

УДК 316.33

ПРОБЛЕМНОЕ ПОЛЕ В ИССЛЕДОВАНИИ РОССИЙСКОЙ АСПИРАНТУРЫ: ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ И СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОДЫ

© 2017 г.

Н.В. Рыбаков, Б.И. Бедный

Рыбаков Николай Валерьевич, аспирант кафедры университетского менеджмента и инноваций в образовании Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского
e-mail: rybakov-nv@phd.unn.ru

Бедный Борис Ильич, д.ф.-м.н., проф.; директор Института аспирантуры и докторантуры
Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского
e-mail: bedbor@gmail.com

Статья поступила в редакцию 13.03.2017

Статья принята к публикации 19.04.2017

Рассматривается проблемное поле, сложившееся при исследовании состояния национальной системы подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре. Обосновывается целесообразность применения междисциплинарных подходов при исследовании аспирантуры. Особое внимание уделено образовательному и социологическому подходам. Анализируются дискуссионные вопросы, связанные с назначением аспирантуры, структурой и содержанием аспирантских программ, оценкой результатов обучения и эффективностью аспирантуры. Показано, что ключевым вопросом дискурса о проблемах российской аспирантуры является вопрос о ее целях и функциях. Обосновывается утверждение о том, что российская аспирантура имеет признаки дисфункциональности. В качестве приоритетной ставится задача построения многомерной модели функций аспирантуры, исходя из интересов различных социальных групп.

Ключевые слова: научно-педагогические кадры, аспирантура, дисфункциональность аспирантуры, многомерная модель функций аспирантуры, эффективность аспирантуры.

Введение

В ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [1] аспирантура в соответствии с международной классификацией определена как третий уровень высшего образования. Новая модель аспирантуры, затрагивающая статус аспирантуры как социального института, его цели и функции, а также формат подготовки и аттестации аспирантов, начала функционировать с 2014 г. И если в прежние (дореформенные) времена целью аспирантской подготовки была защита диссертации на соискание ученой степени кандидата наук, то теперь успешным завершением аспирантской программы считается присвоение выпускнику квалификации «Исследователь. Преподаватель-исследователь». При этом защита кандидатской диссертации выносятся за рамки образовательной программы аспирантуры.

Радикальное реформирование национальной системы подготовки и аттестации кадров высшей квалификации инспирировало многочисленные дискуссии в отечественной академической среде по вопросам функционирования института аспирантуры в новых условиях (см., например, [2–16]). В связи с этим в преддверии первых выпусков аспирантов, подготовленных в рамках «новой модели», представляется важ-

ным подвести некоторые предварительные итоги этого дискурса и попытаться найти ответы на ключевые вопросы становления аспирантуры как третьего уровня высшего образования:

– для чего учить (цель, назначение и функции аспирантуры)?

– чему учить и как учить (содержание аспирантской подготовки и структура образовательного процесса)?

– как оценивать результаты обучения и эффективность аспирантуры?

Не имея ответов на эти вопросы, вряд ли можно рассчитывать на построение функциональной модели любой образовательной системы.

Цель настоящей работы – выявление и актуализация проблемного поля по основным аспектам становления и развития нового формата российской аспирантуры как социального института и образовательного уровня.

Дисциплинарные подходы к исследованию аспирантуры

Включение аспирантуры в систему высшего образования обуславливает необходимость применения к исследованию матрицы научно-дисциплинарных подходов, сложившихся при изучении образовательных систем. Существует несколько таких подходов: педагогический, фи-

лософский, экономический, социологический, психологический, правовой, исторический и антропологический [17, 18]. Каждый подход имеет свои преимущества и ограничения. При этом наиболее распространены первые четыре подхода.

Педагогический (образовательный) подход акцентирует внимание на формировании личности в процессе подготовки профессиональных исследователей и преподавателей высшей школы. В рамках этого подхода рассматриваются возможности оптимизации и совершенствования учебного процесса, а также формы, методы и средства, которые целесообразно применять при подготовке кадров высшей научной квалификации.

Философский подход в образовании обращается к общим закономерностям развития образования в различных аспектах: ценностном, системном, процессуальном, целевом и т.д.

Экономический подход рассматривает образование как часть экономической системы общества. В рамках данного подхода образование понимается, с одной стороны, как «ресурс», а с другой – как «рынок». С позиции этого подхода на операциональном уровне важную роль приобретает такой критерий, как эффективность образования.

