

УДК: 378.048.2

DOI: 10.25629/НС.2022.11.13

ГУМАНИТАРНО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ НАУЧНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ И АСПИРАНТА

Илакавичус М.Р.

Санкт-Петербургский университет МВД России

Аннотация. Реформирование отечественной аспирантуры решает задачу оптимизации подготовки научно-педагогических кадров, повышения ее качества. Активно осваивается зарубежный опыт использования междисциплинарных программ, сетевого, кластерного ресурсов. Институт наставничества в паре «научный руководитель – аспирант» признается устаревающим, осуществляется поиск технологических путей обучения будущих исследователей, утверждается необходимость подготовки кадров к научному руководству, восполняя прежде всего дефицит управленческих компетенций. Автор статьи предлагает осмыслить данную позицию как повышающую риск технократизации, отказа от гуманистического ориентира развития образования взрослых. Предлагается, основываясь на гуманитарно-антропологическом подходе и его определении миссии образования как развития человеческого потенциала и личности, и народа в целом, актуализировать онтологию взаимодействия «наставник-наставляемый», восстановить понимание первоосновы его ценностной, воспитательной составляющей, позволяющей поддерживать межпоколенную, культурную преемственность. Научный руководитель в контексте философии традиции рассматривается как субъект конструктивной традиции определенной научной школы, носитель не только предметно-научного знания, конкретной исследовательской программы, этический норм, но и опыта ценностного мышления, устройства духовной жизни, жизнестроения в целом. В этом качестве он потенциально значимый Другой для аспиранта, личная встреча с которым позволяет начинающему научному работнику развивать собственную субъектность. Занятие научным руководителем гуманитарно-антропологической позиции в образовательном взаимодействии предполагает не только наличие подобной субъектности, но и андрагогической подготовки, освоения методик неформального образования, что позволит реализовать человекообразность. Переосмысление практик научного руководства особенно необходимо при переходе функционирования аспирантуры с основ соответствующих федеральных государственных образовательных стандартов на федеральные государственные требования.

Ключевые слова: аспирантура, научный руководитель, подготовка научно-педагогических кадров, образование взрослых, неформальное образование.

Введение

Образование сегодня осмысливается преимущественно как способ наращивания человеческого капитала. В официальном дискурсе обучение в аспирантуре и работа над диссертацией институционально рассматривается как один из трактуется как подготовка научных и научно-педагогических кадров для преодоления экономических и социальных проблем конкретных регионов и отраслей. Главный показатель – количество защищенных диссертаций. В этой логике в многочисленных публикациях целью аспирантуры на личностном уровне определяется формирование у соискателей научно-исследовательской и педагогической компетенций. Изучается зарубежный опыт организации данного процесса, предлагаются сетевые формы, междисциплинарные области и т.п. [2,4]. Отмечается, что сегодня научные достижения – плод прежде всего коллективного труда, зачастую распределенного в пространстве. Традиционные отношения научного руководителя и аспиранта не то чтобы исключаются из первостепенно важных, но отходят на второй план.

Эффективность, диверсификация, образовательный рынок, образовательные предприятия, образовательная услуга (подлежащий отмене термин) – эти понятия были в свое время успешно инкорпорированы в отечественный педагогический тезаурус. Данный процесс был определен активным освоением бизнес-идеологии, переходом на капиталистические рельсы во всех общественных сферах, во многом победой технократической идеологии. Перевод любого процесса на технологические рельсы видится многим панацеей. Написание диссертации как проект, как технология – эти смыслы устойчиво звучат в публикациях специалистов. Добавим к этому фактическое отсутствие осмысления на государственном уровне проблематики образования взрослых, один из маркеров которого – отсутствие соответствующего термина в законе об образовании. В результате получаем отстраненное отношение к самому важному в любом образовании – взаимодействию двух личностей, в котором мастер должен быть таковым не номинально, а реально. Именно это взаимодействие мыслится основанием межпоколенной преемственности в гуманитарно-антропологическом подходе. Согласно ему, образование, особенно в зрелом возрасте, – это способ наращивания человеческого потенциала как страны в целом, так и конкретного индивида, то есть «укорененности в отечественной культуре и устремленности, трансцендирования за любые пределы наличного бытия» [10, с.24]. Именно этих специфически человеческих свойств специалистов любой отрасли нам сегодня не хватает, их дефицит осознан, он определил (пока на уровне основного общего образования) признание роли и места воспитания в двуедином процессе образования.

