсе не достаточных условий* создания дееспособного образовательного гибрида с заданными характеристиками, который обеспечил бы

[296] Составлено автором на основе анализа различных типов образовательных систем.

решение ключевых вопросов совершенствования системы высшего образования. На рисунке 6 показан гибридный алгоритм реформирования образовательной системы. Образовавшаяся смешанная образовательная система может продуцировать не только гибридную образовательную конструкцию, но и побочные продукты (Рис. 6).

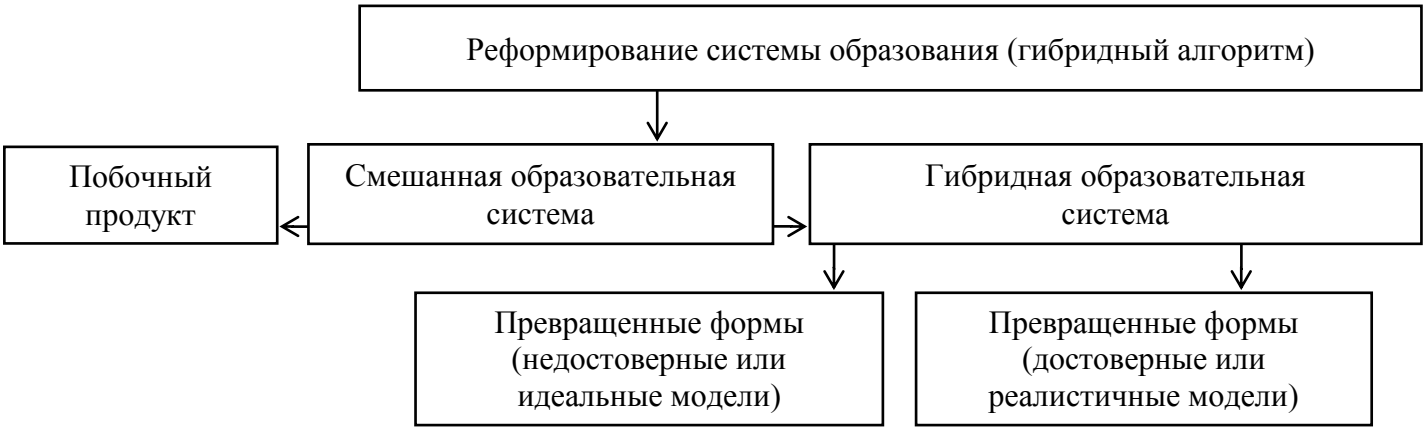


Рисунок 6 – Гибридный алгоритм реформирования системы образования[297].

Отдельного рассмотрения требует гибридная природа компетентностного подхода в отечественном высшем образовании, который представляет собой не что иное, как гибрид «знаниевого» и «деятельностного» подходов. Его практическое применение размывает традиционные формы организации учебного процесса, ничего не предлагая взамен, кроме, пожалуй, идеи модульного построения образовательных программ. Но может ли такая замена стать полноценным эквивалентом традиционных образовательных отношений? Увязать компетентностный подход с набором дидактических единиц в дисциплинарной модели основных образовательных программ – задача практически неразрешимая, поскольку компетенции, по сути, имеют деятельностную природу и носят междисциплинарный характер[298]. Между тем в примерных, а затем и в рабочих образовательных программах появилась матрица соответствия компетенций учебным дисциплинам. Это абсолютно бессмысленное изобретение «выдающихся» методистов, в котором одна и та же компетенция привязывается к

[297] Составлено автором на основе анализа различных типов образовательных систем.

[298] Макаров А.В. Реализация компетентностного подхода при проектировании стандартов высшего образования поколения 3+ // Высшее техническое образование. 2017. Т. 1. № 1. С. 13–23.

нескольким дисциплинам учебного плана. Ясно, что построить в этом случае разумный алгоритм контроля академических достижений студентов практически невозможно.

Ключевой характеристикой компетенций, как известно, выступает их деятельностная природа, отражающая ситуативный характер жизнедеятельности субъекта. Более того, они должны быть индивидуализированы и отражать особенности личности каждого обучающегося. При такой постановке проблемы разнообразия компетенций становятся неограниченными, а попытки их формализации как образовательной категории, поддающейся измерению, бессмысленными.

Следует подчеркнуть, что перечисленные выше причины появления искажений образовательной действительности носят субъективный характер. Но есть и другие причины неадекватного восприятия образовательной действительности, которые вызваны применением неприемлемых моделей для описания ожидаемых результатов реформирования.

На основании вышеизложенного нами были сформулированы некоторые рекомендации по минимизации гибридных искажений системы профессиональной подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре:

- полное замещение одной системы профессиональной подготовки научно-педагогических кадров на другую (взятую извне) выглядит губительным, поскольку среда, в которую погружена инородная система, ее отторгает. Требуется достаточно продолжительный период адаптации, чтобы можно было получить положительный результат. Подобные гибридные модели требуют деликатного обращения, несовместимого с фронтальным подходом;

- очередной путь преобразований системы профессиональной подготовки научно-педагогических кадров включает то, что образовательные организации получат возможности «настройки» подготовки под модели аттестации научно-педагогических кадров. Появятся новые свойства системы подготовки и аттестации научно-педагогических кадров в аспирантуре, которые будут способствовать формированию гибридной системы профессиональной

подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре.

Выводы по второй главе

1. В процессе становления отечественной системы профессиональной подготовки научно-педагогических кадров нами определено, что ее участие в Болонском процессе свелось к созданию новой системы – гибридного типа на смешанной основе. Слом устоявшегося формата функционирования различных ее подсистем приведет к непредсказуемым последствиям.

2. Российская система образования продолжает развивать идеи сближения противоположных обществ, отличающихся между собой социальных систем, порождая и формируя синтетические объединительные тенденции в высшем образовании. Данный подход, реализуемый в терминах концепции социальной гибридизации, используется в качестве инструмента научного анализа отечественной образовательной действительности.

3. Результатом внедрения элементов зарубежных образовательных систем в отечественную систему образования формирует гибридную образовательную систему, ключевые характеристики которой могут оказаться совершенно неожиданными и отличными от желаемых. Образовательная гибридизация как результат глобализации сферы образования представляет собой одну из форм совершенствования образовательных систем, связанную с объединением в единое целое ранее отдельно существующих составляющих международного образовательного пространства.

4. Гибридное образование не есть простое объединение различных образовательных систем. Причиной его появления стал поиск оптимальных решений проблем повышения качества, доступности и эффективности образовательных программ.

5. Реформа отечественной образовательной системы представляет собой совокупность гибридных преобразований сферы образования, адаптация которых к изменившимся условиям может продолжаться в течение длительного времени.

6. В настоящее время мы вынуждены говорить, что имеем искусственно созданную систему профессиональной подготовки научно-педагогических кадров, которая генерирует искажения образовательных конструкций различного уровня, отличается трудно воспринимаемой логикой, определенным смещением смыслов образовательной деятельности, возникновением инверсивных структур. Общество и его базовые институты оказались сегодня в значительной мере «гибридизированы». Все участники общественных отношений так или иначе следуют гибридным алгоритмам и одновременно состоят во множестве различного рода отношений, дублирующих, перекрывающих, заменяющих рациональные структуры предшествующего периода.

7. Основными характеристиками гибридных образовательных систем является спонтанность трансформации гибридизируемого элемента образовательной системы, непредсказуемость развития, взаимодействие со средой погружения, формационная текучесть среды погружения, временной аспект. В своей сумме данные характеристики размывают целевые ориентиры образовательной реформы, делают результаты реформы мало предсказуемыми.

8. Гибридизация в сфере образования предстает в виде многообразия происходящих процессов, которые изменяют образовательные конструкции (путем смешения), и своим результатом представляют гибридные конструкции.

9. Основной проблемой неэффективности гибридизации ключевых характеристик учебного процесса является тот факт, что проводимые реформы не отвечают самому предназначению учебного процесса, лишь усложняя механизмы его проведения.

10. При моделировании той или иной системы создаются модели различной степени достоверности: «идеальные» модели, которые лишь в общих чертах описывают моделируемую систему и реалистические модели, которые достаточно точно описывают свойства моделируемой системы. Для описания свойств смешанной образовательной системы возникает необходимость в конструировании превращенных форм как модели новой образовательной действительности на основе единства содержания и формы, внешней среды и

изучаемого объекта. Превращенная форма, описывающая образовательную систему в одной внешней среде, может оказаться недееспособной при погружении ее в другую внешнюю среду.

11. Смешанная система образования, возникшая в результате совмещения двух образовательных систем, может быть конвергентной, гибридной или замещенной. Тип смешанной системы образования определяется удельным весом смешиваемых образовательных систем.

12. Смешение различных образовательных систем следует рассматривать, как одно из необходимых, но вовсе не достаточных условий создания дееспособного образовательного гибрида с заданными характеристиками, который обеспечил бы решение ключевых вопросов совершенствования системы высшего образования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Создание нового формационного устройства общества влечет за собой гибридные преобразования образовательной системы. При этом образовательную гибридизацию следует рассматривать как составляющую социальной гибридизации, направленную на повышение устойчивости к новым условиям функционирования системы образования. Российская система образования продолжает развивать идеи сближения противоположных обществ, отличающихся между собой социальных систем. Данный подход, реализуемый в терминах концепции социальной гибридизации, используется в качестве инструмента научного анализа отечественной образовательной действительности.

Высшее образование сегодня вступает в новую фазу открытости. Происходит перераспределение контуров и взаимоотношений национального и международного измерений высшего образования, что приводит к формированию новой системы с новыми характеристиками, ранее ей неприсущими. Гибридное образование представляет собой результаты поиска оптимальных практических решений в деле повышения качества, доступности и эффективности образовательных программ. Реформа отечественной образовательной системы представляет собой совокупность гибридных преобразований сферы образования, адаптация которых к изменившимся условиям может продолжаться в течение длительного времени.

Формирование образовательных гибридов связано с процессом модернизации системы образования, ее несущих составляющих. Модернизация системы образования направлена на обновление структуры образовательных институтов с целью их *более рационального* функционирования. Гибридизация в сфере образования предстает в виде многообразия происходящих процессов, которые изменяют образовательные конструкции путем смешения, и своим результатом представляют гибридные конструкции.

В тексте диссертационного исследования были рассмотрены и проанализированы гибридные образовательные структуры различной иерархии.

Становление гибридной образовательной системы сопровождается, как отмечалось выше, многочисленными неопределенностями и, как следствие, трудностями, возникающими при создании реалистической модели описания наблюдаемых трансформаций образовательной среды. В качестве варианта построения такой модели в исследовании было использовано моделирование реальной образовательной среды методом превращенных форм и последующего отбора «лучших практик» в условиях изменяющейся образовательной среды. В тексте диссертации были проанализированы и определены примеры состоявшихся и несостоявшихся образовательных гибридов.

Объектом диссертационного исследования являлась профессиональная подготовка научно-педагогических кадров в аспирантуре. Данная система была рассмотрена и проанализирована с точки зрения формирования синтетических объединительных тенденций на данном уровне высшего образования. Было отмечено, что наиболее выдающимся образом в контексте гибридных преобразований высшей школы мы наблюдаем трансформации именно в аспирантуре.

