

НАРОДНАЯ УКРАИНСКАЯ АКАДЕМИЯ

**Е. В. АСТАХОВА**

**КАДРОВЫЙ КОРПУС ВЫСШЕЙ  
ШКОЛЫ УКРАИНЫ:  
МЕТАМОРФОЗЫ РАЗВИТИЯ**

Монография

Харьков  
Издательство НУА  
2006

УДК 378.12  
ББК 74.580.42  
А91

*Утверждено на заседании кафедры истории Украины  
Народной украинской академии  
Протокол № 11 от 06.06.05*

Рецензенты: д-р социол. наук, проф. *Е. А. Подольская*,  
канд. ист. наук, проф. *А. А. Гайков*

**Астахова, Екатерина Викторовна.**

А91 Кадровый корпус высшей школы Украины: метаморфозы развития: Монография / Е. В. Астахова; Нар. укр. акад. [Каф. истории Украины]. – Х.: Изд-во НУА, 2006. – 188 с.

ISBN 966-8558-43-X

В монографии на широком историческом материале представлен генезис такой важнейшей подсистемы высшего образования, как профессорско-преподавательский корпус. Рассматриваются следующие аспекты: историография проблемы; условия и источники возникновения профессии «преподаватель университета»; современное состояние и перспективы развития кадрового корпуса высшей школы Украины.

Для научных работников, преподавателей, аспирантов и студентов.

У монографії на широкому історичному матеріалі представлено генезис такої найважливішої підсистеми вищої освіти, як професорсько-викладацький корпус. Розглядаються такі аспекти: історіографія проблеми; умови та джерела виникнення професії «викладач університету»; сучасний стан та перспективи розвитку кадрового корпусу вищої школи України.

Для науковців, викладачів, аспірантів та студентів.

**УДК 378.12**  
**ББК 74.580.42**

**ISBN 966-8558-43-X**

© Е. В. Астахова, 2006  
© Народная украинская академия, 2006

## ВВЕДЕНИЕ

Интересно и трудно... Скорее всего именно эти два ключевых слова как нельзя более точно отражают суть и подходы к анализу кадрового потенциала высшей школы. Ибо в условиях, когда мир перешагнул в третье тысячелетие своего развития, овладел самыми разнообразными видами технологий, накопил несметные залежи оружия, отрезвел от слепого поклонения атому и информационным технологиям, кажется, снова приходит понимание роли и самооценности Человека. Вероятнее всего отсюда (при прочих, конечно, приводящих) – бурный всплеск интереса к образованию, которое из избирательно-селективного постепенно превращается в массовое.

Динамика роста количества учебных заведений и численность тех, кто в них учится, поражает. Ощутимо растет признание роли и значимости образования. Такие понятия, как гуманитаризация и гуманизация, представляется, обретают смысл не только для избранных. И в этом стремительном, все ускоряющемся развитии все-таки сохраняются непреходящие ценности и цели, своеобразные системы координат, скрепы, позволяющие миру в целом и образованию в частности не рассыпаться, не сорваться в хаос.

При всей патетичности избранного стиля представляется обоснованным и оправданным именно такой подход к изучению генезиса преподавательского корпуса современной системы образования. Учитель, преподаватель – неизменная ее составляющая. Менялись подходы, методологии и методики, оценки, технологии, формы, но даже в условиях бурного развития новых информационных технологий, дистанционного обучения и виртуальных университетов роль преподавателя в аудитории остается ключевой. Педагог вносил и вносит в содержание образования свое видение, свое эмоциональное отношение, свое сомнение, вопросы, находит в каждом фрагменте культуры свои мысли. Обращаясь к аудитории, он создает предпосылки для построения «живого» знания, актуализирует опыт ученика, создает условия для его

перестройки и обогащения, организует совместную деятельность по осмыслению содержания образования.

Конечно, «загнать» в одно исследование весь спектр проблем и аспектов, касающихся генезиса и развития преподавательского корпуса высшей школы, и нереально, и абсурдно – слишком велика и многоаспектна проблема. Но попытаться рассмотреть проблему комплексно, во всей ее полноте – пусть заведомо идя на потерю глубины в ряде вопросов и срезов – представляется целесообразным и своевременным, так как присущая современной системе познания узкая специализация и дифференциация порой приводят к утрате целостного видения.

Предметная область данного исследования – преподавательский корпус высшей школы Украины в хронологических рамках двух – чуть более – столетий (т. е. XIX – начало XXI в.).

Хорошо понимая (и принимая) уязвимость такой постановки задачи, хотелось бы все же постараться проследить – с учетом классического принципа историзма – основные этапы становления и развития отечественного кадрового корпуса высшей школы и именно с этих позиций постараться понять тенденции его современного развития.

Представляется, что в условиях модернизации системы высшего образования и в целом – кардинальных подвижек, происходящих в стране, крайне важно придать проблеме развития кадрового потенциала высшей школы общественное звучание. Ибо, по очень меткому замечанию мудрейшего философа конца XX в. Мераба Мамардашвили, – вопросы всеобщего значения нужно ставить и широко обсуждать. Без этого осознать масштаб проблемы невозможно – в разговоре в курилке или на кухне этого не сделаешь: слишком большой массив аргументации должен быть развернут, чтобы представить положение. А как решать проблему, если ее даже не увидели и не назвали? Ее как будто не существует. Вещи надо называть своими именами, а это сложная работа [1, с. 6].

Проблемы кадрового потенциала науки и образования, его сохранения и обновления становятся особо актуальными на

фоне острого системного кризиса общества, который затрагивает и высшее образование, и его кадровую составляющую.

Свершившаяся ломка социально-экономических и политических отношений, изменение духовного климата, переоценка идеологических и многих культурных ценностей существенно видоизменили всю систему образования и в первую очередь такую его тончайшую ткань, как кадровый корпус.

Однако, приступая к анализу проблемы формирования и функционирования преподавательского корпуса высшей школы Украины, представляется необходимым предпослать одно существенное замечание, определить своеобразную систему координат, сквозь призму которой можно препарировать весь комплекс исследуемых проблем.

Речь идет о том, что кардинальные изменения, происходящие в высшей школе Украины, ее кадровом потенциале, вызваны не только и не столько кризисом украинского общества. Это лишь одна (крайне важная, но не позволяющая увидеть весь спектр проблемы в целом) сторона медали.

Если анализ проблем высшей школы (а, соответственно, и прогностику) вести с позиций только украинской или постсоветской действительности, то можно получить искаженную, упрощенную картину.

Кризис образования носит сегодня, при всей региональной специфичности, откровенно глобальный характер. Нужно учитывать, что кризис украинского образования самым наитеснейшим образом переплетается с общемировым. В этом – сложности, но в этом и залог, как ни парадоксально, определенного прогресса. «Переболев» именно сейчас, вместе с ведущими цивилизованными образовательными центрами, Украина имеет шанс не только не отстать окончательно и бесповоротно в этой сфере, а, напротив, закрепиться на равных, паритетных позициях.

Сказанное в полной мере относится к исследуемой проблеме, ибо кадровый потенциал – ядро, сердцевина любого научно-образовательного организма.

Иными словами, формирование и развитие кадрового корпуса высшей школы Украины происходит в сложных, но крайне динамичных и перспективных условиях. Парадигмы его формирования, своеобразная планка заданы на той высоте, которая диктуется не только «украинским климатом», но и погодными условиями в мировом образовательном пространстве в целом.

Интерес к проблемам и перспективам развития преподавательского корпуса высшей школы – не суть украинская проблема. Ощутимо роль и значение научно-педагогических кадров возрастает практически во всех странах. В документах ЮНЕСКО под высшим образованием понимаются все виды реализации программ обучения, обеспечиваемые на послесреднем уровне университетами или другими учебными заведениями, которые утверждены в качестве высших соответствующими государственными органами. Характерно, что в анализируемом документе четко разводятся понятия «исследовательская деятельность» и «научная работа», которые в отечественном науковедении пока не разделяются.

Под исследовательской же деятельностью понимаются оригинальные разработки в различных областях наук, предполагающие тщательные, упорядоченные изыскания, зависящие от характера и условий поставленных проблем. Что касается понятия «научная работа», то оно трактуется как процесс, посредством которого вузовские работники готовят научные публикации по своему предмету, публикуют свои труды, совершенствуют свою деятельность в качестве преподавателей [2, с. 22–23].

Достаточно широко трактуется в литературе термин «преподавательские кадры вуза». Под ними, как правило, понимаются все лица, которые в течение полного или неполного рабочего дня занимаются преподаванием и/или научной работой, включая и тех, кто предоставляет образовательные услуги посредством ТСО, компьютерных систем, библиотек и т. д. Разумеется, во многом такое определение выходит как за рамки традиционно-привычного определения научно-

педагогических кадров, так и массового представления об этой категории работников. Эта проблема еще ждет своего обсуждения вузовской общественностью.

Однако за ориентир такой подход можно принять, особенно если учесть евроинтеграционные процессы в образовании и присоединении Украины к Болонскому процессу.

Соответственно расширительно определяются и высшие учебные заведения, под которыми понимаются университеты, другие образовательные учреждения, центры и структуры высшего образования, а также исследовательские центры, связанные с любым из вышеупомянутых заведений, которые утверждены в качестве таковых компетентными аккредитационными государственными органами.

Развитие высшего образования, научной работы и исследовательской деятельности все чаще во многом зависит от квалификации и опыта преподавательских кадров, равно как и от их личностных и педагогических качеств, подкрепляемых академической свободой, профессиональной ответственностью, коллегиальностью и институциональной автономией.

Преподавание в высшей школе однозначно воспринимается сегодня профессией и рассматривается как своеобразная форма общественной службы, которая требует от преподавательских кадров высших учебных заведений экспертных знаний и специализированных навыков, приобретенных и поддерживаемых посредством учебы и исследовательской деятельности на протяжении всей жизни [3, с. 27].

Наиболее широкое и емкое из используемых терминов и понятий, трактующих научно-преподавательские кадры высшей школы, это «кадровый потенциал», который характеризует совокупную способность кадров системы высшего образования в целом и ее образовательных учреждений к реализации стоящих перед ними текущих и стратегических целей высшего образования [4, с. 32].

Важность и значимость кадрового потенциала высшей школы для решения стоящих перед ней задач признается – априори – на всех уровнях. Однако его сохранение, развитие

и приведение в соответствие с требованиями времени – проблема архисложная, требующая глубокого анализа реального состояния дел, определения основных – опять же – реальных путей модернизации, возможных издержек, сопутствующих реформированию.

Образование к началу XXI в. стало главным стратегическим фактором не только социально-экономического, интеллектуального и духовного развития общества, но и основой всей его модернизации, выживания и безопасности. Иными словами, развитие образования превращается в главную общенациональную задачу. Степень же и адекватность ее разрешения во многом зависят от качественных характеристик и эффективности функционирования кадрового корпуса высшей школы. Именно эта подсистема в состоянии закрепить позитивные тенденции, развивающиеся в отечественной системе высшего образования, и смягчить негативные. Она же обладает ресурсом для того, чтобы приостановить разрушение человеческого капитала<sup>1</sup>, начавшееся в Украине, как и по всей территории бывшего СССР, в 90-е годы XX века, ибо разрушение человеческого капитала имеет более серьезные последствия для потенциала развития страны, чем уничтожение материальных ценностей: «Когда разрушается слишком большой объем знаний, экономика теряет основы для дальнейшего накопления знаний либо воплощенных в людях, либо реализованных в технологиях, а этот фактор является принципиальным условием экономического роста» [5].

---

<sup>1</sup> *Человеческий капитал* – это сформированный в результате инвестиций и накопленный конкретным человеком определенный запас здоровья, знаний, навыков, способностей, мотиваций, которые целесообразно используются в той или иной сфере общественного воспроизводства // Высш. образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 28.



## РАЗДЕЛ I

### Историография проблемы

У профессора Гарвардского университета Питирима Сорокина в работе, датированной еще 1922 г., можно прочесть: «Судьба любого общества зависит прежде всего от свойств его членов. Общество, состоящее из идиотов или бездарных людей, никогда не будет преуспевающим. Дайте группе дьяволов великолепную конституцию, и все же этим не создадите из нее прекрасное общество. И наоборот, общество, состоящее из талантливых и волевых лиц, неминуемо создаст и более совершенные формы общежития» [6, с. 168].

Проблема качественных параметров и свойств общества, как видим, была остроактуальной как сто лет назад, остается она актуальной и в современных условиях. Но в силу процессов глобализации и информатизации, сложнейших цивилизационных коллизий и кризисов «качество человеческого материала» приобрело первостепенное значение, стало решающим. Безопасность страны, практически в самой широкой трактовке этого понятия, стала определяться уровнем развития людских ресурсов, «человеческого капитала» как основной предпосылки создания ее научного, экономического, социокультурного и духовного потенциала. Именно на этом направлении разворачивается соперничество развитых стран и целых регионов за лидерство, за уровень собственной безопасности, сохранение самобытного развития и в конечном счете за поликультурную систему, многокрасочность мирового сообщества. В свете этих перспектив образование и наука, их масштабность, уровень и качество становятся ведущими факторами развития и сохранения цивилизации [7, с. 5].

Наука и образование традиционно относятся к тем социальным институтам общества, в которых удельный вес высокопрофессионального интеллектуального труда особенно велик и где качество научных и педагогических кадров объективно имеет решающее значение. Преподаватели вузов являются одной из основных социально-профессиональных групп, на

которую обществом возложены две чрезвычайно важные и взаимосвязанные задачи:

- сохранение, приумножение и трансляция культурного (в самом широком смысле этого слова), в том числе и научно-технического наследия, общества и цивилизации в целом;
- социализация личности на ответственном этапе ее формирования, связанном с получением профессиональной подготовки, требующей высшего уровня образования.

В начале XXI века трансформации в обществе и образовании привели к существенному возрастанию и изменению роли вузовского преподавательского сообщества. Эти процессы – характерная черта развития всей международной образовательной системы (с учетом, конечно, специфики регионов и государств). Не случайно ЮНЕСКО приняла резолюцию, согласно которой положение преподавательских кадров высших учебных заведений должно регулироваться на международном уровне рекомендациями этой организации [8, с. 33]. Именно преподавательский корпус высшей школы способен реально влиять в современных условиях на совершенствование «человеческих ресурсов».

Внимание к кадровому потенциалу высшей школы на рубеже XX–XXI веков возросло многократно. Интерес проявили крупные международные организации, рядом ведущих стран были подготовлены концепции и доктрины развития образования, в которых значительное место уделялось проблемам развития кадров. В систему вошли научные и научно-практические конференции различного уровня и представительств по вопросам образования, на которых в самой разной постановке рассматривались вопросы кадрового обеспечения высшей школы.

Постепенно растущий интерес общества к проблеме стал находить отражение в научной литературе и публицистике. Сложилось самостоятельное направление в историографии образования – историография кадрового потенциала высшей школы, его истории, тенденций, перспектив.

Особая динамика в развитии этого процесса прослеживается в 90-е годы XX и в начале XXI века. Если бы довелось строить график количественных показателей публикаций по кадровым вопросам высшей школы, то кривая в 1990-е годы постоянно «забирала» бы вверх и росла достаточно круто.

Объяснения такому всплеску научного интереса к проблеме, представляется, лежат на поверхности. Ведущие цивилизованные страны переживали (при всей относительности обобщений) невиданный образовательный бум, с одной стороны, и резкое усложнение требований к сути и качеству высшего образования – с другой. Стало очевидно, что переход к массовому высшему образованию в постиндустриальном обществе потребовал принципиально иного преподавания и преподавателя.

Названные причины, естественно, коснулись и государств постсоветского пространства. Но здесь интерес усиливали (и это, наверное, в первую очередь) и внутренние процессы. Развал СССР, формирование национальных высших школ в бывших союзных республиках уже на принципиально иной основе – все это ошутимо стимулировало исследовательский интерес к проблеме кадрового потенциала системы образования в целом и высшего в частности.

Как бы то ни было, но в рамках последнего десятилетия XX и начала XXI века накопился, безусловно, интересный материал, позволяющий говорить о развитии историографии проблемы.

Попытка провести историографический анализ вопросов кадрового потенциала высшей школы, кроме чисто научного, имеет и определенный прагматический смысл. Анализ литературы, проведенный в совокупности на достаточно большом массиве публикаций, позволяет избавиться от некоторых стереотипов, бытующих в отношении профессорско-преподавательского состава высшей школы. Знакомство с литературой, затрагивающей отдельные исторические периоды, позволяет утверждать, что преподавательский корпус в своей более чем двухсотлетней истории (если

говорить об отечественной высшей школе) переживал разные времена: и низкую зарплату, и невысокий социальный статус, и высокую «текучесть кадров» и т. д. Иными словами, историография дает возможность расширить и уточнить представление об истории проблемы. В данном случае – проблемы кадрового потенциала высшей школы.

Классификация имеющейся по изучаемой проблеме литературы вызывает определенные сложности, ибо структурирование явления не завершено. Особенно это касается высшей школы государств постсоветского пространства, где национальные системы образования проходят стадию становления и реструктуризации.

При всей относительности предлагаемой классификации, представляется целесообразным выделение следующих групп:

- официальные, нормативные, аналитические и статистические документы и материалы;
- материалы конференций, семинаров, симпозиумов;
- литература, посвященная истории развития образования (и в этом контексте представлены кадровые аспекты);
- литература, посвященная общим вопросам развития образования, в которой, в том числе, затрагиваются и вопросы кадрового потенциала высшей школы;
- публикации, касающиеся различных форм повышения квалификации преподавательских кадров, в том числе через аспирантуру и докторантуру;
- публикации, затрагивающие проблему «утечки умов» и в связи с этим – кадровую ситуацию и тенденции в высшей школе;
- литература, непосредственно посвященная различным аспектам кадровой составляющей высшей школы.

Конечно, предложенная систематизация имеет явные недочеты. Можно оспаривать и последовательность, в которой названы группы. Однако, представляется, что подобная группировка литературы по основным тематическим направлениям все же может дать определенное представление

о степени и глубине разработанности проблемы кадрового потенциала на современном этапе.

В 90-е годы XX века практически все государства постсоветского пространства сформировали собственную нормативно-правовую базу образовательных систем. Были приняты соответствующие законы и подзаконные акты, которые дополнялись концепциями, программами, а в ряде случаев и доктринами развития образования.

Украина приняла в этот период такие основополагающие фундаментальные документы, как Государственная программа «Освіта – XXI століття», Национальная доктрина развития образования Украины, законы об образовании и о высшем образовании, появилась ранее неиспользуемая форма – Национальный доклад о развитии образования в Украине.

Документы и материалы такого типа и направления дают, как правило, достаточно емкое представление о стратегических и концептуальных позициях государства в сфере образования. Анализ официальных материалов позволяет воссоздать общий контекст, ситуацию в образовании и предлагаемые перспективы его развития, в частности в области реализации кадровой политики.

Обращает на себя внимание тот факт, что диапазон названий стратегических образовательных документов разных стран достаточно широк, но только три государства, возникшие на постсоветском пространстве, избрали для своего долгосрочного планирования развития образования жанр доктрины. Это были Украина, Россия и Киргизия.

Доктрина, как известно, это ясное и лаконичное изложение основных положений государственной политики в сфере образования на конкретный период.

При многих различиях (а они весьма существенны) принятых в Украине, России и Киргизии доктрин все они акцентировали внимание на том, что воплощение позиций и идей доктрин в реальную образовательную практику самым непосредственным образом зависит от уровня квалификации, профессиональной компетенции и культуры преподавательского

корпуса. Этот уровень, отмечалось в доктринах, равно как и инновационная способность преподавателей, плодотворность их деятельности формируются длительное время и во многом обусловлены престижностью преподавательского труда, обеспеченностью свободы преподавания и исследования, регулярностью публичной оценки со стороны коллег. Именно на этих направлениях и предполагалось строить кадровую политику.

Однако, если сравнивать названные документы трех государств, то позиция относительно стратегии кадровой политики в сфере образования, сформулированная в украинской доктрине, – увы – представляется наиболее декларативной и неконкретной [9, с. 11]. Не критиканства ради, но следует подчеркнуть, что кадровые вопросы слабо «прописаны» в стратегическом и тактическом отношении и в других официальных документах.

Как правило, задачи в области работы с кадрами ограничиваются лишь сферой подготовки преподавателей для общеобразовательной школы, прогнозированием потребности государства в специалистах такого профиля и совершенствовании системы морального стимулирования профессионального роста преподавателей.

Трудно давать однозначную оценку такой ситуации. Думается, причин было достаточно много (как объективных, так и субъективных). Но то, что анализ и прогностика проблем кадрового потенциала высшей школы в основополагающих документах 1990-х годов уже не соответствовали ни текущим задачам, ни потребностям времени – очевидно.

В целом, интереснейший массив официальных документов законодательного, нормативного направления свидетельствует о том, что в 90-е годы XX века прошла активная законотворческая работа, практически полностью сформировавшая правовое поле, в котором функционирует система образования. И Конституция Украины, и последовавшие за ней законы, подзаконные акты, различные программы представляют широчайшие возможности для изучения и анализа

концептуальных подходов, принципов и позиций украинского государства относительно развития образования в целом и его кадровой составляющей в частности.

Значительный массив информации по проблеме представляют различные статистические сборники и публикации. Хотя, в отличие от предыдущих лет, крупных обобщающих материалов на общегосударственном уровне, статистических сборников, касающихся различных аспектов и сфер образования, в исследуемый период не было (ни в традиционном печатном, ни в электронном вариантах). При этом публикаций статейного и брошюрного типа – достаточно много.

В первую очередь, конечно, это материалы Министерства образования и науки Украины [9; 10], Главного управления образования и науки Харьковской облгосадминистрации [11], результаты многочисленных социологических исследований, проводимых специализированными учреждениями [12] и вузовскими научными лабораториями [13]. Ощутимо заполнили явный информационный вакуум, возникший в первой половине 1990-х, информационно-аналитические материалы, подготавливаемые МОН Украины к заседаниям коллегий Министерства. Представленные в таких сборниках данные по профессорско-преподавательскому составу позволяют отслеживать общую динамику процессов, протекающих в этой подсистеме.

В целом, статистика, публикуемая официальными источниками и специализированными учреждениями, представляется полной, на основе которой можно анализировать проблемы и тенденции развития кадрового потенциала в динамике.

Во второй половине 90-х годов XX – в начале XXI в. активизировалось проведение научных и научно-практических конференций по проблемам образования. Разные по уровню, представительству, квалификации участников и т. д., они в целом дали достаточно обширный объем информации и аналитических данных по рассматриваемому вопросу.

Значительная часть конференций проходила под эгидой и при участии Министерства образования и науки Украины, что давало возможность координировать в какой-то степени этот процесс и – главное – отслеживать и систематизировать получаемые научные результаты.

Нельзя сказать, что в литературе добротной представлена аналитическая составляющая научных и научно-практических конференций. В подавляющем большинстве их вклад в разработку проблемы ограничивался публикацией материалов и/или – принятием рекомендаций. Реже – в научно-теоретических, специальных журналах встречаются ретроспективные обзоры или информационные сообщения. Анализ обсуждаемых проблем и вопросов, рассматриваемых на тех или иных научных форумах, в литературе – единичны.

Но в целом анализ и сопоставление большого массива таких сборников и материалов дают уникальную и весьма разноплановую информацию о проблемах кадрового корпуса высшей школы, проявляющихся тенденциях.

Анализ материалов, тезисов таких конференций позволяет утверждать, что вопросы кадрового потенциала высшей школы на них рассматривались систематически. Можно вычленив группу авторов и научных коллективов, стабильно работающих в направлении анализа состояния, истории, перспектив развития кадрового корпуса высшей школы. Представляется, что наиболее продуктивны и последовательны в этом направлении исследователи Киева и Харькова, где имеются богатые научные традиции и функционируют научные школы. Если говорить о Харьковском регионе, то здесь интересную «конференционную политику» проводили Национальный университет им. В. Н. Каразина, Национальный технический университет «ХПИ», Народная украинская академия. Именно усилиями этих вузовских комплексов Харьков ощутимо «продвинулся» в исследованиях общих и конкретных проблем развития высшего образования.

Среди наиболее интересных и значимых с точки зрения рассматриваемой проблемы конференций можно назвать:



Міжнародну науко-практичну конференцію «Структура освіти в регіоні: проблеми оптимізації», 1996 г., Харків [14]; Міжнародну наукову конференцію «Концептуальні проблеми модернізації вищої освіти», Донецьк, листопад 1998 г. [15]; Всеукраїнську науко-практичну конференцію «Управління національною освітою в умовах становлення і розвитку української державності», Київ 28–30 жовтня 1998 г. [16]; міжнародні семінари лідерів приватної освіти, проводимі в Харкові з 1999 г. [17]; методологічний семінар «Філософія освіти ХХІ століття: проблеми та перспективи», Київ, 22 листопада 2000 г. [18]; Всеукраїнську науко-методичну конференцію «Сучасний стан вищої освіти в Україні: проблеми та перспективи», 24–25 травня 2000 г. [19]; Всеукраїнську науко-практичну конференцію «Концептуальні засади модернізації системи освіти в Україні» Харків, 1 лютого 2002 г. [20]; Міжнародну науко-практичну конференцію «Управління сучасним вищим навчальним закладом», Харків, 7–8 жовтня 2002 г. і науковий семінар «Загострення конкурентної ситуації в освітньому просторі: глобальні та регіональні проблеми», 6 лютого 2004 г., Харків [21]. Перелік конференцій і семінарів можна було б продовжити. Практично кожен з названих наукових форумів дав інтересні виступи і публікації по питанням розвитку кадрового потенціалу вищої школи. Викликає сумніви лише той факт, що в силу, в першу чергу, економічних причин, представництво наукового співтовариства країн СНГ, Східної Європи, тобто регіонів, де в освітній сфері відбувалися аналогічні національні процеси, було дуже невелике. Отже – мінімальні можливості для порівнянь, порівнянь, аналізу кадрової ситуації і тенденцій, що відбуваються в згаданих країнах і регіонах. Звичайно, в науковій літературі, публікаціях ЗМІ достатньо широко представлені процеси, що відбуваються в освітній сфері Російської Федерації, Білорусії, Казахстану, країн Балтії, Польщі і т. д. Але замінити в повному обсязі наукові

дискуссии и личное общение специалистов, то есть то, что дают научные конференции, имеющиеся публикации, конечно, не могли.

Интереснейшую группу для исследования изучаемой проблемы представляют публикации по истории образования. Здесь есть и монографические труды, и статьи, и сборники, и учебные пособия. За исключением работ известного специалиста в области истории образования доктора исторических наук А. Е. Иванова (Институт истории РАН), результаты исследований которого появились в печати значительно раньше, большинство публикаций этой группы вышли в свет в конце 90-х годов XX – начале XXI века. Своеобразным толчком, как представляется, к формированию указанной тенденции послужил ряд причин. Это и юбилейные даты (например, 200-летие Министерства образования России), окончательное снятие идеологических запретов на те или иные темы и материалы, ощутимо возросший общественный интерес к истории в целом и истории образования в частности. Так или иначе, но на постсоветском пространстве (в основном, конечно, в Российской Федерации) были опубликованы фундаментальные исследования по истории образования, в ряде которых представлены материалы по кадровому составу высшей школы. Среди работ обобщающего плана – монографии В. Г. Кинелева, В. Б. Миронова «Образование, воспитание, культура в истории цивилизаций» [22], Л. Н. Модзалевского «Очерк истории воспитания и обучения: с древнейших времен и до наших дней» [23], «История образования и педагогической мысли за рубежом и в России» под общей редакцией З. И. Васильевой [24], учебное пособие «История педагогики и образования» под редакцией А. И. Пискунова [25].

Кадровые вопросы – не предмет исследования названных работ. Но в них широко представлен исторический контекст образовательных процессов, изложены основные принципы, на которых строилось высшее образование в Российской империи и на территории Украины, как ее составной части, используется принцип исторического портрета, что дает

возможность увидеть лица истории отечественного образования. В целом, названные работы при всем стилевом и содержательном различии объединяет то, что в них систематизированы и обобщены материалы длительного исторического периода, создано общее представление о генезисе высшего образования, основных этапах его развития.

Особый интерес в контексте изучаемой проблемы представляют работы (монографии и статьи) А. Е. Иванова [26]. Исследования этого известного специалиста дают представление о развитии высшей школы рубежа XIX–XX в., студенческом контингенте, преподавателях. Есть наработки, которые встречаются практически только у этого автора. Например, подробно исследован механизм получения ученых степеней и званий в Российской империи, алгоритм подготовки научных квалификационных работ, процедура их защиты и утверждения. Исследования проф. А. Е. Иванова представляют классическую школу российских историков, для которой характерен внимательный и взвешенный подход к историческому факту, соблюдение принципа историзма, добротный литературный язык и образность изложения. Все это привлекает в работах А. Е. Иванова, которые дали ощутимое научное приращение в исследовании вопросов формирования и развития преподавательского корпуса высшей школы.

В этом же ряду – исследования В. В. Пономаревой и Л. Б. Хорошиловой [27]. В их монографии «Университет для России» [28] уделяется большое внимание развитию основ образования, затрагиваются и проблемы формирования, начальных стадий развития преподавательского корпуса первых университетов. Именно это исследование позволяет получить представление о социальном происхождении преподавателей, их образе жизни, финансовом положении, определенной статусной градации, которую имели преподаватели отдельных факультетов. Конкретные факты, «вписанные» в исторический контекст развития культуры XVIII века, в историю создания первых университетов, дают

целостное представление о проблеме. Знакомство с монографией «Университет для России» позволяет увидеть весьма существенные различия в процессах формирования профессорского состава европейских и российских университетов, их уровне подготовки, методах преподавания и пр.

К работам общего плана, исследующим в контексте историю развития образования и проблемы профессорско-преподавательского состава, относятся интересные публикации А. Афонюшкиной [29], А. Глухова [30], В. Змеева [31], В. Филиппова [32], И. Юрищевой [33]. Объединяет этих авторов характер подачи материала – как правило, обзорный, обширный хронологический период, взятый для исследования – опять же, как правило, около двух веков (именно столько, сколько насчитывала система высшего образования в Российской империи) – акцент на государственной политике в сфере образования. Названные работы позволяют получить представление о правовой стороне организации высшего образования, социально-экономических аспектах, основных подходах и принципах формирования профессорско-преподавательского состава университетов XVIII – первой половины XX века. При этом следует подчеркнуть, что специальных работ по истории формирования и развития профессорско-преподавательского состава университетов нет. Проблема представлена отдельными статьями таких авторов, как Питер А. Вандермеш [34], М. Зиновкина [35], Т. Кравченко [36], С. Мешковая [37], В. Соловей [38], А. Шипилов [39]. Видится обоснованным выделение публикаций бельгийского историка и журналиста Питера Вандермеша, который изучал историю в университете Гента, затем работал исследователем в Бельгийском национальном фонде научных исследований и в университете Антверпена. В 1996 г. им в рамках большого коллективного труда по истории европейского университета [40] был подготовлен раздел «Преподаватели», переведенный на русский язык и представляющий собой интереснейшее исследование по истории формирования преподавательского корпуса в университетах Европы. Работа бельгийского

историка в совокупности с работами уже упоминавшихся А. Е. Иванова, В. В. Пономаревой и Л. Б. Хорошиловой позволяет увидеть общее и особенное в процессах формирования преподавательского корпуса европейских и российских университетов на заре их становления.

Значительный интерес в публикации П. Вандермеша представляет целый ряд вопросов и проблем, на которых в отечественных исследованиях внимание заостряется меньше. В их числе: различие в трактовках понятий «преподаватель», «профессор», «лектор»; превращение преподавания в профессию; социальная и карьерная мобильность преподавателей, уровень их влияния как социальной группы и т. д.

Следуя ранее предложенной классификации литературы, касающейся вопросов формирования и развития кадрового потенциала высшей школы, необходимо назвать работы общего характера, посвященные комплексным проблемам высшего образования, в которых, в связи с предметом исследования, даются статистические выкладки, анализ отдельных аспектов уже современного состояния и тенденций развития кадрового корпуса вузов. Представляется обоснованным выделение отдельным блоком публикаций, которые вышли в 90-е годы XX – начале XXI века в результате разработки комплексной научной темы по роли высшей школы в формировании интеллектуального потенциала в XXI веке, осуществляемой научно-образовательным комплексом Народная украинская академия (Харьков). В числе наиболее значимых изданий – ежегодные «Вчені записки ХГУ «НУА», которые полностью посвящены различным аспектам образования, в том числе и кадровым вопросам [41], монографии «Приватная высшая школа в объективе времени: украинский вариант» [42] и «Приватна вища освіта: шляхи України у світовому вимірі», подготовленная докторантом Народной украинской академии А. Л. Сидоренко [43], учебное пособие «Курс лекций по социологии образования» [44] и др.

В целом, сделанное коллективом преподавателей и сотрудников НУА в конце XX – начале XXI века в области

изучения высшей школы и ее кадрового корпуса представляет ошутимое приращение научных знаний. Особенно в сфере развития частного образования, исследовании кадровой политики высшей школой Украины, вопросах социализации молодежи.

Значимы для изучения проблемы вузовских кадров публикации Б. Вульфсона [45], Э. Зеера [46], Ф. Зиятдиновой [47], В. Кипеня и Г. Коржова [48], Р. Резакова [49], в которых представлены социологические и психологические аспекты темы, проводится сравнительный анализ тенденций развития преподавательского корпуса ведущих стран мира, то есть заполняются те ниши, которые в предыдущие годы либо вообще не исследовались, либо затрагивались поверхностно.

Отдельную, динамично растущую группу публикаций составляют исследования, касающиеся эмиграции отечественных ученых и преподавателей за рубеж. Литература, посвященная этой неоднозначной и пока еще слабоизученной проблеме, освещает самые разные ее аспекты: статистические параметры, причины отъезда, формы и виды деятельности в эмиграции, научную и педагогическую успешность за пределами прежних вузов и НИИ, географическую локализацию явления на разных этапах его развития, прогностику и т. д. Даже простой перечень авторов, работающих в рамках исследования этого направления, занял бы достаточно много места. Думается, целесообразно упомянуть лишь наиболее значимые работы и отметить, что анализ кадровых вопросов современной отечественной высшей школы был бы неполным, если бы не привлекалась литература и материалы, затрагивающие болезненную проблему «утечки умов» (как внутренней – в иные области и сферы деятельности, так и внешней). Этот аспект важен для понимания ситуации современной и – увы – ближайшего будущего, так как судя по объективным показателям и субъективному восприятию, тенденции оттока вузовской элиты сохраняются и будут оказывать заметное воздействие на научно-педагогический состав высшей школы.

Аналитичностью, взвешенностью, при рассмотрении проблемы «утечки умов», отличаются публикации таких авторов, как А. Аллахвердян, Н. Агамова, О. Игнатьева [50], И. Болотин, С. Попов [51], Ю. Гранин [52], В. Иноземцев [53], В. Ионцев [54], А. Лиферов [55], Г. Лукичев [56], В. Морозова [57], В. Московкин [58], В. Садовничий [59], В. Троян [60], И. Ушкалов, В. Валюкович, И. Малаха [61].

Знакомство с достаточно широким кругом публикаций по проблеме научно-педагогической эмиграции позволяет утверждать, что с научно-аналитической точки зрения российские исследователи ушли значительно дальше остальных. Справедливости ради нужно отметить, что в Российской Федерации и масштаб явления больше, и потери от этого ошутимее. Однако в работах российских специалистов уже в 1990-е годы явно был замечен переход от констатации явления к его анализу и прогностическим выкладкам. В других государствах постсоветского пространства, в том числе и в Украине, эти процессы идут значительно медленнее. Интересный же опыт поиска решения сложнейших процессов оттока интеллектуальной элиты описан не только нашими российскими коллегами. Есть прецеденты в Великобритании, КНР, других странах.

Достойны внимания различные государственные проекты, программы, комплексы мер, направленные на возвращение и закрепление в стране ранее выехавших на временное или постоянное место жительства ученых, ведущих преподавателей высшей школы. В МГУ, к примеру, у ближайших наших соседей, апробируются несколько программ, призванных сохранить для науки и образования интеллектуальную элиту, закрепить в ведущих научных центрах и университетах талантливую молодежь.

Самая значимая в контексте исследуемой проблемы и самая трудная для анализа группа публикаций – это те, которые непосредственно посвящены формированию и развитию кадрового корпуса высшей школы. Группа достаточно многочисленна, авторы представляющие ее, в своем подавляющем

большинстве публикуют работы в ведущих специализированных изданиях Украины и России. Есть в группе и своеобразные лидеры, статьи которых встречаются в литературе регулярно, и в содержательном плане именно они задают своеобразный тон в исследовании проблем кадрового потенциала высшей школы. Представляется обоснованным в первые годы XXI в. назвать в числе таких лидеров доктора социологических наук, заведующую лабораторией экономики образования Института управления образованием РАО Романкову Людмилу Ивановну [62], в кругу исследовательских интересов которой теоретическое и прикладное осмысление профессии «преподаватель высшей школы», анализ динамики развития кадрового потенциала вузов, изучение государственной кадровой политики как способа социального управления развитием высшей школы, другие вопросы. Думается, есть основания, зная работы проф. Л. И. Романковой, назвать их своеобразным камертоном, определявшим звучание в исследовании рассматриваемой проблемы.

К числу авторов, работы которых представляют значительный интерес, можно отнести публикации Д. Ахметовой, Л. Гурье [63], заслуженного деятеля науки и техники Украины Н. Белухи [64], Ю. Богомолова [65], Е. Бойко [66], И. Болотина [67], И. Васениной, Н. Сорокиной [68], И. Герасимовой [69], Л. Гохберга [70], Е. Гришновой [71], В. Жураковского, В. Приходько, И. Федорова [72], И. Зимней [73], начальника управления по работе с научно-педагогическими и руководящими кадрами Министерства образования России профессора В. Королькова [74], Л. Москвичева [75], Р. Фатхутдинова [76], Ю. Тарана, О. Величко [77] и ряда других.

Названа достаточно большая группа авторов, но список этим не исчерпывается. Внимательный анализ тематики кандидатских и докторских диссертаций по истории, философии, социологии, экономике образования, защищенных в 90-е годы XX – в начале XXI в., показывает, что среди молодых исследователей усиливался интерес к вопросам кадрового



обеспечения высшего образования, появлялись добротные публикации молодых ученых.

В целом, подводя итог, целесообразно выделить главное:

- к началу нового века сложилась достаточно солидная источниковая и историографическая база для исследования проблем кадрового потенциала высшей школы;

- ведущие позиции в исследованиях проблем кадрового корпуса высшей школы занимают российские исследователи: в Украине процесс формирования этого направления идет медленнее;

- существует ряд наиболее «продвинутых» направлений в исследовании обозначенной проблемы. Среди них – история формирования преподавательского корпуса; вопросы миграции интеллектуального потенциала; повышение квалификации кадров; подготовка преподавателей к изменениям конъюнктуры образовательного рынка;

- ведущие исследователи проблем развития кадрового потенциала высказывают обоснованную тревогу по поводу сохранения тенденций ухудшения качественных характеристик преподавательского корпуса высшей школы и это при том, что преподаватель современного вуза должен быть готовым к новым технологиям в учебном процессе, новой роли самого преподавателя, новым условиям обучения (массовость, поликультурность, полярность уровня подготовки студенческого контингента), новым субъектам образовательного процесса.

