

СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

DOI: 10.14515/monitoring.2019.4.14

Правильная ссылка на статью:

Малошонок Н. Г. «Студент» или «молодой ученый»: мнения научных руководителей о предпочтительной модели аспирантской подготовки в российских университетах // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2019. № 4. С. 278—303. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2019.4.14>.

For citation:

Maloshonok N. G. (2019) “Student” or “young researcher”: opinions of academic supervisors on a desired model of Russian postgraduate training. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. No. 4. P. 278—303. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2019.4.14>.



Н. Г. Малошонок
«СТУДЕНТ» ИЛИ «МОЛОДОЙ УЧЕНЫЙ»: МНЕНИЯ НАУЧНЫХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ О ПРЕДПОЧТИТЕЛЬНОЙ МОДЕЛИ АСПИРАНТСКОЙ ПОДГОТОВКИ В РОССИЙСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ

«СТУДЕНТ» ИЛИ «МОЛОДОЙ УЧЕНЫЙ»: МНЕНИЯ НАУЧНЫХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ О ПРЕДПОЧТИТЕЛЬНОЙ МОДЕЛИ АСПИРАНТСКОЙ ПОДГОТОВКИ В РОССИЙСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ

“STUDENT” OR “YOUNG RESEARCHER”: OPINIONS OF ACADEMIC SUPERVISORS ON A DESIRED MODEL OF RUSSIAN POSTGRADUATE TRAINING

МАЛОШОНОК Наталья Геннадьевна — кандидат социологических наук, директор центра, старший научный сотрудник, Центр социологии высшего образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия
E-MAIL: nmaloshonok@hse.ru
<https://orcid.org/0000-0003-4523-7477>

Natalia G. MALOSHONOK¹ — Cand. Sci. (Soc. Sci.), Director of Centre, Senior Researcher, Centre for Sociology
E-MAIL: nmaloshonok@hse.ru
<https://orcid.org/0000-0003-4523-7477>

¹ National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia

Аннотация. Вступивший в силу в 2013 г. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» присвоил российской аспирантуре статус третьей ступени образования, обозначив начало ее перехода к модели структурированных аспирантских программ. Несмотря на то, что данный переход отражает глобальные тренды в области подготовки аспирантов, общественно-политическая дискуссия разворачивается вокруг необходимости возврата к старой модели подготовки научно-педагогических кадров. Таким образом, аспирантура находится в ситуации выбора: продолжать ли развитие в соответствии со статусом ступени образования или возвращаться к советской модели. Статья посвящена изучению мнений научных руководителей аспирантов о предпочтительной модели аспирантуры в современном российском вузе. Обсуждаются две модели аспирантских программ, модель «наставничества», соответствующая российской аспирантуре до 2012 г., и модель структурированных программ, отличие которых проявляется в трех основных характеристиках: (1) объем учебной нагрузки; (2) отслеживание прогресса аспиранта; (3) формируемые навыки. Исследование имеет смешанный дизайн, для сбора данных использовались полуструктурированные интервью и онлайн-опрос. Научных руководителей спрашивали о том, как должна выглядеть идеальная аспирантура в соответствии с перечисленными четырьмя характеристиками. Проведены 24 полуструктурированных интервью и опрос 166 человек — научных руководителей в двух российских университетах. Результаты исследования выявили неоднородность мнений научных руководи-

Abstract. The Federal Law “On Education in the Russian Federation” which came into force in 2013 made postgraduate studies the third cycle studies. This marked the beginning of the transition to structured postgraduate programs. Despite the fact that this transition mirrors global trends, returning to the old Soviet model is currently widely discussed. The article explores the opinions of academic supervisors on a model that would best suit Russian contemporary higher education. Two postgraduate education models are under discussion: a “apprenticeship model” which corresponds to the pre-2012 Russian postgraduate education and a model of “structured programs” which differ in terms of three main characteristics: (1) academic workload; (2) tracking postgraduate student progress; (3) skills acquired. The study is based on a mixed design: semi-structured interviews and online survey were used to collect data. Academic supervisors were asked about an ideal postgraduate system based on the four listed characteristics. A total of 24 semi-structured interviews were conducted, and 166 academic supervisors from two Russian universities were surveyed. Results reveal heterogeneity in opinions. Most of respondents either consider that an ideal postgraduate education would combine both the features of the “apprenticeship model” and the features of the “structured programs” model or fail to be clear about what kind of model would best suit Russian postgraduate education. Such findings may be related to “anomy” in today’s Russian postgraduate training. This anomy results from unfinished transition period and uncertain strategic priorities of the Russian postgraduate education.

телей о предпочтительной для России модели аспирантуры. Большинство респондентов склоняются к тому, что идеальная аспирантура может сочетать в себе черты модели «наставничества» и структурированных программ, либо затрудняется дать ответ относительно того, какая модель окажется лучше для российской аспирантуры. Результаты исследования могут быть объяснены наблюдающейся «аномией» в сфере аспирантской подготовки, обусловленной незавершенностью переходного периода и неопределенностью стратегических приоритетов российской аспирантуры.

Ключевые слова: российская аспирантура, структурированные аспирантские программы, предпочтительная модель аспирантуры, подготовка научно-педагогических работников, смешанный дизайн исследования

Keywords: Russian postgraduate education, structured postgraduate programs, desirable postgraduate education model, academic staff training, mixed research design

Введение

Российская аспирантура находится в кризисном состоянии в силу недофинансированности и неопределенности стратегии ее развития [Терентьев и др., 2018; Maloshonok, Terentev, 2019]. Принятый в 2012 г. и вступивший в силу в 2013 г. новый Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» закрепил за аспирантурой статус третьей ступени высшего образования, а также привел к нормативному увеличению количества образовательной нагрузки аспирантов и возможности получить диплом об окончании аспирантуры. Стоит отметить, что только сейчас многие аспирантские программы заканчивают переход к новой модели аспирантуры и начинают выпускать первых выпускников, проходивших подготовку на аспирантских программах нового типа. Поэтому результаты реформы пока сложно оценить в полной мере.

Несмотря на это, время от времени в научных журналах и СМИ чиновники и представители вузов и Российской академии наук выступают за возврат к старой модели¹. Стоит отметить, что предложения, появляющиеся в журналах и СМИ об отказе от аспирантуры как третьей ступени образования, не опираются на ре-

¹ См. например: [Иванов, Маринина, 2013; Шестак, Шестак, 2015]; Президент РАН: нам не нужна фабрика подготовки аспирантов // Интерфакс. 14.01.2019. URL: <https://www.interfax.ru/interview/646078> (дата обращения: 20.07.2019); Защита диссертации в аспирантуре должна быть обязательной, заявил глава ВАК // РИА Новости. 08.02.2019. URL: <https://ria.ru/amp/20190208/1550584159.html> (дата обращения: 20.07.2019); Аспирантов обяжут защищать диссертации // Интерфакс. 23.04.2019. URL: <https://www.interfax.ru/russia/659041> (дата обращения: 20.07.2019).

зультаты эмпирических исследований, которые могли бы позволить оценить ход реформы аспирантуры и выявить проблемные зоны. Низкий показатель защит аспирантов (13% в 2017 г.), который используется как обоснование неэффективности новой модели аспирантуры, может быть вызван как ужесточением требований к соискателям, зафиксированным в новом Положении о присуждении ученых степеней, вступившем в силу в 2014 г., так и долгим отсутствием решений фундаментальных проблем подготовки научно-исследовательских кадров [Терентьев и др., 2018]. Выработка эффективных стратегических решений и мер по развитию российской системы подготовки научных кадров невозможна без изучения разных аспектов текущей ситуации аспирантской подготовки, мнений аспирантов и научных руководителей, факторов, препятствующих защите диссертации в срок. В этом ключе рассмотрение только показателей защит не позволит решить фундаментальные проблемы российской аспирантуры.

В западной практике аспирантские программы с существенной образовательной нагрузкой и контролем выполнения индивидуального плана аспиранта со стороны расширенного круга сотрудников аспирантской программы называются структурированными (*structured programs*) [Бедный, Казанцев, Мироснос, 2015; Maloshonok, Terentev, 2019]. В конце 1990-х — начале 2000-х гг. такие программы стали распространяться в странах Европы и в Австралии [Melles, 2009] в качестве ответа на глобальные вызовы, с которыми столкнулась аспирантура: (1) глобализация высшего образования [Nerad, 2006; Nerad, Evans, 2014]; (2) увеличение числа аспирантов и аспирантских программ [Enders, 2004]; (3) спрос со стороны экономики и наукоемких отраслей на квалифицированных специалистов, обладающих не только узкопрофессиональными компетенциями, но и более широким набором навыков [Nerad, 2006]. В международном сообществе распространено мнение, что только с помощью обучения, организованного в виде прохождения учебных курсов, семинаров и мастер-классов с фиксированной образовательной нагрузкой, возможно формирование широкого набора универсальных навыков, необходимых как на академическом, так и неакадемическом рынке труда [Gilbert et al., 2004; Park, 2005; Kehm, 2006], а также что структурированные программы вносят большой вклад в развитие человеческого капитала страны, чем традиционные программы без существенной образовательной нагрузки [Nerad, 2010]. Хотя на данный момент нет обоснованных доказательств того, что структурированные программы приводят к повышению процента защит аспирантов и снижению количества времени от поступления в аспирантуру до выхода на защиту, некоторые ученые считают, что такая взаимосвязь есть [Stricker, 1994; Neumann, 2002; Melles, 2009].