Социологический подход рассматривает образование в связи с его отношением к общественному бытию, социальной структуре и социальному порядку. Исследуется взаимодействие образования с такими социальными феноменами и институтами, как труд, образ жизни, социальные статусы и социальные роли акторов, гендерная и возрастная структура общества, ценности, свободное время, социальная мобильность и др.

В этой статье мы подробно остановимся на социологическом и образовательном подходах к исследованию аспирантуры, что оправданно по ряду причин. Во-первых, аспирантура – это образовательная программа, а следовательно, к ней необходимо применять педагогический подход. Во-вторых, аспирантура как социальный институт подготовки кадров высшей квалификации находится в тесной взаимосвязи с научной деятельностью, которая на протяжении длительного времени находилась в исследовательском поле социологии и ряда других социальных наук. В-третьих, в социологии образования наметился ряд характерных тенденций: переход от монодисциплинарности к полидисциплинарности, поворот к изучению содержания образования, интерес к уровневому образованию. Происходит перенос интереса с рассмотрения внутренних особенностей образова-

тельного процесса на выявление его связей с изменениями социальной структуры, социальной стратификации общества, развития производства, социализации личности, взаимодействия социальных общностей [19]. Таким образом, при совмещении образовательного и социологического подходов появляются новые методологические возможности для исследования аспирантуры как образовательной программы и как элемента системы общественных отношений (социального института).

Назначение, цели и роль аспирантуры в современном обществе

Особый исследовательский интерес представляет проблемное поле, связанное с рассмотрением роли и назначения аспирантуры в российском обществе. Реформирование аспирантуры в её институциональном основании привело к необходимости пересмотра основных ее элементов: миссии, идеологии, целей, регулирующих норм, правил и ценностей. Такого рода шаги назрели давно. Например, миссия аспирантуры не пересматривалась с советских времен, в то время как социально-экономическая ситуация в стране, а также социальная среда стали иными: сформировался свободный рынок труда, усложнилась профессиональная структура общества, социальные группы и акторы стали более дифференцированными и обрели значительную независимость в своих мотивах и социальных действиях, а также предпочтениях в отношении образовательной и профессионально-трудовой деятельности. Поясним нашу мысль результатами эмпирических исследований профессиональных планов аспирантов и их карьерных траекторий.

В работе И. Груздева, Е. Терентьева проанализированы данные, полученные при проведении on-line-опроса аспирантов 15 ведущих российских университетов (опрос проведен в 2016 году, $N = 2221$) [2]. Исследование показало, что планы российских аспирантов в отношении будущей профессиональной деятельности дифференцированы. Лишь 54% опрошенных хотели бы продолжить академическую карьеру, остальные видят себя в качестве аналитиков в частном и государственном секторе (13%) или планируют карьеру в сфере государственного управления, в бизнесе, в сфере услуг (33%). Таким образом, подготовка научных и научно-педагогических работников перестала быть единственной функцией аспирантуры.

Вопросы институционального развития аспирантуры постоянно находятся в поле зрения зарубежных исследователей [3, 20–23]. Так, на-

пример, Академия высшего образования Великобритании организовала общенациональную дискуссию по вопросам назначения, характера и содержания аспирантуры, в которой сформулированы важные для определения трендов современного развития аспирантуры вопросы [3]. Что является назначением аспирантуры: результат научной деятельности (диссертация) или процесс подготовки исследователя (личностное развитие аспиранта)? Аспирантура – это образование или повышение квалификации? Как интерпретировать высокий уровень отсева в аспирантуре? Кроме того, в зарубежных дискуссиях обсуждается взаимосвязь между удовлетворенностью обучением и качеством образования аспирантов, а также проблемы моделирования исследовательской подготовки аспирантов [20–23].

В последние годы дискуссии о судьбе и назначении аспирантуры, ее реформировании активизировались и в России [3–11]. Российские исследователи подчеркивают концептуальную незавершенность модели «новой» аспирантуры, в том числе в связи с вынесением за пределы аспирантской программы защиты кандидатской диссертации. Зачастую высказываются предложения вернуться к традиционному целевому функционалу аспирантуры – подготовке обучающихся к защите диссертации на соискание ученой степени кандидата наук (с перспективой нострификации этой степени в качестве степени доктора философии (PhD) [6]). Кроме того, обсуждается целесообразность «разгрузки» образовательных компонентов аспирантских программ за счет программ магистратуры и специалитета [6, 12, 13].