Не исключая наличие организационных алгоритмов работы над диссертацией, важности включения начинающего научного работника в коллективную научную деятельность, обратимся к онтологии взаимодействия научного руководителя и аспиранта, мастера и подмастера, наставника и наставляемого, оцениваемого сегодня как неэффективное прошлое, и восстановим его полноту, основываясь на гуманитарно-антропологическом подходе к проживанию этапа аспирантуры как прежде всего образования взрослых. Видится актуальным вернуться к проблеме осуществления руководства исследовательской деятельностью начинающего научного работника в свете изменений самого процесса обучения в аспирантуре, заданных приказом № 952 Министерства науки и высшего образования РФ «Об утверждении федеральных государственных требований к структуре программ подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре, (адъюнктура), условиям их реализации, срокам освоения этих программ с учетом различных форм обучения, образовательных технологий и особенностей отдельных категорий аспирантов (адъюнктов)» от 20. 10. 2021 г.

Краткий обзор исследований

Публикации последних лет в изданиях, освещающих развитие теории и практики высшего образования в современных условиях обращают внимание на во многом кризисное состояние отечественной аспирантуры. При этом специалисты отмечают, что факторы риска со временем только увеличиваются. К ним отнесены «цифровизация образования, распространение online-образования, повышение доли самостоятельной работы студентов, рост практико-ориентированности образовательных программ; изменение статуса аспирантуры; возросший уровень занятости преподавателей высшей школы в связи с резко увеличившимися требованиями к публикационной активности, ростом аудиторной нагрузки, числа преподаваемых дисциплин и т.д.; дифференциация требований к научному руководству; медленное замещение возрастных профессоров и доцентов более молодыми преподавателями, часть из которых получили свои учёные степени в «смутные времена», не имея полноценной практики подготовки и защиты диссертации; изменения в менталитете поколения Z; изменения в статусе обучающегося» [9, с. 26-27]. Все это обуславливает необходимость определиться с целями современной аспирантуры «как образовательного института в системе образования, главной задачей которого является углубление профессиональной подготовки аспирантов на базе регулярного, систематического обучения, формирование их как носителей новых научных подходов и концепций» [19, с. 24]. Неза разработанными остаются такие направления исследований, как поиск адекватных педагогических подходов и технологий, пути повышения уровня научно-методологического,

педагогического и методического образования научных руководителей, определение критериев эффективности данного вида деятельности, механизмов его оценки, а также теоретико-методологические основы научного руководства [8,19,20].

Пути выхода из кризисной ситуации предлагаются организационные и образовательные практики для научных руководителей, доказавшие эффективность в опыте западных коллег и нацеленные на восполнение их дефицитов в таких областях, как менеджмент, методологическая грамотность, организация сетевых форм исследований [4,8,11].

Но есть и другое измерение полноты выполнения миссии научного руководителя – личностное, культурологическое, андрагогическое. В философии традиции (Г.-Г. Гадамер, М.В. Захарченко, Ю.М. Лотман Е. Шацкий) установление межпоколенной преемственности происходит в ситуации личной встречи – встречи двух личностей. Человек тогда становится субъектом культурной традиции, когда в этой встрече он осмысливает ценности, предъявляемые ему более опытным, значимым для него носителем данной традиции [7,13]. Для этого необходимо признание учеником мастера значимым Другим, его многогранный опыт деятельности, умение организовывать образовательное взаимодействие не на «школьных» традициях, не отстраненно («он взрослый – сам должен все»), а на основе освоенной им теории и практики образования взрослых. Согласно трудам представителей отечественных андрагогических школ (С.Г. Вершловский, Г.С. Сухобская, Ю.Н. Кулюткин, И.А. Колесникова, А.М. Новиков), в образовании взрослых должны взаимодействовать два направления: профессиональное и общекультурное, личностно-развивающее [16]. В этом и состоит его гуманизирующая функция. В данном контексте особо актуальным видится классическое отечественное определение андрагогики: «раздел теории обучения, раскрывающий специфические закономерности освоения знаний и умений взрослым субъектом учебной деятельности, а также особенности руководства последней со стороны профессионального педагога» [17, с. 45]. Обратим внимание на его заключительную часть.