Учитывая общественно-политическую и научную дискуссию вокруг аспирантуры в России и ее текущее состояние, представляется важным оценить преимущества и недостатки новых структурированных программ и сравнить их с моделью «наставничества», доминировавшей в нашей стране до 2013 г. В рамках данного исследования затронем только один аспект: отношение научных руководителей аспирантов к разным типам программ и их представления о том, какой тип аспирантуры предпочтителен. Результаты исследования будут полезны как для формирования национальной стратегии развития аспирантуры, так и для совер-

шенствования аспирантских программ в вузах и выстраивания стратегии работы с научными руководителями аспирантов.

Модель «наставничества» vs структурированные аспирантские программы

Советская, а затем российская аспирантура строилась по образцу немецкой модели подготовки научно-педагогических кадров, корни которой уходят в гумбольдтовские реформы [Pearson, 2005; Maloshonok, Terentev, 2019]. В зарубежной литературе такая организация аспирантского обучения называется моделью «наставничества» (*apprenticeship*) и предполагает, что знания и навыки в рамках определенной научной дисциплины передаются аспиранту от профессора, являющегося его научным руководителем [Nerad, 2010]. Обучение в аспирантуре в рамках такой модели характеризуется небольшим количеством стандартизированных процедур и предполагает значительную автономию как аспиранта, так и его научного руководителя, а также необходимость выстраивания между ними благоприятных профессиональных и личных отношений в успешном проведении диссертационного исследования [Kehm, 2004]. В качестве проблем аспирантских программ, построенных по модели «наставничества», выделяют следующие [Kehm, 2006]: (1) высокую степень зависимости аспиранта от личных отношений с научным руководителем, (2) большой риск, что качество научного руководства окажется низким, (3) высокие показатели отсева с аспирантских программ и большая продолжительность времени, необходимого аспиранту, чтобы выйти на защиту диссертации.

Развитие американской системы подготовки научно-педагогических кадров изначально пошло по пути структурированных образовательных программ, предполагающих обязательную образовательную нагрузку в виде учебных курсов продвинутого уровня и контроль над прогрессом аспиранта не только со стороны научного руководителя, но и со стороны сотрудников, причастных к реализации образовательной программы [Gumpert, 1993]. Структурированные программы, как правило, предполагают два этапа обучения: на первом — прохождение учебных курсов и сдача квалификационного экзамена, на втором — проведение диссертационного исследования и написание текста. Так аспирантские программы выстроены, например, в США, Испании, Швеции [Kehm, 2004].

Глобальный тренд последних десятилетий — переход к аспирантским программам структурированного типа. При этом в ряде европейских стран структурированные программы сосуществуют с программами «наставнической» модели. Такая ситуация наблюдается в Германии, Австрии, Польше, Италии, Норвегии [Kehm, 2004; Bao et al., 2018]. Отмечается, что структурированные аспирантские программы в большей степени удовлетворяют экономическим и геополитическим потребностям стран в поддержании глобальной конкурентоспособности и развитии человеческого капитала за счет большей эффективности [Nerad, 2010].

Исследований, посвященных оценке мнений преподавателей и студентов относительно внедрения на их факультете структурированных программ, довольно мало. К. Куэнле и его коллеги [Kuehnle, Winkler, Meier-Abt, 2009], изучая мнения выпускников новой структурированной программы, представляющей непрерывный трек магистратура-аспирантура, приходят к выводу, что программа в целом

показывает хорошие результаты как по академическим результатам, трудоустройству и карьерным перспективам выпускников, так и по их удовлетворенности полученным опытом. В другой работе [Kiley, Liljegren, 1999] описывается процесс создания структурированных аспирантских программ в Университете Аделаиды в Австралии в 1994-1995 гг. и их оценка преподавателями и студентами. Авторы отмечают, что многие сотрудники университета и учащиеся положительно оценивают опыт участия в таких программах. Однако находятся и критики, полагающие, что такие программы имеют важное значение только для аспирантов, которые испытывают недостаток знаний и навыков (например, для иностранных аспирантов), и в гораздо меньшей степени полезны хорошо подготовленным учащимся [Kiley, Liljegren, 1999].

Можно выделить следующие ключевые черты, отличающие две модели аспирантской подготовки:

1) Доля учебной нагрузки

Значительная учебная нагрузка, организованная через прохождение учебных курсов и набор зачетных единиц, принципиально отличает структурированные программы от модели «наставничества». Последняя предполагает, что процесс обучения происходит в виде передачи знаний от научного руководителю аспиранту (по модели «от мастера ученику») и не имеет организованной формы и контроля [Gumport, 1993].

2) Ответственность за прогресс аспиранта

В модели «наставничества» подготовка диссертационного исследования замкнута на паре научный руководитель — аспирант, где только научный руководитель может отслеживать и контролировать прогресс аспиранта и направлять его в ходе диссертационной работы. В модели структурированных программ прогресс аспиранта контролируется не только научным руководителем, но и аспирантской программой в целом. Такая практика осуществляется через институционализированные практики коллективного научного руководства, заключающегося в назначении нескольких научных руководителей одному аспиранту [Watts, 2010], а также через организацию обсуждения работы аспиранта на семинарах на разных этапах подготовки текста (не только во время предзащиты).

3) Формируемые навыки

Аспирантские программы по модели «наставничества» ориентированы на узкопрофильную подготовку кадров для академии. При этом большая доля выпускников аспирантуры во многих странах трудоустраивается именно на внешнем по отношению к университетам и исследовательским структурам рынке труда [Schwabe, 2011; Canal-Domínguez, Wall, 2014; Pedersen, 2014]. Соответственно, одно из положений критики таких программ состояло в недостатке у выпускников универсальных навыков, таких как навыки эффективной работы в команде, организационные и управленческие навыки, которые позволили бы им преуспеть не только на академическом, но и на внешнем рынке труда [Cuthbert, Molla, 2015]. Структурированные программы призваны исправить этот недостаток формируя у аспирантов более широкий набор универсальных навыков [Önnerfors, 2007].

В рамках данной статьи мы будем использовать описанные критерии для определения модели аспирантуры, предпочитаемой научными руководителями.

Учитывая, что восприятие научным руководителем целей и задач аспирантуры отражается в его подходах к осуществлению научного руководства и взаимодействию с аспирантом [Vøgelund, 2015], понимание мнений научных руководителей о том, как должна быть устроена аспирантура, принципиально значимо. Существующие исследования факторов успешности обучения в аспирантуре демонстрируют важную роль научного руководства в прогрессе аспиранта [Ives, Rowley, 2005] и успешном завершении аспирантуры [Golde, 2000; Marsh, Rowe, Martin, 2002; McAlpine, Norton, 2006] и, следовательно, в эффективности системы подготовки научно-педагогических кадров [Heath, 2002]. Ситуация неопределенности ориентиров и стратегических целей развития российской аспирантуры на будущий период делает этот вопрос особенно актуальным.

Данные

Для решения поставленных задач использовался смешанный дизайн эмпирического исследования. В двух российских вузах, Национальном исследовательском университете «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ) и Нижегородском государственном университете (ННГУ), были проведены полуструктурированные интервью и опрос научных руководителей. Оба вуза имеют статус национального исследовательского университета, а также являются участниками Проекта «5-100» по повышению глобальной конкурентоспособности российских вузов. Кроме того, эти университеты — одни из первых российских вузов, которые на институциональном уровне стали переходить на модель структурированных аспирантских программ. В НИУ ВШЭ началом такого перехода можно назвать появление программы академической аспирантуры в 2010 г. (или «аспирантуры полного дня»), где была существенно увеличена учебная составляющая: аспиранту необходимо набрать «кредиты» (зачетные единицы) за счет прохождения учебных курсов и других образовательных активностей, таких как участие в летних школах, тренингах и т. д. Такие программы в НИУ ВШЭ сосуществуют с обычными очными аспирантскими программами.

В ННГУ в 2012 г. были созданы исследовательские школы [Бедный, Казанцев, Миронос, 2015], предполагающие большее вовлечение аспирантов в проектную исследовательскую деятельность в университете, а также учебную нагрузку. Таким образом, научно-педагогические работники, осуществляющие научное руководство в данных вузах, столкнулись раньше с аспирантскими программами структурированного типа и могут опираться на свой опыт работы в разных моделях аспирантуры при формировании мнения о чертах идеальной модели подготовки научно-педагогических кадров.

Исследование проводилось весной 2018 г. В НИУ ВШЭ было проведено 11 полуструктурированных интервью с научными руководителями аспирантов, в Нижегородском государственном университете — 13 интервью. Интервью проводились при личной встрече или по Skype и, с согласия информантов, записывались на диктофон. В среднем одно интервью длилось 40–60 мин.

