

УДК

Преподавательский корпус университетского сектора образования в условиях перехода к модели life long learning

Е. В. Астахова

Внимание к проблеме развития непрерывного образования в последние годы заметно возрастает. Определений этого понятия существует великое множество. Только в отечественной литературе можно встретить более десяти трактовок «непрерывки», концепция которой, как известно, была сформулирована ЮНЕСКО еще в 1972 г. Однако при всем разнообразии подходов, суть непрерывного образования, как представляется, остается неизменной: современный человек должен учиться на протяжении всей жизни, а общество призвано обеспечить ему такую возможность и условия для ее полноценной реализации.

Пристальное внимание к непрерывному образованию как к одной из ключевых концепций развития образования не случайно. Стремительное усложнение жизни, нагромождение постоянно увеличивающихся противоречий, быстрое устаревание знаний и навыков, отмирание профессий, коллапсоподобное накапливание информации и многое, многое другое заставляет человечество активно искать пути смягчения возникающих противоречий, средства помощи в этой, порой «зашкаливающей», динамике жизни.

Иными словами, непрерывное образование не очередная новомодная концепция, а одна из реально существующих моделей развития современного образования, возникшая как ответ на вызовы времени. Однако при этом нельзя не учитывать, что в современном украинском обществе и – увы – в образовательной среде тоже, существует достаточно упрощенное представление о концепции «непрерывки», которая нередко трактуется как арифметическое сложение некоторых элементов образовательной системы (детский сад при школе, лицей или колледж при вузе и т.д.). Речь же должна идти, как представляется, о некоем элементе переходности, который может давать принципиально новые формы образовательных институций.

Приступая к анализу специфики кадрового обеспечения непрерывного образования, необходимо упомянуть о том, что уже практически произошла (во всяком случае, в большинстве развитых стран) смена образовательных моделей. И главным отличием новой модели от прежней является фокус на необходимости образования в течение всей жизни.

Непрерывное образование все еще воспринимается как идея надстройки, дополнительного обучения в тех случаях, когда основного не хватает. В новой же модели образование принципиально понимается как незавершенное [1, с. 39].

Образование в новой экономике составляет ядро карьеры в течение всей жизни, в то время как еще в середине XX в. карьера основывалась на накоплении авторитета и жизненного опыта в рамках регулярной деятельности.

В результате происходит индивидуализация образовательных траекторий: большую часть набора образовательных услуг формирует уже не государство по отношению к незрелому пассивному обучаемому, а самостоятельный человек для себя самого. С этим связан ряд фундаментальных последствий, которые весьма значимы для определения кадровой стратегии высшей школы в современных условиях. Речь идет о:

- резком увеличении выбора, формировании открытого рынка образовательных программ и модулей вместо заранее установленного стандарта;
- прозрачной и понятной для всех системе признания результатов образования в каждом модуле;
- новом регулировании образовательного рынка: государство уже не может контролировать качество образовательных программ; фокус регулирования перемещается к обеспечению полноты и достоверности информации, предоставляемой участниками рынка.

В новой модели вместо жестких предписанных и конечных траекторий учащиеся строят индивидуальные траектории и становятся мобильными за счет выбора курсов и программ (как на всех уровнях формального образования, так и в рамках дополнительного) [1].

Эти подходы возможно реализовать только в случае, если преподавательский корпус высшей школы окажется готовым к ответам на вызовы такого уровня и плана. В противном случае несоответствие между потребностями времени и возможностями высшей школы будет только возрастать.

Важнейшим фактором соответствия является так же создание условий, при которых содержание образования будет сориентировано не только на усвоение готовых специализированных знаний, но и на формирование креативных и социальных

компетентностей, а также – что крайне значимо в контексте рассматриваемой проблемы – на формирование готовности к переобучению.

Специалисты отмечают, что «в системе непрерывного образования ключевым фактором результативности является самостоятельная работа учащихся, а, следовательно, их самостоятельный доступ к учебным ресурсам и технологиям самообразования» [1, с. 40].

Естественно, что для этого на всех уровнях образовательной системы должен быть обеспечен доступ к образовательным ресурсам, прежде всего, в форме общедоступных национальных библиотек, цифровых образовательных ресурсов на основе отечественных разработок и локализации лучших образовательных ресурсов со всего мира. Этими образовательными ресурсами должны уметь воспользоваться, в первую очередь, представители преподавательского корпуса.