На этом ценностном фундаменте основан классический подход к подготовке научно-педагогически кадров в аспирантуре (В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, А.П. Беляева, В.С. Леднев, А.М. Новиков и др.). Он основывается на понимании ценности совершенствования человека как главной цели образования, обосновали необходимость обеспечения соответствия методов и форм обучения его гуманитарной сущности [12, 15]. Социология образования указывает на доказанный исследованиями факт: «отношения с научным руководителем являются важным показателем «социального капитала», который приобретает аспирант во время обучения в аспирантуре», от них во многом зависит уверенность в себе, целеполагание, результаты [21]. Отметим гуманистический посыл исследования А.Н. Бакушиной, описавшей возможные пути человекообразной организации процесса обучения в аспирантуре, тьюторского сопровождения взрослого в установлении отношений с научным руководителем [1]. Гуманизации в аспирантуре должна идти сегодня более интенсивно, уходить от декларативности, что означает переосмысление на данном этапе самого процесса взаимодействия научного руководителя и аспиранта.

Сегодня обнаруживает себя противоречивая тенденция. С одной стороны, классическая модель ученичества, в которой главным нервом, ресурсным центром является взаимодействие научного руководителя и аспиранта, признается устаревшей. В высказывании «на отечественной почве пока преобладает традиционное наставничество с элементами новой «учебной» составляющей деятельности аспирантов» [5, с.9] прочитывается отрицательная коннотация осмысления модели наставничества. С другой стороны, наряду с признанием ее устаревания провозглашается необходимость индивидуализации подготовки как «помощи аспиранту в автономном самостроительстве, в творческом самовоплощении, «неадаптивной активности», в развитии способности к профессиональному выбору» [14, с.17], которая ложится на плечи научного руководителя. Мы также можем встретить постановку «напоследок» перед научным руководителем задач воспитательного характера, внимание к которым в новейшей истории России с принятием либерального уклона угасло, если не считается чем-то почти неприлич-

ным в отношении ко взрослому. При этом невозможно не согласиться с очевидным: «ценностные ориентации и предпочтения научного руководителя оказывают существенное влияние на формирование внутренних компонентов индивидуальности аспиранта, его направленности на будущую профессиональную деятельность» [14, с.20]. Однако подобное признание зачастую декларативно, оно не стало зоной аттрактора развития практик научного руководства.

Призрачная незамысловатость андрагогической составляющей взаимодействия научного руководителя и аспиранта порождает восприятие позиции андрагога как естественного, изначально данного умения, не требующего никаких знаний и усилий (об этом свидетельствуют исследования Л.Н. Макаровой, В.В. Зырянова [7,14]). В этом случае упрощение несет огромные риски. Почти полтора десятилетия назад А.С. Роботова указывала, что проблематика взаимодействия научного руководителя и аспиранта сущностно сложна, связана с преемственностью и конкуренцией научных поколений, развитием научных школ, этикой научного общения, репутацией ученого [18]. Актуализируя эту позицию, приведем аргументы в пользу возвращения института научного руководителя к его истокам, к онтологии ученичества.

Методы и методики

Использован анализ источников областей философии и методологии педагогики, социологии образования, теории организации высшего образования; включенное наблюдение; глубинное интервью выпускников аспирантуры петербургских гуманитарных образовательных организаций высшего образования 2018-2021 гг. (№ 15).