Количественная часть исследования предполагала проведение опроса научных руководителей в онлайн-формате. Ссылка на анкету рассылалась на электронную почту научных руководителей. На анкету ответил 141 научный

руководитель из НИУ ВШЭ, что составляет 35 % от всех научных руководителей в вузе, и 25 научных руководителей из ННГУ, что составляет 16 % от всех научных руководителей в ННГУ.

Для оценки предпочтения научных руководителей относительно желаемой модели аспирантского обучения использовалось три обозначенных выше критерия, отличающих модель «наставничества» от модели структурированных программ. В рамках интервью научных руководителей просили представить и описать образ идеальной аспирантуры, а также задавали следующие уточняющие вопросы: (1) про необходимость обязательной образовательной нагрузки и учебных курсах, которые должны преподаваться в аспирантуре; (2) о том, кто должен нести ответственность и оценивать прогресс аспиранта, а также о количестве научных руководителях, которые должны быть у одного аспиранта; (3) о результатах обучения в аспирантуре и навыках, которые должны сформироваться у выпускника; (4) о том, как выглядит идеальная аспирантская программа.

В опросе научным руководителям также предлагали высказать свои предпочтения относительно желаемой модели аспирантуры, используя три критерия. Формулировка вопроса звучала следующим образом: «*Как Вы считаете, какими характеристиками должна обладать аспирантура, чтобы быть наиболее эффективной?*». Респонденту предлагалось два высказывания, одно из которых отражало характеристику модели «наставничества», другое — модели структурированных программ. Для ответа предлагалась шкала от 1 до 5, где оценки 1 и 2 означали разную степень близости мнения респондента к левому высказыванию, а 4 и 5 — к правому высказыванию. Оценка «3» соответствовала промежуточному мнению.

Высказывания о доле обязательной образовательной нагрузки: (1) существенную долю нагрузки аспиранта должны составлять продвинутые курсы по специальности / методологии научного исследования / педагогике (характеристика структурированных программ); (2) Образовательная нагрузка аспирантов должны быть минимальной (характеристика модели «наставничества»).

Высказывания об ответственности за прогресс аспиранта: (1) кафедра/департамент/факультет должны периодически контролировать выполнение аспирантом индивидуального плана (характеристика структурированных программ); (2) Контроль деятельности аспирантов может осуществляться только научным руководителем (характеристика модели «наставничества»).

Высказывания о формируемых навыках: (1) аспирантура должна готовить только научных сотрудников и/или преподавателей для академической работы (характеристика модели «наставничества»); (2) аспирантура должна формировать не только академические компетенции, но и универсальные навыки, так чтобы ее выпускники были востребованы на неакадемическом рынке труда (характеристика структурированных программ).

Для того чтобы оценить, к какой модели из двух в большей степени склоняются научные руководители, была проведена дополнительная работа по кодированию ответов. Респонденты, которые во всех трех пунктах указали варианты ответа, соответствующие модели «наставничества» или модели структурированных программ, были классифицированы как «строгая модель наставничества» или «строгая модель структурированных программ», соответственно. Если же в ответах

на три вопроса респондент склонялся к модели «наставничества», а в одном указывал ответ, близкий к модели структурированных программ или нейтральной точки зрения, он получал метку «скорее модель наставничества». Подобным же образом была сгруппирована категория «скорее модель структурированных программ». К промежуточной точке зрения мы отнесли респондентов, чьи ответы сконцентрировались в нейтральной позиции или были равномерно распределены между рассматриваемыми позициями. Количественное распределение научных руководителей по двум точкам зрения в силу ограниченности выборки нельзя распространять на генеральную совокупность. Однако они позволяют сформулировать гипотезы о примерном распределении предпочтений относительно желаемой модели аспирантской подготовки в российских вузах и ее отдельных аспектах.

Результаты

Результаты количественного исследования позволяют понять, как распределены ответы научных руководителей в двух российских вузах относительно предпочтительной модели аспирантской подготовки. Они будут представлены в первой части раздела и позволят изучить отношение научных руководителей к разным аспектам структурированных программ и модели «наставничества». Затем с помощью результатов качественного исследования мы представим позиции научных руководителей более полно и обозначим причины, по которым респонденты выбирают ту или иную модель.

Предпочтения научных руководителей аспирантов относительно модели российской аспирантуры

Судя по результатам опроса в двух вузах, большая доля научных руководителей склоняется к тому, что образовательная нагрузка в аспирантуре должна быть минимальной (43 %) (см. рис. 1). Примерно треть респондентов считают, что в аспирантуре «существенную долю нагрузки аспиранта должны составлять продвинутые курсы по специальности/методологии научного исследования/педагогике». Еще четверть выбрали промежуточный вариант ответа между двумя суждениями. Распределение ответов по данному вопросу свидетельствует о небольшом перевесе мнений в пользу минимизации образовательной нагрузки в аспирантуре по сравнению с позицией, согласно которой образовательные курсы должны составлять существенную часть нагрузки. Однако за счет большого числа неопределившихся респондентов доля сторонников аспирантуры без учебных курсов не достигает половины.

Оценивая второй аспект предпочтительной модели аспирантской подготовки, научные руководители в большей мере склоняются к необходимости распределенного контроля прогресса аспиранта (см. рис. 2). Половина респондентов (51 %) отметили, что кафедра, департамент или факультет должны периодически контролировать выполнение аспирантом индивидуального плана. Почти четверть (24 %) участников исследования считают, что контроль за деятельностью аспиранта может осуществляться только научным руководителем. Так же как и в предыдущем вопросе, четверть респондентов заняли промежуточную позицию.

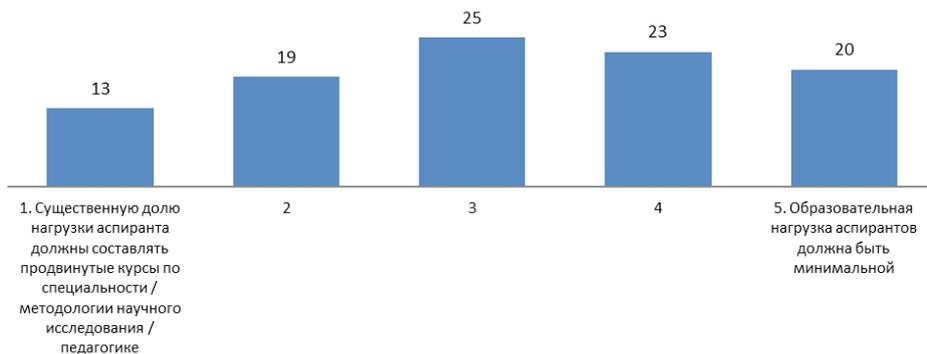


Рис. 1. Распределение ответов научных руководителей относительно необходимости учебных курсов в аспирантуре (Вопрос: «Как Вы считаете, какими характеристиками должна обладать аспирантура? Для ответа отметьте пункт, который наиболее соответствует Вашему мнению»)

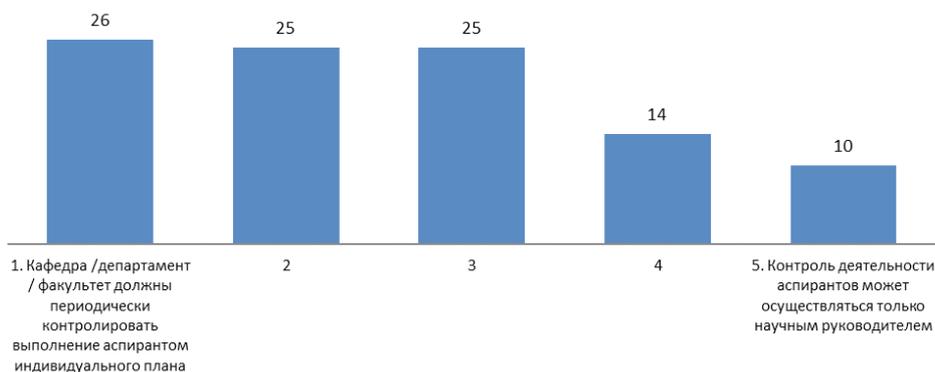


Рис. 2. Распределение ответов научных руководителей относительно отслеживания прогресса аспиранта (Вопрос: «Как Вы считаете, какими характеристиками должна обладать аспирантура? Для ответа отметьте пункт, который наиболее соответствует Вашему мнению»)

Позиции, что аспирантура должна готовить только научных сотрудников и/или преподавателей для академической работы, придерживается 42 % респондентов (см. рис. 3). Примерно такая же доля научных руководителей (39 %) считает, что аспирантура должна формировать не только академические компетенции, но и универсальные навыки, так чтобы ее выпускники были востребованы на не-академическом рынке труда. Промежуточную позицию заняли 19 % участников исследования.