В отличие от первой и второй ступеней высшего образования, аспирантура за долгие советские годы, претерпев целый ряд изменений, так и не нашла своего места. В тексте диссертационного исследования мы рассмотрели и проанализировали подходы, которые практиковались (еще до появления ученых степеней) в аспирантуре: появлялись элементы наставничества, элементы структурированной аспирантуры, повышалось либо снижалось количество экзаменов, которые необходимо было сдавать, данные попытки отражали в том числе и зарубежный образовательный опыт. На сегодняшний день, когда за последние 10 лет мы пережили трансформацию аспирантуры от Федеральных государственных требований к Федеральным государственным образовательным стандартам, и в перспективе, обратно к Федеральным государственным требованиям, аспирантура представляет собой гибридную образовательную структуру, формирующуюся на смешанной основе.

Удалось определить основные причины потери связи между обновленной аспирантурой и средой ее функционирования. Новая аспирантура приобрела черты извращенной формы традиционной аспирантуры в результате небрежения *принципом дополнительности*, который синтезирует взаимно дополняющие друг друга знания об аспирантуре и знания о среде ее функционирования. Многие ее составляющие: содержание подготовки научно-педагогических кадров, академические свободы аспирантов, профессорско-преподавательского состава, компетентностный подход, требования к защите диссертации и прочие – нуждаются в проведении анализа на предмет их гибридной природы.

Отличительной особенностью процесса образовательной гибридизации является то, что гибридное образование не есть простое объединение различных образовательных систем. Причиной его появления, стал поиск *оптимальных* решений проблем повышения качества, доступности и эффективности образовательных программ.

В целом изложенная в данной работе теория и методология, предпринятая на материале анализа состояния образовательной системы России, в частности, профессиональной подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре, применима для формирования понимания у педагогической и управленческой общественности изменений, происходящих на всех уровнях высшего образования.

Цель исследования была достигнута: разработана модель профессиональной подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре в условиях гибридизации образования, было выявлено и концептуализировано понятие «гибридизации» в сфере высшего образования, определены особенности функционирования отечественной системы высшего образования в контексте формирования гибридной системы высшего образования, а также проблемы и пути их преодоления в деле перехода от смешанной модели к гибридной.

Определено, что для успешного функционирования системы высшей школы важно не только пересмотреть механизмы управления, но и совершенствовать работу профессорско-преподавательского состава.

Значимость «гибридизации форм профессиональной подготовки научно-педагогических кадров» определяется тем, что данный процесс является инструментом для интерпретации и понимания возникающих в ходе реформирования третьей ступени высшего образования гибридных превращений научно-исследовательской и образовательной отечественной аспирантуры. До сих пор является непонятным, останутся ли элементы наставничества или аспирантура будет структурированной. Для того чтобы аспирантура была структурированной, необходимо, чтобы она могла котироваться и соотноситься с европейской системой кредитов, уровней и вообще, с курсовой системой в глобальном смысле. Если же будет осуществлен переход к наставнической аспирантуре, то стоит учесть, что в ней и не существует понятия курсовой системы обучения как таковой. Если смотреть на формирование новой модели аспирантуры в контексте ее комбинирования с магистратурой, то будет образована еще одна гибридная образовательная конструкция, которая будет воспроизводить те идеи, которые были заложены в трансформации аспирантуры 2005–2013 годов.

В настоящее время в Российской Федерации на третьей ступени высшего образования одновременно функционируют две системы аттестации: *федеральная* и система на *уровне научных и образовательных организаций.* Отечественная аспирантура, включающая подготовку и аттестацию научно-педагогических кадров, благодаря гибридному характеру должна впоследствии предстать в более высоком качестве по отношению к предыдущим моделям, которые существовали в дореволюционной России, Советской России и современной России. Ведь сам по себе процесс гибридизации несет в себе цель создания чего-то нового, более устойчивого к изменениям, которое будет по своему содержанию гораздо превосходить предыдущие «версии». Применительно к форме профессиональной подготовки научно-педагогических кадров, целью создания гибридных образовательных структур в аспирантуре является повышение ее качества.

Используя накопленный опыт в формировании различных комбинаций элементов зарубежных образовательных систем с элементами отечественного

высшего образования, применение различных подходов к аспирантуре приводит к постепенному пониманию гибридной природы реформаторских преобразований профессиональной подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре. Опыт формирования комбинаций и различных подходов в отечественной системе подготовки научно-педагогических кадров более чем достаточный: изначально попытки скрестить понятие об университете как корпорации с государственным регулированием, затем возврат советской власти к системе степеней (двухуровневой), но пройдя при этом долгий путь от обязательной защиты к необязательной. Появление форм соискательства, одногодичной аспирантуры и пр. оказали сильное влияние на сегодняшний облик аспирантуры. В 90-е годы XX столетия были предприняты попытки привить зарубежные образовательные практики и насытить их опытом и содержанием отечественной аспирантуры. В итоге очевиден возврат к гибридной модели подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре, но лишь с той разницей, что пропорции смешиваемых элементов на данном уровне образования будут скомбинированы иным образом: с одной стороны – обеспечение должного высокого качества подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре, обеспечение обязательности защиты диссертации, а с другой стороны – формирование отечественного высшего образования экспортно-ориентированного, привлекательного, сопоставимого и взаимно признаваемого по болонской системе. Каким образом отечественная подготовка научно-педагогических кадров в аспирантуре сможет сформировать новый, более качественный образовательный гибрид, который бы соотносился с внутрироссийскими потребностями и с мировыми требованиями, покажет время. Гибридный характер образовательных проектов вызывает значительные трудности на пути их воплощения, что требует принятия нетрадиционных управленческих решений. Причинами тому являются множественные бифуркации, сопутствующие развертыванию гибридов. Становление гибрида обычно сопровождается множеством однородных событий. При рассмотрении такого множества, как совокупности гибридных превращений, имеет место непредсказуемость ожидаемых результатов. В этих условиях важнейшей

составляющей поиска нужного гибрида, обладающего требуемыми свойствами, является селекция (selectio). В социальной сфере это равносильно поиску лучших практик. Однако не всегда эти «лучшие практики», погружаясь в чужеродную образовательную среду, сохраняют свой созидательный потенциал, и перед университетским менеджментом возникает нетривиальная проблема их использования. По этой причине необходимо каждый раз, обращаясь к алгоритмам гибридного реформирования образовательной системы, анализировать условия устойчивости гибридных превращений, их влияние на качество образования. Решение столь сложных задач управления гибридными образовательными структурами требует повышения квалификации университетского менеджмента, создания атмосферы творчества и инноваций в системе университетского управления.

Образовательная гибридизация способна обеспечить сближение и взаимопроникновение различных образовательных систем за счет формирования единой институционально-технологической среды. Вовлечение университетов в реализацию гибридных образовательных проектов следует рассматривать как создание экспериментальных площадок для воплощения в жизнь пилотных исследований гибридной природы создаваемых новых конструкций в сфере образования, как один из механизмов совершенствования образовательной системы.

Проведенное исследование показало, что причиной искажений результатов реформирования аспирантского образования России является недопонимание на всех уровнях образовательного менеджмента гибридной природы происходящих изменений. Авторы приходят к выводу, что при управлении гибридными образовательными системами, функционирующими в единстве с образовательной средой, первостепенное значение приобретает повышение квалификации управленцев в области образования, прежде всего, университетского менеджмента.

Завершая диссертационное исследование, мы не можем претендовать на разрешение ряда научных проблем, выявленных в ходе написания работы. На

сегодняшний день остаются перспективными направления развития идей об образовательной гибридизации, которые могут касаться дистанционного образования и его комбинации с традиционными формами обучения, будущего заочного сектора высшего образования, решение проблем сопряжения подготовки и аттестации научно-педагогических кадров в аспирантуре, модификация этапов подготовки под форму аттестации, разграничение профессиональных и научных степеней через сравнение отечественных и зарубежных практик, вопросы о моделях финансирования аспирантов, включающих грантовые виды поддержки у аспирантов и докторантов, развитие программ магистратуры и аспирантуры, решение проблем кандидатских экзаменов, вопросы критериев полноты диссертационных исследований и прочее.

Создание жизнеспособного образовательного гибрида аспирантуры, не только самовоспроизводящего, но и обладающего должным потенциалом развития, еще впереди. Скорее всего, российская система образования продолжит эволюционировать в сторону «запада», сохраняя национально-русские образовательные особенности. Выявить меру присутствия различных составляющих в ходе формирования гибридной системы образования крайне сложно, но именно их оптимальное соотношение определит будущий характер отечественного высшего образования.

СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ

ECTS (англ. European Credit Transfer and Accumulation System) – Европейская система перевода и накопления кредитов

EHEA (англ. European Higher Education Area) – Европейское пространство высшего образования

ENQA (англ. European Association for Quality Assurance in Higher Education) – европейская ассоциация гарантии качества высшего образования

UNESCO (англ. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) – учреждение Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры

БРС – балльно-рейтинговая система

ГИА – государственная итоговая аттестация

ЕГЭ – единый государственный экзамен

З.е. – зачетная единица (кредит)

ИКТ – информационно-коммуникационные технологии

ЛНА – локальные нормативно-правовые акты

НПК – научно-педагогические кадры

ООП – основная образовательная программа

СРС – самостоятельная работа студентов

УМК – учебно-методический комплекс

ФЗ – Федеральный закон

ФГОС – Федеральный государственный образовательный стандарт

ФГТ – Федеральные государственные требования

ФОС – фонд оценочных средств

ГЛОССАРИЙ

1. **Гибридизация в социальной сфере** – это процесс смешения обществ разной формации, в результате чего у одного формируются новые свойства, которые позволяют обществу стать более устойчивым.

2. **Гибридизация в сфере высшего образования** – это процесс внедрения элементов зарубежных образовательных систем в отечественную систему образования, в результате чего начинает формироваться гибридная образовательная система, ключевые характеристики которой могут оказаться совершенно неожиданными и отличными от желаемых.

3. **Гибридная образовательная модель** – это модель образовательной системы, которая устраняет функциональные недостатки и синтезирует преимущества предыдущих моделей.

4. **Гибридность образовательной системы –** свойство образовательной системы изменять свои элементы на основе смешения своих и чужих составляющих и затем формировать новые элементы с улучшенными свойствами.

5. **Гибридная система отечественного высшего образования** – система, созданная на основе смешения и внедрения различных элементов зарубежных образовательных систем в отечественную систему образования.

6. **Гибридные формы (в сфере образования)** – представляют собой способы организации образовательной деятельности, реализующиеся в сочетании с различными элементами ее управления (Пример: гибридная форма организации учебного процесса, гибридная форма аттестации научно-педагогических кадров в аспирантуре).

7. **Искажения в сфере образования** – явления сферы образования, когда попытка создания образовательного гибрида дает результаты, отличные от желаемых. Итогом таких преобразований является потеря связи между обновленным элементом и средой его функционирования. (Пример: искажения в сфере образования – обновленная аспирантура).

8. **Образовательный гибрид –** это элемент образовательной системы, сформированный на основе смешения и отбора некоторых его составляющих для

дальнейшего качественного функционирования (Пример: образовательный гибрид – современная модель ЕГЭ).