## РАЗДЕЛ II

### Генезис формирования и развития преподавательского корпуса

Преподаватели высшей школы составляют одну из наиболее значимых компонент современной высшей школы. Стремительная модернизация всей системы высшего образования стимулировала интересы исследователей самых разных научных направлений к различным составляющим развития этой важнейшей подсистемы. В последние годы теоретическое и прикладное осмысление профессии «преподаватель высшей школы» складывалось таким образом, что наибольшее развитие получили психологические и педагогические аспекты, целостные же системные исследования этой профессии носят, как правило, либо общефилософский характер (изучается миссия преподавателя современного вуза), либо общестатистический, когда в центре внимания специалистов находятся количественные показатели, описывающие динамику численности и структуру профессорско-преподавательского состава. Исторические, социокультурные, социально-экономические особенности профессии «преподаватель высшей школы» в современных условиях в Украине исследуются мало, что, представляется, оказывает негативное воздействие на глубину и масштабность анализа проблем и, соответственно, четкость формулирования кадровой политики в системе высшего образования. При этом важно подчеркнуть, что именно исторические аспекты, как правило, представлены в литературе фрагментарно или вообще отсутствуют.

Однако проследить предысторию формирования современного кадрового корпуса высшей школы, узловые моменты его развития, традиции и специфику представляется крайне значимым, ибо без исторического экскурса едва ли возможно сформировать целостное и взвешенное представление о проблеме, реально оценить ее современное состояние и, тем более, спрогнозировать возможные направления развития на перспективу.

Хотелось бы обратить внимание на тот факт, что история формирования преподавательского корпуса высшей школы Украины носит нелинейный, неэволюционный характер. По меньшей мере два разрыва в ее развитии в XX веке сильно видоизменили, «смешали» сущностные характеристики и неоднозначно сказались на качественных параметрах.

Имеются в виду, в первую очередь, события 1917 и 1991 годов. Если к этим «разрывам» добавить и другие процессы явно неэволюционного характера: репрессии 1930-х годов в СССР, Отечественная война с ее тяжелейшими последствиями, гонения на научно-педагогическую и творческую интеллигенцию послевоенного времени, перепады и волюнтаристские решения хрущевского периода, заидеологизированность высшей школы в 1970-е – первой половине 1980-х годов, критический «обвал» в середине 1990-х, связанный с молниеносной вынужденной реструктуризацией высшей школы, разрывом наработанных научных связей, недостаточным финансированием, то станет понятна классификация рассматриваемого явления, как развивающегося нелинейно.

Второй принципиально важный момент неразрывно связан с первым и достаточно значим в контексте анализируемых проблем. В начале века (после революционных потрясений 1917 года), и в конце (в результате распада СССР и формирования частных образовательных структур) одновременно с ухудшением качественных характеристик преподавательского корпуса ухудшились и параметры студенческого контингента. Оба периода – по разным причинам и в разном масштабе – дали резкий рост численности студентов при одновременном снижении общего уровня их подготовки. Происходил своеобразный процесс «упрощения» высшей школы, который не мог не сказаться как на общем ее состоянии, так и на характеристиках преподавательского корпуса [78, с. 11–21].

Схожие, при всей безусловной относительности аналогий, процессы, происходящие в украинском обществе на рубеже XX–XXI веков, пока в литературе не описаны. Но данные

социологических исследований, материалы периодической печати свидетельствуют о существенном снижении уровня подготовленности абитуриентов, их общей культуры, ухудшении качественных параметров студенчества. Эти изменения, естественно, не могли не сказаться на общем состоянии высшей школы, результатах ее деятельности.

Однако при всех проблемах, трудностях и просчетах высшая школа СССР (и украинская, как ее составная часть) имела реальные весомые достижения, авторитет, занимала ведущие позиции в мире. Ее преподавательский корпус был почитаем и внутри страны, и за ее пределами. При всей специфичности и региональных особенностях истоки, генезис, происхождение кадрового корпуса высшей школы Украины имеют общие корни с российской и – частично – польской высшими школами.

Практически до конца XVII века в Московском государстве образование было делом церкви или частной инициативы. Государство, в силу целого ряда объективных и субъективных причин, не уделяло ему должного внимания. «Мастера грамоты» за умеренную плату давали начатки знаний у себя на дому или приходили к ученикам. С 30-х годов XVII века начинает приживаться практика приглашения иностранцев, в основном греков, для обучения языку и грамматике. Постепенно увеличивается число начальных частных школ, где преподавали представители духовенства, горожане. Они активно заполняли возникшую нишу – потребность населения в элементарном образовании при отсутствии государственной школы и постоянного контингента преподавателей.

Первая частная школа повышенного типа, упоминания о которой сохранились в письменных источниках, в России была создана в 1701 г. пастором Глюком и гордо именовалась гимназией. Она была бесплатной и содержалась на деньги казны. В 30–40-е годы XVIII в. начался бурный рост частного образования, при этом государство совершенно устранилось от какого-либо контроля или регламентации деятельности пансионов, учителей, гувернеров. Каждый желающий имел

возможность открыть пансион, выбрать любое содержание образования, набрать исключительно по своему усмотрению учителей. Это привело к печальным последствиям. В большинстве своем в пансионах преподавали иностранцы (чаще французы), которые имели поверхностное образование, а зачастую и сомнительную репутацию. Ими же пополнялись ряды частных учителей и гувернеров. В 1757 г. Елизавета впервые предприняла попытку регламентировать ситуацию, сложившуюся в образовании. Учителям надлежало проходить своеобразную аттестацию в университете или Академии наук и получать аттестат (лицензию) на право ведения преподавательской деятельности.

Иначе обстояло дело с университетскими преподавателями, хотя большинство из них, как известно, также приглашались из-за пределов государства Российского.

В Европе, в силу более ранней сформированности явления и дифференциации, процесс становления преподавательского сословия протекал сложнее.

Собственного говоря, отправной точкой формирования институциональной организации подготовки кадров высшей квалификации следует признать ставшее неоспоримым фактом уже в начале XVI в. «замыкание» преподавательских коллегий [34]. Вместе с тем деформации и кризис университетской корпоративности XVI–XVIII вв. провоцировали формирование институциональной организации подготовки кадров под сильным влиянием органов государственной власти, что не могло не сказаться на всем комплексе складывающихся моделей обучения.

Так, высокий уровень развития университетского образования во Франции, крайняя сложность и разветвленность его системной организации привели к возникновению там весьма диверсифицированной структуры подготовки кадров. К примеру, даже в современной французской модели трудно обнаружить четкие различия между доаспирантскими и аспирантскими программами.

Как представляется, подобная многоуровневость университетского образования и размытость границ между вузовским обучением и аспирантскими программами – результат эволюции решений тех проблемных ситуаций, которые отличали историческую действительность французского университетского образования в XVI–XVIII веках.

В начальный период новой истории тенденция к специализации в преподавании начинает усиливаться. И все же до конца XVI в., и даже в XVII в. один профессор нередко обучал, например, и еврейскому языку, и медицине, и теологии, и праву. Вместе с тем тенденция давала о себе знать все отчетливее: развитие наук вынуждало и профессоров, и ученых концентрировать внимание на изучении одной, частной, области знания или даже специализироваться в том или ином конкретном научном направлении. Наиболее интенсивно этот процесс развивался в крупных университетах, где было много профессоров, причем с различными интересами. Если в малых университетах один или два профессора просто по необходимости читали всю факультетскую программу, то в крупных можно встретить ситуацию, когда в XVIII в. некоторые профессора уже преподавали одну дисциплину на разных факультетах.

Общая тенденция к специализации, однако, не означала, что преподаватели не могли делать карьеру или переходить с кафедры на кафедру. Существовало несколько видов кафедр, что влияло и на статус профессоров: их авторитет различался в зависимости от кафедральной принадлежности так же, как и размеры получаемого жалования. Назначение на должность было или пожизненным или на определенный срок. На протяжении XVI–XVIII вв. критика пожизненного найма (тенуры) то активизировалась, то затухала. Борьба с такой формой закрепления на университетской кафедре только к 1771 г. увенчалась успехом. Вместе с тем в отдельных странах, например в Германии, практика пожизненных назначений вообще не получила распространения: здесь должности занимали в пределах от одного до пяти лет. В некоторых же

университетах вообще действовал запрет на пожизненную профессорскую тенуру.

Помимо преподавания профессора исполняли в университетах и другие обязанности: они должны были участвовать в работе факультетских или университетских правлений, различных комитетов, выполнять функции ректора, декана, главы колледжа, библиотекаря и т. д.

Что же касается работы со студентами, то обязанности преподавателей не ограничивались только контролем над освоением ими знаний. Приходилось, например, надзирать за поведением студентов в свободное от занятий время, а в некоторых университетах – даже контролировать образ их жизни, досуг, религиозные взгляды. Занятия профессоров состояли не только в преподавании, но и в обязательной подготовке публикаций. К тому же, они вели частное обучение и практику. Но дело не ограничивалось и этим. Университеты в целом и преподаватели в частности рассматривались властью предрежущими как интеллектуальный ресурс церкви и государства: их приглашали в советники, в посланники, они участвовали в составлении индексов запрещенных изданий, решали вопросы публикаций и продажи книг, выступали проповедниками, цензорами проповедей, консультантами.

Иными словами, перечень «внеаудиторной» занятости университетских профессоров достаточно объемный.

Обычно преподавательский путь начинался с кафедры факультета свободных искусств. Только через несколько лет, как правило, преподаватель получал возможность занять кафедру какого-нибудь высшего факультета. Надо сказать, что профессор факультета искусств обрел полноценный профессорский статус только в XVIII веке. Некоторые из преподавателей, начиная карьеру в ранге экстраординарных профессоров или приват-доцентов, делали все возможное, чтобы как можно быстрее получить место ординарного профессора, гораздо лучше оплачиваемое и значительно более почитаемое в университетской иерархии.

Однако и после того как преподаватель становился ординарным профессором, ему и дальше было чего желать: можно было стремиться к занятию более высокооплачиваемой или более престижной кафедры. При этом не удивительно, что кафедры младшего факультета обновлялись быстрее. В Испании описанная система даже была институционализирована. На каждом факультете она представляла собой своеобразную академическую лестницу, простиравшуюся от самой нижней до самой высокой кафедры. Чтобы избежать конкурентной борьбы и открытых вакансий, по мере того, как освобождались более высокие в иерархии должности, преподаватели автоматически передвигались по академической лестнице. В результате сложилось такое положение дел, когда выдвижение шло в большей мере по возрастному принципу, а не по профессиональным, личным качествам.

Аналогичные примеры можно найти и в истории университетов других европейских стран, хотя там подобная система все-таки не была правилом. Если некий преподаватель покидал университет, то, порой, могли принять решение о назначении на освободившееся место его младшего коллеги, после чего все остальные преподаватели автоматически перемещались на одну ступень вверх. Иногда подобная практика приводила к тому, что некоторые преподаватели меняли свои кафедры и два, и три раза в год, а значит, порой просто не были должным образом готовы к преподаванию соответствующего предмета. Нередко кафедру меняли и в поисках лучшего заработка. В литературе встречаются упоминания о том, что один и тот же профессор в поисках увеличения своих доходов с одинаковым успехом преподавал и теологию, и философию, и каноническое право, и, наконец, даже право гражданское.

Отношение преподавателей к своим обязанностям менялось от страны к стране, от университета к университету, что определялось в значительной мере размером оплаты труда. Распространенными были, как правило, два подхода к пониманию смысла университетского преподавания как карьеры.



В соответствии с первым – это была реальная карьера. Профессора оставались в университете, стремясь проложить путь вверх, или переходили из одного университета в другой. В одном из университетов Франции, например, 21 из 177 профессоров на протяжении 1585–1811 гг. оставил профессорскую карьеру ради другой работы (12,3%), а 43 человека сменили университет. Иными словами, приблизительно 88% преподавателей смотрели на профессорство как на дело всей своей жизни, а 66% так и проработали до конца дней в стенах этого небольшого университета. В другом университете за период с 1501 по 1750 год из 954 профессоров 191 (20%) покинул университет: кто-то перешел в другое учебное заведение, кто-то получил назначение и стал епископом, членом совета, судьей... Но даже если покинувшие стены университета профессора составили менее пятой части, то все же 80% осталось [34, с. 47]. Соответственно, есть основания для предположения о том, что большинство университетских преподавателей все же рассматривали профессорство как карьеру. Получив кафедру, они оставались в том или ином университете до конца своих дней, если только не переходили в другой, то есть меняли место работы, но не профессию.

Иерархическая система отношений была характерна не только для профессорских должностей: своя иерархия существовала и в системе университетов и, естественно, преподаватели стремились получить должность в наиболее известных из них. Сие добавляло и престижности, и зарплаты.

Вместе с тем в конце XVIII века в разных регионах Европы профессорство в полной мере еще не воспринималось как профессиональная карьера в чистом виде, скорее, оно рассматривалось как ее элемент. Преподаватель, который бы не покидал свой университетский пост во имя службы в церковной или светской организации, был просто редкостью. И поскольку подобное рекрутирование происходило быстро, многие преподавательские должности переходили из рук в руки за год один-два раза. Такой массовый исход вел к снижению профессиональных доходов, университетских выплат

и сокращению студенческого контингента. В связи с подобной ситуацией, сложившейся, к примеру, в Испании, «университет потерял многих из своих преподавателей, и пока монархия меняла политику приема на работу, а профессура уясняла смысл своей посвященности студентам, лекции не читались, а классные комнаты фактически пустовали» [34, с. 49]. Отголоски аналогичного рода жалоб на несерьезное отношение профессуры к своим обязанностям встречались не только в Испании, но и в Англии практически до середины XIX века.

В начальный период новой истории профессорство становилось профессией только для тех, кто смотрел на обучение как на полноценное занятие на протяжении всей рабочей недели. Но, поскольку таковых было не слишком много, профессора того времени нельзя резко отграничить от практикующего врача или юриста.

Вместе с тем между университетом и миром практикующих врачей или юристов, с одной стороны, и различными университетами, с другой, связей было немало. Так, среди 71 профессора, которые были назначены в Хардвик (Великобритания) после 1648 года и чье прежнее занятие известно, 22 уже обучали в другом университете или школе. Назначения получили также 11 бывших адвокатов, 12 ректоров латинских школ и один врач. Таким образом, профессорский корпус пополнялся не только по «вертикали», в рамках внутренней карьеры, но и по «горизонтали», за счет привлечения людей из частной и профессиональной жизни: 61% профессоров, преподававших французское право в южных университетах Франции в 1681–1793 гг., были привлечены на работу как своеобразные «люди со стороны» [34, с. 48], имеющие регулярную частную практику.

Иными словами, известный врач или адвокат вполне мог стать членом университетской корпорации. Впоследствии одни сохраняли за собой кафедру, одновременно занимаясь профессиональной практикой, другие же целиком посвящали себя работе преподавателя. Привлечение таких практикующих врачей или юристов часто происходило по инициативе самих

факультетов или университета. Вообще же университеты без особого желания расставались со своими наиболее известными преподавателями, которые предпочли другую работу (особенно на рубеже XVI–XVII вв.). В литературе встречаются упоминания о том, что немецкие факультеты права покинули многие правоведы, которые не только были привлекательны для студентов, но и действительно могли поднять уровень преподавания правовых дисциплин. Хороших преподавателей теряли не только эти факультеты. Университеты покинули и немало известных теологов, ставших епископами. Руководство университетов старалось бороться «за сохранение преподавательского контингента», но статистика свидетельствует о том, что текучесть профессуры была весьма высокой. Конечно, вариативность такой «текучести» ощутимо различалась в зависимости от многих составляющих (страна, позиция университетов в рейтинге, преподаваемая дисциплина и т. д.). Но в целом частая сменяемость профессоров, занятие преподавательской кафедры по одной и той же дисциплине разными людьми (иногда, как уже упоминалось, до двух-трех раз в учебный год) – явление типичное для европейских университетов XVI–XVII веков, а в ряде стран и XVIII века.

Назначение на должность университетского профессора происходило по определенным правилам. Существовали достаточно четкие требования, предъявляемые к кандидатам на должность. Присуждение докторской степени, что почти всегда было формальной, но очень дорогой и ритуальной церемонией, реально символизировало прием новоиспеченного доктора в круг преподавателей. И тем не менее во многих университетах наличие докторской степени не было ни единственным, ни самым важным условием назначения. Сказанное особенно справедливо в отношении преподавателей факультета искусств. Большинство из них были, как правило, лиценциатами или магистрами, которые, обучая на этом факультете, одновременно учились на каком-нибудь высшем, чаще всего – теологическом. Немало преподавателей

без докторской степени занимали кафедры и на других факультетах.

Можно с определенной долей вероятности утверждать, что в Европе существовали как минимум три системы назначений: первая, право отбора предоставлялось комитету факультета, который оценивал качества кандидата и принимал окончательное решение. Вторая, вопрос назначения решался не факультетом, а всеми членами университета. И, наконец, третья, решение принималось на уровне местной (региональной) власти или даже непосредственно правительства. Эти три пути назначения – факультетом, университетом и властями – иногда существовали в смешанных формах. Однако встречались случаи, когда профессоров избирали небольшими советами, в состав которых, как правило, входили главы некоторых колледжей, а также различные должностные лица. Трудно четко определиться с тем, какие системы назначений преобладали в тот или иной период времени. Но то, что именно такие подходы для европейских университетов были типичны – бесспорно.

Претендентов на получение кафедры на престижных факультетах обычно было немало. Как правило, пять-шесть, а иногда и больше. Публичные испытания, известные как *oposiciones*, устраивались во многих европейских университетах, уставы которых предписывали объявлять вакансии и приглашать квалифицированных ученых к участию в конкурсе. Соискатели обязаны были подготовить научные комментарии по заранее определенному тексту. Выбирали того, кого признавали самым компетентным. Решение, как правило, принималось не советом факультета, а всем академическим сообществом, включая и студентов. Но при этом выборы далеко не всегда проводились честно и открыто. Достаточно часто голосами манипулировали, участники выборов подкупались и т. п. Очевидец таких «непрозрачных» выборов в одном из университетов Испании XVII в. записал: «Здесь нет ни одной пожизненной кафедральной должности, за которой не стоял бы миллион смертных грехов» [34, с. 47].

Нет достаточных оснований для утверждения о том, что такие ситуации и подходы были типичны для всех университетов средневековья. Однако – увы – нет уверенности и в обратном, ибо в доступных для анализа источниках и материалах упоминания о нарушениях и подкупах в период проведения выборов на те или иные преподавательские должности – не редкость. Скорее всего, можно предположить, что такие издержки нарастали по мере превращения преподавательской деятельности в профессию, повышения ее социальной значимости и суммы вознаграждения.

Уже отмечалось, что в отечественной историографии пока ощутимым остается дефицит исследований, посвященных преподавательскому корпусу как социальной группе. Имеющиеся источники информации не всегда дают основание для мотивированных выводов о том, была ли профессура особой и влиятельной социальной группой. Не лишен смысла и вопрос: стоит ли рассматривать профессуру европейских университетов как особую социально-экономическую и профессиональную группу. Ведь во многих случаях университетские преподаватели сами не воспринимали свою работу как полноценную с точки зрения карьеры. Значит, рассматривать преподавателей как отдельную влиятельную социальную группу можно лишь специально оговорив, что речь идет только о той части, которая жила именно за счет своей преподавательской деятельности.

К концу средних веков ранее трудно различимая дистанция между преподавателями и студентами увеличивается вследствие все более возрастающей в доходах профессуры доли зарплат и бенефиций. Преподаватели все меньше и меньше зависят от взносов студентов. Сложившаяся же корпорация магистров и студентов постепенно ослабевает и в итоге распадается на две отдельные группы: тех, кто учит, и тех, кого учат. Первые всеми способами стремились защитить и сохранить свои права, доходы и власть.

По мере разрушения корпорации такие стремления профессоров проступают все отчетливее. Поэтому в ходе

выборов, кроме социальных или экономических проблем, возникали все чаще и проблемы корпоративного или финансового порядка.

Университетская корпорация, как известно, делилась на профессоров и студентов. Внутри каждой из этих групп были, естественно, свои подгруппы. Профессорский статус оценивался в категориях старшинства и определялся статусом факультета, на котором человек преподавал. Порядок старшинства, как правило, был таким: теология, право, медицина и далеко позади – свободные искусства. Хотя со временем, под влиянием идей Просвещения и секуляризации университетов, естественные науки, философия, право, медицина, гуманитарные области знания постепенно приобретали больший вес и значимость. В XVIII веке отчетливо меняется статус факультетов права, во многих университетах они входят в число важнейших, претендуют на лидирующие позиции.

Неоспоримым свидетельством переоценки роли нетеологических факультетов становится рост жалования профессуры. Что же до внутрифакультетской преподавательской иерархии, то она проявляла себя как в «должностных» обязанностях (младшие читали вводные и второстепенные курсы), так и в размерах выплат. Однако особенно явно иерархия в среде профессоров проявлялась при проведении различного рода процессий и церемоний; ею определялся и порядок предоставления слова на многочисленных заседаниях, а также – при голосовании. Интереснейший аспект проявления статуса и иерархии – атрибутика и одежда преподавателей, которым в средние века (да и не только) придавалось архиважное значение. Докторам вручалась шляпа, облачение, книга, кольцо и цепь как знаки докторского отличия. Кстати, именно кольцо, символизировавшее достоинство благородного сословия и высшего духовенства, означало переход доктора в ряды интеллектуальной знати. Университетские уставы четко определяли и то, какой должна быть академическая одежда. Во многих случаях вопросы, связанные с профессорской одеждой, приобретали весьма острый

характер. Так, во Франции даже потребовалось принятие специального декрета парламента Парижа для того, чтобы разрешить конфликт между докторами различного уровня, касающийся вопроса, кому какого цвета носить мантию. И такие споры были нередки.

Интересно отметить, что эти внешние проявления профессорского и корпоративного статуса явно усиливались по мере того, как сама корпорация утрачивала былую силу, а профессора все больше выступали в роли государственных служащих. Один из главных вопросов, волновавших любой средневековый университет, состоял в том, какое место ему отводится во время больших королевских церемоний. Складывается ощущение, будто проблемы этикета, место факультета и профессоров во время церемоний, титулы, определяющие, как следует к ним обращаться, интересовали профессуру больше всего. Практически во всех университетских архивах можно найти описания многочисленных дискуссий по этому поводу.

Другую особенность, свидетельствующую о постепенном изменении самосознания преподавательского корпуса, можно усмотреть в появлении так называемой «галереи профессоров». Начиная с XVI века во многих европейских университетах пишутся портреты каждого поколения преуспевающей профессуры. Такие портретные галереи должны были свидетельствовать об исключительности истории *alma mater*, о тех выдающихся людях, которые преподавали в ее стенах.

Однако и здесь не все протекало гладко. Определенный субъективизм решений при заказе портретов того или иного профессора приводили к спорам и конфликтам. И все же традиция была заложена, укоренилась, что положило начало собранию огромных портретных галерей в европейских университетах.

Что же касается отношений профессуры с обществом, то тут картина не столь ясная. Удовлетворительной статистики по этому поводу нет, поэтому только с определенной долей вероятности можно утверждать, что университетские

профессора редко были выходцами из высших слоев общества. Большая часть профессуры происходила, как правило, из нижних и средних слоев: это были сыновья интеллектуальных буржуа, священнослужителей, учителей латинских школ, врачей, иногда – мелких землевладельцев.

Конечно, изложенное не подлежит абсолютизации: среди профессоров встречались и представители дворянства. Так, 24 из 59 профессоров французского права в одном из южных университетов Франции за период 1681–1793 гг. происходили из дворян. Во многих странах профессура была тесно связана с городскими магистратурами и государственной службой [34, с. 49].

Но в целом, выходцы из высших сословий значительно реже занимали преподавательские кафедры европейских университетов, чем представители средних сословий.

Социальные обязанности профессуры были важными и дорогостоящими. Статус и достоинство профессоров, конкурировавших с дворянами, подтверждала одежда их самих и членов их семей. Некоторые немецкие доктора, профессора и их семьи имели право, в отличие от представителей других социальных групп, носить особую одежду. Различия в одежде были очень важны для сословного общества, поскольку они позволяли (хотя и в первом приближении) сделать выводы о месте, занимаемом человеком в социальной иерархии.

Конечно, социальное положение зависело не только от привилегий или фортуны. Не менее важным оказывалось и мнение общества о профессии в целом. Диапазон оценок профессуры был чрезвычайно широк: от энтузиазма и обожания до обличения и презрения.

В целом же можно констатировать, что в XVII–XVIII вв. работа профессора большим уважением не пользовалась. Вместе с тем профессора располагали крупными привилегиями, выполняли важные функции в администрации государства и церкви. С их мнением считались, к ним прислушивались, особенно в области религии и права. Факультеты права, например, выступали в роли консультантов судов



и правителей, что позволяло и самим факультетам, и приписанным к ним профессорам пользоваться большим влиянием. Теологи стояли на страже догматов веры; профессора медицины назначались придворными врачами. Эта сторона их деятельности способствовала продвижению наиболее известных и влиятельных профессоров на самую верхнюю ступень социальной лестницы.

Но нельзя забывать еще об одной особенности периода XVI–XVIII вв.: «профессора» как такового, в чистом виде, тогда не существовало. Были разные группы преподавателей, каждая из которых имела свои обязанности, статус, жалованье. Несмотря на возникающую уже в это время дифференциацию, в 1500–1800 гг. преподаватели все еще имели много общего: их характеризовал корпоративизм, нарастающий провинционализм, недостаток профессионализма. Профессор постепенно из «подданного науки» превращался в государственного служащего. Преподаватель, живший за счет взносов, становился профессором на жалованьи.

В XVIII в. предпринимаются серьезные попытки реформировать университеты, повысить ответственность профессуры и устранить источники злоупотреблений – главным образом за счет увеличения жалованья и обеспечения большего социального уважения. Постепенно такие реформы стали приносить свои плоды. Социальный статус университетского профессора ощутимо возрастал.

Что же касается отечественной истории, то до середины XVII в. образование поддерживалось и развивалось силами духовенства, далее, вплоть до второй половины XVIII в., оставалось в рамках государственных интересов и развивалось, главным образом, инициативой соответствующих ведомств. При этом на этапе становления российской государственности, когда особо остро ощущалась нужда в образованных людях, способных выполнять работу на государственных постах, обучение приравнялось к государственной службе, и учащимся даже назначалось жалованье

за освоение наук и получение необходимых навыков для профессиональной деятельности.

Сравнивать процессы, протекающие в университетской жизни Европы, с аналогичными в Российском государстве сложно. Иные традиции, иные сроки формирования системы высшего образования, иной менталитет. Однако и обособленно, оторвано от европейского контекста, едва ли стоит рассматривать генезис профессии «преподаватель» в нашей отечественной традиции. Ведь российская система образования возникла не на пустом месте. Она впитала в себя, как минимум, три европейские образовательные ветви – немецкую, французскую и в меньшей степени английскую. От немецких образовательных традиций отечественная система переняла основательность в изучении дисциплин. От английских и французских – вкус к тонкому интеллектуальному общению ученика и учителя. Но, соединив эти элементы со способностью к глубокой интуиции и потребностью воспринимать мир в целостности, в результате появилось то, что признается как наш отечественный стиль в образовании [79, с. 97]. Где-то аналогично, на стыке разных европейских образовательных традиций, формировалась и преподавательская составляющая.

Ситуация в Российском государстве (соответственно, в украинских землях, большей своей частью входивших в состав империи) отличалась от европейской. Позднее появились университеты, позднее стала формироваться университетская профессура.

Университет в России, как известно, был институтом «импортированным». С момента образования первой академии в 1725 году в Петербурге и первого университета в 1755 году в Москве примером для развивающейся отечественной системы образования были западные, большей частью, как уже отмечалось, немецкие учреждения образования. В России, в отличие, например, от Англии или Франции, политическое объединение страны предшествовало формированию независимых сословий общества. Роль государства

была главенствующей, а корпоративные традиции были очень слабы (даже дворянство находилось в процессе становления). Именно поэтому в период их формирования университетские корпоративные формы, которые несла с собой западная культура, наполнить российским содержанием было довольно сложно.

Существо проблем, связанных с созданием системы высшего образования в России начала XVIII века, выразил В. Н. Татищев в своих комментариях к решению Петра I о создании Академии наук. Такое решение Татищев расценил как попытку сделать архимедову машину, но ни поднимать ею нечего и поставить негде. Иными словами, и учить некого, и с профессорами проблемы.

Действительно, по логике заимствования, приходилось «импортировать» не только академическую структуру, профессоров, но также на первых порах и студентов. Известно, что в списке лиц, обучавшихся в Академии с 1726 по 1733 годы, значилось 38 человек, и лишь 7 из них были русскими. Численность учащихся в отдельные годы составляла столь малые величины, что лекции читали лишь три-четыре профессора [80].

Такое положение вещей приобрело наиболее ярко выраженные и масштабные формы во времена Петра I. Из-за недостатка желающих учиться Петру приходилось идти, как теперь принято говорить, на непопулярные меры: к учебе привлекали и добровольно и «неволею». Поэтому отношение к учащимся и тем, кто их учил, несколько отличалось от европейского. Но при этом карьерный рост, социальное положение и многие другие характерные черты преподавательского корпуса близки были к тому, что ранее складывалось в Европе.

Серьезная реорганизация преподавательского сословия, особенно института ученых степеней и званий, происходила при М. В. Ломоносове. По его разумению, эти европейские атрибуты научной аттестации должны были стать (и в конечном итоге стали) существенным стимулом развития национального образования и науки, укрепить табельный,

чинопроизводственный и сословный статус, а следовательно, и материальное положение их деятелей из «природных российских людей». Думать так ученого побуждали собственные наблюдения за жизнью европейских коллег во время его многолетней учебы в Германии, в университетах Марбурга и Фрайберга.

«Профессоры в других государствах, не взирая на их великое довольство, – писал М. В. Ломоносов в 1755 г., – имеют, во-первых, чины знатные и всегда выше или последней мере равно коллежским асессорам считаются, второе, ободряются к прилежному учению не токмо произведением в чины, но и возвышением в знатное дворянство, так что нередко бывают за особое достоинство произведены по первому в тайные советники, по второму – в фрейгеры или бароны» [81, № 1, с. 43]. В 1764 г. ученый-реформатор подготовил и направил на высочайшее имя проект указа о предоставлении Академии наук и Московскому университету права производить всех достойных студентов в «ученые градусы» по примеру европейскому, то есть на юридическом и медицинском факультетах – «в лиценциаты и в докторы», а на философском – «в магистраты и докторы».

Ломоносов стремился сделать ученые степени неременным основанием не только педагогической университетской карьеры, но и чиновносословного преуспеяния. Но до начала XIX в. проблема достойного чиновнопроизводства «людей науки и учения» так и не была разрешена. Они оказались вне «Табели о рангах», поскольку последняя была утверждена в 1722 г., когда в Российской империи «ученое сословие еще отсутствовало». В итоге, инициатива Ломоносова была сведена на нет противодействием чиновников академической канцелярии, как, впрочем, и многие иные его начинания.

Институт ученых степеней, существенно сближавший российскую профессию с европейской, сформировался окончательно только в первой половине XIX века. Начало его официальной истории положил высочайший указ от 24 января 1805 г. «Об устройстве училищ». Согласно этому указу,

старейшему Московскому университету и только еще открываемым в Дерпте (с 1893 г. – Юрьевский), в Казани и в Харькове предоставлялось право давать ученые степени кандидата, магистра и доктора с соответствующими чиновнопроизводственными эквивалентами по «Табели о рангах». До 1816 г. присвоение ученых степеней осуществлялось на основе немногочисленных статей уставов университетов и сложившихся в каждом из них традиций.

В 1819 г. издается в виде закона первое «Положение об ученых степенях», обязательное для всех университетов. Его основополагающие постулаты были развиты и уточнены в последующих «Положениях» об ученых степенях от 1837, 1844, 1864 годов. Этими законодательными актами укоренялась в России иерархическая система ученых степеней, которые присваивались факультетами университетов. Их состав менялся, но наиболее долговечной (до 1884 г.) оказалась установленная в 1803 г. комбинация «кандидат – магистр – доктор». Затем путем многочисленных дополнений и уточнений была установлена двуединая система – магистр и доктор [80, с. 407].

В сословно ранжированном российском обществе, где главенствующую роль играла чиновничья бюрократия, ученые степени постепенно обрели табельно-должностной статус. Первым же законодательным актом, который ввел в академическую систему ученые степени (указ «Об устройстве училищ» 1803 г.), они сразу же были соотнесены с «Табелем о рангах». В случае поступления на государственную службу «кандидат» обретал чин XII класса (губернский секретарь), магистр – IX (титулярный советник), доктор – VIII класса (коллежский асессор). В целом, почти без изменений, эта табельная градация действовала до 1917 года.

Ученые степени различного ранга корреспондировали с педагогическими должностями. Вот как эта норма была сформулирована в 1803 году в первый раз: «Никто не может быть профессором, не быв прежде доктором, и адъюнктом, не имея звания магистра, кроме россиян и иностранцев,

определяемых по особенной известности в ученом свете...» [81, № 2, с. 46–49].

Баланс между научно-аттестационным процессом и должностным производством поддерживался в российской высшей школе строго иерархической последовательностью присвоения ученых степеней. Степень магистра предполагала обязательное наличие у соискателя кандидатской. Докторское же достоинство опиралось на магистерское.

Вместе с тем университетское законодательство империи предусматривало и исключения из этого правила. Первым из них стояло «почетное докторство», которым предусматривалось право профессорских коллегий возводить в «высшую ученую степень» прямо, без испытаний, «знаменитых ученых, приобретших известность учеными трудами». Однако на практике университеты очень осторожно относились к такому праву и весьма тщательно отбирали кандидатов. Общее количество «почетных докторов» российских университетов в XIX – начале XX века не превышало сотни.

С 1837 г. фундаментальной нормой научной аттестации стало обязательное требование, чтобы ученая степень, на которую претендовал соискатель, по разряду наук соответствовала бы факультету, который тот окончил. При отсутствии такого соответствия соискателю необходимо было сдать экстерном экзамены за полный курс нового факультета. Интересно отметить, что пусть в несколько измененном виде, но подобное требование сохранилось и в современной высшей школе.

На пути к ученой степени соискателя поджидали серьезные препятствия. Первым из них были магистерские, а до 1864 года и докторские испытания в «главных и вспомогательных предметах» факультета. Подготовка к ним выливалась в изнурительный, нередко растянувшийся на годы марафон. На фоне экзаменационного этапа научной аттестации кульминационный ее момент в нашем сегодняшнем понимании – защита диссертации – не имел уже должествующей значимости. В ту пору диссертации отводилась роль своеобразного

придатка устных и письменных экзаменов, через которые проходили соискатели ученых степеней.

При этом такая тщательность и скрупулезность на «экзаменационном этапе» имела и ярко выраженные отрицательные последствия. Главенствующая роль экзаменов в научно-аттестационном деле оборачивалась существенным замедлением подготовки магистров и докторов наук. Данное обстоятельство побуждало Министерство народного просвещения постепенно облегчать экзаменационные тяготы соискателей ученых степеней.

В первой половине XIX в. собственно экзаменационный процесс представлял грандиозное действо с участием всей факультетской коллегии в мундирно-официальном облачении. Заседали в течение нескольких месяцев, иногда по 10 и более раз в году, перекрестно опрашивая магистранта устно, давая ему письменные задания. С 60-х годов XIX в. экзаменационная процедура эволюционировала в направлении все большей камерности и будничности. В итоге, на смену полифонии коллегиального экзамена пришел диалог, при котором в каждом предметном экзамене участвовали две персоны – магистрант и экзаменатор. Вся совокупность магистерских экзаменов по времени укладывалась в несколько дней, но каждый экзамен при этом длился три-пять часов и более.

Предэкзаменационная подготовка, однако, сокращению не поддавалась. Бурный рост научного знания в результате дробления наук на узкие специализации съедал экономленное время. Соискателю нужно было освоить огромный пласт новейшей и классической литературы, в том числе и на европейских языках, не говоря уже о лабораторно-экспериментальной или поисково-архивной частях магистерской программы. На предэкзаменационную подготовку требовались годы: историку В. О. Ключевскому и естествоиспытателю И. А. Каблукову потребовалось два года; историкам Н. И. Карееву и П. Н. Милкокову – по три. Правоведу П. А. Сорокину удалось уложиться в два, причем сам он считал этот срок

рекордным, так как полагал, что подготовка к магистерским экзаменам требовала в среднем четыре и более лет.

Университетский устав 1884 г. упразднил должность штатного доцента, предполагавшую наличие ученой степени магистра, введя должность нештатного приват-доцента, для замещения которой достаточно было сдачи магистерского экзамена и прочтения на закрытом заседании факультета двух пробных лекций (одну – на тему, предложенную факультетом, другую – по выбору лектора). Магистрант, утвержденный в должности приват-доцента, получал таким образом право читать лекции. В результате этой реформы магистерский экзамен, до тех пор сдававшийся перед самой защитой, стал проводиться намного раньше. Магистратура в тот период времени была единственным резервуаром, из которого черпал новые пополнения профессорский корпус российской высшей школы.

Как жанр научного письма магистерские и докторские диссертации эволюционировали по форме и содержанию – от нескольких десятков страниц компиляции на тему о состоянии изученности какой-нибудь научной проблемы до полноценного монографического исследования объемом в несколько сотен страниц, претендующего на новое слово в науке. Причем магистерская диссертация по объему практически уже не отличалась от докторской. Формальная грань между диссертацией и научной монографией, опубликованной в виде книги, постепенно стиралась. Нелишне заметить, что в западноевропейских университетах объем докторских диссертаций (других с начала XIX в. там уже не было) почти повсеместно не превышал 40–50 печатных страниц.

Вместе с тем диссертантов постоянно поджидали случайности, в том числе и на этапе рассмотрения уже готовой диссертации на факультете. Первая и известная – разногласия членов факультета в оценке достоинств представленного труда.

Характерен в данном случае пример с докторской диссертацией «Об эфирных маслах» химика А. М. Бутлерова в 1863 г.



(Казанский университет). Один из рецензентов пришел к отрицательному заключению, другой – к положительному. Открытое голосование членов факультета сложилось не в пользу диссертанта. В результате Бутлеров вынужден был перенести защиту в Московский университет, где и получил искомую степень.

Кстати, отклоненная в одном университете диссертация могла быть незамедлительно представлена для защиты в любом другом университете России. Такая практика не была предосудительной.

Путь соискателя к ученой степени неизбежно завершался диспутом. Так именовался акт защиты магистерской и докторской диссертаций; его участники назывались диспутантами. основополагающей правовой нормой диспута была его «публичность». Процедура диспута отработывалась на протяжении всего XIX века. Гарантом соблюдения ее правил являлся председательствовавший. Первоначально эту функцию мог выполнять любой профессор, а с 1864 г. председательствовал только декан.

