

ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

В.И. БАЙДЕНКО, профессор
Н.А. СЕЛЕЗНЁВА, профессор
Национальный
исследовательский
технологический университет
«МИСиС»

Содержательно- структурные особенности европейского докторского образования (статья вторая)

В статье на основе обширной информационной базы раскрываются основные нововведения в европейском докторском образовании. Они охватывают появление нетрадиционных организационных форм подготовки исследователей, введение структурированных докторских программ, распространение профессиональных докторских степеней, формирование современных подходов к построению карьерных перспектив докторов, становление новой культуры научного руководства.

Ключевые слова: докторские школы; аспирантура/докторантура; структурированные докторские программы; профессиональная докторская степень; постдокторантура; Европейская Хартия исследователей; Кодекс поведения при приеме исследователей на работу; современная культура докторского образования.

У читателя нашей первой статьи* вряд ли сложилось впечатление о дружном движении европейского доктората к некоей согласованной и работающей без сбоев единой европейской модели докторского образования. Вместе с тем отдельные исследователи констатируют начало дебатов «относительно возможности включения докторской подготовки в процесс создания общей архитектуры степеней в Европе» и высказывают (в числе прочих) гипотезу о том, что Болонский процесс «даст толчок большей гармонизации и сотрудничеству в докторском образовании, фактически охватывая и страны, не являющиеся частью европейского пространства» [1]. В международной, не ограниченной границами Болонского процесса академической среде дискуссии ведутся по вопросам, связанным с совершенствованием докторского образования, созданием новой культуры докторской подготовки [2–9]. Реорганизация подготовки исследователей находится в поле интенсивной критической рефлексии, порождаемой в том числе неадекватностью

традиционной ее модели современным реалиям, перспективам, тенденциям, национальным и региональным амбициям (типа «Европа-2020»). Диспуты сосредоточены на трех вопросах, относящихся к принципиальным характеристикам докторских программ. Какими же они должны быть?

Во-первых, докторские программы призваны нацеливаться на подготовку к исследованиям и развитие способности к *независимому, конструктивно-критическому* исследованию (отечественный читатель не должен упрощать сложность достижения именно этого качества исследователя – ведь речь идет о базовой ценностной установке). Как подчеркивает У. Шрайтерер, «докторская степень присуждается человеку, который готовит и формирует будущих исследователей, ученых и университетских преподавателей, *это отнюдь не способ клонирования педагогических консультантов студента и его работы*. Лица, получающие докторские дипломы, должны поощряться к ... ответственному ведению независимых исследований и созданию

* См.: В.И. Байденко, Н.А. Селезнева. Из истории становления европейской докторской степени // Высшее образование в России. 2010. № 8/9.

новых знаний в соответствующей сфере, и быть готовы в будущем взвалить на свои плечи ответственность за свои дисциплины» [10].

Во-вторых, «хорошие» докторские программы не могут замыкаться на конкретной теме диссертационного исследования и соответствующей методологии, но обязаны выходить за границы избранной научной проблемы. Они также должны:

- формировать устойчивые интеллектуальные навыки;
- стимулировать рефлексию;
- воспитывать в докторантах дух открытия и поиска истины;
- поощрять интеллектуальные достижения, «обеспечивая разнообразие и привлекательность преподавательской и научной деятельности» [Там же].

В-третьих, докторские программы обязаны быть:

- ориентированы на динамику рынка труда;
- нацелены на усвоение докторами трансверсальных компетенций (в области маркетинга, презентаций, управления исследованиями и коллективами, стратегической рефлексии). Как предлагает У. Шрайтерер, «помимо подготовки к ведению исследований, докторское образование должно ориентироваться на развитие и применение переносимых социальных компетенций, что предполагает постепенное улучшение организационной структуры программ и учет изменений, связанных с тематикой и охватываемым ею содержанием» [Там же].

* * *

«...Болонские реформы, – предупреждали эксперты еще в 2005 г., – открывают новые возможности, а потому они принесут риски для качества подготовки исследователей ... если они не будут подкреплены надлежащими условиями и заботой об улучшении качества» [11, с. 120–121].

Во второй статье предлагаемого цикла мы обратимся к важнейшим направлениям реформирования докторантуры в её болонском формате. По этим направлениям, на наш взгляд, могут быть достигнуты высокая эффективность и наилучшие международные стандарты докторской подготовки. Имеются в виду:

- 1) организационные аспекты докторского образования;
- 2) введение структурированных докторских программ, включение в «компетентностные модели» докторов переносимых навыков («transferable skills»);
- 3) появление профессиональных докторских степеней;
- 4) расширение карьерных перспектив докторов и постдокторантов;
- 5) освоение новой культуры научного руководства.

По ходу раскрытия этих «линий совершенствования» мы постараемся с доступной нам полнотой представить многообразие точек зрения, далеко не всегда между собой согласующихся. В конце концов, суть Болонского процесса составляет поиск «единства в многообразии» конвергирующих подходов, принципов, ориентиров, фундаментальных методологических реперов и моделей, а не процесс сплошной унификации. Кстати, излишнее регулирование докторских программ категорически отвергается как в Европе, так и в США. Например, по мнению У. Шрайтерера, «не существует универсальной модели, которая гарантировала бы эффективность докторской подготовки. Сегодня неуклонно возрастает многообразие предложений программ» [10].

В проекте, выполненном CHEPS, INCHEP – KASSEL и ECOTEC* (2009 г.), специально подчёркивалось, что нельзя допускать «никакой сверхрегуляции докторского образования: актуально развитие

* CHEPS – Центр исследований политики в области образования (Университет Twente, Нидерланды). INCHEP – Международный центр по изучению высшего образования (Университет Kassel, Германия). ECOTEC – консалтинговая компания, в т.ч. по направлениям, связанным с образованием (Великобритания – Нидерланды).

и поддержка многообразия докторских программ» [12].

Еврокомиссия в своём послании Совету и Европарламенту высказалась за то, «чтобы воссоздать собственно европейский подход, а не копировать какую-либо импортную модель». С другой стороны, не следует консервировать университеты «на национальном уровне, регулируя всё и вся, контролируя, управляя всем до мелочей и, в конечном счёте, навязывая нежелательную степень единообразия» [13]. На состоявшейся в июне 2010 г. Берлинской конференции EUA-CDE именно разнообразие было определено как оптимальное качество докторского образования в Европе [14].