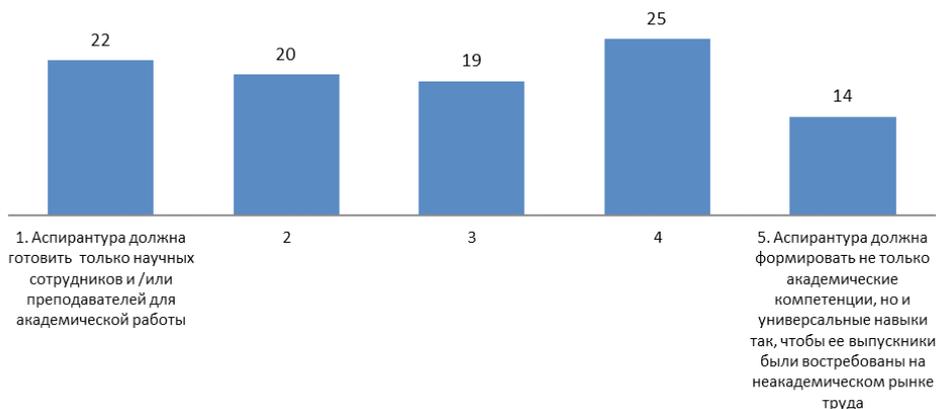


Рис. 3. Распределение ответов научных руководителей относительно компетенций, которые должна формировать аспирантура (Вопрос: «Как Вы считаете, какими характеристиками должна обладать аспирантура? Для ответа отметьте пункт, который наиболее соответствует Вашему мнению»)

Полученное распределение мнений научных руководителей о предпочтительной модели обучения в аспирантуре представлено на рис. 4. Мы можем увидеть, что небольшой перевес в ответах научных руководителей наблюдается в сторону модели структурированных программ (40 % против 29 %). При этом почти треть (31 %) научных руководителей комбинируют черты структурированных программ и модели «наставничества» в своих представлениях предпочтительной модели аспирантуры. Стоит отметить, что значительных различий в ответах респондентов из НИУ ВШЭ и ННГУ не наблюдалось.

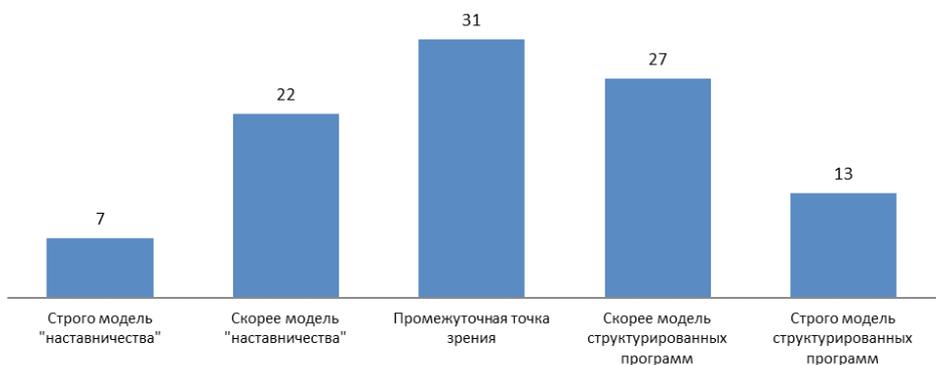


Рис. 4. Распределение научных руководителей по их предпочтениям относительно идеальной модели аспирантуры, в %

Представленное аналитическое распределение респондентов по пяти категориям демонстрирует существенный разброс мнений научных руководителей относительно предпочтительной модели обучения в аспирантуре.

Нужны ли в аспирантуре обязательные учебные курсы?

В рамках данного исследования научные руководители рассуждали о том, нужен ли в целом в аспирантуре образовательный компонент или аспирант должен все свое время тратить только на научно-исследовательскую деятельность. Здесь можно выделить две точки зрения. Первая состоит в том, что прохождение курсов полезно для аспирантов при условии, что это новые курсы продвинутого уровня, имеющие хорошее качество.

«Обучение должно быть. Ничего плохого в этом нет. Хорошие спецкурсы какие-то читаться должны» (интервью 2, НИУ ВШЭ).

«Все равно курсы должны быть <...> аспирантура все-таки, на мой взгляд, это еще и учеба. То есть должна быть какая-то доля учебы, наверное, на первых курсах» (интервью 17, ННГУ).

Для обоснования данной точки зрения научные руководители прибегают к нескольким стратегиям. Некоторые из них ссылаются на аналогичный успешный опыт обучения аспирантов в зарубежных странах.

«Глядя на американскую систему аспирантуры, мне показалось: “Как здорово! Тут аспиранты учатся, им читают курсы, как студентам, они сдают экзамены, то есть они образуются”. <...> Должны быть обзорные курсы, небольшие концентрированные, но хорошие. Где-то, скажем, лекций на восемь» (интервью 12, ННГУ).

Вторая группа научных руководителей обращается к собственному опыту работы, в рамках которого они наблюдали недостаток знаний и навыков у аспирантов в определенных областях (преподавание, продвижение собственных исследований и т. д.).

«Я сталкиваюсь с тем, когда ребята начинают преподавать, то есть они таких простых вещей не знают, что ах. <...> Соответственно, в этом смысле не так плохо, что аспирантура — это некий уровень образования. Да, они должны слушать курсы» (интервью 8, НИУ ВШЭ).

«Я предлагала в аспирантуре вести курс предпринимательства. <...> Можно и нужно учить аспирантов, как зарабатывать деньги на своих интеллектуальных исследованиях. Даже если это литературоведение» (интервью 9, НИУ ВШЭ).

В качестве дополнительного преимущества от учебных курсов косвенно упоминалось большая интенсивность общения аспирантов с научным руководителем и сотрудниками кафедры в силу их физического присутствия в университете, обусловленного необходимостью посещать учебные курсы:

«Тем более сегодня, когда у них идет учебный процесс, они так или иначе присутствуют в университете, и поэтому, конечно, они заходят. Это было бы странно, если бы они были на факультете и не пришли на кафедру» (интервью 21, ННГУ).

Несмотря на то, что в ходе интервью разговор шел об идеальной модели аспирантуры, некоторые научные руководители указывали на то, что текущая реализация образовательной компоненты в российской аспирантуре имеет существенные недостатки в силу того, что она ресурсно не обеспечена:

«Поскольку сейчас переход осуществился аспирантуры из, по сути, исследовательской деятельности, в элемент ступени образования, ни одной ставки в университете не было добавлено, несмотря на увеличение объема часов. Отношение преподавателей к этой нагрузке вполне очевидно. Здесь не может быть другой точки зрения. Если работу добавили, не добавили никоим образом зарплату, другую нагрузку не сняли с человека. То есть или он и раньше там ничего не делал, и он сейчас имеет возможность, или у него просто физически нет времени вот на эту новую нагрузку» (интервью 13, ННГУ).

Отсутствие ресурсов у российских университетов для разработки и преподавания качественных учебных курсов в аспирантуре звучало в качестве аргумента и у сторонников «аспирантуры без специальной образовательной нагрузки»:

«И рассчитывать на то, что именно в этом вузе (я уверен, что таких вузов не так много) можно квалифицированно дать какие-то предметы. Хорошо, национальные исследовательские университеты могут это сделать, ряд еще ВУЗов могут это сделать. Но есть еще ВУЗы, в которых в принципе нет кадров, чтобы они могли это специально дать. Можно написать что угодно, даже организовать, но реально они не дадут» (интервью 18, ННГУ).

Вторая позиция состоит в том, что образовательная нагрузка должна быть необязательной для выполнения учебного плана аспиранта, а учебные курсы в аспирантуре должны проходиться по желанию и в случае, когда аспиранту необходимо «подтянуть» свои знания и навыки в определенной области.

«Если он (аспирант) пришел уже сильный, подготовленный, уже знает все, что нужно для серьезной работы, и он готов за те же три года написать и защититься, то хорошо. Если нет, то, пожалуйста, пусть учится и параллельно начинает писать, думать и создавать что-то. <...> Мне кажется, это нужно представить как возможность» (интервью 11, НИУ ВШЭ).

«Идеальным вариантом, на мой взгляд, является наличие нескольких, может быть, даже до десятка курсов, среди которых аспирант может выбрать необходимый ему по потребностям. То есть нет какого-то необходимого набора, что он должен выбрать там три курса из десяти и их обязательно сдать. А вот просто если человек чувствует, что у него не было курсов по таким-то дисциплинам, ему в лаборатории трудно разговаривать с людьми, он не понимает терминов и ему непонятно, как строится эксперимент, чтобы он мог выбрать и получить какой-то короткий интенсив по определенному курсу» (интервью 13, ННГУ).

Данная точка зрения обосновывается также через несколько аргументов. Одна из них состоит в том, что знания и навыки в аспирантуре в силу специфики научной деятельности приобретаются через другие образовательные форматы: конференции, семинары, летние школы и т. п., где аспирантам предоставляется возможность послушать и пообщаться с ведущими специалистами в их области:

«Если человек занимается предметно какими-то исследованиями, ему просветление должны давать конференции и семинары, в которых он принимает участие. Тем более школы бывают, где проходят лекции разного рода, если он нуждается» (интервью 18, ННГУ).