Активное развитие системы непрерывного образования, индивидуализация образовательных траекторий и повышение самостоятельности принципиально меняют роль преподавателя. Традиционный преподаватель (монополист в передаче и интерпретации необходимого знания) уходит со сцены. Складывается новый портрет педагога: исследователь, воспитатель, консультант, руководитель проектов. При этом рынок труда соответствующего направления приобретает следующие характеристики:

- снижается доля «герметичных» учебных заведений, преподаватели которых больше нигде не работают; среди преподавателей растет доля совместителей из других сфер деятельности (наука, бизнес, общественные организации, СМИ, госуправление и т.д.);
- рынок труда преподавателей и рынки труда интеллектуальных работников других профессий накладываются друг на друга, резко растет конкурентная зарплата преподавателя;
- усиливаются селективные механизмы, обеспечивающие ускоренное замещение неэффективных на перспективные [1, с. 44].

Иными словами, образовательные модели кардинально трансформировались, непрерывное образование из стадии идеи перешло на стадию реального воплощения. В этих условиях состояние преподавательского корпуса вызывает явные сомнения в его возможности – при теперешнем положении дел – соответствовать потребностям времени.

Большинство тех, кто занимает сегодня преподавательскую кафедру, приступили к научно-педагогической деятельности, сформировались профессионально и мировоззренчески в советский период – в иных политических и социально-экономических условиях. Безусловно, в ходе становления украинской государственности

преподавательский корпус активно менялся. Тем не менее, приходится признать, что реализация задач, стоящих перед системой образования в условиях ее перехода на позиции *life long education*, выдвинула принципиально иные требования не только к уровню квалификации профессорско-преподавательского состава, но и к целям, ценностям, методологии, идейным и организационным основам деятельности вузовского преподавателя, к его личностным характеристикам.

Названная проблема оказалась крайне сложной, ибо существующая система работы с кадрами в главных своих чертах сложилась в середине прошлого 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 на начальной стадии реформ. Но консервирование ее в неизменном виде и дальше становится практически непреодолимым препятствием при переходе к модели *life long learning*.

По объективным причинам на рубеже веков система высшего образования Украины снова оказалась в рамках глубокой структурной модернизации. Справедливости ради нужно отметить, что реформирование – перманентное состояние нашего образовательного организма на протяжении последних двух десятилетий века минувшего и начальной стадии века нынешнего. Однако задачи динамичной евроинтеграции, поставленные перед системой образования Украины в связи с подписанием Болонской декларации, перехода на принципы непрерывности ощутимо 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, ее «включения» в систему *life long learning*, являются кадры, именно от них в значительной степени зависит эффективность реформ. Речь идет не о корректировке или усовершенствовании, а о кардинальном изменении кадровой составляющей.

Система непрерывности в организации современного образования привела к тому, что в короткие сроки сформировались новые субъекты образовательного процесса, требующие новых подходов и новых технологий. К числу субъектов образовательной деятельности высшей школы в новых условиях относятся:

- традиционные студенты, пришедшие в вузовские аудитории после окончания общеобразовательной школы;
- те, кто имеет так называемый «второй шанс»;

- работающие профессионалы, нуждающиеся в дополнительных, новых знаниях;
- люди, стремящиеся к саморазвитию (при этом возрастные ограничения практически исчезли).

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 методик. Все предшествующие этапы своего развития, высшее образование, носившее выраженный элитарный характер, наработывало 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 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, что потребовало адекватных изменений от преподавательского корпуса.

Преподаватели, в первую очередь университетского сектора образования, оказались поставленными перед необходимостью реагировать (не снижая качества подготовки) и на другие последствия перехода к непрерывному образованию, среди которых наиболее значимыми представляются:

- определенное увеличение численности студенческого контингента (т.н. «охват» – способность системы высшего образования выпускать большое – относительно численности населения – число специалистов);
- возрастание роли рынка труда (т.н. «эффективность» – способность системы высшего образования выпускать специалистов, обладающих навыками, востребованными на рынке труда);
- необходимость отработки подходов и методик к работе с разноуровневыми студентами (т.н. «доступность» – готовность системы высшего образования принимать и обучать студентов, которые имеют большой временной разрыв между обучением в средней и высшей школе или – по разным причинам – невысокий уровень готовности к обучению в вузе);
- приход в аудитории (не обязательно в рамках формального образования) категорий обучающихся, которые давно вышли за традиционные рамки «студенческого возраста» (т.н. «возрастной охват» – способность системы высшего образования

функционировать как институт, позволяющий получать образование в течение всей жизни);

– перманентное реформирование системы образования на макро и микроуровнях (т.н. «гибкость» – способность и готовность системы высшего образования к изменениям) [2, с. 177-192].