Главными действующими лицами диссертационного диспута были, с одной стороны, соискатель ученой степени, с другой – оппоненты, официальные и неофициальные. Приглашение оппонентов из других университетов не практиковалось. При этом не требовалось, как сегодня, и обязательного ранжира ученых степеней: официальный оппонент мог вовсе не иметь ученой степени. Интересно, что в первой четверти XIX в. отличительной чертой диспутов являлось участие в них студентов. Их особая самостоятельная роль в ходе диссертационных диспутов была утрачена, как и частных оппонентов вообще, с упразднением в 1849 г. публичности таких научных собраний. Публичность возвратили этой процедуре только во второй половине XIX века.

Значительно усилил зависимость университетов от Министерства народного просвещения и попечителей учебных округов университетский Устав 1884 года. Если предыдущий Устав 1863 г. организовывал управление университетом по

немецким правилам, а учебное устройство – по французским, то теперь, наоборот, учебное устройство должно было реорганизовываться по-немецки, на началах «свободы преподавания и учения», а управление университетом – по-французски, на началах административной централизации.

Особенно ощутимо, в соответствии с новым Уставом, возростал контроль за подбором и подготовкой профессорско-преподавательского состава университетов. Отменялась выборность профессоров. Сохранив прежние требования к соискателю – наличие докторской степени и педагогического опыта, новый устав предоставлял министру право замещать вакансии по собственному усмотрению, либо по представлению университетов.

По уставу 1884 г. профессор, преподававший 25 лет, при желании мог продолжить преподавательскую деятельность, однако он должен был подать специальное прошение попечителю учебного округа о ходатайстве перед министром народного просвещения о дозволении ему продолжить преподавать. По истечении 30 лет преподавания он исключался из штата профессоров, но по желанию сохранял звание профессора, члена факультета и совета университета и имел право читать лекции. Такому профессору могло быть назначено министром вознаграждение сроком на пять лет в размере 1200 руб. в год [84, с. 111].

Профессор, прослуживший 25 лет, удостоивался звания почетного профессора. С таким званием было сопряжено право сохранять пенсию сверх жалованья при службе вне университета.

Из анализа штатов университетов 1884 г. видно, что экстраординарный профессор имел ставку 2 тыс. руб.; ординарный – 3 тыс. руб.; декан факультета – профессорский оклад плюс 600 руб.; ректор – профессорский оклад плюс 1,5 тыс. руб. [83, с. 133].

Данные могут – в зависимости от университета – несколько различаться. Но в целом общая картина не изменится. Когда же была упразднена должность доцента, широкое развитие

получили приват-доценты, права которых, с согласия факультета и с разрешения попечителя, кроме академиков и лиц, имевших высшую ученую степень, были предоставлены всем выдержавшим устные испытания на степень магистра. Приват-доценты имели право не только читать специальные необязательные курсы, но и конкурировать с профессорами в части обязательных; они не получали систематического жалования, их труды вознаграждались из особого фонда, существовавшего для всех университетов.

Для профессоров, в качестве поощрения, функционировала гонорарная система оплаты. Считалось, что при равных условиях тот преподаватель, который лучше преподает, будет иметь больше слушателей, следовательно, гонорарная система поможет побудить профессоров повышать качество образования. Предполагалось, что гонорары должны и студентов подвигнуть относиться к лекциям внимательнее, так как они за них платили деньги. Размер гонорара составлял 75 коп. на медицинском факультете и 1 руб. на остальных за каждый недельный час в полугодие. Однако эта система долго не просуществовала. Гонорар, в конце концов, оказался непосильным бременем для студентов среднего и малого достатка. Кроме того, он распределялся между профессорами не в зависимости от степени талантливости или учености преподавателя, а от количества студентов в университете, распределения их по курсам и факультетам. В 1902 г. гонорарная система была отменена.

Хотя само осознание значимости звания у профессоров происходило постепенно, учреждение строгой иерархии университетских должностей и степеней, согласно «Табели о рангах», имело важным последствием укрепление достоинства членов профессорско-преподавательского состава, их экономической безопасности. К концу XIX века, судя по сохранившимся отчетным данным Министерства народного просвещения, наблюдался рост числа профессоров, приват-доцентов, магистров и докторов наук. Только по четырем университетам – Московскому, Петербургскому, Киевскому

и Харьковскому за восемь лет последней четверти XIX в. ученую степень доктора получили 240 чел., степень магистра – 154 чел.; в то время как в этих же университетах за 16 предшествующих лет (с 1844 по 1860 гг.) ученую степень доктора получили только 130 чел., а степень магистра – 184 чел. [84, с. 111].

Способы получения профессорского звания не отличались особым разнообразием и были следующими: командировки за границу; оставление молодых специалистов при университетах для подготовки к профессорскому званию.

За время существования дореволюционной отечественной системы высшего образования были апробированы разные формы подготовки научно-педагогических кадров. С середины 60-х годов XIX в. самым оптимальным оказалось уже упоминаемое «оставление при университете для подготовки к профессорскому званию», в какой-то мере оно соответствовало современной аспирантуре. При этом в дореволюционных университетах открытый прием отсутствовал, и вступительные аспирантские экзамены не проводились.

Такая система подготовки преподавателей просуществовала бесперебойно до выхода в свет декрета Совнаркома РСФСР «О некоторых изменениях в составе и устройстве государственных средних и высших учебных заведений Российской Республики» от 1 октября 1918 г.

После этого документа, вобравшего в себя те кардинальные изменения, которые произошли в рухнувшей Российской империи, высшая школа стала претерпевать существенные изменения. Менялся, безусловно, и преподавательский корпус, часть которого выехала из страны, не приняв новую власть, часть погибла в круговерти войн, террора и голода. Некоторые остались, сохранили свою приверженность профессии и призванию, стремясь привнести и в новую высшую школу прежние научно-педагогические традиции. Так или иначе, но высшая школа советского периода – это уже иная страница биографии кадрового корпуса системы высшего образования. На этом этапе общность с европейскими традициями ощутимо

прерывается. Однако рассматривая историю формирования отечественного преподавательского корпуса высшей школы, представляется крайне важным и значимым учет всех исторических традиций, корней и истоков, купюры здесь только во вред.

Если в феврале 1917 г., на начальном этапе революционных потрясений, отечественная интеллигенция была в той или иной степени едина, то дальше, по мере развития событий, происходит ее генеральное размежевание. Раскалывается, разделяется и научно-педагогическая ее составляющая. Университетское преподавательское сообщество разделяется уже не столько по традиционным для того времени партийным нишам, сколько по решимости на ту или иную меру революционного насилия, социального радикализма. Большая часть университетской интеллигенции, профессура не отказалась от демократических форм разрешения общественных противоречий, не пошла в массовый террор, гражданскую войну и мировую революцию. Другая часть сочла такой путь неизбежным и Октябрь поддержала. Контекст данного исследования не предполагает размышлений о том, кто был прав в этом историческом споре. Здесь важно другое: проследить последствия такого разлома для судеб интеллигенции в целом и вузовской ее части – в особенности.

Первым следствием размежевания стала массовая эмиграция. В литературе прослеживаются достаточно сильные разночтения относительно количественных характеристик эмигрантской волны послеоктябрьского периода. Нет точных данных, сколько представителей вузовской интеллигенции покинуло Отечество в числе более чем двух миллионов эмигрантов времен гражданской войны. Но то, что уже тогда потеря была весьма ощутимой, – однозначно.

Значительная часть профессорско-преподавательского состава университетов и других учебных заведений осталась на родине и даже активно помогала новому режиму. Но эта связующая нить оказалось очень тонкой: «Интеллигентные, образованные, способные политические руководители

в России были в небольшом количестве» [85, с. 145]. Их место занимали другие, менее культурные и образованные фигуры, в глазах которых обладание властью было куда более весомой ценностью, чем обладание знаниями. И чем заметнее обнаруживалось это противоречие, тем больше новый слой партийных и советских управленцев воспринимал прежнюю вузовскую интеллигенцию как помеху амбициозным масштабным политическим устремлениям.

Шаг за шагом ликвидировались институты профессиональной автономии интеллигенции – независимые издания, творческие и научные союзы, профессиональные объединения. Была предпринята поистине уникальная мера борьбы с инакомыслием – печально известная высылка 1922 г., когда более двухсот крупных представителей интеллигенции, среди которых многие занимали университетские кафедры и вели педагогическую деятельность, были вынуждены покинуть страну. В их числе ученые с мировыми именами – философы Н. Бердяев, Л. Шестов, Н. Лосский, П. Сорокин, историк А. Кизеветтер, экономисты В. Бруцкус, С. Прокопович и многие другие.

Попытка ослабить влияние немарксистской идеологии, оградить население в целом и вузовскую молодежь в частности от «чуждых» взглядов сыграла весьма своеобразную роль. Лишившись оппонента, по иронии судьбы, а точнее, по законам диалектики, сама марксистская наука лишилась одного из источников своего развития. «Изгнание мэтров» обернулось еще одной причиной сильного обеднения общего образовательного и культурного фона. Нет необходимости обосновывать общеизвестные истины о единстве и взаимосвязи образования, науки, культуры. Ослабление одного звена дает о себе знать рано или поздно и в других звеньях. Высылка научной интеллигенции, ее элитной части, безусловно, негативно сказалась на формировании общего образовательного, интеллектуального, культурного уровня в стране.

Изгнание ученых-обществоведов в 1922 г. было, пожалуй, последним в период нэпа крупным ударом по интеллигенции.

Возрождение экономики потребовало максимального привлечения всех творческих и научных сил страны, и отношение к интеллигенции начиная уже с 1922 г. стало заметно улучшаться (моральный климат, материальное обеспечение). И это не замедлило дать результаты. Значительная часть интеллигенции, особенно научной, активно включилась в возрождение хозяйственного механизма государства. На какое-то время смягчился запрет на выезд за границу, широко стали практиковаться зарубежные научные стажировки ведущих ученых (в лабораториях у Резерфорда, Бора, Рона работали те, кто в 1930–1950-е прославил отечественную науку – П. Л. Капица, Л. Д. Ландау, Ю. Б. Харитон, В. А. Энгельгардт и др.).

Но уже в конце 1920-х вектор отношения к интеллигенции поменялся снова. Окрики и проработки сменились иными методами. «Шахтинское дело», процессы «Промпартии» и «Трудовой крестьянской партии» стали началом не только систематического запугивания, но и прямого уничтожения дореволюционного поколения интеллигенции. Одновременно с насильственным «раскрестьяниванием» в ходе коллективизации происходила тотальная «деинтеллигентизация» образованного слоя. Достаточно зловеще выглядят пропагандистские брошюры тех лет, в которых утверждалось, что 90–95% старых инженеров должны рассматриваться «как контрреволюционные» [86, с. 9].

Параллельно осуществлялись проскрипции против научно-педагогической интеллигенции. Репрессии 1930-х, а затем 1940-х – начала 1950-х годов превратились в форменную «прополку» подавляющего большинства сохранившейся дореволюционной вузовской интеллигенции.

Ускоренному «выдавливанию» старой интеллигенции способствовал еще один трудный и всеохватный процесс начального периода Советской власти, получивший в литературе определение «упрощение». Это слово становится не только одним из ключевых в социальном словаре, но превращается в содержательную и стилистическую

характеристику эпохи, относится ко всем областям жизнедеятельности нового общества: стремились упростить все от науки до орфографии.

Рационализация производства, образования, быта и частной жизни, о которой так много говорили, понималась как приведение жизни к общему знаменателю, как «подгонка человеческого материала» под новые способы организации.

Даже идея упрощения орфографии обсуждалась с точки зрения классовых ценностей. «Обучение орфографии, оставленной русскому пролетариату его классовыми противниками... обходится пролетарскому государству очень дорого, отнимает у трудящихся миллиарды часов на бессмысленную работу по правописанию... Широкие круги советской ответственности... потребовали такой реформы ее, которая сделала бы орфографию вполне доступной самым отсталым в культурном отношении слоям малограмотных» [87, с. 89].

Таких текстов, где упрощение является словом ключевым, можно привести очень много. «Упрощение культуры» рассматривалось большинством левых теоретиков как исключительно позитивный результат революционных преобразований. При всей относительности однозначных оценок все же нельзя закрывать глаза и на объективные предпосылки ее возникновения. Идеи упрощения, высказанные теоретиками начального периода Советской власти, основаны на значимой низовой тенденции. Они – продукт раскола старого российского общества на людей, «не знавших таблицы умножения», и людей, которые в ней «усомнились» (Н. Бердяев). Первые и вторые – это «они» и «мы», а между – полоса социального отчуждения. Это и заставило низы мечтать о своей культуре, неотчуждаемой от них и ими же создаваемой, понятной, а значит, «простой». На первый план постепенно выходит масса вчера еще совершенно неграмотных людей. Те же представители дореволюционной интеллигенции, которые принимали участие в просветительских компаниях 1920-х годов, ощущали явную смену культурных парадигм. Л. Я. Гинзбург, которая преподавала тогда на рабфаке,



отмечала: «Нельзя было бесследным для культуры образом подвергнуть первоначальной обработке всю эту массу новых людей. Культура ослабела наверху потому, что массы оттянули к себе ее соки. Я вовсе не думаю, что нужно и социально полезно упрощаться, я думаю, что снижение культурного качества – не вина правительства и не ошибка интеллигенции, что снижение качества на данном отрезке времени – закономерность» [88, с. 103]. Размышляя над этим феноменом, она пытается более конкретно охарактеризовать людей, отличающихся по своему мировосприятию от тех, кто принадлежал к старой русской культуре. Сравнивая сознание старого гимназиста с сознанием рабфаковца, она указывает: «Литературное восприятие требует либо сочувствия, либо чувства истории. Это чувство истории хотя бы в самом первобытном виде имелось у дореволюционного гимназиста. У рабфаковца его нет. Пушкин, Лермонтов, Гоголь не только не входят в состав его наличной культуры, но и потенциальной, той, которую он получит в меру требований, предъявленных ему государством» [88].

Так или иначе в результате приобщения к грамоте уровень культуры и образования масс вроде бы повысился, но естественным результатом этого процесса стало упрощение культуры и образования.

Роковую роль для истории советского общества в целом и интеллигенции в частности сыграло то, что процесс упрощения протекал не просто естественно-исторически, как результат спонтанного и противоречивого социокультурного развития. Он стимулировался организованной системой духовного производства, имел своих теоретиков, а осуществлялся под классовым углом зрения.

Исключительно классовый характер носили и критерии отбора людей, посылаемых на учебу. «Спецмобилизации» в школы, на рабфаки, в институты, в ряды администрации имели целью «пролетаризацию» общества.

В результате произошла деградация учебных заведений (еще одной цитадели формирования высокообразованных

и интеллигентных людей), многие выпускники не поднялись выше уровня средней школы.

Нельзя не отметить, что старая вузовская интеллигенция, порой достаточно искренне и самоотверженно, пыталась приобщить к высотам науки и культуры новое поколение студентов. Однако слишком неравными (даже в чисто количественном выражении) оказались силы. Хлынувшая масса «новых» растворила в себе остатки той, дореволюционной вузовской профессуры, которая составляла цвет отечественной педагогики и науки. Этому процессу усиленно способствовал и социальный заказ новой власти. Затеянные ею реформы не терпели медлительности. Нужны были количество и темпы. Отсюда упрощенчество как закономерность, как ответ на потребности «нового общества».

Вместе с тем постепенно усиливалось недоверие к интеллигенции, которая априорно воспринималась как «попутчик», требующий перевоспитания. В сущности, произошел разрыв с исконно отечественными традициями интеллигенции – последняя стала трактоваться лишь как специалисты («спецы»).

Надо признать, что с точки зрения тоталитарного режима действия были вполне логичны: старая вузовская интеллигенция с ее знаниями и нравственными принципами объективно тормозила и усложняла становление командно-административной системы. Компромисс с ней оказался невозможен, и антагонистическое противоречие, разрешившись, закончилось почти полным вытеснением из высших учебных заведений старой профессуры.

Вполне оправдан будет вывод о том, что интеллигенция уступила силе, попала под колесо истории. Но это лишь внешняя сторона драмы. В контексте же рассматриваемой проблемы крайне важно понимание (и анализ) драмы внутренней. Трагичность – и симптоматичность – ситуации в том, что российская интеллигенция оказалась не только жертвой, но и в значительной степени создателем и вдохновителем тех процессов, которые затем ее же перемололи.

Российская интеллигенция, и это общеизвестно, крепко поработала в предреволюционный период на раскачивание и уничтожение монархического режима, на вызревание революционного взрыва. Значительно меньше известно о той роли, которую сыграла излишняя лояльность старой интеллигенции, вузовской профессуры по отношению к новому режиму.

Архивы дают возможность познакомиться достаточно широко с примерами такой лояльности, доходящей до самоотречения.

В 1922 г. группа художников подала заявление в ЦК партии, в котором указывалось: «Мы предоставляем себя в распоряжение революции и пусть ЦК РКП/б укажет нам, художникам, как надо работать». Несколькими годами позже известные кинодеятели (в том числе Эйзенштейн и Пудовкин) обратились в партийное совещание по делам кино с просьбой «проводить твердую и идеологическую диктатуру», «плановое идеологическое руководство», заявляли о своем желании иметь «красного культурника», «руководящий орган, который должен быть прежде всего органом политическим и культурным и связанным непосредственно с ЦК РКП/б».

Не в обвинение, но в объяснение: такими демонстрациями лояльности и самоотречения некоторые интеллигенты дореволюционного поколения мостили дорогу к собственной гибели. Так же, как деятели Пролеткульта, не сомневавшиеся, что «пролетарская культура должна отвергнуть то, что буржуазная устанавливает» [89, с. 3]. Так же, как издания типа ЛЕФа, которые очень старались сделать литературу и искусство составной частью идеологической индустрии, «заводом, вырабатывающим счастье». Так же, как некоторые педагоги и ученые, вдруг прозревали и публично, без всякого критического осмысления и анализа доказывали, что в дореволюционных гимназиях система образования никуда не годилась, отрекались от старой культуры и примыкали к «революционным методам» Лысенко.

Здесь, безусловно, сказалась и убежденность, гипноз некоей идеи, которая в течение многих десятилетий довела над российской интеллигенцией.

Истоки ее уходят в те времена, когда стала обозначаться та неоднородность внутри революционно настроенной интеллигенции, о которой уже шла речь. В отличие от «кающегося дворянства» многие выходцы из низших слоев, пополнявшие образованный слой, лишь внешне походили на «интеллидженцию». Их революционность питалась не столько культурными импульсами, идейными размышлениями и глубокими нравственными переживаниями, сколько приниженным общественным положением, ощущением социальной и культурной неполноценности, чувствами озлобления и протеста. Их революционность была донельзя радикальной, нетерпимой, ориентированной на насилие, нигилизм и разрушение. Сознание этой – увы – полуобразованной, только начинавшей приобщаться к культуре интеллигенции могло доработаться лишь до примитивного идеала всеобщего уравнивания, казарменного социализма, который, по замечанию К. Маркса, «не только не возвысился над уровнем частной собственности, но даже и не дорос еще до нее» [90, с. 587].

Определенная часть интеллигенции в целом и вузовской в частности выстояла и в сталинские времена, сохранила свои образовательно-нравственные ценности. Но вот уже транслировать их дальше, передавать последующим поколениям им оказалось объективно не под силу.

Параллельно с вытеснением и уничтожением прежней университетской интеллигенции шел процесс создания интеллигенции советской. Дореволюционная профессура, даже духовно подчинившаяся и доказавшая свою лояльность, не могла в полном объеме устраивать новую власть, так как в этой среде так или иначе продолжали сохраняться прежние традиции и ценности, а стало быть, потенциальные возможности проявления иных подходов и позиций.

Гонка за темпами в образовании привела к очень тяжелым последствиям. Резко, в короткие сроки, снизилась общекультурная, общеобразовательная планка, которую удерживали вузы. Приток в них недостаточно подготовленных (хотя, может быть, и искренне стремящихся к знаниям) студентов и малоквалифицированных преподавателей трансформировал не только научный и профессиональный уровень высшей школы, но и ее нравственную, духовную среду. Вузы в значительной степени утратили ранее присущую им функцию воспроизводства научно-педагогической интеллигенции.

Старая вузовская профессура, можно предположить, вполне искренне пыталась реализовать задачи революционного преобразования высшей школы. Но экстенсивность процесса преодолеть не удалось. Вместе с грамотностью в души и головы нового поколения входило и классовое превосходство, и легковесное, облегченное отношение к овладению культурным наследием, образованием.

Упрощение стало не только ключевым словом социального словаря, но и содержательной характеристикой эпохи [91, с. 14]. Началось приведение жизни к общему знаменателю. В рамках происходившего – понятие, да в значительной степени и самоидентификация вузовской интеллигенции – сжались до термина «специалист». И все. Круг функций, задач, возможностей профессорско-преподавательского корпуса вузов, вся их гетерогенность свелась до этого самого «специалиста».

Единственная социальная группа, способная реально влиять на власть, на общественное мнение, была ликвидирована.

Такое лишение интеллигенции возможностей общественного влияния имело пагубные последствия. Упрощенчество подминало все и вся.

И здесь не ошибка интеллигенции и даже не вина правительства. Снижение «культурного качества» проявилось как закономерность: невозможно оказалось бесследным для культуры образом подвергнуть «культурной обработке» всю массу «новых людей».

В результате – заметим попутно – возникла ситуация, аналог которой тревожит сегодня. Речь идет о феномене «свежего человека», не обремененного знаниями прежней культуры (в его сознание прежний исторический опыт не вошел!) и ощутимо отличающегося от людей прежней книжной культуры.

«Новые люди» оказались, конечно, «свежи» и активны. Но при этом полуграмотны или вовсе неграмотны. Как следствие – недостаточно развитое самосознание, критическое мышление, отсутствие индивидуальности.

Что происходит, если человек функционально неграмотен, но, тем не менее, живет в обществе, пребывающем в состоянии модернизации (и это при отсутствии интеллигенции, способной влиять на общественные процессы)?

Преобладание таких людей накладывает неизгладимый отпечаток на формы бытия. В результате отсутствия эволюционных связующих и последствий культурной революции уровень культуры, казалось бы, возрос, но сопутствующим этому процессом стало очередное «упрощение» культуры и образования. Дальше – больше. Реальное многообразие мира свелось к примитивным крайностям: черное – белое, хороший – плохой, друг – враг и т. д.

«Упрощенное» сознание вынуждено действовать в ситуации, требующей представлений о мире как о сложной системе.

Если проследить развитие ситуации по этой логической цепи дальше, то станет понятно многое, происходившее в отечественной истории позднее. Тоталитарному режиму явно способствовали упрощенческие черно-белые подходы. При этом важно подчеркнуть – процесс упрощения присущ не только отечественной истории. Скорее, он некая универсальная характеристика, закономерно проявляющаяся в эпоху социальных перемен, в переходные периоды. Тенденция упрощения – некий признак альтернативности ситуации, выходы из которой, можно предположить, могут быть различными (от окончательного разрушения старого до торжествующих рецидивов).

Вторая мировая война нанесла уже один непоправимый удар по научно-педагогической интеллигенции. Разные по сути, но одинаково страшные потери от репрессий и войны вновь-таки нарушили эволюционные процессы развития высшей школы. Восстановительный период и последовавшие за ним либеральные 1960-е годы интересны и многоаспектны в плане развития профессорско-преподавательского состава высшей школы. Менялись требования и формы, соответственно, трансформировался и кадровый потенциал.

Динамику 1960-х сменили куда более «уравновешенные» 1970-е годы. Высшая школа трудно переживала завершение «оттепели», усиление запретительной практики и цензурных ограничений.

Накапливание негативных тенденций в 1980-е, отсутствие действенных решений превратили высшую школу, как и все государство в целом, в устаревший, не соответствующий потребностям времени организм. Результаты общеизвестны.

В начале 90-х годов XX века кадровый корпус высшей школы начал претерпевать такие коллизии, последствия которых в полном объеме было трудно спрогнозировать.

Снизилось финансирование образования и науки (абсолютные ассигнования только на научные исследования сократились в Украине в 20 раз). Мгновенный распад СССР разрушил многолетние научные связи, образовательную интеграцию и специализацию, систему повышения квалификации высшей школы.

Резко возросла так называемая «утечка умов». Украинская наука потеряла третью часть кандидатов наук. Произошло сильное постарение кадрового потенциала высшей школы, разрыв преемственности. Средний возраст докторов наук превысил шестьдесят пять лет, а кандидатов – приблизился к пятидесяти [92, с. 28].

Эти потери высшая школа понесла как раз в тот период, когда динамика развития мирового образовательного процесса приобрела достаточно высокие темпы. Окончательно сформировались тенденции, свидетельствующие о смене

парадигмы высшего образования, о трансформации его социальных функций. Все это повлекло за собой изменение роли преподавателя в учебном процессе, замену традиционных педагогических технологий и источников информации.

В целом же к началу XXI века высшая школа Украины подошла в условиях кардинальной смены внутренних сущностных характеристик и внешних условий развития.

За прошедшие два с лишним столетия, от момента появления первых университетов до превращения высшего образования в массовое и общедоступное, сложилась отдельная самостоятельная профессия «преподаватель высшей школы», ее представители, пройдя сложный и далеко неоднозначный период становления и развития, превратились в достаточно влиятельную социальную группу, которая в нынешних условиях развития Украинского государства призвана сыграть ключевую роль.



## **РАЗДЕЛ III**

### **Современное состояние профессорско-преподавательского состава высшей школы Украины**

К началу XXI века в мире окончательно сложился консенсус относительно того, что любому обществу для решения задач нового тысячелетия необходимо обновленное образование, которое способно обеспечить интеллектуальную независимость, производство и продвижение новых знаний, подготовку и формирование просвещенных и ответственных граждан и высококвалифицированных специалистов-профессионалов, без которых невозможен ни социально-экономический, ни политический, ни культурный прогресс.

Поскольку общество все больше и больше зиждется на знаниях, образование, особенно высшее, выступает в качестве ведущего компонента культурного, социально-экономического и экологически устойчивого развития общества и человека. Поэтому развитие образования отнесено сегодня в большинстве стран мира к числу важнейших национальных приоритетов.

Предпосылки общества знаний уже зримо проступают в современных постиндустриальных странах. «Знание стало... основным условием производства. Традиционные факторы производства – природные ресурсы, рабочая сила и капитал – не исчезли, но приобрели второстепенное значение. Эти ресурсы можно получить, причем без особого труда, если есть необходимые знания. То обстоятельство, что знание стало главным, а не просто одним из видов ресурсов, превратило наше общество в посткапиталистическое» [93, с. 35].

Концепции о роли знания в современном развитии легли в основу образовательной и научно-технической политики многих государств. Анализ нормативных и официальных документов показывает, что Украина полностью разделяет эти концепции. Общеизвестно, что научно-технический потенциал любой страны есть большее богатство, чем запасы полезных ископаемых или накопленное веками мастерство

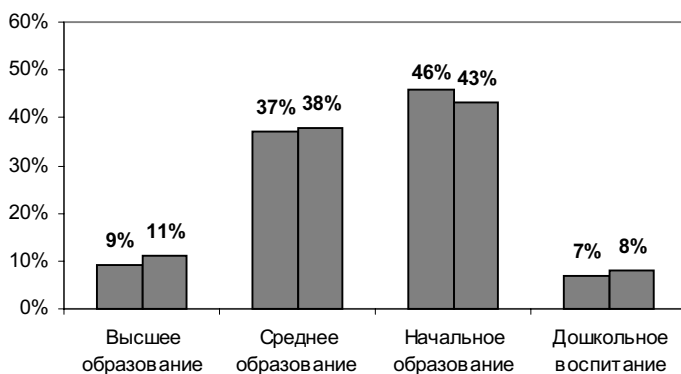
работников традиционных отраслей производства. Наука и образование являются самыми современными инструментами материального и духовно-нравственного процветания, индикатором интеллектуального уровня общества. Судьба Украины как государства, являющегося составной частью мирового сообщества, всецело зависит от состояния и перспектив развития ее интеллектуальных ресурсов.

Доказательством глубокого понимания роли знания в современном мире является рост темпов охвата молодежи средним и высшим образованием. В период с 1960 по 2005 год численность студентов вузов во всем мире увеличилась с 13 до 85 млн человек. Уровень поступления выпускников средних школ в высшие учебные заведения развитых стран составил почти 60%, а в Северной Америке – 84%. В развивающихся странах этот показатель за период 1960–2005 гг. возрос с 1,8% до 10,2%, охват молодежи соответствующего возраста высшим образованием увеличился более чем в 12 раз [94, р. 118].

Для всех стран мира область образования постепенно превратилась в важный сектор рынка труда. Доля занятых в этой сфере служит индикатором, показывающим, какую часть своих людских ресурсов страны выделяют для образования населения. Число лиц, занятых в сфере образования в качестве преподавателей, вспомогательного учебного персонала или администраторов, является одним из главных факторов, оказывающих влияние на развитие образования. Другим фактором являются финансовые ресурсы, которые страны выделяют на оплату занятых в сфере образования и другие расходы, связанные с образованием.

Численность преподавательского состава в мире возросла с 41,2 млн человек в 1980 году до 63,2 млн чел. в 2005-м [95]. За этот период существенных изменений в процентном соотношении преподавательских кадров по уровням образования не произошло (см. диаграмму).

### Процентное соотношение преподавателей в системах формального образования всего мира по уровням образования (данные 1980 и 2005 гг.)



Однако несмотря на динамичный рост основных количественных показателей развития мировой системы образования, не стихают разговоры о ее кризисности. Более того, констатация кризисности современного образования стала настолько общим местом в специальной литературе и публицистике, что воспринимается априори как данность.

Справедливости ради нужно отметить: для признания кризисности современной системы образования есть достаточно веские основания. По данным ЮНЕСКО свыше 100 млн детей школьного возраста на рубеже XX–XXI веков не посещали школу. Доля неграмотных сократилась, но их абсолютная численность по-прежнему растет: 700 млн в 1950 году и 950 млн к началу XXI века [95, с. 102].

К числу проявлений глобального кризиса системы образования относят ее неспособность адекватно требованиям времени осуществлять подготовку молодых людей к освоению всего многообразия предстоящих им социальных ролей в динамично меняющемся обществе. Произошел разрыв между образованием и культурой, все острее отставание образования от науки. В списке «кризисных моментов» и постоянно растущие издержки на развитие образования.

Даже ведущие страны мира не в состоянии полноценно обеспечивать постоянно растущее финансирование образовательных программ.

Образование – на всех его этапах от начальной до высшей школы – подвергается массивной критике, вне зависимости от того, кто, зачем и с какой целью это делает.

Анализ литературы, посвященной проблемам образования, дает основание утверждать, что сетования на качество воспитания и обучения засвидетельствованы еще со времен Древнего Египта, естественно, они множились по мере распространения письменности.

Достаточно вспомнить широко цитируемое: «Молодые строптивы, без послушания и уважения к старшим. Истину бросили, обычаев не признают. Никто их не понимает, и они не хотят понимания, несут миру погибель и станут последним его пределом» (Аменофис III, древнеегипетский фараон, 3,5 тыс. лет тому назад). Или более позднее высказывание Сократа: «Нынешняя молодежь привыкла к роскоши. Она отличается дурными манерами, презирает авторитеты, не уважает старших. Дети спорят с родителями, жадно глотают пищу и изводят учителей».

Однако на общем фоне выделяются периоды, когда критика становится напряженнее, аргументированнее и острее, отражая возрастающее расхождение между замыслами и надеждами, возлагаемыми на образование, и его реальными результатами. XX век особенно изобилует волнами такой критики. При этом интересна смена локализации неудовлетворенности: от локальной или национальной (что традиционно для XIX века) к региональной.

Первая волна прокатилась в начале XX века. Она охватила Европу, США и Россию. Были предприняты попытки переосмыслить философию образования и одновременно исключить всякую философию из основ образования, построив его на точных данных эмпирической физиологии и психологии (так называемая «экспериментальная педагогика»), этот поиск вышел за рамки чистой теории. В США, Веймарской

республике и ряде других стран возникли многочисленные школы, в которых новые идеи осуществились на практике. Да и СССР в 20-е годы XX века много экспериментировал в этом направлении.

Но в силу объективных причин (мир переживал не лучшие времена для планомерной перестройки системы образования) почти повсюду вновь возобладали традиционные схемы, а потом сошла на нет и волна дискуссий.

Только во второй половине 60-х годов XX в. вопросы образования снова оказались в центре внимания. Но хотя и в это время уже предпринимались попытки поднять вопрос о кризисе образования как глобальной проблеме, реально дискуссия затрагивает лишь Западную Европу и Америку. Эпицентром этой волны становится лишь проблема «равенства шансов» (анализируемая, правда, чрезвычайно разносторонне). После проведения серии реформ, а также под давлением нарастающих экономических трудностей напряженность дискуссий вновь спадает.

Однако новая волна накатывает очень скоро – уже к концу 70-х годов XX века. На этот раз недовольство носит подлинно глобальный характер, охватывая и развивающиеся страны, в которых создание национальных образовательных систем не привело к ожидаемым результатам. Беспокойство проявилось в Японии, где безупречное функционирование школ традиционно воспринималось как основа «экономического чуда». Да и в СССР политика гласности, при всех ее издержках, дала возможность глубже оценить состояние отечественной сферы образования.

Здесь крайне существенным является тот факт, что расширились не только географические рамки дискуссии. Принципиально изменился круг рассматриваемых вопросов и охват звеньев образовательной системы.

Для предыдущих периодов были характерны проблемы перехода от одной ступени образовательной системы к другой. Теперь же акценты сместились в сторону анализа всей

системы образования – от начальной школы до образования взрослых – с точки зрения нужд общества.

При этом первоначальное представление о том, что дискуссия вышла на теоретически более содержательный виток (по глобальности, комплексности, глубине) не подтвердилось.

В литературе, в связи с этим, уже высказывалось мнение о том, что над научной работой в области образования тяготеет требование немедленного выхода на практические предложения. Поэтому аналитика состояния образования с первых шагов начинает «вязнуть» в рассуждениях о внутрисистемных и внешних связях образования, о долгосрочных тенденциях и чисто конъюнктурных колебаниях, о глобальных факторах и национальных особенностях и т. п. [96, с. 135].

Безусловно, сделать конкретные практические выводы иначе и невозможно, однако выяснению общетеоретических вопросов «комплексность» такого рода явно не способствует.

Наряду с постоянным совершенствованием образовательных систем, необходима и фундаментальная разработка наиболее общих вопросов, которая отошла бы от злободневной конкретики и была бы спроецирована на длительную перспективу.

В противном случае угроза непрерывно быстро и, соответственно, недостаточно адекватно реагировать на все учащающиеся и углубляющиеся «кризисы» достаточно реальна. Во всяком случае есть основания предположить, что мир находится на том переломном этапе, когда теория становится «самым практическим делом». Конечно, при том условии, что в ныне существующих системах образования действительно заложена некая теория или философия образования.

Таким образом, безусловно признавая, что на рубеже веков образовательная сфера находилась в состоянии глобального структурного кризиса, необходимо подчеркнуть, что кризисные состояния далеко не всегда являются результатом несовершенной политики, проводимой государством. Кризисные явления в образовательных системах могут носить

цивилизационный характер, могут появляться как следствие характерных для современного общества противоречий между формальной организацией учебного процесса и его содержанием, целями образования и его результатами.

Сущность дискуссии о кризисе в системе образования, имеющей место в специальной литературе сегодня, кратко можно определить следующим образом: классическая модель образования отжила свой век [97, с. 68].

К началу XXI в. практически выкристаллизовалась идея о необходимости поиска альтернативных форм образовательных систем; разработки многовариантных образовательных технологий, инновационной стратегии образовательного процесса; рассмотрения самого образования в контексте культуры и творчества.

В рамках общества, получившего название информационного, образовательная система становится главным социальным институтом, изменяются сущностные взаимосвязи образования и общества в целом. Но при этом существенно возрастает и личностная составляющая общественного прогресса, а значит, изменению подлежат как форма, так и содержание образовательных процессов, структура взаимодействия субъектов и – главное – функциональное назначение системы.

Оценки ситуации, сложившейся в системе высшего образования Украины к началу XXI века, достаточно полярны. Признание кризисности, традиционное для оценочной школы 90-х годов XX века, сменилось констатацией улучшений, прогрессивного развития, динамики.

Для многих сторонних наблюдателей система высшего образования переживает определенный бум. Ведь высшие учебные заведения не только сохранили, но и приумножили количество студентов, открыли новые специальности, создали многочисленные филиалы в областных и районных центрах. Наряду с бюджетными формами обучения появились контрактные. Обновилась нормативно-правовая база образования, осуществлен переход к многоступенчатой образовательной

системе (младший специалист – бакалавр – специалист, магистр), внедрен механизм контроля и оценки качества образовательного процесса посредством лицензирования, аттестации и аккредитации.

Те же, кто занимается изучением высшего образования специально, в своих оценках и суждениях сильно расходятся. Одной из причин разногласия в оценке состояния высшего образования можно считать применение разных исследовательских матриц для его анализа. Выбор же указанных матриц, как правило, диктуется субъективными пристрастиями авторов, анализирующих ту или иную проблему. В современных условиях некоего методологического хаоса такое положение представляется неизбежным и в какой-то степени нормальным.

В качестве примера можно привести некоторые из используемых критериев: число желающих поступить в вузы; конкурсные показатели, балловый порог зачисления, число факультетов и специальностей, количественный и качественный состав преподавателей, доступ к знаниям и информации, новые технологии обучения, обеспеченность материально-технической базы.

Список можно было бы множить и множить. От подходов и того, что берется за основу, зависит модус оценки. При этом обращает на себя внимание тот факт, что наиболее распространенные суждения располагаются по отношению друг к другу в полярных координатах. Сугубо похвальные отзывы уравновешиваются критическими оценками, а оптимистические планы – пессимистическими прогнозами.

Не имея ни малейшего желания примыкать к сторонникам крайних оценок и позиций, все же представляется обоснованным утверждение о том, что система высшего образования находится в состоянии институционального кризиса. Думается, существует достаточно веская аргументация под таким выводом. С высокой долей вероятности можно описать и источники кризиса, и его содержание.



Едва ли кто-то возьмет на себя труд доказывать, что в Украине (как, впрочем, и на всем постсоветском пространстве) не произошло общего снижения образовательного уровня в целом и статуса высшего образования в частности. Считается, что на рубеже XX–XXI веков в результате внутренних коллизий и накапливавшихся проблем по уровню образования населения мы отступили лет на сорок назад. Люди, которым сегодня 50–60 лет, в 2,5 раза превышают по своему образовательному уровню молодежь 22–24-летнего возраста [98, с. 40].

Можно спорить с приведенным аргументом, можно пытаться уравновесить его противоположными. Общая ситуация от этого едва ли изменится. При усложнении жизни происходит упрощение системы образования. Парадоксально, но факт. В контексте же рассматриваемых проблем необходимо признать, что тенденции упрощенчества и ухудшения качественных характеристик явственно затронули преподавательский корпус высшей школы. Появился такой емкий термин, как «кадровая реабилитация».

