

НАРОДНАЯ УКРАИНСКАЯ АКАДЕМИЯ

**УНИВЕРСИТЕТ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОСТИ:
СИЛА ТРАДИЦИЙ ПЕРЕД ВЫЗОВАМИ
БУДУЩЕГО**

Монография

Под общей редакцией
доктора социологических наук, профессора Е. Г. Михайлевой

Харьков
2014

УДК 378.4

ББК 74.584(0)738.11

У59

*Рекомендовано к изданию Ученым советом Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия»
Протокол № 11 от 23.06.2014*

Под общей редакцией д-ра социол. наук, проф. *Е. Г. Михайлевой*

Рецензенты:

д-р социол. наук, проф. *Сокурская Л. Г.* (Харьковский национальный университет им. В. Н. Каразина)

д-р социол. наук, проф. *Нагорный Б. Г.* (Востоchnoукраинский национальный университет им. В. Даля);

д-р социол. наук, проф. *Чепак В. В.* (Киевский национальный университет им. Т. Шевченко)

У монографії здійснено аналіз теоретичних та практичних аспектів життєдіяльності сучасних університетів. Приділено увагу їх історії, парадигмальним основам розвитку; зроблено акценти на впливі соціального середовища на сучасні університети та їх потенціалі та ін. Наведено статистичні та соціологічні дані, що ілюструють динаміку змін університетського середовища.

Для фахівців сфери освіти, викладачів ВНЗ, студентів.

У59 **Университет** в условиях современности: сила традиций перед вызовами будущего : монография / [Е. Г. Михайлева, Е. В. Бирченко, Т. В. Зверко и др.] ; под общ. ред. Е. Г. Михайлевой ; Нар. укр. акад. – Харьков : Изд-во «ТОВ «Щедра садиба плюс», 2014. – 284 с.

В монографии осуществлен анализ теоретических и практических аспектов жизнедеятельности современных университетов. Уделено внимание их истории, парадигмальным основам развития; сделаны акценты на влиянии социальной среды на современные университеты и их потенциале и др. Представлены статистические и социологические данные, демонстрирующие динамику изменений университетской среды.

Для специалистов сферы образования, преподавателей вузов, студентов.

УДК 378.4

ББК 74.584(0)738.11

ISBN 978-617-7188-73-4

© Народная украинская академия, 2014

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	5
РАЗДЕЛ 1. ИЗ ИСТОРИИ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ УНИВЕРСИТЕТОВ (XI–XX вв.).....	9
1.1. Зарождение университетского образования (XI–XVII вв.).....	9
1.2. Особенности становления университетского образования в XVIII–XIX вв.....	20
1.3. Состояние университетского образования во второй половине XIX в. – нач. XX в.....	36
1.4. Советская система университетского образования.....	49
РАЗДЕЛ 2. СОВРЕМЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ: УНИВЕРСАЛЬНЫЕ КОНСТАНТЫ И ПЕРЕМЕННЫЕ ОБРАЗЫ.....	65
2.1. Миссия и функции университета в контексте мировых тенденций развития высшего образования	65
2.2. Диверсификация университетов как ответ на вызовы современности	80
2.3. Парадигмальные основания деятельности университетов	115
РАЗДЕЛ 3. УНИВЕРСИТЕТЫ В СОВРЕМЕННОЙ СОЦИАЛЬНОЙ СРЕДЕ	132
3.1. Функционирование университетов в условиях рисков современного высшего образования	132
3.2. Влияние непрерывного образования на жизнедеятельность университетов	153
3.3. Университет и рынок: границы совместимости	164

РАЗДЕЛ 4. ВНУТРЕННИЙ ПОТЕНЦИАЛ СОВРЕМЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА	175
4.1. Базовые детерминанты управленческих практик в работе с персоналом в современных университетах	175
4.2. Управление организационной культурой универси- тета как способ формирования стратегически важ- ных компетенций его выпускников	202
4.3. Подготовка исследователя в университете: отече- ственные традиции и практики	212
4.4. Роль университетского образования в формировании педагога: критерии и показатели качества подготовки (кейс Украины)	248
Вместо заключения	261
Список использованных источников	265

ВВЕДЕНИЕ

Современное общество переживает эпоху быстрых и кардинальных изменений, затрагивающих все его элементы и сферы жизнедеятельности. В нем трансформируются сами социальные субъекты, система отношений между ними, представления об успехе и средствах его достижения. Современное общество становится конгломератом объективизированных детерминант и субъективизированных практик, которые в совокупности порождают новые грани социальных миров, где личность и общество находят инновационные формы взаимодействия для решения своих задач.

В таких условиях образование как социальный институт играет особую роль, ведь его функциональные нагрузки, сохраняя традиционные акценты, все больше адаптируются под современность с ее инновационными запросами к социальным субъектам и их потребностям. И казалось бы, уже привычные модели деятельности в образовательном поле вдруг обретают новые черты и приводят к нестандартным результатам. Наряду с этим, инновационные модели становятся более привычными, вовлекающими в функционирование своих элементов все большее число социальных субъектов образовательного пространства. Все это сливается в единый поток образовательных практик, рождая новое качество образовательных систем современности.

Университет является стержнем системы образования, со своей историей, крепко вплетенной в историю общества. Как отмечает один из ведущих отечественных исследователей университетов В. С. Бакиров, «человечество прошло стадию цивилизационного развития, которая нуждалась в простой профессиональной упорядоченности интеллектуальной работы. И эту функцию выполнили университеты первой волны. Дальнейшее развитие и усложнение общественной жизни требовало повысить и сделать доминирующей роль разума и культуры, что определило вторую волну университетов, связанных с технологическими потребностями индустриальной эпохи и культурно-идентификационными потребностями

ее основных субъектов – национальных государств. Третья волна университетов возникает на наших глазах, набирает силу под воздействием всеохватных трансформаций социального мира, который изменяет свою геополитическую конфигурацию, свои социальные и культурные пространства, экономику, политику и ценностное сознание» [12, с. 18-19].

Роль университетов в развитии общества трудно переоценить, но современная социальная динамика ставит перед ними новые задачи, а контуры будущего вырисовывают целую систему вызовов, ответить на которые для университетов, все равно, что сохранить себя и свое место в мире. Это и вызовы экономического характера, и интеллектуального, и морального... Это вызовы общества риска, которое тиражирует ситуации неопределенности...

В результате, никогда еще перед университетами не стоял такой круг задач, который требовал бы от них не только включенности в решение проблем общества, но и сохранения себя. Недаром ученые все чаще говорят о кризисе университета, его «нахождении в руинах» (Б. Ридингс).

Рассматривая эти проблемы, З. Бауман [16, с. 163-167] называет несколько причин, которые привели к кризису университетов. В связи с тем, что государства почти отказались от интегрирующих функций, оставили на милость разрозненных и нескоординированных рыночных сил формирование культурных иерархий, на исключительное право университетов наделять авторитетом людей, активно проявивших себя в поиске нового знания и его распространении, претендуют другие учреждения. Репутации все чаще приобретаются и теряются за пределами университетских стен, а роль научного университетского сообщества снижается. Во-вторых, в условиях снижения культурной универсальности и укоренения культурного плюрализма монополярная или даже привилегированная роль университетов в создании и отборе ценностей сходит сегодня на нет. Университеты вынуждены конкурировать на якобы равных условиях со многими другими организациями, значительно более искушенными в условиях рыночных отноше-

ний. Их гибкие курсы и быстро обновляемые наборы материалов становятся более привлекательными, чем полноценное университетское образование, которое неспособно сегодня обещать и гарантировать пожизненную карьеру. Этим обусловлено и ослабевающее желание государства субсидировать университетское образование. Еще одним ударом по статусу университета стало ускользание неоспоримого права определять критерии профессиональных навыков и компетентности. В условиях равного доступа к информационно-компьютерным технологиям претензия академического сообщества на то, чтобы быть единственным и естественным прибежищем всех тех, кто привержен высшему знанию, становится пустым звуком. Наконец, утрата общедоступности и относительной дешевизны лишила университетское образование еще одного преимущества. При быстро растущей цене обучения в университете и повышении стоимости жизни университетское образование скоро может перестать предлагать тот товар, который стоит уплачиваемой за него суммы, и тем самым окончательно лишиться конкурентоспособности.

Ответы на эти и другие вопросы требуют переосмысления исторических детерминант развития университетов, их миссии и функций, парадигмальных основ функционирования. Сегодня важно понимать, с какими аргументами университеты будут смотреть в будущее, конструируемое на их глазах и при их участии. Окажутся ли они активными участниками этих процессов или будут лишь наблюдателями? Сохранят ли университеты свою традиционную форму или все больше будут превращаться в современные корпорации?

В монографии предпринята попытка посмотреть на университеты с точки зрения базовых детерминант их развития и того потенциала, которым они обладают для реализации своих функций в современных условиях.

Монография подготовлена коллективом авторов, являющихся специалистами в различных аспектах образования и представляющих научные школы по социологии и истории образования, сло-

жившиеся в Народной украинской академии: Михайлевой Е. Г., доктором социологических наук, профессором (введение, 2.2, 2.3, заключение), Бирченко Е. В., кандидатом социологических наук, доцентом (3.3), Зверко Т. В., кандидатом социологических наук, доцентом (2.1), Корниенко В. Н., кандидатом исторических наук, доцентом (раздел 1), Назарко О. И., кандидатом социологических наук (2.3, 4.4), Недогоновым Д. В., кандидатом социологических наук (4.1), Овакимян О. С., кандидатом социологических наук, доцентом (4.3), Топчий Т. В., кандидатом социологических наук (3.2), Удовицкой Т. А., кандидатом исторических наук, доцентом (3.1), Банниковой Е. Б., аспирантом кафедры социологии ХГУ «НУА» (4.2).

Авторский коллектив надеется на то, что представленный материал станет предметом научных дискуссий, новых исследовательских гипотез и практических находок.

РАЗДЕЛ I

ИЗ ИСТОРИИ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ (XI–XX вв.)

Университеты как мировые образовательно-воспитательные системы прошли многовековой путь развития. Они оказывали и оказывают значительное влияние на накопление и сохранение знаний, процесс развития общества, его экономическое, политическое и культурное состояние. И для того, чтобы понять эту связь, необходимо осмыслить исторический контекст развития этих образований.

1.1. Зарождение университетского образования (XI–XVII вв.)

История университетского образования уходит в глубокое прошлое. Ее истоки относят к античности. Изучая средневековую культуру, многие исследователи пришли к выводу, что античная система «семи свободных искусств» не только во многом уцелела в условиях варварского мира, но и была серьезно усовершенствована, породив своеобразную систему университетского образования [2]. Со временем, выделившись из среды средневековых школ, университеты сыграли огромную роль в формировании общества и его социального, культурного, политического и экономического развития.

Сам термин «universitas» (совокупность) изначально употреблялся для обозначения любого объединения людей, связанных общими интересами и имеющих особый правовой статус – корпорации. Его значение как академическая корпорация студентов и преподавателей – «университет» – получит свое распространение только с конца XIV в.

Как показывает анализ, можно выделить несколько основных причин появления университетов. Первая – появление в XI–XII вв. в Европе крупных городов. Их расцвет в это время связан с развитием торговли, ремесел, строительства, повышением спроса на грамотных, профессионально подготовленных людей. Как ответ на такие запросы общества в разных городах появляются юридические, богословские, медицинские школы, в которые приезжали учиться

молодые люди из разных регионов Европы. Именно на их основе со временем и будут образовываться университеты.

Еще одним толчком к развитию университетского образования стало то, что в XI в. при папе Римском Григории VII изменяются позиция и роль церкви, по-новому рассматривается миссия духовенства в обществе. Церковь активно поддерживает школы, ориентированные на подготовку кадров для своего аппарата.

И третьим обстоятельством, послужившим появлению университетов, стала заинтересованность в них королей. Воспитанные на римском праве юристы становились деятельными помощниками монархов в их борьбе с феодалами. Опираясь на положения римского права, они упорно проводили мысль о том, что единственным источником правосудия может быть только король.

Совокупность этих и других причин привела к зарождению новой образовательной формы – университета, которой суждено было сохраниться до нашего времени.

Исследователи по-разному датируют появление первого университета: Д. Прайс упоминает о первом университете с узкой специализацией на богословии в Каире (950 г. н. э.); по мнению Дж. Бернала, годом появления первого университета следует считать 920 г. [19, с. 372]. Однако устоявшимся мнением является то, что университетская традиция зародилась в итальянском городе Болонья. Поэтому первым европейским университетом принято считать Болонский, основанный в 1088 г.

Первоначально в Болонье преподавали лишь право, но в XIII в. здесь появляются медики и «артисты», и только в 1360 г. открывается факультет богословия.

Скопление в Болонье множества учеников из разных стран, увеличение числа преподавателей способствовало их объединению в нации (или землячества, которые состояли из тех, кто родился в Италии, и тех, кто прибыл из-за Альп), что привело к необходимости изменений в организации самого «universitas». Школяры (Scholarii, позже студенты) были преимущественно иногородними и не имели в Болонье гражданских прав. В результате в каждой на-

ции сложилась своя система управления (земляки приносили друг другу взаимную клятву верности) во главе с выборным ректором. На своих собраниях нации стали сами принимать статуты (уставы) университета, избирать весь персонал, а также учителей – магистров, докторов, создавших свое сообщество профессоров. Обучение было платным, а цену за занятия назначали преподаватели. Власти видели большую пользу от университета и стали закладывать некоторые суммы в бюджет для его развития. Профессора с середины XIII в. приносили присягу городской коммуне, получали от нее основное жалование и считались муниципальными служащими. Им будет принадлежать решающая роль в учебном процессе [34, с. 84].

Данные процессы отражают начало институционализации университета с его нормативным регулированием, субъектами и особым видом профессиональной деятельности.

Тип организации университетов с определяющей ролью студентов, характерный для начального этапа их развития, был распространен в средние века в основном в Италии. А широкая известность и преимущество болонских профессоров над другими учеными объясняется, прежде всего, методом преподавания и покровительством германского императора Фридриха I, который был тогда королем Ломбардии. Популярность Болонского университета объяснялась также и тем, что сюда допускались женщины и не только в качестве слушательниц лекций, но и в качестве преподавателей – лектрисс, одна из которых впоследствии стала доктором права.

В результате наметилась основная черта, отличающая всю средневековую университетскую историю: университет как корпорация в сущности являлся двумя объединенными цехами – «учащихся» и «учащих». Поскольку в Болонье были студенты четырех наций (кампанская, тосканская, ломбардская и римская), собрание всех студенческих корпораций под общим уставом и составило университет.

За время своего существования Болонский университет оказывал огромное влияние не только на Италию, но и на Западную Европу в целом. Благодаря своим методам и научным доктринам он

в значительной степени развил науку права и оказал влияние на законодательство, учреждения и на сами идеи европейского общества. Этот первый европейский университет стал прообразом многих других учебных заведений Европы. Профессора и студенты Болоньи рассеивались по Европе, распространяя знания, которые они получили в университете. По свидетельствам современников, к началу XIII в. в Болонье обучалось до 10 тысяч человек со всей Европы. «У знаменитого профессора Ацо собралось так много слушателей, что он стал читать лекции на городской площади, куда стекались представители почти всех европейских языков, не случайно именно в Болонье появились так называемые землячества» [123, с. 41].

Несколько другим путем шло формирование и организация другого древнейшего университета – Парижского, который в большей мере станет образцом для других. Университет возник в 1160 г. на базе двух знаменитых конкурирующих кафедральных школ – при соборе Нотр-Дам и при монастыре св. Женевьевы. Многие молодые люди считали важным и выгодным избрать путь служения Богу через духовный сан, добиться которого можно было через образование.

В Париже, чтобы открыть свою школу, надо было получить разрешение («лицензию») от местной церковной власти, в данном случае – от епископа, точнее, от его должностного лица – канцлера. Поэтому основой образования университетов в XII в. были преподаватели при кафедральных школах, которые набирали себе слушателей, получая с них плату и снимая в аренду помещения для чтения лекций, проводили свои занятия. Они были склонны жить на деньги, которые платили им ученики, т. к. были свободны от местных властей и церкви [41, с. 22].

Со временем школы в Париже практически становятся «градообразующим» элементом, т. к. многие парижане живут за счет обслуживания этой категории потребителей, нуждающихся в жилье и школьных помещениях, в еде и вине, в пергаменте, книгах, одежде, свечах и лампадном масле и т. д.

Постепенно численность преподавателей и студентов стала создавать большие проблемы в городе. *Scholarii* стали и здесь объединяться в нации (их возникло четыре – французская, английская, пикардийская и норманская) для решения своих бытовых проблем, получая от города особые права и привилегии. Возглавлял нации выборный ректор. По уставу 1215 г. каждый профессор имел право суда над своим студентом, а по уставу 1275 г. такое право предоставлялось уже только ректору [61, с.47-48].

Для решения же научных и образовательных целей в Париже были образованы факультеты («*facultas*» – способный), которые первоначально объединяли только магистров, а студенты лишь причислялись к ним. Постепенно сложилась система из 4-х факультетов, которая и будет повсеместно распространяться в средневековой Европе: низший – факультет искусств, который являлся подготовительным и включал в себя последовательное повторение семи античных искусств, разделенных на тривиум (грамматику, риторику, диалектику (логику) и квадравиум (арифметику, геометрию, музыку и астрономию). Он был обязательным для перехода на три высших факультета: богословия, права и медицины.

Факультеты имели свои уставы и самоуправление. При них образовывались библиотеки, скриптории. Во главе факультетов стояли выборные деканы.

Важной особенностью процесса формирования университетов стало их противоборство с городскими властями и лавирование в отношениях с королями и папами. Например, в 1167 г. в Англии образовался Оксфордский университет, а когда в 1209 г. произошел конфликт с городскими властями, около 300 студентов и преподавателей ушли и основали университет в Кембридже [136, с. 432].

Университетские уставы того времени регулировали организацию учебного процесса. Они определяли его минимальную длительность, программу курса, условия проведения экзаменов и присвоения степеней, права членов «*universitas*».

Учебный процесс в университетах был более или менее однотипен. В Париже, Оксфорде, Кембридже, как и в Болонье, склады-

вается основной метод познания и преподавания – схоластика, основанная на применении аристотелевской логики к любому рассматриваемому предмету.

Полное, систематическое изложение учебного предмета по программе, изложенной в уставах, в определенные часы называлось «lectio». Лекции были ординарными (обязательными) и неординарными (дополнительными). Первые читались в утренние часы, вторые – в послеобеденное время. Для того чтобы быть примерным студентом, надо было посещать все лекции, а значит, быть в университете с рассвета и до 9 часов утра (время обязательных лекций), а потом снова приходить с 6 до 10 часов вечера (дополнительные лекции) [34, с. 108].

Первоначально, образование начинали получать в возрасте 14–20 лет после обучения в обычных школах или в школах при университетах, в которых занятия велись на латинском языке. Его знание было обязательным для дальнейшего образования [59, с. 48-54].

Все занятия в средневековых европейских университетах велись на латинском языке, поэтому немцы, чехи, французы, испанцы могли слушать итальянского профессора, понимая суть изложенного. На латыни студенты общались и между собой.

Важнейшим правом университетов было право присвоения степеней. У каждого университета имелись свои обычаи, которые изменялись со временем. В Болонье, например, после окончания тривиума студент должен был выдержать экзамен, доказать, что читал рекомендованные книги и участвовал в положенном количестве диспутов (шесть – у своего магистра и три общеуниверситетских). Далее он должен был выступить на диспуте в присутствии профессоров и студентов, показывая свое красноречие и умение грамотно спорить. Если испытание было пройдено успешно, он становился бакалавром (с XVI в. это станет степенью). Степень, присужденная университетом, должна была признаваться во всем христианском мире. Гарантом этого выступала власть, выдавшая хартию университету, и непризнание полноценности степени означало бросить вызов этой власти. Такой властью было, прежде всего,

папство. Привилегии могли выдавать, как уже отмечалось, и императоры, и короли (в особенности те из них, кто считал себя «императором в своем королевстве»), но такие университеты также становились полноправными «*Studium generale*» лишь после обретения ими папской хартии. Надо отметить, что большинство студентов на этом завершали свое обучение в университетах, а полученная степень давала им большие возможности для карьеры [41, с. 23].

Более высокую степень магистра могли получить бакалавры по окончании артистического факультета, но не ранее 21 года. Магистр искусств мог преподавать и одновременно быть студентом факультета права, медицины или богословия. Магистр, получивший кафедру, становился полным профессором (*magister regens*). После завершения обучения на одном из высших факультетов вновь защищалась степень магистра высшего факультета, которая была престижнее, а достигнув 25-летнего возраста, можно было претендовать на степень доктора права или медицины и с 35-летнего возраста – на степень доктора богословия [59, с. 68].

Обязательными элементами защиты степеней были экзамен на знание предмета и публичный диспут. Кандидат в доктора, выйдя из диспута победителем, по регламенту, прописанному в уставе, получал знаки докторского достоинства. Ему открывались широкие возможности получения городских и церковных должностей.

Очевидно, что изначально университетское образование открывало статусные возможности его обладателям. Более того, «первоначально основной задачей средневековых университетов была подготовка к теологической деятельности. Но это была уже университетская, а не монастырская подготовка. И в этом заключалось революционное обновление, начало движения от включенного образования, соответствующего наиболее распространенному в средневековом обществе образованию неинституционализированному, осуществляемому путем включения в непосредственно окружающие человека практики, к образованию обособившемуся, институционализированному, создавшему свое собственное автономное пространство» [79, с. 33-34].

XIII в. ознаменовался возникновением известных университетов в Кембридже (1209 г.), Монпелье (1220 г.), Падуе (1222 г.), Неаполе (1224 г.), Лиссабоне (1290 г.) и др. «В 1253 г. папа Иннокентий II назвал два фактора, вызвавших к жизни университеты: внешний – их признание властями, а также внутренний – готовность группы людей, которые считают исследование и обучение своим служением во благо общества» [цит. по 79, с. 30].

В XIV в. основаны Гейдельбергский, Кельнский, Эрфуртский университеты. Появляются университеты в Риме (1303 г.), Праге (1347 г.), Кракове (1364 г.), Вене (1365 г.), Лейпциге (1409 г.) и др.

К 1500 г. в Европе было уже более 80 университетов. Новые университеты чаще всего создаются на средства и по инициативе королей и пап, зачастую для борьбы с ересями. В результате чего с XV в. права некоторых университетов начинают урезаться, так, в 1499 г. Парижский университет утратил право на забастовку и стал зависим от короля [50, с.158].

Следует отметить, что на протяжении XIV–XV вв. средневековые университеты утрачивают свой международный характер. Главной причиной становится основание многочисленных новых университетов, имеющих национальное назначение. Например, в Праге между двумя нациями – немецкой и чешской – в результате деятельности Яна Гуса в 1409 г. происходит конфликт, исходом которого стал отъезд всех немецких магистров и докторов в Лейпциг и основание там своего университета [136, с. 450].

Со временем ранние университеты и их уставы становятся образцом для новых с завоеванными в течение предыдущих столетий привилегиями. Не случайно понятие «Alma Mater» («нежная мать») с XIV в. распространяется через их выпускников на всем пространстве Западной, Центральной и Восточной Европы.

За несколько веков своего существования и развития университет стал достаточно традиционным институциональным феноменом: если «первый университет появился в конце XI века, в XII веке в Европе было основано шесть университетов (среди них Оксфорд), в XIII веке возникло еще 16 университетов, в течение XIV

века добавилось еще 25, а к концу XV века в Европе насчитывалось более 80 университетов, и их количество постоянно росло [48, с. 85-87]. Университет стал массовым явлением, это была «эра университетов» (Жилинская О. И.).

В целом, «в XII–XV веках «ранний» университетский мир обретает форму, в которой отражены уже многие его ключевые характеристики: специфическая привилегированность, элитарность (основанная, прежде всего, на спонтанном выделении грамотных, стремящихся к культуре и образованию из абсолютного большинства, образуемого неграмотными) и внутренний демократизм; целостность корпуса текстов (отражение монопольности мира средневекового университета – латыни и одной веры – католической) и разнородность национальных товариществ, обособливающих внутри него; дистанцированность от экономических практик и опосредованное влияние на них; стремление к передаче универсального, абсолютного, несомненного знания и обращенность к социальным практикам через дисциплинарность образования» [79, с. 35].

Одной из социальных тенденций в развитии университетов в конце XV – начале XVI вв. становится сокращение притока бедных студентов. К началу XVI ст. в английских университетах лишь пятая часть студентов получали пансион бесплатно, в испанских – менее трех процентов, остальные содержали себя на собственные средства. Учеба в университете все больше становится престижным занятием для обеспеченных людей или с высоким происхождением. Все чаще благоприятные условия в коллегиях создаются для тех, кто имел большие шансы получить должности в городском или церковном аппарате, кто мог войти в состав правящей верхушки городов.

В это время университетское образование можно сравнить с зеркалом: если в начале оно давало статусные возможности, то к XVI веку получить его могли только люди с реальными или потенциальными высокими статусами.

Изменяется и содержание университетского образования: в эпоху Возрождения в университетах Италии, а потом и везде объ-

ектом толкования все чаще становятся античные авторы, а средневековая схоластика уступает дорогу гуманистическим идеям и национальным языкам.

Сами университеты в это время становятся собственниками земель и зданий, ведут активную экономическую деятельность. Это создавало возможности для организации бурной внутрикорпоративной жизни. Кроме того, изменяется положение магистров и докторов, они все больше стремятся к должностям и доходам. В позднем Средневековье начинается постепенный отход студенческой массы от управления университетами, что позволяет говорить о своеобразном кризисе в образовании.

В это время (в 70-е годы XVI в.) появилась высшая школа в Остроге, которая вошла в историю как Острожская академия, основанная по инициативе князя К. Острожского. Именно с этого времени и начинается история развития высшей школы в Украине [4, с. 54].

Острожская академия давала своим ученикам фундаментальную языковую подготовку. В ней изучали греческий, славянский и латинский языки, готовили бакалавров греческого языка. В академии работали талантливые, всесторонне образованные ученые. Захар Копистенский так охарактеризовал круг острожских деятелей: «Згромадилися тут ритори, рівні Демосфену, та інші різні філософи; знайшлися й знамениті математики та астрологи. Церква та двір князя були повні православних учителів, євангельських і апостольських, ...які знають богословіє й праву віру від богословів Дионісія, Афанасія та інших багатьох і від соборів та патріархів східних» [4, с. 56].

Преподавание в Острожской академии осуществлялось в современном для того времени стиле «семи свободных искусств»: тривиум и квантиум – грамматика, риторика, диалектика, арифметика, логика, музыка, астрономия, также велась большая научно-исследовательская работа. С самого начала своей деятельности академия быстро росла и набирала силы благодаря прекрасной организации учебного процесса и тесной связи с культурными и образова-

тельными центрами Западной Европы и Ближнего Востока, хорошей материальной поддержке князя К. Острожского. Блестящая плеяда высокообразованных людей работала в ней. Среди них Г. Смотрицкий, Д. Наливайко, К. Лукарис, В. Сурайский, Н. Парсонес и др.

Острожская академия объединила выдающиеся научные силы, благодаря которым смогла дать образование значительному количеству молодежи и подготовить целую плеяду выдающихся деятелей.

Таким образом, средневековая Европа породила такой феномен, как университеты. Созданные как корпорация студентов и магистров университеты на протяжении столетий не знали сословных различий, в них царил дух свободного братства и большая степень автономности. В европейских университетах были разработаны и стали применяться основные формы обучения, научные принципы, которые характерны и для современного образования и науки, такие, как лекция, семинар, научный диспут, экзамен, сессия, публичная защита диссертации и др.

Университеты были активными участниками исторических событий, связанных с Реформацией и началом формирования научного мировоззрения, несмотря на кризисные явления позднего Средневековья.

В целом университеты оказали огромное влияние на развитие европейской культуры, способствовали развитию образованности, сформировали особый тип профессионала, занятого умственным трудом. Они стали тем институтом, который зародил традицию образованности, заложил основы индивидуализации и персонификации восприятия социокультурной реальности, способствовал формированию гуманистического интеллектуального движения, в центре которого находился человек.

1.2. Особенности становления университетского образования в XVIII–XIX вв.

С XVIII века университетский мир начинает развивать национальные традиции. В это время в США продолжает активно функционировать Гарвард, превращаясь в учебное заведение университетского типа. В 1746 году открывается Принстонская школа, которой потребовался век для трансформации в университет (1896 г.). «Но важнейшее событие в развитии североамериканского университета, существенно стимулировавшее становление национального сознания, это открытие в Нью-Йорке в 1754 году Колумбийского университета» [79, с. 49]. Этому университету, официально получившему данный статус в 1912 году, суждено было сыграть одну из ведущих ролей в развитии американской науки, культуры, политики.