Результаты и их обсуждение

Мы активно перенимаем опыт зарубежных стран. Современные модели подготовки аспирантов нацелены, как указывает В.М. Kehm [цит. по 4], на создание «более или менее формальной структуры докторского образования... переход к структурированному исследовательскому образованию и обучению внутри дисциплинарных или междисциплинарных программ, или постдипломных школ аспирантуры». При этом отмечается, что «определяющей характеристикой структурированных программ является наложением двух взаимодополняющих процессов: обретения профессионального исследовательского опыта и личностного развития аспиранта, направленного на формирование универсальных компетенций (transferable skills),... создавая благоприятный режим выхода на рынок труда» [там же]. Плюсы подобного подхода к подготовке научно-педагогических кадров очевидны [25], но в нем есть серьезные риски, определяемые лежащим в основании подходом.

В гуманитарных науках, как нигде более, важны аспекты смысла, вкладываемые в понятия: они опосредуют последствия социокультурных изменений, сообразных этим аспектам. Методологические основания интерпретации наличных явлений, проблем и предлагаемых решений определяются аксиоматикой, принятой акторами деятельности. Избегая непродуктивного противопоставления разных ракурсов рассмотрения сущности и результатов обучения в аспирантуре, опишем, как минимум, две позиции, используя понятия «человеческий капитал» и «человеческий потенциал».

Уточнение Г. Беккера теории человеческого капитала состоит в представлении этого феномена совокупностью знаний навыков, умений работника, тогда вложения в обучение можно рассматривать как инвестиции. Такой подход логично аргументирует экономическую целесообразность профессионального направления образования взрослых [6]. И сегодня представители государственных и производственных структур, употребляя понятие «человеческий капитал», подчеркивают приоритет производственно-экономической аргументации образования. Упростим данную позицию: получение образования – прибыль предпринимателя, государства. Это капитал, потому что является источником будущих доходов; это человеческий капитал, потому что его «носитель» – человек. В итоге человек рассматривается как живая действующая сила, инвестировать развитие которой - значит инвестировать развитие бизнеса, экономики (ранее подобные вложения относились бизнесом к невозвратно затратным). Идея человеческого капитала несет риск редукции человеческой целостности до «человека экономического». На этой же аксиологии во многом основывается компетентностный подход.

Возвращаясь к цитате, открывающей данный раздел статьи, обратим внимание на указанную в ней целепорождающую связь «личностного развития аспиранта» и «формирования универсальных компетенций». Мы имеем дело с той же редукцией взрослого человека, принявшего решение профессионально заниматься наукой, до носителя компетенций. Тогда научный руководитель – супервайзер, лицо, осуществляющее организаторскую и контролирующую функцию. Приведу пример интервью аспирантов «на выпуске» одного научного руководителя, назначавшего встречи с учениками строго по графику. Участники обменивались электронными текстами в ноутбуках, короткими вопросами и ответами. Как восторженно сказал один из его учеников, «это машина по производству кандидатов», у него «четко выверенный организационный алгоритм», «вряд ли кто-то был бы против включиться в работу над диссертацией как проектом с однозначно позитивным результатом». Признавая ценность организационной работы подобного характера, спросим себя: в какой мере и степени такой подход достигает полноты результата в гуманитарных науках, где ценности и мировоззрение – незыблемая основа, где текст – отражение глубокой внутренней работы, преодоления себя в постижении глубины, неоднозначности мира, связи прошлого, настоящего и будущего? Создание текста действительно во многом технология, но само постижение реальности, желание усовершенствовать несовершенное отнюдь не технология. Наверное, поэтому в области педагогики так много заявлений об инновациях, о технологиях, а воспитание, межпоколенная, культурная преемственность все продолжает быть проблемной областью общественной практики? Не подвергая сомнению управленческие компетенции указанного научного руководителя, обратим внимание на ускользание из дискурса о подготовке научно-педагогических кадров векторов на гуманизацию и гуманитаризацию, об опасности которого не вчера писала А.С. Роботова.