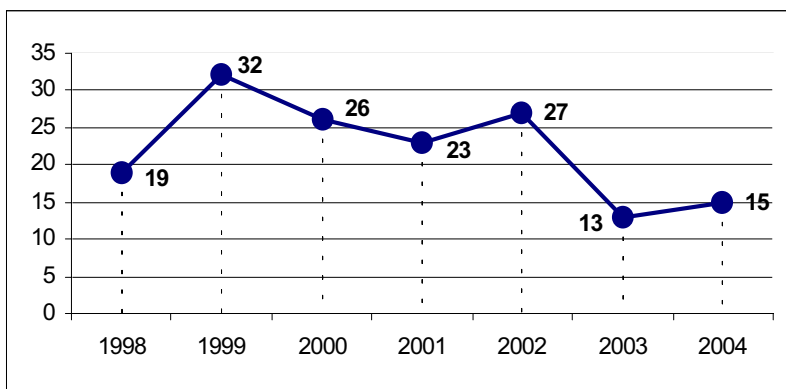
Кадровые проблемы отечественной системы высшего образования уходят корнями в далекое прошлое и «замешаны» на проблемах последних десятилетий. Накопление негативных тенденций в 1980-е годы, отсутствие действенных решений превратили высшую школу в организм, ощутимо отстававший от динамично развивающихся потребностей времени. В начале 1990-х, после мгновенного распада СССР, высшая школа попала в острую полосу кризиса: «утечка умов», постарение преподавательского корпуса, нищенское финансирование, одномоментный разрыв научных связей.

Организационно, как уже упоминалось, система высшего образования в этих условиях устояла и где-то даже окрепла. Что же касается ее кадрового потенциала, то здесь развивались тенденции далеко не однозначные.

Об «утечке умов» написано достаточно много. Есть статистика, проанализированы тенденции, хотя общая картина – в силу целого ряда причин – остается размытой. Только за

1991–1992 гг. из системы АН Украины выехали за рубеж на постоянное место жительства свыше 900 ученых, а с 1992 г. Академия наук недосчиталась уже 3,5 тыс. докторов и кандидатов наук. За рубеж выехало 7 тыс. работников высшей школы, то есть около 10% от их общего числа, причем 4 тыс. – в возрасте 35–40 лет [60, с. 131].

**Численность докторов наук,  
выехавших из Украины на ПМЖ за рубеж [99, с. 17]**



Конечно, на первый взгляд, приведенная таблица, показывающая динамику выезда на постоянное место жительства докторов наук, может вселять оптимизм. От 1999 до 2003 г. – почти трехкратное сокращение. Но при всей внешней положительной динамике, нельзя не учитывать, что в современной науке отъезд одного-двух ученых может означать крах или «переезд» целого научного направления. Во-первых, к началу XXI в. сформировались иные, менее болезненные формы оттока научно-педагогической элиты в зарубежные университеты и научные центры. Те методы, которые позволяют официально миновать статистику ОВИРОВ (например, выезд на несколько лет по контракту с дальнейшим его продлением

или переездом в другую страну). Так или иначе, но суммарная потеря за семь лет более ста пятидесяти докторов наук – едва ли повод для оптимизма.

Эмиграция, как явление, имеет давнюю историю. Она в какой-то степени служит активизации различных связей между странами, обмену идеями, опытом, содействует интеграции той или иной страны в мировое сообщество. Специалисты отмечают наличие разнообразных причин (религиозных, военных, политических, экономических), разных временных «волн» эмиграции, в различные регионы и страны, являющиеся наиболее привлекательными реципиентами на разных исторических этапах.

Однако массовая эмиграция ведущих ученых и молодых, подающих надежды специалистов, захлестнувшая страны постсоветского пространства на рубеже XX–XXI веков, привнесла крайне негативные тенденции. Для современной науки характерна глубокая специализация, чтобы освоить то или иное научное направление, человек затрачивает многие годы и даже десятилетия. В таких условиях ущерб, наносимый отечественному образованию и науке внешней эмиграцией и внутренним оттоком в другие сферы деятельности, нельзя измерять лишь количественными показателями. Отъезд только нескольких ведущих специалистов может обернуться непоправимыми потерями. Так во многих случаях и происходило.

Не драматизируя ситуацию, все же можно согласиться с мнением ряда специалистов о том, что есть и более широкий, концептуальный план переживаемого Украиной «исхода» научно-педагогической интеллигенции: речь идет о глобальном перераспределении интеллектуального потенциала мира (увы, не в пользу нашего государства). Считается, что проблема эта останется актуальной еще не одно десятилетие. Тем более, что сегодняшние молодые люди, получившие хорошее образование и находящиеся в начале научной карьеры, имеют высокий уровень жизненных притязаний. Они не видят шансов для достижения личного благополучия в своей стране,

безболезненно и быстро преодолевают социокультурные преграды, адаптируются к чужой культурной среде. Естественный способ реализовать свои жизненные цели молодые ученые, способные преподаватели видят в эмиграции.

Огромный вред нанесла и наносит системе образования и внутренняя эмиграция. О ней известно меньше, но от этого она не стала менее разрушительной. Если внешняя, при благоприятном стечении обстоятельств, могла сохранить ученых для науки, преподавателей для аудитории, не погубить их как профессионалов, то внутренняя (уход в другие сферы деятельности, в первую очередь на заработки) за один-два года отрыва от научно-педагогической среды приводит к полной потере квалификации и утрате специалиста как такового. Вымывание младшего и среднего звена преподавательского корпуса середины 1990-х оставило в «кадровом паспорте» высшей школы зияющую демографическую брешь, ибо соотношение внутренней и внешней эмиграции, по некоторым данным, составило 10:1.

В плане оценки возможных последствий эмиграции научно-педагогической элиты и молодых ученых особую тревогу вызывают некоторые аспекты. Это:

- эмиграция научно-технических кадров, а также их уход в другие сферы деятельности создают угрозу деградации научно-технического потенциала;
- поскольку внешняя миграция сопровождается вывозом и переводом капитала за рубеж, она может угрожать внешне-экономическим и финансовым позициям страны-донора (в данном случае – Украины);
- миграции – прежде всего внутренние, межрегиональные, в том числе высококвалифицированных кадров, способны нанести серьезный урон региональным рынкам, экономическому и трудовому потенциалу территории и т. д.

Количественно оценить угрозы, вызываемые интеллектуальной эмиграцией из Украины, довольно сложно. Однако можно попытаться выявить причинно-следственные связи, выделив наиболее серьезные из проблем.

Во-первых, «утечка умов», как бы ни оценивать ее масштабы, усиливает наше технологическое отставание от ведущих стран мира. Если учесть, что интеллектуальная эмиграция происходит в основном за счет лучших и наиболее перспективных научных и педагогических кадров, то это, безусловно, усиливает угрозу экономической и научно-технической безопасности страны.

Во-вторых, интеллектуальная эмиграция ведет к разрушению отечественных научных школ, многие из которых занимали (и все еще занимают) ведущие позиции в мировой науке. Проблему воспроизводства научных кадров серьезно обостряет принявший массовый характер отъезд молодых ученых и аспирантов для работы за границу, а также невозвращение в Украину многих студентов, обучающихся за рубежом. Наряду с фактором «внутренней эмиграции» (уход ученых в секторы экономики, где можно иметь несравнимо более высокие доходы) «утечка умов», особенно из сферы фундаментальных исследований, где научные школы создавались многими поколениями ученых и развитие которых требует значительных финансовых ассигнований, способна привести к утрате целых научных направлений. Как показывает опыт некоторых стран (послевоенной Германии, например), воссоздание научных школ – дело гораздо более сложное, нежели восстановление разрушенного хозяйства. Кроме того, уровень многих сохраняющихся в стране научных школ из-за оттока наиболее перспективных кадров неизбежно снижается.

В литературе последнего десятилетия можно встретить достаточно часто позиции таких авторов, которые анализируют, опираясь на мировой опыт, не только негативные, но и позитивные стороны интеллектуальной эмиграции. Было бы странным отрицать наличие ее прогрессивных последствий. Но если оценивать «плюсы» и «минусы» интеллектуальной эмиграции из Украины на рубеже XX–XXI веков, то на нынешнем этапе негативные ее последствия явно превалируют над возможным позитивным эффектом.

К середине 1990-х годов произошло сильное постарение кадрового потенциала высшей школы, явственно проявился разрыв преемственности. Как уже упоминалось, средний возраст докторов наук перешел 65-летний рубеж, а кандидатов наук подошел к отметке 50 лет [60, с. 134].

Справедливости ради нужно отметить, что проблема старения кадров высшей школы характерна не только для Украины и даже не только для постсоветских государств.

В 1999 году в США был опубликован обзор «Американский преподаватель колледжа», подготовленный Институтом исследований проблем высшего образования Университета Калифорнии (Лос-Анджелес) по результатам обследования большой группы американских университетов и колледжей. По данным этого обследования, на 1998 г. почти треть преподавателей США – лица в возрасте 55 лет и старше. В то время как в 1989 г. соответствующий показатель не превышал 25%. За период с 1989 по 1998 г. доля преподавателей, чей возраст не достиг 45 лет, уменьшилась с 41% до 34%.

Аналогичная статистика встречается в литературе и по целому ряду других стран. Но при этом та динамика и возрастные параметры, которые характерны для Украины, неутешительны: постарение произошло обвальное.

Снижение качественных характеристик проявилось и в таком важнейшем направлении подготовки научно-педагогических кадров, как аспирантура и докторантура. В первой половине 1990-х наблюдался резкий спад количественного состава новых кандидатов и докторов наук, сформировалась устойчивая тенденция возрастания числа исследователей, не защищающих диссертации в установленные сроки. Ко второй половине 1990-х спад приостановился и даже наметился рост количества защит кандидатских и докторских диссертаций, поднялись конкурсы в гуманитарные вузы, особенно на факультетах, дающих образование по экономическим и юридическим специальностям.

Общая положительная тенденция должна была, по видимому, радовать. Вместе с тем данные социологов

фиксируют существенное снижение интереса студенческой молодежи к профессии ученого. Практически половина студентов (если не больше) искренне полагает, что участие в научно-исследовательской работе должно быть делом сугубо добровольным, а интерес к этому виду деятельности проявляет в среднем не более 15–16% студентов.

Налицо, таким образом, противоречие между снижением интереса к науке и ростом числа поступающих в аспирантуру. Опросы показывают, что 30–40% молодых людей идут туда совсем не из-за интереса к науке. Среди прочих, одна из причин – нежелание служить в армии, возможность иметь какую-то форму занятости в условиях возможной безработицы или даже получение места в общежитии в больших городах.

В целом же основания для причин снижения интереса молодежи к науке и научным исследованиям – на поверхности. Во-первых, произошла девальвация труда ученого и педагога в общественном мнении. Во-вторых, эффективность системы научно-исследовательской работы студентов заметно снизилась. В-третьих, государственная аспирантура в своем большинстве утратила имидж центра подготовки высококвалифицированных специалистов и превратилась в форму занятости молодых людей, которая ни к чему их по большому счету не обязывает.

Экономическое положение значительной части населения Украины не позволяет посылать в аспирантуру молодых людей из регионов в ведущие научные центры страны. Отсюда – нарастающая региональная замкнутость в подготовке кадров. Однако следует учитывать, что научная мобильность сократилась не только в подготовке молодых ученых, но и в межнаучных коммуникациях исследователей.

Еще одна тенденция в развитии кадрового корпуса высшей школы конца 1990-х годов вызвала интерес специалистов. Речь идет о том, что достаточно заметно проявилось повышение престижа ученых степеней у практических работников – представителей всех ветвей власти, хозяйственных, деловых

кругов, бизнеса. Данные 2004–2005 гг. показывают, что эта тенденция не только сохранилась, но и даже усилилась.

Рост престижности ученых степеней и числа защит – увы – не отразился ни на качестве подготавливаемых диссертационных исследований, ни на стабилизации кадрового потенциала. Сложилось достаточно острое противоречие между государственным финансированием высшей школы и материальным благосостоянием вузовских преподавателей. Постепенно внешние организационные и финансовые условия стали откровенным тормозом на пути реализации научно-педагогических ресурсов кадрового потенциала вузов Украины.

Сами преподаватели высшей школы, определяясь с главными проблемами кадровой политики вузов, свели их к следующим:

- старение кадров;
- усиливающийся возрастной разрыв между молодыми и пожилыми преподавателями при сокращении доли лиц среднего возраста, которых отличает высокий профессионализм и деловая активность;
- низкая оплата труда преподавателей, следствием чего являются вынужденные подработки, нехватка высококвалифицированных кадров, в том числе – молодых преподавателей;
- снижение общественного статуса преподавателей вузов.

Очевидным источником явного неблагополучия в кадровой сфере стало неудовлетворительное социальное и материальное положение преподавателей, которое реально снизило их заинтересованность в улучшении качества педагогической деятельности, деформировало отношения со студентами, привнесло в них изрядную долю своекорыстных интересов. Известный российский ученый профессор Ю. Г. Фокин заметил по этому поводу: «Мы мало говорим вот о чем: реформы не будут эффективны без изменения оплаты интеллектуального труда. И это должно быть... на первом месте. Никакая кадровая политика не сможет изменить положение с кадрами, если она будет состоять из необеспе-



ченных деклараций. Если мы не будем об этом говорить, мы можем уподобиться героям Салтыкова-Щедрина: «Они сидели день и ночь, и потом еще ночь и день и все думали: как бы им превратить свое убыточное хозяйство в доходное, ничего не меняя в оном?» [100, с. 8].

Еще в одном исследовании, касающемся острых проблем современного высшего образования, авторами – О. Л. Лейбовичем и Н. В. Шушковым, пусть жестко, но в то же время достаточно четко было подмечено, что социальная деградация преподавателя делает возможным поведение, ранее казавшееся и бывшее недопустимым. Речь идет об установлении моделей поведения в публичной и частной жизни, для которых характерны диссоциация ценностных установок, доминирование сугубо экономических интересов, снижение критериев в оценке собственных поступков и, напротив, повышенная агрессивность в отношениях с внешним миром. «Вести себя как бедняк – означает проявлять неразборчивость в отношении выбираемых средств для добывания и сохранения минимума жизненных благ: соглашаться на любую оплату своей работы, взамен снижая ее качество, в конечном счете, не различать грань между допустимыми и недопустимыми способами заработка» [101, с. 152].

Анализ положения и состояния дел в преподавательской среде показывает, что если не предпринять системных кардинальных мер, то лет через 10–15 обеспечивать высшее образование, адекватное вызовам XXI века, будет попросту некому. И дело даже не в традиционных параметрах и матрицах, используемых сегодня при оценке кадрового потенциала (возраст, остепененность и т. п.), а в состоянии «сверхэксплуатации», в котором находится современный преподаватель. Реальная перегруженность привела к тому, что у него нет физической возможности повышать квалификацию, элементарно восстанавливать силы, заниматься научными исследованиями. Можно сформулировать жестче и четче: при нормальном, не искаженном, отношении к профессии у современного преподавателя нет возможности жить достойно.

Работа в аудитории в 3–4 раза больше по времени, чем у зарубежных коллег, и, по самым скромным подсчетам, в 1,5–2 раза больше, чем в 80–90-е годы XX в.; уровень же зарплаты, примерно, в 10–30 раз меньше, чем у первых и в несколько раз меньше, чем 15 лет назад. В 1992 г. на одного преподавателя приходилось около 12 студентов, в 2005 – порядка 21–22. При этом официальная статистика не всегда учитывает, что часть преподавателей – по ряду причин – числится в штате двух и более вузов.

До начала 90-х годов XX века вузовский профессор получал 450–500 руб. в месяц, доцент – 250–320. Эти показатели были, примерно, в 2,3–3 раза выше средних по стране. Современная ситуация развивается в совершенно иных параметрах. В начале XX в. оплата труда профессора была в 17–18 раз выше зарплаты индустриального рабочего и колебалась от 2000 до 4500 руб. И после революции, в начале 1920-х годов, профессор получал в 4 раза больше индустриального рабочего [39, с. 38].

Установившийся же уровень оплаты труда преподавателей в постсоветский период не позволяет им полноценно существовать ни в профессиональном, ни в личном плане. С конца 1990-х по 2004 г. зарплата доцента «среднестатистического вуза» увеличилась в 10–15 раз (в зависимости от региона и вуза), профессора – в 12–14 раз. Но за этот же период цены выросли в пределах: на основные продукты питания – в 20–50 раз; на коммунальные услуги в 40–80 раз; транспорт – в 80–120 раз; на книги – в 40–100 раз [39].

В советский период, в среднем, учебная нагрузка преподавателя составляла 600–700 часов. Спустя 12–15 лет, только по основному месту работы, она выросла в 1,3 раза. С учетом же подработки стала доходить у каждого второго преподавателя до 1500–1700 часов в год. Тут уж, как говорится, без комментариев.

При Николае I учебная нагрузка профессора составляла около 8 часов в неделю, в советский период – 12–14 часов, а в первые годы нового века – 17–21 час. Современный

профессор получает меньше по отношению к зарплате рабочего (2004) в 2,7–2,8 раза и меньше в 21–22 раза, чем до революции (1912). Если в конце 1990-х годов профессор получал в 2,5 раза больше рабочего в абсолютных величинах, то в 2004 г. – на четверть меньше. Иначе говоря, покупательная способность зарплаты профессора снизилась за последние 15 лет в 4,6 раза, а с начала XX века – в 19,4 раза [102, с. 17].

При этом нельзя забывать, что оперируя цифрами, используются ставки «верхнего эшелона» преподавательского корпуса – профессоров и доцентов. Но чтобы стать доцентом, человек должен проучиться как минимум 18 лет и поработать в вузе преподавателем более пяти лет, а уж до профессора ему еще расти и расти. Способные молодые люди, готовые к преподавательской деятельности, далеко не сразу получают даже те зарплаты, о которых шла речь выше. При таком раскладе совершенно объяснима ситуация, сложившаяся с молодыми преподавателями в большинстве вузов Украины: способные выпускники, склонные к творчеству и инновациям, в высшей школе не задерживаются.

Едва ли необходимы доказательства того, что указанные тенденции абсолютно несовместимы с прорывными задачами модернизации украинского общества.

Большинство тех, кто занимал преподавательскую кафедру в вузе на рубеже веков, приступили к педагогической и исследовательской деятельности, сформировались профессионально и мировоззренчески в советский период – в иных, нежели в последующие годы, государственно-политических и социально-экономических условиях. Безусловно, в ходе становления украинской государственности преподавательский корпус активно менялся. Тем не менее приходится признать, что реализация задач, объективно стоящих перед высшим образованием, выдвинула принципиально иные требования не только к квалификации профессорско-преподавательского состава, но и к целям, ценностям, методологии, идейным и организационным основам деятельности вузовского преподавателя. Освоение и принятие этих требований –

достаточно серьезный вызов для всей системы кадровой работы вузов и для каждого конкретного преподавателя.

Названная проблема оказалась тем более сложна, что существующая система работы с кадрами в главных своих чертах сложилась в середине XX века и не испытала к началу века XXI принципиальных изменений. Система эта, нужно признать, была вполне эффективной в условиях плановой экономики, централизованного государства, государственной монополии на образование. В известной мере она сохраняла свою жизнеспособность и на начальной стадии реформ. Но консервирование ее в неизменном виде и дальше становится практически непреодолимым препятствием в деле модернизации высшего образования.

По объективным причинам на рубеже веков система высшего образования Украины снова оказалась в рамках глубокой структурной модернизации. Справедливости ради нужно отметить, что реформирование – достаточно перманентное состояние нашего образовательного организма на протяжении как минимум последних двух десятков лет века минувшего и начальной стадии века нынешнего. Однако задачи динамичной евроинтеграции, поставленные перед системой образования Украины в связи с подписанием Болонской декларации, ощутило ускорили темпы модернизации и добавили ей разновекторности.

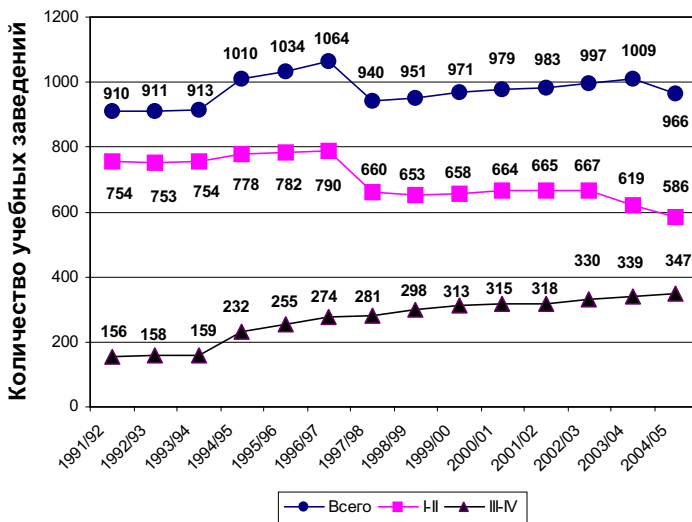
Даже в первом приближении к анализу задач такого плана и масштаба становится понятно, что ключевой проблемой модернизации высшей школы становятся кадры, именно от них в значительной степени зависит эффективность реформ. И речь идет не о корректировке или усовершенствовании, а о кардинальном изменении кадровой составляющей, так как кардинально же меняются требования, функции, критерии.

Понятие «кадровый потенциал», как уже упоминалось, характеризует совокупную способность всей кадровой системы высшего образования в целом и ее образовательных учреждений к осуществлению тактических и стратегических целей, стоящих перед высшим образованием.

В качестве основных показателей кадрового потенциала обычно используют такие параметры, как: соотношение «студенты – преподаватель», структура занятости преподавательского состава (работающие на полной или неполной ставке и по совместительству), должностная структура штатного преподавательского состава, квалификационная структура штатного преподавательского состава в целом и по должностям, соотношение числа преподавателей и административно-управленческих работников, возрастная структура преподавательского состава, структура преподавательского состава по половому признаку [4, с. 32].

Перечисленные показатели имеют аналитический смысл, если представлены в динамике и если выявлены факторы, вызывающие эту динамику. В ситуации с развитием такой подсистемы, как профессорско-преподавательский состав высшей школы, основные, наиболее значимые показатели представлены следующим образом.

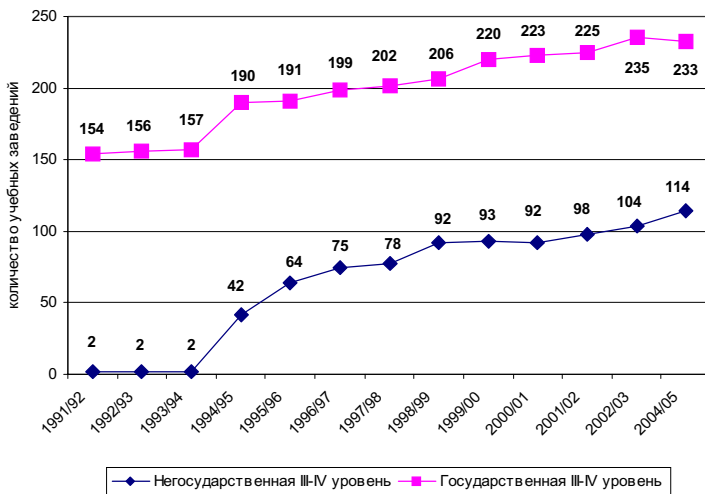
### Динамика сети высших учебных заведений Украины по уровням аккредитации (на начало учебного года) [103, с. 96]



Данные, приведенные в графике, наглядно демонстрируют динамику развития высших учебных заведений. Четко видны две важные тенденции. Во-первых, некоторый рост численности учебных заведений в 1996/97 учебном году затем сменился снижением и стабилизацией, которая на протяжении четырех-пяти лет уже не давала резких количественных перепадов. Во-вторых, снижение в абсолютном выражении числа учебных заведений I–II уровней аккредитации (в 1991/92 г. – 754, а в 2004/05 – 667), которые в рамках приведенного в таблице периода пережили далеко не лучшие времена, связанные с изменениями статуса, организационной структуры, для некоторых – ведомственной подчиненности.

Представляется достаточно важной и тенденция появления в системе высшего образования Украины учебных заведений негосударственной формы собственности, первые из которых возникли в 1991/92 учебном году, а затем постепенно укрепили свои позиции. Динамика развития этих учебных заведений отражена на следующем графике.

**Динамика сети высших учебных заведений по формам собственности [104, с. 28]**



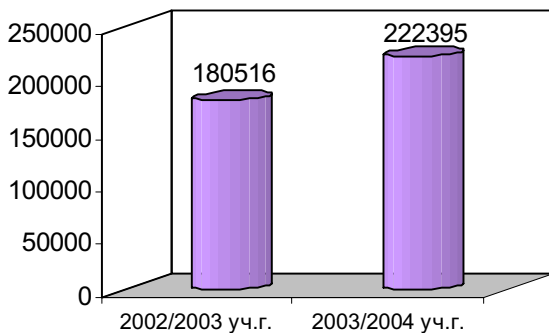
Несмотря на все трудности периода становления частные высшие учебные заведения III–IV уровней аккредитации составили около 30% от общего числа, хотя при этом численность студентов, обучающихся в частном секторе, не превышала 12%, что свидетельствовало о преимущественно небольших размерах учебных заведений негосударственной формы собственности. Однако их кадровая составляющая, как и деятельность в целом, к началу века уже были достаточно заметны в общей системе высшего образования Украины.

На начало 2005 года в высших учебных заведениях негосударственной формы собственности 33% преподавателей имели ученые степени кандидатов, а 8% – докторов наук. Такие показатели лишь на 2–3% отличаются от аналогичных показателей вузов государственной формы собственности. Конечно, существует масса привходящих критериев и показателей, позволяющих глубже и разностороннее анализировать состояние кадрового потенциала внебюджетных учебных заведений. Но при этом нельзя отрицать, что их выход – по уровню остепененности – на паритетные позиции (в среднем) с бюджетными вузами – тенденция заметная и значимая.

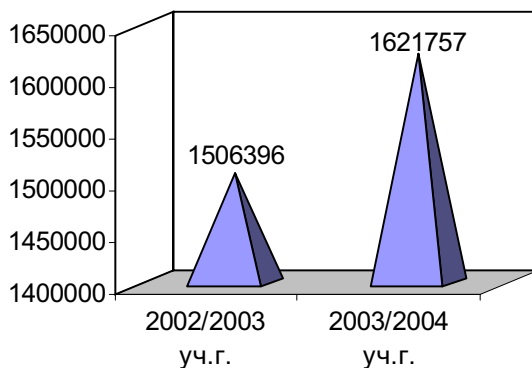
Еще одна интересная, симптоматичная тенденция на рубеже веков проявилась в развитии студенческого контингента Украины. Из приведенных ниже схем она видна достаточно явно.

## Контингент студентов высших учебных заведений III–IV уровня аккредитации [105, с. 2–3]

### Негосударственная форма собственности



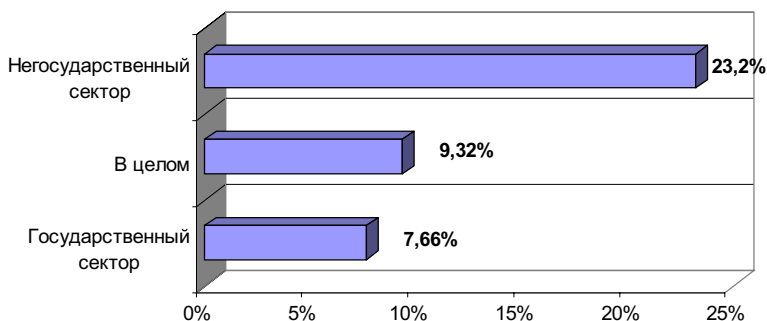
### Государственная форма собственности



При этом невооруженным глазом заметны отличия в темпах прироста студенческого контингента в учебных заведениях разных форм собственности. К 2005 учебному году ситуация выглядела следующим образом.



### Темпы прироста контингента студентов вузов III–IV уровней аккредитации [105, с. 4]



В целом рост студенческого контингента, особенно за период 1995–2000 годов, ощутимо смягчил негативные процессы на рынке труда Украины. Прежде всего за счет увеличения в 2000/01 учебном году численности студентов в сравнении с 1990/91 учебным годом более чем на 250 тыс. (дневное отделение, I–IV уровень аккредитации), что привело к снижению давления на молодежном рынке труда [106, с. 24].

Начиная с 1994 г. за счет динамичного развития учебных заведений негосударственной формы собственности и расширения подготовки на контрактной основе учебными заведениями государственного финансирования происходило стабильное увеличение численности студентов, принятых на обучение. В 2000/01 учебном году в вузы было зачислено 346,4 тыс. чел., что на 90,6% больше, чем в 1985/86 учебном году. Численность студентов за это время выросла с 853,1 тыс. до 1 402,9 тыс. человек, то есть на 64,4%. Соответственно, более, чем на 70,6% вырос показатель численности студентов в расчете на 10 000 населения [71, с. 23].

Конечно, никоим образом нельзя однозначно оценивать изложенные выше статистические данные. Рост контингента студентов, увеличение их численности в расчете на 10 тыс. населения – свидетельства позитивных процессов, пробивающих себе дорогу в отечественном высшем образовании.

Но с другой стороны, резкий рост численности студентов, одномоментный приход в вузовские аудитории большого числа недостаточно подготовленной к обучению в высшем учебном заведении молодежи «потянули» за собой огромный воз проблем и трудностей.

Прежде всего, рост контингента привел к перегрузке преподавателей, к нехватке информационно-методического сопровождения, несоответствию ранее эффективно работающих методик и т. д., и т. п.

Для более объективного – хотя бы в первом приближении – представления о тех изменениях, которые произошли в высшей школе Украины и объективно повлияли на условия и качество преподавательского труда, необходимо предоставить более широкий спектр параметров и позиций, которые, пусть в общих чертах, но позволят увидеть общую динамику трансформаций (табл 1).

Из приведенных статистических данных видно, что численность студенческого контингента росла стабильно и неуклонно. Однако рост преподавательского корпуса ни количественно, ни качественно не успевал за темпами роста студенческого контингента, что привело к нарастанию перегрузки профессорско-преподавательского состава и существенному изменению пропорции в соотношении «студенты – преподаватель». Ощутимо (и стабильно) снижаются показатели, показывающие соотношение числа остепененных преподавателей на 100 студентов.

Важно также, в контексте рассматриваемой проблемы – тенденций и состояния профессорско-преподавательского состава – учитывать тот факт, что для Украины характерно крайне неравномерное распределение потенциала высших учебных заведений по регионам, что приводит к перераспределению человеческого капитала и – усилению неравномерности общего социально-экономического развития регионов.

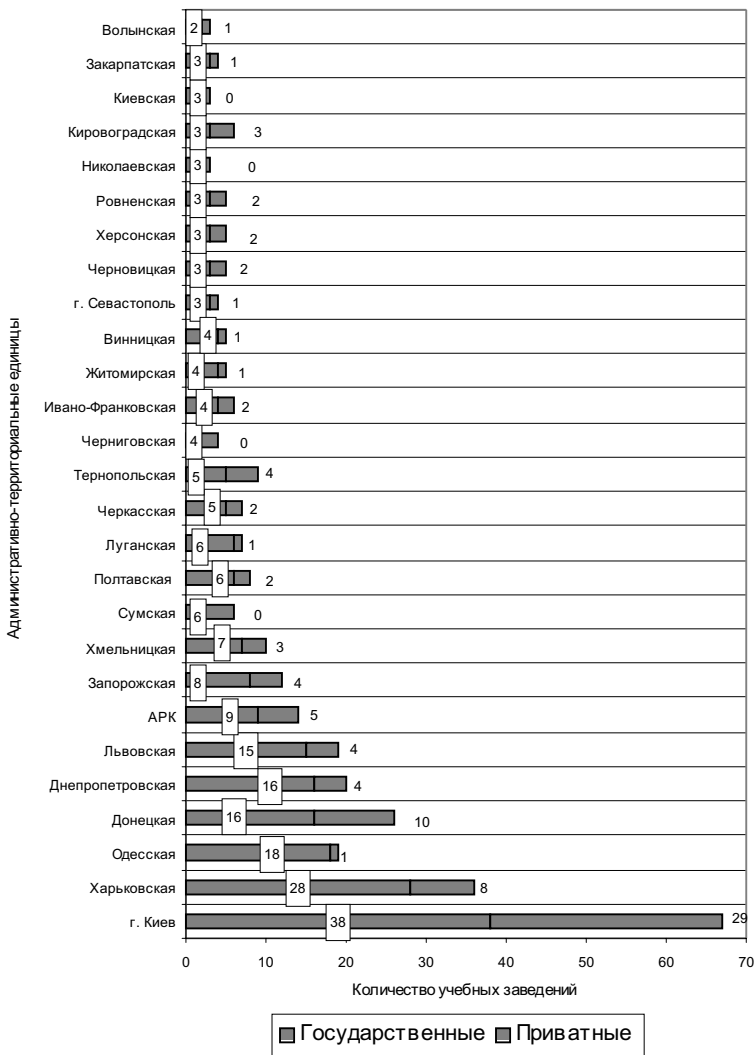
Наглядно эта ситуация видна из приведенной ниже схемы (см. с. 92).

Таблица 1

**Основные показатели деятельности высших учебных заведений III–IV уровней аккредитации в Украине за 1985–2000 гг. (на начало учебного года) [71, с. 28]**

Показатель	1985/86	1990/91	1995/96	1998/99	1999/2000	2000/01	2000/0 к 1999/200
Количество учебных заведений	146	149	255	298	313	315	100,6
В том числе:							
государственных	...	...	169	206	220	223	101,5
негосударственных	...	...	64	92	93	92	98,9
Количество студентов, тыс. чел.	853,1	881,3	922,8	1210,3	1285,4	1402,9	109,1
В том числе на отделениях:							
дневных	457,6	520,0	616,3	782,2	811,1	859,5	106,0
вечерних	97,0	66,5	24,1	13,6	10,8	10,7	99,1
заочных	298,5	294,8	282,4	414,5	463,5	532,7	114,9
Принято всего, тыс. чел.	181,7	174,5	206,8	290,1	300,4	346,4	115,3
В том числе на отделения:							
дневные	106,8	110,9	150,7	184,8	191,4	219,5	114,7
вечерние	19,6	12,6	3,5	1,8	2,3	2,6	113,0
заочные	55,3	51,0	52,6	103,5	106,7	124,3	116,5
Выпущено всего, тыс. чел.	150,6	136,9	147,9	214,3	240,3	273,6	113,9
В том числе с отделений:							
дневных	94,5	73,3	91,8	146,8	167,8	189,1	112,7
вечерних	14,3	11,7	5,4	5,1	4,1	3,2	78,0
заочных	41,8	51,9	50,8	62,4	68,4	81,3	118,9
Численность студентов из расчета на 10 000 населения	167	170	180	242	258	285	110,5

## Размещение высших учебных заведений по регионам Украины\*



\* Вища освіта України. Інформ.-аналіт. матеріали до засідання колегії Мін-ва освіти і науки / Департамент вищ. освіти. Від. інформ.-аналіт. роботи та прогнозування. – К., 2003. – С. 64.

Безусловным лидером по всем показателям является Киев, но даже среди других регионов неравномерность потенциала вузов составляет примерно 5 раз (соотношение, например, Закарпатской и Харьковской областей) по количеству студентов на 10 000 населения и 9 раз – по числу вузов. Естественно, такой дисбаланс ощутимо сказывается на деятельности преподавательского корпуса.

Хорошо известно, что формирование и развитие научных сообществ, интеллектуальных элит происходит только в соответствующей среде, которая предполагает определенное окружение, формы деятельности. Конечно, отдельные индивиды, яркие талантливые ученые могут появиться при любых условиях. Но чтобы это стало нормой, в обществе должны действовать, и достаточно долго, силы, которые способствуют этому.

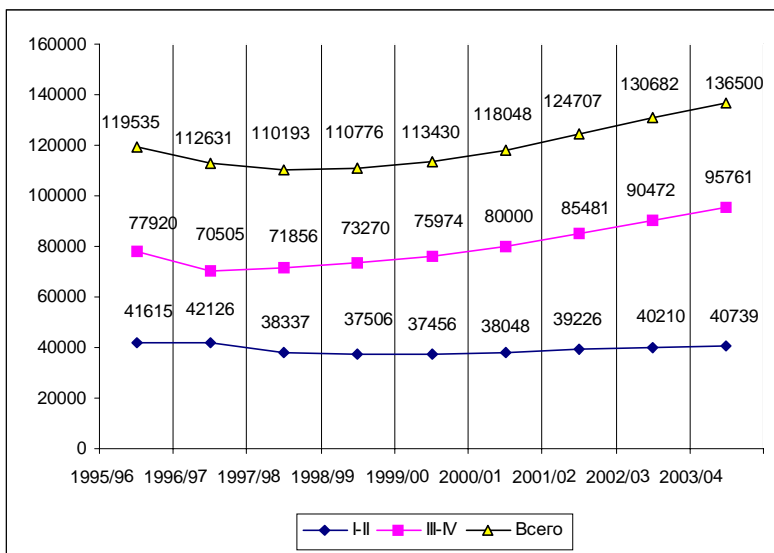
Неравномерность же распределения интеллектуального потенциала (в первую очередь – профессорско-преподавательского состава вузов) в Украине продолжает усиливаться. Жесткие установки (плюс к объективным процессам, имеющим место) на «стягивание» интеллектуального потенциала только в столичный мегаполис едва ли правомерны и перспективны. Заметная периферизация научно-образовательного сообщества, которая проявилась в Украине в 90-е годы XX века (в результате резкого разрыва прежних научных, образовательных связей и затрудненности доступа к новым информационным технологиям и источникам) только усиливается, усугубляя и без того сложное кадровое положение высших учебных заведений.

Не хотелось бы однобокого, одностороннего восприятия изложенного. Речь не идет о «размазывании» интеллектуального потенциала по всем городам и всяем. Его концентрация, сосредоточение организационно-финансовых и людских ресурсов для обеспечения прорывных технологий – задача архиважная, никто не спорит. Но излишняя «монополия на интеллект», обескровливание регионов и стратегия «подтяги-

вания» интеллектуальной элиты только в столичный мегаполис – крайне опасная и недальновидная политика.