Особенные тренды наблюдаются в этот период в развитии университетов в Европе. «Во Франции весь XVIII век вызревавшая Великая революция для начала уничтожила университеты декретом от 17 августа 1792 года, объявлявшим о закрытии всех духовных и светских корпораций мужчин и женщин. Буквальным плодом Просвещения явилось тогда исчезновение 22 французских университетов, но только на бумаге. Однако фактически в состоянии «закрытости» институты эти в основном сохранили себя для дальнейших метаморфоз, доказывая свою «живучесть» и гибкость. 17 марта 1808 года все учебные учреждения теперь уже Империи были объединены в одну огромную государственную корпорацию – *Universite de Franse*» [79, с. 49-50].

В Германии активное развитие университетов сопровождалось реализацией основной идеи – свободы научного изыскания. Лидером в этом процессе стал открытый в 1734 г. Геттингенский университет.

«В Швеции первый университет возник в XV веке, но именно в XVIII монарх инициирует создание Королевского научного общества в Упсале (1710 г.) и Королевской академии наук в Стокгольме (1739 г.), первый президент которой К. Линней в 1754 г. становится почетным членом Петербургской академии наук» [79, с. 50].

Для России и Украины характерны особые векторы развития университетов. Долгое время здесь отсутствовала потребность в

систематическом высшем образовании. Для отечественного средневекового просвещения была достаточна простая грамотность и умение бегло владеть цитатами из Священного Писания.

Светское же, европейское образование не имело в России и на территории нынешней Украины прочных традиций, сказывалась нехватка не только преподавателей, но и студентов, т. к. сословная организация общества в то время затрудняла получение образования выходцам из низших слоев и не создавала серьезного стимула для учебы дворянской элиты.

Начало университетского образования в России связано с преобразованиями Петра I. Указ об «Учреждении Академии наук и художеств» утвердил создание Академического университета и гимназии, торжественное открытие которых прошло 27 декабря 1725 г. К этому времени резко возросшая потребность государства в квалифицированных специалистах диктовала срочные и масштабные меры по развитию системы образования на основе европейского опыта, с привлечением лучших научных кадров из-за границы.

В силу объективных причин в состав Академии были приглашены одни иностранцы. Решено было создать уникальное учреждение, в котором совмещались и ученое сообщество, и учебное заведение. Последнее и называлось университетом.

Первоначально (по указу 1724 г.) сословных ограничений для желающих получить образование не было, но позднее (по регламенту 1747 г.) в университет не стали допускать студентов из податных сословий [60, с. 27]. Таким образом, закреплялось представление, что каждое сословие должно получать образование, соответствующее его положению и обязанностям.

Главной задачей Академического университета была подготовка кадров для самой Академии наук, поэтому его организация отличалась от западноевропейских аналогов. Обучение велось не на факультетах, а по отделениям Академии наук: математическом, физическом и историческом. Преподавательский корпус состоял исключительно из академиков и адъюнктов академии, которые излагали материал по собственным программам, должны были быть в

курсе новейших открытий и публиковать свои исследования. Им полагалось читать не менее четырех лекций в неделю, доступ на которые был бесплатным и открытым для всех желающих. При этом профессорам предоставлялось право открывать частные курсы, но без ущерба для основных занятий. При каждом академике полагалось иметь по два студента, которые со временем должны были занять их места; с ними предписывалось работать по индивидуальным планам. Для подготовки будущих слушателей университета при Академии была основана гимназия.

Занятия в университете начались в 1726 г. При этом он испытывал недостаток в студентах. В первые годы академики вынуждены были сами посещать лекции друг друга. Университетские аудитории часто оставались незаполненными. Иностранные академики нередко с безразличием относились к подготовке русских студентов, опасаясь конкуренции. Состав и направление преподавания определялись индивидуальными научными интересами профессоров. Многие из них не считали преподавание своей главной обязанностью и пропускали лекции. Практически не выполняла своей задачи по подготовке слушателей академическая гимназия. В 1742 г. из двенадцати студентов только двое были питомцами гимназии. Поэтому студентов Академического университета приходилось набирать из выпускников Славяно-греко-латинской академии и из семинарий, которые давали самых подготовленных студентов, знавших латынь – международный язык науки того времени [157, с. 54].

Большое значение для развития высшего образования вообще и университетского в частности имело принятие нового академического регламента в 1747 г. Этот документ разделил академию и университет. Был введен пост ректора, который занял один из первых выпускников Академического университета, известный российский историк немецкого происхождения Г. Ф. Миллер. Были определены учебные предметы: латинский язык, просодия (стихосложение), греческий язык, латинское красноречие, арифметика, рисование, геометрия и прочие части математики, география, история, генеалогия и геральдика, логика и метафизика, физика теоретическая, древно-

сти и история литеральная, права натуральные и философия практическая или нравоучительная. Учреждались 30 казенных стипендий для университетских студентов, что создавало материальную базу для малообеспеченных, но способных учащихся.

Выпускникам университета предоставлялись преимущества в получении государственных должностей, в том числе армейские обер-офицерские чины, дававшие дворянские привилегии. Практически с этого времени началась педагогическая работа Михаила Васильевича Ломоносова, ставшего первым русским академиком. Он впервые в России стал читать публичные лекции для студентов на русском языке. Это было своего рода революцией, так как языком науки признавалась латынь. Лекции Ломоносова по физической химии сопровождались демонстрацией сложных физико-химических опытов, что потребовало создания химической лаборатории.

Одной из проблем обучения оставалась студенческая посещаемость. Различные виды штрафования студентов способствовали наведению учебной дисциплины – обязательной явки на занятия и выполнению учебных заданий. Через пять лет систематического обучения (в 1753 г.) был проведен первый выпуск. Из 20 экзаменовавшихся стипендиатов окончили курс только 9.

С 1758 г. М. В. Ломоносов становится ректором Академического университета Санкт-Петербурга. Он сумел добиться увеличения его финансирования в 1,5 раза. Совершенствовались учебные планы университета. В целом это время стало взлетом преподавательской активности Академии. Именно студенты тех лет стали первыми профессорами и преподавателями Московского университета.

Позже, после смерти М. В. Ломоносова, в 1765 г. начинается быстрое угасание университета. Канцелярия Академии объявила ненужным существование этого учебного заведения как слишком дорого обходящегося казне. Формального акта об упразднении Академического университета принято не было, но к концу XVIII века он практически прекратил свое существование [60, с. 54].

Упадок университетского преподавания при академии объясняется и тем, что в середине XVIII века было создано новое специ-

альное учреждение – Московский университет. Основанный по инициативе Ивана Ивановича Шувалова и Михаила Васильевича Ломоносова Московский университет стал первым самостоятельным российским университетом. Датой его рождения традиционно считается 25 января 1755 г. Университет финансировался государством, подчинялся непосредственно правительствующему Сенату. Для Московского университета была использована немецкая модель с присущими ей принципами «трех свобод» – преподавания, обучения и исследования.

Во главе университета был поставлен чиновник-директор в большом чине, который не принадлежал к ученому сословию. Он самостоятельно управлял университетом. Совещательным органом при нем была Университетская конференция, состоявшая из всех профессоров и трех ассессоров. Она обсуждала ученые и учебные дела и могла представлять свои мнения директору. Хозяйственными делами занималась канцелярия университета. Полновластными хозяевами университета становились кураторы из числа «знатнейших особ государства» (первым куратором был И. И. Шувалов).

Структурно Московский университет состоял из трех факультетов – философского, юридического и медицинского. Богословского факультета не было, так как существовала сеть духовных учебных заведений, но богословие было включено в университетскую программу на правах других общеобразовательных дисциплин. Для обеспечения учебного процесса были образованы 10 кафедр: всеобщей юриспруденции, российского права и политики – на юридическом; химии, натуральной истории и анатомии – на медицинском; философии, физики, красноречия и истории – на философском факультете [172, с. 67].

По доступности образования новый университет сразу оказался в уникальном положении среди других учебных заведений, т. к. на обучение в него принимали записанных в подушный оклад, кроме крепостных. На практике крепостные могли ходить учиться в университете и без вольной. На первых порах студентами были де-

ти священников, солдат и мелких канцелярских служащих, многие из которых учились за казенный счет.

Первоначально Московский университет не имел права присуждать ученые степени и присваивать чины и «дипломы на дворянство» (за эти права он будет бороться впоследствии). И. И. Шувалов считал, что до введения ученых степеней и званий Россия еще не доросла, поскольку на государственной лестнице для них нет места. М. В. Ломоносов же настаивал на том, что университет мог производить в ученые степени доктора, магистра и лиценциата. Конференция профессоров Московского университета попыталась по собственной инициативе ввести в действие различные научные степени, несмотря на отсутствие нормативной базы научной аттестации. Постепенно в академический быт Московского университета была введена ученая степень «магистр философии и свободных наук».

Борьба за официальное право университета присваивать ученые степени завершилась в 1791 г. Опыт возведения деятелей науки и высшего образования был юридически закреплен при создании системы научной аттестации. Однако на философском и юридическом факультетах назначение на должность адъюнктов и профессоров обуславливалось не наличием у соискателей ученой степени, а их научными трудами (как печатными, так и различными речами) и уровнем педагогической деятельности. Фактически решение о возведении в профессорское достоинство всецело зависело от куратора университета [67, с.85].

Выпускники университета еще с конца 50-х гг. XVIII в. по инициативе М. В. Ломоносова отправлялись с целью подготовки к занятию профессорских кафедр в ведущие европейские университеты. Особое значение имела стажировка в тех университетах, где развивались просветительские идеи, – Лейпцигском и Геттингенском, Лейденском, Упсальском, в Глазго. Стажировки стали необходимым звеном при подготовке к профессорской кафедре.

Актуальной была и проблема языка преподавания в университете. Решение этой проблемы могло повлиять на успешность обучения студентов, их приток, социальный состав, доступность науки

для различных слоев общества и, в конечном счете, на общественную значимость университета. Традицией европейских университетов того времени было преподавание на латыни. Однако речь шла о создании самобытной науки, сочетавшей достижения европейской учености с национальными и духовными ценностями русского народа. Окончательно удалось решить эту проблему во время личного посещения университета императрицей Екатериной II. В результате с ноября 1767 г. молодые русские ученые стали читать лекции по праву, медицине и философии на русском языке.

Развитие высшего образования в России не ограничивалось только университетами. Уже в конце XVIII в. появляются и другие учебные заведения – институты. Это Горный институт в Петербурге (1773 г.) и Межевой институт в Москве (1779 г.) [67, с. 43], которые создали свои образовательные традиции, сохранившиеся до сегодняшнего дня.

В целом XVIII век стал временем зарождения в России системы высшего образования вообще и университетского образования в частности. Ее развитие можно было бы изобразить в виде прерывистой кривой линии, имевшей свои взлеты и падения.

В отличие от европейских стран, где институты высшего образования складывались стихийно и постепенно, в России университетское образование организовывалось государством. На Западе университеты первоначально носили богословский характер и лишь постепенно освобождались от схоластики. В России же место русской церкви, не стремившейся к политическому господству и обладавшей собственными академиями и семинариями, обусловило нецерковный характер института высшего образования. Российская модель университета целиком определялась государственным заказом: структура народного образования была строго иерархична, финансировалась правительством и была предназначена для потребностей страны в специалистах определенного профиля.

Важным фактором, повлиявшим на становление и развитие высшей школы в России, была государственная политика в области образования. Личные качества и идеи правителей России оказывали

глубокое влияние на характер и темпы развития университетского образования. Так, при Павле I усиливается цензура, запрещается ввоз книг и учеба за границей, что сразу сказывается и на университетской жизни. В это время были прекращены стажировки в европейских университетах для подготовки к профессорскому званию; Академический университет фактически прекратил свое существование; указ об открытии Дерптского университета, подписанный в 1799 году, оставался на бумаге. Средоточием университетского образования был единственный в России Московский университет. Несмотря на то, что в нем начали формироваться кадры ученых и педагогов (к 1800 г. в университете было 11 ординарных и 5 экстраординарных профессоров, 68 студентов, в том числе 48 на казенном содержании), этого было явно недостаточно [132, с. 125].

В начале XIX в. усложнение государственных задач, экономическое развитие страны и политика «просвещенного абсолютизма», которой придерживался Александр I при вступлении на царство, потребовали совершенствования системы управления и проведения серьезных преобразований. Социально-экономическое развитие страны резко увеличивало потребность в технических кадрах (агрономах, механиках, химиках, инженерах и т. п.), а также в чиновниках, учителях и т. д. Все это ставило на повестку дня вопрос о реформе университетского образования как одной из первоочередных задач.

Манифестом 8 сентября 1802 г. в числе первых министерств было образовано Министерство народного просвещения, в ведении которого должны были находиться Академия наук, университеты и все другие учебные заведения, кроме церковных. Непосредственным прологом университетской реформы послужили «Предварительные правила народного просвещения», утвержденные 24 января 1803 г. императором Александром I [132, с. 128]. В них вводилась четкая иерархия учебных заведений, в которой университеты, составляя высшее звено народного образования, являлись центрами учебных округов.

«Предварительные правила народного просвещения» стали основополагающим документом для дальнейшего развития россий-

ской образовательной системы. Его положения вошли в уставы университетов и других учебных заведений. Россия разделилась на шесть учебных округов, в каждом из которых открывался университет. Он становился высшим научным и административным центром учебного округа. Все учебные заведения (университеты, гимназии, уездные, приходские и другие училища и пансионы) связывались между собой в учебном и административном отношении; каждое учебное заведение высшего типа заведовало учебными заведениями низшего типа. Их программы были преемственными [153].

5 ноября 1804 г. Александр I подписал «Утвердительные грамоты» и тексты уставов Московского и Казанского университетов, а 17 января 1805 г. – Харьковского (в дальнейшем – одного из ведущих университетов Украины) (особенностью этого университета являлось то, что создан он был на средства общественности). Различия между ними столь незначительны, что можно говорить о едином общеуниверситетском уставе. В университетском уставе 1804 г. было реализовано стремление к объединению двух начал – государственного и самоуправления [132, с. 130].

Начало государственное заключалось в самом принципе введения университетов в общую систему государственных учреждений. Они субсидировались правительством. Государственный характер университетов определялся и поставленной перед ними задачей – подготовить кадры для различных родов государственной службы, что нашло конкретное выражение в присвоении соответствующих чинов согласно «Табелям о рангах» как выпускникам университета, так и всей ученой коллегии с ректором во главе.

Университеты получали право давать ученые степени, которые также соответствовали определенным чинам в «Табелях о рангах». Высшей степенью считалась степень доктора. Удостоенные ею получали чин 8-го класса, т. е. коллежского асессора, и право на потомственное дворянство. Вторая степень – магистра – соответствовала современной ученой степени кандидата наук и давала чин 9-го класса (титулярный советник). Профессора и преподаватели

именовались «чиновниками по нравственной и ученой части» и были обязаны носить форменные мундиры. Статус государственного служащего приводил к регламентации деятельности ученых как чиновников, что входило в противоречие с декларированной «Предварительными правилами...» свободой преподавания. Однако, с другой стороны, это поднимало их положение в обществе на новую ступень, а главное – способствовало повышению культурного уровня административно-правительственного аппарата.

Устав 1804 г. определял автономность создаваемых университетов не только в учебной, научной и общественно-просветительской деятельности, но и в административно-хозяйственной и даже судебно-полицейской и цензурной. Ученая корпорация получала право выбора профессоров и преподавателей как самого университета, так и гимназий, уездных училищ и приходских школ, а также всей университетской администрации.

Основой университетской автономии и средоточием всей университетской жизни был Совет, состоявший из заслуженных и ординарных профессоров всех факультетов и управлявший всеми делами университета и его округа. Ему было подчинено Правление – исполнительный орган университета. Совет был высшей инстанцией корпоративного университетского суда, введенного Уставом 1804 г. по образцу немецких университетов. Согласно Уставу 1804 г. во главе университетской коллегии стоял ректор, руководивший всеми делами – учебными, научными, административно-хозяйственными и судебными. Он избирался Советом из числа ординарных профессоров и утверждался в должности императором. Уставом намечались общие требования к соискателям высших ученых степеней, которые затем были детализированы специальным положением «О производстве в ученые степени» (1819) – первым документом, регламентировавшим институт научной аттестации [67, с. 534].

Стоит отметить, что в начале XIX в. возможности пополнения контингента профессоров в самой России были весьма ограничены, профессоров не хватало даже для Московского университета. По

этой причине приглашение иностранных ученых было единственным выходом, несмотря на новую трудность – языковой барьер. Параллельно с приглашением иностранцев применялась практика командировок или стажировок в зарубежных университетах тех молодых преподавателей, которые проявляли особую склонность к языкам и исследовательской работе.

В Уставе 1804 г. подробно оговаривались правила поступления в университет. Его студентом мог стать каждый молодой человек, сдавший вступительные экзамены. Возраст не ограничивался, следствием чего явилось поступление в университеты в раннем возрасте. В 1820 г. специальным постановлением устанавливался низший возрастной предел для поступающих – 17 лет.

В начале XIX в. создаются специальные подготовительные отделения, готовившие поступающих к слушанию университетских курсов: одно- или двухгодичное обучение на нем должно было предшествовать специализации по отдельным факультетам. Так, при открытии Харьковского университета в нем было создано специальное подготовительное отделение с двухгодичным сроком обучения.

Полный срок обучения в университетах в начале XIX в. составлял всего лишь три года (на медицинском отделении – четыре). Однако за этот период мало кто из студентов успевал окончить университетский курс, фактически он растягивался на четыре года.

В первое время обучение в отечественных университетах было бесплатным. Но уже в 1820 г. вводится плата в размере 20 руб. 57 коп. в год, что сделало университеты малодоступными для немущих – детей разночинцев и бедных дворян [47, с.64]. В итоге студенты разделялись на своекоштных и казеннокоштных. Большинство из них находилось на своем содержании (коште).

Устав 1804 г. регламентировал деление каждого отечественного университета на четыре отделения или факультета: 1) нравственных и политических наук; 2) словесных наук; 3) физических и математических наук и 4) врачебных и медицинских наук.

Каждое отделение состояло из кафедр, представлявших основные научные направления того времени.

В соответствии с Уставом образован отдельный от медицинского естественно-научный факультет – физических и математических наук. Сюда были перенесены с философского факультета кафедры физики, с медицинского – химии и натуральной истории. Были созданы две кафедры математики – чистой и прикладной, кафедра астрономии и кафедра ботаники.

Среди кафедр физико-математических факультетов во всех отечественных университетах имелись кафедры минералогии, сельского домоводства (хозяйства), технологии и наук, относящихся к торговле и фабрикам, что свидетельствовало о внимании, которое уделялось в университетах потребностям экономического развития страны.

Острая необходимость в педагогических кадрах поставила в качестве одной из основных задач подготовку преподавателей высшей и средней школы. С этой целью по Уставу при университетах создавались педагогические институты, куда поступали выпускники университета, удостоенные степени кандидата.

Подготовке педагогических кадров и развитию педагогической науки в России способствовало открытие в 1804 г. Петербургского педагогического института, преобразованного в 1816 г. в Главный педагогический институт, а в 1819 г. – в Петербургский университет. Здесь 28 января 1840 г. впервые в стране была открыта кафедра педагогики. В 1850 г. такие кафедры появились во всех российских и украинских университетах [149, с. 432].

Важно понимать, что университетский Устав 1804 г. носил не столько директивный, сколько направляющий характер. Составители понимали, что это только первый шаг к созданию университетской системы в России. Кроме того, стоит отметить, что в начале XIX века с вхождением в состав Российской империи Финляндии и Польши в стране появились университеты, существовавшие обособленно от российских. Это были университет в Гельсингфорсе (первоначально в Або-Турку) и Виленский университет, закрытый после

польского восстания 1830-1831 гг. Особый Устав получил открытый в 1803 г. Дерптский (Юрьевский) университет, находившийся первоначально в подчинении Сената. Здесь попытались воспроизвести традиции и порядки немецких университетов [133, с. 105].

Приток студентов в университеты в целом по стране не был значительным. Так, например, в 1808 г. в них обучалось 875 студентов. Свыше 2/3 приходилось на прибалтийские университеты – Виленский (525) и Дерптский (193). В Московском училось всего 135 человек, в Харьковском – 82, а в Казанском – 40 студентов. Количество же преподавателей в них равнялось 177, в том числе 108 профессоров. Источники для пополнения студенчества были ограничены, поскольку система начального и среднего образования была чрезвычайно слаба [47, с.173]. Наиболее стабильным источником абитуриентов являлись духовные училища и семинарии.

При всем положительном значении Устава 1804 г. за два десятилетия после его введения характер организации высшего образования пришел в противоречие с потребностями и нуждами экономической, политической и культурной жизни страны. Университетская структура уже не соответствовала уровню науки того времени. К тому же с восшествием в 1825 г. на престол Николая I изменилась общественно-политическая ситуация в России, отразившаяся на политике в области образования. Это выразилось, в частности, в стремлении императора распространить на университеты общие самодержавно-бюрократические принципы, что привело к определенному ограничению (но не уничтожению, как порой считают) университетской автономии Уставом 1835 г.

Университетский Устав 1835 г. знаменовал собой завершение реформы российской образовательной системы 1826–1835 гг., носившей ярко выраженный охранительный характер. Это отразило и Положение об учебных округах, принятое в 1835 г., по которому все обязанности и права университета по управлению учебными заведениями округов передавались в руки попечителя, определявшегося именным высочайшим указом. Постоянным местом пребыва-

ния попечителя становилась не столица, а университетский город [154].

Окончание университетской реформы оказалось тесно связанным с политикой министра народного просвещения С. С. Уварова. Он стремился поставить дело воспитания молодежи на серьезную основу, придав ему систематический характер и обеспечив глубокую профессиональную подготовку, разумеется, в рамках официальной идеологии (православие – самодержавие – народность). Задача университета, по его мнению, была двойной: общая – давать высшее образование молодежи и местная, «проистекающая от того края, в коем они учреждены». При этом С. С. Уваров считал необходимым учитывать региональную специфику университетов [28]. В результате такой позиции в 1834 г. был открыт университет Св. Владимира в Киеве.

Устав 1835 г. внес существенные изменения в факультетскую структуру университетов, что отражало объективный процесс развития и дифференциации научных знаний. Это, прежде всего, сказалось на увеличении числа кафедр с 28 до 39. Вместо четырех отделений было организовано три факультета: юридический, медицинский (в Петербургском университете отсутствовал) и философский.

Большое внимание уделялось повышению уровня профессорско-преподавательского состава. Претенденты на профессорскую кафедру должны были не только обладать высшей ученой степенью доктора наук, но и представлять конкретные исследования по предмету кафедры и, наконец, иметь преподавательский опыт. Министерство стремилось поощрять выпуск учебных пособий по каждой дисциплине университетского цикла и научных трудов. Систематически проводились конкурсы на лучшие учебники и научные труды.

По новому Уставу во всех университетах вводились новые кафедры истории и литературы славянских наречий, что имело большое значение для укрепления научных и культурных связей России с южными и западными славянами. Особое значение имело создание специальных кафедр российской и всеобщей истории.

Значительное расширение университетского курса потребовало увеличения срока обучения студентов с трех до четырех лет (на медицинском факультете – до пяти).

В 30–40-е гг. XIX ст. ведущим центром научной подготовки молодых претендентов на кафедры российских и в последствии украинских университетов стал Берлинский университет, созданный братьями В. и А. Гумбольдт, где преподавали Г. Гегель, Ф. Шеллинг, Л. Ранке, братья Я. и В. Гримм и др. Таким образом, можно сказать, что именно к этому времени правительство перешло от практики приглашения ученых-иностранцев к созданию системы подготовки собственных кадров профессорско-преподавательского состава.

«Ученое сословие» в отечественных университетах в целом носило разночинский характер. Необходимо отметить, что с 30-х гг. университеты были не только учебными заведениями, основной задачей которых являлась подготовка специалистов, но и становились региональными центрами развития научных школ и направлений.

Несмотря на повышение требований в Уставе 1835 г. к поступающим в университет, общее число студентов в шести российских университетах с 1836 по 1848 гг. увеличилось вдвое – с 2 до 4 тыс. Произошло перераспределение доли отдельных университетов в общем объеме обучавшихся студентов. Так, в 1835 г. первое место по числу студентов занимал Дерптский университет (567 человек), второе – Московский (410), третье – Харьковский (348), далее – Казанский (219), Петербургский (200) и Киевский (120). Спустя тринадцать лет на первое место по количеству студентов вышел Московский университет (1165 человек), на второе – Петербургский (731), на третье – Киевский (663), четвертое место занял Харьковский университет (523). Всего в двух столичных университетах училось 46%, а на Украине – 30% всех студентов России [67, с. 730, 738]. Все усилия правительства привлечь дворян к обучению в университетах вплоть до 40-х гг. XIX в. были напрасными – они пренебрегали ими. В целом социальный состав студенчества университетов оставался на протяжении всей первой половины века разночинским.

В этот же период наблюдалось поступательное развитие российского и отечественного высшего образования. Быстрому и эффективному росту университетов мешали сохранявшееся крепостное право, сословные ограничения и противоречивая государственная политика в области образования. Реформы, направленные на создание современной, соответствующей европейским стандартам образовательной системы, воспринимались консерваторами как угроза монархическим устоям и православному миросозерцанию. Особенно осложнилась ситуация в конце 1840-х годов, когда напуганное ростом революционного движения в Европе правительство Николая I предприняло настоящее наступление на университеты. В это время усилился административный и полицейский контроль над системой образования, были ограничены университетские свободы, выборность, подозреваемые в политической неблагонадежности профессора увольнялись. В университетах были закрыты философские факультеты, запрещено преподавание ряда предметов. Стремление правительства оградить страну от влияния революционных идей привело к прекращению стажировок за границей, перестали приглашать иностранных специалистов. Количество студентов в каждом университете не должно было превышать 300 человек, при этом повышалась плата за обучение, ограничивался прием тех, кто не принадлежал к дворянскому сословию. В результате общее число студентов сократилось с 4,5 тыс. в 1848 г. до 3 тыс. в 1853 г. [1, с. 41].

Существовало мнение о возможном закрытии российских университетов. Но остановить поступательное развитие общества и государства не могли никакие реакционные меры правительства. Празднование 100-летнего юбилея Московского университета 12 января 1855 года подытожило не только вековой опыт старейшего российского университета, но и полувековой период существования системы университетского образования. Юбилей послужил прологом к последующим переменам: с 1857 г. стал обсуждаться вопрос о создании нового университетского устава. Начиналась «эпоха великих реформ».

1.3. Состояние университетского образования во второй половине XIX в. – нач. XX в.

В XIX веке университет становится общемировым феноменом – университеты появляются по всему миру: в Японии (Токийский императорский университет (1869 г.), объединивший школу развития и прогресса, школу европейской медицины и конфуцианскую академию), в Бразилии (первый университет открылся в 1912 году в штате Парана, в 1920 году – в Рио, в 1932 году – в Сан-Паулу), в Австралии (университеты в Сиднее (1850 г.), Мельбурне (1853 г.), Аделаиде (1874 г.)), в Индии (в 1857 году реформируются и заново открываются университеты в Бомбее, Калькутте, Мадрасе).

По мнению исследователей, «при всей очевидной несхожести стран обнаруживается общая логика становления в них мира университета как структуры, призванной обеспечить включение собственной культуры в мировой диалог, с одной стороны, а с другой – позволяющей использовать выработанные в западноевропейской культуре механизмы развития образования и знания для углубления самопознания интенсивно обновляемого общества, расширения возможностей самооценки. Адаптация, приспособление возникающего в Европе института – университета превращается для этих стран в средство развития собственной культуры, так и в канал самоутверждения в мире» [79, с. 54].

С середины XIX в. университеты вырабатывают новые формы практик, глубже связывающих их с пространством социальной жизни. Особенно активно это наблюдается в России. В это время она оказалась в состоянии глубокого структурного кризиса, назрела необходимость перемен во всех сферах жизни общества, в том числе и в системе образования. Решение давно назревших проблем модернизации России стало главным содержанием правительственной политики Александра II.

Весь комплекс реформ 1860–1870-х гг., а также меры по стимулированию индустриального развития страны должны были обеспечить прочное положение России в ряду крупнейших мировых держав. Преобразование высшей школы рассматривалось в это

время как неотъемлемая часть и необходимое условие успешной модернизации страны. Отмена крепостного права, создание новой системы местного управления и суда, глубокие изменения в экономике в пореформенный период создавали новые условия для функционирования университетов: утверждался принцип «без сословности», открывавший путь к знаниям талантливым выходцам из разночинной среды, значительно увеличился спрос на квалифицированные кадры и повышался престиж высшего образования. В то же время правительство не собиралось отказываться от попечительства и контроля в сфере образования. Частная инициатива в этой области допускалась только в том случае, если признавалась не противоречащей общему направлению государственной политики.

На рубеже 1850–1860-х гг., в условиях либеральной «оттепели» начала царствования Александра II, были отменены многие ограничения и запреты, мешавшие работе университетов. Уже в 1855 г. увеличился прием студентов, в 1856 г. возобновлены стажировки за границей для подготовки профессорскому званию, в 1859 г. разрешена покупка иностранной научной литературы без предварительной цензуры [47, с. 205]. Открываются новые университеты: на Украине появляется Одесский университет (1865 г.), а позже – в Черновцах (1875 г.) [48, с. 90].