«Аспирант уже больше участвует в конференциях и в научных каких-то сообществах общается, учится именно общаться. Плюс они учатся, наверное, информационным

навыкам... очень большая составляющая в том плане, что они могут среди вот этого потока информации выбрать нужную и умеют этой научной информацией пользоваться» (интервью 17, ННГУ).

Согласно второму аргументу, обязательные учебные курсы предполагают, что аспирант — это не взрослый человек, который сам определяет, чему и каким образом ему учиться, а учащийся, неспособный к самостоятельной работе. Кроме того, отмечалось, что с появлением учебной нагрузки аспиранты в меньшей степени стали восприниматься в качестве «коллег» сотрудниками на кафедрах, что рассматривается скорее в негативном ключе.

«Но в целом мне кажется, что идея аспирантуры, как части обучения, пожалуй, я не большой сторонник этого. Я считаю, что лучше поменьше школярства, а более жесткий отбор туда [в аспирантуру] именно тех, которые ориентированы на научную деятельность. Сейчас, скорее, есть элемент школярства и отношение все же как к обучающимся в слишком большой степени» (интервью 6, НИУ ВШЭ).

«Появились образовательные программы, и там аспирант превратился в студента. Когда этой программы не было, аспиранты были при кафедрах, и это были полные наши коллеги. Они участвовали в заседаниях кафедры, они жили кафедральной жизнью. Это был элемент узко бытовой, они часто участвовали в учебном процессе на небольших ролях. Это, я считаю, было очень важно, сейчас немножко по-другому. <...> И он уже не коллега, он снова студент» (интервью 1, НИУ ВШЭ).

Также в качестве аргумента против обязательной образовательной нагрузки называлось то, что посещение учебных курсов и подготовка к ним отвлекает аспиранта от научно-исследовательской деятельности.

«Скажем, второй год, когда аспиранты работают, как правило, — это творческая работа. <...> И то, что они должны слушать, может быть, и прекрасную лекцию. <...> И вот даже, вот эта моя аспирантка, которая завершает. Она говорит: “Я просто не могу не ходить к этому человеку, я его обижу”. <...> Лучше бы она в этот момент писала диссертацию» (интервью 7, НИУ ВШЭ).

«Аспиранты заняты так называемой учебой. <...> Иногда эта учеба отнимает огромное количество времени, и она отнимает это время у диссертации, у научной работы» (интервью 5, НИУ ВШЭ).

В интервью с научными руководителями встречались разные точки зрения не только относительно обязательности образовательной нагрузки, но и о том, какого рода учебные курсы должны преподаваться в аспирантуре и какие образовательные результаты они должны формировать. Часть научных руководителей считают, что лекции и семинары на аспирантских программах должны развивать кругозор:

«Человек все-таки должен немного расширить свой кругозор. Какие-то должны быть все-таки курсы, которые не обязательно совпадают в точности с тематикой его работы» (интервью 16, ННГУ).

Они считают, что развитие кругозора через специализированные курсы способствует профессиональному росту аспиранта и помогает в научно-исследовательской деятельности.

«Чтобы он как профессионал рос, должны быть какие-то лекции специализированные, чтобы его кругозор расширять» (интервью 19, ННГУ).

«Эрудиция позволяет ставить новые задачи. Здесь есть некое разделение труда. Одни ставят научные задачи — крупные, новые. Делают одну работу и потом за ней появляются 200 еще других» (интервью 6, НИУ ВШЭ).

«Вот как раз кругозор — большое дело. Это то, что ученому нужно. Эта та самая культура, про которую Колмогоров говорил» (интервью 2, НИУ ВШЭ).

Другие же научные руководители считают, что учебные курсы в аспирантуре должны углублять знания и развивать навыки в рамках дисциплины, по которой ведется научная работа:

«В первую очередь должен быть учебный процесс, развивающий его по предмету и по смежным областям. Общекультурные предметы, развивающие все эти компетенции, они, конечно, могут быть. Но я не знаю — если он хочет, пусть ходит» (интервью 15, ННГУ).

Кто должен нести ответственность за прогресс аспиранта?

Вторая характеристика структурированных программ, отличающая их от модели «наставничества», — распределенная ответственность между научным руководителем и аспирантской программой за контроль прогресса аспиранта. Распределенная ответственность может выражаться как в установлении системы нескольких научных руководителей аспиранта, так и в проведении специальных семинаров и срезовых точек контроля на программе. В данном исследовании научных руководителей аспирантов спрашивали про их мнение о том, сколько научных руководителей должно быть у аспирантов и как должна быть организована система отслеживания прогресса аспиранта и научного руководства. В интервью встретились две диаметрально противоположные точки зрения по данному вопросу. В рамках первой научные руководители предлагают подключать к руководству аспирантом других специалистов-консультантов, либо назначать нескольких научных руководителей. В рамках второй участники исследования говорили, что ответственность за прогресс аспиранта должен нести только один научный руководитель. Рассмотрим аргументы, которые приводят научные руководители для обоснования этих точек зрения.

Сторонники первой точки зрения видят выгоды в распределенной системе научного руководства в том, что разные люди могут отслеживать разные аспекты работы аспиранта в соответствии с их областью компетенции:

«Имеет смысл, чтобы был один человек, который за него [аспиранта] отвечает, что-то вроде супервайзера. Но лучше еще, чтобы еще два-три таких, которые тоже занимались бы им, и могли, например, помогать по методике или по теории» (интервью 6, НИУ ВШЭ).

Кроме того, встречалось мнение, что работа над диссертацией была бы эффективнее, если бы у аспиранта было несколько научных руководителей, выполняющих разные функциональные обязанности. Один научный руководитель может вести содержательное руководство, другой — помогать устроить статью в журнал или в поиске оппонентов.

«В идеале, конечно, надо было бы разделить абсолютно интеллектуальную — научную — и организационную вещь [между двумя научными руководителями]. Лучше, если это будут делать разные люди. То есть человек, который знает все журналы, условия

всех журналов, имеет контакты с этими журналами, знает, где найти оппонентов [будет вторым научным руководителем]. Сегодня это для нас проблема» (интервью 21, ННГУ).

Некоторые информанты считали, что назначение нескольких научных руководителей или консультантов имеет смысл, когда тема диссертации междисциплинарная.

«Может быть, действительно консультанты неплохо. <...> Многим нашим, кто по социальной философии [пишет работу], социологи требуются. <...> Мы на границах работаем» (интервью 7, НИУ ВШЭ).

Или когда один из научных руководителей работает в зарубежном университете:

«В иных случаях вообще хорошо, когда их [научных руководителей] два. К тому же, если один российский, а другой международный» (интервью 6, НИУ ВШЭ).

«Зарубежный соруководитель. Это тоже было бы интересно. Но, на сколько согласятся зарубежные наши коллеги, это другой разговор» (интервью 7, НИУ ВШЭ).

Кроме того, высказывалось мнение о том, что в ходе обучения в аспирантуре учащийся должен приобрести разнообразный опыт исследовательской работы, попробовать себя в разных научных направлениях. Для этого ему нужно несколько научных руководителей.

«Идеально, если аспирант мог бы попробовать себя в нескольких научных направлениях, можно сказать, поработать по близким направлениям. Чтобы у него не возникло такого ощущения, что он сделал что-то главное, а остальное — так. Чтобы попробовал себя в разных задачах, пусть, в рамках одной специальности. Пусть будет несколько руководителей» (интервью 12, ННГУ).

Противоположная точка зрения в том, что прогресс аспиранта может контролировать только его научный руководитель. В ходе интервью с научными руководителями выявлено два объяснения данной позиции. Согласно первому, «коллективная ответственность» в реальности превращается в «коллективную безответственность», в связи с чем более эффективными представляются единоличные обязательства научного руководителя по сопровождению и доведению аспиранта до защиты:

«У нас есть такой термин “хороший мальчик/хорошая девочка ровно пишет, давайте дадим еще шанс”, а потом заканчивается три года, а человек ничего не написал. Мы [кафедра] все его переводили, вели, научный руководитель тихонечко был рад, что у него нагрузка какая-то идет, авось напишется, а потом этот авось заканчивается трагедией. Поэтому нужно увеличить ответственность научного руководителя за это <...> он [научный руководитель, который не берет всю ответственность за аспиранта] губит их, понимаете? Если из 29 человек пропустил пятерых к защите, вот какой он молодец, а остальных куда? То есть такого вообще не должно было быть. Взял, так отвечай за них, если ты их взял. Он сам скажет, когда все: “Ребята, не могу больше с ним работать, молодой человек занимается непонятно чем. Я не могу поставить его в рамки ответственности и так далее, давайте его убирать”. Давайте проведем аттестацию такую точечную и уберем» (интервью 1, НИУ ВШЭ).

Кроме того, встречалась также точка зрения, что аспирант как взрослый человек не нуждается в дополнительном контроле и должен сам нести ответственность за свой прогресс в диссертационном исследовании.

«К аспирантуре должны приходиться уже достаточно зрелые, мотивированные люди. Да, там должны быть какие-то такие вот формальные рубежные моменты: первый год

обучения, второй год обучения. А вот какие-то такие промежуточные дела — аттестации, там еще чего-то... — с моей точки зрения, они избыточны» (интервью 9 НИУ ВШЭ).