В рамках педагогического дискурса цели аспирантуры рассматриваются с позиции «диссертационного», «образовательного» и «квалификационного» подходов [7, 8]. Сторонники «диссертационного» подхода полагают, что целью аспирантуры является научная работа и защита кандидатской диссертации, а введенная государственным стандартом образовательная программа отвлекает аспирантов от подготовки диссертации. Так называемый «образовательный» подход противоположен «диссертационному» и заключается в следующей формуле: аспирантура – образовательная программа третьего уровня, защита кандидатской диссертации не включена в ФГОС и не является целью аспирантуры. Своего рода компромиссным вариантом, «уступкой» академическому сообществу является «квалификационный» подход [7, 8], согласно которому в аспирантуре необходимо обеспечить отлаженный образовательный процесс, в котором подготовка диссертации является важнейшей, но не единственной задачей. Сторонники этого подхода подчеркивают, что

работодателям нужны не диссертации, а высококвалифицированные специалисты, обладающие уникальным набором профессиональных исследовательских и аналитических навыков.

Описанная дискуссия проводится с позиции системно-педагогической методологии [24]. Однако при исследовании целей аспирантуры могут быть применены и иные методологические подходы, например методологический институционализм [25], структурно-функциональный подход [26], компетентностный подход [27].

Содержание аспирантской подготовки: образовательная и научно-исследовательская составляющая

Введением в действие федеральных образовательных стандартов высшего образования в российской аспирантуре определено обязательное освоение ряда образовательных курсов и практик. Объем образовательного раздела составляет 15–20% от общего объема программы. В связи с этим одной из тем дискурса о совершенствовании подготовки научно-педагогических кадров стал вопрос о значении образовательной составляющей аспирантской программы. Как отмечается рядом авторов, основной вопрос заключается в следующем: оставить в центре программы подготовку диссертации или наполнить программу курсами, зачетами, дополнительными испытаниями, текстами, которые необходимо подготовить помимо диссертации [4].

Образовательная составляющая в зарубежных аспирантских (докторских) программах присутствует давно, а в рамках Болонского процесса эти тенденции закрепились основательно [28]. Целесообразность введения существенной по объему образовательной составляющей объясняется тем, что исследователь для успешной научной карьеры должен обладать знаниями и навыками не только в своей научной области, но и в сопредельных областях знания, он должен уметь работать в исследовательском коллективе, понимать принципы и методы трансфера знаний, разбираться в вопросах коммерциализации результатов исследований и разработок. Кроме того, как уже отмечалось выше, карьерные траектории выпускников не ограничиваются секторами науки и образования: выпускники аспирантуры работают в наукоемких отраслях экономики, в сфере бизнеса, государственного и муниципального управления, сфере услуг. Поскольку за пределами академического рынка востребованы дополнительные знания и навыки, аспирантура, наряду с исследовательскими компетенциями, должна

сформировать ряд дополнительных компетенций (*transferable skills*), необходимых тем ее выпускникам, которые не нацелены на карьеру в науке и высшей школе [9, 10].

Конечно, являясь уровнем высшего образования, аспирантура имеет серьезную специфику по сравнению с бакалавриатом и магистратурой. Прежде всего, эта специфика заключается в тесной связи обучения с научной деятельностью. На семинарах Болонского процесса экспертами неоднократно отмечалось, что аспирантские программы должны конструироваться на основе оригинального научного исследования [17]. Необходимые для профессиональной деятельности знания, умения и навыки должны формироваться в процессе подготовки диссертации с учетом планируемой профессиональной карьеры аспиранта. Таким образом, одной из перспективных задач в развитии аспирантуры является создание гибких, оригинальных программ, в которых гармонично сочетались бы научно-исследовательский и образовательный компоненты. Для реализации этой задачи в мировой практике получили распространение так называемые структурированные аспирантские программы [9–11]. Они включают в себя обязательную исследовательскую диссертационную работу и небольшую по объему, но очень важную для аспирантов образовательную составляющую, которая обычно состоит из модулей, нацеленных на формирование универсальных компетенций для дальнейшего личного и профессионального развития аспирантов в широком диапазоне карьерных перспектив по принципу: «одна профессия – множество карьер» [10]. Организация таких аспирантских программ в международной практике происходит на базе высококвалифицированных исследовательских команд, выполняющих финансируемые научные проекты. Данная практика начала распространяться и в российской аспирантуре [11].