С нарастанием дегуманизации, потребительства, нарушения межпоколенной преемственности, внедрения разнообразных несообразных отечественной традиции новаций в социальную, культурную повседневность мы стали понимать, что теряется, скукоживается, как шагреновая кожа, то, что именуется специфически человеческим качеством, человечностью как «особой валентностью содержания и способов деятельности самых разных субъектов» [10, с. 23]. Миссией образования в нашу эпоху становится наращивание «человеческого потенциала» как страны, так и конкретного человека. На уровне основного общего образования поправки Президента РФ к Федеральному закону «Об образовании в РФ» в части воспитания были определены опасностью деградации этого потенциала. В той же логике упомянутое выше исключение термина «образовательная услуга» из закона, что, наконец, восстанавливает культуросообразный смысл образовательной деятельности. Мы поэтапно и сложно возвращаемся к культурному и человеческому измерению образования как блага, как права, как богатства народа и человека. Это не противоречит и мировым представлениям о значении образования взрослых: оно «дает учащимся шанс развиваться в своей жизни, достигать своих целей и обретать смысл жизни» [28, с.113].

Мы знаем, что ставить и отвечать на смысложизненные вопросы возможно в рефлексивной среде, на границе «своей» и «чужой» культуры [3,13]. Поэтому краеугольное понятие образования взрослых – взаимодействие, диалог, то есть встреча личностей. Именно взаимная обусловленность была изначально заложена в образовательном праакте нашими далекими предками, нашедшими оптимальный, человекообразный способ передачи новым поколениям опыта решения значимых проблем – наставничество. Выверенный тысячелетиями, он характеризуется антропологически сообразными условиями: стиранием границ между обучением и реальностью (проживание содержания); личным общением обучаемого и обучающего; нераздельностью обучения и воспитания; активизацией переживаний; обязательной двухфазностью процесса (наблюдение за выверенными движениями мастера и многократное их повторение до момента достижения нормативного уровня). Все это в силу своей результативности сложилось со временем в основу образования, названного специалистами общинным, традиционным. Антропологи обнаруживают ее в повседневности традиционных обществ разных частей света. Указанные характеристики праакта сегодня составляют человекообразный инвариант образовательного взаимодействия [9]. Важно подчеркнуть следующие его характеристики: передача знания от лица к

лицу в личной встрече, что пробуждает личностное само-строительство участников. «В культурогенезе освоение практического знания стало пониматься как освоение технологии и экзистенциальную самоотдачу, предполагающую осознание на смысложизненном уровне достигнутой позиции в сообществе, понимание ответственности перед ним за результаты своего труда. В христианском мировидении это описывается с помощью концептов призвания и служения» [там же с.101]. Современный преемник такого образовательного взаимодействия описывается с помощью понятия «неформальное образование» [22]. Сами практики неформального образования активно использовались не только в повседневности, в ремесленной, но и в творческой среде тысячелетия, несмотря на активное развитие формального образования. Мастерские гениев Возрождения – яркий тому пример. Такие практики ярко запечатлены в фильме А. Кончаловского «Грех». Там, где требуется передать ценностные основания деятельности, в ремесленной части не потерять смыслы, воспроизводится организационная рамка «наставник-наставляемый». Встреча Учителя и ученика как нерв образования в самом высоком смысле блестяще схвачена в Х.Л. Борхесом в новелле «Роза Парацельса». Напомним, что сегодня неформальное образование с его человекообразным подходом к организации взаимодействия является методическим локомотивом развития образования взрослых.

Поэтому помимо умения установить ценностное взаимодействие с целью развития ценностно-смысловой сферы начинающего исследователя, первостепенное значение в деятельности научного руководителя имеет его андрагогическая подготовка. Если мы придерживаемся гуманистической ориентации образования в целом, то признаем значимость помогающей позиции мастера, знание им психологии, понимание условий, необходимых для образовывания, сбывания, внутреннего роста аспиранта. Это не означает, что надо «нянчиться», заменяя собой деятельность взрослого человека. Если мы признаем педагогическую сущность взаимодействия научного руководителя и аспиранта, то начинать надо с узнавания обучающегося, его жизнедеятельности, особенности восприятия, уровня подготовленности [16, 23,24,26,27].