Какие образовательные результаты должна формировать аспирантура?

В интервью научным руководителям задавался вопрос, какие навыки аспиранта должны развиваться в рамках аспирантской программы. Здесь, как и в международном дискурсе о целях и результатах аспирантской подготовки, наблюдаются две точки зрения. Приверженцы первой считают, что аспирантура должна развивать только исследовательские компетенции, позволяющие выпускнику аспирантуры быть успешным на академическом рынке труда, выполнять исследовательскую работу, заметную как в российском, так и в зарубежном научном сообществе.

«Он [аспирант] должен знать основные теории и уметь ими пользоваться. Уметь формулировать задачи и уметь их решать. Должен владеть методами анализа данных, интерпретацией данных. Умение писать текст. Умение выступать. <...> Плюс он должен вписаться в научное сообщество. <...> Причем не просто в российское, а в международное <...> Если смотреть в идеале, он должен выходить на международный рынок научного труда» (интервью 6, НИУ ВШЭ).

«Цель аспирантуры заключается в написании научной работы и в доказательстве права претендента занимать какое-то место в научном сообществе. Это единственная достойная цель аспирантуры, все остальные цели выдуманные. <...> Единственная компетенция, которая должна быть, — это быть способным к научной работе. Все остальные компетенции вне аспирантуры должны вырабатываться» (интервью 5, НИУ ВШЭ).

«Цель аспирантуры — подготовка будущего исследователя, преподавателя. Приобретение опыта исследовательской деятельности — во-первых. Во-вторых, создание нового научного знания. Общество ждет от аспирантов, что они в ходе исследования предьявят диссертации и научные статьи» (интервью 15, ННГУ).

Сторонники данной позиции в качестве результата обучения в аспирантуре, как правило, называют опубликованные статьи или диссертацию, поскольку именно эти результаты являются свидетельством того, что аспирант обладает достаточным уровнем исследовательских компетенций и готов к самостоятельной научной работе.

«Диссертация — лучше всего это когда набор статей. Если человек уже напечатался, значит статьи прошли через [процедуру рецензирования]» (интервью 11, НИУ ВШЭ).

«Без диссертации, увы, невозможно. <...> Требуется, чтобы в этой диссертации человек проявил себя как исследователь, то есть достиг каких-то результатов, обосновал их, показал свою эрудицию, показал свою способность работать с литературой, продуцировать научные идеи, быть способным на критику. Это все входит в качества диссертации, и это проверяется в течение ее подготовки. И, скажем, удостоверяется человек в этом на так называемых обсуждениях, предзащитах, когда он выступает на конференциях или выступает на каких-то других форумах. Все это видно — человек что-то сделал или ничего не смог сделать» (интервью 5, НИУ ВШЭ).

«Он (аспирант) должен показать себя, как сформировавшийся исследователь. То, что он станет гуманитарием, научно по-английски лепетать и ориентироваться в информа-

ционном море, — это его личное достижение, это ему нужно. Но для общества важны его научные результаты. Вкладом в прогресс общества, является та наука, которую он открыл, изложил, выложил на стол, и люди пользуются» (интервью 15, ННГУ).

Навыки, которые называли участники исследования, можно условно разделить на две группы. Первую группу представляют компетенции, позволяющие аспиранту успешно провести исследование и написать диссертацию (умение сформулировать научную задачу, знание теоретико-методологической базы, методов и другие компетенции, необходимые для написания статей и диссертационной работы). В рамках второй группы выделялась профессиональная коммуникация и навыки, сопутствующие научной деятельности (знание основных баз цитирований и ведущих журналов в профессиональной области, умение вписаться в российское и международное научное сообщество, владение академическим языком и т. п.).

Противоположная точка зрения заключалась в том, что аспирантура должна готовить не только исследователей, но и формировать более широкий набор навыков, позволяющих ее выпускнику быть успешным в профессиональной деятельности в академии и вне ее.

«Аспирантура должна готовить если даже не исследователя, то хотя бы человека, готового себе задавать вопросы, природе и т. д. То есть он не принимает все на веру, это все равно исследователь. Пусть он не защитит диссертацию, но у него должен быть навык критично относиться к действительности, к природе, к окружающей обстановке, все, что он видит» (интервью 12, ННГУ).

«Цель аспирантуры, в общем-то, должна быть — приращение новых знаний у обучающихся. Это формальный момент — защита кандидатской диссертации, но главное — это приращение новых знаний. То есть человек становится специалистом высокого уровня» (интервью 14, ННГУ).

«Нужен кругозор, чтобы он не был совсем уж узким специалистом — это тоже не дело... Потому что неизвестно, после защиты диссертации чем он будет заниматься. Потому что если кругозор широкий, он потом будет заниматься и тем, и другим и третьим» (интервью 19, ННГУ).

В связи с этим назывались такие компетенции, как умение работать в коллективе, критическое и аналитическое мышление, логическое мышление, навыки поиска информации, генерирования идей и оценка их конкурентоспособности, знание иностранных языков, планирование. То есть не узко академические навыки, а относящиеся ко многим областям профессиональной деятельности. Также назывались качества, которыми должны обладать аспиранты (или приучаться к которым должны в ходе обучения в аспирантуре): самостоятельность и целеустремленность, широкий кругозор. В рамках глобальной дискуссии о развитии аспирантского образования считается, что развитию данных навыков в большей мере способствуют структурированные программы [Kehm, 2006]. При этом данные навыки рассматриваются в качестве ключевых для успешной трудовой деятельности не только в академии, но и за ее пределами в условиях современной экономики [Nerad, 2010].

Кроме перечисленных позиций встречается мнение, что аспирантура должна готовить новое поколение преподавателей и, соответственно, развивать преподавательские навыки.

«С моей точки зрения, все-таки основная задача аспирантуры — это подготовка <...> высококвалифицированных преподавателей. Это подготовка профессуры. Соответственно, это не подготовка госслужащих, это не подготовка исследователей» (интервью 8, НИУ ВШЭ).

Возвращаясь к дискуссии о том, должна ли аспирантура всегда завершаться защитой, можно отметить, что здесь также встречались обе точки зрения. Согласно первой, аспирантура обязательно должна заканчиваться защитой, согласно второй — успешное обучение в аспирантуре возможно и без прохождения защиты.

«Мы рады, конечно, что появляются дипломы преподавателей-исследователей, но все-таки защита должна быть важнейшим компонентом успешности работы аспирантской школы, и она тоже должна быть» (интервью 1, НИУ ВШЭ).

«Мне кажется, что аспирантура, если многие не защищаются, просто теряет свой смысл» (интервью 4, НИУ ВШЭ).

Важность защиты научные руководители объясняли тем, что именно на защите аспирант демонстрирует компетенции, необходимые для успешной академической работы.

«Он [аспирант] должен уметь держать удар, защищаться. Во-вторых, он должен уметь внятно выражать свои мысли, должен уметь отвечать на вопросы, должен уметь вести полемику. То есть это действительно защита. Очень многие на защите теряются. Я своим аспирантам говорила: расплакались — все, профнепригоден. <...> Поэтому умение держать себя в руках — это очень важно. Фильтровать, отделять субъективное от объективного. <...> Аспирант должен очень быстро ухватывать суть вопроса» (интервью 9, НИУ ВШЭ).

Сторонники второй точки зрения отмечают, что защита может быть избыточной, если аспирант не планирует научную карьеру.

«Конечно, нельзя говорить, что вот аспирантура должна заканчиваться защитой диссертации, не всегда это можно успеть. Есть все-таки аспиранты, направленные в большей степени на педагогическую деятельность, тогда им вообще просто достаточно получить [диплом]» (интервью 17, ННГУ).

Последняя точка зрения исходит из того, что аспирантура может быть не всегда ориентирована на подготовку исключительно научных кадров, что соответствует тенденциям в зарубежных странах.

Обсуждение

В рамках данного исследования мы рассмотрели мнения сотрудников двух российских университетов, осуществляющих научное руководство аспирантами, о предпочтительной модели российской аспирантуры, основываясь на трех критериях: (1) объем учебной нагрузки; (2) отслеживание прогресса аспиранта; (3) формируемые навыки. Это основные характеристики, различающие две основные модели аспирантуры, встречающиеся в мире: модель «наставничества» и модель структурированных программ.

В ходе опроса от 20 % до 25 % научных сотрудников выбирали промежуточный пункт при оценке трех аспектов идеальной модели аспирантуры, а 31 % были отнесены к промежуточной точке зрения при суммировании ответов на все три вопроса про желаемую модель аспирантуры. Относительно образовательной на-

грузки наблюдается некоторый перевес в сторону минимизации образовательной нагрузки, относительно контроля прогресса — в сторону модели распределенной ответственности. По аспекту, связанному с тем, кого должна готовить аспирантура, разброс мнений максимальный и не позволяет выделить наиболее популярную точку зрения. Согласно наблюдающимся распределениям, значительная часть научных руководителей склоняются к тому, что идеальная аспирантура может сочетать в себе черты модели «наставничества» и структурированных программ, либо затрудняются выбрать идеальную модель российской аспирантуры.