В университетах восстанавливались выборы ректора и деканов факультетов, в аудиториях появилось много новых преподавателей, в том числе известных своими либеральными взглядами. В 1855–1862 гг. профессорский состав университетов обновился почти на 50%. На смену военным и чиновникам, осуществлявшим руководство системой образования в предшествующую эпоху, приходили видные ученые. Так, ректором Киевского университета стал 34-летний профессор Н. Х. Бунге (будущий министр финансов России), а попечителем – выдающийся хирург, профессор Н. И. Пирогов [1, с. 63].

В университетах появились вольнослушатели, т. е. лица, не зачислявшиеся в качестве студентов, не имевшие соответствующих прав и привилегий, но допущенные к слушанию лекций и сдаче эк-

заменов. Правила приема вольнослушателей определяли университетские Советы. Декану юридического факультета Петербургского университета профессору К. Д. Кавелину удалось убедить Совет разрешить женщинам посещение лекций в качестве вольнослушателей, и вскоре подобная практика распространилась на другие университеты (кроме Московского, где профессора высказались против).

В это время быстрыми темпами шло формирование студенческих корпораций, которые могли помочь в решении как академических, так и бытовых проблем. По общему признанию, материальное положение большинства российских студентов было крайне тяжелым.

Землячества, кассы взаимопомощи, столовые, общежития – такие студенческие объединения вполне легально работали в европейских университетах, но не имели законных оснований для существования в России. Вопрос о том, допустимы ли объединения учащихся или университетская автономия – это автономия только для преподавателей, решался на фоне нараставшего студенческого движения 1858–1861 гг.

Принятый в 1863 г. Устав зафиксировал целый ряд привилегий, дарованных университетам: они освобождались от многих налогов, могли приобретать недвижимость, открывать типографии, книжные лавки. Университетский Устав 1863 года соединил в себе германский принцип самоуправляющейся профессорской корпорации, французский принцип обязательности учебного плана и переходных экзаменов и традиционный для российского самодержавия контроль над деятельностью учебных заведений (Министерство народного просвещения, учебные округа, инспекции, комиссии и т. п.).

В принятом Уставе не были учтены многие предложения, он носил компромиссный характер, но некоторые принципиально важные идеи были проведены достаточно последовательно. Во-первых, университеты становились центрами науки: эффективность соединения учебной и научной работы была доказана западноевропейским опытом. Во-вторых, устранялась излишняя регла-

ментация университетской жизни, которая являлась серьезной помехой для развития новых направлений в науке и образовании. Университеты получали достаточно широкую автономию, попечители учебного округа не должны были вмешиваться в повседневную жизнь учебных заведений, функционирующих на основании Устава 1863 г.

Университетскому Совету (куда входили все профессора) и собраниям факультетов были предоставлены широкие полномочия в решении научных, учебных и многих административных дел. Им принадлежало окончательное слово при утверждении ученых званий и наград за научную деятельность, издании научных трудов, утверждении учебных программ и т. п. Инициатива в подборе профессорско-преподавательских кадров также была прерогативой Советов. Однако все решения по кадровым вопросам утверждались в вышестоящих инстанциях: ректор, избранный Советом, утверждался императором, деканы, профессора, доценты – министром народного просвещения. Практическое выполнение постановления университетского Совета о создании новых кафедр и научных подразделений также зависело от Министерства [1, с. 71].

Профессорско-преподавательский состав высших учебных заведений оставался частью сложной государственно-бюрократической машины. Совет университета избирал из своей среды проректора или инспектора из чиновников, которые курировали работу со студентами. В университет принимали с 17 лет, выпускники гимназий «записывались» в университет, а абитуриенты, не имевшие гимназических аттестатов, сдавали вступительные экзамены. Обучение было платным, но учреждались казенные (государственные) стипендии для наиболее талантливых учащихся, не имеющих достаточных средств.

Студенты должны были соблюдать правила внутреннего распорядка, любые студенческие организации запрещались. Окончившие университет с хорошими оценками и представившие диссертацию получали степень кандидата по соответствующему направлению (кандидат филологии и т. п.).

Согласно Уставу 1863 г. в университете должно быть 4 факультета (физико-математический, юридический, историко-филологический и медицинский), правда, исторически сложившиеся различия в структуре некоторых университетов сохранялись.

В 1870-е гг. на подготовку преподавателей были отпущены дополнительные средства, кроме того, при университетских кафедрах появились «своекоштные профессорские кандидаты», которые не получали стипендию. Так зарождалась отечественная аспирантура (сам термин появился в 1880-е гг.).

К концу XIX в. в России сложилась система подготовки научных и преподавательских кадров, позволявшая обеспечить потребности высшей школы. Структура факультетов и направленность подготовки специалистов в российских университетах имела некоторые особенности, связанные с потребностью в квалифицированных кадрах и возможностью устройства выпускников. После закрытия в 1859 г. Главного педагогического института университеты должны были обеспечить подготовку учителей для средних общеобразовательных и специальных учебных заведений. По имеющимся данным, с 1859 по 1900 гг. российские университеты дали стране около 58 тыс. специалистов, из них 23,5 тыс. составляли юристы [132, с. 286]. Диплом юридического факультета открывал путь на государственную службу, и среди студентов этих факультетов было значительное число детей дворян и чиновников.

В России и на территории нынешней Украины (в отличие, например, от США) при университетах не было инженерно-технологических факультетов, поэтому в пореформенный период развитие специального высшего технического образования сосредоточилось в вузах отраслевой направленности (Горный, Лесной институты, Институт гражданских инженеров, Институт инженеров путей сообщений и др.). Учреждались политехнические и технологические институты, не имевшие статуса университета, но фактически восполнявшие недостаток соответствующих университетских структур, в частности, в области прикладных исследований.

Следует отметить, что действие Устава 1863 г., наиболее либерального из всех университетских уставов, распространялось на шесть университетов: Московский, Петербургский, Казанский, Киевский, Харьковский и Новороссийский [132, с. 171].

В пореформенный период университеты становятся крупными научными центрами. Помимо традиционных методов преподавания, когда главной формой обучения были лекции, университеты начали вводить практические и семинарские занятия, привлекать студентов к научной работе в лабораториях, клиниках и т. п.

В это время университеты обогащаются научными кафедрами и лабораториями, что становится толчком к трансформации университетов в исследовательские. Возглавляли эту тенденцию немецкие университеты, о чем пишет В. Вернадский: «Немецкие университеты... – свободные, самоуправляемые рассадники обучения и одновременно – зона самостоятельной научной работы – создание XIX века» [25, с. 121]. Подобное слияние обучения и науки стало традиционным для всего университетского сообщества.

Во второй половине XIX в. в российских (в том числе и тех, которые в дальнейшем станут украинскими) университетах сформировались научные школы в области физики, химии, биологии, медицины, истории, языкознания, права и др., получившие международное признание. Университетские ученые участвовали в решении важных практических задач, связанных с развитием экономики, права, здравоохранения, культуры. Просветительская деятельность университетов укрепляла их связи с общественностью.

Реформы 1860-х гг. в области образования улучшили материальное и правовое положение университетов, позволили поднять уровень преподавания естественных и гуманитарных наук, открыли новые возможности для научного творчества.

23 августа 1884 г. императором Александром III был утвержден новый университетский Устав. Главная идея состояла в том, что университеты – это государственные учреждения, а профессорско-преподавательский состав – обычные чиновники министерства народного просвещения. Университетские корпорации не вы-

бирали, а предлагали кандидатуры для занятия должностей ректора, деканов и профессоров. Ректора выбирал министр народного просвещения и назначал император. Деканы избирались попечителем учебного округа и назначались приказом министра. Замещение вакантной должности профессора также стало прерогативой министра, который мог отклонить любую кандидатуру. Университеты оказывались под контролем попечителя учебного округа, фактически без его согласия невозможно было решить ни один вопрос. Повышалось значение инспекторов и других лиц, осуществлявших функции надзора [132, с. 131].

Органы университетского самоуправления (советы и факультетские собрания) сохранялись, однако их компетенции существенно ограничивались даже в решении учебных вопросов. Еще одним принципиальным новшеством Устава 1884 г. было введение обязательного выпускного государственного экзамена.

Государственные экзамены были очень сложными и требовали специальной подготовки. Выдержавшие экзамен получали диплом I или II степени, при этом диплом I степени сразу давал 10-й чин согласно «Табелям о рангах» (коллежский секретарь). Многие профессора считали, что государственные экзамены лишают студента стимула писать выпускную диссертационную работу, т. е. заниматься наукой [97, с. 104].

Статистические данные по университетскому образованию показывают, что в 1880–1890-е гг. увеличение количества учащихся шло более быстрыми темпами, чем в 1860–1870 гг. По неполным данным, в 1861 г. в университетах училось около 5 тыс. студентов, в 1870 г. – 6585 человек, в 1880 г. – 8045 человек (+18%), в 1890 г. – 12432 человека (+35%), в 1899 г. – 16294 человека (+24%) [87, с. 56].

Необходимо отметить, что к концу XIX в. объективные потребности экономики, развитие земских учреждений и судебной системы, расширение частной инициативы в большей степени формировали потребности в образованных кадрах, нежели государственный заказ на грамотных чиновников. Консервативный

курс правительства уже не мог кардинальным образом повлиять на динамику развития российских университетов. В то же время общее количество высших учебных заведений и учащихся в них студентов заметно уступали европейским показателям и не обеспечивали в полной мере потребности страны. В то время как в России на рубеже XIX–XX вв. (население \approx 130 млн. чел) было 9 университетов и в них около 16 тыс. студентов, в Германии (население \approx 40 млн. чел) – 20 университетов и 32 тыс. студентов [58, с. 90]

Во второй половине XIX в. в стенах российских и нынешних украинских университетов сложились научные школы, основателями которых были всемирно известные ученые. К научной деятельности активно привлекались студенты. Формировалась плеяда ярких талантов, блестящих профессоров, являвшихся глубокими исследователями и замечательными лекторами. К числу таких выдающихся профессоров относятся С. М. Соловьев, В. О. Ключевский, Ф. И. Буслаев, А. М. Бутлеров, А. Г. Столетов, В. В. Докучаев, Д. И. Менделеев, И. М. Сеченов, П. Л. Чебышев, А. М. Ляпунов и др. В университетах создавались благоприятные условия для подготовки преподавателей к профессорскому званию. К концу XIX в. такая подготовка стала все больше проводиться в российских университетах. Если в 1870 г. в России готовился 51 преподаватель, а за границей – 16, то в 1900 г. в России готовилось уже 184 преподавателя, а за границей – 19 [57, с. 155].

Университетские преподаватели участвовали в создании новых учебных заведений и программ для них, разрабатывали учебные курсы, учитывавшие новейшие достижения науки, вели большую издательскую деятельность. С 1867 г. по инициативе профессоров Петербургского университета в разных городах начали проводить научно-педагогические съезды. Университетское образование в России во второй половине XIX в. стало важным фактором развития системы образования вообще.

В этот период российская и нынешняя украинская университетские среды остаются интегрированными в общеевропейское образовательное поле, которое продолжало активно развиваться: «в

1900 году во всех 18 европейских странах, включая Россию, насчитывалось 113 университетов и около 200 тыс. студентов и слушателей» [цит. по 79, с. 58].

Ведущая роль университетов в системе образования, усиление и расширение государственной и общественной поддержки высшей школы, а также более полный учет потребностей социально-экономического развития страны определили успехи отечественной образовательной системы во второй половине XIX в. Эти успехи позволили начать преодоление исторического отставания в развитии просвещения, ускорить формирование квалифицированных кадров, создать основы для выдающихся достижений отечественной науки и культуры. Вместе с тем, состояние университетов, особенно их правовое положение, закрепленное Уставом 1884 г., не отвечало объективным потребностям экономической и политической модернизации страны.

В начале XX в. в условиях ускорившегося социально-экономического развития происходит процесс дальнейшей демократизации системы образования. В это время выпускники реальных училищ получили право поступления в университеты, но только на физико-математические и медицинские факультеты с дополнительным экзаменом по латинскому языку.

Система обучения оставалась прежней. Например, Петербургский университет имел четыре факультета: на физико-математическом обучалось 32% студентов, на юридическом – 58%, на историко-филологическом и на факультете восточных языков – по 5%. Число студентов за первое десятилетие XX в. возросло с 4 до 11 тысяч человек [176, с.168]. В учебном году обычно было три экзаменационных сессии: рождественская, осенняя и весенняя. Никаких пометок о несданном экзамене в матрикуле не делалось, можно было экзаменоваться несколько раз. Государственные экзамены проходили в более торжественной обстановке. Тем, кто оканчивал с отличием, по первому разряду, присваивали звание кандидата наук. Под руководством профессора писали сочинение на выбранную тему. За сочинение, в которое были внесены новые

научные исследования, советом университета присуждалась золотая медаль с надписью «преуспевшему». Основная масса студентов состояла из скромных, трудолюбивых молодых людей, весьма ограниченных в средствах, поэтому значительная часть студентов подрабатывала репетиторством, считала обязательным хотя бы частично содержать себя самим, а не сидеть на шее у родителей. Иногородние студенты жили в общежитиях или снимали вдвоем комнату за 12–15 руб. Бюджет такого студента не превышал 25–30 руб. в месяц [2, с. 57].

Стипендии и пособия выдавались со второго курса и при отличных отметках. Поэтому особенно велик был отсев с 1 курса. В результате на историко-филологическом факультете уже на 2 курсе любой желавший мог получить стипендию, а для юристов она была возможна только на третьем курсе.

В это время в университете легально действовали организации экономического порядка: землячества, кассы взаимопомощи, которые существовали на добровольные взносы. Были и спортивные объединения: яхт-клуб, атлетическое общество и др.

Следует отметить, что положение российских и нынешних украинских университетов к началу XX в. было очень сложным, ибо, с одной стороны, можно отметить увеличение числа студентов, серьезную вовлеченность многих из них в занятия наукой, создание и расцвет университетских научных школ, а с другой – недовольство Уставом 1884 г., университетскими порядками, давлением властей на университеты. Все это вылилось в целую серию студенческих забастовок в начале XX столетия.

С 5 по 28 января 1906 г. в Петербурге прошло совещание ректоров и профессоров российских университетов, в котором приняли участие 44 человека. В результате трехнедельной работы участников совещания был подготовлен проект нового университетского Устава. Он был гораздо меньше по объему прежних, так как не носил излишней регламентации. По проекту университет получал широкую автономию, управление им осуществлял Совет, который включал всех профессоров университета. Совет решал основные

вопросы университетской жизни, а факультетские собрания – факультетской. Ректор избирался на 2 года из профессоров университета и утверждался императором; он мог переизбираться. Отменялись все ограничения при приеме, женщины получали право не только учиться в университете, но и преподавать, студентам разрешалось самим выбирать учебные предметы, создавать литературные и научные общества. Большинство голосов участники совещания высказались за сохранение одной ученой степени. Во всех вопросах университетской жизни решающий голос принадлежал профессорам, ибо все остальные в университете люди временные или случайные. В общественной дискуссии о проблемах высшего образования большое внимание уделялось усилению связи университетского образования с научно-исследовательской работой.

Острота социальных конфликтов начала XX в., студенческие стачки, забастовки и демонстрации не смогли парализовать работу университетов, они продолжали выполнять свои задачи, увеличивали прием студентов и выпуск специалистов. По некоторым подсчетам, из 85 тысяч имевшихся в России к началу XX в. людей с высшим образованием 58 тысяч окончили российские университеты. Впрочем, из числа поступавших в срок заканчивала учебу лишь незначительная часть. В Петербургском университете ежегодно принимали более 1 тыс. студентов, а выпускали лишь третью часть [131, с. 386].

В 1906–1907 гг. в университетах шел спор о преимуществах двух систем: курсовой и предметной. Большинство склонялось к введению предметной системы, суть которой состояла в том, что на факультетах составлялось несколько учебных планов в соответствии с имевшимися специализациями. Студент имел право выбрать из учебного плана для сдачи основной предмет и специальный и посещать практические занятия. При этом можно было растянуть учебу в университете до шести лет или завершить ее через два года. Предметная система была ориентирована на сильного студента и талантливого преподавателя, поэтому устраивала не всех. Кроме того, требовалось наличие большого количества профессоров, что-

бы у студента была возможность выбора. В результате многолетних дискуссий прийти к единому мнению не удалось, и предметная система не была введена.

Университетская система в России подвергалась серьезной критике на заседаниях Государственной думы. Правые требовали отменить всякую университетскую автономию, ликвидировать любые признаки студенческого самоуправления, сделать высшее образование недоступным для определенных социальных категорий и национальностей. Социал-демократы связывали решение университетского вопроса только со свержением самодержавия. Кадеты и октябристы выступали за пересмотр Устава 1884 г., предоставление университетам автономии, открытие новых университетов, разрешение поступать в университеты всем желающим. Кадеты заявляли: «Университеты – это очаги русской культуры, передовые источники света, без которых немислимо прогрессивное движение страны, ни низшее, ни среднее образование» [58, с. 92].

К началу первой мировой войны университетское образование в России сделало значительный шаг в своем развитии: появился еще один новый университет в Саратове, возникли новые факультеты и кафедры, выросло число преподавателей и студентов, увеличился выпуск из университетов, особенно на юридических и физико-математических факультетах. Так, количество студентов в российских университетах, включая Харьковский, Киевский и ряд других нынешних украинских университетов, с 1900 по 1913 гг. увеличилось в 2 раза, а преподавателей на 80%; за эти годы университеты окончили более 40 тыс. человек, среди них свыше 9 тыс. – юридические факультеты [58, с. 94].

Менялся классовый состав преподавателей и студенчества, при этом среди студентов выходцы из дворянства составляли всего 5%, а в числе профессоров их было до трети. В 1915 г. в Петроградском университете появилась первая женщина-преподаватель О. А. Добиаш-Рождественская, читавшая лекции по истории западноевропейского средневековья.

Надо отметить и серьезные проблемы в развитии университетов в России. В связи с позицией Николая II медленно, по сравнению с остальной Европой, росло число университетов (в Германии за 1900–1912 гг. открылось 10 новых университетов, в Италии – 11, во Франции – 13). Постоянно университеты испытывали нехватку преподавателей, в 1913 г. оставались вакантными около трети преподавательских мест. Например, в Харьковском университете к 1917 г. из 173 преподавательских единиц только 47 занимали штатные работники, а 50 профессоров и 76 приват-доцентов были внештатными. В Петроградском университете на 47 штатных профессоров приходилось в 1916 г. 32 внештатных. Одной из причин отсутствия необходимого количества профессоров и доцентов была повышенная сложность получения магистерских и докторских степеней в российских университетах. Многие современники отмечали, что российские магистерские диссертации превосходили немецкие, американские и другие докторские [31, с. 264].

В годы первой мировой войны значительная часть студентов университетов отправилась в армию, особенно студенты-медики. В связи с этим с 1915 г. на медицинские факультеты начали принимать женщин. В ходе боевых действий пришлось эвакуировать Варшавский, Дерптский университеты, а на месте их нового размещения были заложены основы будущих Ростовского и Воронежского университетов. В 1916 г. в Перми открылось отделение Петроградского университета, которое в 1917 г. было преобразовано в самостоятельный университет. В Саратов осенью 1915 г. был частично эвакуирован Киевский университет.

Таким образом, к 1917 г. в России в целом и на территории нынешней Украины в частности сложилась собственная университетская система, лишь отчасти воспринявшая некоторые черты немецкой и французской. Университеты делали упор на глубокое освоение студентами фундаментальных наук. Основное содержание учебных программ составляли общие курсы. Специализация вводилась только на старших курсах. Сложилась система тесных связей между университетами и академическими научными учрежде-

ниями. Для отечественных университетов были характерны очень высокие требования к магистерским и докторским диссертациям. Все это обеспечило серьезные достижения и рост авторитета университетского образования в стране и за рубежом.

1.4. Советская система университетского образования

В начале XX в. университеты были флагманами высшего образования. К 1914 г. в России действовало 10 университетов, в которых обучалось 37,5 тыс. студентов. В 1916 г. было 11 университетов, которые ежегодно принимали на обучение около 12 тыс. человек [5, с. 364].

Сразу после Октябрьской революции была начата работа по расширению сети высших учебных заведений в стране и перестройке всей системы образования в интересах широких народных масс. В разработанных постановлениях и директивах был провозглашен широкий доступ в вузы всем желающим, независимо от их сословной принадлежности, национальности и пола. Повсеместно была отменена плата за учебу, введена система материального обеспечения студентов.

У новой власти отношение к университетам не было однозначным: некоторые радикально настроенные члены партии считали университеты консервативными, устаревшими и предлагали их ликвидировать. Большинство же считали, что университеты надо сохранить, но существенно изменить социальный состав студенчества, полностью переведя преподавание на марксистскую основу, а для этого необходимо провести переподготовку преподавательских кадров и лишить университеты всякой автономии. При этом авторитет университетского образования был достаточно высок.

2 августа 1918 г. был принят Декрет о правилах приема в высшие учебные заведения, предоставлявший право поступления в вуз лицам любого уровня образования, вступительные экзамены были отменены. Так началось массовое зачисление в университеты всех желающих.

Именно в 1918 г. происходит бурный процесс открытия новых университетов, тогда в России было создано 16 государственных университетов. В этот период реорганизации подверглась факультетская система университетов, появились инженерные, агрономические факультеты, ликвидировались юридический и т. д. Резко изменился социальный состав студенчества. Наблюдался значительный рост численности студентов, но они не были подготовлены к восприятию университетских лекций и проведению лабораторных и семинарских занятий. В связи с этим в 1919 г. были организованы рабочие факультеты (рабфаки), а затем подготовительные курсы при всех университетах [72, с. 25].

В период гражданской войны и сразу по ее окончании в стране открывались все новые и новые вузы: Горная академия в Москве (1918 г.), а также Тбилисский, Днепропетровский, Иркутский (1918 г.), Азербайджанский (1919 г.), Туркестанский, Ереванский (1920 г.) университеты. Однако число желающих поступить в вузы намного превышало количество мест в них. Поэтому решением ректорского совещания в мае 1921 г. был официально установлен классовый принцип приема в вузы с целью ограничения доли детей интеллигенции среди студентов.

В университетах создавалось студенческое самоуправление с целью противодействия профессорам, не лояльным к Советской власти, и контроля за студентами «чуждых взглядов». Разрешены были общие собрания студентов, выборы Советов студенческих старост тайным голосованием. Студенты в большом количестве вводились в составы университетских Советов, различных комиссий, они стали участвовать в решении всех вопросов университетской жизни, за исключением выборов на должности преподавателей и присвоения ученых степеней [2, с. 86].

Таким образом, первое двадцатилетие XX века ознаменовалось серьезными переменами в университетской жизни, попытками коренной перестройки университетского образования. Были открыты новые университеты, увеличилось число факультетов в них, резко возросло количество студентов, изменился социальный и по-

ловой состав студенчества, велось наступление на университетскую автономию, вытеснялись профессора старого режима. Но полностью осуществить реорганизацию университетов и подчинить их новой власти в тот период не удалось.

В первой половине 20-х гг. продолжалась разработка положения об университетах, но вначале ограничились изданием отдельных положений для некоторых университетов. Такое временное положение действовало в Московском, Петроградском и других университетах. В начале 1921 г. Комиссия под руководством проф. О. Ю. Шмидта подготовила «Положение об управлении высшими учебными заведениями РСФСР», принятое Наркомпросом.

Новый Устав был обсужден летом 1921 г. и в сентябре того же года на конференции деятелей высшей школы принят СНК РСФСР. Это был первый советский Устав вуза, согласно которому университеты окончательно включались в общую систему советских организаций и учреждений, а ректоры стали ответственными советскими работниками. Упразднялась административная автономия университетов, ничего не говорилось о научной работе. Состав правления утверждался Наркомпросом. Правление назначало преподавателей и научных сотрудников университета и представляло в Народный комиссариат просвещения кандидатуры профессоров для утверждения. В составе всех факультетских и университетских органов значительную часть составляли лица, непосредственно к университету не относившиеся (представители советских, партийных, профсоюзных, комсомольских органов и т. п.). Ликвидировались кафедры, вместо них создавались предметные комиссии на паритетных основах из преподавателей и студентов.

В 1920-е гг. регулярно проводились структурные перестройки университетов: ликвидировались одни факультеты, сливались другие, проходило репрофилирование, вместо широкой фундаментальной подготовки вводилась узкая специализация, полностью исключалась научная подготовка студентов. Постепенно выводились из состава университетов факультеты, а на их основе создавались институты.

Процесс обучения проходил в значительной мере стихийно. Знания студентов, особенно выпускников рабфаков, были невысокими, ежегодно среди не выполнивших учебные планы оказывалось свыше 50% студентов-физиков, математиков, химиков, процветало второгодничество, значительная часть студентов училась по 7–8 лет, не укладываясь в 4-летний срок. Сказывались свобода посещения занятий и практика перевода с курса на курс без учета выполнения учебного плана [72, с. 27].

С середины 1920-х гг., когда кадры старых специалистов были в значительной степени вытеснены, встал вопрос о подготовке к преподавательской деятельности выпускников университетов. С этой целью с 1925 г. в университетах начали открываться аспирантуры. Отбор в аспирантуру осуществлялся по рекомендации партийной ячейки, среди студентов выделялась категория выдвиженцев – это были коммунисты и комсомольцы безупречного классового происхождения, активно занимавшиеся общественной работой.

Надо сказать, что общественную активность проявляла значительная часть студенчества, основное время уделяя выполнению различных поручений, участвуя в митингах, собраниях, заседаниях и других мероприятиях. Часть студентов считала многие университетские предметы ненужными, ставила вопрос о сокращении сроков обучения, об узкой специализации, часто выражала недоверие старшему поколению преподавателей, стремившихся передать им фундаментальные знания, привить интерес к достижениям мировой науки и культуры.

В 1922 г. были введены государственные стипендии, а в 1924 г. установлена единая государственная стипендия в денежном виде, составляющая первоначально около 20 руб.

За два года в СССР количество вузов выросло со 152 до 701, в них обучалось около 406 тыс. студентов. Из многопрофильных делали узкопрофильные вузы [166, с. 103]. В университетах резко сократилось количество факультетов до 2–3-х, но обязательно оставался рабфак. Уменьшилось количество студентов и численность преподавательского состава. В этот период достаточно четко опре-

делилась отраслевая структура высшего образования, максимально приближенная к потребностям экономики.

Однако уже в 1931 г. начали сказываться негативные последствия оргпреобразований, которым подверглись университеты, и стали приниматься меры к изменению их положения. Летом 1931 г. вышло Постановление СНК РСФСР, в котором указывалось, что университеты должны стать основными центрами подготовки научно-исследовательских кадров по естественнонаучным и физико-математическим дисциплинам, т. е. готовить специалистов по общенаучным дисциплинам, педагогов для вузов и средних школ. В 1931 г. были восстановлены закрытые университеты в Нижнем Новгороде, Перми, Свердловске. Постановление отвергло бригадно-лабораторный метод, восстановило роль лекции в учебном процессе, ввело обязательные вступительные экзамены в вузы, защиту дипломных работ, проведение зимней и весенней экзаменационных сессий.

Возрождались научно-исследовательские институты при университетах, число их быстро росло. В университеты возвращались гуманитарные факультеты: исторические, филологические, философские, экономические. Вместе с тем, медицинские, агрономические и другие факультеты так и не были восстановлены, поэтому университетское образование СССР в тот период не соответствовало европейскому стандарту классического университета.

В 1932 г. принимается Постановление ЦИК СССР «Об учебных программах и режиме в высшей школе и техникумах», в соответствии с которым восстанавливалось обязательное посещение студентами всех видов университетских занятий: лекций, семинаров, лабораторных и т. д. Одновременно начинается борьба за введение строгой трудовой дисциплины среди профессорско-преподавательского состава. В вузах вводятся стандартные учебные планы, зимние и весенние сессии, дипломные работы на последнем курсе, увеличивается время на изучение общетеоретических дисциплин, соответственно сокращаются часы, отведенные на производственную практику, возвращаются обязательные вступи-

тельные экзамены, устанавливается контроль за качеством учебы, срок обучения продлен до 5 лет. Были восстановлены ученые степени и звания, отмененные в период революции, а для студентов вновь введена пятибалльная система оценок и зачетные книжки, приняты единые общесоюзные учебные планы и программы. В 1936–37 уч. году впервые проводятся выпускные государственные экзамены.

Развитие университетского образования шло в этот период довольно быстро. В 1934 г. нарком просвещения РСФСР А. С. Бубнов заявил, что университеты вырастают в крупнейшие центры советской научной мысли. В 1938 г. в СССР насчитывалось 23 университета, из них 12 в РСФСР, 4 в Украине, 7 в других союзных республиках. Самым крупным по количеству студентов был Ленинградский – 6 тыс. В среднем в университетах было от 4 до 9 факультетов, обязательно физико-математический и химический, почти во всех – биологический. Университеты получали индивидуальные уставы, в 1936 г. они были выведены из-под юрисдикции Наркомпроса и переданы в ведение вновь созданного Всесоюзного комитета по делам высшей школы [1, с. 54].