Понимая скептическое отношение к данной позиции профессоров, загруженных лекционной, исследовательской, административной, экспертной и т.п. работой, все же буду на ней настаивать. «Мне было стыдно не знать определенных вещей по специальности, болела мама, я в транспорте читала источники, сложно давались понятия. Если честно, в первый год я вообще не понимала многого, о чем говорил научник, но я внутренне верила ему, я понимала, что это мое, что мне это интересно. Просила о встречах, мне нужно было просто слушать, о чем-то сообщать. Но он редко бы в зоне досягаемости, во всяком случае, моей. Я преодолела это отчуждение от меня, объясняла себе, что у него много других забот, что ему это все не нужно, оно мне тяжело далось. Я защитилась. Но я такой путь не пожелала бы никому», – так вспоминает свое NN 35 лет. «Мой научник говорила, что с ней никто не нянчился, все делала сама, сама думала и никого не тревожила. Так и я должен все преодолеть, если хочу быть кандидатом. Наверное, пройдет какое-то время после защиты, и я так сам буду думать. Мне так во всяком случае говорят», – резюмирует еще один новоиспеченный кандидат.

Аспект передачи личного знания ускользает в указанных выше вариантах совершенствования отечественной аспирантуры. Видится не случайным место, отведенное ему сегодня в вариациях функций научного руководителя. Так В.В. Зырянов предложил целые функциональные блоки и расположил их в следующем порядке: содержательный (научный); организационно-контрольный, психолого-педагогический, личностный (воспитательный) [8]. В гуманитарно-антропологической логике все ровно наоборот. Не менее показательны имеющиеся типологии научного руководства, которые приводит исследователь, ссылаясь на работы М.А. Капшутарь» Г.Ф. Шафранова-Куцева: «1) невмешательство, пастырский, договорный, режиссёрский; 2) лидерский, помогающий, понимающий, предоставляющий свободу и ответственность, неопределённый, недовольный, упрекающий, строгий; 3) «производитель работ», «надзиратель», «тренер», «ведущий» и «координатор» [8]. Достаточно сложно выбрать из предложенного тот, что был бы адекватен описанной выше онтологии.

В восточных духовных практиках ученик лишь после первого этапа – определенного количества месяцев присутствия рядом с учителем – получал возможность вступать в беседу с ним.

Опыт совместного проживания давал возможность освоения азов отношения к миру, себе и другим. Аналогию можно провести и в науке: начинающему исследователю нужно слышать диалоги состоявшихся специалистов, видеть, каки что они обсуждают, что считают этичным и неэтичным, постигать «экологию» общения, перенимать отношение к библиотекам, книгам. Все это создает архитектуру развивающей среды, во многом определяющую и творчество, и соблюдение традиций. И в российской науке достаточно научных школ, ориентирующихся на классическое ученичество. В них мы находим своих Наставников не только в науке, но и в жизни. Это люди, сделавшие нас, то есть передавшие нам и ценности, и ремесло.

Выводы и заключение

За последнее десятилетие мы достаточно хорошо научились описывать предполагаемый образовательный результат через перечень компетенций, раскладывая их на трудовые функции, действия и т.п. Человек в этом контексте интересен как профессионал, «владелец», носитель актуального набора компетенций, что действительно удобно для определения эффективности в соотношении цель-результат. Но в этом подходе теряется человеческое измерение. Научное руководство – это про андрагогику, которая, относясь к педагогике, является и знанием, и искусством. И то, и другое, предполагает предрасположенность, определенный человеколюбивый настрой, несомненно, и управленческие навыки, но только с обязательно гуманистическим посылом. Осмысление аспирантуры как фабрики по производству диссертаций хорошо встраивается в технократическое представление об образовании. Это не означает, что мы должны отказаться от планов, не замечать нормативно-правовую базу процесса. Это означает, что, как указывают специалисты, необходима подготовка научного руководителя, которая должна включать не только менеджмент, но и первоначальный определенный отбор, психологию взрослости, андрагогику. В этом перечне важен отбор на наставническую деятельность. Аспирант уважаемого специалиста в области диалоговых технологий в образовании с ужасом вспоминал общение с ним в рамках подготовки диссертации: «Она не умеет говорить спокойно, ее во мне все бесило. Я долго привыкал к такому стилю общения, чуть не стал сам невротиком. Быстро написал, потому что хотелось закончить и тема была мне интересна. Но это ужас!..». В заключении приведем еще одно важное последствие нечеловеческообразного взаимодействия научного руководителя и аспиранта: «мы вынуждены констатировать практически полную идентичность между ценностными ориентациями научных руководителей и формирующейся у аспирантов направленностью на их будущую профессиональную деятельность. Отрицательное отношение научных руководителей к педагогической деятельности, не критически воспринятое аспирантами, в дальнейшем значительно осложнит их профессиональную деятельность... Постепенно это может привести к тому, что преподаватель будет воспринимать педагогическую деятельность как досадную обузу, отвлекающую его от другой – научной» [14, с.20]. Получаем дурную бесконечность.