1. Очевидна тенденция к диверсификации докторского образования на структурно-содержательном уровне. Она сопровождается отходом от традиционной модели подготовки докторов. В основе последней лежит отношение «докторант – научный руководитель», и в этом плане она, во-первых, не является структурированной, во-вторых, менее регламентирована. Сейчас во многих университетах Европы осваивается структурированная композиция докторских программ, ориентированная на более организованную подготовку в рамках интеграции докторской степени в болонскую структуру (QF-EHEA). При этом необходимо иметь в виду, что по своей природе докторат отличается от первого и второго циклов высшего образования, инструменты оценки которых (ECTS) для докторской степени непригодны (хотя и используются в отдельных случаях). Справедливости ради следует подчеркнуть, что Дублинские дескрипторы и QF-EHEA не предусматривают диапазона кредитов для третьего цикла. Однако тенденция состоит в том, чтобы «создать более или менее формальную структуру докторского образования, то есть уничтожить традиционную «модель ученичества» (apprenti – ceshp model), предполагающую независимое исследование под руководством профессора, в пользу более структурированного (имеющего структур-

ную определенность – more structured) исследовательского образования и обучения внутри дисциплинарных или междисциплинарных программ или постдипломных школ аспирантуры/докторантуры» [1].

В проекте EUA «Trends V» указываются шесть современных форм организации европейской докторантуры:

- только индивидуальное образование (по классической схеме) (1);
- только структурированные программы (2);
- только докторские школы или аспирантуры (3);
- смешанные – (1) и (2);
- смешанные – (1) и (3);
- смешанные – (1), (2) и (3).

Д. Крозье, А. Персер и Х. Шмидт склонны делать вывод «о стремительном прогрессе в Европе. Даже если бы ничего другого в европейских высших учебных заведениях не происходило, скорость изменений в докторском образовании означает мини-революцию» [15, с. 99].

Разумеется, разнообразные национальные и проблемно-тематические исследовательские контексты предполагают в качестве оптимальных различающиеся структурные решения (даже в одной и той же стране). Новые структуры вводятся с целью формирования более стимулирующей исследовательской среды, концентрации совместных усилий в различных предметных областях для достижения необходимой «критической массы» участия и расширения возможностей взаимодействия между вузами и международного сотрудничества. Эти же структуры служат опорой их связи с промышленностью, бизнесом и государственными службами (об этом на примере США мы расскажем в третьей статье цикла).

На основании того, какая из организационных структур более всего подходит к конкретным задачам, в европейском докторском образовании сложились «две модели организации высококачественных, ориентированных на международный уро-

вень и связанных в общую сеть докторских программ» [15, с. 100]. Первая – это *аспирантура*; в качестве организационной структуры она охватывает докторантов и часто – магистров; её цели – предоставить административную поддержку обучающимся, организовать освоение ими универсальных (трансверсальных) компетенций, осуществить прием студентов (аспирантов), обеспечить проведение занятий по мотивирующим программам и семинаров, а также взять на себя полную ответственность за качество докторского образования. Вторая – это *докторская исследовательская школа*, представляющая собой организационную структуру, работающую только для докторантов и центрирующуюся вокруг или конкретной дисциплины (направления исследования), или исследовательской темы, или междисциплинарной области. Докторские/исследовательские школы имеют *проектную направленность* и могут предусматривать создание исследовательских групп/сетей; в их состав могут входить несколько университетов. Сегодня в Европе 49% вузов имеют докторские школы для подготовки только докторов, 16% вузов создали аспирантуры для обучения магистров и докторантов [16]. Как считает Ян Эггермонт, докторские школы отвечают за набор будущих докторантов (в том числе международных), докторскую подготовку, научное руководство и подготовку к карьере в академической и иных сферах [17].

Организация докторских программ претерпевает значительные изменения повсеместно. Что касается подготовки исследователей в США то, как обоснованно считает авторитетный американский эксперт в сфере изучения исследовательских программ и институциональных структур Дж. Уокер, «...докторское образование в Соединенных Штатах отражает то общество, внутри которого оно существует, в том смысле, что оно (образование) обладает большой независимостью и демонстрирует многообразие организации и предложений

высших школ, которые официально отвечают за докторские программы в исследовательских университетах страны. Существует мало (если таковые вообще есть) общенациональных норм, которые должны соблюдаться докторскими программами – здесь нет централизованной ответственной организации, которая отвечала бы за оценку программы или давала бы своё разрешение» [18]. «Интересно отметить, – сообщает Дж. Уокер, – что престиж докторских программ Соединенных Штатов обязан главным образом отличной исследовательской работе факультетов, а не прозрачности процессов разработки университетских программ, дающих докторскую степень. «Педагогика исследования» – обучение и процесс развития специалиста – одна из наименее развитых сфер в высшем образовании США» [Там же]. Сегодняшняя организация докторских программ направлена на усиление *докторских школ* в исследовательских университетах, в том числе путём создания *междисциплинарных исследовательских центров*, которые не ограничены рамками отдельных факультетов и дисциплин. Автор приводит остроумный образ подобного центра: «Междисциплинарные исследовательские центры будут молекулами, заставляющими атомы проводить работу по созданию новых знаний и исследовательскому поиску. Потенциальная энергия поверхности должна быть такой, чтобы преграда на пути энергии не была слишком большой для атомов, соединяющихся для создания молекул. Но энергетический барьер на пути молекулярной диссоциации не должен быть настолько большим, чтобы молекула не могла быть разрушена, а освобожденные атомы не могли соединиться в новые молекулы, творя таким образом будущее» [Там же].

В настоящее время в России разрабатывается новая Концепция системы аттестации научных сотрудников. В ней предусматриваются принципиальные нововведения. Основой подготовки аспирантов станет научная работа, а диссертация должна иметь

научную новизну. Аспиранты будут зачисляться в штат вуза и получать зарплату. Намечается радикально изменить практику утверждения диссертационных советов, порядок открытия аспирантур и докторантур. Вузам предлагается дать право «окончательного вердикта» в части присвоения учёных степеней (см.: «Российская газета». 2010. 14 июля).

Совершенствование организационных форм докторского образования осуществляется в условиях глобализации и диверсификации. Что они означают для подготовки докторов, какие перспективы они открывают и какие вызовы несут? «В конце концов, – справедливо полагает С. Роза, – самое важное – это содействовать осознанию, что каждое решение имеет внутреннюю ценность в той степени, в какой оно не пренебрегает качеством» [19].