9. **Превращенная форма –** в диссертации превращенная форма рассматривается как инструмент модельного описания образовательной действительности.

10. **Смешанная природа образовательных систем –** это характеристика образовательной системы, при которой различные образовательные системы в результате процессов социальной гибридизации и модернизации становятся участниками процесса социальной *конвергенции*, т.е. сближения (усреднения) противоположных обществ. Отсюда и образуется основа для смешения различных элементов образовательных систем.

11. **Гибридные образовательные технологии** – это комплекс педагогических приемов работы преподавателя, созданный на основе смешения различных видов образовательных программ и применяющийся в различных аспектах учебного процесса.

12. **Гибридная система оценивания знаний обучающихся** – процесс оценки различных видов достижений обучающихся, основанный на использовании систем оценки различных образовательных систем. На сегодняшний день имеются следующие системы, которые составляют гибридную форму оценивания знаний обучающихся: 100-балльная модульно-рейтинговая система оценки успеваемости; кредитно-модульная система оценки деятельности студентов; балльно-рейтинговая система оценки деятельности студентов; пятибалльная система оценки успеваемости.

13. **Гибридная образовательная модель выпускника –** модель выпускника высшей школы, основанная на смешении знаниевой модели и модели компетентностной.

14. **Гибридный характер образовательной системы –** склонность системы образования к сочетанию различных элементов зарубежных образовательных систем для определения своих новых свойств, которые помогут системе стать более устойчивой к изменяющимся условиям среды.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

Нормативно-правовые документы

1. Болонская декларация: Европейское пространство высшего образования: Совместное заявление европейских министров образования, подписанное в Болонье 19 июня 1999 года // Вестн. Рос. филос. о-ва. – 2005. – № 1 (33). С. 74–77.

2. Высшее образование в XXI веке : подходы и практические меры: Всемирная конференция по высшему образованию, ЮНЕСКО, Париж, 5–9 октября 1998 г.

3. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования на 2013–2020 годы», утвержденная Постановлением Правительства Российской Федерации от 15 апреля 2014 г. № 295 [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_162182/ (дата обращения: 07.02.2017).

4. Декларация о науке и использовании научных знаний [Электронный ресурс]. – URL: http://www.unesco.org/ science/wcs/declaration_r.pdf (дата обращения: 11.03.2019).

5. Декреты Советской власти. – М., 1964. – Т. 3. – С. 381–382.

6. Еженедельник Наркомпроса [Электронный ресурс]. – 1925. – № 30. – С. 19. – URL: http://magzdb.org/num/3615178 (дата обращения: 12.12.2019).

7. Индикаторы науки: 2020 : статистический сборник / Л.М. Гохберг, К.А. Дитковский, Е.И. Евневич и др. ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: НИУ ВШЭ, 2020. – 336 с.

8. Инструктивное письмо Министерства образования и науки Российской Федерации № ИБ-733/12 от 22.06.2011 г. «О формировании основных образовательных программ послевузовского профессионального образования» [Электронный ресурс]. – URL: http://www.ed.gov.ru/td/planpok/poslevdopprofobr/490/ (дата обращения: 01.12.2019).

9. Квалификационные рамки европейского пространства высшего

образования. Болонская рабочая группа по Квалификационным рамкам. Министерство науки, технологии и инновации. Февраль 2005 [Электронный ресурс]. – URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/bдата_olonsk/Framework_R.doc (дата обращения: 02.04.2019).

10. Концепция Федеральной программы целевого развития образования с 2016–2020 гг. утв. распоряжением Правительства РФ от 29.12.2014 г. № 2765-р // СПС КонсультантПлюс.

11. Материалы IX Международного форума Гильдии экспертов в сфере профессионального образования [Электронный ресурс]. – URL: http://akvobr.ru/evropeiskie_standarty_rossiyskaya_praktika.html (дата обращения: 13.02.2019).

12. Межведомственный информационный бюллетень «Образование в документах. 2000–2007 гг.

13. О порядке подготовки научных работников при научно-исследовательских институтах и вузах по прикладным, точным и естественным наукам (Инструкция НКП от 8/VII 1925 г.) : исторический документ НКП РСФСР [Электронный ресурс]. – URL: http://docs.historyrussia.org/ru/nodes/136674-o-poryadke-podgotovki-nauchnyh-rabotnikov-pri-nauchno-issledovatelskih-institutah-i-vuzah-po-prikladnym-tochnym-i-estestvennym-naukam-instruktsiya-nkp-ot-8-vii-1925-g (дата обращения: 15.02.2020).

14. Паспорт приоритетного проекта «Развитие экспортного потенциала российской системы образования» в редакции протокола от 30 мая 2017 года №6 [Электронный ресурс]. – URL: http://static.government.ru/media/files/DkOXerfvAnLv0vFKJ59ZeqTC7ycla5HV.pdf (дата обращения: 03.12.2018).

15. Постановление Правительства Российской Федерации от 8 августа 2013 года № 678 «Об утверждении номенклатуры должностей педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность, должностей руководителей образовательных организаций» [Электронный ресурс]. – URL: http://base.garant.ru/70429490/ (дата обращения: 02.02.2019).

16. Постановление Правительства РФ от 11 мая 2017 г. № 553 «Об утверждении положения о формировании перечня научных организаций и образовательных организаций высшего образования, которым предоставляются права, предусмотренные абзацами вторым – четвертым пункта 3 статьи 4 Федерального закона “О науке и государственной научно-технической политике”» // СПС КонсультантПлюс.

17. Постановление Правительства РФ от 21.04.2016 N 335 «О внесении изменений в Положение о присуждении ученых степеней» [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_197280/ (дата обращения: 14.03.2020).

18. Постановление Совнаркома СССР от 13 января 1934 г. «Об ученых степенях и званиях» [Электронный ресурс]. – URL: http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_3954.htm (дата обращения: 31.01.2020).

19. Постановление Совнаркома СССР от 26 февраля 1945 г. № 367 «Положение о Высшей аттестационной комиссии по присуждению ученых степеней и званий при Комитете по делам высшей школы при Совнаркоме СССР» // Бюллетень ВКВШ при СНК СССР. – 1945. – № 3. – С. 4.

20. Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 20 августа 1956 г. № 1174 (приложение 2) «Положение о Высшей аттестационной комиссии по присуждению ученых степеней и званий при Министерстве высшего образования СССР» // Бюллетень Министерства высшего образования СССР. – 1956. – № 20. – С. 7.

21. Постатейный комментарий ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» // Библиотека Российской газеты. – Выпуск №20, 2005. – Высшее образование – интеллектуальный потенциал страны.

22. Приказ Министерства образования и науки РФ от 16 марта 2011 г. N 1365 «Об утверждении федеральных государственных требований к структуре основной профессиональной образовательной программы послевузовского профессионального образования для обучающихся в аспирантуре (адъюнктуре)»

(с изм. и доп. от 29 августа 2011 г. N 2238) [Электронный ресурс]. – URL: http://base.garant.ru/55171305 (дата обращения: 19.09.2020).

23. Приказ Министерства образования Российской Федерации от 11.02.2002 №393 «О Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» [Электронный ресурс]. – URL: https://edu.ru/documents/view/1660/ (дата обращения: 13.10.2016).

24. Приказ Минобразования РФ от 27 марта 1998 г. №814 «Об утверждении Положения о подготовке научно-педагогических и научных кадров в системе послевузовского профессионального образования в Российской Федерации» (с изм. и доп. 28 марта 2014 г. №248) [Электронный ресурс]. – URL: http://base.garant.ru/179195/ (дата обращения: 13.02.2020).

25. Приказ Минобрнауки России от 15.11.2017 № 1113 «Об утверждении перечня отраслей науки, в рамках которых научным организациям и образовательным организациям высшего образования, включенным в утвержденный Правительством Российской Федерации в соответствии с абзацем шестым пункта 3.1 статьи 4 Федерального закона “О науке и государственной научно-технической политике” перечень, предоставляются права, предусмотренные абзацами вторым – четвертым пункта 3.1 статьи 4 указанного Федерального закона» // СПС КонсультантПлюс.

26. Приказ Минобрнауки России от 16.10.2018 № 48н «Об утверждении перечня отраслей науки, в рамках которых научным организациям и образовательным организациям высшего образования, включенным в утвержденный Правительством Российской Федерации в соответствии с абзацем шестым пункта 3.1 статьи 4 Федерального закона “О науке и государственной научно-технической политике” перечень, предоставляются права, предусмотренные абзацами вторым – четвертым пункта 3.1 статьи 4 указанного Федерального закона» // СПС КонсультантПлюс.

27. Приказ Минобрнауки России от 30.03.2015 № 322 (ред. от 13.07.2017) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 38.04.02 Менеджмент (уровень

магистратуры)» [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_178271/ (дата обращения: 01.04.2019).

28. Распоряжение Правительства РФ от 23 августа 2017 г. № 1792-р // СПС КонсультантПлюс.

29. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года. Утверждена Распоряжением Правительства Российской Федерации от 8 декабря 2011 г. №2227-р // СПС КонсультантПлюс.

30. Стратегия-2020: Новая модель роста – новая социальная политика : итоговый доклад о результатах экспертной работы по актуальным проблемам социально-экономической стратегии России на период до 2020 года. Кн. 1 [Электронный ресурс]. – М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2013. – 388 с. – URL: https://www.ranepa.ru/nauka-i-konsalting/strategii-i-doklady/strategiya-2020/ (дата обращения: 16.12.2018).

31. Федеральный закон от 01.12.2007 №309-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части изменения понятия и структуры государственного образовательного стандарта» [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_72965/ (дата обращения: 29.06.2018).

32. Федеральный закон от 23.05.2016 № 148-ФЗ «О внесении изменений в статью 4 Федерального закона «О науке и государственной научно-технической политике» // Российская газета. – № 111. – 25.05.2016.

33. Федеральный закон от 23.08.1996 г. №127-ФЗ «О науке и государственной научно-технической политике» [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_11507/ (дата обращения: 02.02.2020).

34. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273 – ФЗ (ред. от 06.03.2019) «Об образовании в Российской Федерации». Ст. 105 [Электронный ресурс]. – URL:

http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 15.10.2018).

35. Федеральный закон от 30.12.2020 №517-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации” и отдельные законодательные акты Российской Федерации» // СПС КонсультантПлюс.

36. Формирование системы менеджмента качества образовательных услуг университетского округа аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы (2006–2008 годы)» : материалы отчета УГАТУ [Электронный ресурс]. – URL: http://www.quality.edu.ru/quality/sk/param/213/ (дата обращения: 02.12.2016).

37. Qualification framework of the EHEA. Bologna Working Group on Qualification Framework. Ministry of Science, Technology and Innovation. February 2005 [Электронный ресурс]. – URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/bolonsk/Framework_R.doc (дата обращения: 16.01.2019).

38. Salzburg II Recommendations. European universities’ achievements since 2005 in implementing the Salzburg Principies [Электронный ресурс]. – URL: www.eua.be (дата обращения: 27.03.2019).

