

По мере того, как системы образования все в большей степени приобретают рыночный характер, учебные заведения стремятся строить свои отношения с учащимися, исходя из представления о них, как о потребителях, покупателях информации, а не как об участниках процесса. Результатом этого наступления коммерции стало широкое проникновение менеджериума, ориентации на рынок и потребительской психологии в среду деятелей образования. Инициирование или ускорение рыночных преобразований в сфере образования стало результатом все возрастающего внимания со стороны государств к действию рыночных сил в условиях глобализации. Многие из того, что было необходимо сделать (для превращения нерыночных сфер в области, доходные для инвестиций) было сделано самими рыночными силами при осуществляемом время от времени государственным вмешательстве, которое выглядело как рациональный ответ на уже произошедшие изменения. Другими словами, влияние глобализации на процесс принятия политических решений носит не прямой, а чаще опосредованный характер и заключается, прежде всего, в трансформации социальных отношений внутри стран.

#### **Литература**

1. Leys C. Market-Driven Politics. Neoliberal Democracy and the Public Interest / C. Leys. – London : Verso Books, 2001.
2. Русин И. И. Тенденции глобализма на фоне российского образования / И. И. Русин // Вест. Междунар. ун-та. Сер.: Гос. и муницип. упр. – Вып. 5. – М., 2002.

#### ***Д. В. Подлесный***

### **ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКИЙ КОРПУС РОССИИ В УСЛОВИЯХ РЕВОЛЮЦИИ И ГРАЖДАНСКОЙ ВОЙНЫ (1917–1921 гг.): ПРОБЛЕМА АДАПТАЦИИ К СОЦИАЛЬНЫМ ИЗМЕНЕНИЯМ**

Сегодня отечественный профессорско-преподавательский корпус вынужден работать в условиях перманентных изменений, которые наблюдаются во всех сферах общественной жизни. Евроинтеграционные трансформации, которые в полной мере касаются и высшей школы, создают для последней как новые возможности, так и целый ряд рисков. При этом образовательные реформы проходят на фоне таких явлений,

как политическая и экономическая нестабильность, снижение уровня жизни, повышение уровня социальной конфликтности. Поэтому на современном этапе существует объективная потребность в поиске комплекса мер, которые позволят вузовской интеллигенции не просто адаптироваться к сложным и постоянно изменяющимся условиям окружающей среды, а и сохранить свои духовно-нравственные императивы, стать интеллектуальной и ценностной элитой общества в полном смысле этого слова. Представляется, что решение данной задачи является трудно выполнимым без анализа исторического опыта трансформаций социального портрета вузовской профессуры на наиболее сложных исторических отрезках и, прежде всего, в период революционных событий 1917–1921 гг. Тем более, что проблема деятельности профессорско-преподавательского корпуса бывшей Российской империи в период Революции и Гражданской войны до сих пор не была предметом специального исследования. Отдельные аспекты данной проблемы раскрываются в работах Е. В. Астаховой [1], И. В. Савина [2], А. Ю. Сизовой [3] и некоторых других авторов.

По состоянию на 1917 г. профессорско-преподавательский корпус Российской империи представлял собой интереснейшую социальную группу, самобытность которой определялась сразу несколькими параметрами. Прежде всего, следует отметить, что в Российской империи, более 60% граждан которой было неграмотными, вузовские преподаватели были на особом счету. По данным, которые приводит А. Е. Иванов, по состоянию на 1913 г. численность профессорско-преподавательского корпуса в общероссийском масштабе составляла лишь 4477 человек [4, с. 208]. При этом на плечи вузовской профессуры были возложены не только учебные, но и научно-исследовательские задачи. В высшей школе был сосредоточен цвет научной интеллигенции. Следует отметить, что академическая элита имела достаточно высокий уровень дохода, что придавало преподавательскому труду дополнительный престиж. Оклад дореволюционного профессора в 20–30 раз превышал среднюю заработную плату рабочего и позволял вести образ жизни зажиточного горожанина [5]. Важнейшей характеристикой дореволюционной профессуры также являлась активная гражданская позиция. С 1905 г. либеральное большинство академической элиты активно включилось в политическую жизнь и при этом официально пребывало в оппозиции к самодержавию, выступая за проведение демократических реформ и обеспечение прав человека. Таким образом, по состоянию на 1917 г. профессорско-преподавательский корпус был не только ретранслятором знаний и культурного багажа, но и ядром ценностной элиты Российской империи.