В европейских университетах встречается большое разнообразие организационных подходов¹. Несомненно, потребуются продолжительное время, чтобы интегрировать и консолидировать эти вновь возникающие модели и структуры.

2. Структурированные докторские программы характеризуются некоторыми особенностями. Среди них выделяются следующие:

- направленная исследовательская подготовка, включающая ряд образовательных курсов;
- разрабатываемый план диссертационного исследования и написания диссертации (нередко зависит от характера магистратуры);
- наличие курсов для освоения переносимых навыков (трансверсальных компетенций);
- студентоцентрированность;
- ориентация на результаты (компетентностный подход);
- проектирование учебного плана на весь период докторской подготовки.

Посредством структурированных докторских программ предполагается добиться интеграции образовательных и исследо-

вательских интересов. Это может обеспечить более четкую связь сильных сторон исследовательской деятельности с содержанием предполагаемого обучения, более полное использование потенциала докторских программ и новых междисциплинарных методов.

На конференции Совета по докторскому образованию EUA (4–5 июня 2010 г.) отмечалось, что Зальцбургские принципы, известные сегодня в Европе как Salzburg I, реализовывались в весьма разнообразных контекстах (см. первую статью нашего цикла). Там же была согласована платформа предстоящего осенью 2010 г. форума Salzburg II. Предполагается принятие специальной декларации, в которую, как ожидается, войдут основные выводы предыдущих конференций и семинаров, а также результаты работы семи рабочих групп, созданных на Берлинской встрече EUA-CDE в июне 2010 г. Одной из задач Salzburg II будет развитие подходов к структурированию докторского образования. Они будут касаться:

- институциональной политики в области докторской подготовки, основанной на исследовательской стратегии и на четко определённой сбалансированной ответственности сторон (докторант – научный руководитель – вуз);
- достижения (обеспечения) критической массы и критического разнообразия исследовательской окружающей среды, что имеет важнейшее значение для успешности докторского образования;
- наличия гибких структур для развития творчества и автономии (независимого исследования), удовлетворения индивидуальных потребностей, создания системы распределения ответственности [14].

Эксперты в области американского докторского образования отмечают, что подавляющее большинство докторских степеней всегда приводят к университетской карьере, т.е. к возможности занять место преподавателя в университете или колледже, не покидая в поисках своей первой постдокторской

работы академической сферы. Что касается магистерских программ, то они имеют большую профессиональную направленность и предназначены для тех, кто завершает обучение (без ближайшей перспективы войти в третий цикл «золотого стандарта Америки»: «BA – MA – PhD») [1; 10; 18].

Реформирование докторских программ направлено на их адаптацию к современным национальным и региональным стратегическим целям и задачам самой докторской степени. Её традиционная ориентация – подготовка докторанта к академической карьере – в настоящее время если не устарела, то устаревает. Сегодня в Европе и США наблюдается колоссальный спрос на докторские степени (говорят даже об «экспансии студентов в докторантуру»)² при развёртывающейся диверсификации докторских программ, включая, например, ускоренные (*pistes rapides*) и продвинутые (*classes d'honneur*) докторские программы, полного (*full-time*: 3–3,5 года) и неполного (*part-time*: 4–6 лет) дня и т.д. Именно наблюдающийся бум спроса порождает новые форматы продвижения докторских программ. «Экономика знания» способствует умножению модернизационных целей и практик в докторском образовании, ведущих к мобильности карьерных перспектив обладателей докторских степеней, в т.ч. за счёт овладения ими широкими навыками, относящимися к трудоустройству (*employment-related skills*).

Руководитель докторской школы биомедицинских наук в Левене Ян Эггермонт убеждён, что «в наши дни определяющей характеристикой докторского образования является наложение/пересечение двух взаимодополняющих процессов: обретения профессионального исследовательского опыта и личностного развития докторанта. Ожидается, что докторская степень подготовит молодых исследователей к началу карьеры в «экономике знаний». Эти ожидания трансформируются в представление о том, что докторское образование должно включать формирование общих/перено-

симых компетенций для работы в сложной и наукоёмкой профессиональной среде внутри или вне академической сферы» [17]. Автор поясняет, что они называются «общими/переносимыми» (другие названия: «ключевые», «трансверсальные» и т.п. – *В.Б., Н.С.*), так как сохраняют непреходящую ценность вне определённого контекста конкретных научных исследований. Это своего рода диспозиции, аттитюды – как для успешного завершения докторского цикла, так и для дальнейшего построения карьеры в широком коридоре «карьерных перспектив» по принципу: «одна профессия – множество карьер».

Имеются различные классификации переносимых навыков (в зависимости от спроса/потребностей, области научного исследования/научной дисциплины, типов вузов, их миссий, профиля и т.п.). Приведём образцы лучшей практики.

Ян Эггермонт выделяет пять групп общих компетенций: культура взаимоотношений; интеллектуальные умения; личная эффективность; руководство и управление изменениями; академические и технические навыки [17]. Их формирование иллюстрируется опытом докторской школы по биомедицинским наукам в Левене (<http://gbiomed.kuleuven.be/phd/>). Докторское образование здесь разбито на три направления:

- 1) основные исследовательские навыки (написание статей/работ, участие в конференциях/встречах, специальных семинарах, презентации с зачитыванием докладов о продвижении в делах);

- 2) междисциплинарная исследовательская подготовка, в ходе которой докторанты присоединяются к одной из тематических учебных программ (скажем, «рак», «генетика» и т.д.), обеспечивающих мультидисциплинарную и интегрированную среду для экспертных познаний;

- 3) развитие личностных навыков посредством обширного ряда комплементарных моделей (коммуникация; информация/публикация/издание; управление

собственным обучением; разработка карьерных путей; достойное научное поведение; валоризация исследовательских разработок и т.п.).

Кроме того, созданы вспомогательные инструменты (например, такие методики, как «самооценка», «электронное портфолио»), чтобы облегчить докторантам планирование своего развития и управление им [17].