39. The European Higher Education Area. – Joint Declaration of the Ministers of Education. – Bologna, 1999, 19 June.

Список источников и литературы

40. Агафонов, Ю.А. К обоснованию социальнотрансформационной функции правосознания в современном российском обществе [Электронный ресурс] / Ю.А. Агафонов // Общество и право. – 2012. – №2 (39). – С. 6. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/k-obosnovaniyu-sotsialnotransformatsionnoy-funktsii-pravosoznaniya-v-sovremennom-rossiyskom-obschestve (дата обращения: 21.09.2017).

41. Алеврас, Н.Н. Диссертационная культура российских историков XIX – начала XX в.: замысел и источники исследовательского проекта / Н.Н. Алеврас, Н.В. Гришина // Мир историка : историогр. сб. – Омск, 2010. – Вып. 6. – С. 9–21.

42. Алеврас, Н.Н. Опыт и традиции оппонирования диссертаций в российских университетах второй половины XIX – начала XX века (из диссертационной практики ученых-историков). Часть I. Институты экспертизы диссертаций [Электронный ресурс] / Н.Н. Алеврас // MagistraVitae : электронный журнал по историческим наукам и археологии. – 2017. – № 2. – С. 145–161. – URL: http://magistravitaejournal.ru/images/2_2017/Alevras.pdf (дата обращения: 15.01.2018).

43. Алеврас, Н.Н. Российская диссертационная культура XIX – начала XX в. в восприятии современников : к вопросу о национальных особенностях / Н.Н. Алеврас, Н.В. Гришина // Диалог со временем : альманах интеллектуальной истории. – М., 2011. – Вып. 36. – С. 221–247.

44. Александров, Д.А. Почему советские ученые перестали печататься за рубежом: становление самодостаточности и изолированности отечественной науки. 1914-1940 / Д.А. Александров // ВИЕТ. – 1996. – № 3. – С. 22.

45. Андреев, А.Л. Общество и образование: опыт дореволюционной России / А.Л. Андреев // Высшее образование в России. – 2017. – № 11 (217). – С. 158–164.

46. Андреев, А.Ю. Об «новом прочтении» истории российских университетов / А.Ю. Андреев // Высшее образование в России. – 2009. – № 3. – С. 149–159.

47. Андрюшкова, О.В. Поиск критериев эффективного управления blended learning [Электронный ресурс] / О.В. Андрюшкова, С.Г. Григорьев // Современные информационные технологии и ИТ-образование. – 2016. – № 3 – 2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/poisk-kriteriev-effektivnogo-upravleniya-blended-learning (дата обращения: 12.02.2019).

48. Байденко, В.И. Из истории становления европейской докторской степени / В.И. Байденко, Н.А. Селезнева // Высшее образование в России. – 2010. – № 8/9. – С. 99–115.

49. Бедный, Б.И. К вопросу о цели аспирантской подготовки (диссертация vs квалификация) / Б.И. Бедный // Высшее образование в России. – 2016. – № 3. – С. 44–52.

50. Бедный, Б.И. Проблемы и перспективы развития российской аспирантуры: взгляд региональных университетов / Е.А. Терентьев, Б.И. Бедный // Высшее образование в России. – 2020. – № 10. – С. 9-28.

51. Бедный, Б.И. Новая модель аспирантуры: pro et contra / Б.И. Бедный // Высшее образование в России. – 2017. – № 4 (211). – С. 5–16.

52. Бедный, Б.И. О некоторых направлениях развития системы подготовки научных кадров в высшей школе / Б.И. Бедный, Е.В. Чупрунов // Высшее образование в России. – № 11. – 2012. – С. 6–7.

53. Бедный, Б.И. Роль и структура образовательной подготовки в аспирантуре нового типа [Электронный ресурс] / Б.И. Бедный // Высшее образование в России. – 2013. – №12. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-i-struktura-obrazovatelnoy-podgotovki-v-aspiranture-novogo-tipa (дата обращения: 02.03.2019).

54. Бедный, Б.И. Зачем сегодня идут в аспирантуру. Типологизация мотивов российских аспирантов / Е.А. Терентьев, Н.В. Рыбаков, Б.И. Бедный // Вопросы образования. – 2020. – № 1. – С. 40-69.

55. Бедный, Б.И. Современные модели организации подготовки научно-педагогических кадров: аспирантура нового типа : учеб.-методич. пособие / Б.И. Бедный, А.А. Миронос, Л.А. Остапенко. – Н. Новгород: Нижегородский госуниверситет, 2015.– 43 с.

56. Бедный, Б.И. Современная российская аспирантура: актуальные направления развития / Б.И. Бедный, Е.В. Чупрунов // Высшее образование в России. – 2019. – № 3. – С. 9-20.

57. Бедный, Б.И. Российская аспирантура в образовательном поле: междисциплинарный дискурс / Б.И. Бедный, Н.В. Рыбаков, М.Б. Сапунов // Социологические исследования. – 2017. – № 9(400). – С. 125-134.

58. Бекова, С.К. Академическое самоубийство: сценарии отсева в российской аспирантуре / С.К. Бекова // Вопросы образования. – 2020. – 2. – С. 83–109.

59. Белоцерковский, А.В. Присуждение ученых степеней в России: защита от кого и от чего / А.В. Белоцерковский // Высшее образование в России. – 2013. – № 4. – С. 37–43.

60. Беляков, С.А. Анализ целей и задач государственной образовательной политики в 2000–2010 гг. / С.А. Беляков, Т.Л. Клячко, А.В. Федотов // Университетское управление: практика и анализ. – 2012. – № 1. – С. 618.

61. Беляков, С.А. О концепциях развития системы воспроизводства научных кадров / С.А. Беляков, А.В. Федотов // Университетское управление: практика и анализ. – 2013. – № 3. – С. 27–40.

62. Беляков, С.А. Экспорт высшего образования: состояние и перспективы в России и в мире / С. А. Беляков, Г. А. Краснова // Университетское управление: практика и анализ. – 2016. – № 106 (6). – С. 26–34.

63. Бензина, Е.В. Феномен глобализации: глобализация и вестернизация [Электронный ресурс] / Е.В. Бензина // Вестник КрасГАУ. – 2012. – №8. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-globalizatsii-globalizatsiya-i-vesternizatsiya (дата обращения: 09.06.2018).

64. Бережная, Ю.Н. Аспирантура в новых реалиях / Ю.Н. Бережная, В.А. Гуртов // Университетское управление: практика и анализ. – 2017. – Т. 21, № 3. – С. 57–65.

65. Берендт, Л.Д. Институт красной профессуры: «кузница кадров» советской партийной интеллигенции (1921–1938) /Л.Д. Берендт // За «железным занавесом»: мифы и реалии советской науки / под ред. М. Хайнеманна, Э.И. Колчинского. – СПб.: Дмитрий Буланин, 2002. – С. 166–197.

66. Буторина, Т.С. Теория и практика использования нейронных технологий в учебном процессе вуза [Электронный ресурс] / Т.С. Буторина, Е.В. Ширшов, А.А. Иванченко // Известия ВУЗов ; Лесной журнал. – 2004. – №2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-i-praktika-ispolzovaniya-neyronnyh-tehnologiy-v-uchebnom-protsesse-vuza (дата обращения: 09.07.2018).

67. Быковская, Г.А. Государственная научно-техническая политика в СССР: Системы поощрения научных кадров во 2-й половине XX века / Г.А. Быковская // История науки и техники. – 2004. – №12. – С.25–31.

68. Быть русским по духу и европейцем по образованию = Russian in spirit and European by education : университеты Российской империи в общеобразовательном пространстве Центральной и Восточной Европы XVIII–начало XX в. / отв. сост. А.Ю. Андреев ; отв. ред. серии А.В. Доронин. – М.: Росспэн, 2009. – 335 с. – (Россия и Европа. Век за веком. XVIII–XX / Германский исторический ин-т в Москве).

69. Бычков, С.П. Диссертация как завершение пути в науку. Особенности научного становления в стенах духовных академий русской православной церкви во второй половине XIX – начале XX в. / С.П. Бычков // Мир историка. – Омск, 2010. – Вып. 6.

70. Валицкая, А.П. Теория образования в контексте современности : учеб. Пособие / А.П. Валицкая. – СПб.: Астерион, 2014. – С. 58.

71. Вахштайн, В. Две модели образовательных систем: континентальная атлантическая [Электронный ресурс] / В. Вахштайн. – URL: www.intelros.ru/pdf/prognosis/321-352_vahshtain.pdf (дата обращения: 06.03.2016).

72. Вербицкий, А.А. Новые грани вечной проблемы : об образовании в контексте и вне его / А.А. Вербицкий // Высшее образование сегодня. – 2017. – № 8. – С. 6–13.

73. Вершинин, И.В. Дискуссия об аспирантуре за рубежом: основные проблемы и тенденции / И.В. Вершинин // Наука. Инновации. Образование. – 2016. – № 2. – С. 133–155.

74. Ветрова, В.Н. Этапы становления ЕГЭ в 2001–2017 гг. (Попытка периодизации) [Электронный ресурс] / В.Н. Ветрова, Е.В. Шагаева, В.В. Лактионов // Материалы IV Студенческой международной науч.-практич. конф. «Общественные и экономические науки. Студенческий научный форум». – URL: https://nauchforum.ru/studconf/social/4/35221 (дата обращения: 01.02.2021).

75. Воевода, Е.В. О традициях в национальной научной культуре: новое лицо России или чужое отражение? [Электронный ресурс] / Воевода, Е.В., Воленко, О.И. // Педагогика и психология образования. - URL: https://cyberleninka.ru/article/n/o-traditsiyah-v-natsionalnoy-nauchnoy-kulture-novoe-litso-rossii-ili-chuzhoe-otrazhenie (дата обращения: 24.05.2020).

76. Высшее образование в России : очерк истории / под ред. В.Г. Кинелева. – М.: НИИ ВО, 1995. – 352 с.

77. Гаврилов, В.С. К вопросу о национальных моделях образования / В.С. Гаврилов и др. // Высшее образование в России. – 2009. – № 3. – С. 137–149.

78. Галаган, А.И. Интегрируется ли Россия в Европейскую зону высшего образования: проблемы и перспективы Болонского процесса / А.И. Галаган, О.Д. Прянишникова // Социально-гуманитарные знания. – 2004. – №4. – С. 219–238.

79. Галай, Ю.Г. Коррупция и кумовство при получении ученых степеней в университетах Российской империи / Ю.Г. Галай // Юридическая наука и практика: Вестник нижегородской академии МВД России. – Н. Новгород, 2010. – №2(13).

80. Галкин, К.Т. Высшее образование и подготовка научных кадров в СССР / К.Т. Галкин. – М.: Сов. наука, 1958. – 175 с.

81. Глазырин, В.А. Болонская декларация: интеграция или поглощение российского высшего образования? / В.А. Глазырин // Университетское управление: практика и анализ. – 2006. – № 1. – С. 77–80.

82. Гогицаева, О.У. Роль дистанционного образования в современных условиях / О.У. Гогицаева, В.К. Кочисов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – № 4. – 2013.– С. 10–12.

83. Горохов, В.Г. Уроки реформы образования в России конца XIX – начала XX столетий / В.Г. Горохов // Высшее образование в России. – 2010. – № 5. – С. 147–154.