Судя по результатам интервью с научными руководителями, одним из наиболее дискуссионных изменений в российской аспирантуре стала увеличенная доля учебной нагрузки. В рамках исследования выделились как сторонники обязательных учебных курсов, так и их противники. Последние считают, что образовательная нагрузка должна предлагаться аспирантам как возможность восполнить пробелы в определенной области, но не быть обязательной. В этом наши результаты согласуются с исследованием в Университете Аделаиды [Kiley, Liljegren, 1999], где было показано критическое отношение некоторых научных руководителей к включению обязательных учебных курсов для всех аспирантов, которое предполагалось в рамках перехода к структурированным аспирантским программам. Кроме того, такое мнение находит отражение во взглядах других групп, вовлеченных в аспирантские программы. Так, изучение мнений аспирантов и административных сотрудников, ответственных за реализацию аспирантских программ [Maloshonok, Terentev, 2019], показало, что многие учащиеся и администраторы высказываются против образовательной составляющей, аргументируя свое отношение несколькими обстоятельствами. Во-первых, на момент проведения исследования (2016 г.) в большинстве вузов отсутствовали специальные курсы для аспирантов, а учащимся аспирантских программ предлагалось повторно пройти учебные дисциплины, прослушанные в вузе на предыдущих уровнях образования. Во-вторых, отмечалось, что увеличенная образовательная нагрузка отвлекает аспирантов от занятия собственно научно-исследовательской деятельностью. И, наконец, сомнения вызывали обязательные курсы по определенным дисциплинам, например, по педагогике [Maloshonok, Terentev, 2019]. В данном исследовании научные руководители высказывают похожие опасения относительно введения обязательной образовательной нагрузки в виде учебных курсов.

Однако данное мнение не единственное, многие научные руководители считают, что в аспирантуре должны быть обязательные учебные курсы, направленные как на углубленное изучение предмета, в рамках которого ведется диссертационная работа, так и на развитие кругозора и универсальных компетенций аспиранта. Вторая позиция в большей степени отражает доминирующую позицию в международных дискуссиях вокруг аспирантского образования и мировую тенденцию к переходу к структурированным программам в части включения в программу учебных курсов для аспирантов [Melles, 2009; Nerad, Evans, 2014].

Второй рассматриваемый вопрос относился к тому, кто должен нести ответственность за прогресс аспиранта: исключительно научный руководитель (характеристика модели «наставничества») или эта ответственность должна быть распределена (соответствует структурированным аспирантским программам).

Здесь можно выделить как приверженцев диадической модели, в которой всю ответственность за прогресс аспиранта несут научный руководитель и сам аспирант, так и приверженцев распределенной модели научного руководства (*team supervision*). Последняя модель набирает все большую популярность в западных университетах [Guerin, Green, 2015]. Данная практика появилась как ответ на недостатки диадической модели, в которой успех аспиранта в значительной степени зависел от заинтересованности научного руководителя, его вовлеченности и качества отношений с аспирантами [De Valero, 2001; Barnes et al., 2010]. В качестве достоинств модели распределенного руководства называется возможность преодолеть негативное влияние временного отсутствия научного руководителя в силу разных обстоятельств, возможность предложить разностороннюю экспертизу для междисциплинарных проектов, а также получение опыта молодыми научными руководителями от более опытных при работе с одним аспирантом [Guerin, Green, 2015]. Однако назначение нескольких научных руководителей может вызвать дополнительные трудности, связанные с преодолением конфликтов и разногласий при возникновении разных мнений научных руководителей. Поэтому ряд исследований посвящены вопросу, как сделать эту практику более эффективной [Watts, 2010]. С другой стороны, эмпирически показано, что наличие только одного научного руководителя, а также его большая занятость и руководство несколькими аспирантами, что типично для российских университетов, является значимым фактором неуспеха аспиранта и долгого срока на пути к защите [Van de Schoot, 2013]. Таким образом, российская аспирантура нуждается в нахождении оптимальной модели научного руководства, которая помогала бы аспирантам защищаться в срок и при этом учитывала бы ресурсные ограничения российских вузов. Относительно того, к какой модели («наставничества» или структурированных программ) она должна быть близка, у научных руководителей пока не сформировалось единого мнения.

Третий аспект модели аспирантской подготовки, изучаемый в данном исследовании, касается образовательных результатов, которые должна формировать аспирантура. На данный момент законодательно закреплено, что текущая модель российской аспирантуры направлена на подготовку специалистов с квалификацией «Исследователь. Преподаватель-исследователь», что соответствует карьере в академической сфере. Несмотря на то, что в общественно-политическом дискурсе и законодательно в России продвигается идея научной аспирантуры, эмпирические исследования показывают, что примерно половина выпускников аспирантуры трудоустроивается во внеакадемическую сферу [Бедный, Миронос, Остапенко, 2015b]. В нашем исследовании мнения научных руководителей о формируемых в аспирантуре компетенциях также разделились: одни респонденты рассматривают аспирантуру как исключительно научную, другие считают, что аспирантура должна формировать широкий набор универсальных навыков, помогающих выпускнику преуспеть не только в академии, но и вне ее. Вторая точка зрения в большей степени соответствует тенденции в развитых странах, где аспирантура рассматривается как подготовка кадров высокой квалификации не только для академии, но и для других сфер профессиональной деятельности. Такая переориентация аспирантуры вызвана тем, что многие ее выпускники трудоустроиваются

вне академического рынка труда, а также наличием перепроизводства обладателей степеней PhD в развитых странах (США, Япония, Германия) [Cyranoski et al., 2011]. В некоторых странах аспирантура переориентировалась на неисследовательские сферы в том числе за счет создания отдельной «профессиональной аспирантуры» (professional doctorate) [Green, 2009]. Неоднородность мнений научных руководителей относительно целей подготовки в аспирантуре может снижать эффективность аспирантского обучения в силу отсутствия понимания желаемых образовательных результатов. Таким образом, цели российской аспирантуры требуют либо ясного проговаривания для научных руководителей, либо корректировки с учетом социально-экономических условий, реального трудоустройства выпускников аспирантуры и запроса рынка труда на обладателей ученых степеней.

Таким образом, результаты данного исследования показывают, что в академической среде нет доминирующего мнения о наиболее подходящей модели аспирантской подготовки. Данная ситуация может свидетельствовать о том, что не все научные руководители принимают регламентированные законом цели аспирантуры и рекомендованные способы аспирантской подготовки. Результаты исследования могут быть объяснены наблюдающейся «аномией» в сфере аспирантской подготовки, обусловленной незавершенностью переходного периода и неопределенностью стратегических приоритетов российской аспирантуры [Maloshonok, Terentev, 2019; Терентьев и др., 2018].

Ограничения исследования

Проведенное исследование имеет ряд недостатков, ограничивающих возможность распространять его результаты на всю совокупность научных руководителей в российских вузах. Во-первых, исследование охватывает только два российских вуза, причем имеющих отличительные особенности: они одни из первых начали внедрять структурированные аспирантские программы. В связи с этим вполне возможно, что в других вузах будут иные процентные распределения мнений научных руководителей о разных характеристиках аспирантских программ, а также что некоторые мнения научных руководителей, выявленные в данном исследовании, окажутся нетипичными для представителей других российских вузов. Во-вторых, выборка количественного исследования ограничена по количеству научных руководителей из ННГУ в силу низкого отклика в этом университете и небольшого числа научных руководителей аспирантов. Однако сравнение ответов представителей двух университетов не показало значимых различий, что снижает вероятность возникновения смещений в результатах, обусловленных разницей в представленных в выборке университетах.

Несмотря на это, данное исследование является первым шагом для изучения представлений научных руководителей о том, как должна быть устроена аспирантура и какие образовательные результаты она должна формировать. Стоит отметить, что данные представления исследуются в период радикальной трансформации аспирантской подготовки в условиях, когда будущее российской аспирантуры неопределенно: вернется ли она к советской модели, продолжит ли она развитие в рамках структурированных аспирантских программ, или будет выбран промежуточный вариант? Интерес представляет изучение будущей динамики мнений

научных руководителей в зависимости от выбранного пути развития. Кроме того, мнения и аргументы, высказанные научными руководителями, непосредственно вовлеченными в процесс аспирантской подготовки, будут полезны для корректировки и развития аспирантских программ в российских университетах.

Список литературы (References)

Бедный Б. И., Миронос А. А., Балабанов С. С. Факторы эффективности и качества подготовки научных кадров в аспирантуре (социологический анализ) // Университетское управление. 2007. № 5. С. 56—65.

Bednyi B. I., Mironos A. A., Balabanov S. S. (2007) Factors of efficiency and quality of training in Ph.D. programs (sociological analysis). *University Management: Practice and Analysis*. No. 5. P. 56–65. (In Russ.)

Бедный Б. И., Казанцев В. Б., Миронос А. А., Половинкина Е. О., Рыбаков Н. В. Исследовательские школы как драйвер развития аспирантуры нового типа // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2015. № 4 (40). С. 13—146.