Профессор Люк Франсуа делится опытом формирования переносимых навыков в докторской школе в университете Гента (конференция EUA-CDE, Лозанна – <http://www.eua.be/index.php?id=607>). Переносимые навыки классифицируются следующим образом:

- *коммуникация* (академический английский; навыки презентации; навыки преподавания и др.);

финансовый менеджмент; перенос технологий; бизнес-планирование и т.п.);

- *работа в команде* (навыки менеджмента, организации встреч/ симпозиумов, научного руководства и др.);

- *личностное развитие* (управление временем/ тайм-менеджмент; управление карьерой и т.д.).

Разницу между традиционной и инновационной концепциями докторского образования Л. Франсуа видит в том, что прежняя модель обеспечивала подготовку докторов *через* исследовательскую работу, современная же нацелена на докторскую подготовку *через* исследовательскую деятельность и *для* исследовательской деятельности.

Вот как выглядят основные реперы программы Бременской международной исследовательской школы по общественным наукам – BIGSSS (www.bigsss-bremen.de).

До 1-го семестра: подготовительный форум по социальным наукам (общие вопросы)	
Первый год: теоретико-методологическая база, план диссертации	
<i>1-й семестр</i> 1. Общетеоретический семинар. 2. Семинар по составлению плана диссертации. 3. Курс лекций. 4. Докторский коллоквиум (факультативно).	<i>2-й семестр</i> 1. Новейшие/последние достижения в сфере методологии (курс с учетом потребностей данной группы обучающихся). 2. Теоретические семинары с учетом потребностей (как правило, тьюториалы). 3. Методологические семинары с учетом потребностей. 4. Докторский коллоквиум. 5. Курс лекций.

Мастер-класс/семинар по диссертации (летняя школа)

Второй год: специальная подготовка, работа над диссертацией, преподавание	
<i>3-й семестр</i> 1. Теоретические семинары с учетом потребностей. 2. Методологические семинары с учетом потребностей. 3. Докторский коллоквиум. 4. Учебные семинары. 5. Курс лекций.	<i>4-й семестр</i> 1. Мастер-класс/семинар по стилю и форме написания диссертации. 2. Докторский коллоквиум. 3. Курс лекций.

Третий год: работа над диссертацией и её завершение, преподавание	
<i>5-й семестр</i> 1. Докторский коллоквиум. 2. Курс лекций.	<i>6-й семестр</i> 1. Докторский коллоквиум. 2. Курс лекций. Защита диссертации

- *научно-исследовательская работа* (статистический анализ; архивные исследования; изыскание финансирования исследований; валоризация; интеллектуальная собственность и т.д.);

- *менеджмент* (управление проектом;

В различающихся между собой докторских программах можно встретить довольно обширный набор переносимых навыков (компетенций). Приведём их подборку (кроме вышеназванных) в двух условно обозначенных нами компетентностных об-

ластях. В области *исследовательской культуры* образовательные курсы направлены на формирование навыков методологии стратегической рефлексии, управления исследованиями, менеджмента проектов, управления интеллектуальной собственностью (IPR-management), работы в сети (networking), приверженности и соблюдения этики науки в сфере научно-популярной журналистики, устной и письменной коммуникации на иностранных языках, международной коммуникации (особенно в случае интернационализации докторских программ). В части *предпринимательской культуры* (предпринимательского склада ума) востребованы навыки подачи заявок на исследовательские гранты, знание патентного дела, владение юридическими и политическими вопросами, связанными с изобретениями, и др.

В чём основная причина включения переносимых навыков (компетенций) в докторские программы? Дело в том, что всё большее число докторантов связывают свой жизненный успех с неакадемическими рынками труда. Это побуждает к проектированию новых компетентностных моделей подготовки докторов, отказываясь от их избыточности с точки зрения спроса на рынке труда и упреждая их дефицитность в аспекте выбора и построения успешных карьерных путей. Шрайтерер делает вывод: «Широко признаётся, что дипломы докторской степени едва ли обеспечивают все жизненно важные компетенции: у программ, как правило, отсутствуют чёткие цели и направленность, что вызывает несоответствие между замыслом и реальным содержанием, с одной стороны, а также компетенциями, которые большинству выпускников не пригодятся в жизни, если они не хотят становиться учёными или исследователями, – с другой. Докторское образование не решает вопросы профессиональной интеграции, а также не всегда может обеспечить докторантов компетенциями и квалификацией для успехов в преподавании и исследовательской деятельности» [10].

В среде экспертов нет единодушия в оценке практики внедрения структурированных докторских программ, образовательных курсов и формирования в период обучения переносимых навыков. Одни полагают, что включение преподаваемых курсов не является главным в реформировании докторского образования (www.eurodoc.net). Другие склонны думать, что акцент в докторских программах на переносимых навыках отвлекает от собственно исследовательской работы [11, с. 126]. Третьи находят целесообразным организовывать содержательные курсы по формированию переносимых компетенций на магистерском уровне [Там же]. Четвёртые убеждены, что в состав профессионально востребованных навыков входят именно те, что запрашиваются работодателями (См.: <http://www.eua.be/eua/en/Maastricht-presentations.aspx> или <http://europa.eu.int/comm/research/conferences/index.en.cfm>). Пятые придерживаются мнения, что «теоретическая и методологическая подготовка по предмету исследования, а также исследовательская этика могут быть как добровольными, так и обязательными дисциплинами. Обучение переносимым навыкам... в подавляющем большинстве случаев является добровольным» [20]. Шестые высказывают опасение, что избыточная структурированность докторских программ может сдерживать креативность и что следует избегать двух видов докторского образования: по структурированной программе и без таковой [21].

Это далеко не полное описание всего многообразия подходов и оценок. Конечно, следует также учитывать значительные различия между разными дисциплинами (направлениями исследований).

К сожалению, размер публикации не позволяет более подробно остановиться на проблеме структурированных программ докторской подготовки. Первое общеевропейское исследование докторантов, проведённое в 2008–2009 гг., было посвящено в том числе анализу реальных различий меж-

ду европейскими странами в части моделей и культуры докторского образования [20]. К нему мы отсылаем читателей. Советуем также заглянуть в «Рекомендации по докторскому образованию нового типа», разработанные Рабочей группой, созданной университетами Австрии (http://www.unico.ac.at/upload/Empfehlungen_unico.pdf), и в «Справочник по докторскому образованию университета Бергена» (http://uib.no/filearchive/handbook_phd_uib_1/pdf).