Еще одним важным вопросом для дискуссии в рамках обсуждаемого проблемного поля стала роль магистратуры в развитии аспирантуры. В первую очередь речь идет о необходимости обеспечить преемственность образовательных программ магистратуры и аспирантуры. Решение этого вопроса видится в создании механизма их интеграции [12–14]. Опыт интеграции магистерских и аспирантских программ можно обнаружить в зарубежной высшей школе. Так, во французской системе высшего образования [29] в начале обучения в магистратуре студент должен выбрать профессиональное либо исследовательское направление подготовки. В исследовательской магистратуре французских вузов особое внимание уделяется обучению методам исследования, написанию диссертационной ра-

боты. Французские магистранты выполняют различные исследовательские работы, отличающиеся по уровню сложности, объему и содержанию: на первом году обучения – учебное исследование, на втором году – научное или профессиональное исследование в зависимости от вида магистратуры. При этом особое внимание уделяется работе магистрантов исследовательского направления в научном коллективе над реальным научным проектом с последующим представлением результатов исследования в научной статье или в коллективной монографии. Со второго года обучения магистранты присоединяются к определенной аспирантской/докторской школе. В их обязанности входит присутствие на междисциплинарных семинарах и участие во всех образовательных мероприятиях аспирантской/докторской школы.

В американских университетах также прослеживается преемственность в системе образовательных программ: учебный процесс имеет модульную структуру и разрабатывается как сквозной для всех уровней [30]. Например, начиная с бакалавриата в американских университетах особое внимание уделяется курсам по развитию навыков научного письма: составление научных отчетов, ведение журналов наблюдений, грамотное составление письменной документации по описанию и анализу проблем, написанию научных статей, докладов для устных презентаций, диссертаций. Согласованность и преемственность образовательных программ в американской модели осуществляется за счет следующих принципов: свобода в выборе образовательных траекторий, ясность, сжатость, последовательность с учетом так называемых требований (*prerequisites*) и условий (*requisites*). Требования (*prerequisites*) означают, что некоторые курсы основываются на знаниях других, и студенты обязаны их изучить перед тем, как начать новый курс. Условия (*requisites*) означают, что курс предусматривает прохождение полевых, производственных или лабораторных работ.

В работе Б.И. Бедного, О.А. Кузенкова предложена концепция интеграции программ магистратуры и аспирантуры и создания на их основе эксклюзивных образовательных систем «академическая магистратура – аспирантура» [12]. В рамках данной системы предполагается: институциональное объединение двух образовательных уровней, единство и непрерывность исследовательской подготовки магистрантов и аспирантов, проектирование образовательных траекторий, обеспечивающих поэтапное и целенаправленное формирование исследовательских и

преподавательских компетенций на протяжении всего этапа подготовки.

Таким образом, проблемное поле по вопросам структуры и содержания аспирантских программ достаточно обширно. В разрешении обозначенных проблем содержится большой потенциал для развития института аспирантуры.

Оценка результатов обучения и эффективность аспирантуры

Острые дискуссии в научно-педагогическом сообществе развернулись вокруг оценки результатов обучения в аспирантуре и эффективности аспирантуры. Первый из этих вопросов обычно рассматривается в рамках педагогического дискурса [4–8]. Наиболее актуальными являются следующие вопросы:

– какие формы проведения государственной итоговой аттестации аспирантов наиболее эффективны?

– какими измерительными средствами следует воспользоваться для оценки профессиональных и универсальных компетенций выпускников?

Как правило, отмечается, что формализованная оценка результатов обучения аспирантов затруднена следующими обстоятельствами:

1. Разведение системы государственной итоговой аттестации аспирантов и системы научной аттестации (присуждение ученых степеней) создает дублирование в системе оценки результатов. Возникает необходимость дифференциации требований к выпускной научно-квалификационной работе аспиранта и к диссертации на соискание ученой степени кандидата наук.

2. Введение единого квалификационного уровня «Исследователь. Преподаватель-исследователь» не дает возможности расставить приоритеты в оценке результатов обучения. Что важнее для выпускника аспирантуры: научно-исследовательские или педагогические компетенции?

Вопрос об эффективности аспирантуры представляется не менее важным, чем оценка результатов обучения аспирантов. Ранее единственным официальным критерием эффективности аспирантуры являлась доля (процент) аспирантов, завершающих обучение с защитой кандидатской диссертации [31]. Очевидно, что в рамках новой модели аспирантуры этот критерий не может быть единственным, хотя бы потому, что защита диссертации не включена в программу аспирантуры. Ряд исследователей отмечает, что эффективность образовательной системы необходимо рассматривать в широком социальном контексте. Например, в работе

Ф.Э. Шереги отмечается, что «критерием эффективности реализации своих естественных функций не может быть сама система профессионального образования, и даже выпускаемый ею продукт – специалисты или квалифицированные рабочие. Она должна не «собой любоваться», а «смотреться в иное, экономическое зеркало». Только экономика есть тот потребитель «конечной продукции» системы профессионального образования, который либо признает ее функциональность, с пользой для себя трудоустривая выпускников, либо констатируя дисфункциональность профессионального образования, не проявляя потребности в выпускниках» [32].