Постепенно практика студентов становилась тесно связанной с учебным процессом и переносилась на старшие курсы. Соотношение лекций и практических занятий было 1:1, формы практических занятий старались разнообразить: семинары, спецсеминары, лабораторные работы и т. д. Во второй половине 1930-х гг. с целью привлечения к научной работе студентов при кафедрах в университетах возникали студенческие кружки, проводились студенческие научные конференции: на факультетах, в масштабе всего университета и междууниверситетские. В Московском и Ленинградском университетах в конце 1930-х гг. были опубликованы первые сборники студенческих работ. Многие отечественные и зарубежные исследователи отмечают, что именно из университетских студентов этого периода выросло то поколение советских ученых, которое обеспечило успехи отечественной науки в самых престижных отраслях в послевоенные годы.

Во второй половине 30-х гг. усилилось внимание к подготовке кадров высшей квалификации, было восстановлено присуждение ученых степеней и званий, в университетах открылись Советы по защите диссертаций, быстро расширялась аспирантура. В постановлении СНК СССР от 13 января 1934 г., которым восстанавливались ученые степени и звания, были сформулированы положения об аспирантуре, действующие в основном до сих пор [166, с. 178].

Закреплению преподавательских кадров в университетах способствовал переход от почасовой оплаты труда к штатно-окладной системе. Этот переход занял несколько лет, и только в 1937 г. почасовая система была отменена. В университетах, как и в других вузах, устанавливались определенные штаты, численность их зависела от количества студентов. Преподаватель мог состоять в штате только одного вуза и обязан был в среднем работать 5 часов в день (это охватывало все виды учебной и научно-исследовательской работы).

Материальное и бытовое положение студентов в университетах с середины 30-х гг. улучшилось. Это было связано с повышением стипендии, с увеличением удельного веса получавших ее, строительством общежитий для иногородних. Но уже в 1940-м году была введена плата за обучение в вузе, что ухудшило материальное положение многих студентов и привело к уходу из университетов значительной части обучающихся. Плата в Москве, Ленинграде и столицах союзных республик составляла 400 руб. в год, в других городах – 300 руб. Высшее образование для многих студентов стало недоступным.

В тот период университеты составляли значительную долю в системе образования. Так, в 1940 г. в университетах обучалось 70 тыс. из 650 тыс. студентов высших учебных заведений Советского Союза. Университеты сумели преодолеть многие трудности на пути своего развития, восстановили свои позиции ведущих вузов страны. В целом же, к началу Великой Отечественной войны в СССР действовало 817 учебных заведений, а контингент студентов превышал 800 тыс. человек [30, с. 3].

В тяжелых условиях военного времени правительство проявляло заботу о сохранении высшей школы, ее кадров. Многие вузы были эвакуированы, при этом в годы войны было открыто 60 новых высших учебных заведений. Однако война нанесла тяжелый урон высшей школе: было разрушено 334 вуза, наиболее ценное оборудование лабораторий, уникальные коллекции и библиотеки университетов, находившихся на временно оккупированной территории, были вывезены в Германию.

В 1942–1943 гг. на большинстве факультетов университетов был восстановлен 5-летний срок обучения, вновь увеличивался прием в университеты, постепенно в аудиториях появлялись фронтовики, вернувшиеся к учебе или вновь поступившие. За годы войны в университетах была создана 81 новая кафедра. В 1943 г. СНК СССР были приняты несколько постановлений об освобождении от платы за обучение по национальному признаку, в основном это коснулось студентов среднеазиатских республик. Полностью же документ «Об установлении платности обучения» утратил свою силу лишь в 1954 г.

Несмотря на огромные трудности послевоенного периода, связанные с необходимостью восстановления народного хозяйства, высшая школа получала от государства необходимые ресурсы, наращивала темпы своего развития. Проводилась реорганизация вузов, мелкие вузы объединялись с более крупными, создавались новые учебные заведения. Уже осенью 1945 г. в стране насчитывалось 789 вузов, что составляло 96,6% их довоенного количества [30, с. 8].

В первые послевоенные годы значительное внимание уделялось восстановлению пострадавших от оккупации и военных действий университетов, которое в основном завершилось к концу 1940-х гг.

В те годы проблемы дальнейшего развития университетского образования, судеб университетов, их места в системе образования и жизни общества дискутировались во многих странах.

Если накануне второй мировой войны на Западе распространялись идеи превращения университетов в центры подготовки куль-

турных профессионалов, которым не обязательно заниматься исследовательской работой (профессоров надо избирать из педагогов, а не из ученых, как отмечал известный мыслитель XX в. Ортега-и-Гассет), то после окончания войны все большее внимание получали взгляды Карла Ясперса, изложенные им в книге «Идея университета». Он считал необходимым развивать традиции гумбольдтовского исследовательского университета, в котором ученые и студенты совместно заняты поиском истины. Так как истина раскрывается в процессе поиска, то исследование – первейшая цель университета. Вторая задача – обучение, ибо знание истины надо преодолевать. Кроме того, университет должен создавать личность с высокой интеллектуальной культурой, т. е. воспитывать, – это третья задача, и все они взаимосвязаны. Отделить любую из них – означает потерять сам дух университетского образования. Чтобы успешно решать эти задачи, университет обязан сохранять и укреплять свои академические свободы, – считал К. Ясперс [178, с. 34].

Идеи Ясперса оказывали влияние и на отечественные университеты, ибо в послевоенные годы они стремились совмещать все три задачи. Но в условиях, когда в стране действовал тоталитарный режим власти, сделать это было очень трудно. Так, поиск истины происходил в разрешенных рамках официальной идеологии, стремившейся подчинить себе не только гуманитарные, но и естественные науки: достаточно вспомнить жаркие дискуссии по вопросам генетики, кибернетики и др. наук, объявленных в ту пору «буржуазными лженауками». Передача знаний студентам также ограничивалась тем, что было разрешено официальной идеологией, малейшее отступление преподавателя от утвержденной программы не допускалось. В воспитательном процессе основное внимание уделялось подготовке в стенах университетов специалистов, преданных делу Коммунистической партии, способных выполнить любые ее решения.

Постепенно начали открываться новые университеты в столицах союзных республик, и к 1951 г. уже все союзные республики имели свои университеты. Если накануне войны в СССР насчиты-

валось 29 университетов с 76 тыс. студентов, то в 1955 г. в 33 университетах обучалось 185 тыс. студентов и 5 тыс. аспирантов, около 10% всех студентов страны [2, с. 100].

В 1946 г. было образовано Министерство высшего образования СССР, и все университеты перешли в его подчинение. Министерство утвердило типовой проект университетского Устава, на основе которого начали разрабатываться и приниматься индивидуальные уставы отдельными университетами. Одновременно ряд университетов перешел на индивидуальные учебные планы, что позволило лучше использовать их педагогический и научный потенциал, быстрее перестраиваться на подготовку выпускников по новым специальностям.

С 1946 г. в университетах СССР появились иностранные студенты из стран народной демократии. Первым их принял МГУ, а затем и другие университеты.

Послевоенное десятилетие характеризовалось ростом престижа научно-преподавательской деятельности, что было в значительной степени связано с повышением оплаты труда в вузах, особенно для имевших ученые степени и звания. В эти годы соотношение зарплаты доцента, кандидата наук и квалифицированного рабочего составляло примерно 4:1, а профессора, доктора наук – 7:1. Такого уровня оплаты труда отечественные ученые не имели в последующие десятилетия [2, с. 102].

В 1950-е гг. была введена конкурсная система для преподавателей всех вузов: раз в пять лет каждый должен был переизбираться на должность.

Постепенно университеты превращались в центры переподготовки и повышения квалификации преподавателей фундаментальных дисциплин и общественных наук фактически всех вузов страны.

Таким образом, послевоенный период характеризуется быстрым развитием отечественной университетской системы. Потребности экономики, культуры, постепенный переход к информационным технологиям вызвали необходимость создания в универси-

тетях новых факультетов и подготовки специалистов по абсолютно новым специальностям.

С середины 1950-х гг. до начала 1970-х гг. в развитии университетов преобладали позитивные тенденции: быстро росло число университетов, увеличивались конкурсы в них, усиливалась роль университетских ученых в развитии отечественной науки, осуществлялось расширение материальной базы.

С 1956 г. шел процесс открытия новых университетов, в первую очередь, в столицах автономных республик. Большинство новых университетов сформировалось на базе местных педагогических институтов, во многих из них научно-исследовательская деятельность по фундаментальным наукам почти не велась, не существовали научные школы, не было опыта привлечения студентов к исследовательской работе. В отличие от царской России и довоенного периода в СССР, когда новые университеты создавались при широком участии старых, выделявших для них кадры, оборудование, часть библиотечного фонда, в 1950–1980-е гг. эта традиция в основном была утрачена. Поэтому процесс становления новых учебных заведений как настоящих университетов шел очень болезненно, затягивался на десятилетия, и, к сожалению, некоторые из них по прошествии десятилетий так и не достигли даже среднего уровня университета.

Большие перемены произошли в соотношении между числом студентов на дневном, заочном и созданном в 1950-е гг. вечернем отделениях. Постепенно количество заочников и вечерников догнало дневников, а затем стало их превосходить, особенно на гуманитарных факультетах.

Высшая школа в начале 1970-х гг., по мнению тогдашнего министра высшего и среднего специального образования СССР В. П. Елютина, полностью удовлетворяла потребности страны во всех специалистах, которые были необходимы [169, с. 198].

Именно высшее образование в значительной степени определяло темпы социального и научно-технического прогресса, обеспечивая выпуск высококвалифицированных специалистов для всех

отраслей народного хозяйства. Это подчеркивалось в принятом в 1972 г. Постановлении партии и правительства «О мерах по дальнейшему совершенствованию высшего образования в стране», направленном на то, чтобы значительно поднять уровень и качество подготовки специалистов высшей квалификации. В 1973 г. в стране насчитывалось 825 вузов, подготовка кадров велась более чем по 400 специальностям [30, с. 204].

По образовательному и культурному уровню СССР относился к числу развитых стран мира. Советская высшая школа, в отличие от университетской системы Запада, находилась полностью под контролем государства. В СССР не было частных вузов, государство контролировало всю жизнь и деятельность высшей школы. Во всех вузах страны действовали одни и те же принятые государственными органами учебные планы и программы, а ученые степени и звания преподавателей на всей территории СССР утверждал общесоюзный экспертный орган – ВАК (Высшая Аттестационная Комиссия) СССР. Даже кандидатуры на должности в университетской иерархии: ректор, проректор, декан, заведующий кафедрой – утверждались с согласия партийных и государственных органов.

Благодаря этому была осуществлена стандартизация высшего образования по всей территории страны. Выпускник уральского вуза мог поехать в Казахстан или в Белоруссию с уверенностью, что получит тот же самый набор знаний и умений, что и выпускник местного университета. Разница наблюдалась лишь в качестве подготовки того или иного специалиста в зависимости от его личностных способностей.

В этом состояло еще одно принципиальное отличие советской высшей школы от западной, ведь в Европе и США в каждом университете, не говоря уже о разных странах, существовали различные программы.

Во второй половине 1970-х гг. начался процесс снижения престижности университетского образования. Отношение к университетам стало меняться в худшую сторону, престижность университетского образования снижалась, так как оно не реагировало

своевременно на запросы общества. Это было связано еще и с экономией общества на образовании, инвестиции вкладывались в основном в развитие научных исследований в академических институтах. Даже строительство новых университетских объектов было законсервировано на долгие годы.

Начало периода «перестройки» потребовало повышенного внимания к уровню образованию. В своем выступлении на совместном заседании Госкомитета СССР по народному образованию и Всесоюзного совета по народному образованию, проходившем в Москве в сентябре 1989 г., председатель Гособразования СССР Г. А. Ягодин назвал положение дел в стране с образованием неудовлетворительным [107, с. 156]. Ключом к решению проблемы должно было стать изменение отношения и к студенту, и к преподавателю, а также повышение качества образования и внедрение компьютеризации.

Таким образом, к середине 1980-х гг. университетское образование в Советском Союзе переживало серьезные трудности, престиж университетского диплома упал, участие университетов в развитии отечественной науки значительно уменьшилось.

1980-е гг. и начало 1990-х гг. отмечены усилением интеграционных процессов в вузовской системе, которые особенно коснулись университетов. В это время происходит процесс сближения гуманитарного и технического образования, их взаимопроникновения, что легче всего осуществить в рамках университетов, где присутствует весь спектр фундаментальных наук, возрастает интенсивность сотрудничества университетов разных стран путем постоянного обмена студентами и преподавателями, разработки совместных научных проектов, унификации учебных планов. Многие советские университеты имели контакты с зарубежными университетами и продуктивно сотрудничали с ними в рамках международных соглашений в области науки. В этот период Советский Союз принимал активное участие в деятельности межгосударственных организаций в области образования, в частности ЮНЕСКО. Веду-

щие университеты страны являлись членами Международной ассоциации университетов.

К сожалению, в годы перестройки фактически прекратилось строительство новых зданий для университетов: учебных корпусов, общежитий, лабораторий, клубов, спортзалов и т. п.

В целом годы перестройки для всей системы высшей школы были достаточно сложными и противоречивыми. Однако абсолютное большинство университетских преподавателей и студентов приветствовало перестройку, поддерживало многие мероприятия тех лет, особенно по развитию гласности и демократии. Значительное количество преподавателей и студентов участвовали в процессе формирования новых политических партий и общественных объединений, некоторые из них были избраны депутатами высших законодательных органов СССР, УССР и местных советов.

С 1992 г. университетское образование в Украине вступило в новый этап своего развития. Это связано с целым рядом обстоятельств и в первую очередь с тем, что прекратил существование Советский Союз и вместе с ним единая вузовская система. Началось строительство новой системы высшего образования в границах каждой из 15 республик, существовавших на территории бывшего СССР. При этом оказались разорванными традиционные межвузовские связи как по линии учебно-методической, так и научной работы, что создало дополнительные трудности. Сказывались также и сложности финансирования университетов, так как они находились целиком на государственном бюджете.

Что касается позитивных результатов развития отечественных университетов в этот период, то следует отметить постепенное их освобождение от идеологической зависимости, особенно в преподавании общественных и гуманитарных наук и воспитательной работе. Преподаватели получили возможность разрабатывать авторские курсы, учить студентов критическому подходу к действительности. Стало реальным приступить к изучению тех проблем, которые долгие годы были под запретом. Начался обмен преподавате-

лями, интеграция отечественных университетов в европейскую и мировую университетские системы.

Стало очевидным, что наша система преподавания фундаментальных наук, широкая общетеоретическая подготовка выпускников университетов позволяли окончившим университеты свободно ориентироваться в сложных ситуациях, принимать самостоятельные решения, участвовать в исследовательской работе. Кадры наших профессоров и доцентов не уступали по своей подготовке зарубежным, имея перед ними определенные преимущества, прежде всего, в общенаучной эрудиции, в умении более широко взглянуть на стоящую перед исследователем научную проблему.

В постперестроечный период вузам страны дали некую самостоятельность, освободили их от излишней опеки. Вместе с тем, в системе высшего образования после развала СССР возникла масса проблем, некоторые из которых не решены до сих пор. К ним можно отнести следующие: 1) недопустимо низкое финансирование вузов; 2) неспособность вузов адаптироваться к рыночным условиям; 3) превращение ряда вузов государственного значения в учебные заведения, готовящие кадры лишь для своего региона; 4) кризис воспитательной работы со студентами и пр. Эти и другие проблемы конца XX – начала XXI вв. создали благоприятную среду для саморазрушения государственных вузов и одновременного создания массы учебных заведений частной формы собственности.

В конце XX в. проблемы университетского образования, его дальнейшего развития, роли и места университетов в жизни общества продолжали оставаться в числе наиболее острых. Большинство исследователей считало, что роль университетов должна возрастать, что только университетская фундаментальная подготовка даст их воспитанникам возможность более быстро и безболезненно приспособиться к часто меняющимся потребностям общества. Университеты обязаны ответить на главный вопрос современности – определить свою специфическую роль в модернизации человечества.

Следует отметить, что «в конце XX века университет в Украине воспринимался как ведущий научный, педагогический и культурно-просветительский центр региона, вокруг которого должна была концентрироваться его образовательная система» [138, с. 93]. Определяется эта роль университетов как структурными факторами (в 1983 г. в Украине функционировало 9 классических университетов (6 % от всех вузов страны); в 2000 г. – 62 (19,7 %); в 2002 г. – 114 (34,5 %); в 2004 г. – 121 (34,9 %); в 2006 г. – 172 (49,1 %); в 2012 г. – 166 (49,7 %)), так и содержательными.

В целом спустя девять веков университеты стали общеевропейским институтом. В соответствии с проводимой в стране модернизацией образования перед университетами сегодня поставлены задачи развития образовательного процесса на основе собственных научных школ и опережающих результатов фундаментальных и прикладных исследований мировой науки. Все это в полной мере соответствует важнейшим ориентирам и критериям государственной политики в области инновационного развития системы высшего образования в Украине в целом и университетского в частности.

РАЗДЕЛ II

СОВРЕМЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ: УНИВЕРСАЛЬНЫЕ КОНСТАНТЫ И ПЕРЕМЕННЫЕ ОБРАЗЫ

2.1. Миссия и функции университета в контексте мировых тенденций развития высшего образования

Любое общество нуждается в институте, обеспечивающем единство таких факторов, как преемственность в культуре, успешная ориентация человека в современной жизни и его готовность войти в завтрашний день. Эту роль в полной мере выполняют университеты, которые являются центральным структурно-функциональным звеном высшей школы. Их особое положение в ее структуре определяется социальной миссией, объединением трех социальных систем – образования, культуры и науки, тем активным влиянием, которое университеты оказывали на общество на протяжении всей их истории [120, с. 77].

Концептуальные основы университетского образования, включая и его функции, развивались в дискуссиях об идее университета, о его роли в современном мире, в пространстве человеческой культуры. Поэтому исходным в определении функционального ядра является понимание миссии университета, которая имеет как свои константы классичности, так и артикулирует вызовы «неклассического времени». По мнению Н. П. Макаркина, «миссия – это ясно сформулированное, побуждающее к действию, емкое изложение перспективного видения образа университета, принципов и способов продвижения к этому идеалу» [95, с. 10].

Безусловно, университет не может не изменять свою миссию, модель и структуру в условиях смены социокультурной реальности, когда интерес и внимание оказались переключенными с мира в его устойчивых характеристиках на характеристики его как изменяющегося. Ведь современность предстает «как всегда» и в то же время «как никогда», то есть как постоянно новая. Она приобретает черты, отличные от ее прошлого, устойчивого состояния, зер-

кально отражаясь в миссии – своеобразной «несущей конструкции» современного университета.

Первыми попытками осмысления идеи университета, определения его миссии в современном мире стали идеи исследовательского университета В. Гумбольдта и интеллектуального университета Дж. Г. Ньюмена. В первом случае это «классическая идея университета» – синтез исследования, обучения и воспитания, во втором – воспитание интеллекта, «формируемого в процессе передачи высокого знания» [101, с. 85]. Эти традиции, как видно из истории развития университетов, проявлялись и в структурных, и в содержательных аспектах их функционирования. Особенный акцент в миссии университетов делался на генерировании теоретических знаний, на формировании науки как социального института и кристаллизации его отличий от институтов религии, морали, права.

Следует отметить, что научно-исследовательская составляющая в миссии университетов, трансформируясь на протяжении веков, достаточно прочно закрепила в его образе. Особенно ярко акценты на ней были расставлены в эпоху Просвещения, в конце XIX – начале XX вв., в современности. Как отмечал К. Твардовский, «на университете лежит обязанность раскрытия каждый раз новых научных истин и гипотез, а также усовершенствования и расширения способов, которые делают возможными эти открытия» [Цит. по 33, с. 16].

В дальнейшем сформировался третий подход к идее университета как воплощения идеалов духовности, высокой культуры. Он представлен в позиции Хосе Ортеги-и-Гассета, акцентирующей внимание на культурной миссии университета. По мнению ученого, миссия университета – «просветить» человека, приобщить его к полноте культуры своей эпохи, открыть ему с ясностью и необходимостью огромный настоящий мир, в который он должен втиснуть свою жизнь, чтобы она стала аутентичной» [121].

Отголоски этой идеи как ключевой в миссии университета можно встретить в современных исследованиях этого феномена. Например, О. Н. Козлова считает, что «миссия университета не ис-

ключает поддержки власти и бизнеса, но, безусловно, не сводится к ней, она сосредоточена на воспроизводстве культуры и культурных, а сегодня еще и на обострившейся социальной потребности в устойчивости» [79, с. 5].

Акцентуация на роли университета в сохранении устойчивости социума уходит корнями к М. Веберу, который отмечал, что в условиях аксиологической неопределенности миссия университетов состоит в сохранении интеллектуального единства как важнейшего фактора повышения устойчивости послевоенного мира.

Своеобразный интегрирующий импульс развитию модели университета придал в свое время К. Ясперс. Как он утверждал, «университет – это место, где благодаря условиям, создаваемым государством и обществом, культивируется самосознание эпохи. ...И обучение, и исследование нацелены на нечто большее, чем просто передача готовых фактов и умений. Их цель – формирование человека в целом... Задача университета тройственна – исследование, передача знаний (образование) и культура...» [101, с. 86-87]. В такой интерпретации университет является одновременно и исследовательским институтом, и профессиональной школой, и культурным центром (см. рис. 1). По сути это модель современного классического университета.

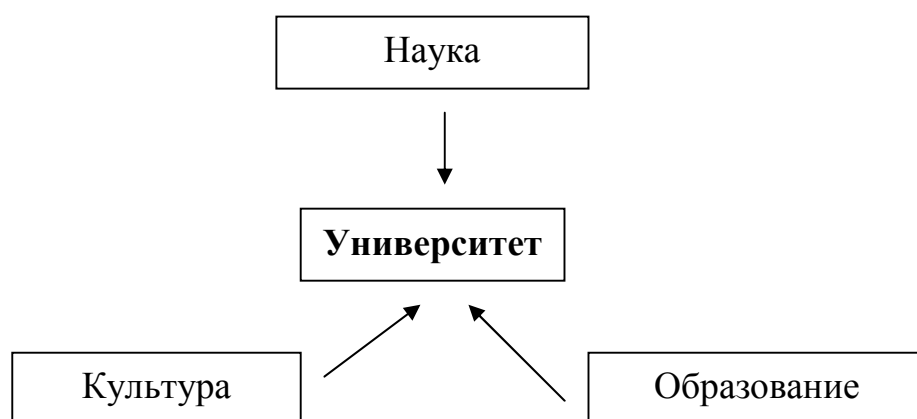


Рис. 1. Триединная миссия университета

Таковы основные позиции, высказываемые о миссии университета в исторической ретроспективе. В то же время они составляют основу идеи университета и в современном мире.

С этой точки зрения представляют интерес рассуждения А. Колесникова, рассматривающего миссии университета от средневекового до постмодернового времени, в том числе основываясь и на работе Б. Ридингса «Университет в руинах». В качестве основной на протяжении всего периода российский ученый выделяет миссию социальной услуги [81]. В эпоху же глобализации, как отмечает А. Колесников, возникает другая миссия университета – миссия интернационализации. Таким образом, университет XXI столетия принимает одну общую миссию-триаду: преподавание, исследование и общественная услуга.

Последняя в указанной триаде составляющая разворачивается в так называемую общественную функцию университета, которая корнями уходит в средние века, где и начала формироваться модель университета как субъекта развития государства. В современности «традиционные университеты не отказываются более от обсуждения проблем демократии и участия в демократических процессах... Изменение перспектив путем разъяснения гражданам их приоритетов, а не приоритетов самого учреждения превращает университеты в площадки, где общество учится думать и понимать самое себя...» [39, с. 29, 33].

Логическим подтверждением этих идей является осознание Б. Ридингсом новой роли университета, который теперь заменяет современный идеал, распространяющий национальную «культуру» («социополитическая миссия» Ридингса) с моделью административного «совершенства» (корпоративная миссия), таким образом требуя конкуренции на глобальном рынке. Университет становится транснациональной корпорацией, которая сама обслуживает глобальных потребителей, а не национальных субъектов [147, с. 24-26]. Все это в целом означает разрушение классического университета, образно именуемое Ридингсом «руинами». Вместе с тем, он выска-

зывает надежду на то, что университет постмодерна будет выполнять свои традиционные общественные обязанности [147, с. 197].

И естественно, что, как отмечает украинский ученый В. П. Андрущенко, в новом глобальном порядке университеты стремятся найти новое место, поскольку они все меньше способны придерживаться традиционных ролей и задач [6, с. 376]. Они объединяют в себе три разных компонента: культуру, политику и рынок, которые, взаимовлияя друг на друга, дают возможность сформировать новый образ университета. Поэтому университетские миссии должны быть созданы и обогащены, чтобы встречать вызовы современности, в определенной степени уже повлиявшие на «руинизацию» университета.

Вследствие этого современный университет напоминает некий трансформер. Он, с одной стороны, сохраняя свою классичность, ориентирован на фундаментальную науку и тесную взаимосвязь науки и образования, с другой – поддерживает инновации. «Неклассическое время» обусловило то, что омассовление образования, его вращение в общество лишили университет автономии. В свою очередь, это нивелировало идею элитарности и привилегированности положения университета как научно-образовательного центра и создателя нового знания. Рождается новое для университетской жизни явление – технологический трансфер, слияние университетов с наукой и производством, создание научно-образовательно-производственных комплексов [29, с. 200-201]. Утрата монополии на производство знания вынуждает вступать в конкурентную борьбу, и задачей университета становится производство «годных к обращению людей».

Несомненно, эти процессы «спровоцированы» несколькими причинами. Одна из них – знание превратилось в информацию и приобрело форму не только научной истины, но и товара. Именно поэтому поиск истины как составляющая миссии университетской деятельности трансформируется в производство и анализ информации, востребованной различными общественными секторами. Вторая причина в том, что современные университеты – это часть

глобального рынка. Высшее образование из блага, которое можно было дарить каждому человеку на равных, превратилось в рынок образовательных услуг [29, с. 202].

И наконец, признаком неклассического состояния современного университета является трансформация фундаментального университетского образования, которое в классическом смысле перестает быть востребованным. Теперь это знание под деятельность [29, с. 204]. Новое понятие фундаментального знания определяется и как ответ на социальные и индивидуальные запросы, которые диктует общество потребления.

Таким образом, сама модель университета подвергается трансформации, которую условно можно изобразить следующим образом (см. рис. 2). В результате она становится многослойной, где на традиционные образовательные, научно-исследовательские и культуротворческие векторы накладываются векторы рынка, политики и производства.

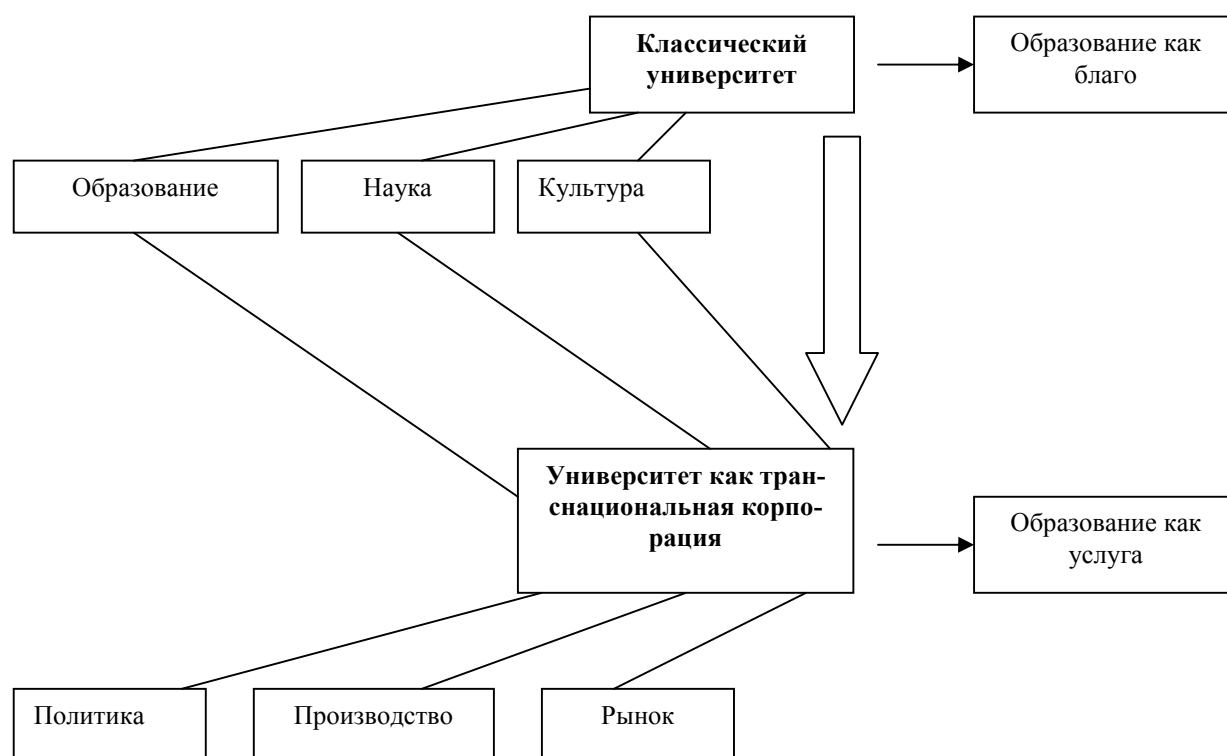


Рис. 2. Трансформация модели университета в современности

Очевидно, что в процессе постоянной адаптации к различным социальным контекстам университеты изменяют свою роль, что, безусловно, отражается и на их функциях. Поэтому представляется закономерным, что часть этих функций, как показывают теоретические наработки зарубежных и отечественных ученых, являются традиционными, универсальными, а часть – «мигрирующими», переменными, «временно-ситуационными» (С. Шаронова).