Большинство профессорско-преподавательского корпуса приветствовало Февральскую революцию и демократические реформы, задекларированные Временным правительством. При этом профессура активно включилась в работу по реформированию высшей школы. Представители академической элиты заняли ключевые посты в Министерстве образования Временного правительства и созданной при нем комиссии по реформе высшей школы. Именно либеральная профессура стала инициатором расширения автономии высшей школы и закрепления всеобщего права на получение высшего образования. Казалось бы, период Временного правительства стал звездным часом дореволюционной профессуры, когда в условиях либерализации политического режима перед ней открылись перспективы воплощения своих идеалов в жизнь. Однако реальность внесла свои коррективы. Во-первых, уже с середины 1917 г. начали сказываться экономические факторы. Инфляция, многократное подорожание типографских расходов и коммунальных услуг не только размывали материальное благополучие дореволюционной профессуры, но и ставили под вопрос возможность продолжения ею своей профессиональной деятельности. Во-вторых, на деятельности профессорско-преподавательского корпуса не могло не сказаться повышение уровня социальной конфликтности. Революционная борьба уже в начале 1917 г. перешагнула порог университетских аудиторий. В марте приказом Министра народного просвещения из университетов были уволены профессора, которых царское правительство назначило в административном порядке (в основном – сочувствующие консервативно-монархическим идеям). С апреля 1917 г. наметилась тенденция конфликта между либеральной профессурой и революционным студенчеством, которое придерживалось социал-демократической идеологии. Раскол по политическому принципу, который стал особенно ощутим в период обострения гражданской войны, наметился и в среде профессорско-преподавательского состава.

Как отмечает А. Ю. Сизова, общественно-политическая ситуация в стране, сложившаяся к осени 1917 г., погрузила научную интеллигенцию в состояние глубокой депрессии, а приход к власти большевиков был воспринят ими как национальная катастрофа [3]. Подавляющее большинство профессорско-преподавательской общественности не признало установление идеологически и социально чуждой ей советской власти, о чем заявляло открыто (подтверждением чему служат резолюции, принятые учеными советами ряда ведущих университетов, в том числе, Московского). Ответная реакция не заставила себя ждать. Уже в 1918–1919 гг. была ликвидирована автономия высшей школы, отменены ученые

степени и звания, репрессированы отдельные представители академической элиты. Непросто складывались отношения профессуры и с национальными правительствами, возникшими на окраинах бывшей Российской империи, в том числе, и в Украине. Так, большинство профессорско-преподавательского корпуса, будучи воспитанным на ценностях русской культуры, крайне настороженно относилось к вопросу относительно украинизации всех сфер общественной жизни, который был ключевым для Центральной Рады, Гетьманата и Директории. В июне 1918 г. В. И. Вернадский писал в своем дневнике: «Очень тяжелое настроение русских ученых в связи с украинизацией. Многие хотят убежать, особенно хотели при старом правительстве» [6, с. 104].

В условиях дальнейшего обострения гражданской войны, завершившейся окончательным установлением советской власти, социокультурный портрет профессуры претерпел серьезнейшие трансформации. И дело здесь не только в лишениях военного времени, в условиях которого профессура была вынуждена бороться за выживание, и репрессиях (хотя последние вместе с высылкой 1922 г. нанесли кадровому потенциалу отечественной высшей школы невосполнимый урон). Проблема состояла также и в том, что функции, которые профессорско-преподавательский корпус выполнял до революции, оказались невостребованными в условиях новой социальной системы. Как отмечает Н. Н. Козлова, главной чертой революционной эпохи стало упрощение, которое коснулось всех сфер общественной жизни [8]. Для высшего образования оно означало превращение вузов из научно-образовательных и культурных центров в конвейер по подготовке специалистов. Образовательные реформы советской власти, среди которых крайняя рационализация (или, опять же, упрощение) учебного процесса, ликвидация гуманитарных факультетов в университетах, пролетаризация студенческого контингента, имели вполне понятные, а часто позитивные цели, среди которых повышение массовости высшего образования и возможность его получения лицами из всех социальных слоев. Однако университетский профессор, как носитель широчайшего пласта духовной культуры (а еще и либерального свободомыслия), в таких условиях становился не нужным. Последнее обуславливало изменения восприятия профессуры со стороны власти и общества. Да, с 1920 г. советское руководство осознало необходимость привлечения к учебному процессу дореволюционной профессуры. Однако в глазах власти и общества профессор перестал быть представителем интеллектуальной и ценностной элиты, а превратился в «спеца» и «временного попутчика рабочего класса».