3. О профессиональном докторате. Профессиональная докторская степень довольно интенсивно внедряется в систему образования с конца 80-х – начала 90-х годов прошлого века в англосаксонском академическом мире [22], хотя её история не исчерпывается последними двумя-тремя десятилетиями³. В настоящее время и в европейских университетах (особенно в Великобритании) активно осваивается профессиональный докторат при растущей востребованности в данном виде квалификации со стороны работодателей и увеличивающемся спросе на неё со стороны граждан различного возраста.

Мы должны затронуть, по крайней мере, три вопроса. В силу каких причин столь широкое распространение получает профессиональная докторская степень? Что составляет её сущность? В каком континентуме оценок она прокладывает себе дорогу в Америке, Европе и мире?

Причины роста популярности докторских профессиональных степеней кроются в следующем. Во-первых, работодатели из внеакадемического мира озабочены тем, что традиционная (классическая) докторская степень ограничивается весьма узкой специализацией и не предполагает у её обладателей переносимых («родовых») докторских навыков (компетенций). Это снижает шансы докторов на успешную карьеру вне исследовательской и вузовской сферы [1]. Во-вторых, формирующаяся экономика знаний предъявляет всё большие требования к работникам в аспекте их ис-

следовательской культуры⁴. В-третьих, одновременная диверсификация целей и организационных возможностей докторских программ вызывается как увеличением числа докторов, работающих за пределами высшей школы и научно-исследовательских структур, так и давлением, оказываемым профессиональными органами относительно повышения квалификации в соответствующих областях [10].

В определении сущностных характеристик профессионального доктората, составляющих его «качественную определенность», нет единства. Дж. Тейлор, например, приводит дефиницию, которая была предложена Консультативной группой экспертов Соединенного Королевства: «это диплом докторского уровня, областью изучения которого является профессиональная дисциплина и который отличается от классического названием свидетельства со ссылкой на эту профессию»⁵ [22]. Он находит это определение решительно недостаточным. Только в одной Великобритании имеется большое разнообразие докторских профессиональных степеней, которые автор склонен типологизировать по основаниям профессий, способам получения, содержанию, типам вуза, статусу и методам оценивания (всего им названы тринадцать возможных видов профессиональных докторских степеней). Эксперты «Trends V» подчёркивали, что суть профессиональных докторских степеней заключается в том, что в них реализуется встраивание исследования в определённую профессию [15, с. 101]. Цель докторских профессиональных программ, как её понимает Совет экономических и социальных исследований Соединенного Королевства (ESRC), состоит в том, чтобы найти новые подходы к интеграции профессиональных и академических знаний, и от докторов ожидается «внешение вклада в профессиональные знания» [23]. То есть профессиональные докторские программы призваны давать квалификацию, которая, будучи эквивалентной по статусу и сложности задач *докторской*,

является нацеленной скорее на профессиональную, нежели на академическую карьеру [Там же].

Многими профессиональная докторская степень воспринимается как возможность непосредственного соприкосновения докторского образования с неуниверситетской средой, основанная на способности докторантов связывать абстрактное мышление с его практическим применением. Именно это и необходимо для развития новых знаний, продуктов и услуг [16]. Едва ли не во всех интерпретациях (бывают, разумеется, и исключения – о них ниже) утверждается, что в этих новых формах докторского образования ключевым требованием остаётся проведение оригинального исследования.

Надо признать, что в оценке профессиональных докторских степеней изобилуют диссонирующие между собой позиции. Превалируют те, что отражают скорее выжидательные и осторожные позиции их авторов. Нередко встречаешь и мнения, высказанные в весьма мажорном ключе. Есть и с порога отметающие «любые позитивные характеристики» в отношении инновационного характера профессионального доктората. Из всего спектра оценочных суждений выберем несколько. Пример первого типа оценок: на неоднократно цитированном нами международном семинаре «большинство выступающих, хотя и дали благоприятные отзывы относительно структуры степеней и новых перспектив, не кажутся вполне убеждёнными в том, что профессиональные докторские степени являются нововведениями, которые внесут вклад в развитие и укрепление докторского образования в целом. Приоритетной задачей для университетов должно стать переосмысление поставленных в центр внимания и реорганизуемых классических докторских программ, основанных на научном исследовании, вместо поспешного предложения индивидуализированных докторских «степеней» по требованию, претендующих на новаторский характер» [10].

К разряду оптимистических можно отнести оценку, высказанную экспертами «Trends V»: «Разнообразие докторских программ является отражением растущего многообразия в европейском высшем образовании, где высшие учебные заведения могут самостоятельно формировать собственные миссии и профили, а следовательно, собственные приоритеты с точки зрения программных и исследовательских предпочтений» [15, с. 101–102]. Напротив, к «образцам негатива» следует причислить реакцию представителей академической элиты Кембриджа (заметим, именно с Великобритании началась в 1990-х годах экспансия профессионального доктората, интенсивно распространившегося в Австралии, США и Европе). По поводу вопроса о введении во всемирно известном университете профессиональных докторских степеней отдельные профессора высказались в том смысле, что «этот вопрос является крайне политическим и представляет собой маленький кирпичик в стене огромного здания, который будет «диктовать» будущее высшему образованию в течение ближайших 20-ти лет» [22].

Имея в виду, что введение профессионального доктората активно стимулируется правительством, был поставлен вопрос: «Должен ли академический мир присоединиться к капризам нынешних властей в Вестминстере?» [22]. «Если мы пойдём по этому пути, – последовало предупреждение коллег, – возникнут академические деликатные вопросы относительно эквивалентности докторатов, когда речь пойдет о конкуренции между «докторами» (профессиональной степени. – В.Б., Н.С.) и докторами философии (PhD) [Там же]. Главная озабоченность профессоров и докторантов выражается вопросом: является ли профессиональная докторская степень всё же именно докторской степенью, равноценной академической?» [23].

В целом в европейской академической среде есть «обойма» сомнений, которую можно обобщённо свести к следующему выс-

казыванию: «И всё же неясно, выльются ли эти разработки в создание учебного статуса для докторантов или же это будет статус занятости/статус работающего человека» [1].

Вместе с тем примем во внимание, что «число программ для профессиональной докторской степени растёт» [Там же], включая и Соединённые Штаты Америки, где, как свидетельствует Дж. Тейлор, «профессиональный докторат сегодня широко утвердился... в разных профессиональных дисциплинах...» [22].