На наш взгляд, характеристика деятельности аспирантур с точки зрения востребованности выпускников на рынке труда и только с экономической точки зрения является необходимым, но не достаточным элементом системы оценки эффективности. В этом отношении следует иметь в виду различие институциональных логик образовательной и научной деятельности [33]. Если к образовательной деятельности понятие экономической «эффективности» в известной степени применимо, то к научной деятельности, которая исходит, прежде всего, из понятия «истина», индикаторы экономической эффективности должны применяться предельно осторожно (более подробно понятие «эффективность» применительно к научной деятельности рассмотрено в работе [34]). Так как аспирантура находится «на стыке» образования и науки, оценка результатов ее деятельности должна быть комплексной, то есть производиться по образовательному и научному компонентам с использованием качественных и количественных (наукометрических) методов. В работе Б.И. Бедного, С.Н. Гурбатова, А.А. Мирноса предложена комплексная система критериев и показателей для оценки эффективности аспирантуры. Авторы применяют три группы индикаторов, характеризующих ресурсы, процесс и результаты подготовки аспирантов. Подобного рода системы оценки нацелены на проведение сравнительного анализа деятельности аспирантур и могут быть использованы для построения дисциплинарных рейтингов аспирантских программ [31].

Функциональность и дисфункциональность российской аспирантуры: социологический аспект

Как уже отмечалось выше, в научно-педагогическом сообществе нет единой позиции по вопросу о целесообразности и эффек-

тивности проводимых сегодня реформ в сфере подготовки и аттестации научно-педагогических кадров в аспирантуре. Отмечается (см., например, [35]), что в ходе реформы не выявлена специфика аспирантуры как третьего уровня высшего образования, не разработано нормативное регулирование, принципиально отличающееся от первого и второго уровней, не выделена специфика аспирантур, созданных в научных организациях, не акцентирована роль аспирантуры в системной подготовке молодых ученых к присуждению степени кандидата наук. Все это свидетельствует о том, что «в некотором аспекте функция аспирантуры стала «аморфной» [15]. На наш взгляд, вопрос о функциях аспирантуры является одним из ключевых для развития национальной системы подготовки кадров высшей квалификации и решения ее основных проблем.

Учитывая множество определений понятия «функция», будем придерживаться социологического подхода, в котором функция определяется как роль, которую социальный институт выполняет относительно потребностей социальной системы более высокого организационного уровня или интересов составляющих ее социальных групп и индивидов. Отметим, что социальные институты могут быть дисфункциональны, то есть иметь нарушения нормального взаимодействия с социальной средой. С содержательной точки зрения, дисфункции в деятельности социального института выражаются в неясности целей его деятельности, падении его социального престижа и авторитета [36]. При анализе социальных функций важно помнить и о «системе отсчета» – социальный институт может быть функциональным для потребностей одной социальной группы и дисфункциональным по отношению к потребностям другой. В этой связи следует отметить, что современная российская аспирантура, с точки зрения выполнения государственных задач, имеет явные признаки дисфункциональности. Перечислим некоторые из них:

- снижение мотиваций и стимулов к профессиональной научной деятельности у молодежи [2, 4];

- падение эффективности аспирантуры как института, ответственного за воспроизводство кадрового потенциала науки и высшей школы, и обусловленное этим старение кадров российской науки и высшего образования [15];

- девальвация ученых степеней, снижение количества ежегодно присуждаемых степеней и качества диссертационных работ [14, 16].

На наш взгляд, при изучении аспирантуры как социального института очень важной явля-

ется постановка задачи детального анализа проблем и поиска возможных направлений их решения с позиций функционального подхода. Как известно, традиция применения функционального подхода в социологии образования восходит к Э. Дюркгейму [37–39], который видел основную функцию образования в поддержании стабильности общества и высокого уровня групповой солидарности. Согласно Т. Парсонсу, образовательная система выполняет несколько функций [37, 40]. Во-первых, это функции интеграции и социализации, которые достигаются путем интернализации ценностей и передачи сложившейся ценностной структуры и универсальных моделей поведения в обществе. Во-вторых, несмотря на интегрирующую функцию, образование выполняет и функцию дифференциации социальной структуры вследствие неравенства индивидуальных качеств личностей и социального неравенства в доступе к образованию. Кроме того, Т. Парсонс выделяет творческо-новаторскую функцию образовательной системы, которая является следствием тесной связи современного образования с наукой. Важным приемом в анализе образования является описание функциональности образования в определенной иерархии. Применяя концепцию структурного функционализма, можно описать аспирантуру в терминах ее функций в отношении системы высшего образования и, в более широком контексте, в отношении социальных систем науки, культуры и экономики.