Bednyi B. I., Kazantsev V. B., Mironos A. A., Polovinkina E. O., Rybakov N. V. (2015) Research school as drivers for developing new type of doctorate. *Vestnik of Lobachevsky University of Nizhni Novgorod. Series: Social sciences*. No. 4 (40). P. 133–146. (In Russ.)

Бедный Б. И., Миронос А. А., Остапенко Л. А. Профессиональная занятость выпускников аспирантуры и направления совершенствования аспирантских программ // Высшее образование в России. 2015. № 3. С. 5—16.

Bednyi B. I., Mironos A. A., Ostapenko L. A. (2015) Professional employment of PhD program graduates and some ways for improving PhD programs. *Higher Education in Russia*. No. 3. P. 5–16. (In Russ.)

Иванов В. В., Маринина Р. А. Реформирование системы подготовки научных кадров высшей квалификации: проблемы и основные направления // Инновации. 2013. № 5 (175). С. 32—38.

Ivanov V. V., Marinina R. A. (2013) Reforming system of training of research personnel: problems and main directions. *Innovations*. No. 5 (175). P. 32–38. (In Russ.)

Терентьев Е. А., Бекова С. К., Малошонок Н. Г. Кризис российской аспирантуры: источники проблем и возможности их преодоления // Университетское управление: практика и анализ. 2018. № 22. С. 54—66.

Terentiev E. A., Bekova S. K., Maloshonok N. G. (2018) The crisis of postgraduate studies in Russia: what bears problems and how to overcome them. *University Management: Practice and Analysis*. No. 22. P. 54–66. (In Russ.)

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

Shestak V. P., Shestak N. V. (2015) Doctorate as the third level of higher education: discursive field. *Higher education in Russia*. No. 12. P. 22–34. (In Russ.)

Bao Y., Kehm B. M., Ma Y. (2018) From product to process. The reform of doctoral education in Europe and China. *Studies in Higher Education*. Vol. 43. No. 3. P. 524-541. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1182481>.

Barnes B. J., Williams E. A., Archer S. A. (2010) Characteristics that matter most: Doctoral students' perceptions of positive and negative advisor attributes. *NACADA Journal*. Vol. 30. No. 1. P. 34-46. <https://doi.org/10.12930/0271-9517-30.1.34>.

Bøgelund P. (2015) How supervisors perceive PhD supervision—And how they practice it. *International Journal of Doctoral Studies*. Vol. 10. No. 1. P. 39-55. <https://doi.org/10.28945/2096>.

Canal-Domínguez J.F., Wall A. (2014) Factors determining the career success of doctorate holders: evidence from the Spanish case. *Studies in Higher Education*. Vol. 39. No. 10. P. 1750-1773. <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.806464>.

Cuthbert D., Molla T. (2015) PhD crisis discourse: A critical approach to the framing of the problem and some Australian 'solutions'. *Higher Education*. Vol. 69. No. 1. P. 33-53. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9760-y>.

Cyranoski D., Gilbert N., Ledford H., Nayar A., Yahia M. (2011) The PhD factory: The world is producing more PhDs than ever before. Is it time to stop. *Nature*. 472(7343), 276-279. <https://doi.org/10.1038/472276a>.

De Valero Y.F. (2001) Departmental factors affecting time-to-degree and completion rates of doctoral students at one land-grant research institution. *The Journal of Higher Education*. 72 (3), 341-367. <https://doi.org/10.1080/00221546.2001.11777098>.

Enders J. (2004) Research training and careers in transition: a European perspective on the many faces of the Ph D. *Studies in Continuing Education*. 26(3), 419-429. <https://doi.org/10.1080/0158037042000265935>.

Gilbert R., Balatti J., Turner P., Whitehouse H. (2004). The generic skills debate in research higher degrees. *Higher Education Research & Development*. 23(3), 375-388. <https://doi.org/10.1080/0729436042000235454>.

Golde C. M. (2000) Should I stay or should I go? Student descriptions of the doctoral attrition process. *The review of higher education*. 23(2), 199-227. <https://doi.org/10.1353/rhe.2000.0004>.

Green B. (2009) Challenging perspectives, changing practices. In: Boud D., Lee A. (Eds.) *Changing practices of doctoral education*. Abingdon: Routledge. P. 239-248.

Guerin C., Green I. (2015) 'They're the bosses': Feedback in team supervision. *Journal of Further and Higher Education*. 39(3), 320-335. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2013.831039>.

Gumport P.J. (1993) Graduate education and organised research in the United States. In: Clark B. R. (Ed.) *The research foundations of graduate education: Germany, Britain, France, United States, Japan* Berkeley: University of California Press. P. 225-260.

Heath T. (2002) A quantitative analysis of PhD students' views of supervision. *Higher Education Research & Development*. 21(1), 41-53. <https://doi.org/10.1080/07294360220124648>.

Ives G., Rowley G. (2005) Supervisor selection or allocation and continuity of supervision: Ph. D. students' progress and outcomes. *Studies in higher education*. 30(5), 535–555. <https://doi.org/10.1080/03075070500249161>.

Kehm B. M. (2004) XIV. Developing Doctoral Degrees and Qualifications in Europe: Good Practice and Issues of Concern—A Comparative Analysis. *Studies on higher education*. 6, 279.

Kehm B. M. (2006) Doctoral education in Europe and North America: A comparative analysis. *Wenner Gren International Series*. 83, 67.

Kiley M., Liljegren D. (1999) Discipline-related Models for a Structured Program at the Commencement of a Ph D. *Teaching in Higher Education*. 4(1), 61–75. <https://doi.org/10.1080/1356251990040104>.

Kuehnle K., Winkler D. T., Meier-Abt P. J. (2009) Swiss national MD-PhD program: an outcome analysis. *Swiss medical weekly*. 139 (37), 540.

Maloshonok N., Terentev E. (2019) National barriers to the completion of doctoral programs at Russian universities. *Higher Education*. Vol. 77. No. 2. P. 195-211. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0267-9>.

Marsh H. W., Rowe K. J., Martin A. (2002) PhD students' evaluations of research supervision: issues, complexities, and challenges in a nationwide Australian experiment in benchmarking universities. *The Journal of Higher Education*, 73(3), 313–348. <https://doi.org/10.1080/00221546.2002.11777151>.

McAlpine L., Norton J. (2006) Reframing our approach to doctoral programs: an integrative framework for action and research. *Higher Education Research & Development*. 25(1), 3–17. <https://doi.org/10.1080/07294360500453012>.

Melles G. (2009) Global perspectives on structured research training in doctorates of design—what do we value? *Design Studies*. 30(3), 255-271. <https://doi.org/10.1016/j.destud.2008.09.003>.

Nerad M. (2006) Globalization and its impact on research education: trends and emerging best practices for the doctorate of the future. In: Kiley M., Mullins G. (Eds.) *Quality in postgraduate research: knowledge creation in testing times*. Canberra: ANU. P. 5–12.

Nerad M. (2010) Increase in PhD production and reform of doctoral education worldwide. *Research Institute for Higher Education Hiroshima University*. 7, 769.

Nerad M., Evans B. (Eds.) (2014) *Globalization and its impacts on the quality of PhD education: forces and forms in doctoral education worldwide*. Rotterdam: Sense.

- Nettles M. T. (1990) Success in doctoral programs: Experiences of minority and white students. *American Journal of Education*. 98(4), 494-522. <https://doi.org/10.1086/443974>.
- Neumann R. (2002) Diversity, doctoral education and policy. *Higher Education Research & Development*. 21(2), 167-178. <https://doi.org/10.1080/07294360220144088>.
- Önnerfors A. (2007) From Scientific Apprentice to Multi-skilled Knowledge Worker: changes in Ph. D education in the Nordic-Baltic Area. *European Journal of Education*. 42(3), 321-333. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2007.00309.x>.
- Park C. (2005) New variant PhD: the changing nature of the doctorate in the UK. *Journal of Higher Education Policy and Management*. 27(2), 189-207. <https://doi.org/10.1080/13600800500120068>.
- Pearson M. (2005) Framing research on doctoral education in Australia in a global context. *Higher Education Research & Development*. 24(2), 119-134. <https://doi.org/10.1080/07294360500062870>.
- Pedersen H. S. (2014) New doctoral graduates in the knowledge economy: trends and key issues. *Journal of Higher Education Policy and Management*. 36(6), 632-645. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2014.957891>.
- Schwabe M. (2011) The career paths of doctoral graduates in Austria. *European Journal of Education*. 46(1), 153-168. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2010.01465.x>.
- Stricker L. J. (1994) Institutional factors in time to the doctorate. *Research in Higher Education*. 35(5), 569-587. <https://doi.org/10.1007/BF02497088>.
- Van de Schoot R., Yerkes M. A., Mouw J. M., Sonneveld H. (2013) What took them so long? Explaining PhD delays among doctoral candidates. *PLoS One*. 8(7), e68839.
- Watts J. H. (2010) Team supervision of the doctorate: Managing roles, relationships and contradictions. *Teaching in Higher Education*. 15(3), 335-339. <https://doi.org/10.1080/13562511003740908>.