Классическая модель университета, предложенная В. Гумбольдтом, концентрирует в себе традиционные образовательную, исследовательскую и культурно-воспитательную функции. Данный перечень функций обусловлен тем, что гумбольдтовский университет представляет собой гармоничное триединство [38, с. 76]:

1. Единство преподавателей и студентов, которое предусматривает их равенство в стремлении к знаниям, при этом знания рассматриваются как процесс, связанный с поиском, они не являются фиксированными по количеству, устойчивыми, должны распространяться;

2. Единство исследований и обучения, объединяющее передачу знания и воссоздание процесса, который произвёл знание;

3. Единство знаний всех научных дисциплин: целое можно увидеть в части, а часть – в целом.

И если В. Гумбольдт главную роль университета видел в реализации исследовательской функции, то Дж. Ньюмен – в образовательной, связывая идеалы обучения и интеллектуальной культуры. В своей знаменитой лекции «Идея университета» («Idea of a University», 1873 г.) он определил цель университета как распространение и приобретение знаний, а не получение нового знания, обосновывая свою точку зрения тем, что познавать новое и обучать – это разные функции [53, с. 85].

Характеризуя данную позицию, российский ученый В. А. Козырев указывает, что, несмотря на специфику образовательной и исследовательской деятельности, граница между ними, хотя и существует, но не является непреодолимой [80, с. 44-45]. Эту же точку зрения поддерживают и другие ученые, отмечая, что реальный

образовательный процесс всегда развивался между этими сторонами на основе их взаимодействий, противостояния и противоречий.

Для понимания классической триединой функции университета важной представляется и позиция Ортеги-и-Гассета, для которого университет является учебным центром профессиональной подготовки, параллельно выполняя задачу воспитания высокообразованных и культурных людей. По его мнению, «первая и центральная функция университета – приобщение к важным культурным областям знания» [121, с. 91].

Сегодня эти тенденции проявляются в практике многофункционального университета, который выполняет такие функции, как обучение, исследование, профессиональная подготовка, оказание сервисных услуг, развитие культуры и гуманизма [53; 120].

Усиливающим аргументом в пользу актуальности обозначенных функций выступает и мнение американского социолога, теоретика постиндустриального общества Д. Белла о том, что университет как элитная группа высших учебных заведений принял на себя большое число расширившихся функций: в области фундаментальных научных исследований; как институт обеспечения потребностей общества в высококвалифицированных кадрах; в развитии общего образования [18].

На сегодняшний день в научной литературе по проблемам образования сложно найти единые подходы к классификации функций университета. Все они, выстроенные с точки зрения различных парадигм (институциональной, функциональной, неофункциональной), заслуживают внимания, но отличаются значительным разнообразием. Так, Р. В. Рывкина предлагает подразделять функции на целевые и инструментальные; Т. Б. Казаренкова выделяет основные и второстепенные функции; В. И. Добреньков и В. Я. Нечаев – базисные и социально-системные; С. А. Шаронова различает постоянные функции и временно-ситуационные; В. П. Андрущенко, основываясь на типологии Ф. Ньюмена, рассматривает такие функции, как подготовка (социализация) студентов к их роли в жизни общества; обеспечение всем студентам шансов на социаль-

ную мобильность; защита университета как сосредоточия бескорыстной научной дискуссии [6, с. 363].

Анализ образовательных практик также показывает, что современная картина функций университета достаточно пестра: традиционные функции дополняются временно-ситуационными. При этом у исследователей возникают вопросы и о преемственности тех или иных функций, их содержании при смене исторического контекста [171, с. 10, 12]. Таким образом, область их изучения лежит в проблемном поле взаимодействия образования и общества.

Безусловно, такое взаимодействие по-своему влияет на функции университетского образования. Но все же его ведущая роль определялась и определяется, прежде всего, осуществлением когнитивных и социальных функций. К функциям первого порядка относятся традиционные функции, включающие проведение исследований, направленных на производство нового знания, развитие науки, обладающей как познавательной, так и практической ценностью, позволяющей не только понять мир, но и воздействовать на него.

Рассматривая обозначенную нами первую группу функций – когнитивную, отнесенную к традиционным, – следует, прежде всего, обратиться к работе «Американский университет» Т. Парсонса. Он пишет, что основная функция университета как части академической социальной системы определяется специфической для данной системы ценностью когнитивной рациональности и состоит в создании нового знания на основе исследования и распространения этого знания через преподавание [Цит. по 167, с. 168]. Однако научная деятельность университета оказывается под угрозой, поскольку «университеты пренебрегают поддержкой гражданских дебатов и объективной исследовательской деятельности... Рыночные силы определяют поведение новых поставщиков образовательных услуг, а также обуславливают еще один важный и потенциально угрожающий эффект, переформулируя миссию университета» [6, с. 364]. Это связано с подчинением науки и образования законам рыночной экономики и означает смещение привычных для классического университета ак-

центов в преподавании и исследованиях и перенос их в новое поле – в область развития нужных рынку человеческих ресурсов. К тому же в реальности часто не выполняются первостепенные задачи университета, связанные с занятием наукой и обучением. Основной причиной здесь выступает приоритет материальных благ над идеалами науки и образования, в результате чего университет превращается в «образовательный супермаркет» [152, с. 184]. В такой ситуации, по мнению С. А. Шароновой, «вузы вынуждены адаптироваться к задачам и методологии бизнеса» [171, с. 259].

Именно поэтому систему функционирования современного университета должны подпитывать успешно реализуемые инновационная функция, связанная с исследовательской и внедренческой деятельностью, использованием новых образовательных технологий; социально-интегративная функция, основанная на получении опыта интеграции учебных, научных и практических знаний и умений.

На фоне универсальности, константности когнитивных функций университета отмечается переменность, вариативность социальных функций, имеющих детерминированный характер. Это объясняется тем, что «социальная функция состоит в подготовке индивида, к той роли, которую он в дальнейшем будет играть в обществе, а именно эта функция состоит в том, чтобы сформировать его характер, стремясь приблизить его к социальному так, чтобы желания индивида объединялись с требованиями его социальной роли» (Э. Фромм) [Цит. по 167, с. 60]. В ряду таких функций всегда были первостепенными профессиональная подготовка специалистов, формирование интеллектуальной элиты, трансляция и распространение культуры (культуротворческая функция).

Социальные функции университета как «временно-ситуационные» характеризуются, согласно позиции харьковских исследователей В. И. Астаховой и Е. В. Астаховой, в широком аспекте как категория, отражающая содержание деятельности отдельных элементов социальной системы в целом. К числу основных они относят: социально-экономические, связанные с формированием и развитием интеллектуального, научно-технического и кадрового потенциала

общества; социально-политические, реализация которых позволяет обеспечить безопасность общества в самом широком ее понимании, социальный контроль, социальную мобильность, устойчивое развитие общества, его интернационализацию и включенность в общецивилизационные процессы; функции культуротворческие, развития духовной жизни общества [8, с. 5, 14; 158].

Данный перечень функций в рамках современного социального контекста может быть расширен. Однако, на наш взгляд, важно обратить внимание на функцию подготовки к профессиональной деятельности. Так, Э. Гидденс делает особый акцент на этой важной социальной функции (профессиональной), реализация которой выражается в том, что образование является необходимой детерминантой формирования социально-профессиональной структуры общества, а также вышкаливания работника, наделенного значимым для выполнения своих производственных функций комплексом знаний и навыков [Цит по 167, с. 37]. Это обуславливает активизацию формирования необходимых для успешной профессиональной деятельности качеств и компетенций (общекультурных, профессиональных), основ профессиональной культуры по избранному направлению подготовки с учетом как интересов и способностей студента, так и потребностей общества, на расхождение которых указывают многие исследователи. В таком случае актуализируется прогностическая составляющая, направленная на содержательное раскрытие сущности будущей профессии, стабилизацию потребности в ее получении, выстраивание перспективы профессионального развития и личностного роста. И задача университета – приспособить индивида и группу, провести такой отбор, при котором личностная склонность отвечала бы объективным требованиям особой сферы деятельности (Э. Дюркгейм).

На общем фоне рассуждений вырисовываются еще две проблемы. Первая связана с тем, что гуманитарная подготовка теряет свою значимость по сравнению с фундаментальной и профессионально ориентированной, что влияет на сформированность личностного и профессионального потенциала будущих специалистов.

Ведь в новых условиях университет все больше решает «только кадровые вопросы рыночной экономики», а «идея университета сведена к узко понятой проблеме подготовки кадров для рынка труда» [22, с. 11].

И вторая зона интересов относительно рассматриваемой нами функции напрямую отражает современные тенденции в образовательной сфере. Образование, в том числе и университетское, ранее обеспечивающее человека на всю жизнь необходимой суммой знаний, умений и навыков для реализации своих профессиональных ролей, теперь базируется на принципе непрерывности, что предполагает постоянное пополнение и совершенствование своих профессиональных знаний и качественных характеристик.

Следует отметить также, что «с первых дней своего существования университет играл двойную роль, не только обеспечивая рынок знаний, но и демонстрируя их необходимость для успешного функционирования и управления этим рынком. Эту, в чем-то противоречивую, функцию учебно-научных учреждений можно охарактеризовать как интеллектуальную власть, которая создает и использует «опасные знания» [39, с. 28].

В этой связи среди социальных функций университета предметом особого анализа становится его функция по формированию интеллектуальной элиты. Как указывают А. Г. Моргунова и Э. Г. Носков, «социологическое своеобразие термина «элита» (функциональная роль этой конструкции) заключается в том, что она (конструкция) универсализирует и транспонирует исключительные характеристики группы избранных по аскриптивным признакам происхождения или наследуемого богатства в достижительские» [105, с. 13]. И именно университет служит местом, где она образовывается и воспитывается, в дальнейшем оказывая наиболее заметное воздействие на функционирование университета и в целом на «духовный ландшафт современности».

Формирование в университете интеллектуальной элиты сопряжено с той ролью, которую она призвана играть в обществе. Это требует развития ряда доминантных характеристик: творческого, инно-

вационного мышления и способа действия, высокой нравственности, умения обеспечивать общественный диалог в различных его формах, в том числе в кросскультурном пространстве, т. е. всего того, что мы называем цивилизационными компетентностями.

Вместе с тем, существует мнение, что сверхзадача – сформировать интеллектуальную элиту общества оставалась до тех пор, пока процессы социальной мобильности не привели в университеты массы [120]. В контексте возникшей проблемы массового и элитарного образования встает вопрос относительно сохранения университета как центра воспроизводства интеллектуальной элиты. Так, Ортега-и-Гассет видел опасность массового образования в том, что «массовый специалист» – это тот, кого нельзя назвать образованным человеком, так как он полный невежда во всем, что не входит в его специальность; человек же элиты всегда чувствует внутреннюю потребность обратиться к чему-то высшему и посвятить этому свою жизнь [37]. Но, тем не менее, университет остается мощным каналом расширенного воспроизводства интеллектуального потенциала общества.

Важным в рамках нашего анализа представляется акцентирование внимания на том, что университет является одновременно не только исследовательским институтом, профессиональной школой, но и культурным центром. «Университеты должны обучать культуре, системе жизненных идей, которых достигла эпоха. Это основная функция университета. Это то, чем университет должен быть прежде всего». «Университет означает институт, который помогает обыкновенному студенту стать культурным человеком и хорошим специалистом» [121]. Именно эта позиция позволяет назвать модель идеального университета Х. Ортеги-и-Гассета «культурной». Культура здесь понимается как система жизненных идей о мире и человеке, которая должна направлять человеческое существование в условиях неопределенности, калейдоскопичности и неоднозначности жизни.

Культуротворческая функция университета состоит в том, что он выступает центром воспроизводства и развития национальной

культуры. И реализация этой функции предполагает «обеспечение преемственности культурных традиций, развитие общества, его интернационализацию и включенность в общецивилизационные процессы...», но университет не только «непосредственно влияет на формирование личности, но и закладывает в нее чувство социальной ответственности, позволяет сохранить, развивать и транслировать духовное наследие» [8, с. 5, 6]. В этом же ряду овладение основополагающими концепциями и идеями, осознание и понимание фундаментальных ценностей и культурной картины мира, постоянное взаимодействие с социокультурной средой с целью формирования стабильных и перспективных линий поведения.

Говоря о социальных функциях университета, нельзя не остановиться на функции социализации, которая направлена на подготовку к рациональному, автономному и ответственному участию индивида в новом для него типе социетальной общности. В структурно-функциональном анализе Т. Парсонса социализирующая функция университета заключается в том, что им создается «базис стабильности» и развивается «модель идеальной организации» в аспекте познавательной рациональности [167, с. 192]. Следует отметить интегральный характер данной функции: она имеет и духовные, и инструментальные характеристики и значима как для общества, так и для отдельного человека.

Анализируя социальные функции, некоторые исследователи обращают внимание и на значимость университета как важнейшего инструмента социальных перемещений. По мнению французского социолога Р. Будона, образование выступает как один из факторов, детерминирующих «выравнивание шансов», и как канал социальной мобильности. Однако данная констатация разделяется не всеми учеными. К примеру, П. Бурдьё, Дж. Коулмен, С. Боулз и некоторые другие социологи в своих исследованиях, основываясь на эмпирических данных, приходят к выводу о социально-селективной роли образования в индустриально развитых странах. Тем самым они дают понять, что действующие в этих странах образовательные системы,

стимулируя социальное неравенство, совсем не способствуют свободному перемещению.

В последнее время все большее значение приобретает сравнительно новая, связанная с международным сотрудничеством, функция (Ю. Э. Краснов). В качестве центров исследовательской работы и получения знаний университеты могут оказать помощь в решении ряда актуальных вопросов общественного развития. Потенциал и автономия университетов могут использоваться для решения крупных этических и научных проблем, с которыми в недалеком будущем столкнется общество, а также послужить интегрирующим элементом системы образования, предоставляя взрослым возможность продолжить учебу, играя роль учебных центров, обогащающих и сохраняющих культуру.

В целом, очевидно, что в начале третьего тысячелетия в образовательных системах ведущих стран мира происходят определенные сдвиги, которые принципиально изменяют модель университета. Основные изменения обусловлены трансформацией индустриального общества в постиндустриальное. Этим определяется полифункциональность и многозначность современного университета, который в условиях глобализации приобретает все новые и новые черты. К основным направлениям его институциональной трансформации относятся массовизация, интернализация, информатизация, коммерциализация.

Анализ различных концептуальных позиций относительно проблем университетского образования показал, что остаются неизменными основные задачи университета, которые во все времена состояли в обогащении научного знания, приобщении к культуре, в производстве интеллектуальной элиты государства и общества, поддержке научных академических традиций.

Они и определяют миссию университета – научную, учебную, культурную. Это триединство стало классическим основанием современного университетского образования во всем мире и обусловило выделение соответствующих функций.

Среди основных системообразующих функций – когнитивные: обучающая, исследовательская; социальные: профессиональная, формирования интеллектуальной элиты, культуротворческая. Именно они формируют универсальный и в то же время изменяющийся образ современного университета.

2.2. Диверсификация университетов как ответ на вызовы современности

Итак, современный университет – это единство универсальных констант и уникальных переменных, которые сохраняют общую идею университета и одновременно позволяют ему быть на острие социального развития. Первый вектор такого развития университета связан с его сущностными характеристиками, в соответствии с которыми «университет рассматривается как особый социальный институт, который является механизмом социальной кооперации и который стоит над социальными группами и отдельными личностями и определяет правила и стереотипы их поведения. Как показывает исторический опыт, университеты в этом качестве гораздо более стабильны, чем государства, их создавшие» [113, с. 92].

Универсальные константы университета как социального организма, его относительная стабильность и всеохватность влияния черпают себя из традиций, складывавшихся веками, из функций, прочно закрепившихся в университетских практиках, в конечном итоге – из миссии университета, отвечающей вечным и сиюминутным потребностям общества и его компонентов одновременно.

С точки зрения универсализации влияния с университетами связывают развитие традиций в культуре, в науке, образовании, что придает стабильность не только университетам, но и обществу в целом. Как отмечают ученые, «университеты относятся к эталонным центрам культуры, способствующим сохранению и развитию многообразия культурных достижений человечества» [10, с. 3].

Выполнение университетом подобного рода функций всегда ставило вопрос о том, что позволяет этой институции выстоять при

воздействии вызовов современности. В этом контексте актуальна идея о том, что университет является магическим местом – сосредоточением талантов, концентрации интеллектуальных ресурсов и образцом эффективного управления знаниями. Эта идея способствует формированию некоторого идеального образа университета, способного выстоять в любых социальных перипетиях и помочь в этом обществу. Причиной тому – мнение, что «извечное преимущество университета состоит в том, что ... он сам несет в себе потенциал самосовершенствования» [39, с. 34], в том, что «совершенство стремительно превращается в лозунг Университета» [147, с. 39].

Однако совершенство для современного университета, скорее, повод для роста, для доказательства своей высокой миссии в условиях многообразия социальных и образовательных потребностей. Поэтому «современный университет – это уже не только высшая профессиональная школа, ориентированная на подготовку высококвалифицированных специалистов с глубокой профессиональной и фундаментальной подготовкой, и центр фундаментальных научных исследований, а сложная многопрофильная структура, органично сочетающая в себе образовательную, научную и инновационную деятельности» [10, с. 6].

На рубеже XX–XXI веков меняются сущность и функции университетского образования. Если в начале 70-х годов прошлого века Натан Глазер считал, что «легче изменить мир, чем университет» [184, р. 82], то сегодня мы становимся свидетелями широкомасштабных изменений в высшем образовании, которые полностью опровергают его тезис. Социальные изменения настолько динамичны, что развитие университетского образования в последние годы носит скорее революционный, чем эволюционный характер. В преамбуле «Всемирной декларации о высшем образовании для XXI века» (1998 г.) ЮНЕСКО сказано, что сегодня «мы являемся свидетелями беспрецедентного спроса на высшее образование и его широкой диверсификации наряду со все большим осознанием культурного и экономического развития и создания такого будущего, в котором более молодые поколения должны будут овладевать новыми

навыками, знаниями и идеями». В результате «современный университет – сверхсложная система: число его подразделений многократно возросло; в нем представлены самые разные возрастные группы учащихся, связи с внешним миром стали чрезвычайно многообразными, а простое повторение известных модулей в традиционных рамках исчерпало свои возможности» [39, с. 30].

Таким образом, универсальность констант университета в современном мире комбинируется с новыми, инновационными компонентами его жизнедеятельности. И эта комбинация находит свое отражение в диверсификации университетского образования. Под диверсификацией университетского образования (по аналогии с диверсификацией профессионального образования) мы будем понимать процесс плюрализации его форм, содержания, методов и механизмов функционирования как внутри, так и вне системы. И если факт диверсификации сегодня уже не вызывает сомнения, то потребность в систематизации его выгод и форм по-прежнему сохраняется.

Обобщение аналитических разработок в этом направлении позволяет нам выделить несколько основных выгод, определяемых процессом диверсификации. Во-первых, достижение нового качества подготовки, в том числе за счет широкого многообразия возможностей в сфере образования и подготовки кадров. Эта выгода предопределяет максимальное использование современных технологий (Интернет, мультимедийных, моделирующих, игровых и т. д.) для максимального удовлетворения потребностей социальных субъектов. А поскольку круг таких потребностей достаточно широк, то технологии их удовлетворения можно сгруппировать, сосредоточить в тех или иных типах учебных заведений, в том числе и разнообразных университетских формах.

Во-вторых, расширение контингента обучающихся. Традиционная университетская система всегда страдала от ограниченных возможностей пополнения своего контингента. В условиях же диверсификации эта проблема минимизируется: специализированные структуры могут удовлетворить образовательные потребности раз-

нообразных групп населения. Данная выгода приобретает особое значение в связи с еще двумя тенденциями современности. Первая – социально-демографический кризис, значительно уменьшающий приток в университеты традиционного контингента обучаемых. Вторая – широкое распространение концепции непрерывного образования, смещающей акценты в получении образования с возрастных рамок и традиционных форм на разнообразные образовательные потребности и соответствующие образовательные способы их удовлетворения.

В-третьих, поддержание (расширение) образовательной мобильности. В этом аспекте диверсификация университетов, благодаря концентрации наилучшего потенциала определенного типа (исследовательский, учебный) в тех или иных формах университетов, стимулирует стремление к максимальному их использованию для развития личностного капитала, а соответственно, и академической мобильности как средства достижения этой цели.

В-четвертых, развитие межвузовского сотрудничества и, как следствие, общее развитие системы высшего образования. Диверсификация в этом ракурсе делает более продуктивным взаимодействие между идентичными университетами для обмена опытом, усовершенствования различных образовательных практик в целом и их отдельных аспектов. Соответственно, интенсивное развитие тех или иных секторов высшего образования становится активным «двигателем» развития всей системы высшего образования.

В-пятых, диверсификация способствует росту привлекательности университетов; и причиной тому – максимальное приближение к тому или иному кругу потребностей социальных субъектов.

В-шестых, рост конкурентоспособности университетов. И эта выгода определяется, прежде всего, возможностями сконцентрировать ресурсы на тех или иных аспектах образовательной подготовки, максимизировав ее результирующую.

В-седьмых, диверсификация способствует усовершенствованию самих университетов, усилению их адаптационного потенциала в условиях быстро развивающегося общества. Ведь если в об-

щей матрице университетов каждый мог достаточно легко найти ту или иную «изюминку», то в системе идентичных университетов такую «изюминку» находить сложнее, а значит, поиск уникальности на фоне усиления конкурентоспособности приводит к совершенствованию.

И наконец, в-восьмых, это изменения в индивидуальном сознании, приводящие современного абитуриента не просто к университетской вывеске, а к содержанию и формам образования в университете.

Таким образом, выгоды диверсификации проявляются на различных уровнях – от мега- до микро- – и действительно способствуют развитию общества и решению его ключевых проблем. При этом на сегодняшний день диверсификация является, с одной стороны, объективным процессом, а с другой – элементом целенаправленной образовательной политики государств.

Диверсификация высшего образования – комплексное и многоуровневое явление, связанное с усложнением системы высшего образования. П. Тейксейра и А. Амарал считают, что в современном высшем образовании уместно говорить о трех видах диверсификации:

- системное разнообразие (различные типы учреждений, принадлежащих одной и той же системе высшего образования);
- структурное разнообразие (различия между вузами формируются на основе исторического развития, юридических законов, государственного финансирования);
- программное разнообразие (различия между программами обучения и образовательных услуг) [197, р. 360].

При этом на постсоветском пространстве наблюдались, по крайней мере, пять видов диверсификации [104, с. 82]:

1. Диверсификация источников финансирования. Наряду с традиционным для нашей страны бюджетным финансированием высшего образования появились такие формы, как: обучение за счет полного возмещения затрат, контрактная подготовка, образовательные кредиты и т. д.

2. Диверсификация структуры подготовки кадров. Большинство образовательных учреждений в целях расширения своей ниши на рынке образовательных услуг начало активное расширение их перечня, в том числе и развертывание непрофильной подготовки специалистов.

3. Диверсификация форм обучения. Наряду с очной, заочной, очно-заочной (вечерней, последипломной) формой обучения появляется экстернат, который в общей численности студентов составляет чуть более 2%; дистанционное образование, дополнительное образование и т. д.

4. Диверсификация структуры вузов, внутри которых стали появляться лицеи, колледжи и институты, выполняющие свои функции и теснейшим образом взаимосвязанные с другими элементами.

5. Диверсификация направлений внебюджетной деятельности (оказание платных образовательных услуг, подготовка, переподготовка и повышение квалификации кадров массовых профессий и специалистов для предприятий и организаций; сдача в аренду помещений; научно-исследовательская, издательская и другие виды деятельности, носящие коммерческий характер).

Университеты были затронуты всеми видами диверсификации и таким образом трансформировались в соответствии с тенденциями времени. Особую же актуальность приобретает вопрос о критериях диверсификации, которые обеспечивают максимально объективное разделение университетов на группы. Обращение к различным разработкам в этом направлении [15; 75; 83 и др.] показывает, что наиболее распространенными группами критериев диверсификации выступают:

1. Схемы образования (типы присуждаемых степеней, диапазон предлагаемых предметов, ориентация степеней (академическая или профессиональная), участие университета в европейских образовательных программах).

2. Схемы исследовательской и инновационной работы (интенсивность исследовательской работы, инновации как результат исследований, общеевропейский исследовательский профиль).

3. Студенческий контингент и профессорско-преподавательский состав (привлечение студентов-иностранцев и персонала из других стран, включенность в реализацию непрерывного образования).

4. Институциональные схемы (сроки, формы обучения, социальные услуги, государственный или частный характер, правовой статус).

Указанные критерии чаще всего становятся основой для выделения тех или иных типов учебных заведений. Университеты при этом представляют интерес как минимум с двух точек зрения: как элементы общей матрицы высшего образования и как самостоятельный, но тоже диверсифицированный образовательный сектор.

Интерес к университетам в данном аспекте определяется и их традиционной ролью в обществе, и тенденциями последних десятилетий, характеризующихся процессом университетизации высшего образования. Примером этому может служить получение статуса университета 39 вузами в Великобритании в 1992 году. Профессор Дэвид Ватсон называл этот процесс «инкорпорацией», рассматривая юридическое уравнивание политехнических институтов с университетами как «включение» их в университетское сообщество. Этот процесс длился в Великобритании с 1982 по 1992 гг. и завершился решением присвоить этим корпорациям вузов права использовать название «университет». Такой же этап прошла и Германия. В частности, группа технических университетов возникла в процессе преобразования технических и других отраслевых вузов. Причем, как и в украинских реалиях, там также появились направления подготовки по гуманитарным и общественным наукам [138, с. 64].

Украинский опыт стал своеобразным повторением пройденного Западной Европой пути университетизации высшего образо-

вания. Способствовали этому и быстрый рост количества частных вузов, и появление ряда специализированных (политехнических, педагогических, гуманитарных и др.) университетов на основе институтов, что привело к проблемам, связанным с ростом числа университетов разного уровня в Украине.

Можно говорить и о том, что глобализация стала фактором, способствующим формированию единого мирового образовательного пространства, в котором университеты прочно заняли лидирующие позиции. Тем не менее, распределение университетов-лидеров в мировой матрице было и остается неравномерным: уже 10 лет назад «среди 20 ведущих университетов мира 15 находились в США, 4 – в Великобритании и 1 – в Японии» [106, с. 14]. Это определило повышенный интерес к американскому образовательному опыту, в том числе и с точки зрения диверсификации учебных заведений.

Сегодня в США существует множество вариантов и моделей высшего образования, что делает его уникальным, сложным, гибким, вариативным и показательным для других стран, стремящихся к активному развитию высшего образования и позиционированию как лидера в процессе глобализации образования.

Особый интерес с этой точки зрения представляет так называемая «классификация Карнеги», которая признана большинством ученых и вузовских работников США, а также советами по высшему образованию в штатах. Ее цели, полезность и варианты использования можно обобщить следующим образом:

- выделить и сгруппировать вузы с похожими программами и целями;
- способствовать проведению исследований проблем высшей школы;
- идентифицировать группы поддающихся сравнению институтов;
- использовать для ранжирования вузов;
- для принятия решений в отношении финансирования вузов;

- для распределения определенных грантовых программ и др.

Вопрос о том, какие из этих оснований являются привлекательными, например, для отечественной системы образования, на наш взгляд, остается открытым, ведь в США широкий спектр полномочий вузов определяется штатами или самими учебными заведениями, и поэтому классификация скорее отражает сложившуюся ситуацию. Что же касается Украины, то здесь централизация управления системой высшего образования слишком сильна, статус учебного заведения и его полномочия определяются Министерством образования и науки, что не всегда дает возможность подчеркнуть его специфику. Тем не менее, определенные «кальки» с американской системы высшего образования сегодня уже имеют место в отечественной практике, что обуславливает наш дальнейший интерес к классификации вузов и месту университетов в ней.

По классификации высшего образования Карнеги, американские колледжи и университеты изначально группировались, прежде всего, в соответствии с таким критерием, как миссия вуза, его цели. Как известно, ранее предпринимавшиеся попытки сгруппировать вузы опирались на другие основания и принципы. Например, критериями выступали типы высших учебных заведений (колледжи, университеты), содержание образования (гуманитарные, педагогические или технические колледжи). Теперь же в новом варианте авторы впервые сгруппировали все институты высшего образования по принципу наивысшей присуждаемой степени: от степени ассоциэт (ассоциат) до доктора наук [83; 198]. В классификацию входили все колледжи и университеты США, имеющие аккредитацию, присуждающие степени и включенные в документы национального центра статистики образования (IPEDS), за исключением филиалов.