4. К вопросу о постдокторантах. В первой статье нашего цикла мы познакомили читателей с некоторыми размышлениями европейских и американских исследователей, в том числе с интерпретацией *post-doc* как *четвертого* цикла Европейского пространства высшего образования, с обозначившейся практикой введения *специальных постдокторских стипендий* с целью увеличения времени для поиска работы и начала успешной карьеры [1].

Здесь мы хотели бы пригласить читателя всмотреться более внимательно в это новое явление, иногда называемое «*постдокторским амбулом*», вникнуть в его общеевропейскую масштабность в аспекте принимаемых Еврокомиссией рамочных рекомендаций. За постдокторантами должен быть признан надлежащий *статус исследователей – профессионалов*, играющих *ключевую роль* в развитии общества знания (докторанты, для сравнения, рассматриваются как *начинающие исследователи*). В европейском контексте совместная ответственность за обеспечение им статуса и создание благоприятных условий возлагается на университеты и государственные органы [15, с. 52–59]. Это, по видимому, в определённой мере результат влияния опыта США, которые являются безусловным лидером в области НИОКР. Один из ведущих факторов успеха – политическая ответственность государства за науку и образование и законодательная поддержка учебной и исследовательской деятельности [24].

В Рекомендациях Еврокомиссии с тревогой констатируется, что «дефицит исследователей в ближайшем будущем, прежде всего – в отдельных важных областях, будет серьёзно угрожать инновационной мощи, научному потенциалу и росту производства» [25]. Была также высказана целесообразность:

- введения и апробации на практике новых инструментов, способствующих развитию карьеры исследователей, расширению карьерных перспектив докторантов и постдокторантов;
- создания позитивного отношения общественности к профессии исследователя, что побудит молодых людей выбирать научно-исследовательскую карьеру⁶;
- формирования на всех этапах карьерных маршрутов исследователей необходимых для их продвижения возможностей;
- использования открытых, прозрачных и сравнимых в международном контексте процедур отбора и приёма на работу [25].

В этом аспекте несомненный интерес вызывают два документа Еврокомиссии (назовём их кратко: «Хартия» и «Кодекс»). *Европейская Хартия исследователей* представляет собой каталог общих положений, определяющих роли, компетенции и права исследователей, в том числе и постдокторантов. С помощью Хартии должны быть установлены отношения между исследователями и работодателями или спонсорами, необходимые для успешной деятельности по выработке, передаче, обмену и распространению знаний и технологий, а также для становления исследователей [25].

Хартия провозглашает ряд ценностей: основные этические принципы соответствующих профессиональных областей, принцип профессиональной ответственности и нормы профессионального поведения. В ней обозначены максимы, адресованные исследователям по поводу: договорных и правовых обязательств; использования надёжных методов научных исследований; распространения и применения результа-

тов; ответственности перед обществом; трудовых отношений. Хартия формулирует положения и требования, предъявляемые к работодателям и спонсорам. Они касаются: признания профессии; недопустимости дискриминации; создания благоприятной атмосферы вокруг исследований; обеспечения комфортных условий работы; стабильности и постоянства занятости; достойного финансирования и заработной платы; развития карьеры; расширения возможностей в целях повышения квалификации и консультирования по вопросам карьеры; соблюдения прав на интеллектуальную собственность; соавторства; преподавания; систем оценки; участия в органах принимающих решения; жалоб и апелляций [25].

Кодекс поведения при приёме исследователей на работу охватывает вопросы: *приёма на работу* («работодатели должны привести описание условий труда и требований к выполняемой работе, в т.ч. перспектив карьерного роста»); *отбора* («по возможности следует использовать широкую палитру методов отбора, как, например, оценка внешними экспертами...»); *прозрачности* («претенденты до начала отбора должны быть проинформированы о методах приёма на работу и критериях отбора, о количестве вакантных мест и карьерных перспективах»); *оценки заслуг* («при проведении отбора должен учитываться весь спектр возможностей и опыта претендента; должно быть уделено внимание общим способностям, а также креативности и степени самостоятельности»); *биографии с отклонениями в хронологической последовательности* («претендентам должно быть разрешено подтверждать биографию свидетельствами, которые отражали бы репрезентативный выбор важных для отбора достижений и квалификаций») [25].

В завершение разговора о постдокторантах приведём две нормы, принятые в итоговых материалах болонского семинара в Ницце, посвященного докторским программам (декабрь 2006 г.). Во-первых, «продолжительность постдокторской фазы без яс-

ных карьерных перспектив должна быть ограничена пятью годами». Во-вторых, постдокторанты «должны иметь право участия в национальных и международных системах грантов для финансирования своих исследований» [15, с. 58].

5. Основные идеи, лежащие в основе нового подхода к научному руководству докторантами. Их можно выразить семью тезисами:

1) руководство и оценивание должны основываться на прозрачной договорной системе *совместной ответственности докторантов, научных руководителей и вузов* (при необходимости и других партнёров) [15, с. 36];

2) университеты должны побуждаться и стимулироваться к *освоению и распространению лучшей практики* в организации работы с исследовательскими степенями [15, с. 57];

3) следует внедрять в практику *совместное кураторство нескольких научных руководителей*, включая учёных из разных европейских стран [Там же].

4) требуется обеспечить непрерывное *развитие профессиональных навыков научных руководителей* в части современной дидактики докторского образования [Там же];

5) влияние руководителей на окончательную оценку должно быть *предельно ограничено* [Там же];

6) высшие учебные заведения должны *гарантировать компетентность научных руководителей* [15, с. 107];

7) «необходимо добиваться лучшего понимания среди руководителей докторских программ того, что участие в совместных программах совершенствования навыков научного руководства будет соответствовать их собственным интересам» [26, с. 108].

Качеству научного руководства сегодня уделяется столь пристальное внимание, что можно говорить о формировании *европейской культуры научного руководства*. Обозревая европейскую и североамерикан-

скую практики научного руководства (кураторства, наставничества), У. Шрайтерер приходит к выводу: «В различных странах и вузах институциональные обязанности сотрудников, имеющих отношение к созданию и функционированию докторских программ, становятся острой проблемой – в форме вопроса о субъекте ответственности, о том, кто ее персонально несёт. Традиционная модель докторского образования предполагает минимум институциональных обязательств, трактуя докторское обучение как процесс личного общения между докторантом и руководителем диссертации («мастером»). Хотя в последнее время произошли некоторые изменения, деперсонализированное институциональное сопровождение лишь усложняет проблему, а отнюдь не заменяет эти личные неформальные взаимоотношения. Они всё ещё представляют собой важнейший элемент докторского образования» [10].