Ощутимо перекроила привычную для преподавателей «образовательную ткань» и резко усилившаяся потребность в установлении и поддержании ими многочисленных новых социальных связей, которые пришли в систему высшего образования вместе с моделью *life long learning*. Это, в первую очередь, внимание к контактам с родителями студентов, что ранее не было привычным для университетского сектора. Во-вторых, обеспечение многофункционального взаимодействия с выпускниками (в идеале – на постоянной основе), бизнес-средой, работодателями.

Такой комплекс принципиально новых требований и вызовов очень усложняет преподавательскую деятельность, ибо перестраивание и перекраивание носит перманентный характер и идет высокими темпами.

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 Болонским процессом, начавшимся в конце 90-х годов прошлого века 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, а уже в мае 2005 г. подписала основные документы.

Понятно, что в столь короткие сроки произвести глубинные изменения качественного состава преподавательского корпуса высшей школы невозможно. Однако, курс на евроинтеграцию ставил задачи, которые требовали 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» [3, с. 15].

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 профессорско-преподавательского состава к реальной же академической мобильности – вопрос 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 и «осовременивания» преподавательского корпуса.

Не менее важная проблема – востребованность наших специалистов – вузовских преподавателей – за рубежом. Академическая мобильность предполагает – априори – что определенный 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 написания, патентования и прочее), 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 сложным и многоаспектным.

В современных условиях требования к преподавательскому корпусу высшей школы не только кардинально изменились и дифференцировались, но и поставили его перед вызовами, которые делают профессию «преподаватель вуза» поистине уникальной, ибо такой многоплановой, развернутой квалификационной характеристики не имеет, пожалуй, никакая другая профессия.

Современные тенденции развития образования и в первую очередь его переход на образование в течение всей жизни 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 – формируется и развивается преподавательский корпус высшей школы Украины, которому надлежит решать квази-сложные образовательные задачи начала третьего тысячелетия и в первую очередь – создания и функционирования институций, способных обеспечить реализацию «непрерывки».

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 ощутимо проступает недооценка значения НИР – ведущей составляющей деятельности высшей школы вообще и переходящей на новые образовательные модели – в особенности. 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» [4, 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, сколь 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 авторских 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 [5, с. 94].

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, тем более в условиях активной евроинтеграции и перехода на образовательную модель непрерывного образования.

Хотя, справедливости ради, стоит отметить, что в последние годы ощутимо проступила тенденция деления университетского сектора на тех, кто должен и способен заниматься научно-исследовательской деятельностью и тех, чей удел – исключительно преподавание. Такие подходы нельзя назвать доминирующими, но они есть.

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.

В литературе подобные процессы оцениваются неоднозначно. Многие вузовские преподаватели 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 превращения образования из способа формирования и развития потребностей в место их удовлетворения.

Но нельзя сбрасывать со счетов и недооценивать и иные подходы, ведь предпринимательская деятельность университетского профессора имеет и позитивную сторону, т.к. 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 в условиях перехода к модели непрерывного образования? 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». Все это, естественно, в конечном итоге, «нарабатывает» на качество подготовки специалистов и в полной мере соответствует требованиям времени.

Во всяком случае, как уже отмечалось, тенденция сближения преподавательской и предпринимательской деятельности, активное участие вузовского профессора в

консалтинге заметна и требует учета при решении вопросов, связанных с подходами к перспективам развития кадрового потенциала высшей школы.

Современная система функционирования кадрового корпуса высшей школы предполагает наличие эффективного механизма повышения квалификации, без которого адекватно вписаться в систему life long learning профессорско-преподавательский состав попросту не сможет.

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.

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.

Развитие современной перспективной системы повышения квалификации необходимо строить 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.

Уже упоминалось, что модернизация отечественного образования предъявляет высокие требования к труду преподавателей. Оценить качество его работы 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, а, возможно, создать дополнительные, отражающие специфику. 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 развития 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.

Действующая система оплаты труда преподавателей (в соответствии с единой тарифной сеткой) пока в значительной степени носит уравнительный характер. Отношение конкретного преподавателя к труду, эффективность и качество его работы, как правило, не учитываются.