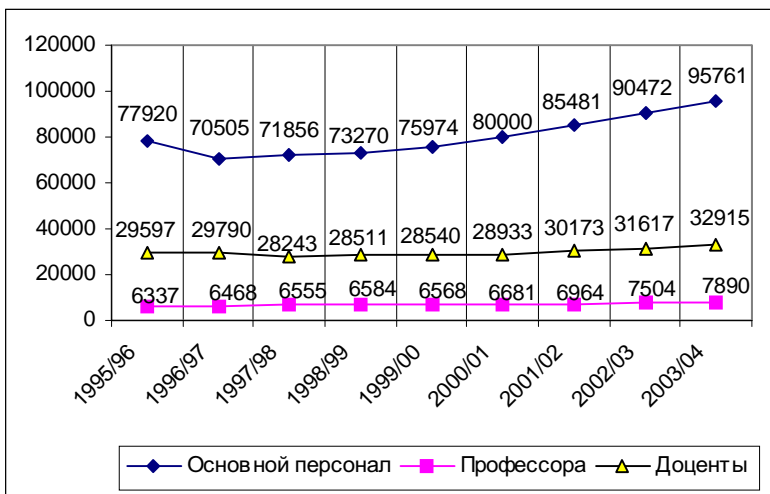
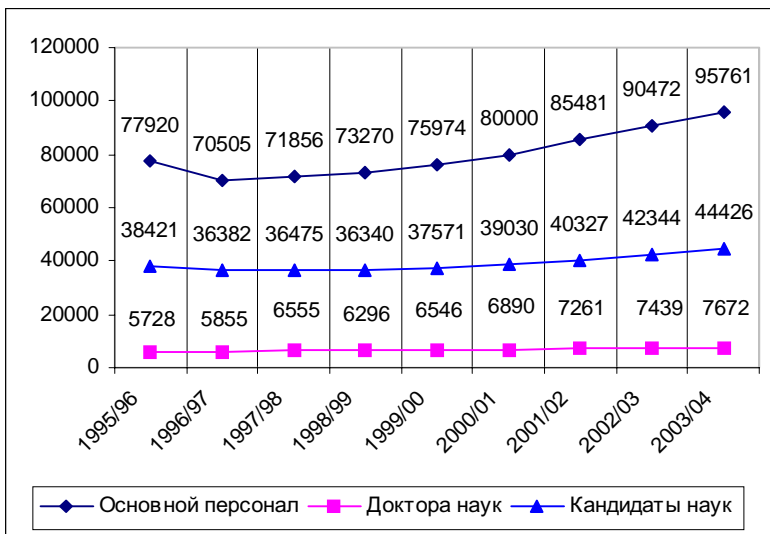
Изменения всех подсистем системы высшего образования, о которых уже шла речь и которые остались «за кадром», естественно, трансформировали преподавательскую составляющую. Увеличивалась численность кадрового корпуса, менялось, как уже отмечалось, соотношение параметра «студенты – преподаватель», явственнее стали проступать демографические проблемы. Из приведенных ниже статистических данных видна динамика этих процессов. А именно – изменение в составе профессорско-преподавательского состава высшей школы.

### Динамика основного персонала педагогических и научно-педагогических кадров высших учебных заведений (на начало учебного года; тыс. чел.)\*



\* Вища освіта і наука України. Інформ.-аналіт. матеріали до засідання підсумкової колегії Мін-ва освіти і науки / Мін-во освіти і науки. – К., 2004. – С. 43, 45.

**Динамика научно-педагогических работников высших учебных заведений III–IV уровня аккредитации (на начало учебного года; тыс. чел.)\***



\* Вища освіта і наука України. Інформ.-аналіт. матеріали до засідання підсумкової колегії Мін-ва освіти і науки / Мін-во освіти і науки. – К., 2004. – С. 45–49.

К числу ключевых параметров развития кадрового корпуса относится состояние и перспективы высшего его эшелона, преподавателей высшей категории – докторов наук. В целом обеспеченность вузов научными кадрами высшей квалификации составляет примерно 35% – кандидаты наук, доценты и 8% – доктора наук, профессора. На протяжении 2003 года в Украине, по официальным данным, работало 11 259 докторов наук, что на 2,3% больше, чем в предыдущем. Киев, как и раньше, остается научным центром государства – в столице работает 38,7% специалистов, которые имеют степень доктора наук. Среди регионов выделяются Харьковская область, в организациях которой работает 14,5% общей численности докторов, Днепропетровская (6,7%) и Донецкая область (5,6%) [99, с. 15–21].

Наиболее ощутимое увеличение числа докторов наук произошло в организациях Министерства образования и науки и Министерства охраны здоровья: на 128 и 33 человека соответственно. Численность докторов наук, работающих в структурах Национальной академии наук Украины и Академии медицинских наук Украины, несколько уменьшилась (на 2 и 16 человек соответственно), однако эти организации по-прежнему остаются основным средоточием докторов наук. В целом здесь работает более 3/4 общего числа докторов Украины.

Как и в предыдущие годы, каждый второй доктор наук входит в состав научного, руководящего состава научных организаций или является заведующим кафедрой, а каждый четвертый работает на должности профессора в составе кафедр. Распределение же докторов наук по возрастным категориям остается достаточно стабильным: доля научных работников в возрасте старше 60 лет составляет больше половины общей численности докторов наук, а доля молодых ученых (до 40 лет) остается крайне незначительной – 2,1% (236 чел.). Средний возраст специалистов с научной степенью доктора наук продолжает увеличиваться и составляет 60,2 года (женщин – 58,3) [99, с. 17]. В целом распределение докторов



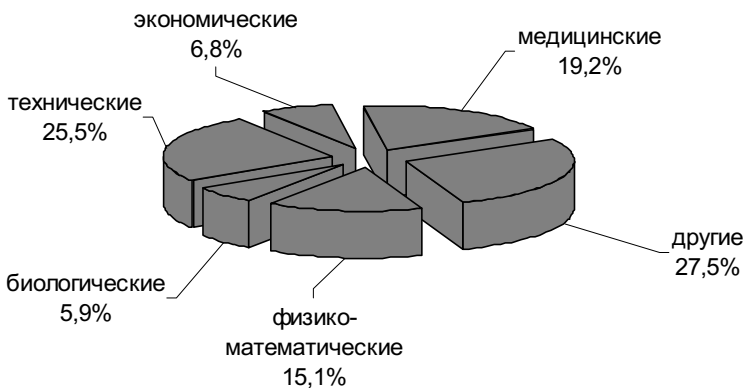
наук по возрастным параметрам – в процентах – можно увидеть в таблице 2.

*Таблица 2*

	2001	2002	2003	2004
до 30 лет	0,0	0,0	0,0	0,0
31–40	2,2	2,1	2,1	2,1
41–50	16,4	15,6	15,0	14,3
51–55	16,1	16,3	15,7	15,3
56–60	15,9	14,3	13,5	14,3
61–70	36,5	37,2	38,1	37,8
Старше 70	12,9	14,5	15,6	16,2

Приведенные статистические данные достаточно наглядно демонстрируют те неблагоприятные тенденции, о которых уже шла речь и которые пока – достаточно стабильно – прослеживаются в возрастной структуре отечественных докторов наук.

В 2004 году в высших учебных заведениях было сосредоточено примерно 60% общего числа докторов наук Украины, около 30% – в научно-исследовательских институтах. В аппарате управления министерств и ведомств 174 доктора наук (что составляет 1,5% общей их численности). Среди народных депутатов Верховного Совета Украины 24 доктора наук (0,2%). Практически каждый пятый доктор наук работает в медицине, каждый четвертый – в области технических наук, 15,1% – в сфере физико-математической. Если сравнивать эти показатели с предыдущими периодами, то общая тенденция, в целом, сохраняется и представляет собой следующее распределение докторов наук по отраслям науки (в %).



Общая картина, если ориентироваться по приведенной статистике, в целом благополучна. Но нужно учитывать, что такое положение может сохраняться лишь на ближайшую перспективу. Анализ возрастной структуры штатных преподавателей подтверждает, что дисбаланс между поколением молодых и пожилых преподавателей возрастает. Средний возраст каждого четвертого доктора наук – свыше 65 лет, а их коллеги, которые не перешагнули пятидесятилетний рубеж, составляли в 2004 г. только 14% от общей численности докторов [106, с. 27].

Если формы кадрового управления в вузах государственной формы собственности ощутимо не менялись в первые годы формирования украинской государственности, то о частных высших учебных заведениях этого сказать нельзя, так как они создавали и сами учебные заведения, и подходы к решению кадровых проблем практически с нуля. Их деятельность в рамках рассматриваемых проблем представляет определенный интерес.

Каковы же были стартовые позиции, какие тенденции повлияли на формирование того преподавательского корпуса, которым располагают частные вузы Украины.

Формирование частного вузовского сектора происходило, как известно, в крайне противоречивых условиях.

Однако при этом проблема создания собственного, отвечающего требованиям времени, преподавательского корпуса проявилась сразу. Ряд ведущих (с позиций сегодняшнего дня) частных вузов, в первую очередь Киева и Восточной Украины, набрав «кадровый вес», необходимый для лицензирования и аккредитации, занялись уже тогда, в начале 1990-х, организационной деятельностью, направленной на формирование кадровой политики, соответствующей их видению и требованиям.

При этом необходимо отметить, что исследуемые процессы имели достаточно выраженную специфику, зависящую от:

- локализации вуза в том или ином регионе или даже городе;
- профиля вуза;
- времени его возникновения и получения государственного признания.

Анализировать процессы формирования кадрового потенциала без учета вышеперечисленных моментов, подводить их под единый знаменатель нецелесообразно. Такой анализ исказил бы истинное положение вещей.

Ибо, к примеру, задача увеличения числа кандидатов и докторов наук в западном и восточном регионах, крупном и среднем городе решались и решаются совершенно по-разному (и в разные сроки).

В городах областного масштаба, где функционирует большое число государственных вузов различных направлений, это сделать было легче. В городах областного подчинения, при той же острой потребности и одинаковых аккредитационных критериях, значительно сложнее.

Необходимо подразделять ее (хотя и достаточно условно) на два направления, которые позволят проследить истинное положение вещей и тенденции.

Речь идет о процессах и состоянии кадрового потенциала частных вузов первой группы (крупных городов республиканского и областного масштаба, в первую очередь Киева и Восточной Украины). Ибо здесь процесс структурирования

приватной вузовской сферы начался ранее. К тому же (хотя и далеко не в достаточной степени) отложился архивный, статистический, эмпирический и другой материал, необходимый для анализа явления хотя бы в первом приближении.

Уже на первом этапе функционирования внебюджетных вузов стало ясно, что решение кадровой проблемы (в широком понимании этого аспекта) потребует самых серьезных усилий, ибо:

- происходили крайне неблагоприятные процессы в научно-образовательной сфере (о которых речь шла ранее);

- частные вузы, находящиеся на стадии становления, были малопривлекательны для вузовских кадров высшей квалификации из-за своей нестабильности и не всегда четко очерченного правового статуса;

- была практически полностью разрушена ранее существовавшая система подготовки и переподготовки преподавательских (вузовских) кадров;

- рассчитывать на механическое пополнение преподавательского корпуса за счет выпускников аспирантуры и докторантуры госвузов (по указанным ранее причинам) тоже не приходилось;

- основательно подорванный престиж преподавательской деятельности существенно ограничивал выбор при поиске «своего преподавателя»;

- и, наконец, уже существовала определенная специфика организации учебно-воспитательного процесса в частных вузах, «вписаться» в которую мог уже далеко не каждый выпускник госвуза, подготовленный по традиционной методике.

Эти и другие причины потребовали от частных вузов выработки концепции собственной кадровой политики и разработки механизма ее реализации.

Говорить об устоявшейся кадровой политике и системе подготовки педагогических кадров в частных вузах преждевременно. Но при этом некоторые тенденции проступили настолько явно, что их можно отслеживать и анализировать.

Речь в первую очередь идет о достаточно ощутимых статистических колебаниях, которые наблюдались в 1990-е годы в кадровом корпусе частных вузов Украины. Не анализируя внутренние процессы, протекавшие в этой сфере, нельзя понять достаточно широкую амплитуду количественных характеристик. Причем практически во всех аспектах кадровых показателей.

В целом по вузам частной сферы Украины в 1990-е годы наблюдался динамичный (постепенный) рост числа преподавателей, что связано в первую очередь с элементарным увеличением количества учебных заведений. Представляется реальной общая цифра около 18–19 тыс. преподавателей (в целом), занятых в частной высшей школе. Алгоритм расчета, за неимением итоговой статистики, таков: на конец 1990-х годов в государстве функционировало около 200 вузов негосударственной формы собственности. Среднее число преподавателей в каждом из них от 70 до 120–130.

Усредненные данные, приведенные выше, в целом подтверждаются контент-анализом кадрового корпуса частных вузов, проведенным на основе региональных данных.

Но если общее число преподавателей в вузах внебюджетного сектора постоянно увеличивалось, то в большинстве вузов первой группы оно было подвержено колебаниям: в первые год-два число преподавателей было несколько больше, чем к третьему-четвертому учебному году. Дальше произошла относительная стабилизация, которая в дальнейшем не прерывалась резкими колебаниями и тенденции к росту, как правило, не имела.

Такое положение объяснялось, во-первых, постепенным упорядочением учебной нагрузки и учебного процесса в целом, а, во-вторых, курсом на рост числа штатных преподавателей.

Не менее симптоматичны колебания еще одного жизненно важного показателя кадрового корпуса – уровня остепененности. От первого-второго года существования кривая, отражающая число преподавателей с учеными степенями,

ощутимо опускалась к третьему-четвертому году вниз, затем замирала на каком-то отрезке времени или даже снижалась еще на 2–3%. А затем постепенно, медленно, но динамично начинала «забирать вверх», подбираясь (и переходя) к показателю 40%.

К 2004/05 учебному году основные показатели – опять же средние – государственных и частных учебных заведений в целом выровнялись и составили примерно: доктора наук, профессора – 8% в госвузах и 7% в частных; соответственно, кандидаты наук, доценты – 35% и 33%.

Значительно сложнее обстояло дело во второй группе вузов, где местные условия существенно затрудняли процессы стабилизации кадрового потенциала. Однако есть основания предполагать, что и здесь постепенно начала работать «общая схема», с той лишь разницей, что частные вузы городов областного подчинения пополняли свой кадровый потенциал в значительной степени за счет приглашения в штат (соответственно, переезда и обеспечения жильем) иногородних преподавателей.

К концу 1990-х годов у большинства частных вузов уже сложилась в основном (в самом общем плане) система подготовки и повышения квалификации преподавательских кадров. Она, безусловно, претерпевает существенные изменения по мере становления общегосударственной системы и размывания границ между бюджетными и внебюджетными вузами. Но заложена основа, которая при всей трансформации, представляется, сохранит суть, подходы и принципы. Главное в ней – постепенно выкристаллизовавшийся курс на пополнение кадрового состава за счет собственных выпускников и постоянное совершенствование системы повышения квалификации в самых различных ее формах.

К числу базовых принципов подготовки собственных кадров в частных вузах (из числа выпускников) можно отнести:

- усвоение самой структуры знания;
- максимальную индивидуализацию подготовки;

– формирование у будущих преподавателей высоких морально-нравственных качеств, гордости за свое учебное заведение;

– провинциализм;

– преодоление интеллектуального провинциализма (за счет овладения иностранным языком и зарубежных стажировок);

– приобщение к научно-исследовательской деятельности уже на младших курсах.

В период 1995–2004 годов у большинства частных вузов сложилась и по основным параметрам стабилизировалась кадровая ситуация.

Можно констатировать, что к началу XXI в. кадровый потенциал высшей школы Украины претерпел достаточно ощутимые изменения, которые нельзя оценивать однозначно. Украине, как и каждой из бывших советских республик, досталась лишь часть в прошлом достаточно сбалансированной системы образования со всеми ее отрицательными и положительными моментами. Государство же и общество, ставшие на путь независимого развития, нуждаются в ее целостности и самодостаточности.

Изначально Украина ставила перед собой задачу, сохраняя все лучшее, избавить систему образования от перекосов и недостатков, свойственных ей в прошлом, и одновременно достичь соответствия современным жизненным реалиям, европейским и мировым стандартам. В этом заключался смысл реформы, инициированной в 1995 году.

В результате ее осуществления было практически завершено формирование нормативно-правовой базы образования; осуществлен переход к подготовке специалистов по новым направлениям, и на основе ступенчатой системы (младший специалист – бакалавр – специалист – магистр) внедрена новая система контроля и оценки качества учебно-воспитательного процесса посредством лицензирования, аттестации и аккредитации, начата трансформация гуманитарного образования.

Можно смело утверждать, что проводимая реформа видоизменила систему высшего образования Украины, приблизила ее к искомому понятию самодостаточности и продвинула на пути к европейской интеграции. Однако при этом существенные внутрисистемные показатели оказались далеки и от планируемых, и от европейских.

На основе анализа существующей нормативно-законодательной базы, данных государственной статистики и социологических опросов о состоянии научно-педагогического потенциала высшей школы можно квалифицировать ситуацию с кадрами как сложную, характеризующуюся и позитивными тенденциями, которые можно закреплять и развивать, и негативными, кризисными.

Причины кризисных явлений обусловлены не только известными общегосударственными обстоятельствами, но и в немалой степени недостатками внутренней кадровой политики в системе высшего профессионального образования.

Сложность усугубляется еще и тем, что большинство проблем имеет системный, часто противоречивый характер и несет в себе одновременно и позитивные, и негативные изменения, иными словами, и источники развития, и источники деградации. От того, какие из них возьмут верх и станут доминировать, и будет зависеть эффективность государственной политики в данной области.



## РАЗДЕЛ IV

### Перспективы трансформации кадрового потенциала высшего образования: вызовы времени

Мировое образовательное пространство – понятие относительно новое. Не претендуя на академичность определения, представляется допустимым трактовать его как совокупность всех образовательных и воспитательных учреждений, научно-педагогических центров, правительственных и общественных организаций по просвещению в разных странах, геополитических регионах и в глобальном масштабе, их взаимовлияние и взаимодействие в условиях интенсивной интернационализации разных сфер общественной жизни [45, 2002, с. 3].

Новейшим этапом интернационализации стала глобализация (хотя необходимо оговорить, что в литературе существуют и иные точки зрения): формируется мировое хозяйство как целостный организм, углубляется международное разделение труда, интенсифицируются культурные связи. Растущая взаимозависимость стран и народов, расширение контактов между людьми разных национальностей, рас и конфессий создает благоприятные условия для формирования общих ценностей, эффективного использования международного опыта.

Глобализация – увы – демонстрирует и явные негативные стороны: эйфорические надежды на гармоничную планетарную конвергенцию не оправдались. Не ушли в область истории ни межгосударственные конфликты, ни столкновения на этнической и религиозной почве. Не преодолена и неравномерность развития стран и регионов. Более того, разрыв между развитыми и развивающимися странами продолжает увеличиваться, что превратилось в острейшую проблему, затрагивающую интересы всего человечества и создающую взрывоопасную ситуацию в мире.

**Глобализация и университеты.** В условиях глобализации в тесное соприкосновение вступают различные срезы человеческой цивилизации. Это создает новые, ранее неведомые

миру проблемы. Но попытки замедлить, остановить или тем более обратить вспять процессы глобализации бесперспективны. Глобализация – объективная тенденция современного развития, и задача состоит в том, чтобы максимально использовать ее возможности для блага человечества и минимизировать негативные аспекты и последствия.

Сложные и противоречивые процессы глобализации находят отражение и в сфере образования. Прежде всего это касается:

- стратегий развития международных отношений между высшими учебными заведениями;
- международных гарантий качества образования;
- проблем транснационального образования;
- региональной и межрегиональной кооперации;
- информационных и коммуникационных технологий образования, виртуальных университетов;
- улучшения равенства и доступа к высшему образованию.

Глобализация, возможно, наиболее фундаментальный вызов, с которым сталкивается образование за всю свою долгую историю, причем более серьезный, чем вызовы, брошенные средневековому университету эпохи гуманизма научно-технической революцией или революционной Европой, с последующей индустриализацией, урбанизацией и секуляризацией жизни общества, и даже более серьезный, чем вызов тоталитаризма уже в нашем столетии.

Процесс глобализации ставит под сомнение саму жизнеспособность современной организации системы высшего образования, в основе которой – университет.

Силы глобализации не только перекраивают экономику и образ жизни людей, но и ставят под сомнение статус национального государства (с которым связаны наши представления о гражданских и демократических правах); проникают в частную жизнь неформальных объединений, сообществ, семьи – и даже глубже – в интимный мир личной идентичности. Но если глобализация столь радикально воздействует на такие институты (и идеи), какими являются рынок, государство,

индивидуум, то, очевидно, она не может не оказывать такого же радикального воздействия и на сам институт университета.

Как следствие сказанного, глобализация задевает университеты, по крайней мере, по трем причинам:

1. Тесная связь с решением задачи распространения национальных культур.

2. Процессы стандартизации обучения под влиянием современных информационно-коммуникативных технологий и появление глобальных исследовательских культур и сетей.

3. Ограничение возможностей бюджетов благополучных государств, от которых зависит большая часть поступлений в университет, деятельностью глобальных рынков [45, 2002, с. 5].

Конечно, университеты могут попытаться вернуться к своим истокам и сконструировать некие новые модели международного сотрудничества, отвечающие тем новым реалиям, с которыми они столкнулись: у них все еще много общего. Университеты располагают международными связями, которые, хотя и развивались в разных целях, могут оказаться полезными. На региональной основе эти старые формы взаимодействия, поскольку речь идет о Европе, можно попытаться возродить. Более того, университет пока располагает и потенциалом, для того чтобы выступить ведущим учреждением общества знания, центром, в котором символические продукты, если и не производятся, то, по крайней мере, продумываются и создаются.

Объем перемен и скорость нововведений никогда не были так высоки, как в последние десятилетия. Нынешние университеты совсем не похожи на университеты середины XX века. Численность студентов резко возросла. Изменился и их социальный состав: в своем большинстве современные студенты уже не являются выходцами из привилегированных социальных групп и не сориентированы на то, чтобы впоследствии занять элитарные должности или сделать элитную карьеру. Новые предметы, новые учебные планы

и технологии, новые концепции науки и знания не только постоянно перемещаются, но и «проходят» через университет.

Фундаментальные изменения произошли в университетах и с организационной точки зрения – они стали огромной корпоративной бюрократией. То есть практически в любом смысле современный университет принципиально изменился.

Университетам предстоит трудная, и где-то даже рискованная, работа по адаптации к требованиям зарождающейся эпохи глобализации. Если они не проявят нужную гибкость, необходимость в них может просто отпасть, а если продемонстрируют ее слишком динамично, то в итоге могут перестать быть университетами. Иными словами, в XXI столетии университетам предстоит пройти по узкой тропинке между тем, что действительно устарело, и возможным отказом от своих традиционных ценностей.

Эпоха глобализации предоставляет принципиально новые возможности для развития образования, но при этом предъявляет более жесткие требования к качественным и сущностным его параметрам.

Глобализация приводит к кардинальным изменениям в системе высшего образования, к серьезной модернизации.

В самом общем плане модернизация означает приведение образования в соответствие с новейшими общественными требованиями и нормами, закономерностями и тенденциями развития нового века. Безусловно, XXI столетие становится столетием разрешения глобальных проблем современной цивилизации. Острота глобализационных проблем требует от человечества динамичных действий. Но прежде, чем действовать, проблемы нужно осмыслить как на уровне теории, так и на уровне массового сознания. Последнее как раз и возлагается на образование. Оно призвано сформировать способность личности к глобальному мышлению, адекватным решениям, принятию фундаментальных ценностей, умению их сохранять и развивать.

Современное образование должно служить формированию всестороннего и глубокого взгляда на мир, пониманию

смыслов и сущностей фундаментальных основ и процессов. Действительно образованный человек – тот, кто приобщен к единству всех областей знаний и взаимоотношениям между ними, который видит и понимает картину мира в целом, а не только ее фрагменты. Такие люди прежде существовали в единичных экземплярах. Редки они и в современных условиях. Но их критическая масса, учитывая потребности времени, должна возрастать.

Фантастический прирост объемов знания, дифференциация наук, произошедшие в конце XX – начале XX в., привели к тому, что если человек не сосредотачивается на той или иной области знания, то ему невозможно уследить за его дальнейшим приростом, за новыми научными достижениями и открытиями, он отстает от них, теряет квалификацию. XX век был веком специализации в образовании. Таково следствие научно-технического прогресса, которому нельзя не радоваться, ибо он принес множество положительных перемен и благ в жизнь человека.

Но все более узкая специализация на протяжении многих десятилетий неизбежно привела к тому, что в невероятно усложняющемся мире стало совсем мало людей, имеющих внятное мировоззрение, размышляющих об общих смыслах бытия и общих целях развития страны, в которой они живут, не говоря уже о судьбе человечества в целом.

В русском языке слово «весть» означает больше, чем информация. Со-мыслие – это и есть педагогическое сотрудничество, посредничество, которое должно осуществляться в зоне ближайшего развития учащегося. Смыслом современного образования должно стать научение творчеству, в котором мысль и совесть, разум и эмоции составляют единый процесс приспособления к изменяющимся и неизвестным условиям таким способом, чтобы при этом действия человека не утрачивали целесообразности, и поставленные цели достигались наиболее эффективным способом.

Здесь важна особая акцентность на проблеме понимания, ибо она, во многом, является ключевой в современном образовании.

Традиционно считается, что центральный вопрос современности – неизмеримо возросший и продолжающий увеличиваться объем информации, что именно благодаря информации общество развивается столь стремительно и информация – главная ценность. Не случайно же общество рубежа XX–XXI вв. получило название «информационного». Хотя, справедливости ради, нужно отметить, что в литературе существуют достаточно разные точки зрения по этому поводу [107, с. 98–99]. Действительно, ведь общество изначально и всегда было информационным. Человек – существо мыслящее. С того момента, как начал мыслить, он производит не что иное, как информацию, которой обменивается благодаря тому, что обладает речью, изобрел язык как средство общения. Потом была изобретена письменность, затем – рукописная книга, за ней – печатный текст и, наконец, компьютер.

В данном случае, когда говорится об «информационном» обществе, то имеется в виду, скорее всего, лавинообразно нарастающие объемы информации, невиданные ранее способы ее производства, хранения, обработки и передачи. И это трактуется как благо. Однозначно. Даже слишком однозначно.

Количество (в данном случае – объем), как известно, находится в диалектическом, то есть противоречивом единстве с качеством.

Избыточность информации ведет к тому, что человек, будучи не в состоянии усвоить ее растущие объемы, включает защитные механизмы своего организма. Таков первый срез негативных последствий высокого уровня информатизации общества.

Из огромного количества информации только часть является практически полезной, позитивной, может быть использована в деятельности человека в целях созидания и прогресса. Такая информация обретает статус «знания» и становится основой обучения. Но есть ложная информация, есть ошибочная, которые не просто «засоряют» сознание, но и дезориентируют, дерегулируют деятельность человека.

Скорость общественных перемен, вызванных информационным бумом, крайняя противоречивость, фрагментарность, смесь правдивой и недостоверной информации усложнили картину мира. Дело даже не в том, что сознание человека не успевает за событиями и явлениями. Скорее, такой калейдоскоп нервирует, создает стрессовые ситуации. Адаптация к высокой скорости и плотности информации происходит крайне сложно. Человек зачастую не понимает (в лучшем случае понимает не вполне) что происходит. А раз не понимает, то и не может адекватно управлять происходящим.

Между тем хорошо известно, что понимание – важнейшее звено эффективной деятельности. Именно понимание определяет возможность человека действовать и оценить последствия этой деятельности. Развитие, созидание и эффективность есть только там, где есть понимание. Понимание физических и химических процессов. Понимание законов общественного развития. Понимание норм права. Понимание текстов, проблем, знаний, отношений... Понимание другого человека.

Понимание по своему характеру социально. Без понимания невозможно доверие, а без доверия – эффективное сотрудничество.

Именно этим и объясняется включение понимания в предметную область образования. Хотя, опять же, следует оговориться, что в этом нет ничего нового: проблема понимания занимала ум человека с древних времен.

Понимать, хотя, конечно, и в разной мере, может практически любой здоровый человек. Способность понимать можно развивать; навыки и умение понимать можно сформировать обучением, воспитанием, тренировкой с помощью специальных знаний и приемов. Это и позволяет говорить о крайней важности овладения герменевтикой (основы понимания) теми, кто в современных условиях учит и собирается учить.

Дело не в том, что перед образованием ставится задача превратить каждого человека в творческую личность. Сие практически неосуществимо. К творчеству расположен далеко

не каждый, да и способны не все. Творческий человек выделяется из ряда себе подобных тем, что способен решать одинаковые по сложности для него и для других задачи за то же или более короткое время с более высоким качеством и диверсифицированным подходом. В традиционном восприятии «творческая личность» – это исключение. Такие люди составляют так называемую интеллектуальную и духовную элиту общества.

Можно ли в таком случае говорить о том, что в современных условиях перед образованием – в первую очередь высшим – стоит задача превратить творчество в явление массовое? Конечно, в разрешении такой задачи есть определенные ограничения, и они определяются уровнем умственных способностей человека, данных ему от рождения. Речь, разумеется, может идти об уровнях творческих способностей.

Говорить о постановке именно такой задачи перед современным образованием позволяет, в принципе, то обстоятельство, что творчество представляет собой аспект развития личности, что творческие способности могут развиваться от менее высокого к более высокому уровню. И это не только интеллект, но и эмоционально-волевая, духовно-нравственная сторона личности. Непременно – в единстве. Кроме того (а может, прежде всего), выдвижение такой задачи – не благое пожелание или отражение чьего-то субъективного подхода; это – императив объективной реальности, сформировавшийся в ходе развития человечества. Чтобы противостоять растущим неопределенности и непредсказуемости, неизмеримо усложняющим жизнь и порождающим массу неожиданных, нетривиальных задач, общество должно сознательно наращивать и иметь необходимую и достаточную критическую массу творческих личностей. Именно «массу», исчисляемую миллионами человек. Для этих целей и было «придумано» когда-то такое средство, как «образование». В разные времена оно решало соответствующие им задачи. К началу XXI в. эти задачи предстали в качественно



новом виде. И крайне важно – кто и как их будет решать. Но решать необходимо и придется.

Именно поэтому все чаще в специальной литературе встречается упоминание о новой парадигме образования, в центре которой – человек в его полномасштабном измерении, а также окружающая его среда, как естественноприродная, так и созданная самим человеком – вещная и социальная [108, с. 10]. Именно поэтому происходит отказ от традиционного понимания главной задачи высшей школы – подготовки специалиста. «Продуктом» образования в современных условиях становится не специалист, пусть даже и высококачественный, а человек – знающий, понимающий, умеющий, культурный и гуманный. Если специалист создавался (и создается) обучением, то человек – образованием, то есть обучением и воспитанием.

Таким образом, основное отличие прежней (действующей пока) концепции образования от его новой парадигмы заключается в том, что если прежняя парадигма в своей основе и содержании была научно-технократической, то новая по своему содержанию является прежде всего гуманитарной. Именно это ключевое кардинальное изменение ставит в совершенно иную плоскость проблему кадрового обеспечения высшей школы, которому надлежит реализовать эту новую парадигму образования на практике.

Тем более, что упоминаемые уже ранее процессы устаревания информации, профессиональных знаний и даже целых профессий происходят с нарастающей скоростью. Считается, что ежегодно обновляется примерно 5% теоретических и 20% профессиональных знаний. В США появилась даже своеобразная единица измерения устаревания знаний специалистов – так называемый «период полураспада компетентности», термин, означающий продолжительность времени с момента окончания вуза, когда в результате появления новой научно-технической информации компетентность снижается на 50%. В течение последних десятилетий этот период быстро сокращается. Так, если в 50% устаревание знаний инженера,

выпускника 1940 г., наступало через 12 лет, то выпускника 1960-го – через 8–10, а 1970 г. – уже через пять. За последние 25 лет из словаря профессий исчезли 13 тыс. понятий и появились 11 тыс. новых.

Все это принципиально меняет картину мира и, соответственно, подходы к образованию, к подготовке преподавателя, способного выполнять свои функции в принципиально иных условиях.

**Проблема компетентностей.** На рубеже XX–XXI вв. произошло еще одно кардинальное изменение в целеполагании системы высшего образования, которое также самым непосредственным образом трансформирует и задачи преподавательского корпуса и саму образовательную ткань. Речь идет о переходе высшего образования от подготовки квалифицированного специалиста к подготовке компетентного. Именно этому свойству, качеству должны «учить» вузы. Все чаще в различных сферах деятельности требуется не квалификация («знаю, что»), а компетентность («знаю, как») [73, с. 38], которую рассматривают в виде своеобразной суммы навыков, присущих индивидууму, который сочетает квалификацию в строгом смысле этого слова, социальные поведенческие характеристики и способность работать в группе, инициативность и готовность к риску.

Специалисты отмечают, что ориентированное на компетенции образование (образование, основанное на компетенциях: competence-based education-СВЕ) формировалось в 70-х годах XX века в Соединенных Штатах. При этом важно обратить внимание на то, что именно «употребление» определялось как актуальное проявление компетенции. В 1990-е годы в материалах и документах ЮНЕСКО уже четко очерчивался круг компетенций, которые должны рассматриваться всеми как желаемый результат образования. В докладе международной комиссии по образованию для XXI века «Образование: сокрытое сокровище» Жак Делор – председатель комиссии по образованию ЮНЕСКО – сформулировал «четыре столпа», на которых основывается образование: научиться познавать,

научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить, определил по сути основные глобальные компетентности. Так, согласно Жаку Делору, одна из них гласит – «научиться делать, с тем, чтобы приобрести не только профессиональную квалификацию, но и в более широком смысле компетентность, которая дает возможность справляться с различными многочисленными ситуациями и работать в группе» [109].

В том же году на симпозиуме в Берне по программе Совета Европы был поставлен вопрос о том, что для реформ образования существенным является определение ключевых компетенций, которые должны приобрести обучающиеся как для успешной работы, так и для дальнейшего образования.

В середине 90-х годов XX в. Советом Европы был принят список компетентностей, которыми должны владеть все выпускники образовательных учреждений. По классификации Совета Европы компетентности подразделяются на политические и социальные, на те, которые касаются жизни в поликультурном обществе, на связанные с устной и письменной коммуникацией, на обусловленные возникновением информационного общества. В отдельный способ деятельности выделена «способность учиться всю жизнь». Совет Европы вычленил пять ключевых компетенций, которыми «должны быть оснащены молодые европейцы». Это:

– «...политические и социальные компетенции, такие, как способность принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты ненасильственно, участвовать в поддержании и улучшении демократических институтов;

– компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе. Для того чтобы контролировать проявление расизма, ксенофобии и развития климата нетолерантности, образование должно «оснастить» молодых людей межкультурными компетенциями, такими, как принятие различий, уважение других и способность жить с людьми других культур, языков и религий;

– компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией, которые особенно важны для работы и социальной жизни, с акцентом на то, что тем людям, которые не владеют ими, угрожает социальная изоляция. В этом же контексте коммуникации все большую важность приобретает владение более чем одним языком;

– компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества. Владение этими технологиями, понимание их применения, слабых и сильных сторон и способов к критическому суждению в отношении информации, распространяемой масс-медийными средствами и рекламой;

– способность учиться на протяжении жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте как личной профессиональной, так и социальной жизни» [73, с. 38]. При этом одна из главных компетентностей – способность решать свои вопросы, возможность организовать свои внутренние и внешние ресурсы для достижения целей. Иными словами, постиндустриальное общество требует от молодых людей освоенных способов деятельности. И поэтому особые надежды возлагаются на компетентностное обучение.

Такая трансформация образовательных задач, опять же, кардинально видоизменяет задачи и формы деятельности преподавателей.

Особое внимание европейское, да и мировое сообщество уделяет проблемам формирования толерантности как важнейшей компетентности – условия выживания в современном мире. Глобализация, о которой уже упоминалось в контексте рассматриваемых проблем, способна жестко обострить уже имеющиеся проблемы и сформировать новые. «Глобализация – это... двести-триста очень продвинутых узлов, где концентрируются современные информационные технологии, капитал. Эти узлы связаны друг с другом материально и виртуально. Все остальное исключено – отсечено. ...Глобальный мир – это система связи двадцати процентов населения планеты» [110, с. 72]. Для объяснения этого явления известный польский социолог Зигмунд Бауман

даже изобрел два новых термина (*globales*) и локалы (*locales*). Глобалы живут в глобальном надстрановом мире, перемещаясь, например, по сети отелей Hilton в качестве бизнесменов, политиков, медиаинтеллектуалов, на худой конец, туристов. Локалы же покидают свое место жительства либо в количестве беженцев, либо в качестве мигрантов – законных или незаконных, но в любом случае попадают из одного локуса в другой. Локализация становится обратной, темной стороной глобализации. Возникает худший из вариантов: на социально-экономическую ситуацию накладывается расово-этническая. Это сложнейшие, не известные ранее в своем сочетании трудности, разрешение которых потребует высокого уровня терпимости и толерантности от многих миллионов людей. Ни один институт, кроме системы образования, не способен смягчить остроту грядущих глобальных проблем. Но для того чтобы образование смогло полноценно включиться в формирование такой ключевой компетентности, как толерантность, преподавательский корпус должен успеть понять ее, принять и отработать дидактические механизмы реализации, гуманитарные компоненты программ.

Именно поэтому реформирование образования должно, прежде всего, позаботиться о содержании самого образования и сосредоточить внимание, в первую очередь, на изменении гуманитарных компонентов программ.

При таких кардинальных изменениях парадигм образования достаточно остро проявляются вопросы: кто сможет преподавать в перманентно изменяющихся условиях, какими компетентностями, знаниями, навыками должен владеть вузовский преподаватель, чтобы подготовить студента к адекватной реакции на вызовы времени? Как организовать подготовку профессионалов в условиях, когда нет возможности предвидеть эволюцию профессиональной деятельности?

К началу XXI века в короткие сроки сформировались новые субъекты образовательного процесса, требующие принципиально новых подходов и новых образовательных

технологий. К числу субъектов образовательной деятельности высшей школы в новых условиях относятся:

- а) традиционные студенты, пришедшие в вузовские аудитории после окончания общеобразовательной школы;
- б) те, кто имеет так называемый «второй шанс»;
- в) работающие профессионалы, нуждающиеся в дополнительных, новых знаниях;
- г) люди, стремящиеся к саморазвитию.

При такой диверсификации образовательного субъекта ощутимо усложняется и дифференцируется задача системы послесреднего образования.

**Трансформация студенческого контингента.** К числу новых тенденций, вынуждающих преподавателей работать в принципиально ином режиме, относятся изменения численности и качественных характеристик студенческого контингента. Послесреднее образование стало массовым, что одновременно с другими причинами привело к поляризации студенчества, необходимости выработки, опять же, принципиально иных методов и методик. Все предшествующие этапы своего развития высшее образование, носившее ярко выраженный элитарный характер, нарабатывало опыт обучения и воспитания в той или иной степени отобранной на конкурсной основе, подготовленной к восприятию вузовской программы молодежи. Резкое увеличение числа высших учебных заведений, появление коммерческих форм обучения, демографические проблемы – все это в значительной степени снизило планку поступления в вузы и, как следствие, позволило занять студенческие аудитории большому числу молодых людей, которые по разным причинам хуже подготовлены к получению высшего образования, чем их предшественники. Такое изменение контингента требует адекватных изменений и от преподавательского корпуса, и от системы управления учебным заведением.

К началу XXI в. вузовский преподаватель перестал быть источником информации и даже ее интерпретатором. Он превратился скорее в своеобразный путеводитель. Проблема

осложняется еще и тем, что ученики меняются быстрее учителя. Запастись знаниями и спокойно транслировать их, пополняя и обновляя лишь время от времени ранее освоенное, уже невозможно. Новые информационные технологии и здесь поставили принципиально иные требования к вузовскому преподавателю, вынужденному быть просто запрограммированным на опережение ученика. В противном случае профессиональное фиаско неизбежно.

Такой комплекс принципиально новых требований и вызовов очень усложняет преподавательскую деятельность, ибо переобучение и переобучение носит перманентный характер.