В целом в исследованиях и моделях Э. Дюркгейма и Т. Парсонса функция образования имеет достаточно объективированный характер. В то же время в социальных науках развивается направление социального конструктивизма. Значимыми для социального конструктивизма становятся понятия сообщества, социальных конвенций, языка, дискурса, диалога и социальных практик [41]. С позиций социального конструктивизма, функция аспирантуры может быть объектом моделирования, конвенции и управления. При этом моделирование функций аспирантуры должно происходить из экономических интересов финансирующих групп. Другими словами, если государство финансирует аспирантуру, то функции аспирантуры должны определяться государством, исходя из его приоритетных потребностей, целей и задач. В данном ключе в работе И.В. Вершинина предлагается модель адресного отбора абитуриентов в аспирантуру, которая предусматривает дифференциацию соискателей на несколько потоков с целью адресного распределения обучающихся в соответствии с их мотивацией, способностями, а также с учетом предлагаемых

образовательных программ и запросов возможных работодателей [16].

На наш взгляд, функциональность института аспирантуры должна оцениваться на следующих стадиях деятельности:

1. Стадия отбора контингента аспирантуры (отбор наиболее мотивированных и подготовленных к научной деятельности молодых людей).

2. Стадия обучения (социальные проблемы аспирантов в процессе обучения; удовлетворенность различных социальных групп содержанием и качеством образовательных процессов в аспирантуре; содержательно-педагогический аспект аспирантской подготовки и структура учебного процесса в аспирантуре; научно-исследовательская работа аспирантов и подготовка диссертационной работы).

3. Стадия выпуска аспирантов и профессиональная деятельность выпускников аспирантуры (система оценки результатов обучения: государственная итоговая аттестация и государственная научная аттестация; карьерные траектории выпускников аспирантуры).

Оценка функциональности аспирантуры должна основываться на результатах научных исследований и выражаться в конкретных показателях функциональности, которые могут быть выявлены только при условии четкого определения целей и функций этого социального института. В связи с этим представляется актуальным построение многомерной модели функций аспирантуры и конкретных аспирантских программ в зависимости от интересов различных социальных групп и источников финансирования.

Заключение

Проблемное поле современной российской аспирантуры связано с ее назначением, целями, финансированием, эффективностью, содержанием аспирантских программ, а также отношением различных социальных групп к этим вопросам.

При исследовании современной аспирантуры целесообразно применять междисциплинарные подходы. Особенно интересным представляется сочетание педагогического и социологического подходов, позволяющее изучать аспирантуру с двух позиций: как подсистему высшего образования и как социальный институт.

Функции аспирантуры могут рассматриваться исходя из интересов различных социальных групп, в том числе осуществляющих финансирование подготовки аспирантов.

Из анализа проблемного поля современной российской аспирантуры в рамках функционального подхода можно прийти к следующим выводам:

1. Современная российская аспирантура имеет признаки дисфункциональности.

2. Дисфункциональность связана, во-первых, с появлением новых групп акторов, задействованных в функционировании аспирантуры, и, во-вторых, с институциональными трансформациями самой аспирантуры, обусловленными ее включением в систему высшего образования.

3. Миссия, цели, функции российской аспирантуры перестали быть адекватными сложившимся социально-экономическим условиям и не в полной мере соответствуют интересам и потребностям социальных групп, участвующих в деятельности аспирантуры.

4. Функции аспирантуры могут определяться исходя из интересов финансирующих групп. Те элементы и процессы в функционировании аспирантуры, которые не соответствуют интересам финансирующих групп, должны определяться как дисфункциональные.

5. Построение эффективной модели аспирантуры возможно только при определении целевого и функционального компонентов. Современная российская аспирантура должна развиваться на основе принципа дифференциации и множественности функциональных моделей. При этом те или иные функциональные модели должны определять варианты содержания и организации образовательного процесса.