Библиография

1. Бакушина А.Н. Подготовка каров высшей квалификации в системе постдипломного педагогического образования: дис. ... канд. пед. наук. -СПб.: СПб АППО, 2009. – 185 с.
2. Бекова С.К., Терентьев Е.А. Аспирантское образование: международный опыт и возможности его применения в России // Высшее образование в России. -2020. - Т. 29. № 6. -С. 51–64.
3. Бахтин М.М. К философии поступка// Собр. соч.: в 7 тт. т.1. М.: Русские словари, 2003. – С. 7–68.
4. Бедный Б. И., Чупрунов Е. В. Современная российская аспирантура: актуальные направления развития // Высшее образование в России. 2019. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennaya-rossiyskaya-aspirantura-aktualnye-napravleniya-razvitiya> (дата обращения: 09.08.2022).
5. Биричева Е.В. Фаттахова З.А. Эффективность взаимодействия научного руководителя и аспиранта в вузе и в академии наук // Высшее образование в России. -2021. -Т. 30. № 1. - С. 9–22.
6. Гапонюк, П. Н. Формирование человеческого капитала как проблема обеспечения качества образования в условиях модернизации // Педагогика. – 2011. – №5. – С. 22–26.

7. Захарченко М.В. Культура и образование в перспективе традиции. Традиция как предмет теоретического осмысления: монография. - Санкт-Петербург: СПб АППО, 2007. - 163 с.
8. Зырянов В.В. Научный руководитель: между вызовами времени и реалиями высшего образования // Высшее образование в России. -2019. -Т. 28. № 10. -С. 25–37
9. Илакавичус М.Р. Теоретические основы взаимодействия формального и неформального образования взрослых: дис... докт. пед. наук. – М.: ИСРО РАО, 2017. – 315 с
10. Исаев Е. И., Слободчиков В. И. Психология образования человека. Становление субъектности в образовательных процессах. – М.: ПСТГУ, 2013. – 432 с.
11. Караваева Е.В., Маландин В.В., Мосичева И.А., Телешова И.Г. Аспирантура как уровень высшего образования: состояние, проблемы, возможные решения // Высшее образование в России. -2018. -Т. 27. № 11. - С. 22–34.
12. Леднев В.С. Научное образование: развитие способностей к научному творчеству. М.: МГАУ, 2002. 116 с.
13. Лотман Ю. М. К построению теории взаимодействия культур (семиотический аспект) // Чему учатся люди: статьи и заметки. – М.: Центр книги ВГБИЛ им. М. И. Рудомино, 2010. - С. 220–239.
14. Макарова Л.Н. Влияние научного руководителя на формирование профессиональной направленности аспирантов// Психолого-педагогический журнал ГАУДЕАМУС. -2018. - Т. 17. № 2(36), – С. 17–21.
15. Новиков А.М. Методология образования. - М.: Эгвес, 2006. - 489 с.
16. Образование взрослых: опыт и проблемы / Под ред. С.Г. Вершловского. - СПб.: СПБИВЭСЭП, 2002. – 165 с.
17. Онушкин В.Г., Огарев Е.И. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии. СПб., 1995. 231 с.
18. Роботова А. С. Деятельность научного руководителя: рефлексивные заметки // Высшее образование в России. - 2009. - № 7. - С. 34–41.
19. Сенашенко В. С. Особенности реформирования отечественной аспирантуры как предмет дискуссии // Высшее образование в России. -2020. - №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-reformirovaniya-otchestvennoy-aspirantury-kak-predmet-diskussii> (дата обращения: 15.08.2022)/
20. Скоробогатова М. Р. Научный руководитель в системе подготовки научных кадров: функции и обязанности // Проблемы современного педагогического образования. -2016. -№ 52-1. -С. 201–209.
21. Собкин В.С., Смыслова М.М., Коломиец Ю.О. Аспирант в сфере образования: о взаимоотношениях с научным руководителем // Национальный психологический журнал. -2022. - № 1 (45). -С. 3–14
22. Akanisi Kedrayate. Non-Formal Education: Is It Relevant or Obsolete?// International Journal of Business, Humanities and Technology. Vol. 2 No. 4; June 2012.P.11-15.
23. Bao Y., Kehm B.M., Ma Y. From product to process. The reform of doctoral education in Europe and China // Studies in Higher Education. 2018. Т. 43. No. 3. С. 524–541.
24. Bekova S. Does employment during doctoral training reduce the PhD completion rate? // Studies in Higher Education. 2019. P. 1–13.
25. Bucheister J. Introduction: Toward a Theory of Academic Self-Awareness // Teaching and Learning Together in Higher Education. 2014. Vol. 1. No. 12. P.123-140.
26. Hasgall A., Saenen B., Borrell-Damian L. Van Deynze F., Seeber M., Huisman J. (2019) Doctoral education in Europe today: approaches and institutional structures. EUA CDE. URL: <https://www.eua-cde.org/downloads/publications/online%20eua%20cde%20survey%2016.01.2019.pdf>.