Эксперт высказывает три предложения:

1) университетам следует создавать, укреплять и поддерживать институциональные требования (обязательства), включая трёхсторонние контракты (руководитель – докторант – вуз), фиксируя права и обязанности подписантов контракта;

2) руководители должны активно участвовать в научно-исследовательской деятельности, быть официально назначенными (пройти процедуру официального утверждения, подвергаться проверке и оцениванию);

3) высшие учебные заведения призваны содействовать динамичному развитию культуры докторского образования [10].

Томас Йоргенсон высказывает мысль о том, что роль и функции института научного руководства в современном контексте сильно трансформируются. В качестве факторов трансформации им отмечается «деприватизация докторского образования; политическое влияние Болонского процесса и модернизационных стратегий; сокращение временных рамок для успешного завершения докторских программ; быстрый рост

числа докторантов; изменение самого типа докторантов; увеличение количества международных кандидатов из различающихся культур; введение более жёстких критериев оценивания («больше публикаций, больше цитирования работ докторантов, больше прозрачности, более строгое отслеживание продвижения докторантов») [20].

Докторское образование находится на этапе модернизации. Именно это обстоятельство и делает столь значимой общественную и академическую рефлексию по поводу проблем и перспектив докторского образования.

Примечания

¹ На конференции «Международные тенденции в новом докторском образовании» (9 декабря 2010 г., Вена) Грай Кибсгаард (университет Бергена) раскрыла оригинальный характер скандинавских моделей постдипломных и исследовательских школ. Что касается программного обеспечения докторского образования, то оно введено в Скандинавии уже несколько десятилетий назад. А вот организация research schools началась в последнее десятилетие. Они созданы в качестве дополнения к общей системе докторского образования как структура и инструмент внутри докторской и исследовательской деятельности – это не административные единицы для дисциплинарных докторских программ, а структуры достижения тесной привязки к исследованиям, исследовательским группам внутри тематических или дисциплинарных исследовательских областей. Сложилось множество моделей research schools. Массовый тип – это сеть исследовательских школ, которые интегрируют и тем самым усиливают расфокусированные (разрозненные) исследовательские структуры на национальной или общескандинавской основе (www.unico.ac.at/.../Abstract_Scandinavian_Models_for_Graduate_Schools_and_Research_Schools_Kibsgaard.pdf).

Представляют интерес так называемые

мые «инициативные колледжи последипломной подготовки» для укрепления исследовательских компетенций. Лукас Циннер (университет Вены) считает, что, «несмотря на различные концепты разработки и реализации колледжей, все они преследуют следующие общие цели:

- привлечение докторантов к актуальным научным исследованиям уже на ранних этапах и включение их таким образом в международное научное сообщество;
- повышение качества и интенсивности руководства и обеспечение высоких стандартов докторского образования;
- сокращение средней продолжительности докторской подготовки;
- признание деятельности в статусе профессионала (Early Stage Researches);
- формирование дополнительных, не связанных с профессией компетенций (переносимых компетенций – «transferable skills») (См.: www.veko.ac.at/upload/Abstract-Zinner.pdf).

Обозревая ситуацию «международным взглядом», У. Шрайтерер задаётся вопросом: нужно ли университету создавать последипломную школу (*une école supérieure*), представляющую собой самостоятельную административную единицу, независимую от факультетов, программ и профессиональных школ (кафедр)? Он высказывает две рекомендации. Во-первых, это следует делать университетам с большим числом докторских программ, во-вторых, если пост руководителя этих структур объединён с постом проректора (вице-президента) по научной работе [10].

² Очень многие европейские страны испытали увеличение числа докторантов. В Испании с 1990 по 2000 гг. приём и выпуск докторантов удвоился. В Австрии за период 1980–2000 гг. произошло десятикратное возрастание обладателей докторских степеней: 5–10% выпускников вузов идут в докторантуру (Великобритания – 5%; Италия – 6%, Германия – 8,9% Нидерланды – 9%). В Испании 30% выпускников университетов намереваются получить докторское образование.

«Рост зачисления на докторскую подготовку может быть приписан увеличению доли part-time докторантов (обучение неполного дня) и большого числа людей, возвращающихся в университет для получения докторского образования после нескольких лет работы» [1].

³ Дж. Тейлор сообщает, что профессиональный докторат впервые появился в университете Торонто уже в 1874 г. (доктор образования – EdD). В США эта степень введена в 20-х годах прошедшего столетия. В нашей академической среде бытует мнение, что в докторском образовании США существует только классическая англосаксонская модель докторской степени – PhD. Между тем профессиональный докторат широко распространён в Северной Америке во многих областях: образовании, инженерии, здравоохранении, медицине, геологии, деловом администрировании, физиотерапии, клинической психологии и др. [22].

⁴ Высказываются и другие, более осторожные точки зрения. Неоднократно цитированный нами У. Шрайтерер пишет: «Что касается вопроса о том, сколько докторских дипломов будет необходимо в развивающейся экономике знаний, то у нас слишком мало надёжных данных, чтобы высказывать исчерпывающие суждения» [10].

⁵ На болонском семинаре в Ницце достигли консенсуса относительно того, что целесообразно использовать разные названия, чтобы отличать тип профессиональных докторских степеней от PhD [15]. В европейской докторской подготовке применяются различные названия и условные обозначения (свидетельства) докторских степеней: ФРГ – «Dr.» и «PhD»; Швейцария – «Doctorat», «doctorat» и «PhD» (при этом обозначение «PhD» равноценно переводу на английский язык «Doctorat»); Англия, Уэльс и Северная Ирландия – «PhD» и «Dphil» (последнее относится к докторским степеням, присуждаемым на основе оригинального исследования или после завершения магистерских курсов с исследовательским компонентом).

Для профессиональных докторских степеней употребляются обозначения (названия): доктор образования – EdD; доктор инженерии – EngD; доктор медицины – MD; доктор теологии – DD; доктор делового администрирования – DBA; доктор физиотерапии – DP; доктор клинической психологии – DclinPsy; доктор психологии и образования – DedPsy [22].