Конструирование миссии, целей и функций института аспирантуры должно быть основано на социологических исследованиях ценностей, интересов и мотивов различных социальных групп, заинтересованных в развитии системы подготовки кадров высшей квалификации.

Список литературы

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 20.01.2017).
2. Gruzdev I., Terentev E. Life after PhD: What careers do PhD students in Russia consider? // Higher Education in Russia and Beyond. 2016. №3 (9). P. 20–21.
3. Вершинин И.В. Дискуссия об аспирантуре за рубежом // Наука. Инновации. Образование. 2016. № 2. С. 133–155.
4. Шестак В.П., Шестак Н.В. Аспирантура как третий уровень высшего образования: дискурсивное поле // Высшее образование в России. 2015. № 12. С. 22–33.
5. Миронос А.А., Бедный Б.И. К вопросу о государственной итоговой аттестации в аспирантуре нового типа // Университетское управление: практика и анализ. 2016. № 3. С. 118–128.
6. Маркин В.В., Воронов В.В. Подготовка кадров высшей квалификации в дискурсе Болонского процесса: магистраль versus обочина // Интеграция образования. 2016. Т. 20. № 2. С. 164–175.

7. Бедный Б.И. К вопросу о цели аспирантской подготовки (диссертация vs квалификация) // Высшее образование в России. 2016. № 3. С. 44–52.
8. Райчук Д.Ю., Минина Н.В. О позиционировании аспирантуры в структуре высшего образования // Высшее образование в России. 2016. № 4 (200). С. 33–41.
9. Бедный Б.И., Чупрунов Е.В. О некоторых направлениях развития системы подготовки научных кадров в высшей школе // Высшее образование в России. 2012. № 11. С. 3–15.
10. Бедный Б.И. Роль и структура образовательной подготовки в аспирантуре нового типа // Высшее образование в России. 2013. № 12. С. 78–89.
11. Бедный Б.И., Казанцев В.Б., Чупрунов Е.В. Подготовка научно-педагогических кадров в аспирантуре: исследовательские школы // Высшее образование в России. 2014. № 6. С. 34–42.
12. Бедный Б.И., Кузенков О.А. Интегрированные образовательные программы «Академическая магистратура – аспирантура» // Высшее образование в России. 2016. № 5 (201). С. 21–32.
13. Мельник М.В., Миронова О.А. О подготовке магистров и аспирантов: проблемы и перспективы // Инновационное развитие экономики. 2014. № 5 (22). С. 79–82.
14. Сенашенко В.С. О некоторых проблемах подготовки кадров высшей квалификации // Высшее образование в России. 2013. № 4. С. 54–58.
15. Ключарев Г.А., Савенков А.И., Бакланов П.А. Кадры российской науки: проблемы и методы их решения // Социологические исследования. 2016. № 9. С. 117–125.
16. Вершинин И.В. Развитие аспирантуры в России: решения в области повышения адресности отбора поступающих по программам подготовки кадров высшей квалификации // Наука. Инновации. Образование. 2015. № 18. С. 61–72.
17. Зборовский Г.Е. Образование: научные подходы к исследованию // Социологические исследования. 2000. № 6. С. 21–29.
18. Зборовский Г.Е. Образование сквозь призму пространственно-временного подхода. Режим доступа: <http://www.ssa-rss.ru/files/plenZborovski.pdf> (дата обращения: 20.01.2017).
19. Зборовский Г., Щукина Е. Социология образования: задачи и парадигмы // Высшее образование в России. 2006. № 1. С. 131–138.
20. Ming Cheng, Taylor J., Williams J. & Kang Tong. Student satisfaction and perceptions of quality: testing the linkages for PhD students // Higher Education Research & Development. 2016. DOI: 10.1080/07294360.2016.1160873.
21. Barnes B.J., Randall J. Doctoral student satisfaction: An examination of disciplinary, enrollment, and institutional differences // Research in Higher Education. 2012. 53 (1). P. 47–75. DOI: 10.1007/s11162-011-9225-4.
22. Garcia-Perez L. & Ayres R. Modelling research: a collaborative approach to helping PhD students develop higher-level research skills // European Journal of Engineering Education. 2012. 37:3. 297–306. DOI: 10.1080/03043797.2012.684672.
23. Carter-Veale W.Y., Tull R.G., Rutledge J.C., Joseph L.N. The dissertation house model: Doctoral student experiences coping and writing in a shared knowledge community // CBE Life Sciences Education. 2016. DOI: 10.1187/cbe.16-01-0081.
24. Зборовский Г.Е. Общая социология. М.: Гардарики, 2004. 592 с.
25. Кирдина С.Г. Методологический институционализм и мезоуровень социального анализа // Социологические исследования. 2015. № 12. С. 51–59.