В абсолютном большинстве украинских вузов существуют разного рода перечни требований к профессорско-преподавательскому составу. Как правило, их используют при определении возможности занимать ту или иную должность конкретным преподавателем. Способов же 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. С особым акцентом, конечно же, на автономности вуза в решении этих вопросов.

К разряду важнейших следует отнести и вопросы мотивации и стимулирования труда. 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.

Однако следует признать, что мотивация и стимулирование преподавательского корпуса – проблема архисложная в силу традиций и достаточно жесткой зарегламентированности. 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 (особенно в условиях перехода к непрерывному образованию).

Обеспечение инновационной деятельности в современных образовательных системах требует разработки и внедрения инновационной же кадровой политики. Речь не идет о стремлении к «усилению влияния государства». 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 научнообоснованной 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.

Кадровая ситуация в сфере высшего образования Украины 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 (особенно то, которое избрало для себя инновационный путь развития).

Учебных заведений, реализующих на практике модель непрерывного образования в Украине крайне мало. Эта модель отработки концепции *life long learning* протекает скорее в экспериментальном режиме и представлена единичными институциями. Более привычные упрощенные подходы к «непрерывке» как к сочетанию «лицей при вузе» и т.д. встречаются гораздо чаще. Опыт реализации инновационных кадровых практик здесь совершенно разный (и по масштабам, и по глубине, и по эффективности). Но имеющиеся (пусть и отрывочные) данные, опыт функционирования одного из первых в Украине комплексов непрерывного образования – Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия», который уже около 25 лет функционирует в режиме «непрерывки», дают основание для вывода о том, что кадровая политика и кадровая работа в таких комплексах имеет свою специфику. Как, впрочем, и сам кадровый корпус инновационных структур. Эти отличия где-то проступают достаточно отчетливо, где-то едва заметны или даже пока присутствуют чисто гипотетически, но говорить о них можно и нужно.

Работа в рамках инновационных комплексов непрерывного образования предполагает – в идеале, конечно – высокий уровень профессионализма, психологическую устойчивость, личностные качества, позволяющие осознанно, с пониманием и ответственностью принимать участие в исследовательской, экспериментальной работе. Безусловно, знание иностранного языка, высокий уровень владения новыми информационными технологиями и методикой их применения в учебном процессе, все это – важнейшие компоненты качественного современного преподавания. Но экспериментальная практическая деятельность, как показывает опыт, требует понимания и принятия сути происходящего эксперимента. Понимание идеи непрерывного образования, миссии конкретного учебного заведения, основ его корпоративной культуры и образовательных стратегий. В данном случае понимание трактуется как категория социальная, позволяющая не только принять особенности и подходы, но и включаться в творческие процессы, вносить свое личное восприятие и видение. Иными словами, как бы банально это ни звучало, активное творческое отношение – важнейшая компонента характеристики преподавателя, работающего в условиях непрерывного образования.

Здесь нужно различать понятия «благонадежность» и «лояльность», которые также крайне важны (и очень сложно внедряемы) в условиях инновационной деятельности. Они – во многом – залог реализации тех поведенческих моделей, которые позволяют говорить о сохранении и трансляции академической культуры.

Если благонадежность, традиционно, воспринимается как степень нормативности поведения сотрудника, следование им правилам, нормам, законам организации, то лояльность, в данном случае, видится как более глубокая, осознанная степень, как – чувство принадлежности, причастности к делу, к перспективам организации, желание работать именно в этой структуре. Полное принятие организационных целей и ценностей.

Категории, безусловно, тонкие, их нельзя воспринимать как обязательные для каждого преподавателя. Однако их значение, в условиях экспериментальной, инновационной деятельности нельзя недооценивать.

Интересных наработок, инновационных подходов в реализации кадровой политики в вузах Украины не так уж и много. Во всяком случае, описанных в открытой печати или обнародованных на научных конференциях, выставках. Представляется обоснованным утверждение о том, что отдельные элементы таких инновационных подходов скорее характерны для учебных заведений внебюджетной формы собственности, вынужденных активно искать свое «лица не общее выражение» в конкурентной борьбе. В литературе есть упоминания об авторских моделях рейтинговых подходов к оценке деятельности преподавателей в Киевском университете «КРОК», системе мотивации и стимулирования, применяемой в Днепропетровском университете экономики и права имени Альфреда Нобеля.