84. Гохберг, Л. Кадровый потенциал российской науки / Л. Гохберг // Высшее образование в России. – 2002. – № 4. – С. 8–21.

85. Гребнев, Л.С. Нынешний раунд Болонского процесса: Россия и не только… (по работам В.И. Байденко и Н.А. Селезневой) / Л.С. Гребнев // Высшее образование в России. – 2018. – № 1 (219). – С. 5–18.

86. Гретченко, А. Автономизация вузов России и болонский процесс [Электронный ресурс] / А. Гретченко // Высшее образование в России. – 2006. – №6. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/avtonomizatsiya-vuzov-rossii-i-bolonskiy-protsess (дата обращения: 08.03.2020).

87. Гришина, Н.В. Диссертационные диспуты конца 1920-х гг.: становление новых дисциплинарных нормативов (на примере диспутов Н.М. Дружинина и А.И. Неусыхина) / Н.В. Гришина // Харьковский историографический сборник. – 2014. – Т. 13. – С. 50–59.

88. Гузеев, В.В. Образовательная технология: от приема до философии / В.В. Гузеев. – М.: Сентябрь, 1996. – 112 с.

89. Дерябина, Е.П. ЕГЭ: позитивное и негативное влияние на школьников / Е.П. Дерябина // Потенциал российской экономики и инновационные пути его реализации. – 2017. – С. 97–99.

90. Душина, С.А. Аспирантура в национальных академических системах (опыт Германии и США) / С.А. Душина, Н.А. Ащеулова // Вестник МГИМО-Университета. – 2013. – № 2(29). – С. 170–177.

91. Дьюи, Д. От ребенка – к миру, от мира – к ребенку / Д. Дьюи ; под ред. С.Н. Савушкина. – М.: Карапуз, 2009. – 352 с.

92. Жаворонкова, Н.Г. К вопросу о переходе на новую модель аттестации научных кадров высшей категории / Н.Г. Жаворонкова, Ю.Г. Шпаковский // Актуальные проблемы российского права. – 2015. – № 12.

93. Загвязинский, В.И. Глобальные проблемы развития российского образования [Электронный ресурс] / В.И. Загвязинский // Образование и наука. – 2005. – №3. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/globalnye-problemy-razvitiya-rossiyskogo-obrazovaniya (дата обращения: 01.03.2019).

94. Задорожнюк, И.Е. Рейтингование вузов: социологическое обеспечение / И.Е. Задорожнюк, С.В. Киреев // Высшее образование в России. – 2016. – № 11. – С. 55–65.

95. Зайцева, Л.А. Еще раз о двухуровневой системе присуждения ученых степеней (история и современность) / Л.А. Зайцева, И.М. Мацкевич // Юридическое образование и наука. – 2013. – № 2. – С. 2–13.

96. Захарович, В.Г. Международная аккредитация в ABET как основа академической мобильности / В.Г. Захарович и др. – Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2003.

97. Заярная, И.А. Роль компетентностного подхода к подготовке профессионалов как фактора повышения конкурентоспособности высшего учебного заведения [Электронный ресурс] / И.А. Заярная // Фундаментальные исследования. – 2014 – № 3–4. – С. 783. – URL: https://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=33755 (дата обращения: 13.12.2017).

98. Зимарина, Н.А. Системы оценки качества высшего образования [Электронный ресурс] / Н.А. Зимарина // Гаудеамус. – 2005. – №7. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sistemy-otsenki-kachestva-vysshego-obrazovaniya (дата обращения: 11.01.2019).

99. Зиновьев, А.А. Планируемая история : Запад : посткоммунистическая Россия : гибель русского коммунизма / А.А. Зиновьев. – М.: АСТ, 2009. – 544 с.

100. Иванова, В.И. Реализация болонских идей в России: нормативные противоречия / В.И. Иванова // Знание. Понимание. Умение. – 2005. – № 3. – С. 70–74.

101. Иванова, Л.В. У истоков советской исторической науки (Подготовка кадров историков-марксистов 1917–1929 гг.) / Л.В. Иванова. – М.: Мысль, 1968. – 197 с.

102. Иванова, Л.В. Формирование советской научной интеллигенции (1917–1927 гг.) / Л.В. Иванова. – М.: Наука, 1980. – 390 с.

103. Ивахненко, Е.Н. Отечественное образование как система и объект управления / Е.Н. Ивахненко // Высшее образование в России. – 2018. – Т. 27. № 8–9. – С. 9–23.

104. Ильязова, М.Д. Модель выпускника ВУЗа в рамках компетентностного подхода к целям и результатам ВПО [Электронный ресурс] / М.Д. Ильязова // Современные наукоемкие технологии. – 2006. №3 – С. 77–78. – URL: https://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=22585 (дата обращения: 13.12.2017).

105. Караваев, М. Все жалуются, что детей натаскивают на ЕГЭ [Электронный ресурс] / М. Караваев. – URL: – https://mel.fm/ekzameny/2594716-ege_ready (дата обращения: 01.12.2018).

106. Карелин, М.А. Социальная гибридизация в контексте поколенческих субкультур [Электронный ресурс] / М.А. Карелин, М.В. Калинникова // Изв. Сарат. ун-та Нов. сер. Сер. Социология. Политология. – 2015. – №3. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-gibridizatsiya-v-kontekste-pokolencheskih-subkultur (дата обращения: 25.04.2019).

107. Карелин, М.А. Теоретико-методологические основания гибридизации поколенческого пространства / М.А. Карелин // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Социология. Политология. – 2016. – Т.16. – Вып. 1. – С. 36–39.

108. Каримова, Я.Г. Мобильные технологии в реализации модели образовательного процесса «blended learning» [Электронный ресурс] / Я.Г. Каримова, И.Ю. Шрейнер // Проблемы науки. – 2018. – №6 (30). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/mobilnye-tehnologii-v-realizatsii-modeli-obrazovatelnogo-protsessa-blended-learning (дата обращения: 30.03.2019).

109. Касаткин, П.И. Диалектика традиций и новаторства в отечественной диссертационной культуре / П.И. Касаткин, Е.А. Антюхова // Вестник МГИМО-Университета. – 2019. – 2(65). – С. 176–195 (дата обращения 10.02.2020).

110. Касаткин, П.И. Реформирование послевузовского образования в России: опыт МГИМО / П.И. Касаткин, М.В. Харкевич // Научная жизнь. – 2013.

111. Касаткин, П.И. Ценностный компонент в образовании: нужен ли он сегодня? / П.И. Касаткин // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Философия. – 2017. – № 2 (24). – С. 42–50.

112. Касевич В.Б. Болонский процесс в вопросах и ответах / В.Б. Касевич и др. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2004. – 108 с.

113. Кириллов, В.Б. Болонский процесс : памятка : единое Европейское пространство высшего образования и российские вузы / В.Б. Кириллов, Г.И. Гладков. – М.: АСТ, 2005. – 32 с.

114. Киселев, А.Ф. Образовательный потенциал России: состояние и развитие / А.Ф. Киселев, А.Я. Савельев, Б.А. Сазонов. – М.: МГУП, 2004 – 132 с.

115. Климов, А.Ю. Оценка результатов диссертаций на соискание ученых степеней в России / А.Ю. Климов, А.Н. Якушев // Государственная служба. – 2008. – № 2 (52). – С. 115–121.

116. Климов, А.Ю. Подготовка научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре) : историко-правовой аспект / А.Ю. Климов // Вестник Калининградского филиала Санкт-Петербургского ун-та МВД России. – 2014. – № 3 (37). – С. 86.

117. Климов, А.Ю. Предпосылки создания «Положения о производстве в ученые степени» (1808–1817 гг.) / А.Ю. Климов // Научные проблемы гуманитарных исследований: Научно-теоретический журнал ; Институт региональных проблем российской государственности на Северном Кавказе. – 2008. – № 3(10). – С. 89–97.

118. Климов, А.Ю. Развитие законодательства о присуждении ученых степеней в университетах и академиях Российской империи / А.Ю. Климов, А.Н. Якушев // Закон и право. – 2006. – № 2. – С. 70–74.

119. Климов, А.Ю. Развитие профессиональных идей и концепций чиновников министерств Российской империи в создании Положения об испытаниях на ученые степени (1837 г.) / А.Ю. Климов, А.Н. Якушев // Государственная служба. – 2008. – № 1 (51). – С. 37–46.

120. Климов, А.Ю. Роль университетов Российской империи в развитии научного правосознания / А.Ю. Климов // Высшее образование в России. – 2008. – № 5. – С. 164–171.

121. Климов, А.Ю. Роль университетов Российской империи в развитии научного правосознания в сфере создания «Положения об испытаниях на ученые степени» (1837 г.) / А.Ю. Климов // Известия Санкт-Петербургского педагогического университета. – 2008. – № 10 (59). – С. 219–227.

122. Коган, А.Ф. Диагностика целеполагания в педагогике: общие требования к построению компьютерных тестов целеполагания / А.Ф. Коган // Практическая психология и социальная работа. – №2. – Киев, 2000. – С. 22–26.

123. Козлова, Л.А. «Без защиты диссертации…»: Статусная организация общественных наук в СССР, 1933–1935 годы [Электронный ресурс] / Л.А. Козлова. – URL: http://www.nir.ru/sj/sj/sj2-01koz.html (дата обращения: 01.03.2019).

124. Козлова, Л.А. Институт красной профессуры (1921–1938 гг.). Историографический очерк / Л.А. Козлова // Социологический журнал. – 1994. – № 1. – С. 96–112.

125. Кононова, С.В. Становление и развитие института государственной системы подготовки аспирантов в СССР / С.В. Кононова // Закон и право. – 2006. – № 12. – С. 110–111.

126. Константинова, Л.В. Проблемы развития магистратуры в условиях реформирования высшего образования [Электронный ресурс] / Л.В. Константинова // Высшее образование в России. – 2013. – №7. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-razvitiya-magistratury-v-usloviyah-reformirovaniya-vysshego-obrazovaniya (дата обращения: 27.03.2019).

127. Королькова, А.В. Современные подходы к моделированию сложных систем / А.В. Королькова // Системы управления, технические системы: устойчивость, стабилизация, пути и методы исследования : материалы науч.-практич. семинара молодых ученых и студентов ; Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 15–16 декабря 2016 г. – С. 72–79.

128. Крашенинников, Е.Е. Любовь к педагогике [Электронный ресурс] / Е.Е. Крашенинников. – URL: http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=23098496 (дата обращения: 02.03.2018).

129. Кузьминов, Я.И. Структура вузовской сети: от советского к российскому «мастер-плану» / Я.И. Кузьминов, Д.С. Семенов, И.Д. Фрумин // Вопросы образования. – Вып. №4. – 2013. – С. 14.

130. Курочкина, О.В. Сравнительный анализ международных практик интернационализации профессионального образования / О.В. Курочкина, Н.В. Панкова // Проблемы современной экономики. – 4 (52). – 2014. – С. 360–364.

131. Лазарев, Г.И. Новому содержанию образования – новые рейтинги / Г.И. Лазарев // Университетское управление: практика и анализ. – 2006. – № 6. – С. 40–45.