26. Парсонс Т. О структуре социального действия [Электронный ресурс] // Т. Парсонс. Режим доступа: <http://socioline.ru/pages/talkott-parsons-o-strukture-sotsialnogo-dejstviya>, свободный. Загл. с экрана. (дата обращения: 02.09.2016).
27. Зимняя И.А., Земцова Е.В. Интегративный подход к оценке единой социально-профессиональной компетентности выпускников вузов // Высшее образование сегодня. 2008. № 5. С. 14–19.
28. Болонский процесс: 2007–2009 годы. Между Лондоном и Левеном / Лувен-ла-Невом / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. 302 с.
29. Бражник Е.И., Лебедева Л.И. Организация исследовательской работы магистрантов в вузах России и Франции // Письма в Эмиссия. Оффлайн. 2008. № 12. Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2008/1292.htm> (дата обращения: 20.02.2017).
30. Кривцова Н.Л. Подготовка научных кадров в России и США // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 6. Режим доступа: www.science-education.ru/106-7657 (дата обращения: 20.05.2015).
31. Бедный Б.И., Гурбатов С.Н., Миронос А.А. Индикаторы эффективности аспирантских программ в области точных и естественных наук // Высшее образование в России. 2010. № 7. С. 11–23.
32. Шереги Ф.Э. Дисфункциональность российского профессионального образования / Институт социологии РАН. Режим доступа: http://www.ssa-rss.ru/files/File/Ot_F_Seregi_Statqq.pdf (дата обращения: 01.02.2017).
33. Назаренко А. Образование и наука в университете: столкновение институциональных логик // Социология власти. 2015. № 4 (27). С. 133–158.
34. Шиповалова Л.В., Дмитриев И.С., Разеев Д.Н. и др. Аналитический обзор состояния проблемы эффективности научных исследований / Институт философии СПбГУ. Режим доступа: http://philosophy.spbu.ru/userfiles/kathedras/scitech/Shipovalova/effectiveness_research/analitic_obzor.pdf (дата обращения: 02.03.2017).
35. Совет по науке Минобрнауки РФ. Режим доступа: http://sovet-po-nauke.ru/info/31012017-declaration_young_sci (дата обращения: 02.03.2017).
36. Социологический словарь / Отв. ред. Г.В. Осипов, Л.Н. Москвичев. М.: Норма: Инфра-М, 2010. 608 с.
37. Начкин А.И. Социология образования: исследовательский потенциал классического наследия // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2013. Т. 2. № 1. С. 172–178.
38. Горбунова Е.М. Дюркгейм и современное образование // Социологические исследования. 2002. Т. 2. № 4. С. 65–71.
39. Дюркгейм Э. Самоубийство: социологический этюд. Режим доступа: <http://www.psychiatry.ru/siteconst/userfiles/file/PDF/1706/4.pdf> (дата обращения: 01.02.2017).
40. Парсонс Т. Система современных обществ / Пер. с англ. Л.А. Седова и А.Д. Ковалева. Под ред. М.С. Ковалевой. М.: Аспект Пресс, 1998. 270 с.

41. Улановский А.М. Конструктивизм, радикальный конструктивизм, социальный конструкционизм: мир как интерпретация // Вопросы психологии. 2009. № 2. С. 35–45.

**THE PROBLEM FIELD OF THE STUDY OF DOCTORAL EDUCATION IN RUSSIA:
EDUCATIONAL AND SOCIOLOGICAL APPROACHES**

N.V. Rybakov, B.I. Bednyi

Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod

The article examines the problem field related to the study of the current state of the national system for training research and teaching personnel in doctoral schools. We substantiate the expediency of applying interdisciplinary approaches in the study of doctoral education. Particular attention is given to the educational and sociological approach. We examine some debating issues related to the purpose of doctoral studies, the structure and content of doctoral programs, assessment of learning outcomes and effectiveness of doctoral schools. It is shown that the key issue in the discourse on the problems of Russian doctoral education is the question of its purpose and functions. The authors argue that Russian doctoral education demonstrates certain features of dysfunctionality. As a priority, the paper sets the goal of building a multi-dimensional model of doctoral education that takes into account the interests of various social groups.

Keywords: research and teaching personnel, doctoral education, dysfunctionality of doctoral education, multi-dimensional model of doctoral school functions, effectiveness of doctoral schools.