В 2000 году был осуществлен отказ от деления университетов на группы исследовательских и докторских. В этом, безусловно, была логика, т. к. и те и другие ориентировались на приоритет научных исследований и отличались лишь количеством присуждае-

мых в течение года докторских степеней. К первой группе вузов были отнесены так называемые докторские/исследовательские университеты, поделенные на две категории. Вузы обеих категорий предлагают широкий спектр бакалаврских программ, но главной их характеристикой является наличие докторантуры. В классификации 2000 года закрепилось название «магистерские колледжи и университеты». До 1994 года, как известно, использовался термин «многопрофильные» вузы. Университеты и колледжи этой группы сохранили свои позиции. Как и раньше, к ним отнесены вузы, присуждающие степень бакалавра по широкому спектру дисциплин. Однако они обязаны также давать и послебакалаврское образование на уровне магистра. Также были выделены колледжи и университеты для коренного населения, т. е. для представителей различных индейских племен [83].

Наш анализ классификации американских вузов 2000 года показал, что в ней были представлены три вида университетов: докторские/исследовательские первой и второй категории (261), магистерские первой и второй категории (611) и университеты для коренного населения (28). Вместе они составляли 22,8% всех высших учебных заведений США.

В 2005 году доля университетских структур в высшем образовании США несколько сократилась – до 21,5%. Этот сектор был представлен исследовательскими университетами (с очень высоким уровнем научной работы (96), с высоким уровнем научной работы (103), докторские/исследовательские (83)) и магистерскими университетами (с большим количеством программ (346), средним количеством программ (190), небольшим количеством программ (128)).

Таким образом, вопреки университетизации европейского и отечественного высшего образования, для лидера мирового образования США эта тенденция не является доминирующей. Более того, можно отметить расширение «исследовательских» (research) и «докторских» (doctoral) университетов. Американские специалисты убеждены, что необходимо постоянно поддерживать исследо-

вательские центры мирового уровня, т. к. именно от них зависит выработка новых знаний и прогресс человечества.

Такой акцент стал одним из ведущих в развитии образовательных систем различных стран. Например, начиная с 2006 года, в российской образовательной системе разработаны и начали внедряться две основные модели университетского образования и науки. Это модели федерального университета и национального исследовательского университета. Первая из них была отработана в пилотных проектах Сибирского и Южного федеральных университетов (с 2006 года) в рамках национального проекта «Образование». Следующими шагами стало создание в мае 2009 года Дальневосточного федерального университета и принятие 14 января 2009 года Государственной думой Российской Федерации Федерального закона «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам деятельности федеральных университетов». Именно этот закон дал обозначенным моделям законодательное оформление [138, с. 67].

Тем не менее, прежде чем обратить внимание на университеты исследовательского типа, считаем необходимым остановиться на современных классических университетах, которые по-прежнему составляют достаточно стабильный сегмент образовательного пространства. Сразу сделаем акцент на том, что в западной классификации такой тип университетов не обозначен. Это является свидетельством равных статусов университетов разных видов при соблюдении ими необходимых требований по критериям диверсификации. Вместе с тем, в отечественной практике сохраняется позиционирование классических университетов для номинального отличия от других типов университетов (политехнических, педагогических и других) и подчеркивания их своеобразной первичности появления и функционирования в отечественном образовательном поле. При этом данный статус иногда используется в качестве аргумента для более высокого позиционирования университета. Однако, как показывает практика, в силу относительности данного аргумента на него «наращивается» дополнительная

система статусных характеристик, усиливающих позиции университетов в образовательном поле и обществе в целом (например, национальный, исследовательский). Поэтому, говоря о классическом университете, мы будем иметь в виду первичный статус университетов.

Попытки определить сущность классического университета приводят ученых к его пониманию как «высшего учебного заведения, имеющего определенные специфические черты, особые механизмы и формы функционирования. Основополагающими качественными признаками таких учебных заведений являются, в частности, высокий, можно сказать, элитный, уровень подготовки специалистов, который базируется на фундаментальной методологической основе, возможности приобретения студентами не просто базовых, а фундаментальных знаний из разных отраслей науки при оптимальном соединении естественных и гуманитарных дисциплин, способность к формированию и распространению извечных морально-культурных ценностей, преобладание в научной работе доли фундаментальных, креативных исследований. Кроме того, классический университет является основным источником пополнения научно-педагогических кадров для системы высшего образования и выступает генератором изменений в сфере организации образования» [75, с.9].

Данное определение, на наш взгляд, является, с одной стороны, своеобразной данью указанной выше тенденции в отношении позиционирования классических университетов, а с другой – скорее просто описанием реальной ситуации. Однако и тот, и другой аспект не позволяет определить сущность данного типа университета. Ведь уровень подготовки специалистов, фундаментализация исследований и образовательной подготовки, ценностное воздействие на студента – атрибуты не только классических университетов.

Возможно, такая ситуация с определением классического университета стимулирует формирование соответствующей сети, корпорации, представляющих интересы этих учебных заведений. Данная корпорация невелика, но ее функциональное значение

принципиально важно. Как показывают данные, «в России функционирует Ассоциация классических университетов России (с 2002 года), в которую входят 28 университетов во главе с Московским государственным университетом, функционируют ассоциации классических университетов Поволжья и Урала. В таких университетах осуществляется подавляющая часть фундаментальных исследований (в США – 60%, Японии – 54,9%, Франции – 90%, Великобритании – более 95%), результаты которых способствуют росту национального дохода» [75, с. 11]. Таким образом, подчеркивается функциональная нагрузка классического университета, которая во многом определяется его структурой и размерами, а также наличием соответствующих кадров и лабораторий.

Сегодня, по мнению отечественных исследователей, классический университет в США, европейских странах, странах постсоветского пространства является соединением разных элементов моделей высшего образования, его деятельность направлена не только на расширение, но и на активное создание новых научных, культурных и общественных ценностей [75, с. 10]. Но так же, как и в определениях классического университета, данные параметры, скорее, следствия, а не причины классического статуса университета.

В Украине феномен классического университета сохранил свое существование, несмотря на западные тренды универсализации понятия «университет». Однако его трактовки остаются разными. Как следствие, например, ЮНЕСКО выделило 13 классических университетов в Украине; на образовательных отечественных сайтах указано количество 15 [186], а рейтинговые высшие учебные заведения западные компании отнесли Украину к странам с ограниченными ресурсами с четырьмя классическими университетами (всего в данном списке их 59).

Можно говорить о том, что многозначность интерпретаций классического университета связана с тем, что правовой статус классического университета Украины не определен. В частности, в ст. 25 «Типы высших учебных заведений» Закона Украины «О высшем образовании» только упоминается о функционировании

классических университетов, но критерии классичности не указаны: «университет – многопрофильное высшее учебное заведение четвертого уровня аккредитации, которое осуществляет образовательную деятельность... Могут создаваться классические и профильные технические, технологические, экономические, педагогические, медицинские, аграрные, искусствоведческие, культурологические и т. д. университеты...» [51, с. 134].

Как показывает практика, отечественная образовательная и научная общественность не собирается отказываться от понятия классического университета как элемента образовательного дискурса. Именно с этим связаны попытки разработки критериев такого типа университетов (характерные, прежде всего, для Украины и России). Так, Ассоциация классических университетов России выделяет следующие критерии (для отнесения к категории классического университета вуз должен соответствовать минимум восьми критериям):

1. Становление учебного заведения как классического университета на протяжении не менее 20 лет.

2. Часть образовательных программ, которые принадлежат к общенаучным и гуманитарно-социальным специальностям и направлениям, должна составлять не менее 60% от общей численности образовательных программ, лицензированных в вузе.

3. Доля образовательных программ по естественно-научным и математическим специальностям и направлениям должна составлять не менее 25%.

4. Контингент студентов, которые обучаются по образовательным программам по естественно-научным и гуманитарно-социальным специальностям и направлениям, должна составлять не менее 70% от контингента студентов очной формы обучения.

5. Совокупность специальностей аспирантуры вуза по группам физико-математических, химических, биологических, геолого-минералогических, географических и медицинских наук должна составлять не менее 10% от всех специальностей аспирантуры, ука-

занных в лицензии вуза, при условии, что контингент аспирантов составляет не менее 30% от контингента аспирантов вуза в целом.

6. Совокупность специальностей аспирантуры вуза по группе исторических, экономических, философских, филологических, юридических, психологических, социологических, политических наук, искусствоведения и культурологии должна составлять не менее 10% от всех специальностей аспирантуры, указанных в лицензии вуза, при условии, что контингент аспирантов составляет не менее 30% от контингента аспирантов вуза в целом.

7. Количество общенаучных и гуманитарно-социальных специальностей в докторантуре вуза должно быть не менее 5.

8. Количество общенаучных и гуманитарно-социальных специальностей в специализированных ученых советах по защите докторских диссертаций должно составлять не менее 3.

9. Количество общенаучных и гуманитарно-социальных специальностей в специализированных ученых советах по защите кандидатских диссертаций должно составлять не менее 10.

10. Доля докторов наук по общенаучным и гуманитарно-социальным специальностям – не менее 10% от общего контингента преподавателей.

11. Доля преподавателей с учеными степенями и званиями должна составлять не менее 50%.

12. Общий фонд научной библиотеки должен составлять не менее 1 млн. томов.

Похожие критерии предлагаются рядом авторов [см., например, 142], активно обсуждаются такие признаки, как объем финансирования, а также объем, характер и результативность научных исследований.

По мнению экспертной группы Евразийской ассоциации университетов [82], важнейшими признаками этих вузов являются, в частности, такие, как высокий уровень подготовки специалистов, возможность получения студентами базовых знаний в различных областях науки при оптимальном сочетании естественно-научных и гуманитарных дисциплин, способность к формированию и рас-

пространению нравственных и культурных ценностей, преобладание в научной работе доли фундаментальных исследований.

Большинство предлагаемых на постсоветском пространстве критериев носят достаточно конкретный характер, не привязаны к количественным показателям студенческого контингента и форме собственности, что потенциально делает статус классического университета открытым для высших учебных заведений. Однако, безусловно, соответствие критериям, рассмотренным выше, достаточно трудоемкий процесс, особенно учитывая относительно узкую, специализированную направленность новых образовательных структур, в том числе и частного характера.

Наряду с обозначенными критериями, классический университет должен соответствовать и определенным требованиям [75, с. 18]:

1. Срок функционирования вуза как классического.
2. Наличие в лицензии разрешения осуществлять обучение по программам высшего, среднего, начального, послевузовского профессионального образования, дополнительного и общего среднего образования, что является предпосылкой рассмотрения вуза как университетского комплекса.
3. Многолетнее эффективное сотрудничество со структурами НАН.
4. Наличие в составе университета учебно-научных центров и комплексов НИР, уникальных учебных и научных подразделений, в том числе таких, которые созданы по решению высших органов управления, а также финансируются из иностранных финансовых источников.
5. Наличие уникальных научно-педагогических школ, уникального исследовательского оборудования.
6. Выполнение вузом функции регионального (межрегионального) научно-методического центра.
7. Возможность вуза реализовывать программу непрерывного образования: от школьного до докторантуры и повышения квалификации.

8. Наличие магистратуры.

9. Выполнение университетом воспитательной и культурно-просветительской функции в регионе.

Данные требования уже менее объективизированы, и в них основное внимание сосредоточено на научном потенциале университетов, их роли в жизни региона, а также на включенности в ведущие тенденции современности адекватными ответами на его вызовы.

Безусловно, можно согласиться с тем, что в определении критериев тех или иных типов университетов невозможно полностью объективизировать этот процесс. Однако очевидно, что в совокупности критериев и требований к классическому университету объединены как критерии потенциала университета (количество остепененных сотрудников, количество тех или иных специальностей в аспирантуре и т. д.), так и результатов его деятельности. Учитывая отечественные реалии, можно усомниться в необходимости первых (поскольку они могут не давать ожидаемого результата). Однако на сегодняшний день они сохраняют свои позиции в определении сущности классического университета (см. табл. 1).

Ученые, исследующие современные классические университеты, обращают особое внимание на принципы их функционирования. Среди них называют такие, как [75, с. 14; 108]:

1. Академическая и управленческая автономия.

2. Инновационный характер образования (обучение через науку; единство преподавания и исследования).

3. Подготовка элитных специалистов мирового уровня на основе интеграции образования, научных исследований и внедрения результатов в производство.

4. Преемственность и традиционность, сохранение университетских традиций, создание инфраструктуры университетской деятельности, которая бы обеспечивала целостность академических классических ценностей.

Сводная таблица критериев выделения классического университета [75, с. 15]

Глобальный критерий				
Потенциал			Активность	
Интеллектуальный потенциал	Материальная и информационная база	Социально-культурная база	Подготовка кадров	Производство и апробация знаний и технологий
Квалификация профессорско-преподавательского состава	Обеспечение учебно-лабораторной базой	Обеспечение местом в общежитии	Подготовка специалистов	Госзаказ на научные исследования
Перспективность ППС	Обеспечение компьютерной базой	Обеспечение общественным питанием	Аспирантура	Конкурентность прикладной науки
Связь с академической наукой	Обеспечение библиотечными фондами	Санитарно-профилактическая база	Эффективность аспирантуры	Издание учебной литературы
		Спортивная база	Подготовка кадров высшей квалификации	Конкурентность учебно-производственной деятельности

5. Формирование корпоративной культуры и университетской этики.

6. Социально-экономическая органичность и комплексность инфраструктуры взаимодействия университета с внешней средой.

7. Единство наук, рассматриваемых с одной методологической точки зрения.

8. Свободное обучение (выбор студентом любых курсов) и свободное преподавание (каждый профессор сам выбирает, какие курсы ему вести, исходя из своих научных интересов) и др.

Даже первый взгляд на предлагаемые принципы позволяет отметить отражение в них той роли, которая атрибутивна для классического университета – законодателя ценностно-нормативных основ жизнедеятельности социальных субъектов. Безусловно, важным фактом является и многовекторность принципов функционирования классических университетов, соответствующая вызовам и требованиям времени.

Учитывая рассмотренные выше особенности, отечественные исследователи выделяют преимущества классических университетов перед другими типами высших учебных заведений, среди которых [75, с. 9-10]:

1. Обеспеченность наиболее высококвалифицированными преподавателями по широкому спектру специальностей (*что, на наш взгляд, является скорее не причиной, а следствием статуса университета – прим. автора*).

2. Обеспечение подготовки на самом высоком интеллектуальном уровне (*по всем закономерностям вытекает из первого преимущества – прим. автора*).

3. Широта спектра подготовки специалистов.

4. Уникальность традиций (*характерна для любого высшего учебного заведения, руководство которого не равнодушно к имиджу своего вуза и его месту в образовательном пространстве страны (региона) – прим. автора*).

В целом размышления о современном классическом университете приводят к выводу о том, что, несмотря на относительную

критериальную основу и ограниченный ареал (или смысловые нагрузки) использования этого понятия, классический университет на постсоветском пространстве продолжает свое функционирование и достаточно эффективно выполняет свои функции. Одна из них – подготовка исследователей. Например, из 566 действительных академиков НАН Украины 123 (21,7%) получили высшее образование в Киевском национальном университете имени Т. Г. Шевченко, 54 (9,5%) – в Харьковском национальном университете имени В. Н. Каразина, 20 (3,5%) – во Львовском национальном университете имени И. Я. Франко, 18 (3,2%) – в Одесском национальном университете имени И. И. Мечникова. В целом же в получении высшего образования академиками НАН Украины на классические университеты всего приходится 55% [48, с. 92].

Тем не менее, в современных условиях ярлык классического университета не вполне отражает его миссию. Поэтому часть исследователей считает, что «классический университет – это нечто, что определяется его отсутствием сегодня... В классическом университете профессора читала книги, студенты были умнее, администраторы – толерантнее и человеколюбивее. А все вместе они занимались наукой и образованием. Соответственно, сегодня студенты прагматичны, профессора читает блоги, об администраторах лучше вообще не говорить. И все вместе они занимаются проектами. Вот это, видимо, определение постклассического университета» [108].

Постклассический университет, который в Европе начал формироваться с 40–60-х годов XX века в связи с массовизацией высшего образования, сегодня не существует как единая модель. Это конгломерат принципиально разных институциональных образований, которые заслуживают своего внимания.

Один из лидеров современного университетского образования – исследовательский университет.

Исторически исследовательский университет был одной из первых форм университета и своим первичным звеном имел исследовательскую кафедру, которую возглавлял известный ученый,

формировавший собственную научную школу, развивая соответствующее направление научных исследований. Образцом исследовательского университета, как показано в разделе 1, считался основанный Гумбольдтом Берлинский университет (1810 г.).

Формирование исследовательских университетов в их современной интерпретации в США произошло только после второй мировой войны, однако базовые принципы и роль науки остались практически неизменны. Их деятельность связана с развернутой программой исследований, тесно сопряженной с учебным процессом, «они стали объектом подражания во всех промышленно развитых странах» [113, с. 93].

Сегодня «исследовательский университет – это признанная в мире форма интеграции образования и науки, а также подготовки высококвалифицированных ученых. Его деятельность основана на тесной интеграции образовательной деятельности и научных исследований, которая осуществляется в рамках университета при сотрудничестве преподавателей, ученых, аспирантов, студентов. Для исследовательских университетов характерна многоканальность источников финансирования: центральный и местные бюджеты, гранты, благотворительные фонды, бизнес, доходы от учебной, исследовательской, производственной и консалтинговой деятельности» [135, с. 54].

В отечественной практике исследовательский университет определяют как «национальное высшее учебное заведение, которое имеет весомые научные достижения, ведет исследовательскую и инновационную деятельность, обеспечивает интеграцию образования и науки с производством, участвует в реализации международных проектов и программ...» [65].

Данные подходы к определению исследовательского университета приводят к размышлениям о критериях принадлежности к данному типу университетов. Сразу отметим, что в западных классификациях статус исследовательского является подвижным. То есть исследовательские университеты присуждают степень доктора наук и не привязаны к критерию объема федерального финанси-

вания. Не принимается во внимание и такой показатель, как количество дисциплин или направлений, по которым защищены докторские диссертации, а используется более простой подход, когда учитывается, прежде всего, количество защищенных за год докторских диссертаций (их должно быть не менее двадцати, иначе университет перейдет в другую группу). В отечественной же практике данный статус не столь подвижен, так как критерии отнесения к исследовательскому университету достаточно абстрактны.

Тем не менее, исследовательский университет – один из современных видов университетов, который расставляет значительные акценты в своей деятельности на научно-исследовательскую работу. Ученые, изучающие данный тип университета, выделяют несколько ключевых целей его деятельности [135, с. 59]:

- повышение роли университета как центра науки и образования;
- создание условий для более полного использования научных и других достижений, полученных научными школами университета;
- обеспечение разработок для принципиально новых технических и технологических решений;
- решение важных социальных и экономических проблем;
- формирование совместных программ по приоритетным направлениям фундаментальных исследований;
- усовершенствование деятельности по подготовке высококвалифицированных кадров для научных исследований.

Можно говорить, что основное значение деятельности исследовательских университетов рассматривается в плоскости их полезности для общества, в решении его насущных проблем. Таким образом, исследовательский университет «выходит» за свои границы как институции и практически становится не важным, кто внутри него обеспечивает достижение высоких результатов в науке. В итоге основные акценты в такого типа университетах расставляют-

ся на критериях результативности, а не потенциала, что конкретизирует критериальную основу его идентификации.

При этом обучение остается основной функцией таких университетов. Именно эта функция в США определяет место каждого из исследовательских университетов. Именно с этой функцией связано предоставление различных льгот, включая статус бесприбыльности и освобождения от налогов [113, с. 93].

Очевидно, что исследовательский университет – не массовый вид современного университета. Как показывает практика его формирования и развития, в 2000 году в США, лидирующем в развитии этой группы университетов, насчитывался 261 исследовательский университет, что составляло 18% от общей численности вузов, которые присваивали образовательно-квалификационный уровень не ниже бакалаврского [138, с. 68]. В 2005 году, по классификации Карнеги, таких университетов было 282 [75], в 2010 году – 235 [48, с. 93], а в материалах 2011 года упоминается цифра 250 [113, с. 93]. Среди университетов с исследовательской направленностью преобладают государственные (общественные) вузы: 63,6% против 36,4% (частные).

В Западной Европе количество таких структур незначительно: 70 – в Германии, 76 – в Великобритании (включая тридцать политехнических школ, которые недавно получили статус университета) и 41 – в Испании [89]. Более того, стремление европейского образования восстановить свою конкурентоспособность и лидирующие позиции в мире способствовали рождению Лиги европейских исследовательских университетов.

Лига европейских исследовательских университетов (англ. League of European Research Universities, сокр. LERU) – это консорциум ведущих наукоёмких университетов Европы, сформированный с целью обмена знаниями и опытом для достижения высоких показателей в образовании и научной работе, проведения фундаментальных исследований, а также повышения конкурентоспособности европейских университетов на международной арене [179]. LERU образована в 2002 году как результат взаимодействия

между 12-ю университетами Европы. В 2010 году число членов консорциума увеличилось до 21.

Суммарно на членов LERU приходится:

- 550 тыс. студентов, в том числе 50 тыс. аспирантов;
- ежегодное присвоение порядка 55 тыс. степеней магистра и 12 тыс. – доктора;
- общий бюджет исследований € 5 млрд.;
- общая сумма грантов около € 300 млн.;
- более 230 нобелевских лауреатов и обладателей Филдсовской премии, чья работа или учёба была связана с университетами LERU;
- 55 тыс. профессорско-преподавательского состава.

Организация в целом и каждый из университетов-участников разделяют три главных принципа: «образование путем осознания пределов человеческого понимания», «создание новых знаний при помощи фундаментальных исследований» и «распространение исследовательской работы во всех отраслях деятельности». Лига стремится распространять свои принципы в обществе, влиять на исследовательскую и академическую политику в Европе и развивать сотрудничество между университетами-членами для обмена опытом в образовании и исследованиях.

Одним из непосредственных преимуществ от участия в LERU для самих университетов является сотрудничество между университетами-участниками организации. Важно отметить, что взаимодействие происходит на всех уровнях университетской жизни: студенческой, научной и управленческой. Так, ежегодно в одном из университетов Лиги проводится конференция для лучших студентов (так называемая «Bright Students' Conference»). Ученые сотрудничают в различных рабочих группах, одна из которых («Research Career Development Working Group») ставит своей целью помогать молодым ученым в построении их научных карьер. Руководство университетов-членов взаимодействует в рамках союза руководящих органов («Senior Officers' Network») [88].

Свое развитие исследовательские университеты получили и на постсоветском пространстве. Так, в России с 2008 по 2010 гг. статус исследовательского получили 29 университетов.

В Украине с 2009 по 2010 гг. этот статус был присвоен 14 учебным заведениям. Сегодня актуальны перспективы расширения этого процесса. Использование западного подхода в системе высшего образования Украины для расчета оптимального количества исследовательских университетов показывает, что можно говорить приблизительно о 60 таких университетах.

Однако следует учитывать, что подавляющее большинство ведущих исследовательских университетов имеют мощное государственное финансирование. Поэтому даже в США «количество хорошо финансируемых научно-исследовательских университетов, которые имеют международное реноме, несколько лет держится на уровне 60–75 и имеет тенденцию к спаду. По утверждению Д. Варда, считается, что Евросоюз может содержать от 30 до 50 научных университетов мирового уровня» [177, с. 84]. Следовательно, украинским университетам за место среди указанных университетов нужно побороться. Одним из вариантов решения проблемы определения такого статуса университета и, соответственно, его финансирования может стать разграничение исследовательских университетов и научно-исследовательских коллективов в университетах. Речь идет о ситуации, когда то или иное направление исследований в университете имеет мощное кадровое, техническое обеспечение, тогда как остальные направления относительно слабы, что не позволяет университету получить статус исследовательского. «Тогда поддержка будет осуществляться для коллективов, а не университета, который по своим показателям в целом может быть «второй линии» [177, с. 88].

Следует отметить, что сегодня исследовательский университет выступает одной из моделей организации университетского образования, которая имеет свои преимущества, но не является универсальной. Так, «в документе ЕС о роли университетов в Европе знания (2003 г.) отмечалось, что европейские университеты в тече-

ние длительного времени строили свою практику, следуя некоторым главным образцам, прежде всего, идеальной модели, разработанной почти два столетия назад Александром фон Гумбольдтом в ходе реформы немецких университетов, когда исследовательская работа была не только поставлена в центр университетской жизни, но и составляла основу учебного процесса. Что же касается современных тенденций, то для них характерным является постепенный отход от такого рода модели и движение в сторону все большей диверсификации» [15, с. 48]. В результате этого ориентация на формирование имиджа исследовательских университетов как передовых уже не отражает реальность.

В современных условиях университет (в частности, исследовательский) претерпевает трансформацию функций, структуры, механизмов взаимодействия с окружающей средой и т. д. На него накладывают отпечаток характеристики информационного общества, технологизация социальной жизни, глобализационные векторы... И тогда «исследовательский университет становится не только первичным wellspring технологических нововведений, но и главным источником высокообразованных людей, которые создают предпосылки и обеспечивают условия достижения соответствующего экономического эффекта» [161, с. 39].

Более того, современный исследовательский университет обретает новые образы и функции, усиливающие его позиции в социальном пространстве. В результате чего они воспринимаются как общественные корпорации, т. е. «корпорации, обеспечивающие достижение общественно необходимых целей, в качестве которых выступает формирование и расширение воспроизводства главного субъекта, производящего знания, а именно: образованного человека. Но это приводит к ограничениям в участии университетов в тех видах деятельности, которые формируют прибыль, поскольку в данном случае неизбежно идет потеря статуса общественной корпорации и, как следствие, потеря льгот, в том числе и по налогообложению» [113, с.93]. Экономические категории все активнее включаются в образовательный дискурс университетов, а экономи-

ческая деятельность становится атрибутом функционирования университета.

Наряду с этим, «современные исследовательские университеты – инновационные центры, которые проводят активную политику совместных исследований с промышленными корпорациями и государственными исследовательскими лабораториями» [48, с. 93-94]. Таким образом исследовательские университеты пытаются расширять поле своего действия как субъекта рыночных отношений и вступают в скрытую борьбу за финансовые ресурсы, стоящие за исследовательскими проектами. Как отмечают исследователи, «в условиях перехода к информационному типу хозяйствования исследовательские университеты превратились из главного субъекта генерирования научных и технических знаний в главный субъект их коммерциализации. Так, доходы ведущих исследовательских университетов от лицензионной деятельности сравниваются с доходами от деятельности по предоставлению образовательных услуг» [48, с. 93].

Однако рынок накладывает свой отпечаток на социальные модели университетских практик, и исследовательские университеты становятся конкурентами бизнес-структур. Небольшой опыт первых позволяет вторым активно отвоевывать сектора, приносящие инвестиции. Как следствие, «бизнес отобрал у университетов значительную долю рынка фундаментальных исследований, а вместе с ним и часть федеральных средств, идущих на эти цели. Если в 1995 году университеты выполняли 62% фундаментальных работ в национальном масштабе, то к концу XX в. эта доля снизилась до 50%. Доля промышленных фундаментальных исследований за этот период, наоборот, выросла с 19,5% до 31,4%» [192]. Данные тенденции определили новые роли и статусы современных университетов и во многом стали причиной появления таких типов университета, как предпринимательский и корпоративный.

Предпринимательский университет на сегодняшний день – одна из наиболее спорных моделей современного университета. И главный аспект дискуссии вокруг него – может ли вообще образо-

вательная структура с присущими ей функциями (см. п. 2.1.) стать субъектом предпринимательской деятельности?

Обратимся к сущностным характеристикам такого университета. Б. Кларк отмечает следующие характерные черты предпринимательского университета [3]:

1. Крепкий управленческий стержень. Ректор и его кадры работают как руководящая группа, преданная делу, твердо стоящая на ногах. Восстанавливается опорная конструкция для руководства переменами и организуется «инновационный» аппарат.

2. Децентрализация и стимул для создания периферийных подразделений (поддающихся преобразованию и стремящихся к быстрому росту). Разрабатывается концепция университета-«холдинга», при этом «изобретаются» новые исследовательские подразделения в дополнение к новым предприятиям, фондам и т. д. Поощряется автономия быстро растущих подразделений.

3. Дифференциация источников финансирования.

4. Оказание давления на классические структурные подразделения (факультеты и отделения) для стимулирования перемен.

5. Предпринимательская культура становится общей для всех кадров. Новая культура предопределяет диалог между всеми руководящими органами. Бюджетные отношения между подразделениями меняются.

По мнению еще одного американского исследователя Дж. Ропке, предпринимательский университет отвечает следующим требованиям:

- должен демонстрировать предпринимательское поведение как организация;
- преподаватели, студенты, сотрудники университета должны быть предпринимателями;
- взаимодействие между университетом и окружающей средой должно приводить к «структурному сопряжению» университета и региона [193].