Какие-то из упомянутых изменений длительны по своему формированию и воздействию, а, следовательно, и подготовка к ответам на них может иметь долговременный характер. Какие-то требуют быстрых и динамичных мер, к которым далеко не всегда оказывается готова консервативная по своей сути система образования и преподавательский корпус, как одна из ведущих ее подсистем. В качестве примера можно привести требования, предъявляемые профессорско-преподавательскому составу вузов так называемым Болонским процессом, начавшимся в конце 1990-х годов и рассчитанным – в основных своих параметрах – на реализацию до 2010 года. Украина активно подключилась к евроинтеграционным процессам в сфере высшего образования в 2002/03 учебном году, определив для себя срок подписания основных Болонских документов – 2005 год.

Понятно, что в столь короткие сроки произвести глубинные изменения качественного состава преподавательского корпуса высшей школы невозможно. Однако курс на евроинтеграцию ставит определенные задачи перед преподавателями вузов и всей кадровой политикой высшей школы, которые требуют динамичного решения. В числе наиболее острых – так называемая **академическая мобильность**. Конвенция высших учебных заведений «Формирование европейского пространства высшего образования» (Саламанка, 30 марта 2001 г.) относит мобильность преподавателей и студентов

к разряду ключевых вопросов евроинтеграционных процессов в образовании. «Одним из необходимых качеств европейского пространства высшего образования является высокая мобильность студентов, преподавательского состава и выпускников. Европейские университеты намерены содействовать повышению мобильности как «горизонтального», так и «вертикального» типа и не признают виртуальную мобильность в качестве заменителя мобильности физической. ...Учитывая важную роль преподавательского состава с европейским опытом работы, университеты хотят устранить существующие национальные и иные ограничения и отдать предпочтение опыту академической деятельности в Европе» [111, с. 9].

Такие задачи, естественно, требуют разрешения целого комплекса проблем, сдерживающих включенность преподавателей отечественной высшей школы в процессы евроинтеграции. Не говоря о финансовой составляющей – эта статья расходов не предусмотрена вузовскими бюджетами и об организационной – нынешняя система задействованности преподавателя в учебно-воспитательном процессе не позволяет ему быть «мобильным» в европейском смысле этого слова, следует остановиться, как представляется, на более сложных и более времязатратных аспектах.

Если финансовые и организационные моменты, при всех сопутствующих трудностях, все же разрешимы чисто управленческими средствами, то вот реальная готовность нынешнего профессорско-преподавательского состава к реальной же академической мобильности – вопрос большой и неоднозначный. На поверхности – отсутствие подобных традиций и практики, слабое знание европейской академической конъюнктуры и «правил игры». Но это, представляется, тоже дело наживное, хотя – опять же – достаточно времязатратное. Более сложна ситуация со знанием европейских языков, английского в первую очередь. Достоверных статистических данных по этому поводу в официальной литературе нет. Однако общая ситуация в целом хорошо знакома. Основной



массив преподавательского корпуса высшей школы знает язык на уровне традиционного «со словарем», сданный квалификационный экзамен на владение английским языком – наиболее распространенный – TOEFL – удел единиц. Конечно, здесь есть отличия в разных вузах и регионах, но в целом «языковая проблема» – серьезный тормоз в деле реализации задач академической мобильности.

Не менее, а скорее более важная проблема – востребованность наших специалистов – вузовских преподавателей – за рубежом. Академическая мобильность предполагает – априори – что определенный конкретный преподаватель должен быть приглашен для чтения лекций в тот или иной европейский университет. Его (или самого, или научные публикации) должно знать научное сообщество и проявлять заинтересованность в читаемом курсе. Решение вопросов на уровне традиционных международных межвузовских обменов здесь не проходит. Иные задачи и иные технологии их решения. Реальная же востребованность «тянет» за собой систематические публикации результатов научно-исследовательской деятельности в зарубежных изданиях (с учетом авторских прав, правил патентования и пр.), опять же систематическое участие в научных конференциях и встречах за рубежом. Иными словами, решение проблем включенности преподавательского корпуса отечественной высшей школы в европейскую академическую мобильность представляется достаточно сложным и многоаспектным. Однако трудность задачи не предполагает отказа от ее разрешения вообще. При этом крайне важным видится именно многоаспектный и системный подход, который позволит реально, а не вербально, участвовать в академической мобильности преподавателям вузов Украины.

Таким образом, можно констатировать, что в современных условиях требования к преподавательскому корпусу высшей школы кардинально изменились и дифференцировались, что сделало профессию «преподаватель вуза» поистине

уникальной, ибо такой многоплановой, развернутой квалификационной характеристики не имеет, пожалуй, никакая другая профессия.

Не рубеже веков сложились объективные условия, в рамках которых осуществляемый преподавателями процесс подготовки специалистов с высшим профессиональным образованием превратился в высокоразвитую полиаспектную систему, основным назначением которой является:

- *производство знаний* – научные исследования, их внедрение; формирование новых учебных дисциплин, образовательных программ и их научно-методическое сопровождение;
- *передача знаний* – учебный процесс во всем многообразии форм, методов, средств и образовательных технологий;
- *распространение знаний* – разработка высокоэффективных образовательных технологий; издание учебников, учебных пособий, научных монографий, статей, выпуск научно-популярной литературы; выступления перед вузовской общественностью, участие в научных, учебно-методических и культурно-просветительских мероприятиях регионального, государственного и международного значения.

Этими функциями определяются **три основные составляющие современной преподавательской деятельности**: научно-предметная, психолого-педагогическая и культурно-просветительская.

Таким образом, современная ситуация объективно требует от преподавателя обладания совокупностью поистине универсальных качеств. Подтверждение тому – многообразие функциональных обязанностей профессорско-преподавательского состава высшей школы:

- подготовка учебных курсов, их методологическое и методическое обеспечение, выбор средств информационной поддержки;
- создание обучающих, тренинговых и контролирующих, в том числе компьютерных программ;
- авторское участие в подготовке учебной литературы и учебно-методических пособий;

- чтение лекций, проведение лабораторных, семинарских и других практических занятий (в том числе ролевых, ситуационных, деловых игр);
- организационно-методическое обеспечение и участие в проведении производственной практики студентов;
- поиск и разработка новых педагогических методов и высокоэффективных образовательных технологий;
- индивидуальная работа со студентами; консультирование;
- поиск источников финансирования научных исследований и заказчиков профессионально важных разработок;
- планирование, организация и выполнение научных исследований, конкретных практических разработок;
- подготовка научных, научно-методических, учебно-методических и других материалов;
- подготовка нормативной документации;
- реализация воспитательных функций в процессе групповой и индивидуальной работы со студентами;
- повышение научной и педагогической квалификации и компетентности;
- владение различными профессионально необходимыми практическими навыками и т. п.

Приведенный перечень функциональных обязанностей научно-педагогических кадров показывает, что преподаватель современного высшего учебного заведения должен обладать способностями организатора, оратора, аналитика, психолога, владеть логикой педагогического процесса и воспитания, литературной устной и письменной речью, быть высококомпетентным специалистом в своей области и достаточно эрудированным в других областях знаний. Иными словами, применительно к сфере образования, и особенно к научно-педагогической деятельности, как нельзя лучше подходит определение творчества как способности интегрировать элементы знаний в новые, ранее неизвестные комбинации.

Современные тенденции развития образования свидетельствуют о том, что качество подготовки специалиста

по-прежнему неразрывно связано с полнотой и эффективностью реализации преподавателем своих многоаспектных функций.

Именно на таком фоне – с одной стороны, резко возросшие требования и дифференцирующиеся профессиональные функции современного преподавательского корпуса высшей школы, с другой – крайне негативные тенденции в постсоветском образовательном пространстве, влияющие на формирование и развитие преподавательского корпуса высшей школы Украины, которому надлежит решать архисложные образовательные задачи начала третьего тысячелетия.

Решать проблемы подготовки современного творческого специалиста с высшим образованием может – и это априори – лишь еще более (или, по крайней мере, не менее) творческая личность преподавателя. Это банальный, но от этого не утрачивающий своей значимости постулат развития любой системы общего и профессионального образования. При всех изменениях и трансформациях основополагающая роль преподавателя пронизывает все элементы и стадии подготовки специалиста: от разработки образовательных стандартов, учебных планов и рабочих программ до содержания отдельных лекций и практических занятий. Аксиома: чем выше научно-педагогический потенциал профессорско-преподавательского состава, тем выше качество подготовки специалистов – своего значения пока не утратила.

Общеизвестно, что работа вузовского преподавателя требует ненормированного рабочего дня, как правило, она не ограничивается выполнением прямых штатных обязанностей, необходимо совмещать педагогическую и **научно-исследовательскую деятельность** с другими практическими профессиональными разработками и видами деятельности.

На фоне международных сопоставлений ошутимо проступает наша недооценка значения как раз НИР – ведущей составляющей деятельности высшей школы. Большинство вузов Украины – это только учебные заведения, вклад которых в «большую» науку остается незначительным. Такое

положение наносит ущерб как перспективам развития науки, так и результатам учебного процесса. «Ныне во всех ведущих университетах мира вся работа представляет собой единый процесс, в котором органически связаны научные исследования и преподавание. Чем прочнее этот сплав науки и образования, тем большим потенциалом успешного развития обладает университет. Там же, где связь эта ослабевает, возникает угроза падения уровня и научной, и педагогической деятельности университетов» [112, с. 369].

Однако необходимо учитывать, что преимущественное внимание к исследовательской деятельности обнаруживает и определенные отрицательные последствия. Особенно это заметно на примере западных университетов, где карьера и реноме преподавателя зависят не столько от педагогической деятельности, сколько от участия в исследованиях и особенно от числа персональных публикаций. Сколь бы успешной ни была педагогическая работа преподавателя, он никогда не станет профессором, не имея собственных солидных научных работ. Отсюда и известная формула, распространенная среди преподавателей наиболее престижных американских вузов: *publish or perish* («публикуйся или погибай»). В результате собственно учебные функции вуза порой оказываются фактически на втором плане [45, 1993, с. 14].

Проблема соотношения педагогической и научно-исследовательской работы в высшей школе для ведущих зарубежных вузов является объектом напряженной полемики, в ходе которой можно обнаружить буквально полярные взгляды. Установление рационального соотношения между преподавательской и исследовательской деятельностью – одна из важнейших задач, стоящих и перед отечественной высшей школой.

При решении проблем модернизации образования, его международной интеграции этот аспект требует внимания, ибо важно заложить в основе новой модели функционирования высшей школы те принципы, которые позволят нашим преподавателям сохранить традиции и, одновременно, учесть инновационные тенденции.

Формирование собственной прогрессивной кадровой политики в высшей школе требует учета и того фактора, что в систему образования активно вторгаются **рыночные отношения**. Университеты все настойчивее состязаются за получение государственных ассигнований и заказов частных фирм на научные и конструкторские разработки, кафедры конкурируют между собой, стремясь привлечь лучших студентов к своим учебным программам; усиливается конкуренция между студентами – сначала за поступление в наиболее престижное учебное заведение, затем за стипендии, за будущее своей карьеры. При этом не остается неизменным и облик университетской профессуры. Традиционный тип бескорыстного ученого и просветителя во многих случаях становится достоянием истории. Относительно высокие заработки и высокий социальный статус университетского профессора привели к тому, что на эти должности устремились энергичные и предприимчивые люди, для которых наука и гуманистические цели образования отнюдь не являются высшими ценностями.

В США достаточно распространенной стала практика создания преподавателями высших школ собственных фирм с целью доведения своих теоретических идей до практического воплощения и «продажи» научных достижений. Иногда исследовательские лаборатории вузов превращаются фактически в частные фирмы со своим аппаратом управления и источниками финансирования.

В зарубежной литературе подобные процессы оцениваются неоднозначно. Многие представители вузовской профессуры с тревогой говорят о том, что вторжение рыночных отношений и нравов бизнеса в высшую школу деформирует ее цели и задачи, разрушает систему академических ценностей, ведь превращение сферы образования в сферу услуг создает реальную угрозу того, что образование из способа формирования и развития потребностей станет местом их удовлетворения.

Но нельзя сбрасывать со счетов и недооценивать и иные подходы, ведь предпринимательская деятельность универ-

ситетского профессора имеет и позитивную сторону, так как она может способствовать эффективной подготовке студентов к их будущей работе в деловом мире. Побудительным мотивом преподавателей к созданию собственных фирм порой является стремление не только «делать деньги», но и обрести финансовую независимость и стабильность.

Что еще может обеспечивать сочетание преподавательской деятельности с реальным бизнесом? Специалисты – сторонники такого сочетания – считают, что, во-первых, участие в проектах, финансируемых промышленностью, способствует реальному повышению квалификации преподавателей, которые получают дополнительные практические знания о производстве. Во-вторых, происходит обмен знаниями и опытом между учеными, занятыми в корпоративных исследовательских центрах, и преподавателями вузов. В-третьих, многие сотрудники корпораций принимают непосредственное участие в учебно-воспитательном процессе – читают лекции, проводят семинарские и практические занятия, встречаются со студентами в рамках неформальных заседаний клубов, объединений, «круглых столов» [113, с. 49]. Все это, естественно, в конечном итоге, «нарабатывает» на качество подготовки специалистов.

Во всяком случае, тенденция сближения преподавательской и предпринимательской деятельности, активное участие вузовского профессора в консалтинге заметны и требуют учета при решении вопросов, связанных с подходами к перспективам развития кадрового потенциала высшей школы.

Анализ этих и других тенденций развития современного высшего образования показывает, что качество подготовки специалиста напрямую коррелируется с полнотой и эффективностью реализации преподавателем всех своих многоаспектных функций, в том числе и психолого-педагогических, роль и значение которых постоянно возрастают.

Структурно-педагогическая деятельность преподавателя имеет следующие основные функциональные роли: **гностическую, проектировочную, конструктивную, организаторскую, коммуникативную и воспитательную** [72, с. 5].

*Гностические функции* педагогической деятельности заключаются в следующем:

- формулировать текущие и конечные педагогические цели и задачи, находить рациональные способы и формы их достижения и решения;

- анализировать учебный процесс на предмет его целостности и эффективности, соответствия достигнутого результата планируемому;

- осуществлять поисковую (эвристическую) деятельность, изучать, обобщать и внедрять в учебный процесс различного рода инновации, новые формы, методы и технологии обучения;

- самостоятельно работать с различными источниками информации, включая новейшие информационные технологии и базы данных;

- извлекать из различных источников, обобщать и систематизировать, включая результаты собственных исследований, необходимый для учебного процесса материал;

- выделять главное, существенное при отборе, структурировании и изложении учебного материала;

- логически последовательно и обоснованно излагать учебный материал, делать необходимые выводы и обобщения;

- создавать атмосферу продуктивно-познавательного сотрудничества в процессе взаимодействия с обучаемыми;

- ставить и достигать цели, связанные с непрерывным саморазвитием как в профессиональном, так и в личностном плане.

*Проектировочные педагогические функции* преподавателя связаны с решением ряда проблем:

- осуществлением перспективного планирования, правильной постановкой стратегических, тактических и оперативных задач и выбором способов и методов их решения;

- предвидением возможных результатов решения педагогических задач в течение всего планируемого периода обучения;

- определением конечных результатов, которые необходимо достичь по окончании того или иного этапа или всего цикла обучения;



– постановкой перед студентами общегрупповых и индивидуальных целей аудиторной и внеаудиторной (самостоятельной) работы;

– моделированием содержания учебного материала, форм и методов преподавания читаемых курсов с учетом их места и роли в общей программе подготовки студентов, взаимосвязи с другими дисциплинами и будущей профессиональной деятельностью;

– проектированием своей собственной профессиональной карьеры на основе постановки этапных целей и планирования их достижения в процессе научно-педагогической деятельности.

*Конструктивные функции преподавателя обусловлены необходимостью:*

– отбора и структурирования информации по вновь разрабатываемым или обновляемым учебным курсам;

– композиционного определения содержания отдельных лекций, семинаров и других видов занятий с учетом имеющихся предписаний, ограничений и лимита времени, а также используемых учебных материалов, технических средств обучения, информационных технологий и наглядных пособий;

– апробации и использования различных форм, методов, средств и технологий обучения;

– осуществления контроля за качеством знаний и учебной деятельностью студентов;

– определения системы мероприятий, активизирующих познавательную деятельность студентов;

– корректировки учебного процесса в зависимости от различного рода внутренних факторов и внешних обстоятельств;

– овладения преподавателем различными формами, методами и приемами педагогической деятельности с учетом своих индивидуальных способностей, специфики дисциплины и обучаемого контингента.

*Организаторские функции преподавателя включают в себя:*

– организацию групповой и индивидуальной работы студентов с учетом всех факторов, обуславливающих

необходимость использования тех или иных форм, методов, средств и технологий обучения;

– организацию индивидуально-дифференцированной работы со студентами как на учебных занятиях, так и во внеаудиторное время;

– организацию и проведение различных деловых, учебно-технологических игр, дискуссий, тренингов, творческих семинаров, конференций и т. д.;

– управление социально-психологическим состоянием группы и отдельных студентов на учебных занятиях;

– организацию диагностики познавательных способностей студентов, соответствия достигнутого уровня усвоения учебного материала программным требованиям и потенциальным возможностям студентов;

– организацию и структурирование во времени своей педагогической, научной и других видов профессиональной деятельности.

*Коммуникативные функции* преподавателя предполагают:

– построение взаимодействия и взаимоотношений со студентами в зависимости от целей, содержания, форм организации и методов обучения, а также достижения положительных результатов педагогического процесса в целом;

– установление с обучаемыми социально-психологического коммуникативного контакта, обеспечивающего творческий характер процесса обучения и высокий уровень усвоения изучаемого материала;

– формирование доверительных и доброжелательных взаимоотношений со студентами в межличностном общении;

– индивидуально ориентированное коммуникативное взаимодействие со студентом в учебном процессе и вне его;

– наличие позитивного и устойчивого коммуникативного контакта между преподавателем и студентом по профессиональным и другим вопросам;

– поддержание широких, активных и разнообразных творческих контактов по вопросам своей научной и педагогической деятельности в вузе и вне его.

*Воспитательные функции* преподавательской деятельности обеспечивают:

– формирование у студента творческой, созидательно-активной установки на будущую профессию, чувства гражданской и профессиональной ответственности за результаты своей деятельности;

– становление и развитие личности высококвалифицированного специалиста, его мировоззренческой и гражданской позиции, общей культуры, широты кругозора и этики поведения;

– саморазвитие преподавателя вуза как личности, его общей и профессиональной культуры, знаний, норм поведения и т. д. [72, с. 3–11].

Полноценное осуществление преподавателем вуза научно-педагогической деятельности предполагает использование всего комплекса методов и приемов как для решения текущих педагогических задач, так и для достижения конечной цели – подготовки компетентного высококвалифицированного, конкурентоспособного на рынке труда специалиста, отвечающего текущим и перспективным потребностям общества.

Таким образом, многообразие профессиональных, в том числе и педагогических, функций преподавателя высшей школы обусловлено теми требованиями, которые общество предъявляет к выпускникам вузов, а следовательно, и к научно-педагогическим кадрам, осуществляющим подготовку специалистов новой формации.

По мнению экспертов в области высшего образования, общие требования к преподавателю вуза формулируются следующим образом:

– высокая профессиональная компетентность, предусматривающая глубокие знания и широкую эрудицию в научно-предметной области, нестандартное мышление, владение инновационной тактикой и стратегией, методами решения творческих задач;

– педагогическая компетентность, включающая знание основ педагогики и психологии, медико-биологических

аспектов интеллектуальной деятельности, владение современными формами, методами, средствами и технологиями обучения; социально-экономическая компетентность, предусматривающая знание глобальных процессов развития цивилизации и функционирования современного общества, а также основ психологии, социологии, экономики, менеджмента и права;

– коммуникативная компетентность, включающая развитую литературную устную и письменную речь; владение иностранными языками, современными информационными технологиями, эффективными методами и приемами межличностного общения;

– высокий уровень профессиональной и общей культуры, включающей сформированное научное мировоззрение, устойчивую систему духовных, культурных, нравственных и других ценностей в их национальном и общечеловеческом понимании.

Таким образом, только один перечень функций, ролей и требований, предъявляемых к современному преподавателю высшей школы, дает основание утверждать, что, во-первых, этой профессией может овладеть далеко не каждый, а, во-вторых, отбор и подготовка специалистов такого уровня – архисложные задачи, решение которых требует принципиально иных подходов нежели те, что эффективно срабатывали прежде в других социально-экономических и политических условиях.

Профессорско-преподавательский состав отечественной высшей школы традиционно пополняется выпускниками аспирантуры, научными сотрудниками и опытными специалистами-практиками, а также преподавателями из других учебных учреждений. Эти источники комплектования, по всей вероятности, существенно не изменятся в ближайшем будущем. Основу же пополнения профессорско-преподавательского состава по-прежнему будут составлять выпускники аспирантуры, которые и в количественном выражении преобладают, и в качественном (при всех, конечно, допустимых

издержках при их сравнении с иными источниками кадрового пополнения вузов) обладают определенными преимуществами. Ведь именно **аспирантура** в современных условиях дает реальную возможность будущему преподавателю получить столь необходимые знания в области педагогики, психологии и овладеть современными методами, средствами и технологиями обучения. Споры, оценок и позиций относительно роли и возможностей аспирантуры, особенно в связи с активизацией известного Болонского процесса, достаточно много, и они находят свое реальное отражение в специальной литературе [124]. Однако то, что этот институт во многом занимает ключевые позиции в системе подготовки преподавательских кадров сомнений не вызывает.

Скорее серьезные сомнения вызывает состояние такого важнейшего института, как аспирантура. И речь не столько о мотивации обучения молодых людей в аспирантуре, и даже не о злополучных процентах защитившихся (или не защитившихся) в отведенные сроки. Самая острая проблема – при безусловной значимости названных выше – это проблема содержания аспирантской подготовки, сведения ее к чисто техническим составляющим: экзамены, научные публикации, подготовка текста работы и защита. А ведь именно институт аспирантуры – основной источник пополнения преподавательских кадров высшей школы, от которых зависит качество обучения в вузе, качество подготовки специалистов, качество и уровень той жизни и того общества, которые нас окружают...

Думается, что современная система обучения в аспирантуре нуждается в корректировке и модернизации по многим причинам. Ведущая же среди них – выхолащивание психологической, культурологической, в целом – гуманитарной составляющих, способное свести на «нет» эффективность аспирантуры.

Современная система функционирования кадрового корпуса высшей школы предполагает наличие эффективного механизма повышения квалификации, без которого адекватно отвечать на вызовы времени профессорско-преподавательский

состав попросту не сможет. Ибо, как упоминалось ранее, сменились парадигмы высшего образования, кардинально трансформировалась дидактическая составляющая, функции самого преподавателя, и все эти процессы продолжают нарастать в геометрической прогрессии.

Ранее существовавшая **система повышения квалификации**, достаточно успешно функционировавшая на определенном этапе и в определенных условиях, после ликвидации СССР оказалась полностью разрушенной и попытки ее реанимации в ряде отдельных образовательных систем СНГ достойного результата не дали. В Украине, например, по официальным данным такая система повышения квалификации и переподготовки кадров включала в себя свыше 500 учебных заведений и подразделений, через которые «проходило» около 500 тысяч работников и специалистов различных отраслей. Едва ли на современном этапе есть нужда в восстановлении всего ранее существующего механизма. Изменилось время, изменились задачи, да и субъекты повышения квалификации принципиально иные. К середине первого десятилетия нового века система повышения квалификации и переподготовки постепенно набрала обороты и в самых общих чертах представлена такими организационными формами:

- аспирантура (ординатура, адъюнктура и т. п.);
- прикрепление к высшим учебным заведениям для сдачи кандидатских экзаменов и подготовки кандидатских диссертаций;
- творческие научно-педагогические стажировки на предприятиях в научно-исследовательских институтах, конструкторских бюро, высших учебных заведениях и других организациях, в том числе зарубежных;
- творческие отпуска для завершения работы над монографией, учебником или диссертацией;
- повышение квалификации или переподготовка профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений в институтах и центрах повышения квалификации и переподготовки кадров и т. д.

Это, в большинстве своем, известные формы, однако они наполняются (и это особо значимо на перспективу) и должны наполняться новым содержанием.

Представляется возможным отразить имеющиеся организационные формы повышения квалификации на схеме (см. с. 136).

Учитывая изменившиеся условия и требования, система повышения квалификации профессорско-преподавательского состава должна быть, во-первых, гибкой и диверсифицированной, во-вторых – и это очень важно – перманентной.

Такая система, по мере ее развития и совершенствования, может полноценно функционировать при соблюдении ряда условий, наиболее значимыми среди которых представляются:

- создание четких организационных условий для работы по повышению квалификации (наличие гибких, но обязательных для исполнения, соответствующих планов (годовых и пятилетних) на кафедрах, подразделениях, факультетах, вузе в целом; контроль за прохождением стажировок и иных форм повышения квалификации, их эффективностью; конкретная отчетность и т. д.);

- выделение финансовых средств для реализации плана повышения квалификации;

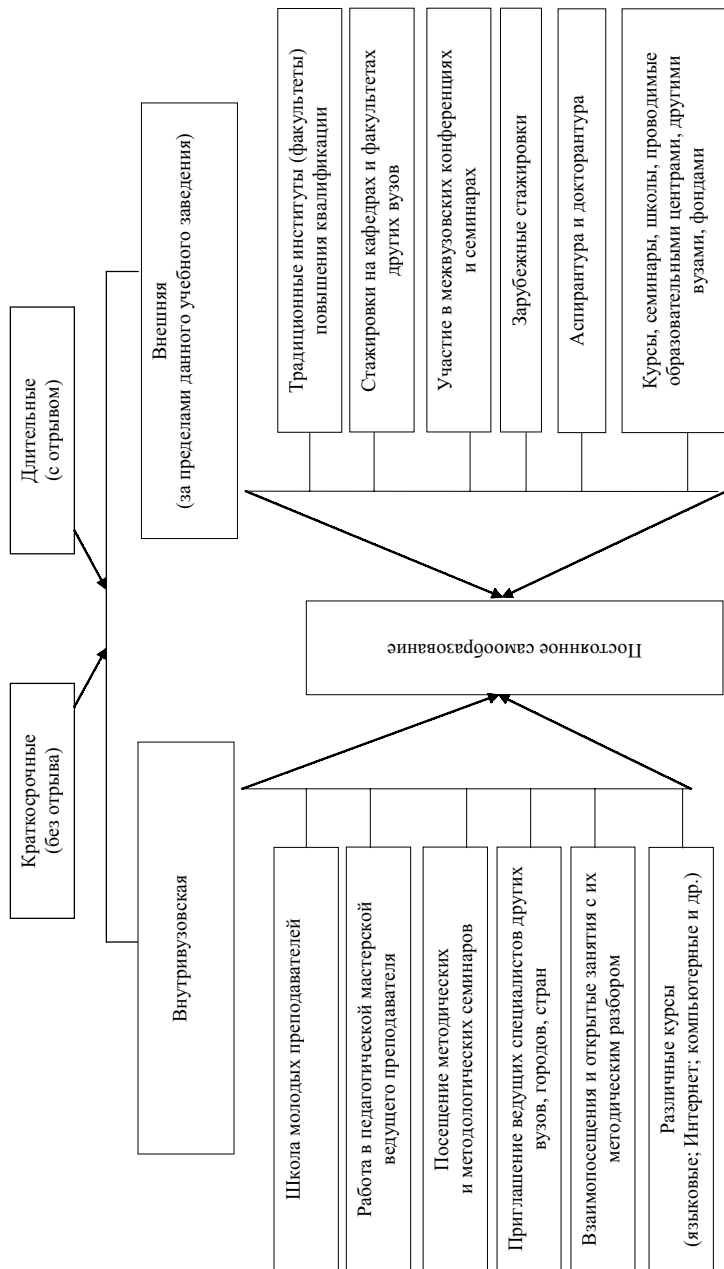
- снижение учебной нагрузки преподавателю по факту выполнения (прохождения) повышения квалификации;

- создание системы морального и материального поощрения преподавателей, систематически и эффективно повышающих квалификацию;

- постоянный поиск соответствующей службой (сотрудником) информации о новых формах повышения квалификации, соответствующих центрах, фондах и т. д.;

- создание в вузе атмосферы престижности и выгоды систематического повышения квалификации. У преподавателя должна быть сформирована мировоззренческая потребность в постоянном повышении своей квалификации, в профессиональном росте.

## СИСТЕМА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ





Однако развитие современной перспективной системы повышения квалификации должно строиться с учетом того факта, что формируемая высшей школой новая преподавательская когорта значительно более индивидуализирована, нежели ее предшественники. Она уже не может (и не сможет) быть «как все», ибо слияние с группой комфортно, но в случае развития карьеры вузовского преподавателя губительно. Усреднять процессы подготовки и повышения квалификации ошибочно. Скорее здесь приемлема выработка стратегии консолидации ярких преподавательских индивидуальностей в рамках служения общему делу. При таком подходе «прорыв» в интеллектуально-образовательной сфере представляется более реальным.

Следует оговорить еще одно важное (которое уже по счету!) положение, учет которого может способствовать повышению эффективности системы образования и всего общества в целом. Речь идет о необходимости более равномерного распределения интеллектуального потенциала (вузовские преподаватели, студенты, специалисты с высшим образованием, аспиранты, научные работники) по территории страны. Традиционным для предыдущего исторического этапа был подход, при котором основной базой средоточия интеллектуального потенциала были столичные центры и – реже – крупные промышленные города. Как результат – крайне неравномерное распределение интеллектуального потенциала, сильный региональный «перекос». После развала СССР – увы, как уже указывалось, эти тенденции не только сохранились, но и усилились. В Украине концентрация основного массива профессоров, вузовской преподавательской элиты приходится максимум на 8–10% территории. Естественно, что главным «средоточием интеллекта» является Киев. Чуть на расстоянии – Харьковский, Днепропетровский, Донецкий регионы. Отставание же западно-украинских земель, Крыма ощутимо. Необходимо заполнять интеллектуальный вакуум на остальной территории страны. Если этот показатель «распределения интеллекта» увеличить хотя бы до 15–20%

в среднем, то уровень жизни в стране непременно возрастет. Показатель «распределения интеллекта» в западноевропейских государствах составляет в среднем 30–50%, и уровень жизни в этих странах ощутимо выше, чем в Украине [114, с. 17].

**Оценка качества работы преподавателей вуза.** Уже неоднократно упоминалось о том, что концепция модернизации отечественного образования предъявляет высокие требования к труду преподавателей [9]. Действительно, эта сфера деятельности по своей многогранности поистине уникальна. От того, в какой степени преподаватель соответствует современным требованиям, зависит качество подготовки специалистов. Оценить качество работы преподавателя вуза по уровню знаний выпускника не всегда удается, поскольку такой критерий интегрирует результаты труда многих людей, и вычлнить вклад отдельного преподавателя затруднительно. Для объективной и полной характеристики работы преподавателя необходимо привести в систему отдельные, используемые сегодня, критерии оценки его деятельности.

Создание системы оценки труда преподавателя и внедрение ее в практику высшего образования могут и должны стать одним из важнейших инструментов управления качеством образования. Качественно подготовить специалистов, соответствующих современным требованиям, могут только высококвалифицированные профессионалы. Регулярно проводимая оценка труда преподавателя призвана выявить слабые места в его работе и по результатам этого анализа вносить необходимые коррективы. Простейшие способы субъективной оценки (типа «хороший преподаватель», «слабый преподаватель») не в состоянии в полном объеме решить эту проблему. Многогранный характер работы, широкий перечень обязанностей требуют для оценки труда преподавателей вузов наличия такого подхода, который бы учитывал качество и результативность всех основных видов деятельности.

В своеобразном ориентире европейского высшего образования – Болонской декларации – в части проблем

выделен тот факт, что сложившаяся система прав и обязанностей преподавателя никак не учитывает его вклад в высокие показатели высшего учебного заведения в целом. Декларация констатирует, что цели преподавателя мало коррелируют с целями учебного заведения на меняющемся рынке образовательных услуг.

Система оценки труда позволяет путем выбора приоритетов направлять усилия как отдельных работников, так и всего преподавательского коллектива на динамичное решение задач, наиболее актуальных для вуза. Повышение «веса» того или иного вида деятельности преподавателей в системе оценки их работы (особенно в сочетании с последующим материальным стимулированием) может быть использовано в качестве мощного рычага в управлении деятельностью вуза. Система оценки качества работы стимулирует преподавателей к повышению личной квалификации в разных формах.

Действующая система оплаты труда преподавателей (в соответствии с единой тарифной сеткой) в значительной степени носит уравнилельный характер. Отношение конкретного преподавателя к труду, эффективность и качество его работы, как правило, не учитываются. Приведение в систему способов оценки труда дает возможность при определении размеров заработной платы более детально учитывать результаты работы педагогов.

В ведущих «образовательных державах» перечисленным вопросам уделяется серьезное внимание. В процедуре аттестации и аккредитации зарубежных университетов большое значение придается оценке квалификации профессорско-преподавательского состава. Например, в США Аккредитационная комиссия по технике и технологий АВЕТ, в Европе – Европейское сообщество инженерного образования SEFI считают наличие отработанной системы оценки качества труда преподавателей одним из ключевых признаков зрелости университетов [115].

В абсолютном большинстве отечественных вузов существуют разного рода перечни требований к преподавателям. Как правило, их используют при определении возможности занимать ту или иную должность конкретным преподавателем. Способов оценки качества его труда значительно меньше. Чаще всего они «разбросаны» в различных разделах индивидуальных планов, отчетов и др. И совсем редко бывают приведены в систему. Между тем, представляется, есть необходимость разработки такой системы в каждом вузе. Разработка и введение в каждом вузе системы оценки труда преподавателей должны в конечном итоге способствовать повышению качества предоставляемых образовательных услуг, совершенствованию оплаты труда, улучшению методов управления. В условиях ограниченного финансирования такой подход представляется оправданным и реальным способом решения ряда острых кадровых проблем. Значительных усилий или крупных материальных вложений такая работа не требует, а результат может быть достаточно ощутимым.

**Трансформация управленческой составляющей высшей школы.** Современная специальная литература дает достаточно полное представление о проблеме управления образовательными учреждениями в различных странах. При всех особенностях, связанных с объективными и субъективными факторами развития, прослеживается и много общего. Преподавательский корпус, как уже указывалось ранее, сталкивается не только с проблемами низкого качества подготовки выпускников общеобразовательной школы, изменениями методологии и методики организации новых информационных технологий, нехваткой финансирования, необходимостью паритетно сочетать научно-исследовательскую и преподавательскую деятельность.

Возникли и ощутимо «набирают вес» проблемы иного порядка. К их числу можно отнести принципиальные изменения в управлении высшей школой.

Существовавшая ранее система управления и выдвижения на руководящие должности в вузах наиболее опытных

и авторитетных преподавателей требованиям времени и уровню развития образования перестала отвечать.

Современные структуры управления высшими учебными заведениями представляют собой сложные системы, эффективность функционирования которых зависит от качества управления. Для достижения высокого качества управления вузом, в условиях модернизации образовательной сферы, руководителю уже не достаточно личного опыта, интуиции и организаторских способностей, ведь при формировании стратегических целей и траекторий решений он вынужден опираться на сложные критерии оценок для достижения конечных результатов. Поэтому методологической основой концепций управления становятся не только комплекс средств, методов и моделей принятия решений, но и современные методы мотивации труда преподавателей и сотрудников, учебной деятельности студентов.

Для эффективного управления вузом необходимо наличие стратегического управления, содержащего базу знаний о целях управления, методах и способах их достижения. Стратегическое управление – это совокупность действий и процедур по формированию стратегий, их оценке и оперативному управлению выбранной стратегией.

Стратегическое управление является ведущей целью развития, обуславливающей необходимость решения ряда основных взаимосвязанных задач, включающих:

- совершенствование механизма управления профессорско-преподавательским составом;
- разработку методологических основ организации системы управления мотивацией труда;
- выбор основных критериев и показателей эффективности управления в условиях модернизации образования.

От современного руководителя вуза и его команды требуется не только знание внутренних механизмов функционирования учебного заведения и его взаимосвязей с государственными структурами. Современные условия вынуждают знать и уметь значительно больше. Менеджерские функции

предполагают использование широких экономических, психологических, социологических, правовых и др. знаний. Результаты деятельности вуза во многом зависят от имеющихся ресурсов, эффективности их использования и пополнения, от умения руководителя не только правильно сориентироваться в ситуации и принять решение, но и разработать стратегию управления на данном этапе, определить необходимые для ее реализации ресурсы, организовать выполнение и реально оценить эффективность сделанного.

Иными словами, ограничение и структурирование финансовых поступлений, увеличение количества факторов внешнего влияния на общую академическую жизнь обостряют потребность в профессионализации управления вузовской деятельностью.

Практика найма профессиональных администраторов на руководящие должности в вузах, имеющая место, например, в США, постепенно распространяется и в других странах. В литературе даже появился специальный термин, обозначающий этот процесс – менеджериализм [116, р. 161].

В ряде стран существуют и специальные программы подготовки администраторов для учебных заведений. Ни одно назначение не может состояться, если кандидат не получил диплом или не обучается по такой программе.

О некритичном использовании опыта, наработанного иными образовательными системами, речь не идет. Однако, представляется, что решать вопросы подготовки высшего управленческого звена высшей школы к выполнению менеджерских функций в условиях модернизации образования необходимо как можно быстрее. Во всяком случае, при обсуждении различных аспектов кадровой политики высшей школы эта проблема должна рассматриваться в числе первоочередных.

К разряду важнейших проблем «иного порядка» следует отнести и вопросы **мотивации и стимулирования труда**.

У этих аспектов эффективной деятельности преподавателей высшей школы своя собственная история. Во времена

СССР, начиная с известного НОТ, постоянно осуществлялись эксперименты в данной области, и опыт передовых коллективов более или менее успешно распространялся в различных регионах. В литературе того периода времени можно найти достаточно частые упоминания, аналитику западной и американской «классики» – Маслоу, Герцберга, Аргириса, Мак-Грегора и др. Серьезное внимание тогда уделялось изучению системы «человеческих отношений» и «человеческого фактора». Однако затем, в 1990-е годы, по понятным причинам, в теории и практике мотивации и стимулирования труда в целом и преподавательского в частности наблюдалось почти полное затишье. Отечественная социология труда почти сошла на «нет».

После прокатившихся по системе высшего образования изменений на рубеже веков обозначился определенный перелом в рассматриваемой сфере. И государственные, и внебюджетные вузы на практике почувствовали, что дальнейшее развитие высшего образования, сохранение и модернизация преподавательского корпуса невозможны без применения новых современных форм мотивации и стимулирования труда.

В целом поиск в области мотивации и стимулирования труда отмечен привлечением, например, классических теорий социологии и экономики. При этом исследования носят весьма разнообразный, а порой почти экзотический характер. Так, например, американские исследователи Р. Ходсон и Т. Салливан [117] в качестве одного из главных подходов к данному вопросу приводят теорию отчуждения К. Маркса. Конечно, нельзя исчерпывающе описать неудовлетворенность трудом через отчуждение, равно как и мотивацию труда через самореализацию. Тем не менее поиски синтеза ведутся.