Полностью ХГУ «НУА» – являющийся и по форме, и по содержанию экспериментальным учебно-научным комплексом, реализующим на практике модель непрерывного образования, разработал собственную кадр оую по итику и ведет кадровую работу в полном соответствии с ней. Конечно, модель, выстроенная в комплексной программе «Кадры», являющейся приложением к «Концепции развития НУА до 2020 г.» не идеальна и реализуется не на все сто процентов. Причин тому достаточно много. Это, в первую очередь, ограниченность финансовых ресурсов, не позволяющая полностью обеспечивать все проекты и направления программы (стажировки, дорогостоящие формы повышения квалификации и т.п.). Во-вторых, крайне динамичная, сильно политизированная среда, в которой протекает современная образовательная деятельность, что тоже вносит постоянные коррективы.

Однако, в целом, программа «Кадры», принятая в НУА полностью в 1996 г. (постоянно дорабатываемая и дополняемая), реализуется в учебно-научном комплексе,

последовательно и системно. В результате, при всех достаточно серьезных трудностях как объективного, так и субъективного характера, сформирован преподавательский корпус, в целом отвечающий современным требованиям и – главное – имеющий внятное представление о системе образования в целом (а не только об отдельных ее составляющих), и о модели непрерывного образования.

При этом удалось создать представляется, трехуровневую среду, взаимодействие внутри которой поддерживает благоприятные условия для полноценного функционирования преподавательского корпуса в рамках комплекса непрерывного образования. Речь идет о наличии мегасреды – самого учебного заведения со специфической корпоративной культурой, макросреды – трех основных структурных элементов комплекса (детской школы раннего развития, специализированной общеобразовательной школы и университета IV уровня аккредитации) и микросреды, состоящей из самых подвижных компонентов – кафедр, служб, лабораторий, деканатов и т.д. Преподаватели, работающие в учебно-научном комплексе, находятся в условиях единой культурно-образовательной среды, пользуются, что называется, «общим языком», хотя институциональная действительность, конечно же, на мега-макро и микроуровнях разная. Но опыт существования НУА позволяет предположить, что именно такое сочетание мега-макро и микросреды создает дополнительные импульсы для высокой эффективности функционирования преподавателей.

Статистические данные, характеризующие преподавательский состав комплексов непрерывного образования, эмпирический материал, отдельные публикации в специализированных изданиях свидетельствуют о том, что кадровая политика таких комплексов соответствует потребностям времени и имеет право не только на реализацию, но и на изучение и обобщение, т.к. в условиях диверсификации высшего образования именно они позволяют обеспечивать индивидуальный подход к кадровому корпусу системы образования и учитывать современные требования, которые к нему предъявляются.

Безусловно, воспринимать опыт учебных заведений, создавших новые инновационные модели и варианты перехода к непрерывному образованию, как единственно возможный при решении сложнейших кадровых задач, нельзя. Однако присмотреться к нему как к своеобразной экспериментальной модели, как к одному из путей решения, конечно же, целесообразно.

В целом же кадровое обеспечение инновационной деятельности в условиях перехода на модель непрерывного образования, представляется, являет собой одну из самых – если не самую – сложную проблему современного образовательного поля. Ее решение

предполагает разработку принципиально новой кадровой политики, учитывающей все новации и требования современного периода развития системы образования. Именно так: не совершенствования существующей, а кардинально новой кадровой стратегии, реализация которой потребует объединения усилий общества, государства, университетов и профессионального преподавательского сообщества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Волков Н.Е., Кузьминов Я.И., Реморенко И.М. и др. Российское образование – 2020: модель образования для инновационной экономики // Вопросы образования. – 2008. – № 1. – с. 32–64.
2. Эдерер П. Ранжирование системы высшего образования: граждане и общество в эпоху знаний / П. Эдерер, Ф. Шуллер, С. Виллмс // Вопросы образования. – 2009. – № 3. – с. 171–202.
3. Конвенция высших учебных заведений «Формирование европейского пространства высшего образования». – 2001. – 24 с.
4. Кукушкин Ю.С. Общеввропейский процесс и гуманитарная Европа: Роль университетов. – М., – 1995. – 589 с.
5. Вульфсон Б.Л. Высшее образование на Западе на пороге XXI века: успехи и нерешенные проблемы // Педагогика. – 1999. – № 2. – 84–95.