В то же время, большинство профессорско-преподавательского

корпуса продолжило работу в новых условиях. При этом многие искренне желали помочь новой власти в деле приобщения к высшему образованию широких народных масс. Однако приобщить новое поколение студенчества к достижениям высокой науки и культуры оказалось крайне сложно. Как отмечает Е. В. Астахова, даже в чисто количественном отношении силы оказались неравны и хлынувшая масса «новых» растворила в себе остатки дореволюционной профессуры, которая составляла цвет отечественной педагогики и науки [1, с. 58]. К тому же, следует отметить, что в условиях становления тоталитарного режима в вузовской среде происходило нивелирование одного из основных качеств интеллигенции, которое Д. С. Лихачев формулировал как независимость мысли. Социальная и политическая мимикрия, которая еще в период гражданской войны возникла как защитная реакция на террор, позволила вузовской интеллигенции выжить и даже сохранить свои нравственные императивы, но ограничила возможности их передачи следующему поколению.

Таким образом, сложные и противоречивые социальные трансформации 1917–1921 гг. стали серьезнейшим вызовом для отечественного профессорско-преподавательского корпуса. Кардинальная ломка сложившейся в дореволюционный период политической и социальной системы (в расшатывании которой активное участие принимала и сама профессура) обусловила размывание социокультурного облика профессорско-преподавательского корпуса как ценностной элиты общества. В условиях экстремальной политической и социально-экономической ситуации профессорская коллегия утратила свое единство и, в большинстве своем, была вынуждена бороться за выживание. При этом в условиях новой, советской реальности начала 1920-х гг. кардинально изменились социальные функции профессорско-преподавательского корпуса. Из ретранслятора широчайшего пласта духовной культуры и главного носителя культурно-нравственных императивов профессор превратился в специалиста, работающего на конвейере подготовки квалифицированных кадров, в который была временно превращена высшая школа.

### **Литература**

1. Астахова Е. В. Кадровый корпус высшей школы Украины: метаморфозы развития : монография / Е. В. Астахова ; Нар. укр. акад. – Харьков : Изд-во НУА, 2006. – 187 с.
2. Савин И. В. Социокультурный облик российской интеллигенции

в годы гражданской войны: 1917–1920 гг. : автореф. дис. ... канд. ист. наук : 07.00.02 / Савин Игорь Владимирович. – М., 2007. – 21 с.

3. Сизова А. Ю. Российская высшая школа в революционных событиях 1917 г. : автореф. дис. ... канд. ист. наук : 07.00.02 / Сизова Анастасия Юрьевна. – М., 2007. – 21 с.

4. Иванов А. Е. Высшая школа России в конце XIX – начале XX века / А. Е. Иванов. – М. : АН СССР, 1991. – 392 с.

5. Ханин Г. И. Высшее образование и российское общество / Г. И. Ханин // ЭКО : всерос. экон. журн. – 2008. – № 8. – С. 75–93.

6. Вернадский В. И. Дневники 1917–1921 / В. И. Вернадский. – Киев : Наук. думка, 1994. – 271 с.

7. Козлова Н. Н. Упрощение – знак эпохи / Н. Н. Козлова // Социол. исслед. – 1990. – № 7. – С. 11–21.

*Е. А. Подольская*

## **МОДЕРАЦИЯ КАК ПУТЬ ПОВЫШЕНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

Успешное развитие современной высшей школы напрямую связано с подготовкой научно-педагогических кадров, ведь от их научной квалификации и профессионально-педагогической компетентности зависит формирование нового поколения специалистов. Динамичные изменения содержания и подходов к педагогической деятельности, рост объема и качества инновационной составляющей в образовательном пространстве обуславливают новые требования к непрерывному повышению квалификации преподавателей высшей школы.

Однако традиционная система повышения квалификации преподавателей вузов Украины имеет существенные недостатки: во-первых, не в полной мере реализуется принцип непрерывности образования, чаще всего осуществляется эпизодическое обучение в связи с устареванием квалификации педагогов; во-вторых, повышение квалификации носит групповой (неперсонифицированный) характер, не способствует удовлетворению образовательных потребностей преподавателей; в-третьих, сохраняется «субъект-объектный» характер отношений в системе «преподаватель – слушатель», организация курсовой подготовки для преподавателей вузов строится без учета принципов андрагогики, где взрослому обучающемуся человеку принадлежит