132. Лаптев, В.В. Ученая степень в России: реальность и перспективы / В.В. Лаптев, С.А. Писарева, А.П. Тряпицына // Высшее образование в России. – № 4. – 2013. – С. 26–37.

133. Лебедева, М.Б. Образовательные технологии: терминология и содержание [Электронный ресурс] / М.Б. Лебедева // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – №1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnye-tehnologii-terminologiya-i-soderzhanie (дата обращения: 13.02.2019).

134. Лебедева, М.М. Аспирантский уровень подготовки по международным отношениям / М.М. Лебедева и др. // Вестник МГИМО-Университета. – 2010. – № 3 (12). – С. 209–217.

135. Макаров, А.В. Реализация компетентностного подхода при проектировании стандартов высшего образования поколения 3+ / А.В. Макаров // Высшее техническое образование. – 2017. – Т. 1. – № 1. – С. 13–23.

136. Маклюэн, М. Понимание медиа: внешние расширения человека / М. Маклюэн ; пер. с англ. В. Николаева. – М. ; Жуковский: Канон-пресс-Ц ; Кучково поле, 2003. – С. 64–68.

137. Миронов, Д.Ф. Изменение функций преподавателя в современный период [Электронный ресурс] / Д.Ф. Миронов // Вестник СПбГУК. – 2012. – №4. – URL:

https://cyberleninka.ru/article/n/izmenenie-funktsiy-prepodavatelya-v-sovremennyy-period (дата обращения: 15.04.2019).

138. Миронос, А.А. К вопросу о ГИА в аспирантуре нового типа / А.А. Миронос, Б.И. Бедный // Университетское управление: практика и анализ. – 2016. – №3 (103). – С. 118–128.

139. Мотова, Г.Н. Болонский процесс: 15 лет спустя / Г.Н. Мотова // Высшее образование в России. – 2015. – № 11. – С. 53–65.

140. Никольский, В.С. Как нельзя говорить о русской модели университета / В.С. Никольский // Высшее образование в России. – 2009. – № 2. – С. 126–131.

141. Никуленкова, Е.В. Поиски новых форм подготовки научных кадров в советской России в 1920-е гг. [Электронный ресурс] / Е.В. Никуленкова, В.Н. Скворцов // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2016. – № 4–2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/poiski-novyh-form-podgotovki-nauchnyh-kadrov-v-sovetskoy-rossii-v-1920-e-gg (дата обращения: 15.01.2020).

142. Носкова, А.В. Образы России: размышляя об эпохах перемен / Н.Н. Зарубина, А.В. Носква // Полис. Политические исследования. – 2019. – № 2. – С. 173-183.

143. Носкова, А.В. Наука в России и современном мире: финансирование, человеческие ресурсы, доверие / А.В. Носкова // Поиск: Политика. Обществоведение. Искусство. Социология. Культура. – 2018. – № 2(67). – С. 95-102

144. Нуриева, Л.М. Национальный состав территорий и результаты ЕГЭ / Л.М. Нуриева, С.Г. Киселев // Образование и наука. – 2018. – Т. 20. – № 5.

145. Орлова, И.Б. Кто готовит специалистов для работы с конвергентными технологиями / И.Б. Орлова // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 2018. – № 2. – С. 10–15.

146. Особенности системного исследования социальных реалий : собрание статей : тематические учеб.-методич. материалы [Электронный ресурс]. – URL: http://soc-work.ru/article/753 (дата обращения: 24.04.2019).

147. Паникарова, С.В. Оценка научной результативности университетов: институциональный подход / С.В. Паникарова, М.В. Власов, П.Д. Кузнецов // Университетское управление: практика и анализ. – 2016. – № 5. – С. 80–89.

148. Пахомов, С.И. Диссертационный совет как зеркало российской науки / С.И. Пахомов, В.А. Гуртов, Л.В. Щёголева // Вестник РАН. – 2013. – № 12.

149. Пахомов, С.И. Технология формирования количественной оценки деятельности диссертационного совета / С.И. Пахомов, В.А. Гуртов, Л.В. Щёголева // Информатизация образования и науки. – 2014. – Вып. 4(24). – С. 34–44.

150. Пахомов, С.И. Управление количественным и качественным составом сети диссертационных советов на основе рейтинговых систем / С.И. Пахомов, В.А. Гуртов, И.В. Пенние // Университетское управление: практика и анализ. – 2013. – № 1. – С. 51–59.

151. Писарева, Л.И. ФРГ: подготовка научных педагогических кадров [Электронный ресурс] / Л.И. Писарева // Ценности и смыслы. – 2016. – №5 (45). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/frg-podgotovka-nauchnyh-pedagogicheskih-kadrov (дата обращения: 01.02.2020).

152. Подымова, Л.С. Креативная парадигма образования в исследованиях научной школы В.А. Сластенина [Электронный ресурс] / Л.С. Подымова, Н.Е. Мажар // Сибирский педагогический журнал. – 2005. – №2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kreativnaya-paradigma-obrazovaniya-v-issledovaniyah-nauchnoy-shkoly-v-a-slastenina (дата обращения: 15.01.2018).

153. Попова, А.О. Ключевые мотиваторы запуска авторского онлайн-курса: ожидания и первые итоги [Электронный ресурс] / А.О. Попова // Современные информационные технологии и ИТ-образование. – 2016. – №3–2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/klyuchevye-motivatory-zapuska-avtorskogo-onlayn-kursa-ozhidaniya-i-pervye-itogi (дата обращения: 19.09.2018).

154. Процесс социальной гибридизации : теоретические и методологические подходы к анализу социальной гибридизации [Электронный ресурс]. – URL:

http://studbooks.net/1879631/sotsiologiya/protsess_sotsialnoy_gibridizatsii (дата обращения: 25.04.2019).

155. Раицкая, Л.К. Soft skills в представлении преподавателей и студентов российских университетов в контексте мирового опыта / Л.К. Раицкая, Е.В. Тихонова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Психология и педагогика». – 2018. – № 3. – С. 350-363.

156. Раицкая, Л.К. Обзор обзоров как инструмент выявления трендов в исследуемой области знания / Л.К. Раицкая, Е.В. Тихонова // Высшее образование в России. – 2020. – № 3. – С. 37-57.

157. Резник, С.Д. Система организации научной работы на университетской кафедре: механизмы управления «неуправляемыми» учёными / С.Д. Резник, О.А. Сазыкина // Высшее образование в России. – 2019. – № 4. – С. 21-36.

158. Резник, С.Д. Магистранты российского университета: социальное поведение и качество обучения / С.Д. Резник, С.Н. Макарова // Высшее образование в России. – 2019. – № 11. – С. 9-21.

159. Резник, С.Д. Социальная устойчивость студенческой молодежи России: как оценивают ее сами студенты / С.Д. Резник, М.В. Черниковская // Интеграция образования. – 2019. – № 1(94). – С. 85-99.

160. Резник, С.Д. Участие преподавателей в управлении кафедрой: анализ вузовских практик / С.Д. Резник, О.А. Сазыкина // Университетское управление: практика и анализ. – 2018. – № 3. – С. 100-112.

161. Роботова, А.С. Педагогический оптимист или педагогический пессимист: кто я? [Электронный ресурс] / А.С. Роботова // Высшее образование в России. – 2017. – №10. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskiy-optimist-ili-pedagogicheskiy-pessimist-kto-ya (дата обращения: 09.06.2018).

162. Романенко, Н.М. Повышение качества профессиональной подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре через комплексный принцип / Н.М. Романенко // The world of academia: culture, education. Мир университетской науки: культура, образование. 2021. № 2. С. 29−36.

163. Романенко, Н.М. Методологические знания преподавателя высшей школы в фокусе современных требований [Электронный ресурс] / Н.М. Романенко // Международная научно-практическая конференция «Наука, образование, культура» (Conferinţa ştiinţifico-practică internaţională «Ştiinţă, educaţie, cultură»): сб. статей. Т. 1. □ Комрат: КГУ, 2021. □ С. 572−575. □ 740 с. □ URL: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Nauka-obrazovanie-kultura_30-oj-godovshchine-kgu-tom-1_2021.pdf (дата обращения: 03.04.2021).

164. Самойлов, В.А. Международные рейтинги университетов – современный инструмент интеграции России в мировое образовательное пространство / В.А. Самойлов, Н.В. Громова, Е.В. Улитина // Науковедение. – 2013. – № 6 (19). – С. 95.

165. Семенов, И.Н. Принцип дополнительности и его роль в повышении качества образования [Электронный ресурс] / И.Н. Семенов. – URL: http://www.values-edu.ru/wp-content/uploads/2017/08/NEV-04-2006-complement-principle.pdf (дата обращения: 24.04.2019).

166. Сенашенко, В.С. Интеграционные процессы в сфере образования / В.С. Сенашенко // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 2006. – № 3. – С. 13–19.

167. Сенашенко, В.С. Компетентностный подход в высшем образовании: миф и реальность / В.С. Сенашенко, Т.Б. Медникова // Высшее образование в России. – №5. – 2014. – С. 34–46.

168. Сенашенко, В.С. Нормативно-правовое обеспечение высшего образования нуждается в реконструкции / В.С. Сенашенко // Высшее образование в России. – 2018. – № 4. – С. 33–41.

169. Сенашенко, В.С. О возникновении и формировании синтетических объединительных тенденций в высшем образовании / В.С. Сенашенко, А.А. Макарова // «Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы». – Москва, РУДН, 21–22апреля 2016 г. – С. 446–449.

170. Сенашенко, В.С. Образовательная гибридизация как инструмент модернизации системы высшего образования / В.С. Сенашенко, А.А. Макарова // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 2017. – № 1. – С. 11–15.

171. Сенашенко, В.С. Образовательная гибридизация как результат глобализации сферы образования [Электронный ресурс] / В.С. Сенашенко, А.А. Макарова // Конгресс Глобалистика-2017. Секция «Глобализация и образование». – URL: https://lomonosov.msu.ru/archive/Globalistics_2017/data/10146/uid162424_report (дата обращения: 05.12.2018).

172. Сенашенко, В.С. Образовательные гибриды в высшем образовании России как следствие «болонских преобразований» / В.С. Сенашенко, А.А. Макарова // Высшее образование в России. – 2018. – Т. 27. – № 8/9. – С. 24–42.

173. Сенашенко, В.С. Преемственность и сопряжение основных образовательных программ в структуре непрерывного образования [Электронный ресурс] / В.С. Сенашенко, Н.А. Вострикова, В.А. Кузнецова // Высшее образование в России. – 2009. – №10. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/preemstvennost-i-sopryazhenie-osnovnyh-obrazovatelnyh-programm-v-strukture-nepreryvnogo-obrazovaniya (дата обращения: 31.08.2019).

174. Сенашенко, В.С. Системы оценки академических достижений учащихся как инструмент управления и контроля / В.С. Сенашенко, Г.Ф. Ткач // Высшее образование в России. – № 10. – 2013. – С. 3–13.

175. Сенашенко, В.С. Учебный процесс и система зачетных единиц [Электронный ресурс] / В.С. Сенашенко // Советский физик. – №3 (50). – Май – июнь, 2006. – URL: http://www.phys.msu.ru/rus/about/sovphys/ISSUES-2006 (дата обращения: 13.12.2017).