27. Knowles M. S., Holton III E. E., Swanson R. A. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development. 6th edition. London; New York, etc.: ELSEVIER Butterworth Heinemann, 2005. 378 p

28. Fareeha Javed Key. Concepts in Adult Education Contexts. India, Teaching and Learning Together in Higher Education. 2017. Vol. 1. No. 8. P.111-124.

HUMANITARIAN AND ANTHROPOLOGICAL DIMENSIONS OF INTERACTION OF SUPERVISOR AND POSTGRADUATE STUDENT

Ilakavicius M.R.

St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia

Abstract. Reforming the domestic graduate school solves the problem of optimizing the training of scientific and pedagogical personnel, improving its quality. Foreign experience in the use of interdisciplinary programs, network, cluster resources is actively mastered. The institution of mentoring in a pair of "supervisor - graduate student" is recognized as obsolete, a search is being made for technological ways to train future researchers, and the need to train personnel for scientific leadership is affirmed, primarily filling the lack of managerial competencies. The author of the article proposes to comprehend this position as increasing the risk of technocratization, rejection of the humanistic orientation of the development of adult education. It is proposed, based on the humanitarian-anthropological approach and its definition of the mission of education as the development of human potential and personality, and the people as a whole, to update the ontology of interaction "mentor-mentee", to restore the understanding of the fundamental principle of its value, educational component, which allows to support intergenerational, cultural continuity. A scientific leader in the context of the philosophy of tradition is considered as a subject of the constructive tradition of a certain scientific school, a bearer of not only subject-scientific knowledge, a specific research program, ethical standards, but also the experience of value thinking, the arrangement of spiritual life, and life-building in general. In this capacity, he is a potentially significant Other for a graduate student, a personal meeting with which allows a novice researcher to develop his own subjectivity. Occupation of a scientific supervisor of a humanitarian-anthropological position in educational interaction presupposes not only the presence of such subjectivity, but also andragogical training, mastering the methods of non-formal education, which will make it possible to realize human conformity. Rethinking the practices of scientific management is especially necessary in the transition of the functioning of postgraduate studies from the basics of the relevant federal state educational standards to federal state requirements.

Key words: postgraduate study, supervisor, training of scientific and pedagogical personnel, adult education, non-formal education.