Можно отметить также изучение проблемы целевого стимулирования сотрудников [118], которое обнаружило, что обратная связь в управлении вызывает дополнительную мотивацию сотрудников к прогрессу. В исследованиях Д. Мэсча [119] выяснено, что группы, которым дается негативная обратная связь, менее удовлетворены (что естественно),

но ставят перед собой более высокие цели, разрабатывают более успешные стратегии и, как следствие, добиваются более весомых результатов. При этом обращается внимание на тот факт, что негативная обратная связь может использоваться только как «точечный» мотиватор.

Современные системы стимулирования и мотивации достаточно разнообразны как по формам, так и по степени эффективности. Однако следует признать, что мотивация и стимулирование преподавательского корпуса – проблема архисложная в силу традиций и достаточно жесткой зарегламентированности. Годами складывалась ситуация, когда мотивация – предполагалось – должна была быть у всех общая, а стимулы – в первую очередь моральные. Материальное же стимулирование жестко увязывалось с научной степенью и званием, а также – опытом педагогической деятельности.

Не ставя задачу анализировать эффективность ранее существовавших методов, стоит заметить, что они в чистом виде в конце 1980–90-х уже не срабатывали. Новые же условия и требования, предъявляемые к преподавателям в начале XXI в., объективно поставили проблему мотивации в принципиально иную плоскость. Представляется крайне важным при решении вопросов мотивирования преподавательского труда, учитывать те новые веяния и технологии, которые уже сложились и завоевали признание в мировой системе образования.

Конечно же, есть национальные и даже региональные особенности подходов к решению проблем мотивации. Но существуют и общепринятые, в какой-то степени универсальные подходы. В современных условиях крайне важно научиться не только формировать и замерять состояние внутренней мотивации (что довольно сложно и весьма субъективно), но и снимать, смягчать антимотивационные моменты. Иными словами, современный подход предполагает работу, как минимум, в двух направлениях: 1) формирование, мониторинг и закрепление мотивации; 2) выявление и ликвидация (снятие) антимотивации, то есть тех условий,



установок, моментов, которые носят демотивационный характер.

Уже шла речь о том, что нынешний вузовский преподавательский корпус требует учета индивидуальных особенностей, дифференцированного подхода, отказа от прежних (ранее хорошо работающих) моделей и схем. Выстраивание траекторий индивидуального профессионального и карьерного роста, создание гибких индивидуальных программ и графиков работы, особых форм повышения квалификации – все это, представляется, может способствовать повышению качественных характеристик преподавательского корпуса и – в конечном итоге – эффективности его профессиональной деятельности.

**Необходимость разработки и внедрения государственной кадровой политики.** Речь не идет о стремлении к «усилению влияния государства», отнюдь. Современные образовательные тенденции явно децентрализованы по вектору своего движения, усиливается и автономия системы образования в целом, и конкретных ее составляющих в частности. Однако это совсем не означает сведения роли государства к минимуму. Учитывая, что государство – один из основных заказчиков и потребителей результатов деятельности образовательной системы, его задачи и функции – видоизменяясь – все же сохраняются и диверсифицируются.

Выработка взвешенной научно обоснованной кадровой политики в сфере образования – одна из таких ключевых функций. Невозможно решать проблему перехода на новое качество образования, не думая о повышении качества кадрового потенциала образовательных учреждений.

Уже неоднократно подчеркивалось, что кадровая ситуация в сфере высшего образования имеет сложный, неоднозначный и противоречивый характер. Практически одновременно проявляются и позитивные, и негативные тенденции, которые вполне реально имеют шансы трансформироваться как в источник развития, так и деградации. Какие из них возобладают, в значительной мере зависит от того, какая кадровая

политика будет проводиться в системе высшего образования в целом и насколько последовательно ее сможет осуществлять каждое конкретное учебное заведение.

Многолетний отечественный и зарубежный опыт дает основание для вывода о том, что кадровая политика представляет собой надежный механизм управления системой образования, повышения эффективности всех ее ресурсов, обеспечения целостности и устойчивости развития в долгосрочной перспективе. Выработка активной, основанной на реалиях, кадровой политики и отработка всех составляющих работы с кадрами в сфере образования – остро проступающая потребность настоящего момента модернизации отечественной системы образования [120, с. 2].

Под государственной кадровой политикой в различных сферах общественной практики, как правило, понимается выражающая позиции государства стратегия формирования, развития, рационального и эффективного использования человеческих ресурсов, обеспечивающая оптимальный баланс интересов субъектов деятельности с интересами общества, основанный на учете целей развития общества, закономерностей развития определенной сферы деятельности и социально-экономического состояния страны [120]. Концепция же государственной кадровой политики представляет собой систему стартовых исходных позиций и базовых идей, раскрывающих основные подходы государства к решению кадровых проблем в современных условиях и на перспективу, цели и приоритетные направления формирования, развития и рационального использования кадрового потенциала. Ею определяются критерии отбора, оценки и ротации кадров, пути совершенствования подготовки и повышения квалификации персонала, формы и методы стимулирования работников к эффективной деятельности. Специалисты считают, что вполне правомерно трактовать концепцию как своего рода философию кадровой политики [120, с. 7].

Кадровая политика по сути своей отлична от понятия «кадровая работа», которая представляет собой систему форм

и методов реализации такой политики. Важно подчеркнуть, что именно кадровая работа представляет собой одно из наиболее сложных и многогранных направлений деятельности по комплексному решению организационных, экономических, социальных, правовых, нравственных, психологических и иных задач. Она является приоритетной обязанностью руководителей всех уровней управления системой высшего образования.

Объектом кадровой политики являются кадры, их отдельные группы и категории, кадровые отношения и кадровые процессы и механизмы управления ими. В частности: структура кадрового потенциала и динамика его развития; система подбора кадров и оценки их деятельности; система повышения квалификации персонала и его профессиональный рост; формы и методы мотивации труда сотрудников, обеспечения социальной защиты и социальных гарантий; организация эффективной работы кадровой службы.

Под субъектом кадровой политики понимается носитель определенных законом компетенций, прав и ответственности в области разработки и реализации кадровой политики. В сфере образования такими субъектами государственной кадровой политики являются: государственные органы власти и органы управления образованием (различного уровня); государственно-общественные органы управления системы образования; профессиональные объединения работников образования; непосредственно высшие учебные заведения и научные организации; общественные движения и организации (общественные академии наук, ассоциации вузов и др.).

Формирование государственной кадровой политики – процесс сложный и противоречивый, особенно если речь идет о сфере образования. Он, как правило, включает в себя последовательное осуществление научно-исследовательских, организационно-управленческих и законодательных действий. Разработка реальной кадровой политики предполагает обязательный анализ кадровой ситуации и прогностику ее изменений; разработку концептуальных основ и определение

содержания, целей, принципов и приоритетов; формирование разноуровневых кадровых программ, разработку и утверждение планов решения текущих кадровых проблем; овладение новыми методами управления персоналом [120, с. 17].

Современная кадровая ситуация в сфере высшего образования Украины (как и большинства государств постсоветского пространства) характеризуется высоким динамизмом и – увы – противоречивостью, обусловленными радикальными изменениями в экономической и общественно-политической жизни страны, организационно-структурной перестройкой самой системы высшего образования. В таких условиях решение кадровых проблем идет по двум направлениям: по линии решения насущных кадровых проблем, в ходе которого формируются отдельные компоненты государственной кадровой политики, и по линии разработки концепции государственной кадровой политики на основе общей стратегии развития системы образования.

Оба направления пока развиваются изолированно, причем не только не обогащая, но зачастую и отрицая друг друга. Отсутствие четкой концепции кадровой политики, следование в фарватере исключительно текущих запросов практики объективно приводит к утрате основной линии кадровых процессов, делает невозможным их прогнозирование. При этом кадровая политика грешит односторонностью и конъюнктурой.

В специальной литературе выделяют следующие типы кадровой политики:

- пассивная (характеризуется отсутствием выраженной программы действий и сведением кадровой политики лишь к «латанию дыр» и устранению острых проблем);
- реактивная (ведется контроль за симптоматикой негативного состояния, причинами и ходом развития кризиса; основные трудности возникают при среднесрочном планировании);
- превентивная (предполагает наличие научно обоснованных прогнозов развития ситуации, но реальных средств для адекватного влияния нет);

– активная (имеет не только прогноз, но и достаточные средства для воздействия на ситуацию; разрабатываются антикризисные программы, которые постоянно корректируются в соответствии с изменением ситуации).

Принципы формирования кадровой политики в сфере высшего образования в литературе встречаются разные. Наиболее полный и аргументированный перечень приведен известным специалистом в области кадровой политики в системе высшего образования Л. И. Романковой. В число ведущих принципов она включает: реалистичность, созидательную направленность, комплексность, демократичность, законность и гуманность [121, с. 10]. При этом подчеркивается, что это лишь общие принципы. В каждой же сфере деятельности они имеют свою конкретную специфику.

Основными принципами кадровой политики в сфере высшего образования в современных реалиях украинского общества могут быть:

– сохранение преемственности в процессе передачи культурного наследия, научно-методического опыта и профессиональной компетентности академического сообщества от старшего поколения преподавателей к младшему;

– опережающий и упреждающий характер кадровой политики, построенной на реальной комплексной оценке и системном прогнозировании кадровой ситуации в сфере высшего образования;

– соблюдение прав автономии высших учебных заведений в решении кадровых вопросов, при этом автономия не может использоваться вузами для ограничения прав преподавателей;

– четкое определение прав и обязанностей всех субъектов кадровых отношений, методов организации и контроля их деятельности;

– доминирование государственно-общественных, коллегиальных процедур оценки качества деятельности преподавателей и администраторов системы высшего образования;

– создание в системе высшего образования таких условий труда, которые реально обеспечивают возможность

выполнения преподавателями своих профессиональных задач и в максимальной степени содействуют их эффективной деятельности;

– социальная и правовая защита персонала, обеспечение законности и социальной справедливости решения кадровых вопросов.

Реализация принципов возможна при полноценном и взвешенном подходе к определению целей и задач кадровой политики (хотя бы ближайших среднесрочных) [122].

В качестве таких ближайших целей в сфере кадровой политики могут выступать:

- сбалансированное воспроизводство высокопрофессионального кадрового корпуса преподавателей высшей школы; способного полноценно реализовать образовательные задачи, выдвигаемые временем и обществом;

- поддержание оптимального режима осуществления кадровых процессов в соответствии с прогнозируемыми потребностями системы высшего образования в преподавателях и работниках других профессий, состоянием рынка труда, принципами действующего законодательства;

- создание условий для формирования в академическом сообществе организационной культуры, ориентированной на поддержание и развитие образовательных ценностей, идеалов и норм, побуждающих преподавательский корпус к творческому поиску эффективных методов и средств обучения и воспитания студентов для устойчивой их жизнедеятельности в динамичном, всеусложняющемся мире.

Последовательная и непротиворечивая реализация изложенных выше принципов и целей кадровой политики в сфере образования возможна, как представляется, только при организационной целостности процессов подготовки, формирования, использования и развития кадрового потенциала в сфере образования, методологическом единстве процедур анализа кадровой ситуации, прогнозировании потребности образовательных учреждений в преподавательских кадрах, установлении оценочных критериев работы с кадрами.

Создание таких условий обеспечивается на основе конкретизации образа современного преподавателя высшей школы и типов учебных заведений.

Все многообразие средств кадровой политики можно представить как совокупность идеологических, научно-методических и административно-организационных средств. Тем не менее и здесь есть проблемы. К примеру, известный специалист в области высшего образования, главный редактор журнала «Вестник высшей школы», профессор О. В. Долженко так сформулировал одну из них: «как создать такую структуру, в которой опытные преподаватели доработали бы по традиционным технологиям, а новые – имели бы возможность вести поиск вне традиционного. Реструктуризация дала бы новые возможности развития, новые возможности роста Человека. К тому же новые формы образовательной деятельности во всем мире складываются в небольших учебных заведениях. Тот, кто бывает в провинции, знает, насколько интересно и динамично это происходит» [123].

Вот почему в центре всего должна быть работа, связанная с управлением организационно-структурными решениями внутри вуза: работой кафедр, деканатов, методологических центров и центров профессиональной подготовки, региональных технопарков.

Новая кадровая политика в системе образования должна проводиться поэтапно. На этапе концептуализации определяются и согласовываются ее приоритетные цели и задачи с целями развития общества, системы высшего образования, субъектов образовательной деятельности.

Далее должен следовать этап программирования, содержание которого – в разработке программы достижения целей, конкретизированной по исполнителям, срокам и ресурсам, а также с учетом условий нынешних и возможных изменений кадровой ситуации.

Суть следующего этапа – становление системы мониторинга – в разработке и запуске системного комплекса процедур диагностики и прогнозирования кадровой ситуации. Что же

касается специального круга проблем, связанных с социальными технологиями формирования кадровой политики, то это достаточно сложная и интересная кадровая «материя». Социальные технологии – это технологии коллективной деятельности, способы демократического согласования общественных и личных интересов, выработки компромиссных решений в последовательной реализации социально значимых целей коллективной деятельности.

В целом же отработка и поэтапная реализация государственной кадровой политики в сфере высшего образования – архиважная составляющая современного этапа модернизации высшей школы. Именно кадровая составляющая объективно превратилась в ту реальную силу, которая при определенных условиях может либо затормозить, либо активизировать прогрессивные тенденции в системе высшего образования.

Многочисленные и далеко неоднозначные вызовы времени, предъявляемые современной образовательной системе, могут быть адекватно восприняты лишь в том случае, если кадровый потенциал будет иметь возможность по своим объективным параметрам адекватно же реагировать и отвечать на эти вызовы.



## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Интересно и трудно... Такими словами начиналось введение, предваряющее данную работу. Можно смело воспользоваться этим же приемом, начиная заключительную часть. Однако акцент при этом явно будет сделан на слове «трудно». Действительно, оказалось достаточно трудно проанализировать метаморфозы развития преподавательского корпуса отечественной высшей школы на достаточно большом временном отрезке. И тем не менее, представляется, все же удалось «окунуть» проблему развития профессорско-преподавательского состава высшей школы в широкий исторический контекст, показать взаимосвязи и взаимозависимости от многого и многих.

Важнейшая задача представленных изысков – показать (пусть не всегда логично и равновесно) насколько существенно возросла и без того значимая роль преподавательского корпуса в целом и его «верхнего эшелона» – кадров высшей школы в частности. Ведь по своим профессиональным характеристикам, многообразию функций и обязанностей профессия «преподаватель вуза» поистине уникальна. При этом констатировать уникальность – и все – едва ли целесообразно, ибо трансформации, протекающие (потрясающие) в образовательной сфере, настолько мощные и кардинальные, что и реакция на них должна быть исключительно адекватной.

Украинскому обществу (на всех его этажах, ступенях и ветвях) архиважно сегодня понять и принять самооценку и приоритетность образования, со всеми проистекающими отсюда выводами. Век знаний... Экономика знаний... Информационное общество...

Данные определения, при всей их относительности и пафосности, могут иметь самое непосредственное отношение к Украине только в том случае, если удастся превратить образование в реальный приоритет государственной политики, бюджетной практики и общественного восприятия. Роль

преподавателя, учителя, его социальный статус, материальное положение, профессиональные характеристики должны быть приведены в соответствие с требованиями времени. А лучше – на перспективу – чтобы эти позиции чуть опережали, чуть-чуть забегали вперед, создавая условия для концентрации в преподавательской университетской среде действительно лучших сил. И здесь важно понять и опять же – принять – те ограничения во времени для решения названных проблем, которые реально проступают. Время здесь величина критическая.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Щербенко Э.* Цена простых вещей / Э. Щербенко // День. – 1999. – 16 янв. – С. 6.
2. *Болотин И.* Кадры современной высшей школы / И. Болотин, А. Березовский // Высш. образование в России. – 1998. – № 2. – С. 22–23.
3. *Рекомендации* о статусе преподавательских кадров высших учебных заведений. Ген. конф. ЮНЕСКО. XXIX сес. Париж, 1997 // Экономика образования. – 2001. – № 6. – С. 27.
4. *Романкова Л. И.* Динамика кадрового потенциала высшей школы России / Л. И. Романкова // Экономика образования. – 2002. – № 1. – С. 32–43.
5. *Беккер Г.* Не жалейте денег на людей / Г. Беккер // Business week. – 1996. – № 6.
6. *Сорокин П. А.* Современное состояние России / П. А. Сорокин // Полис. – 1991. – № 3. – С. 168–171.
7. *Садовничий А. А.* Образование как фактор национальной безопасности / А. А. Садовничий // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 18, Социология и политология. – 1996. – № 1. – С. 3–10.
8. *Всемирная декларация* о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры. Ст. 10. Принята Всемир. конф. ЮНЕСКО «Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры». – Париж. – 5–9 окт. 1998 г. // Alma mater (Вестн. высш. шк.). – 1999. – № 3. – С. 29–35.
9. *Національна доктрина розвитку освіти України:* Затв. Указом Президента України від 17.04.2002 р. № 347/2002 // Освіта України. – 2002. – 23 квіт. (№ 33). – 16 с.
10. *Національна доповідь про розвиток освіти в Україні = National Report on Development of Education in Ukraine /* Мін-во освіти і науки України. – К., 2001. – 74 с.; *Вища освіта України.* Інформ.-аналіт. матеріали до засідання колегії Мін-ва освіти і науки / Департамент вищ. освіти. Від. інформ.-аналіт. роботи та прогнозування. – К., 2003. – 212 с.; *Вища освіта і наука України.* Інформ.-аналіт. матеріали до засідання підсумкової колегії Мін-ва освіти і науки / Мін-во освіти і науки України. – К., 2004. – 64 с.

11. *Освіта* Харківщини: надбання, досягнення, проблеми: Інформ.-аналіт. матеріали до зборів адміністрат. і господ. активу Харк. обл. / Харк. облдержадм., 2001. – 12 с.; Статист. зб. «Показники роботи закладів освіти та наукових установ області за 2000 р.» / Харк. облдержадм., 2001. – С. 77–81.

12. *Про становище* молоді в Україні. За підсумками року / Мін-во України у справах сім'ї та молоді, Укр. ін-т соц. дослідж. Щорічна доповідь Президенту України у Верховній Раді України, Кабінету Міністрів України. – К., 1998. – Розділ III «Молодь і освіта». – С. 22–30.

13. *Ежегодный отчет* научно-исследовательской лаборатории проблем высшей школы АН ВШ Украины и ХГУ «НУА». – Х., 2003. – 156 с. – Неопубл. рукоп.

14. *Структура* освіти в регіоні: проблеми оптимізації: Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. 12–14 груд. 1996 р. / Нар. укр. акад. та ін. – Х., 1996. – 235 с.

15. *Концептуальні* проблеми модернізації вищої освіти: Матеріали Міжнар. наук. конф. 13–14 листоп. 1998 р. / Донец. держ. ун-т. – Донецьк, 1998. – 153 с.

16. *Управління* національною освітою в умовах становлення і розвитку української державності: Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. 28–30 жовт. 1998 р. – К.: Правда Ярославичів, 1998. – 336 с.

17. *Приватное образование* в посттоталитарном обществе: первые итоги, проблемы, перспективы: Материалы Междунар. семинара лидеров приват. образования, Харьков, 4 июня 1999 г. – Х., 1999. – 109 с.; *Экономико-правовые аспекты* деятельности частных вузов и концептуальные основы их дальнейшего развития: Материалы II Междунар. семинара лидеров приват. образования 3–5 июля 2000 г. – Х., 2000. – 205 с.

18. *Філософія* освіти ХХІ століття: проблеми і перспективи. Методол. семінар 22 листоп. 2000 р.: Зб. наук. пр. – К.: Т-во «Знання» України, 2000. – Вип. 3. – 520 с.

19. *Сучасний* стан вищої освіти в Україні: проблеми та перспективи. Всеукр. наук.-метод. конф.: Тези доп., Київ, 24–25 трав. 2000 р. – К.: Видав. центр «Київ. ун-т», 2000. – 510 с.

20. *Концептуальні* засади модернізації системи освіти в Україні: Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., Харків, 1 лют. 2002 р. – Х., 2002. – 205 с.

21. *Управління* сучасним вищим навчальним закладом: Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., Харків, 7–8 жовт. 2002 р. – Х., 2002. – 165 с.; *Загострення* конкурентної ситуації в освітньому просторі: глобальні та регіональні проблеми: Матеріали наук. семінару, Харків, 6 лют. 2004 р. – Х: Вид-во НУА, 2004. – 72 с.

22. *Кинелев В. Г.* Образование, воспитание, культура в истории цивилизаций / В. Г. Кинелев, В. Б. Миронов. – М.: Гуманитар. издат. центр «Владос», 1998. – 520 с.

23. *Модзалевский Л. Н.* Очерк истории воспитания и обучения: с древнейших и до наших времен / Л. Н. Модзалевский. – СПб.: Алетейя, 2000. – 249 с.

24. *История* образования в педагогической мысли за рубежом и в России / Под ред. З. И. Васильевой. – М.: Academia, 2001. – 415 с.

25. *История* педагогики и образования: Учеб. пособие / Под ред. А. И. Пискунова. – М.: Творч. центр «Сфера», 2001. – 512 с.

26. *Иванов А. Е.* Высшая школа России в конце XIX – начале XX в. / А. Е. Иванов. – М., 1991. – 516 с.; *Ученые степени* в Российской империи: историки и начала // Вест. высш. шк. – 2000. – № 1. – С. 43–47; № 2. – С. 46–49; *Студенчество* России конца XIX – начала XX века (социально-историческая судьба). – М.: РОССПЭН, 1999. – 414 с.

27. *Университет* для России. Взгляд на историю культуры XVIII ст. / Под ред. В. В. Пономаревой, Л. Б. Хорошиловой. – М.: Рос. фонд гуманитар. исслед., 1998. – 352 с.; *Пономарева В. В.* «Золотой век» Екатерины и образование / В. В. Пономарева, Л. Б. Хорошилова // Педагогика. – 1999. – № 1. – С. 69–74.

28. *Университет* для России. Указ. раб.

29. *Афонюшкина А.* О правительственной политике России 20–40-х гг. XIX в. в области университетского образования / А. Афонюшкина // Сб. науч. стат. Воронеж. гос. ун-та. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та. – 1993. – С. 127–134.

30. *Глухов А.* У истоков / А. Глухов // Высш. образование сегодня. – 2002. – № 9. – С. 5–13.

31. *Змеев В.* Созидательный смысл эволюции / В. Змеев // Высш. образование в России. – 2001. – № 1. – С. 130–141; *Высшая школа России: XVIII век* // Там же. – 2002. – № 3. – С. 132–141.

32. *Филиппов В.* Два века народного просвещения / В. Филиппов // Там же. – 2002. – № 4. – С. 3–7; Уроки дает история // Там же. – 2002. – № 5. – С. 3–9.

33. *Юрищева И.* Состояние народного образования в России в начале XX в. / И. Юрищева // Преподавание истории в школе. – 2002. – № 2. – С. 11–18.

34. *Вандермеш Питер А.* Преподаватели: Реферат / Питер А. Вандермеш // *Alma mater* (Вестн. высш. шк.). – 2000. – № 7. – С. 42–47; № 8. – С. 46–52.

35. *Зиновкина М.* Вузовский педагог XX века / М. Зиновкина // Высш. образование в России. – 1998. – № 3. – С. 13–16.

36. *Кравченко Т. Н.* Підготовка педагогічних кадрів для початкової освіти на Харківщині (друга половина XIX – початок XX ст.) / Т. Н. Кравченко // Вісн. Харк. держ. пед. ун-ту. Сер. Іст. науки. – 1999. – Вип. 2. – С. 80–84.

37. *Мешковая С. И.* Подготовка педагогических кадров в православных духовных учебных заведениях Российской империи во второй половине XIX века / С. И. Мешковая // Вестн. Харьк. нац. ун-та. – 2002. – № 566. – История; Вып. 34. – С. 74–82.

38. *Соловей В. Д.* Институт красной профессуры: подготовка кадров историков партии в 20–30-е годы / В. Д. Соловей // Вопр. истории КПСС. – 1990. – № 12. – С. 87–99.

39. *Шипилов А.* Зарплата российского профессора в прошлом, настоящем и... будущем / А. Шипилов // Вестн. высш. шк. – 2003. – № 4. – С. 33–41.

40. *University in Early Modern Europe (1500–1800)* / Ed. by H. De Ridder – Symoens // *A History of the University in Europe* / General Editor Walter Rugg. – Cambridge University Press, 1996. – Vol. 2.

41. *Астахова Е. В.* Кадровая политика приватной высшей школы: стратегия и тактика / Е. В. Астахова // Вчені зап. Харк. гуманіт. ін-ту «Нар. укр. акад.». – 1999. – Т. 5. – С. 24–40.

42. *Приватная высшая школа в объективе времени: украинский вариант.* – Х., 2000. – 464 с.

43. *Сидоренко О. Л.* Приватна вища освіта: шляхи України у світовому вимірі / О. Л. Сидоренко. – Х.: Основа, 2000. – 256 с.
44. *Курс лекцій по соціології образования.* – Х.: Изд-во НУА, 2003. – 424 с.
45. *Вульфсон Б. Л.* Мировое образовательное пространство на рубеже XX и XXI вв. / Б. Л. Вульфсон // Педагогика. – 2002. – № 10. – С. 3–15; *Последипломное образование в развитых странах* // Там же. – 1993. – № 3. – С. 11–16.
46. *Зеер Э. Ф.* Психолого-дидактические конструкты качества профессионального образования / Э. Ф. Зеер // Образование и наука. – 2002. – № 2. – С. 27–34.
47. *Зиятдинова Ф. Г.* Социальные проблемы образования. Разд. 6. Социальные проблемы работников системы образования / Ф. Г. Зиятдинова. – Акад. соц. наук; Рос. гос. гуманитар. ун-т. – М., 1999. – С. 162–214.
48. *Кіпень В.* Викладачі вузів: соціологічний портрет / В. Кіпень, Г. Коржов; Донец. держ. ун-т. – Донецьк, 2001. – С. 196.
49. *Резаков Р. Г.* Интеллектуальная элита и ее роль в современном мире / Р. Г. Резаков // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 34–42.
50. *Аллахвердян А. Г.* Приток умов в Россию / А. Г. Аллахвердян, Н. С. Агамова, О. А. Игнатьева // Социол. исслед. – 1995. – № 12. – С. 68–70.
51. *Болотин И.* «Утечка умов» и будущее российской науки / И. Болотин, С. Попов // Alma mater (Вестн. высш. шк.). – 1993. – № 2. – С. 3–6; *Будет ли сохранен потенциал российской науки* // Соц.-полит. журн. – 1993. – № 11/12. – С. 64–69.
52. *Гранин Ю.* Камо грядеши? / Ю. Гранин // Высш. образование в России. – 2000. – № 3. – С. 59–68.
53. *Иноземцев В. Л.* Иммиграция: новая проблема нового столетия (историко-социологический очерк) / В. Л. Иноземцев // Социол. исслед. – 2003. – № 4. – С. 64–72.
54. *Ионцев В. А.* Проблема «утечки умов» из России / В. А. Ионцев // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 6, Экономика. – 1996. – № 5. – С. 54–63.
55. *Лиферов А.* Образование: проблемы глобализации и региональности / А. Лиферов // Alma mater (Вестн. высш. шк.). – 1997. – № 11. – С. 4–7.

56. *Лукичев Г.* Серое вещество: отдали недорого / Г. Лукичев // Поиск. – 1997. – 31 янв.

57. *Морозова В. С.* Об «утечке умов» из России в Америку / В. С. Морозова // США-Канада: Экономика. Политика. Культура. – 2000. – № 1. – С. 109–123.

58. *Московкин В.* К оценке выгод и потерь от процесса «утечки умов» для стран реципиентов и докторов / В. Москвин, С. Мацарская // Новый коллегіум. – 2001. – № 1/2. – С. 23–25; «Утечка умов» из стран СНГ // Бизнес-информ. – 1995. – № 8. – С. 11–13.

59. *Садовничий В.* О новой волне «утечки умов» и не только... / В. Садовничий // Alma mater (Вестн. высш. шк.). – 2002. – № 1. – С. 3–5.

60. *Троян В.* Українські вчені за кордоном: «вдплив умів» чи збагачення? / В. Троян // Всесвіт. – 2003. – № 3. – С. 131–135.

61. *Ушкалов И. Г.* «Утечка умов» и рынок научных кадров / И. Г. Ушкалов, В. Валюкович // Рос. экон. журн. – 1993. – № 5. – С. 58–66; *Ушкалов И. Г.* «Утечка умов» как глобальный феномен и его особенности в России / И. Г. Ушкалов, И. А. Малаха // Социол. исслед. – 2000. – № 3. – С. 110–117.

62. *Романкова Л.* Кадры высшей школы: молодежная политика // Высш. образование в России. – 2001. – № 4. – С. 3–12; *Преподаватель высшей школы как профессия* // Экономика образования. – 2001. – № 6. – С. 27–38; *Государственная кадровая политика в системе высшего образования России: принципы формирования и механизмы реализации* // Там же. – 2002. – № 3. – С. 7–23.

63. *Ахметова Д.* Преподаватель вуза и инновационные технологии / Д. Ахметова, Л. Гурье // Социология образования. – 2002. – № 4. – С. 7–9.

64. *Белуха Н.* Новое в подготовке научно-педагогических и научных кадров через аспирантуру и докторантуру / Н. Белуха // Бух. учет и аудит. – 1999. – № 4. – С. 28–31.

65. *Богомолов Ю. П.* Современные сдвиги в высшем образовании и проблема подготовки кадров для исследований и разработок / Ю. П. Богомолов // Вестн. Моск. ун-та. – Сер. 18. Социология и политология. – 2001. – № 4. – С. 130–154.



66. *Бойко Є.* Підготовка кадрів в Україні: сучасний стан та напрямки вдосконалення фінансового забезпечення вищих навчальних закладів / Є. Бойко // Фондовий ринок. – 2000. – № 17. – С. 28–30.

67. *Болотин И.* Социальные проблемы научно-педагогических кадров / И. Болотин, Г. Джамуладинов // Высш. образование в России. – 2002. – № 4. – С. 21–32.

68. *Васенина И.* Кадровая политика вузов в современных условиях / И. Васенина, Н. Сорокина // Там же. – 1999. – № 6. – С. 48–51.

69. *Герасимова И. Б.* Проблемы подготовки научно-преподавательских кадров / И. Б. Герасимова // Социол. исслед. – 1997. – № 8. – С. 104–106.

70. *Гохберг Л.* Кадровый потенциал российской науки / Л. Гохберг // Высш. образование в России. – 2002. – № 4. – С. 8–20.

71. *Гришнова О.* Розвиток вищої освіти в Україні: тенденції, проблеми та шляхи їх вирішення / О. Гришнова // Вища шк. – 2001. – № 2–3. – С. 22–33.

72. *Жураковский В.* Вузовский преподаватель сегодня и завтра / В. Жураковский, В. Приходько, И. Федоров // Высш. образование в России. – 2000. – № 3. – С. 3–11.

73. *Зимняя И. А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя / Высш. образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.

74. *Корольков В.* Кадровая ситуация в высшей школе: тенденции и проблемы / В. Корольков // Высш. образование в России. – 2000. – № 6. – С. 7–19.

75. *Москвичев Л. Н.* Воспроизводство научного потенциала социальных и гуманитарных дисциплин / Л. Н. Москвичев // Социол. исслед. – 1998. – № 5. – С. 54–70.

76. *Фатхутдинов Р.* Конкурентоспособность как национальная кадровая проблема / Р. Фатхутдинов // Высш. образование в России. – 1999. – № 2. – С. 18–29.

77. *Таран Ю.* Управління кадровим забезпеченням у ВНЗ / Ю. Таран, О. Величко // Освіта і управління. – 1999. – № 2. – С. 27–33.

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

79. *Галушкина М.* Русский стиль образования / М. Галушкина, Г. Гурова, Д. Денисова // Эксперт. – 2003. – № 42. – 10–16 нояб. – С. 95–104.

80. *Сборник распоряжений по Министерству народного просвещения.* – СПб., 1886. – Т. 1. – С. 406–407.

81. *Иванов А.* Ученые степени в Российской империи: истоки и начала / А. Иванов // Вестн. высш. шк. – 2000. – № 1. – С. 43–47; № 2. – С. 46–49.

82. *Господарик Ю.* Иван Давыдович Делянов / Ю. Господарик // Высш. образование в России. – 2002. – № 3. – С. 101–103.

83. *Полное собрание законов Российской империи (ПСЗ–1).* – Т. 4. – СПб., 1830. – № 1829. – С. 133.

84. *Господарик Ю.* Иван Давыдович Делянов / Ю. Господарик. – Там же. – С. 111.

85. *Ленин В. И.* VIII съезд РКП/б: Отчет. докл. / В. И. Ленин // Полн. собр. соч. – М.: Госполитиздат, 1963. – Т. 38. – С. 145.

86. *Классовая борьба путем вредительства.* – М.; Л., 1930. – С. 9.

87. *Мальцев М.* О новом правописании / М. Мальцев // Молодая гвардия. – 1930. – № 21. – С. 89.

88. *Гинзбург Л. Я.* Выбор темы. Из записей 1920–1930-х годов / Л. Я. Гинзбург // Нева. – 1988. – № 12. – С. 148.

89. *Грядущее.* – Пг., 1918. – № 3. – С. 3.

90. *Маркс К.* Из ранних произведений / К. Маркс, Ф. Энгельс. – М.: Госполитиздат, 1956. – С. 587.

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

92. *Тарапов И.* Реальная угроза национальной безопасности Украины // Вестн. высш. шк. – 1999. – № 8. – С. 27–31.

93. *Дракер П.* Посткапиталистическое общество: новая постиндустриальная волна на Западе. Антология / П. Дракер. – М., 1999. – 565 с.

94. *Education at a Glance OECD, 1997.* p / OECD. – Б. м., 1997. – P. 118.

95. *Алферов Ю. С.* Совет Европы и образование / Ю. С. Алферов // Педагогика. – 1998. – № 7. – С. 100–111.

96. *Савицкий И.* Философия образования для XXI века: кризис образования – необходимость принципиально новых воззрений / И. Савицкий // Современ. высш. шк. – 1990. – № 1. – С. 133–198.

97. *Леонтьев В. Н.* Образование как феномен культуротворчества / В. Н. Леонтьев // Социол. исслед. – 1995. – № 1. – С. 68.

98. *Пономарева Г.* Проблемы социализации личности и современное образование / Г. Пономарева // Лицей. и гимназ. образование. – 2003. – № 2. – С. 33–40.

99. *Доктори наук України у 2003 році* // Економіст. – 2003. – № 12. – С. 15–21.

100. *Корольков В.* Кадровая политика в высшей школе: проблемы и тенденции / В. Корольков, В. Взятыхшев, Л. Романкова // Высш. образование в России. – 1999. – № 2. – С. 7–17.

101. *Лейбович О. Л.* На семи ветрах: институт высшего образования в постсоветскую эпоху / О. Л. Лейбович, Н. В. Шушков // Журн. социологии и соц. антропологии. – 2004. – Т. 7. – № 1. – С. 139–156.

102. *Плаксий С.* Сверхэксплуатация преподавателей – главная угроза высшей школе и развитию России в XXI в. / С. Плаксий // Вестн. высш. шк. – 2004. – № 3. – С. 10–22.

103. *Журавський В. С.* <http://www.mon.gov.ua/news/gurl.doc>.

104. *Фініков Т. В.* Вища освіта України: ліцензування та акредитація. Аналітичне дослідження / Т. В. Фініков, О. І. Шаров. – К.: НМЦ СЕУМЕ, 2003. – 68 с.

105. *Фініков Т. В.* Стратегічна позиція приватного сектора освіти в Україні / Т. В. Фініков. – К.: Університет економіки і права «Крок», 2004. – 15 с.

106. *Якість науково-педагогічних кадрів вищої школи України* // Вища шк. – 2003. – № 4–5. – С. 22–30.

107. *Ильинский И. М.* О новой миссии образования / И. М. Ильинский // Право и образование. – 2003. – № 4. – С. 95–103.

108. *Байденко В. И.* Модернизация профессионального образования: современный этап. Европейский фонд образования / В. И. Байденко, Джерри ван Зантворт. – М., 2003. – 54 с.

109. *Делор Жак* Доклад «Образование: необходимая утопия» / Жак Делор // Перв. сент. – 2001. – 27 февр. – № 15. – С. 2.

110. *Фурсов А.* Диалог цивилизаций / А.Фурсов // Эксперт. – 2003. – № 38. – С. 71–74.
111. *Конвенция* высших учебных заведений «Формирование европейского пространства высшего образования». – Саламанка, 2001. – 15 с.
112. *Кукушкин Ю. С.* Общеввропейский процесс и гуманитарная Европа: Роль университетов / Ю. С. Кукушкин. – М., 1995. – 480 с.
113. *Якубенко А.* Подготовка кадров в развитых странах / А. Якубенко // Справ. кадровика. – 2004, февр. – С. 49–51.
114. *Волков В. Т.* Экономические аспекты развития образования / В. Т. Волков // Экономика образования. – 2002. – № 1. – С. 15–18.
115. *Віткін Л. М.* Особливості застосування стандартів ISO 9000 у ВНЗ / Л. М. Віткін. – К.: УАРМБО, 2004. – 25 с.; *Захарович В. Г.* Оценка качества работы преподавателей вуза / В. Г. Захарович, В. Л. Обуховец // Высш. образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 12–15; *Кликунов Н.* К проблеме оценки качества подготовки специалистов / Н. Кликунов // Вестн. высш. шк. – 2002. – № 4. – С. 9–12; *Управление* качеством образования; Под ред. М. М. Поташника. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 215 с.; *Шкарин В.* Внутривузовское управление качеством образования / В. Шкарин, Г. Буланов // Высш. образование в России. – 2002. – № 5. – С. 29–34.
116. *Currie J.* Micro-Economic Reform Through Managerialism in American and Australian Universities / J. Currie, J. Vidovich // *Universities and Globalization: Critical Perspectives.* – Thousand Oaks, London: SAGE Publications, 1998. – P. 153–171.
117. *Hadson R.* The Social Organization of Work / R. Hadson, T. A. Sullivan. – Wadsworth, 1990. – 211 p.
118. *Statt D.* Psychology and the World of Work / D. Statt. – New-York: University Press, 1994. – 196 p.
119. *Mesch D. J.* Effects of Feedback Sign on Group Goal Setting, Strategies, and Performance. *Group and Organization Management* / D. J. Mesch, J. L. Farh. – 1994. – № 19. – P. 36–47.
120. *Романкова Л. И.* Мониторинг кадрового потенциала вуза. Аналитические обзоры по основным направлениям развития

высшего образования / Л. И. Романкова, Г. Н. Селянская. – М., МО РФ. НИИ ВО. – Вып. 3. – 55 с.

121. *Романкова Л. И.* Государственная кадровая политика в системе высшего образования России: принципы формирования и механизмы реализации / Л. И. Романкова // Экономика образования. – 2002. – № 3. – С. 7–24.