176. Сидняев, Н.И. Концепция модернизации и развития отечественной системы инженерного образования / Н.И. Сидняев // Alma mater. Вестник высшей школы. – №9. – 2014. – С. 9–16.

177. Силантьева, М.В. Совершенствование послевузовского образования в культурном пространстве современного университета (на примере МГИМО) /

М.В. Силантьева // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2017. – № 4. – С. 34-40.

178. Силантьева, М.В. Религия в поле цивилизационных конфликтов: способы профилактики / М.В. Силантьева // Религиоведение. – 2018. – № 4. – С. 118-125.

179. Скоробогатова, М.Р. Модернизация системы подготовки научных кадров: страны Евросоюза и Россия / М.Р. Скоробогатова // Высшее образование сегодня. – 2017. – №11. – С. 41–44.

180. Скоробогатова, М.Р. Перспективы развития системы подготовки научных кадров в странах Западной Европы / М.Р. Скоробогатова // Педагогический журнал. – 2017. – Т. 7. – №3А. – С. 35–47.

181. Скоробогатова, М.Р. Политика развития системы подготовки научных кадров в Европе в условиях Болонского процесса / М.Р. Скоробогатова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №60-2. – С. 313–317.

182. Скоробогатова, М.Р. Реализация Болонского соглашения в системе подготовки научных кадров Российской Федерации / М.Р. Скоробогатова // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2017. – №2(26). – С. 68–74.

183. Скоробогатова, М.Р. Тенденции и особенности защиты диссертации в странах Западной Европы / М.Р. Скоробогатова // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – №2. – С. 185.

184. Степанов, Э.П. Проблемы современного ЕГЭ [Электронный ресурс] / Э.П. Степанов, Т.Ю. Ковтун // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 26. – С. 286–287. – URL: http://e-koncept.ru/2017/770776.htm (дата обращения: 23.02.2019).

185. Татур, Ю.Г. Аспирантура: состояние и перспективы развития / Ю.Г. Татур ; под ред. В.С. Сенашенко. – М.: Изд-во РУДН, 2006. – 90 с.

186. Татур, Ю.Г. Высшее образование: методология и опыт проектирования / Ю.Г. Татур. – М.: Логос, 2006. – 256 с.

187. Терентьев, Е.А. Кризис российской аспирантуры: источники проблем и возможности их преодоления / Е.А. Терентьев, С.К. Бекова, Н.Г. Малошонок // Университетское управление: практика и анализ. –2018. – 22(5). – С. 54–66.

188. Терентьев, Е.А. Проблемы и перспективы развития российской аспирантуры: взгляд региональных университетов / Е.А. Терентьев, Б.И. Бедный // Высшее образование в России. – 2020. – Т. 29. – № 10. – С. 6.

189. Ткач, Г.Ф. Введение единого Приложения к диплому в целях признания квалификаций российских вузов за рубежом [Электронный ресурс] / Г.Ф. Ткач, В.Н. Чистохвалов // Научный вестник МГТУ ГА. – 2006. – №102. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vvedenie-edinogo-prilozheniya-k-diplomu-v-tselyah-priznaniya-kvalifikatsiy-rossiyskih-vuzov-za-rubezhom (дата обращения: 17.10.2016).

190. Тхагапсоев, Х.Г. Российская образовательная реальность и ее превращенные формы / Х.Г. Тхагапсоев, М.Б. Сапунов // Высшее образование в России. – 2016. – № 6 (202). – С. 87–97.

191. Университет третьего поколения в стратегии развития современного образования (круглый стол) / [Е.В.Воевода и др.] // Высшее образование в России. – 2018. – №5. – С. 59-73

192. Усова, А.В. Проблемы теории и практики обучения в современной школе / А.В. Усова. – Челябинск: Изд-во ЧелГПУ, 2000. – 221 с.

193. Ушинский, К.Д. Педагогическая антропология: две главы / К.Д. Ушинский // Народное образование. – 1999. – №10. – С. 243–254.

194. Фадеева, И.М. Управление университетом: итоги трансформации / Клюев А.К., Томилин О.Б., Фадеева И.М., Томилин О.О. // Университетское управление: практика и анализ. - 2018. - №1(113). - С. 93-104.

195. Фадеева, И.М. Динамика изменений организационной культуры российских университетов / Томилин О.Б., Фадеева И.М., Томилин О.О. // Университетское управление: практика и анализ. - 2017. - №2 (108). - С. 92-103.

196. Филиппов, В.М. Методические основы и практические механизмы признания иностранных квалификаций в Российской Федерации и зарубежных

странах : учеб.-методич. пособие / В.М. Филиппов (и др.) ; под общ. ред. В.М. Филиппова, В.И. Скоробагатовой. – М., 2018. – 624 с.

197. Филиппов, В.М. Присуждение ученых степеней – на совести диссертационных советов / В.М. Филиппов, Н. Савицкая // Экономика образования. – 2014. – № 4. – С. 7–11.

198. Фундаминский, М.И. Социальное положение ученых в России XVIII столетия / М.И. Фундаминский // Наука и культура России XVIII в. : сб. ст. – М., 1984. – С. 52–71.

199. Цеховой Н.П. Организационно-правовое оформление системы советской аспирантуры: основные этапы и особенности [Электронный ресурс] / Н.П. Цеховой // Вестн. Томск. гос. ун-та. – 2012. – №362. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsionno-pravovoe-oformlenie-sistemy-sovetskoy-aspirantury-osnovnye-etapy-i-osobennosti (дата обращения: 04.03.2020).

200. Цеховой, Н.П. Становление и развитие института аспирантуры в советский период отечественной истории (на примере Томского государственного университета) [Электронный ресурс] / Н.П. Цеховой. – URL: http://ist-konkurs.ru/raboty/2011/1371-stanovlenie-i-razvitie-instituta-aspirantury-v-sovetskij-period-otechestvennoj-istorii-na-primere-tomskogo-gosudarstvennogo-universiteta (дата обращения: 03.02.2020).

201. Чанбарисов, Ш.Х. Формирование советской университетской системы : учеб.-методич. пособие для вузов по специальности «История» / Ш.Х. Чанбарисов. – М.: Высш. шк., 1988. – 256 с.

202. Чистохвалов, В.Н. Болонский процесс: половина пути пройдена – что дальше? [Электронный ресурс] / В.Н. Чистохвалов // Вопросы образования. – 2004. – №4. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/bolonskiy-protsess-polovina-puti-proydena-chto-dalshe (дата обращения: 27.09.2019).

203. Чистохвалов, В.Н. Особенности модернизации российского и европейского высшего образования в 1991–2005 годах: историко-сравнительный анализ : монография / В.Н. Чистохвалов ; под общ. ред. В.М. Филиппова. – М.: РУДН, 2010. – 333 с.

204. Чугров, С.В. Япония: гибридизация и гармонизация / С.В. Чугров // Полис. – Вып. – №3. – 2008. – С. 58.

205. Шишканова, И.А., Критерии оценки деятельности диссертационных советов для трансформации национальной сети аттестации кадров ВНК / И.А. Шишканова и др. // Актуальные проблемы российского права. – 2017. – №4 (77). – С. 208–216.

206. Якушев, А.Н. Голосование в диссертационном совете по присуждению ученых степеней в России как историко-правовая проблема / А.Н. Якушев, К.А. Плясов // Право и образование. – 2008. – № 1. – С. 133–139.

207. Якушев, А.Н. Научная дискуссия по поводу толкования понятия «знаменитый ученый» в России (1864–1865 гг.) / А.Н. Якушев // Право и образование. – 2008. – № 6. – С. 132–140.

208. Якушев, А.Н. Непринятие диссертации к защите в диссертационном совете как теоретико-правовая и правоприменительные проблемы / А.Н. Якушев // Право и образование. – 2009. – № 3. – С. 58–63.

209. Altbach, P. Doctoral Education: Present Realities and Future Trends / P. Altbach // College and University Journal. – Fall 2004. – Vol. 80. – №2. – P. 3–10.

210. Altbach, Ph.G. The Globalization of College and University Rankings. Jan. 2012 [Electronic resource] / Ph.G. Altbach // Change The Magazine of Higher Learning. – 44(1):26–3. – URL: https://www.researchgate.net/publication/233224009_The_Globalization_of_College_and_University_Rankings (дата обращения: 18.09.2017).

211. Blum, D.W. National identity and globalization: youth, state and society in post-Soviet Eurasia / D.W. Blum. – New York: Cambridge University Press, 2007. – 150 p.

212. Clarke, G. International comparisons in postgraduate education: Quality, access and employment outcomes / G. Clarke, I. Lunt ; Higher Education Funding Council for England. – University of Oxford, HEFCE, 2014. – Google Scholar.

213. Globalization and its impacts on the quality of PhD education: forces and forms in doctoral education worldwide / M. Nerad, B. Evans (Eds.). – Springer, 2014.

214. Goodyaer, P. Competences for online teaching: A special report. Educational technology, research and development / P. Goodyaer. – 2001. – 65 p.

215. Hasgall, A. Doctoral Education in Europe Today: Approaches and Institutional Structures. European University Association (Council for Doctoral Education) [Electronic resource] / A. Hasgall et al. – University Gent, 2019. – 35 p. – URL: https://eua.eu/downloads/publications/online%20eua%20cde%20survey%2016.01.2019.pdf (дата обращения: 22.12.2019).

216. Hermsen, J.G.Th. Barriers to hybridization of Solanum bulbocastanum Dun. and Solanum verrucosum Schlechtd. and structural hybridity in their F1 plants / J.G.Th. Hermsen, M.S. Ramanna // Euphytica. – 1976. – 25(1). – P. 1–10.

217. Huisman, J. 25 years of transformations of higher education systems in post-soviet countries reform and continuity / J. Huisman, A. Smolentseva, I. Froumin. – Palgrave Studies in Global Higher Education, 2018. – 494 p.

218. Kehm, B. Developing Doctoral Degrees and Qualifications in Europe: Good Practice and Issues of Concern – A Comparative Analysis / B. Kehm // Doctoral Studies and Qualifications in Europe and the United States: Status and Prospects. – UNESCO: Bucharest, 2004. – P. 69.

219. Kehm, B.M. Quality in European Higher Education: The Influence of the Bologna Process / B.M. Kehm // Change: The Magazine of Higher Learning. – 2010. – No. 42(3). – P. 40–46.

220. Kehm, B.M. Quo vadis doctoral education? New European approaches in the context of global changes / B.M. Kehm // European Journal of Education. – 2007. – No. 42(3). – P. 307–319.

221. Lee, A.L. Teaching Cross-Cultural Communication Skills Online: A Multi-Method Evaluation [Electronic resource] / A.L. Lee, E.M. Mader, C.P. Morley. – URL: https://www.researchgate.net/publication/274727194_Teaching_Cross-Cultural_Communication_Skills_Online_A_Multi-Method_Evaluation (дата обращения: 09.01.2019).

222. Louw, J. A Literature Review on Models of the PhD / J. Louw, J. Muller. – Wynberg: CHET, 2014.

223. MacLeod, K.R. Continual improvement of online and blended teaching using relative proximity theory / K.R. MacLeod et al // Decision sciences. Journal of innovative education. – 2019. – Vol. 17. – Issue 1. – P. 53–75.