⁶ В своей первой статье мы проинформировали читателей о большом европейском проекте «Докторская карьера» (DOC-CAREERS Project: 2006–2008 гг.). Совет по докторскому образованию Европейской ассоциации университетов (EUA-CDE) при поддержке Еврокомиссии начинает осуществлять проект DOC-CAREERS II, в рамках которого будет изучаться сотрудничество университетов в части докторского образования с индустрией, бизнесом и региональными партнёрами (сентябрь 2010 г. – январь 2012 г.). Считаем оправданным сообщить контактные адреса:

Dr. Lidia Borrell-Damian, Senior Programme Manager (lidia.borrell-damian@eua.be).

Mrs. Gemma Applebee, Executive Assistant (gemma.applebee@eua.be).

Литература

1. *Kehm B.M.* 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 / Ed. by Jan Sadlak (Studies on Higher Education). UNESCO/CEPES. Bucharest, 2004. URL: www.unesdoc.unesco.org/images/0013/001364/136456e.pdf
2. Higher Education in Europe. Comparing Doctoral Training in Europe and North America, 2008. Vol. XXXIII. № 1.
3. *Исмаилов Э.Э.* Подготовка научных кадров в России и за рубежом // Высшее образование в России. 2009. №7. С. 24–34.
4. *Роботова А.С.* Деятельность научного руководителя: рефлексивные заметки // Высшее образование в России. 2009. №7. С. 34–41.
5. Conference: How to Assure Quality in New Style Doctoral Studies. URL: www.uniko.at/.../workshops_konferenzen/.
6. *Мнацаканян Р.* Высшее образование после перелома. URL: <http://www.polit.ru/lectures/2010/01/22/highschool.html>
7. Doctoral Studies and Qualifications in Europe and the United States: Status and Prospects / Ed. by Jan Sadlak (Studies on Higher Education). UNESCO/CEPES. Bucharest, 2004. URL: www.unesdoc.unesco.org/images/0013/001364/136456e.pdf.
8. Заседание Учёного совета ГУ-ВШЭ 28 мая 2010 г. «Мы являемся частью глобального академического рынка» // Новостная служба портала ГУ-ВШЭ. URL: <http://www.hse.ru>
9. *Ганчеренок И.И.* Аспирантура, или третий цикл образования // Alma mater. 2010. № 4. С. 24–28.
10. *Schreiterer U.* Concluding Summary. Form Follows Function: Research, the Knowledge Economy, and the Features of Doctoral Education // Higher Education in Europe. 2008. V. XXXIII. № 1. P. 149–158. URL: http://www.cepes.ro/publications/pdf/hee_eng_pdf/hee1_08.pdf
11. Болонский процесс: Бергенский этап / Под науч. ред. В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, РосНОУ, 2005. 174 с.
12. The Bologna Process Independent Assessment. The first decade of working on the European Higher Education Area: Executive summary, overview and conclusions. CHEPS, INCHER-Kassel and ECOTEC, 2009. URL: www.ond.vlaanderen.be/.../bologna/...IndependentAssessment_executive_summary_overview_conclusions.pdf.
13. Delivering on the Modernization Agenda for Universities: Education, Research and Innovation. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. URL: http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc1324_en.htm
14. Berliner Konferenz EUA-CDE 4–5 Juni, 2010. URL: www.eua.be (перейти на раздел CDE).
15. Болонский процесс: на пути к Лондону / Под науч. ред. В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, РосНОУ, 2007. 264 с.
16. Trends 2010: A Decade of Change in European Higher Education. URL: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/EUA_Trends_2010.pdf
17. *Eggermont J.* General skills development in doctoral training / Bologna-Projekte der

- Österreichischen Universitätskonferenz. 2008. 9. Dezember. Wein, 2008. URL: www.unico.ac.at/upload/abstract_skillsdevelopment_wein_dec08.pdf
18. Walker G. Doctoral Education in the United States of America // Higher Education in Europe. 2008. V. XXXIII. № 1. P. 35–48.
19. Silvana de Rosa A. New Forms of International Cooperation in Doctoral Training Internationalization and the International Doctorate – One Goal, Two Distinct Models // Higher Education in Europe. 2008. V. XXXIII. № 1. P. 3–26. URL: http://www.cepes.ro/publications/pdf/hee_eng_pdf/he1_08.pdf
20. Eurodoc 2010. Conference. 11–13 March, Vienna. URL: www.eurodoc.net
21. Working Group 1: Internal Structures to Support Research Careers. URL: www.eua.be/.../euacouncil-for-doctoral-education/
22. Taylor J. Quality and Standards: The Challenge of the Professional Doctorate // Higher Education in Europe. 2008. V. XXXIII. № 1. P. 65–88. URL: http://www.cepes.ro/publications/pdf/hee_eng_pdf/he1_08.pdf
23. Professional doctorates explained. URL: www.professionaldoctorates.com/explained.asp
24. Исследовательские университеты США: механизм интеграции науки и образования / Под ред. В.Б. Супяна. М.: Магистр, 2009. 339 с.
25. Commission Recommendation of 11 March 2005 on the European Charter for Researchers and on a Code of Conduct for the Recruitment of Researchers. (Text with EEA relevance) 2005/251/EC // Official Journal of the European Union, L 075, Vol. 48, 22 March 2005. URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2005:075:0067:0077:EN:PDF>
26. Болонский процесс: 2007–2008 годы. Между Лондоном и Левеном / Лувен-ла-Невом / Под науч. ред. В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. 302 с.

BAIDENKO V., SELEZNYOVA N. CONTENT AND STRUCTURE FEATURES OF EUROPEAN DOCTORAL EDUCATION (Paper Two)

Based on a considerably extensive information base the paper reveals major innovations in European doctoral education. The innovations cover development of new organizational forms for researchers training, introduction of structured doctoral programs, emergence of professional doctorates, modern approaches to the development of doctors' career paths, new culture of research guidance.

Keywords: doctoral schools; postgraduate studies/doctorates; structured doctoral programs; professional doctor degrees; postdoctoral studies; European Charter for Researchers; Code of Conduct for the Recruitment of Researchers. European Charter for Researchers; creation of modern culture of doctoral education.



Поздравляем!

В связи с 80-летием основания Московскому государственному университету печати присвоено имя Ивана Федорова – просветителя и основателя книгопечатания в России.

Поздравляем коллектив МГУП со знаменательным событием.

Редакция журнала «Высшее образование в России».