Очевидно, что некоторые черты предпринимательского университета вступают в противоречие с традициями развития универ-

ситетов. Так, предпринимательский университет стимулирует активные перемены в своей структуре, что может нарушать классический баланс видов деятельности университета и их качество; финансирование становится задачей университета номер один, что также «отвлекает» его от реализации ключевых функций или снижает качество их выполнения; и наконец, предпринимательская культура, на наш взгляд, проблемно стыкуется с типом культуры, царящим в стенах университетов с момента их основания. В результате, формирование предпринимательского университета может рассматриваться как разрушение рынком традиционного университета, что позитивно с точки зрения выживания университетов в современном мире, но губительно для сохранения его уникальности.

Учитывая неоднозначность выбора в пользу предпринимательского университета, современные исследователи утверждают, что «это все же не рыночное предприятие. Главное здесь – в смене модели организации и управления деятельностью: переход от опоры на средства государственного бюджета к многоканальному финансированию на основе самостоятельного поиска источников дополнительных средств» [10, с. 4]. Аналогичной позиции придерживаются Х. Торп и Б. Гольдштейн: по их мнению, предпринимательский университет не является прямым аналогом коммерческой организации, а представляет собой «уникальное образовательное сообщество, имеющее вековую историю, сложившуюся корпоративную культуру, которая, в свою очередь, является движущей силой предпринимательского духа университета. Таким образом, университет не становится в большей степени предпринимательским, отказываясь от своих многолетних традиций и корпоративной культуры» [199].

Однако такой подход не выходит за рамки процесса деятельности, который имеет свой результат и чаще всего такой результат, который университет мог бы выгодно «продать» для покрытия расходов на его достижение. А здесь уже работают рыночные механизмы. И подтверждением тому – некоторые характеристики деятельности университетов предпринимательского типа: при

Оксфордском университете действуют около 300 фирм с общим годовым оборотом 4 млрд. долл., из которых университет получает около 1 млрд. [140; с. 19]; в Гарвардском университете ресурсный капитал (endowment), капитал университета, используемый для его предпринимательской деятельности, составляет 18 млрд. долл.; в Университете Джорджа Вашингтона – около 500 млн., а в 280 университетах и колледжах он составляет более 100 млн. долл. [40; с.61].

Возможно, в современных условиях такая модель университета является приемлемой. Но продвижение к предпринимательскому университету не может произойти, если не заложены базовые условия, часть которых тесно увязана с университетским уставом:

- создание целей, концепции;
- переход от вертикального университета к технополису;
- пропаганда культурных перемен распространения модели посредством инновационной программы.

В целом же предпринимательский тип университета – актуальная, но спорная модель образовательной деятельности, которая стала ответом на экономические вызовы современности. Аналогичным ответом стал и корпоративный университет.

Обычный корпоративный университет (в том числе существующий в виде подразделения традиционного университета) – это не академическое учебное заведение, а институционализированный процесс непрерывной профессиональной подготовки [78], который можно рассматривать как ответ на вызовы времени. Такой университет не имеет полноценных научных подразделений, его преподавательский состав характеризуется высоким уровнем ротации (преподавателями чаще всего становятся хорошо зарекомендовавшие себя работники корпорации). Образовательный процесс в корпоративном университете характеризуется следующими чертами:

- значительное преобладание самостоятельной работы в процессе обучения;
- доминирование практических занятий (решение смоделированных производственных задач);

- преобладание активных методов преподавания (мозговые штурмы, проектная деятельность и т. д.);
- обучение коллег коллегами;
- моментальное применение полученных знаний на практике;
- активное использование дистанционных технологий.

Данные особенности, по мнению исследователей, определяются целью корпоративного университета – формирование у обучающихся определенных профессиональных компетенций [43, с. 8].

Говоря о сущности и целевых установках корпоративного университета, необходимо обозначить тот факт, что в качестве обучающихся в нем чаще всего выступают практические работники той или иной сферы, что принципиальным образом отличает такой университет от традиционных его типов. То есть, если в последнем обучение практиков является дополнением к существующим образовательным программам, то в корпоративном университете составляет его основу.

Функциональное значение таких университетов сводится сегодня к нескольким основным моментам [43, с. 10]:

1. Интеграция образования, науки и промышленности в целях инновационного развития экономики.
2. Сопряжение профессионального образования всех уровней.
3. Осуществление раннего отбора новых кадров из числа студентов университетов.
4. Обеспечение ранней специализации и раннего вовлечения студентов в практико-ориентированную деятельность по специальности.
5. Создание условий для переподготовки и повышения квалификации кадров ведущих отраслей промышленности и органов государственного управления.
6. Выработка проектов инновационного развития ведущих отраслей промышленности, науки, образования на основе межотраслевого сотрудничества.

7. Согласование стратегий развития субъектов, сотрудничающих в рамках корпоративного университета; создание межотраслевых коммуникативных площадок и форумов.

8. Организация экспорта образовательных и других технологий, а также импорта лучших зарубежных образцов корпоративного образования.

9. Информационно-аналитическое и организационно-правовое обеспечение политики региона в сфере интеллектуальной собственности.

10. Управление миграцией посредством экспорта образования.

Безусловно, решение этих задач принципиально важно для современного общества, однако большинство данных функций не является традиционным для университетов, что подтверждает изменение их модели в условиях вызовов современности, как отмечалось в 2.1.

В силу выгод, которые получает общество от деятельности корпоративных университетов, на современном этапе данная форма их существования будет развиваться и дальше. Ученые называют несколько возможных организационно-правовых форм корпоративного университета:

- *корпоративный университет как ассоциация вузов.* Проблемами такой формы существования университетов являются низкая управляемость, длительность принятия решений, сложность создания общих финансовых и материальных фондов;

- *корпоративный университет как региональный учебный округ.* По мнению ученых и практиков сферы образования, «университетский округ – это наиболее адекватная современному этапу научно-технологического развития форма повышения интеллектуального и материального потенциала самого образования. Университетские округа открывают широкие возможности по созданию научно-технологических парков, центров высоких технологий и венчурных производств» [150];

- *корпоративный университет в форме корпорации* [43, с. 11]. Объединение университетов по принципу интеграции, но не слияния, где каждый сохраняет юридическую самостоятельность, однако формируются единые органы управления и координации, создаются общие структуры (технопарк, корпоративная электронная библиотека и др.).

Следует отметить, что небольшая история корпоративных университетов сама демонстрирует те формы, которые оказались жизнеспособными в мировой практике образовательной деятельности. Так, «первоначально услуги корпоративного образования предоставляли традиционные высшие учебные заведения. Одним из наиболее ранних примеров такого сотрудничества стал Университет Вирджиния и его Школа непрерывного профессионального образования, созданная в 1915 году. Большую известность и широкое развитие получила также модель Нью-Йоркского университета, в частности, его Школа непрерывного и профессионального образования, созданная в 1934 году» [43, с. 8]. Уже позже стали появляться внутрикорпоративные университеты, которые были призваны улучшить качество персонала корпораций. «Одним из первых представителей этого вида учебных заведений является «Университет Гамбургер» (Hamburger University) компании McDonald's, основанный в 1959 году. Корпоративные университеты подобного типа созданы сегодня большинством крупнейших корпораций мира («IBM», «Samsung», «Motorola» и др.). [43, с. 8]. В украинской практике развития корпоративных университетов особенно выделяется сегодня Донецкая топливно-энергетическая компания, концерн «Stirol» и некоторые другие. В России – Корпоративный ядерный университет, Пермский корпоративный университет, Российский ядерный инновационный университет и др.

Таким образом, корпоративный университет – некоторая смешанная модель образования, опирающаяся на объединение учреждений всех уровней профессионального образования, науки, промышленности, бизнеса и решающая принципиально важные задачи развития как самих корпораций, так и общества в целом.

Можно с уверенностью утверждать, что данный тип университета стал ответом на вызовы современности. Как показывает история, формы таких ответов достаточно разнообразны. В силу этого процессы диверсификации университетского образования привели к появлению различных типов университетов, нашедших свои ниши в образовательном поле современного общества. Кроме рассмотренных выше, можно говорить о специализированных университетах (технических, педагогических, гуманитарных, экономических и др.), магистерских университетах (ежегодно присуждают не менее 50 магистерских и не более 20 докторских степеней), научно-исследовательских, общеобразовательных и др. Их доли в современных образовательных пространствах различны. Например, в Польше 29% студентов обучаются в 18 университетах, тогда как в 95 экономических вузах обучается 21%, а в 22 технических вузах – 17% [177, с. 84]. Их сущность и проблемы развития в современном мире могут стать предметом отдельного научного исследования.

В итоге отметим, что «в условиях диверсификации классические высшие учебные заведения начинают делить свои функции со множеством объединений и партнеров как внутри системы образования, так и за ее пределами. Это порождает множество проблем, в том числе и проблемы качества высшего образования, его оценки, доступности. С другой стороны, современные процессы диверсификации высшего образования становятся еще одним подтверждением усложнения социокультурной среды и определяются велением времени. Поэтому университеты вынуждены адаптироваться к новой социокультурной реальности» [111]. При этом отдельной проблемой в процессе диверсификации может стать канонизация существующей структуры образования и ее университетского сектора. Ведь именно динамичность становится сегодня залогом успеха университетов, их стремления к усовершенствованию своего внутреннего мира и позиций на внешней арене.

В целом, каковыми бы ни были современные типы университетов и в какие бы классификации мы их не помещали, важным видится формирование и развитие в любой стране системы силь-

ных университетов, для которых характерны максимальное развитие творчества, научных исследований «высшей пробы» и новаторство как основная черта образования и науки.

Индикаторами сильного университета считаются [цит по 177, с. 83]:

1. Высокое качество научных исследований, тесно связанное со значительным исследовательским потенциалом университета, в частности, с соответствующими научными кадрами и соответствующей динамикой их развития, а также с докторантами (*ключевой индикатор исследовательского университета – прим. автора*).

2. Высокое качество образования и его индивидуализация (*один из ключевых индикаторов классического университета – прим. автора*).

3. Международный престиж заведения.

4. Разнообразные предложения образовательных и научно-исследовательских услуг (*один из ключевых индикаторов предпринимательского университета – прим. автора*).

5. Равномерное распределение научных исследований и образования высокого качества среди внутренних структурных подразделений университета.

6. Экономические возможности развития университета.

7. Международный характер образования и научных исследований, проявляющийся в высоком уровне мобильности студентов и научных кадров, наличии зарубежных преподавателей.

Другими словами, сильный университет – это университет, интегрирующий в себе лучшие характеристики разных типов университетов. Возможности создания таких университетов зависят от многих факторов, как внутренних (качество управленческой деятельности, ресурсная база, качество профессорско-преподавательского состава и др.), так и внешних (поддержка государства, интегрированность в региональные проекты и т. д.). Безусловно, их количество не может быть большим, но хочется верить, что с каждым годом их будет становиться все больше.

2.3. Парадигмальные основания деятельности университетов

Эффективная деятельность университетов определяется многими параметрами и находится под активным влиянием социума, государства и большого числа других социальных акторов. При этом в любых социальных условиях университеты балансируют между традиционностью и инновациями, пытающимися изменить привычный академический университетский уклад.

Отражением реакции университетов на общественные запросы выступают парадигмальные основания их деятельности в тот или иной момент времени. Именно они конструируют оптимальные приоритеты университетов и определяют основные акценты в их деятельности.

Как отмечают исследователи, «смена крупных технологических эпох в жизни общества, как правило, связана со сменой образовательных парадигм, задающих цели, содержание и методы обучения и воспитания, а также форму образовательных учреждений. Так, античной эпохе адекватна парадигма гражданского воспитания свободного члена полисной организации общества, осуществляемого под непосредственным контролем государства. В средние века господствовала парадигма христианского воспитания и схоластический тип обучения, направленный на воспроизводство традиций. Основной задачей университетов было образование кадровой элиты существовавших тогда обществ в части религии, права, медицины и искусства, вооружение их знаниями в этих сферах культуры и умениями их применять. В этот период началось приобщение европейской элиты к культурным богатствам античности, утраченным на территории самой Европы, но сохранившимся в странах ислама... Непосредственно научными исследованиями университеты еще не занимались... Со временем стали появляться специализированные учебные заведения неуниверситетского типа. Университет перестает быть, прежде всего, общеевропейским феноменом, а превращается в явление жизни отдельного национального государства, обеспечивая его потребности в интеллектуаль-

ной элите. Логичным завершением этого периода стало в начале XIX века появление классического университета... В отличие от средневековых университетов, ориентированных больше на применение уже имеющихся знаний, университеты нового времени свою активность направили на поиски новых. В индустриальную эпоху сложилась классическая парадигма образования, выражающаяся в доминировании функции полезности знаний, обеспечивающей подготовку людей к обслуживанию расширяющегося производства...» [43, с. 4-5].

Сегодня образование все чаще рассматривается как один из наиболее значимых ресурсов общества. В формирующемся обществе знания и в наступающем за ним обществе интеллекта знаниевые ресурсы и их носители обретают яркую субъектность, позволяющую им четко позиционироваться в социуме, ставить перед собой значительные цели и выбирать интеллектуальные пути их достижения.

В таких условиях инструментом достижения поставленных социальными субъектами целей становятся исследовательские практики, которые служат решению нескольких разноплановых задач. Прежде всего, достижение некоторой гармонии с потребностями общества и сфер его развития. Наряду с этим – установление режима самоусовершенствования в профессиональном и личностном плане и др. В силу этого образование напрямую заинтересовано в интеграции данного инструмента профессионального и личностного роста. Вот здесь и возникает необходимость включения в образовательные практики социальных субъектов исследовательских компонентов.

На сегодняшний день факт усиления роли исследовательской деятельности в контексте образовательных практик является признанным на всех уровнях жизнедеятельности социума. Причем речь идет именно об их интеграции, а не параллельном существовании. Как отмечают западные ученые, «миссия современного университета – это не научные исследования и образование, а образование через научные исследования» [182].

Решение данной задачи лежит, прежде всего, в плоскости поиска эффективных теоретических конструкторов, которые определяют концептуальные идеи и принципы развития образования. В этом аспекте особое место занимает исследовательская парадигма в образовании как ориентирующая на создание знания в рамках образовательных практик.

«Современная европейская концепция исследовательского образования представляет развитие в новых социокультурных условиях идей В. Гумбольдта и их дальнейшей трактовки Ю. Хабермасом в контексте коммуникативной рациональности. Это образование через научные исследования» [194, р. 33-34]. Ее основные фрагменты – поисковая работа и активные методы обучения, а в качестве концептуальной основы сопровождения выступают принципы непрерывности, интегративности, диалогического взаимодействия, системности, региональности и открытости [14].

В этих принципах заложен потенциал данной парадигмы для современного общества: реализация принципа непрерывности определяет возможность постоянного пополнения и использования интеллектуального ресурса личности на протяжении всей жизни и обращение к образованию как источнику усовершенствования данного ресурса; принцип интегративности обеспечивает формирование и развитие исследовательского потенциала социальных субъектов в образовании; принцип системности подчеркивает важность установления взаимосвязей между компонентами внутри самой системы образования и т. д.

Еще одним краеугольным камнем исследовательской парадигмы является смещение акцентов в целевых установках университетского образования. Развитие интеллектуальных возможностей и способностей социальных субъектов образовательного поля современности, формирование и развитие их исследовательского мышления в процессе обучения выступают на первый план в качестве цели и результата образования. В такой интерпретации важнейшим становится не просто формирование обучающегося как будущего профессионала, но и как личности, способной адекватно

реагировать на нестабильность социальной реальности и по необходимости активировать образование как инструмент преодоления содержательных трудностей профессиональной деятельности.

В данном контексте от университетов требуется создание условий для формирования и реализации познавательных потребностей основных субъектов образовательного поля. В этой связи важно отметить, что «основной предпосылкой новой концепции выступает кадровое обеспечение научного потенциала учебного заведения, причем такая политика должна обеспечивать мобильность использования научных кадров одновременно и в сфере образования, и в развитии самой науки и практики, а также подготовку молодых научных кадров и внесение в преподавание исследовательских методов обучения и воспитания» [63].

Задачи университетского образования в рамках исследовательской парадигмы расширяются. Благодаря необходимости развития познавательной динамичности, перспективного видения, навыков самоорганизации и взаимодействия на первый план выходит необходимость когнитивной синхронизации личности с будущими параметрами общества. Ее инструментом должна выступать социализация научно-исследовательского типа, которая «предполагает создание такой образовательной среды и в особенности методов обучения, которые воспитывают мышление, свободно ассимилирующее динамично меняющееся настоящее» [71, с.22].

Такие задачи очерчивают для современного общества значительные выгоды, благодаря которым и в силу синхронизации развития общества и личности в нем механизмы традиционной социализации, наполняясь инновационными, поисковыми, креативными «пазлами», работают эффективнее и продуктивнее. Решение таких задач обеспечивает возможность стратегического планирования развития социума на всех его уровнях – от мега- до микро-. На всех этих уровнях конструирование эффективных исследовательских практик выступает, с одной стороны, требованием, а с другой – формой, благодаря которой достигается конгруэнтность социальных субъектов с социальной системой и ее элементами. В результате

внедрения исследовательского подхода в образовании решаются задачи всех указанных уровней: значительно повышается статус науки и университета в общественном мнении, решается ряд задач регионального и субъектного уровней, в результате чего осуществляется всестороннее влияние исследовательской деятельности на все субъекты образовательного поля.

Реализация исследовательской парадигмы в современных университетах приобретает свои особенности, которые связываются с повышением инструментальной значимости такого рода деятельности для социальных субъектов всех уровней. Данные особенности затрагивают ключевые «точки опоры» университетских комплексов, начиная от сквозных теоретических идей и заканчивая всем разнообразием в практической деятельности. Именно поэтому успешность поиска и реализации форм исследовательской деятельности и их значимости связывается как с теоретическими конструктами, парадигмами, отвечающими потребностям современности, так и с новыми практическими решениями. Одно из них – интеграция исследовательской и учебной деятельности.

Интеграция науки и обучения является ключевой в практиках университетов по реализации исследовательской парадигмы. В ее ходе исследовательская деятельность становится составляющей обучения, в процессе которого находятся проблемы, определяются их границы и создаются новые альтернативы. «Исследовательское обучение двояким образом обогащает содержание образования: во-первых, знания поступают из исследований и их результатов в учебные программы, во-вторых, они непосредственно воспринимаются учеником из индивидуальной исследовательской деятельности либо от исследовательской работы коллектива (учебного или профессионального), в котором он работает» [71, с. 24]. В результате содержание обучения становится процессом, поскольку представляет собой продукт исследования неизвестного, а не трансляцию известного. Наиболее ярко такие практики в современных университетах представлены в рамках авторских курсов, которые отражают сферу исследования преподавателем-ученым той или

иной проблемы. Такие практики не только способствуют формированию инновационного типа мышления, но и изменяют взгляд на традиционные образовательные конструкты. Например, оценка знаний приобретает несколько иной ведущий акцент: она теперь используется как для самоанализа и самооценки преподавателем результатов своего труда, так и для побуждения студентов и учащихся к самопознанию, самооценке с целью усиления субъективации своего профессионального и личностного развития.

В конечном итоге реализация исследовательского обучения в университете – это создание идеологии исследовательского превосходства, основанного на идее обучения исследовательской деятельности. Результативность такой идеологии в университетах имеет более широкий спектр оценочных параметров, распределяющихся как в рамках вуза, так и за его пределами: конкурсы научно-исследовательских работ, олимпиады, стипендиальные программы, конференции и семинары, реализация исследовательских проектов в учебном процессе и вне его, успешность трудоустройства и карьерного роста и др. Другими словами, предполагается, что все субъекты университетского образования, будучи включенными в реализацию идеологии исследовательского превосходства, значительно выделяются по указанным параметрам в общем социальном поле социума. Сегодня, как показывает практика, чаще всего таких результатов добиваются исследовательские университеты, о которых речь шла в п. 2.2.

Итак, на теоретическом уровне исследовательская парадигма благодаря принципам, целям и задачам имеет свои преимущества перед традиционной образовательной парадигмой. Однако на этом же уровне имеются и свои ограничения ее использования в современной Украине. Прежде всего, определенная механистичность относительно внедрения принципов исследовательской парадигмы. Зачастую изменения происходят номинально, без содержательных и структурных трансформаций (например, принцип непрерывности воспринимается как механическое создание разноуровневых образовательных структур, а в данном контексте от учебных заведений

требуется создание условий для формирования и реализации познавательных потребностей основных субъектов образовательного поля в своем содержательном единстве и преемственности).

Задачи, стоящие перед университетами в ракурсе исследовательской парадигмы, предполагают также формирование и развитие нового качества компетенций социальных субъектов, интегрированных в образовательное поле. Ключевым фактором необходимости реализации исследовательской парадигмы в образовательных практиках университетов для студентов является то, что исследовательская деятельность дает возможность сформировать такие компетенции, которые готовят их к жизни в современном обществе. К ним европейские специалисты относят: критическое мышление, анализ, аргументирование, решение проблем, принятие решений, управление проектами, планирование, координация, администрирование, сотрудничество. Формирование этих сложных компетенций высокого уровня требует длительного времени; следовательно, оно должно начинаться на уровнях неполного высшего или школьного образования [182; 185]. Данная ситуация определяет необходимость социально-интеллектуального обновления личности в преломлении к ее социальным ролям в образовании. И сегодня такое обновление должно стать потребностью у всех субъектов образовательного процесса.

Важнейшим фактором успешной реализации исследовательской парадигмы в университетах могут выступать научные школы и направления, которые не столько систематизируют информацию, но и продуцируют новые идеи, концепции и прикладные пакеты знаний, которые способствуют развитию науки и практики.

Однако, на наш взгляд, учитывая диверсифицированность современного университетского образования и разнообразные акценты, вытекающие из реализации исследовательской парадигмы, сегодня необходимо говорить о парадигмальных комбинаторных вариантах усиления университетского образования. Поэтому исследовательская парадигма может быть усилена целевыми установками компетентностного подхода. Такой инновационный подход, как

отмечают исследователи, «предусматривает расширение функций образования как социального института и является парадигмой повышения качества образования» [118].

Как новый концептуальный ориентир перестройки национальных систем образования компетентностный подход вызвал повышенный интерес у мирового научного сообщества. Так, одним из ведущих направлений деятельности известных международных организаций (ЮНЕСКО, Совета Европы, OECD) является реализация ряда проектов, направленных на обеспечение научно-методического, организационного и мониторингового сопровождения процесса модернизации национальных систем образования на принципах компетентностного подхода.

Компетентностно-ориентированный подход к формированию содержания образования стал новым концептуальным ориентиром образовательных заведений зарубежья и Украины и порождает множество дискуссий как на международном, так и на национальном уровнях.

Наибольшую полемику вызывают вопросы, связанные с формулировкой основных понятий компетентностного подхода в образовании и определением ключевых компетенций. Следует отметить, что анализ словарей и справочно-энциклопедических изданий показывает, что понятие «компетентность» в них часто отсутствует. В лучшем случае они заменяются словами, близкими по содержанию. Так, скажем, в «Педагогическом словаре» А. Ю. Коджаспирова и Г. М. Коджаспировой понятие «компетентность общекультурная» раскрывается как «уровень образованности, достаточный для самообразования и самостоятельного решения познавательных проблем, которые при этом возникают, а также определение собственной позиции» [77]; «компетенция социальная» трактуется как «социальные навыки (обязанности), которые позволяют человеку адекватно выполнять и подражать нормам жизни в обществе» [26].

Однако особая роль в определении сущности компетенций принадлежит практикам. Эксперты ЮНЕСКО трактуют компетентность как «способность применять знания и умения, эффективно и

творчески действовать в межличностных отношениях – ситуациях, которые предусматривают взаимодействие с другими людьми в социальном контексте так же, как и в профессиональных ситуациях», а специалисты ОЕСД определяют это понятие как «возможность квалифицированно осуществлять деятельность, выполнять задания или работу» [119]. Отечественные исследователи расширяют содержание понятия «компетентность», включая в него еще и многообразные личностные социальные образования – ценности, мотивы и т. п. Международная комиссия Совета Европы в своих документах рассматривает понятие компетентности как общие, или ключевые умения, базовые умения, фундаментальные пути обучения, ключевые квалификации, кросс-учебные умения или навыки, ключевые представления, опорные знания.

С функциональной точки зрения, по определению европейских экспертов, компетентности обеспечивают активное применение учебных достижений в новых ситуациях. Поэтому компетентности предусматривают возможность личности воспринимать и отвечать на индивидуальные и социальные потребности; комплекс обращений, ценностей, знаний и навыков. Содержательно это понятие включает набор знаний, навыков и отношений, дающих возможность личности эффективно действовать или выполнять те или иные функции, направленные на достижение установленных стандартов в профессиональной отрасли или определенной деятельности.

Анализ содержания понятий «компетентность» и «компетенция», которые в современном научном обращении являются наиболее употребляемыми, дает основания выделить три подхода к определению их соотношения. Первый подход характеризуется тем, что оба термина употребляются как синонимы (Т. Гудкова, А. Дружилов, О. Зеер, А. Миролубов) [42]. Представители второго подхода считают компетенции составляющими компетентности (К. Махмурян, И. Пересторонина, В. Сафронова) [128]. Согласно третьему подходу, это две разные дефиниции, имеющие разное содержательное наполнение (О. Пометун, О. Проваров, О. Смолянинова, А. Хуторской) [139] (см. табл. 2).

Таблица 2

Соотношение понятий

«компетентность» и «компетенция»

Компетенция	Компетентность
1-й подход. Оба термина употребляются как синонимы	
Общая способность и способность личности к деятельности, которая основывается на знаниях и опыте, полученных благодаря обучению, ориентированные на самостоятельное участие личности в учебно-познавательном процессе, а также направленные на ее успешное включение в трудовую деятельность (Т. Гудкова).	Способность эффективно и творчески применять знания и умения в межличностных отношениях.
2-й подход. Компетенции являются составляющими компетентности	
Составляющая компетентности	Интегрированное качество личности. «Профессиональная компетентность учителя представляет собой совокупность профессионально-педагогических компетенций» (И. Пересторонина)
3-й подход. Разное содержательное наполнение двух дефиниций	
Круг полномочий, социальное требование. «Отчужденное, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке личности, необходимое для его качественной производительной деятельности в определенной сфере» (А. Хуторянский).	Способность применять знания, умения и навыки в новых ситуациях и т. п.

На наш взгляд, наиболее четким в практике реализации компетентностного подхода является третий подход, который отображает разный содержательный подход к двум феноменам.

Дискуссионным остается и вопрос классификации компетентностей. Так, российский исследователь О. Ларионова предлагает выделить три основные группы компетентностей для любой специальности [86, с. 45–65]:

- информационно-методологическая (умение работать с информацией; знание исходных принципов организации различных отраслей науки, способность устанавливать причинно-следственные связи и обнаруживать аналогии в различных явлениях);
- социально-коммуникативная (умение работать в коллективе и с коллективом, адекватно оценивать социально-экономические микро- и макроситуации);
- личностно-валеологическая (знание о своем психическом и физическом здоровье, навыки внимательного отношения к нему; особенное отношение к результатам собственного труда).

Анализ исследований в образовательной области показывает, что, используя компетентностный подход в реализации содержания университетского образования, следует учитывать системную иерархию компетентностей: надпредметные – общепредметные – специально-предметные. Учитывая достижения европейских и отечественных ученых, специалистами Министерства образования и науки Украины содержание высшего образования предложено осуществлять через реализацию надпредметных компетентностей: умение учиться; общекультурная; гражданская; предпринимательская; социальная, здоровьесберегающая; компетентность в применении информационно-коммуникационных технологий.

Для решения этих задач принципиальное значение, на наш взгляд, имеют социальные и общекультурные компетентности. Социальная компетентность предусматривает формирование в личности способностей:

- анализировать механизмы функционирования социальных институтов общества, определяя свое место в нем, и проектировать стратегии своей жизни с учетом интересов и потребностей разных социальных групп, индивидов, в соответствии с социальными нормами и правилами, имеющимися в украинском обществе;

- производительно сотрудничать с разными партнерами в группе и команде, исполнять разные роли и функции в коллективе, проявлять инициативу, поддерживать взаимоотношения и руководить собственным социальным поведением;

- применять технологии трансформации и конструктивного решения конфликтов, достижения консенсуса;

- совместно определять цели деятельности, планировать, разрабатывать и реализовывать социальные проекты и стратегии индивидуальных и коллективных действий, брать на себя ответственность за принятые решения и их выполнение;

- определять цель коммуникации, применять эффективные стратегии общения;

- в зависимости от ситуации уметь эмоционально настраиваться на общение с другими [124, с. 86].

Общекультурная компетентность касается сферы культуры личности и общества во всех ее аспектах. Она предусматривает, прежде всего, овладение студентами отечественным и мировым культурным наследием, формирование у студентов культуры межличностных отношений, соблюдение принципов толерантности, плюрализма. Сформированная общекультурная компетентность позволяет личности:

- анализировать и оценивать важнейшие достижения национальной, европейской и мировой науки и культуры, ориентироваться в современном культурном пространстве;

- применять средства и технологии интеркультурного взаимодействия;

- пользоваться родным и иностранными языками, целесообразно применять речевые навыки и нормы соответствующей языковой культуры, символику, тексты в процессе коммуникаций;
- применять методы самовоспитания, ориентированные на систему индивидуальных, национальных и общекультурных ценностей для разработки и реализации стратегий и моделей поведения и карьеры;
- овладевать и реализовывать модели толерантного поведения и стратегии конструктивной деятельности в условиях культурного, языкового, религиозного разнообразия [124, с. 112].