224. Mitchell, A. Bachelor of What, Master of Whom? The Humboldt Myth and Historical Transformations of Higher Education in German-Speaking Europe and the US / A. Mitchell // European Journal of Education. – 2006. – Vol. 41. – № 2. – P. 245–267.

225. Nerad, M. Governmental Innovation Policies, Globalization, and Change in Doctoral Education Worldwide: Are Doctoral Programs Converging? Trends and Tensions / M. Nerad ; S. Cardoso, O. Tavares, C. Sin, T. Carvalho (Eds.) // Structural and Institutional Transformations in Doctoral Education. – Palgrave Macmillan, Cham, 2020. – P. 43–84.

226. Nerad, M. Increase in PhD production and reform of doctoral education worldwide / M. Nerad // Research Institute for Higher Education Hiroshima University, 2010. – № 7. – P. 69–84.

227. Pieterse, J.N. Globalization as Hybridization / J.N. Pieterse // International Sociology. – June 1994. – Vol. 9. – № 2. – P. 49–51.

228. Pieterse, J.N. Globalization as Hybridization / J.N. Pieterse ; M. Featherstone, S. Lash, R. Robertson (Eds.) // Global Modernities. – London: Sage, 1995. – P.45–68.

229. Power, M. The emergence of a blended online learning environment [Electronic resource] / M. Power. – 2009. – URL: https://www.researchgate.net/publication/228746325_The_emergence_of_a_blended_online_learning_environment (дата обращения: 23.03.2019).

230. Ranghatan, S. Hybrid learning: balancing face-to-face and online class sessions. Proceedings of the 2007 Southern Association for Information Systems Conference [Electronic resource] / S. Ranghatan, S. Negash, V.M. Wilcos. – URL: https://www.researchgate.net/publication/255594155_hybrid_learning_balancing_face-to-face_and_online_class_sessions (дата обращения: 13.04.2019).

231. Sindoni, M.G. E. EU-MADE4LL: European Multimodal and Digital Education for Language Learning. Research gate's project [Electronic resource] / M.G. Sindoni,

S. Petroni, E. Adami/ – 2017. – URL: https://www.researchgate.net/project/EU-MADE4LL-European-Multimodal-and-Digital-Education-for-Language-Learning (дата обращения: 04.03.2018).

232. Sonneveld, H. PhD supervision in Europe: To further innovate or to consolidate, that's the question [Electronic resource] / H. Sonneveld. – 2015. – URL: http://www.eua.be/Libraries/CDE_website/Plenary_Vc_Sonneveld.sflb.ashx Google Scholar (дата обращения: 04.03.2018).

233. Stubb, J. Balancing between inspiration and exhaustion: PhD students' experienced socio-psychological well-being /J. Stubb, K. Pyhältö, K. Lonka // Studies in Continuing Education. – 2011. – 33. – P. 33–50. – Google Scholar, Crossref, ISI.

234. The Future of College Looks Like the Future of Retail. The atlantic [Electronic resource]. – URL: https://www.theatlantic.com/education/archive/2018/04/college-online-degree-blended-learning/557642/ (дата обращения: 14.04.2019).

235. Toward a global PhD: Forces and forms in doctoral education worldwide / M. Nerad, M. Heggelund (Eds.). – University of Washington Press, 2011. – 344 с.

Диссертационные исследования

236. Бакушина, А.Н. Подготовка кадров высшей квалификации в системе постдипломного педагогического образования : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / Бакушина Алла Николаевна ; СПбАППО. – Санкт-Петербург, 2009. – 250 с.

237. Бекова, С.К. Взаимосвязь трудовой деятельности и отсева в российской аспирантуре : дис. … канд. наук об образовании / Бекова Сауле Каэржановна ; НИУ «ВШЭ». – Москва, 2020.

238. Казначеев, Д.А. Порядок присуждения ученых степеней в университетах Российской Империи: развитие научного и профессионального правосознания : дис. … канд. ист. наук : 07.00.02 / Казначеев Дмитрий Александрович. – Пятигорск, 2006. – 280 с.

239. Климов, А.Ю. История кандидатских экзаменов в нормативных правовых актах России: 1802–2004 : дис. … канд. ист. наук : 07.00.02 / Климов Андрей Юрьевич. – Пятигорск, 2004. – 246 с.

240. Кононова, С.В. Становление и развитие государственной системы подготовки научных кадров через аспирантуру в России: 1918–2004 : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Кононова Светлана Викторовна. – Невинномысск, 2005. – 281 с.

241. Макарова, А.А. Особенности менеджмента в условиях гибридной образовательной системы в России : магистерская диссертация ; РУДН. – Москва, 2016 – 80 с.

242. Медникова, Т.Б. Бакалавриат в системах высшего образования РФ и США: сравнительный анализ моделей выпускника и их соответствия требованиям рынка труда : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / Медникова Татьяна Борисовна ; Омск. гор. пед. ун-т. – Москва, 2016. – 29 с.

243. Непомнящая, Л.В. Аспирантура как научно-образовательная система развития кадрового потенциала высшей школы : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Непомнящая Людмила Васильевна ; КГУ. – Краснодар, 2005. – 134 с.

244. Серга, М.Ю. Развитие научно-исследовательской мобильности аспирантов в системе подготовки кадров высшей квалификации : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / Серга Мария Юрьевна ; ОГПУ. – Омск, 2012. – 284 с.

245. Сулейманова, В.Т. Некоторые аспекты реструктуризации сети высших учебных заведений России : магистерская диссертация; РУДН. – Москва, 2014. – 91 с.

246. Шереметьев, А.В. Субъекты образовательных правоотношений: теоретико-правовое исследование : дис. … канд. юрид. наук : 12.00.01 / Шереметьев Андрей Викторович ; РАНХиГС. – Москва, 2015. – 196 с.

247. Ярыгин, О.Н. Система формирования компетентности в аналитической деятельности при подготовке научно-педагогических кадров : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / Ярыгин Олег Николаевич ; ТГУ. – Тольятти, 2013. – 456 с.

Интернет источники

248. Все об образовании и карьере в Германии [Электронный ресурс]. – URL: http://www.dw.de/темы-дня/учеба-и-карьера/s-7935 (дата обращения: 03.04.2020).

249. ВУЗы и НИИ смогут сами присуждать ученые степени. Российская газета. Рубрика «общество» от 24.02.2014 г. [Электронный ресурс]. – URL: https://rg.ru/2014/02/24/vak-site.html (дата обращения: 01.05.2019).

250. Гуманитарные технологии. Аналитический портал [Электронный ресурс]. – URL: https://gtmarket.ru/concepts/6860 (дата обращения: 12.04.2019).

251. Единый государственный экзамен (ЕГЭ) [Электронный ресурс]. – URL: http://ege.edu.ru/ru/main/ (дата обращения: 01.12.2018).

252. ИПУ «Студенческая фабрика мысли». [Электронный ресурс]. – URL: https://aboss.by/issledovaniya/419/studencheskoe-samoupravlenie-ssha-intervyu-s-doktorom-novakom (дата обращения: 13.03.2019).

253. Исследование о вузах России, основанное на студенческих отзывах. [Электронный ресурс]. – URL: https://ria.ru/abitura_rus/20170209/1487472218.html (дата обращения: 03.03.2019).

254. Круглый стол «Российская аспирантура в поисках идеальной модели» НИУ ВШЭ, 28.01.2020 г. [Электронный ресурс]. – URL: https://www.youtube.com/watch?v=VFL0Xbkdreo (дата обращения: 31.01.2020).

255. Мастер-тест. Интернет сервис для создания тестов [Электронный ресурс]. – URL: http://master-test.net/ (дата обращения: 23.04.2019).

256. Международная стандартная классификация образования 2011, Институт статистики ЮНЕСКО, 2011 г. [Электронный ресурс]. – URL: http://ifap .ru.pr/2012/n120123a.pdf (дата обращения: 22.01.2020).

257. Официальный сайт Университета «Иннополис» [Электронный ресурс]. – URL: https://innopolis.university/about/

258. Официальный сайт управления аспирантуры АНО ОВО ЕУСПб [Электронный ресурс]. – URL: https://eu.spb.ru/socio/admission/phd-program

259. Официальный сайт управления аспирантуры ФГАОУ ВО НИУ ВШЭ [Электронный ресурс]. – URL: https://aspirantura.hse.ru/phd

260. Официальный сайт управления аспирантуры ФГАОУ ВО СФУ

[Электронный ресурс]. – URL: http://research.sfu-kras.ru/aspirantura#phd

261. Официальный сайт управления аспирантуры ФГБОУ ВО РГСУ [Электронный ресурс]. – URL: http://rgsu.net/about/science/scientific-personnel-training/Doctorate/PhD/

262. Официальный сайт управления кадров высшей квалификации ФГАОУ ВО НИ ТГУ [Электронный ресурс]. – URL: http://aspirantura.tsu.ru/training/phd_tsu.php

263. Официальный сайт управления кадров высшей квалификации ФГАОУ ВО РУДН [Электронный ресурс]. – URL: http://www.rudn.ru/index.php?pagec=2298

264. Сайт Википедии [Электронный ресурс]. – URL: https://ru.wikipedia.org

265. Сайт Известия [Электронный ресурс]. – URL: http://www.izvestia.ru/news/567458 (дата обращения: 07.07.2018).

266. Сайт Министерства науки и образования науки Российской Федерации [Электронный ресурс]. – URL: http://минобрнауки.рф/планы-и-отчеты/276/файл/1409/12.11.13-Коммерсантъ-Профобразование.pdf (дата обращения: 19.09.2019).

267. Сайт Министерства образования и науки [Электронный ресурс]. – URL: http://www.xn--80abucjiibhv9a.xnp1ai/%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B8/3354 (дата обращения: 11.11.2017).

268. Сайт Министерства образования и науки [Электронный ресурс]. – URL: http://www.минобрнауки.рф/новости/новости/3441/файл/2275/13.06.10-Климов-совещание.pdf (дата обращения: 19.01.2018).

269. Сайт Министерства образования и науки [Электронный ресурс]. – URL: http://www.xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B8/3354

270. Федеральная государственная служба статистики РФ [Электронный ресурс]. – URL: http://www.gks.ru (дата обращения: 03.12.2018).

271. European Jointly Supervised PhDs (Cotutelle) Scholarships. Application Guide and Requirements. Filed in Scholarships by TMLTStaff on August 16, 2017

[Электронный ресурс]. – URL: https://www.currentschoolnews.com/education-news/scholarships/european-jointly-supervised-phds-cotutelle-scholarships-kent-university/(дата обращения: 13.04.2018).

272. Master of Philosophy. Columbia Business School. New York: Columbia University [Электронный ресурс]. – URL: https://www8.gsb.columbia.edu/programs/doctoral-program/academics/degree-requirements/master-philosophy. (дата обращения: 13.04.2020).

273. Trends IV: Europian Universities implementing Bologna [Электронный ресурс]. – EUA, Socrates, 2005. – P. 70. – URL: www.eua.be (дата обращения: 27.01.2020).

274. World University Rankings [Электронный ресурс]. – URL: https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings (дата обращения: 05.08.2019).