122. *Государственная* кадровая политика и механизмы ее реализации: Курс лекций. Кадроведение / Под ред. Е. В. Охотского. – М., 1998. – 326 с.

123. *Долженко О.* Социокультурные предпосылки становление новой парадигмы высшего образования / О. Долженко // Вест. высш. шк. – 2000. – № 10. – С. 24–51.

124. *Пястолов С.* Российский университет: становление структуры управления / С. Пястолов, А. Шатин // Высш. образование в России. – 2004. – № 3. – С. 157–171.

125. *Поиск.* – 2002. – 14 июня. – № 24.

126. *Равен Дж.* Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М., 2002 (англ. 1984).

127. *Інформаційно-аналітичні матеріали до засідання підсумкової колегії Мін-ва освіти і науки України.* – К. – 2005.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### *Приложение 1*

### **Изменения численности профессорско-преподавательского состава российских университетов в результате принятия нового университетского устава 1863 года [124, с. 160]**

Преподавательские должности в университетах	По уставу 1835 г.						По уставу 1863 г.					
	Санкт-Петербургский	Московский	Харьковский	Казанский	Св. Владимира	ВСЕГО	Санкт-Петербургский	Московский	Харьковский	Казанский	Св. Владимира	ВСЕГО
Ординарных профессоров	25	33	26	24	29	137	35	40	40	40	40	195
Экстраординарных профессоров	14	12	14	15	11	66	16	18	18	20	18	90
Доцентов (адъюнктов)	12	13	9	10	18	62	24	31	31	31	31	158
Всех преподавателей	51	58	49	49	58	265	75	89	89	91	89	443

**Изменения окладов профессорско-преподавательского  
состава российских университетов в результате  
принятия нового университетского устава 1863 г.  
(в рублях) [124, с. 161]**

Университеты	по прежним штатам				по новому штату
	Санкт-Петербургский	Московский	Харьковский и Казанский	Св. Владимира	Во всех университетах
Ординарный профессор	1572	1513	1363	1350	3000
Экстраординарный профессор	1175	1095	954	980	2000
Доцент (адъюнкт)	800	786	649	690	1200
Лектор	328	504	568	500	1900
Профессор	–	700	500	600	1300
Лаборант	429	429	330	413	800
Библиотекарь	714	700	560	800	1500
Помощник	313	343	250	350	600
Казначей	428	420	460	–	800
Бухгалтер	428	420	450	–	800
Экзекутор	428	420	464	–	600
Секретарь совета	514	504	506	–	600
Ректор (прибавочных)	296	296	286	–	1600
Декан (прибавочных)	143	143	143	–	600

**«Утечка мозгов» в США и Великобританию (сведения об исследователях-эмигрантах, приехавших в США и получивших там степень PhD, и об иностранцах, получивших степень доктора в университетах Великобритании (данные 2002 года)) [125]**

*в США*

Страна происхождения	Количество докторов	Доля докторов, вернувшихся на родину (%)
Китай	2187	10
Индия	888	10
Южная Корея	738	37
Тайвань	732	38
Канада	283	28
Турция	186	41
Германия	179	35
Мексика	158	69
Бразилия	156	69
Великобритания	141	21

*в Великобританию*

Страна происхождения	Количество докторов	Доля докторов, вернувшихся на родину (%)
Китай	203	59
Малайзия	145	99
Германия	146	57
Греция	118	64
Иран	127	89
США	80	75
Турция	124	100
Канада	59	71
Тайвань	82	95
Ирландия	61	45



**Число студентов вузов на 100 000 граждан стран, где этот показатель превышал 1700 [125]**

169

№	Страна	Студентов	№	Страна	Студентов	№	Страна	Студентов	№
1.	США	5591	14.	Австралия	2839	27.	Куба	2285	40. Гр
2.	Канада	5102	15.	ФРГ	2810	28.	Швеция	2248	41. Гр
3.	Южная Корея	3899	16.	Израиль	2790	29.	Иордания	2230	42. Ро
4.	Перу	3450	17.	Филиппины	2738	30.	Англия	2170	43. Пс
5.	Норвегия	3357	18.	Бельгия	2725	31.	Багамы	2192	44. (э
6.	Финляндия	3326	19.	ГДР	2683	32.	Панама	2181	45. Та
7.	Аргентина	3293	20.	Австрия	2668	33.	Болгария	2096	46. Ли
8.	Новая Зеландия	3287	21.	Дания	2625	34.	Исландия	2049	47. Ск
9.	Ливан	3071	22.	Ирландия	2578	35.	Швейцария	2048	48. Ла
10.	Испания	3007	23.	Италия	2519	36.	Армения	2030	49. Ка
11.	Франция	2995	24.	Коста-Рика	2461	37.	Боливия	1975	50. Бе
12.	Нидерланды	2945	25.	Япония	2328	38.	Эквадор	1950	51. Уб
13.	Венесуэла	2847	26.	Уругвай	2315	39.	Чили	1938	

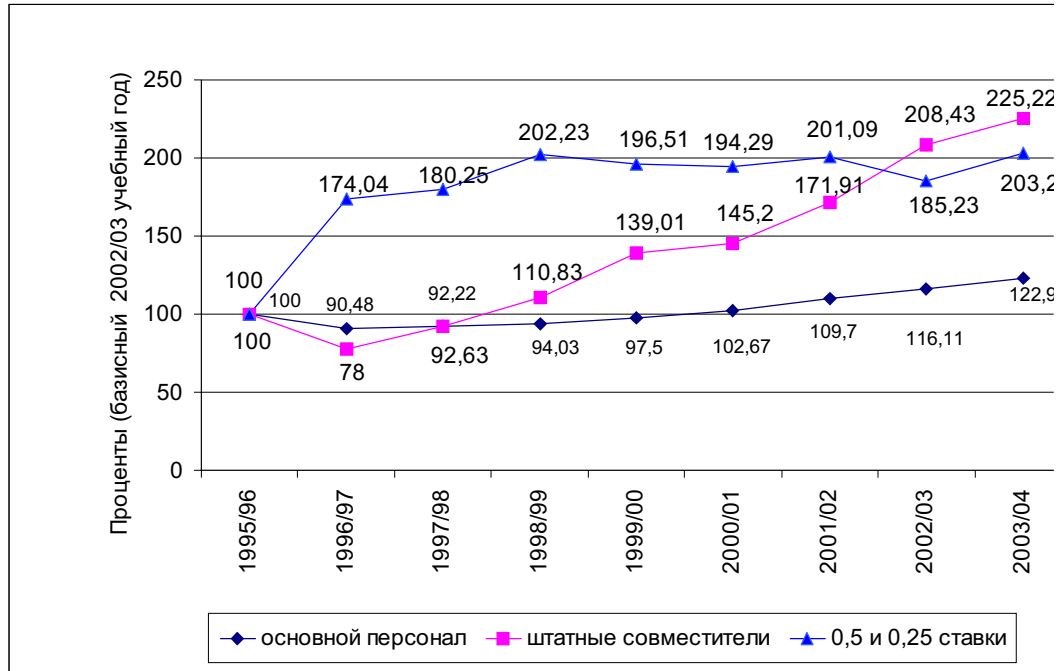
**СПИСОК**  
**основных видов компетентностей по Дж. Равену**  
[126, с. 281–296]

- Тенденция к более ясному пониманию ценностей и установок по отношению к конкретной цели;
- тенденция контролировать свою деятельность;
- вовлечение эмоций в процесс деятельности;
- готовность и способность обучаться самостоятельно;
- поиск и использование обратной связи;
- уверенность в себе;
- самоконтроль;
- адаптивность: отсутствие чувства беспомощности;
- склонность к размышлениям о будущем: привычка к абстрагированию;
- внимание к проблемам, связанным с достижением поставленных целей;
- самостоятельность мышления, оригинальность;
- критическое мышление;
- готовность решать сложные вопросы;
- готовность работать над чем-либо спорным и вызывающим беспокойство;
- исследование окружающей среды для выявления ее возможностей и ресурсов (как материальных, так и человеческих);
- готовность полагаться на субъективные оценки и идти на умеренный риск;
- отсутствие фатализма;
- готовность использовать новые идеи и инновации для достижения цели;
- знание того, как использовать инновации;
- уверенность в благожелательном отношении общества к инновациям;
- установка на взаимный выигрыш и широта перспектив;

- настойчивость;
- использование ресурсов;
- доверие;
- отношение к правилам как указателям желательных способов поведения;
- способность принимать решения;
- персональная ответственность;
- способность к совместной работе ради достижения цели;
- способность побуждать других людей работать сообща ради достижения поставленной цели;
- способность слушать других людей и принимать во внимание то, что они говорят;
- стремление к субъективной оценке личностного потенциала сотрудников;
- готовность разрешать другим людям принимать самостоятельные решения;
- способность разрешать конфликты и смягчать разногласия;
- способность эффективно работать в качестве подчиненного;
- терпимость по отношению к различным стилям жизни окружающих;
- понимание плюралистической политики;
- готовность заниматься организационным и общественным планированием.

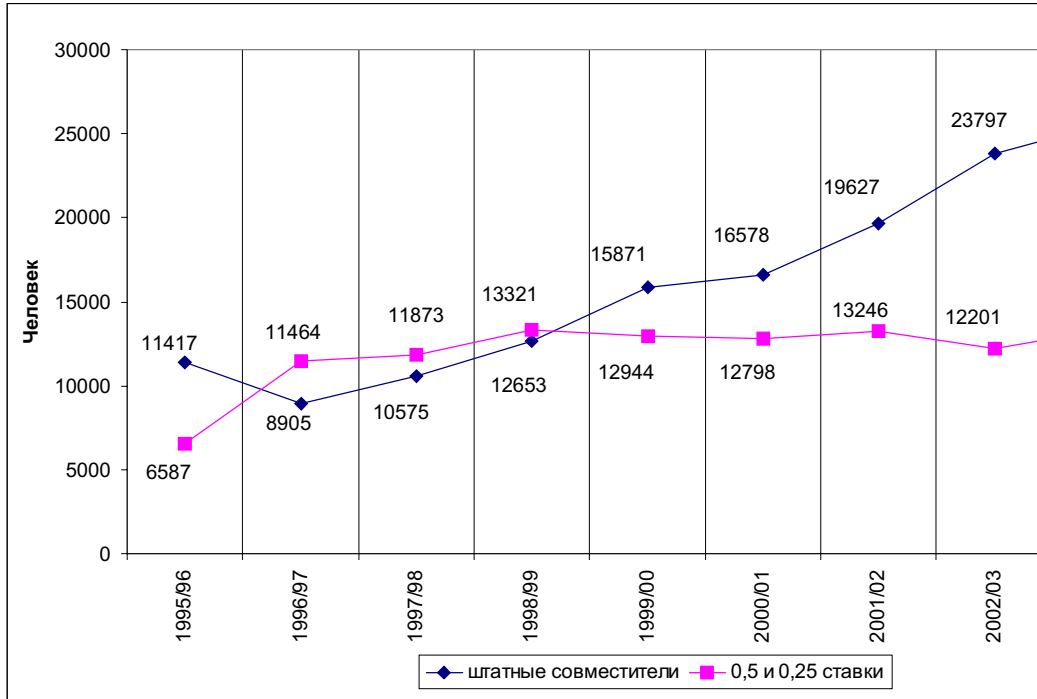
Темпы роста профессорско-преподавательского состава вузов Украины [127]

172

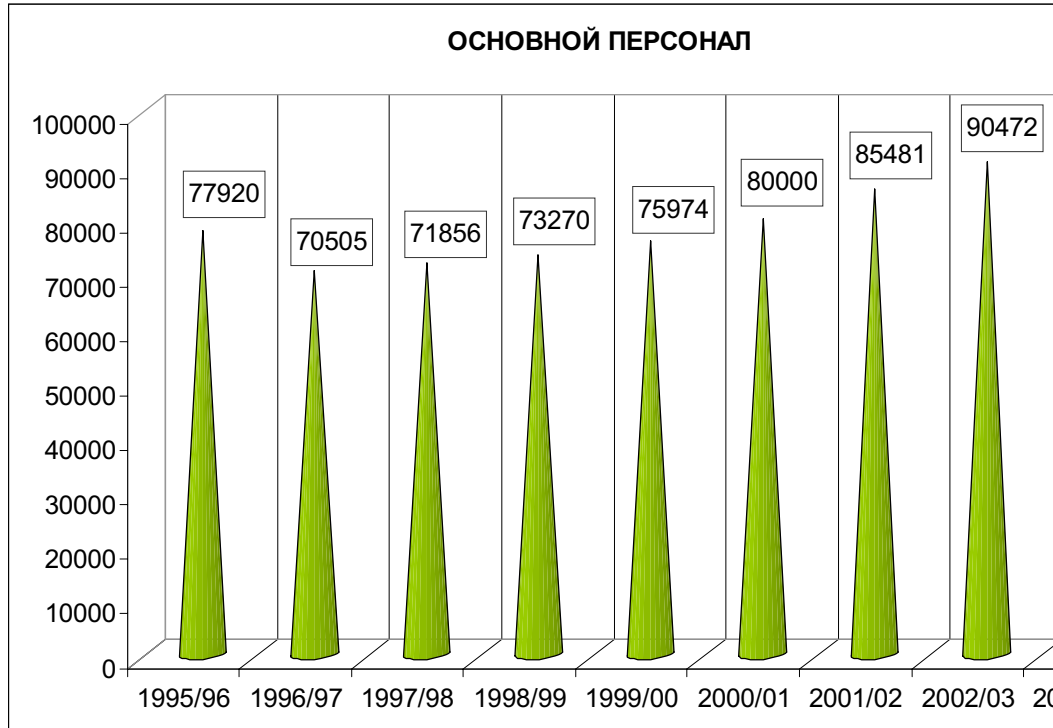


**Штатные совместители в вузах Украины [127]**

173

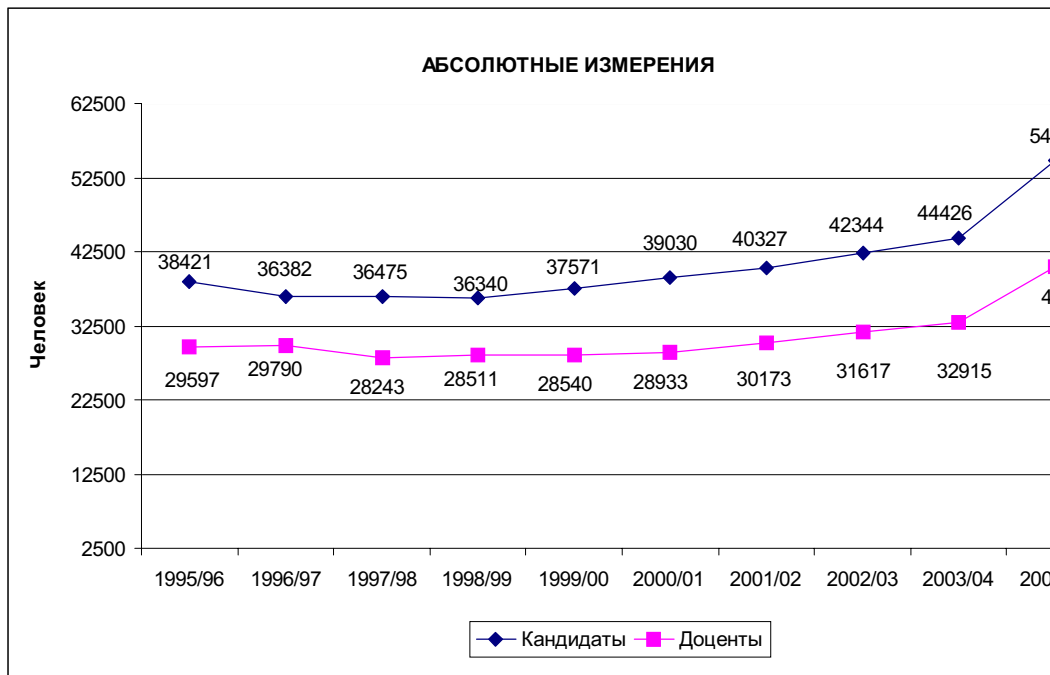


Научно-педагогические кадры высших учебных заведений III–IV уровней аккредитации [127]



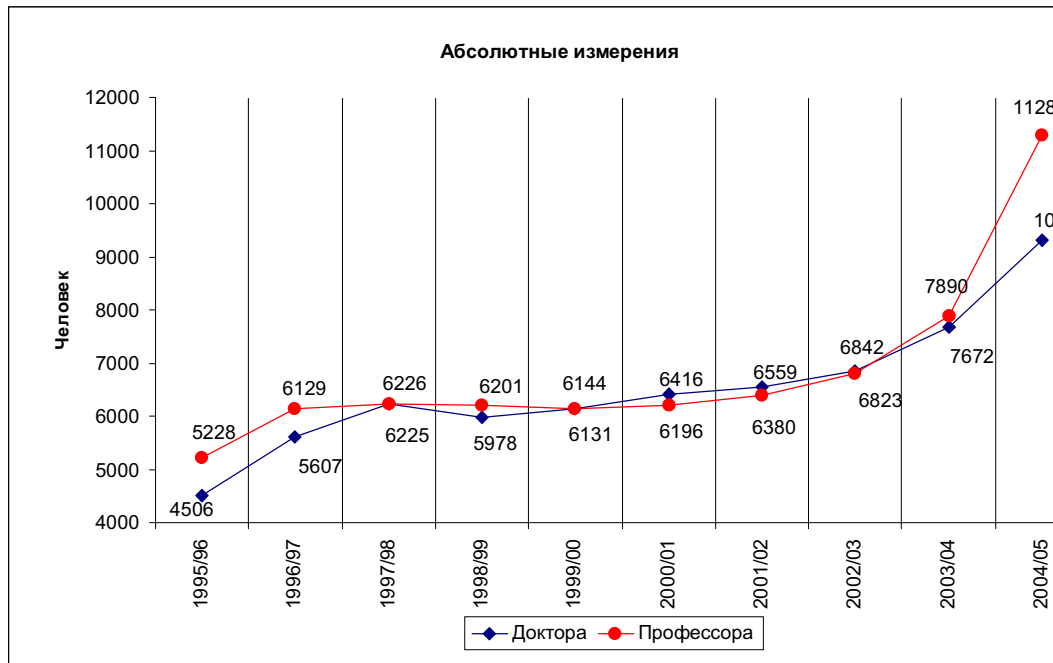
**Динамика численности кандидатов наук, доцентов  
высших учебных заведений III–IV уровней аккредитации [127]**

**ОСНОВНОЙ ПЕРСОНАЛ**



Динамика численности докторов наук, профессоров  
высших учебных заведений III–IV уровней аккредитации [127]

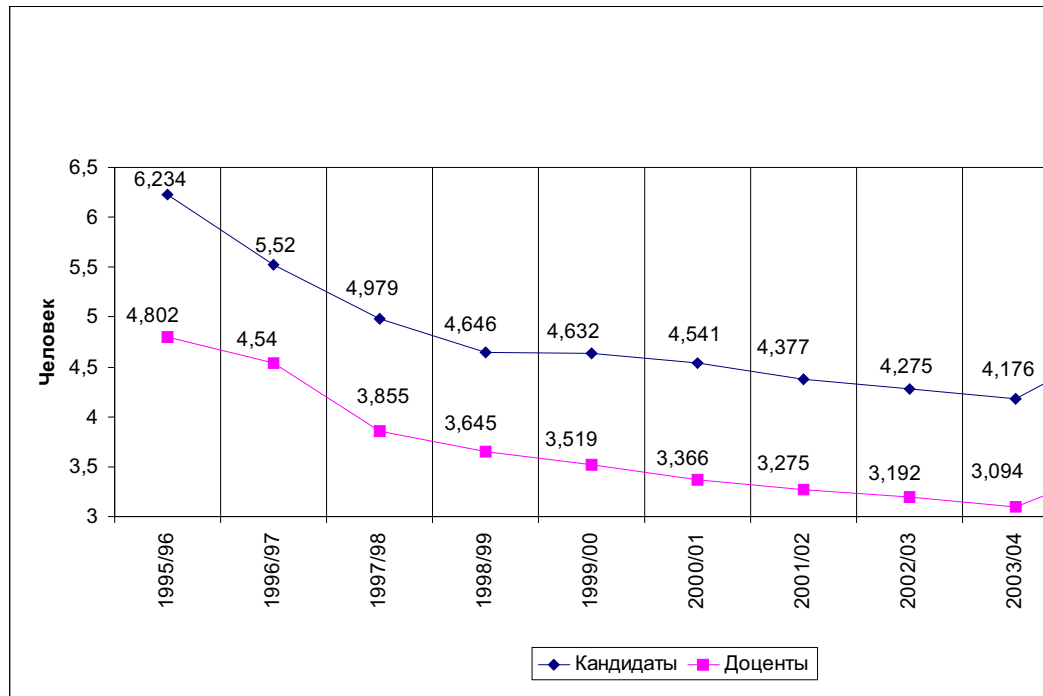
ОСНОВНОЙ ПЕРСОНАЛ



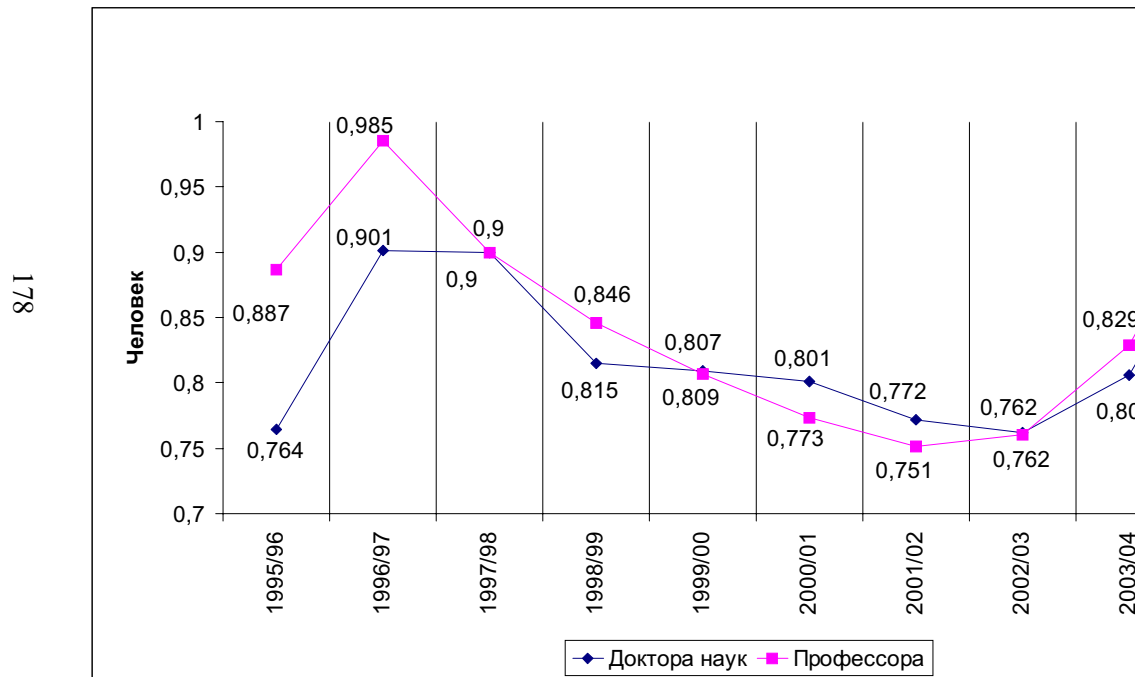


**Динамика численности кандидатов наук, доцентов из расчета на 100 студентов  
дневной формы обучения [127]**

177

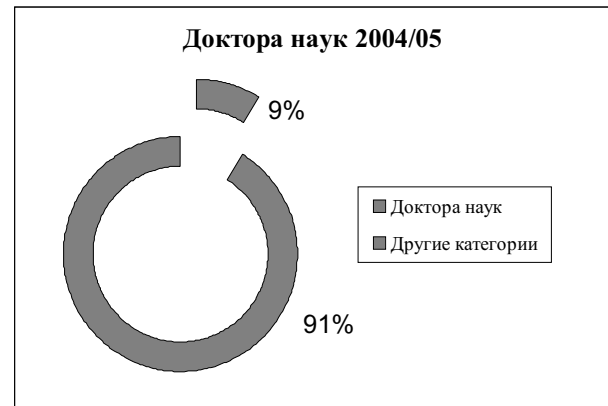


Динамика численности докторов наук, профессоров из расчета на 100 студентов дневной формы обучения [127]



Рост числа докторов наук в высших учебных заведениях Украины [127]

179



**Численность докторов наук, профессоров  
(абсолютные измерения и темпы роста в начале учебного года) [127]**

Центральные органы исполнительной власти	Доктора наук		Темпы роста	Профес	
	2003/04	2004/05		2003/04	2004/05
<b>Украина – всего</b>	<b>7672</b>	<b>11298</b>	<b>147,26</b>	<b>7890</b>	
<b>Сектор государственной собственности</b>	<b>7095</b>	<b>11033</b>	<b>155,50</b>	<b>7255</b>	
Министерство аграрной политики	542	551	101,66	584	
Министерство образования и науки	4127	6432	155,85	4286	
Государственный комитет Украины по вопросам физической культуры и спорта	24	41	170,83	29	
Государственный комитет связи и информатизации	34	56	164,71	32	
Центральный союз потребительских обществ	20	31	155,00	29	
Министерство обороны Украины	248	149	60,08	233	
Министерство культуры и искусств Украины	59	118	200,00	264	
Министерство охраны здоровья Украины	1147	1365	119,01	993	
Министерство транспорта Украины	111	127	114,41	100	
Министерство внутренних дел Украины	157	147	93,63	130	
Служба безопасности Украины	9	40	444,44	10	
Другие	617	1976	320,26	565	
<b>Сектор частной собственности</b>	<b>577</b>	<b>256</b>	<b>45,93</b>	<b>635</b>	

**Численность кандидатов наук, доцентов  
(абсолютные измерения и темпы роста на начало учебного года) [127]**

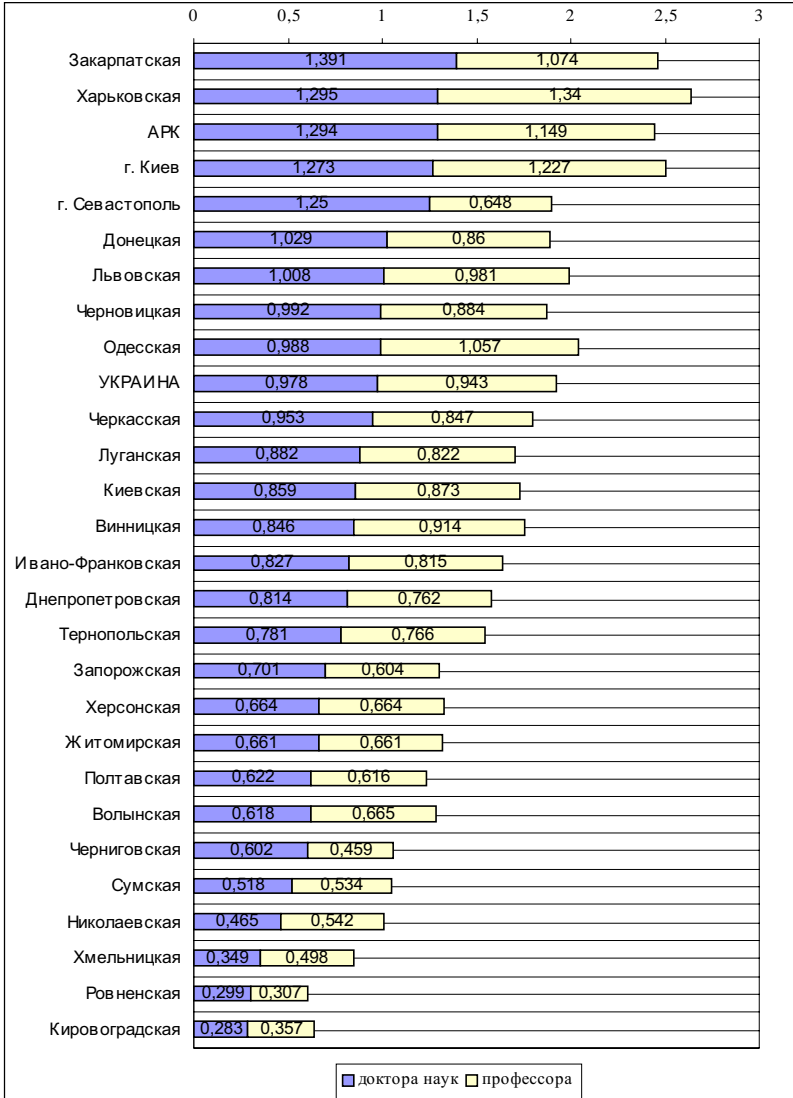
Центральные органы исполнительной власти	Кандидаты наук		Темпы роста	Доцен	
	2003/04	2004/05		2003/04	2
<b>Украина – всего</b>	<b>44426</b>	<b>54766</b>	<b>123,27</b>	<b>32915</b>	
<b>Сектор государственной собственности</b>	<b>40441</b>	<b>53229</b>	<b>131,62</b>	<b>29919</b>	
Министерство аграрной политики	3178	3246	102,14	2663	
Министерство образования и науки	25736	30171	117,23	19931	
Государственный комитет Украины по вопросам физической культуры и спорта	162	276	170,37	157	
Государственный комитет связи и информатизации	180	288	160,00	110	
Центральный союз потребительских обществ	327	353	107,95	235	
Министерство обороны Украины	1321	940	71,16	881	
Министерство культуры и искусств Украины	428	696	162,62	563	
Министерство охраны здоровья Украины	4580	5577	121,77	2436	
Министерство транспорта Украины	657	789	120,09	584	
Министерство внутренних дел Украины	84	989	1177,38	520	
Служба безопасности Украины	109	210	192,66	48	
Другие	3679	9694	263,50	1791	
<b>Сектор частной собственности</b>	<b>3985</b>	<b>1537</b>	<b>38,57</b>	<b>2996</b>	

**Качественные и количественные характеристики  
научно-педагогических кадров высших учебных  
заведений III–IV уровней аккредитации  
(на начало 2004/05 учебного года)**

**Региональные аспекты и измерения  
Доктора наук, профессора [127]**

Административно-территориальные единицы	Численность		Численность на 100 студентов дневной формы обучения	
	доктора наук	профессора	доктора наук	профессора
Автономная Республика Крым	428	380	1,294	1,149
Винницкая	212	229	0,846	0,914
Волынская	66	71	0,618	0,665
Днепропетровская	743	696	0,814	0,762
Донецкая	858	717	1,029	0,860
Житомирская	103	103	0,661	0,661
Закарпатская	145	112	1,391	1,074
Запорожская	268	231	0,701	0,604
Ивано-Франковская	203	200	0,827	0,815
Киевская	121	123	0,859	0,873
Кировоградская	38	48	0,283	0,357
Луганская	379	353	0,882	0,822
Львовская	739	719	1,008	0,981
Николаевская	96	112	0,465	0,542
Одесская	713	763	0,988	1,057
Полтавская	206	204	0,622	0,616
Ровненская	72	74	0,299	0,307
Сумская	161	166	0,518	0,534
Тернопольская	208	204	0,781	0,766
Харьковская	1730	1790	1,295	1,340
Херсонская	112	112	0,664	0,664
Хмельницкая	73	104	0,349	0,498
Черкасская	197	175	0,953	0,847
Черновицкая	147	131	0,992	0,884
Черниговская	80	61	0,602	0,459
г. Киев	3065	2953	1,273	1,227
г. Севастополь	135	70	1,250	0,648
УКРАИНА	11298	10901	0,978	0,943

**Рейтинг регионов  
по численности докторов наук, профессоров из расчета  
на 100 студентов дневной формы обучения  
(на начало 2004/05 учебного года) [127]**



**Качественные и количественные характеристики  
научно-педагогических кадров высших учебных  
заведений III–IV уровней аккредитации  
(на начало 2004/05 учебного года)**

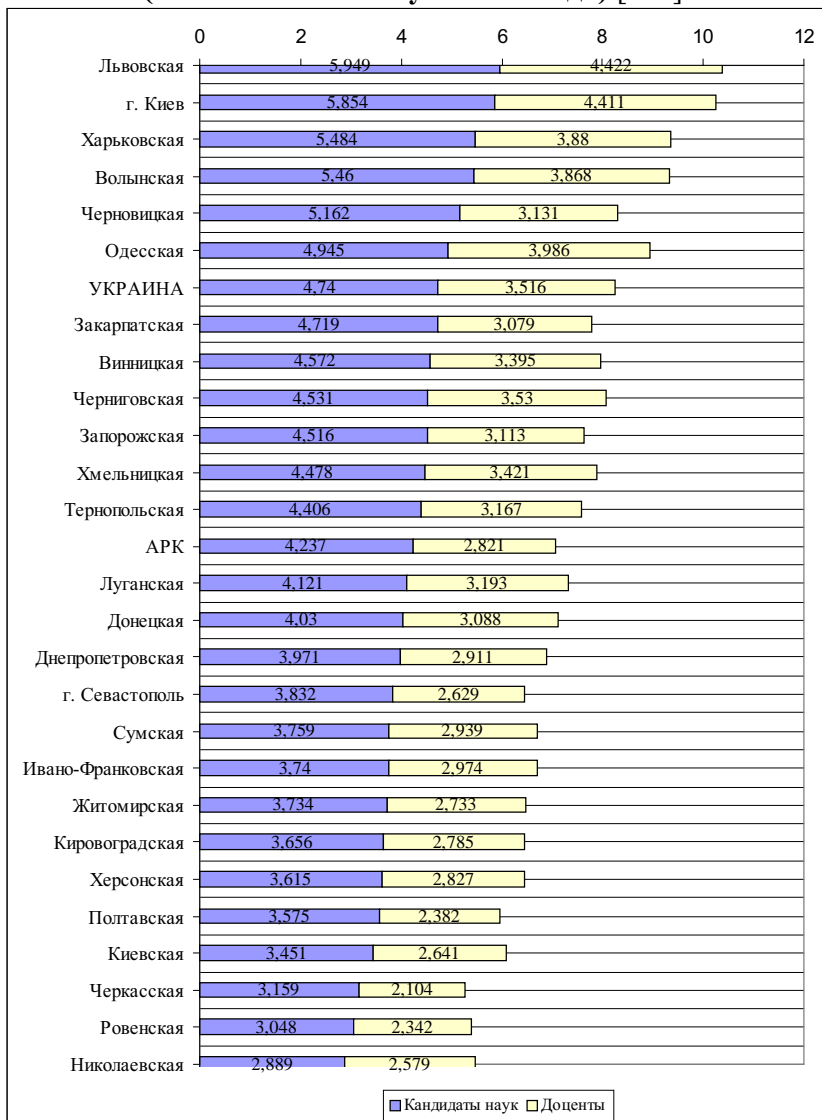
**Региональные аспекты и измерения**

**Кандидаты наук, доценты [127]**

Административно-территориальные единицы	Численность		Численность на 100 студентов дневной формы обучения	
	кандидаты наук	доценты	кандидаты наук	доценты
Автономная Республика Крым	1401	933	4,237	2,821
Винницкая	1146	851	4,572	3,395
Волынская	583	413	5,460	3,868
Днепропетровская	3625	2658	3,971	2,911
Донецкая	3360	2575	4,030	3,088
Житомирская	582	426	3,734	2,733
Закарпатская	492	321	4,719	3,079
Запорожская	1726	1190	4,516	3,113
Ивано-Франковская	918	730	3,740	2,974
Киевская	486	372	3,451	2,641
Кировоградская	491	374	3,656	2,785
Луганская	1771	1372	4,121	3,193
Львовская	4361	3242	5,949	4,422
Николаевская	597	533	2,889	2,579
Одесская	3570	2878	4,945	3,986
Полтавская	1184	789	3,575	2,382
Ровенская	734	564	3,048	2,342
Сумская	1169	914	3,759	2,939
Тернопольская	1173	843	4,406	3,167
Харьковская	7325	5182	5,484	3,880
Херсонская	610	477	3,615	2,827
Хмельницкая	936	715	4,478	3,421
Черкасская	653	435	3,159	2,104
Черновицкая	765	464	5,162	3,131
Черниговская	602	469	4,531	3,530
г. Киев	14092	10618	5,854	4,411
г. Севастополь	414	284	3,832	2,629
УКРАИНА	54766	40622	4,740	3,516

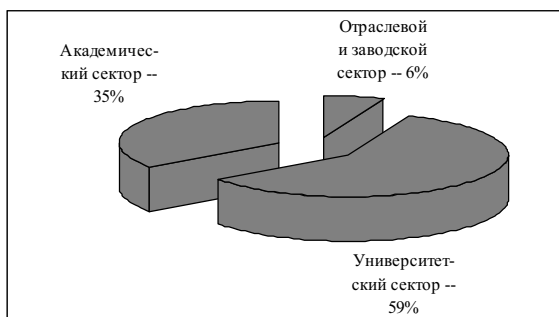


**Рейтинг регионов  
по численности кандидатов наук, доцентов  
из расчета на 100 студентов дневной формы обучения  
(на начало 2004/05 учебного года) [127]**

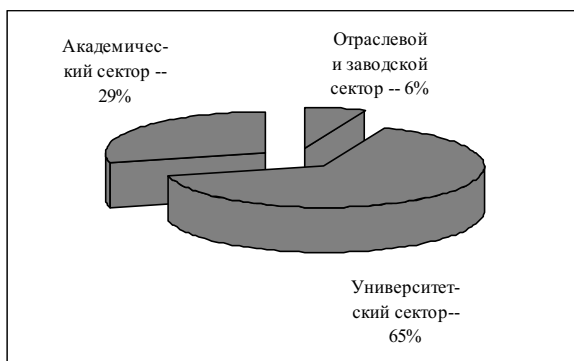


**Научно-педагогические кадры, которые проводят научные исследования или занимаются преподавательской деятельностью**

**ДОКТОРА НАУК – 9087 чел. [127]**



**КАНДИДАТЫ НАУК – 36952 чел.**



## ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение .....	3
Раздел I. Историография проблемы .....	9
Раздел II. Генезис формирования и развития преподавательского корпуса .....	26
Раздел III. Современное состояние профессорско-препо- давательского состава высшей школы Украины .....	65
Раздел IV. Перспективы трансформации кадрового потенциала высшего образования: вызовы времени ...	105
Заключение .....	153
Список использованной литературы .....	155
Приложения .....	166

*Наукове видання*

Астахова Катерина Вікторівна

**КАДРОВИЙ КОРПУС ВИЩОЇ  
ШКОЛИ УКРАЇНИ:  
МЕТАМОРФОЗИ РОЗВИТКУ**

Монографія

Редактор *Л. А. Кармаза*  
Комп'ютерна верстка *І. С. Кордюк*  
Комп'ютерний набір *А. В. Аширова*

Підписано до друку 25.01.2006. Формат 60ˆ84/16.  
Папір офсетний. Гарнітура «Таймс».  
Умов. друк. арк. 10,93. Обл.-вид. арк. 9,21. Наклад 300 пр.

Видавництво  
Народної української академії  
Свідоцтво № 1153 від 16.12.2002.

Україна, 61000, Харків, МСП, вул. Лермонтовська, 27.