Конечным результатом образовательного процесса, организованного на принципах компетентностного подхода, является приобретение обучаемым системы компетенций. При этом главной задачей университета, как утверждает В. Сенашенко, становится формирование у студентов и преподавателей мотивированного отношения к качественной образовательной деятельности [155].

Как отмечает Н. Емельянова, результат усвоения компетентностей необходимо фиксировать на трех уровнях [45]: теоретическое знание; деятельность; социальная зрелость. Поэтому реализация компетентностного подхода рассматривается как один из главных механизмов повышения мотивации студентов к получению качественного высшего образования, ускорения их социального и профессионального становления.

Успешное конструирование деятельности университета в соответствии с компетентностным подходом на практике предусматривает и адекватное его понимание субъектами педагогического сообщества. Как показал наш опрос педагогического сообщества Харьковщины¹, чаще всего понятие «компетентность» рассматривается им преимущественно через совокупность профессионально-педагогических качеств, которые успешно применяются в учебной

¹ «Качество образования как приоритет современного общества» – опрос представителей педагогического сообщества Харьковщины: учителей, директоров школ, студентов педагогических университетов и работников системы повышения квалификации учителей (2009 г., n=684).

практике (46,5%). Значимой характеристикой компетентности, по мнению педагогов, является также способность применять знания, умения и навыки в новых ситуациях (40,6%). Следует отметить, что последнее (содержательное) наполнение наиболее акцентировано в позициях учителей-методистов (54,7%), а его значимость растет по мере увеличения стажа педагогической работы (от 29% среди тех, кто не имеет педагогического стажа или он составляет до трех лет, до 50,8% среди тех, чей педагогический стаж более 20 лет).

Относительно понятия «компетенция» можно отметить, что педагоги воспринимают его преимущественно как общую способность и способность личности к деятельности, которая базируется на знаниях и опыте, полученных благодаря обучению, ориентированных на самостоятельное участие личности в учебно-познавательном процессе, а также направленных на ее успешное включение в трудовую деятельность (72,4%). Такое понимание компетенции растет с возрастом опрошенных (от 56,9% – у респондентов до 25 лет, до 75,2% – у респондентов старше 50 лет).

Очевидно, что педагогическое сообщество различает категории «компетентность» и «компетенция», что является позитивным фактором развития компетентностного подхода в современном образовании.

Таким образом, компетентностный подход составляет ядро современных образовательных практик, а его реализация рассматривается как ключевое направление усовершенствования качества образования. Как показывают исследования и практический опыт, именно благодаря компетентностному подходу в сфере образования сегодня осуществляется сдвиг в образовательной парадигме от «предметоцентричности» к «студентоцентричности». «В результате традиционная концепция обучения и образования, базирующаяся на передаче суммы знаний, умений и навыков, сменяется новой, выдвигающей на первый план формирование активного запаса компетенций учащихся на основе их самостоятельного творчества» [10, с.5].

Комбинаторика в парадигмальных основаниях функционирования современного университета является оптимальным вариантом его развития. В силу этого, наряду с исследовательской и компетентностными парадигмами, сегодня видится значительным потенциал ряда других подходов. Среди них – диагностический, прогностический, деятельностный, личностно-ориентированный и др. В рассматриваемом нами ракурсе отчасти можно говорить о подобных функциях университета для решения его первоочередных задач (диагностическая, прогностическая и др.).

Использование диагностического подхода в университетском образовании является неотъемлемым атрибутом его деятельности, поскольку университет осуществляет ее в условиях «ситуации познавательной нестабильности» (Р. Юшер и Р. Эдвардс). При этом, кроме традиционных задач, сегодня он призван решать задачи обеспечения когнитивной мобильности в образовательных сетях исследовательского типа, принимать участие в определении стратегических направлений развития образования, формировать необходимые компетенции через научно-исследовательскую и первично-профессиональную социализацию и др.

Прогностический подход особое внимание уделяет связке: качество – готовность – новые технологии. В таком ракурсе университеты концентрируют свое внимание на перспективах и потенциале взаимодействия; исходя из имеющихся ресурсов, планирует повышение квалификации научно-педагогических кадров, разработку и внедрение новых технологий и обучение работе с ними субъектов образовательного поля. Эффективная реализация прогностических этапов предполагает вовлечение широкого круга его субъектов.

Использование системного подхода определяется тем фактом, что университет как система является социально-педагогическим фактором, повышающим результативность и эффективность деятельности системы образования в целом и обеспечивающим развитие участников образовательной деятельности. Эта идея предполагает обращение к системным свойствам, противоречиям, функциям и

структуре университета (см. 2.1). По мнению исследователей, стимулами развития этой идеи являются угрозы, которые сопровождают развитие университетов сегодня в социальном пространстве [122]: а) автономизация, превращение в закрытые социальные институты, которые не обеспечивают ожидаемый уровень подготовки выпускников и не оказывают конструктивное влияние на социальные и профессиональные процессы в государстве; б) слабая связь с потребностями практики и как следствие – необходимость мер по «доучиванию» специалистов; в) «борьба» за качество образования, которая приобретает первостепенное значение в процессе модернизации системы образования в стране. Определение таких угроз и возможных вариантов борьбы с ними предполагает несколько этапов, которые обуславливаются зависимостью университета от внешней среды.

Еще одним элементом в комбинаторной парадигме современных университетов является проектный и деятельностный подходы. И связано это с тем, что «сегодня до 40% целенаправленной общественно полезной деятельности реализуется через различные проекты и проектно-ориентированную деятельность, поэтому в системах образования развитых стран активно применяются модели проектного образования. Например, Стэнфордский университет (США), Билефельский университет (Германия), университетский холдинг в г. Линчепинг (Швеция)» [43, с. 5].

В результате интеграция различных концептуальных идей организации жизнедеятельности университета, выстроенная в контексте его миссии, видится высоко результативной. Реализация интегрированного подхода позволяет решить несколько основных задач: а) формирование компетенций социальных субъектов образовательного поля; б) изменение непосредственной ориентации на профессию, на первостепенное формирование и развитие личности профессионала; в) развитие творческого потенциала субъектов образовательного процесса; г) обеспечение концептуального решения проблем связи всех структурных элементов университета; д) обеспечение повышения статуса науки и образования в общественном мнении и др. Интегрированная (комбинаторная) парадигма в уни-

верситетах позволяет охватить весь спектр образовательных потребностей; активизировать и совершенствовать учебную, внеучебную, научно-исследовательскую работу, исследовательскую и инновационную деятельность преподавателей; осуществлять мониторинг результативности деятельности; прогнозировать развитие и др. Такая комплексность определяется тем, что университет имеет сегодня все шансы стать в рамках инновационного социума модератором социального взаимодействия благодаря участию в развитии его человеческого капитала. И идея модераторства кажется более подходящей для современного университета, нежели идея совершенства, высказанная Риддингом: «характерной особенностью Университета эпохи модерна является наличие идеи, служащей его референтом, конечной целью и смыслом его деятельности. Как и многие истории эпохи модерна, эта начинается с Канта, который хотел, чтобы Университетом руководил разум. На смену кантовскому представлению пришла гумбольдтовская идея культуры, а в наши дни – техно-бюрократическое понятие совершенства» [147, с. 90]. Именно модераторство определяет многоплановость парадигмальных оснований в деятельности современных университетов и их перспективы.

РАЗДЕЛ 3 УНИВЕРСИТЕТЫ В СОВРЕМЕННОЙ СОЦИАЛЬНОЙ СРЕДЕ

3.1. Функционирование университетов в условиях рисков современного высшего образования

Сегодня университеты осуществляют свою жизнедеятельность в обществе, которое все чаще характеризуют как рискогенное. В нем происходят активные сложноуправляемые, в некоторых случаях разновекторные динамичные социальные изменения. Риски этих изменений возникают и распространяются как в обществе в целом, оказывая влияние на функционирование его отдельных подсистем, так и в ключевых социальных институтах.

В современных условиях социальные институты сами могут продуцировать риски и тем самым замыкать круг своей постоянной динамики, что в свою очередь повышает рискогенность общества. Такая ситуация напрямую касается системы высшего образования. С одной стороны, современная система высшего образования функционирует в условиях социальных и других рисков, с другой стороны, и для ее функционирования характерны определенные риски, а с третьей – сама система высшего образования может продуцировать риски, которые порождают проблемы функционирования других общественных подсистем.

Необходимо отметить, что анализ рисков в системе высшего образования является проблемой малоисследованной, в большей части на уровне теоретических предположений на основании общей концепции функционирования социальных рисков в общественном развитии и теории «общества рисков» У. Бека. В его классической работе «Общество рисков» риски в системе образования рассматриваются как результат модернизационных процессов.

В современной социологии проблемой рисков в системе высшего образования фундаментально занимается российский социолог Ю. А. Зубок. Отдельных аспектов возникновения и функционирования рисков в системе высшего образования касались в своих

работах и украинские специалисты в области высшего образования Е. В. Астахова и Е. Г. Михайлева [9; 100].

Изучение данной проблемы невозможно без анализа сущности риска в целом, который детально представлен в работах российских социологов В. И. Зубкова, С. А. Кравченко, О. Н. Яницкого. При этом необходимо отметить, что специфика возникновения и проявления рисков в системе университетского образования в работах социологов практически не отражена. Трудности исследования данной проблемы обусловлены тем, что анализ функционирования системы высшего образования в рискологической концепции – это практически новое направление в современной социологии образования и социологии рисков. Кроме этого, фундаментальные социологические исследования данной проблематики также отсутствуют, что, в свою очередь, не позволяет в должной степени подтвердить теоретические наработки фактическим социологическим материалом.

Тем не менее, существование общества риска сегодня не вызывает сомнения, а значит университеты стоят перед необходимостью адаптации к нему, с одной стороны, а с другой – принятия на себя априори рискогенной функции одной из подсистем социума.

Исследователи отмечают особую значимость рискологического подхода к анализу проблем образования. Так, Ю. А. Зубок указывает на то, что для адекватного понимания проблем образования в современных условиях необходимо рассмотрение социальной природы риска во всем многообразии его проявлений в данной сфере. При этом она отмечает, что «в отличие от кризиса, имеющего характер периодически возникающего и вполне определенного обострения экономической, политической, социальной ситуации в обществе, социальный риск возникает при переходе от состояния неопределенности к определенности (или наоборот) и представляет собой потенциальную или реальную угрозу конкретным общественным структурам, группам, личностям, ставя их перед необходимостью выбора» [56, с. 35].

Подобная ситуация требует выстраивания системы изучения и анализа рисков в высшем образовании, интегрированности в них университетов, поскольку просчеты в их оценке в этой образовательной сфере и отсутствие на сегодняшний день механизмов страхования от них ведут к серьезным последствиям и продуцированию уже новых рисков, только на уровне общества в целом. Применяя рискологический подход, исследователи стремятся получить инструмент анализа не только структурных и социокультурных изменений современного общества, но и действий, поведения человека в конкретных ситуациях неопределенности и риска.

Таким образом, актуальность изучения рисков в системе высшего образования заключается в их выявлении, разработке и реализации мер по смягчению, что позволяет исключить соучастие фундаментальных сфер общества в активном производстве дальнейших социальных рисков. Безусловно, университетам как «флагманам» системы высшего образования здесь принадлежит особая роль.

Как уже было отмечено, риски в системе высшего образования относятся к категории рисков социальных. В связи с этим представляется целесообразным дать определение категории «социальный риск». С. А. Кравченко определяет социальный риск как «возникновение ситуации с неопределенностью, основанной на дихотомии реальной действительности и возможности и, как следствие, вероятности наступления объективно неблагоприятного последствия (результата) для социальных акторов (индивидуальных или коллективных), или вероятности обретения выгод и благ, на основании чего осуществляется выбор альтернативы действия (поведения). Таким образом, риском является целенаправленное поведение социального субъекта, осуществляемое в условиях неопределенности его исхода» [84, с. 39].

Опираясь на такое понимание социального риска, можно утверждать, что одной из главных предпосылок возникновения риска в системе высшего образования и в университетах как ее компоненте является состояние неопределенности, которое порождается

разными факторами. По мнению исследователей, в системе высшего образования эта неопределенность связана с кардинальными процессами ее модернизации и реформирования. В Украине эти процессы определяются, в первую очередь, изменениями системы приема в вузы и внедрением принципов Болонского процесса в учебный процесс и структуру подготовки специалистов. Существенную неопределенность в формировании студенческого контингента вносят и демографические проблемы, а также существенные ценностно-мотивационные изменения в структуре профессионального выбора современной молодежи; деформации на рынке труда и проблемы трудоустройства молодых специалистов, которые, видимо, являются результатом рисков, порожденных системой высшего образования.

Для более четкого понимания и видения рисков в системе высшего образования представляется методологически правильным рассмотреть их в разных аспектах:

- на входе в вуз (риски при поступлении и зачислении в высшие учебные заведения);
- риски в вузе (возможные риски в процессе обучения);
- риски на выходе (риски трудоустройства молодых специалистов и риски, которые могут проявляться в других сферах общества, но порожденные системой высшего образования).

Эти группы рисков можно преимущественно отнести к внутренним, связанным с потенциалом учебного заведения в реализации разных форм взаимодействия с ключевыми субъектами своего образовательного поля. Наряду с этим можно утверждать, что эти группы рисков универсальны, поскольку любое учебное заведение, в т. ч. и университеты, сталкиваются с ними в процессе своего функционирования.

Что касается первой группы рисков, то выбор образовательных стратегий молодежью приобретает все более непредсказуемый, а потому рискованный характер. Поэтому образовательная политика государств направлена на минимизацию рискогенности данного фактора. Ведь в результате его действия формирование

профессионального выбора претерпевает определенную деформацию, что негативно сказывается на всех уровнях социальной динамики – от микро- до макроуровня.

Университетское образование во все времена считалось наиболее качественным, что обуславливает традиционно большой конкурс в эти вузы. Проблема приема в университеты лежит также в плоскости социальной справедливости и доступности к качественному образованию. Эти проблемы влекут риски социального исключения по причине получения или некачественного образования, или образования в непрестижном вузе. Так, в свое время правительственная комиссия Великобритании подвергла наиболее престижные университеты страны критике за их «высокомерное» отношение к выходцам из менее обеспеченных семей. Как указывается в докладе, подготовленном Национальным департаментом аудита в сфере высшего образования, молодые люди, закончившие обычные средние школы или имеющие дипломы специальных средних учебных заведений, представлены в среде абитуриентов ведущих, престижных университетов значительно меньше, чем могло бы быть.

В целом авторы доклада полагают, что для увеличения числа лиц, имеющих высшее образование среди британцев в возрасте от 18 до 30 лет, университетам, особенно престижным, следует более активно проводить политику расширения приема лиц из наименее обеспеченных слоев населения. В докладе отмечается, что многие университеты до сих пор не доводят до сведения абитуриентов свои требования и схемы приема, более чем в трети вузов отсутствует специальная подготовка преподавателей, занятых на приемных экзаменах. Поэтому специальный мониторинг вступительных экзаменов и практики приема может обеспечить более справедливое отношение к абитуриентам. Кроме того, предлагается создать специальную систему кураторства поступающих в вузы, что позволит абитуриентам получить необходимую информацию и выбрать правильный факультет, в том числе и с учетом последующих возможностей трудоустройства по специальности. Авторы доклада также ориентировали

университеты пересмотреть свое отношение к малообеспеченным абитуриентам, изменить свою практику приема, сделать ее более адекватной потребностям этой категории учащихся. В то же время университеты, признавая критику комиссии справедливой, указали на необходимость адекватного финансирования мероприятий по расширению приема в университеты лиц из малообеспеченных слоев населения [109, с. 40-42].

Сегодня за рубежом при поступлении в учреждения высшего образования учитываются следующие категории показателей: вступительные экзамены, подготовка в средней школе, другие материалы для рассмотрения при поступлении, которые могут быть условно представлены следующим образом (см. рис. 3).



Рис. 3. Классификация систем приема в вузы в зависимости от типа экзаменов (по Р. Гелмсу) [32, с. 7].

Особые условия приема могут устанавливать элитные университеты. Так, в Кембриджском университете (Великобритания) условия приема зависят от выбранного колледжа (факультета) и курса (специальности). Процедура отбора включает следующие задачи:

- написание эссе (особенно для поступления на курсы общественных наук или художественные курсы);
- тест для оценки умственных способностей (этот тест разработан Кембриджским университетом для оценки критического мышления и способностей к решению проблемных ситуаций. Дан-

ный тест не привязан к какому-то отдельному предмету и поэтому используется для оценки абитуриентов, поступающих на различные курсы);

- кембриджский тест по праву (требуется от абитуриентов, поступающих на юридические специальности).

В Оксфордском университете (Великобритания) примерно такие же правила приема. Однако для поступления на курсы права требуется прохождение национального вступительного теста по праву. При вступлении в Гарвардский университет (США) от абитуриентов требуется прохождение тестов SAT или ACT, а также двух предметных тестов SAT; кроме этого, абитуриенты предоставляют сведения об оценках из средней школы и сведения об оценках за полгода и рекомендации двух учителей [156, с. 650].

Очевидно, что не существует одной «правильной» системы поступления в университеты. Каждая страна формирует свою систему приема в высшие учебные заведения, учитывая как особенности государства на определенной стадии его развития, вопросы общего мониторинга системы высшего образования и его влияние на общество, экономику, так и надежность и валидность всех факторов, принятых во внимание при организации приема.

В Украине, наряду с предпочтениями молодых людей в той или иной профессиональной сфере, на первый план при поступлении в вузы выходят результаты внешнего независимого тестирования (ВНО). Система ВНО призвана обеспечивать объективное измерение учебных достижений выпускников общеобразовательных учебных заведений; оптимизировать отбор абитуриентов в высшие учебные заведения на основе эффективных, демократических и прозаических процедур; осуществлять мониторинг качества образования на национальном уровне.

Но в процессе поступления в абитуриентской среде стала проявляться и другая, не менее проблемная тенденция, когда выбор специальности и вуза зависит от конфигурации предметов и полученных баллов по результатам ВНО. В подтверждение этому можно привести результаты социологического исследования «Віповідність

системы вступу до ВНЗ на основі ЗНО соціальному попиту громадян», проведенного в листопаді 2009 г. – січні 2010 г. [103, с. 57-96]. Так, на час початку вступительної кампанії порядку 70–80% випускників визначились з вибором навчального закладу, факультету, спеціальності. Число невизначених не так велике (порядка 30%), але в деяких випадках це призводить до складнощів професійного вибору цієї групи абітурієнтів і вносить проблеми в формування студентського контингенту ВНЗ. Крім цього, навіть в сам період прийому у визначеної частини молодих людей остаточно не сформувався професійний вибір. Підтвердженням цьому є аналіз «сценаріїв» подачі документів до ВНЗ. Так, за результатами вищезгаданого соціологічного дослідження, серед опитаних студентів 47% подавали документи до одного ВНЗ, до одного факультету (спеціальності); 17% – до одного ВНЗ, але до різних факультетів (спеціальностей); 18% – до декількох ВНЗ, але до схожих факультетів (спеціальностей); 18% – до декількох ВНЗ і до різних факультетів (спеціальностей). В результаті порядку 15% опитаних студентів відзначили, що навчаються там, куди вдалося вступити [103, с. 60-61].

Що стосується університетів, то найбільший розбіг у виборі спеціальностей спостерігається саме тут. Наявність у таких навчальних закладах великої кількості факультетів, абсолютно різних за напрямком підготовки, в більшій ступені підштовпує молодих людей брати участь у конкурсах на навчання в них, що посилює ситуацію невизначеності, а значить і ризиків не тільки для самих абітурієнтів, але і для університетів.

Існуюча система прийому до вищих навчальних закладів України на основі результатів ЗНО має, безумовно, соціально-справедливу направленість і відкриває для абітурієнтів широкі можливості вибору вищого навчального закладу, різних спеціальностей для навчання. Але з іншого боку, ця система, як уже відзначалося, вносить елементи невизначеності в процес професійного вибору молодими людьми і вибору навчального закладу, що відбивається на подальшому процесі обу-

чения и взаимодействии преподавателей и студентов в ходе профессиональной подготовки. Состояние неопределенности и неполной информированности части абитуриентов о сущности выбираемой специальности, специфике профессиональной подготовки в конкретном учебном заведении приводит к определенным рискам, выявить которые возможно уже в процессе обучения.

Такие риски составляют вторую определенную нами группу. К ним относятся риски адаптации молодых людей к новому социальному окружению в вузе, новым видам учебной деятельности и новым целям и задачам этого периода жизнедеятельности.

Проанализировать такие риски возможно путем анализа взаимных ожиданий преподавателей и студентов, которые лежат в основе формирования их социального поведения в процессе обучения. Представляется целесообразным обозначить предполагаемые ожидания преподавателей и студентов, в соответствии с которыми они начинают взаимодействовать в процессе профессиональной подготовки, особенно на первых курсах обучения.

К основным ожиданиям преподавателей можем отнести наличие у студентов достаточного уровня подготовки по общеобразовательным предметам для обучения по выбранной специальности; определенную профессиональную ориентированность студентов; высокий уровень мотивации получения качественного профессионального образования; наличие навыков самостоятельной работы и обучения в соответствии с вузовскими формами; сформированность ряда личностных качеств, необходимых для обучения в вузе.

Ожидания студентов могут сводиться к следующим: бесконфликтное и беспроблемное включение в процесс обучения в вузе и адаптация к новой вузовской среде и новому социальному окружению (в первую очередь на микроуровне – в студенческой группе); подтверждение правильности выбранной специальности в соответствии с личными предпочтениями и способностями (исключение риска «фальстарта»); наличие у вуза широких возможностей для реальной практической подготовки и реализации творческих способностей (возможностей для интересной «студенческой жизни»).

Безусловно, эти ожидания объективно находятся в плоскостях разных интересов преподавателей и студентов. И на основе анализа «пересечения» этих ожиданий можем говорить об определенных проблемах и рисках. К таким пересечениям можем отнести:

- ожидания беспроблемного включения студентов в процесс обучения в соответствии с формами и требованиями высшего учебного заведения на основании должной общеобразовательной подготовки и сформированности навыков самостоятельной работы;
- ориентированность студентов в сущности выбранной специальности для получения профессии и высокая мотивированность получения именно этой профессии;
- информированность студентов о специфике профессиональной подготовки и принципах корпоративной культуры в данном учебном заведении;
- сформированность личностных качеств, позволяющих успешно адаптироваться к вузовской среде и в дальнейшем обучаться в современном вузе.

Риски возникают именно тогда, когда при этих «пересечениях» выявляются крайне полярные ожидания. На наш взгляд, наиболее «рискогенными» являются ожидания, связанные с профессиональной ориентированностью, и в этом случае можно говорить о риске «фальстарта» [170, с. 116]. Следствием этого может быть отчисление из вуза, что влечет риски нестабильности студенческого контингента и учебной загруженности преподавателей.

Выявление и анализ возможных рисков «ожиданий» в процессе взаимодействия «преподаватель – студент» позволит выработать оптимальные меры по их снижению еще на стадии подготовки к поступлению в высшее учебное заведение, что снизит риски «фальстарта» для молодых людей и сделает работу преподавателей по подготовке молодежи к профессиональной и трудовой деятельности более эффективной.

Еще одна проблема функционирования университетов, которая относится к вопросам внутреннего характера, лежит в плоскости усовершенствования университетских программ профессио-

нальной подготовки. В условиях перехода высшего образования от элитного к массовому (в 1990/91 учебном году в Украине функционировало 149 вузов III-IV уровней аккредитации, в 2000/01 – уже 315, а в 2010/11 – 349; количество студентов в этих учебных заведениях выросло с 0,88 млн. человек в 1990 г. до 2,13 млн. человек в 2010 г., то есть почти в 2,5 раза [112, с. 18].) разнообразие типов университетов и учебных программ (в частности, выделение программ профессионального и академического профиля) вполне логично. В связи с этим возникает необходимость разрабатывать стандарты и критерии качества и эффективности подготовки специалистов по специальным университетским программам для всего разнообразия потребностей общества, учитывая, соответственно, и различные типы вузов. Важно заметить, что введение каждого из названных вариантов программ должно происходить при условии предоставления университету права самостоятельно выбирать тип программы в соответствии с потребностями экономики региона, спроса абитуриентов и своих возможностей обеспечить качественную подготовку специалистов.

Исходя из того, что в университетах в большинстве своем идет подготовка самого высокого квалификационного уровня – магистров, определенные проблемы и риски есть и в подготовке специалистов этого уровня. Для устранения формализма перехода на двухуровневую систему «бакалавр – магистр» необходимо: провести заново классификацию направлений подготовки, в частности для магистров; разработать новую методологическую основу государственных стандартов для укрупненных направлений подготовки бакалавров, предусмотрев возможность внедрения программ, более ориентированных на академическую подготовку и практико-ориентированных на конкретные заказы рынка труда (такое деление программ допускается действующими образовательными стандартами, тогда у работодателей будет больше возможностей для открытия новых специальностей и формирования содержания подготовки для сокращения периода адаптации выпускника к конкретной практической работе); разработать положение о магистра-

туре, предусматривающее широкие академические свободы университетов по формированию междисциплинарных программ, особенно для подсистемы элитного образования; разработать новые критерии лицензирования и аккредитации магистерских программ [112, с. 18].

Но все это невозможно без опоры на кадровый потенциал современной высшей школы и университетов в частности. Поскольку основным продуктом деятельности вуза является специалист (выпускник), обладающий определенными знаниями, навыками и умениями, компетенциями, то обеспечить «изготовление» этого продукта могут только люди, обладающие аналогичными знаниями, навыками, умениями и компетенциями, но на более высоком уровне. Речь идет о профессиональной готовности профессорско-преподавательского состава. Указанная готовность состоит из многих факторов (уровень общей культуры и образования, профессиональное мастерство, умение излагать материал, способность проводить научные исследования высокого уровня, коммуникабельность, психологическая гибкость, владение инновационными технологиями обучения и т. д.). Поэтому развитие системы высшего образования должно обеспечивать надлежащее воспроизведение человеческого потенциала вуза, предусматривать реализацию практических мер по поддержке способности профессорско-преподавательского состава предоставлять услуги высокого качества.

В конечном итоге, нерешенность проблем в ходе подготовки специалистов в университетах приводит к третьей группе рисков – на выходе из вуза. Эти риски определяются тем, что при достижении своих конечных целей личность, университет, работодатели, общество и государство сталкиваются с различными трудностями и попадают в так называемые «рисковые» ситуации. Применительно к рассматриваемому случаю риск будет заключаться в недостижении заинтересованными сторонами целей, зависящих от качества образования. Например, предприятие не сможет быстро увеличить производительность труда вследствие недостаточной квалификации работников. Кроме того, имеется вероятность, что за счет

использования вузами эффективной, постоянно совершенствующейся системы менеджмента качества, а также системы прогнозирования будущих запросов потребителей образовательных услуг и выпускников заинтересованные стороны могут получить результаты сверх своих ожиданий. Например, студент может получить от вуза гораздо больше полезных знаний, чем рассчитывал при поступлении.

Из сказанного можно сделать вывод, что ряд рисков в области высшего образования следует отнести к разряду спекулятивных рисков (т. к. при преобладающем отрицательном и нулевом результате все же возможен положительный исход в достижении намеченных целей). В дальнейшем будем рассматривать только негативные составляющие рисков для заинтересованных сторон как наиболее вероятные и остро ощутимые в случае их наступления и требующие социально-технологических решений.

У каждой из сторон, заинтересованных в качестве подготовки специалистов, имеются свои риски в соответствии с преследуемыми ими и заявляемыми потребностями. Для молодого человека, получающего высшее образование с целью занять достойное положение в обществе, можно выделить следующие потенциальные риски процесса обучения:

- не сформируется необходимая для практической деятельности теоретическая база;
- не накопится достаточный практический опыт использования теоретических знаний;
- не будут приобретены и в достаточной степени не разовьются личностные качества и навыки, необходимые для профессиональной деятельности;
- не будет повышен общий культурный уровень (эрудиция, область интересов, воспитанность и т. д.).

Следствием подобного рода рисков может стать наступление риска неопределенности будущей профессиональной траектории, отсутствие гарантий получения работы по профилю выбранной специальности. В процессе обучения некоторые студенты убежда-

ются в ошибочности своего выбора, уже на 4–5 курсах трудоустройства в другой области, а затем просто получают диплом о высшем образовании. Данный риск в мировой практике традиционно связывается с имиджем, престижем университета и входит в него одним из условий выбора «на старте». То есть речь идет о том, что чем меньше указанные риски характерны для выпускников того или иного университета, тем он более востребован как место обучения. В результате рискогенность университетов может рассматриваться как косвенный индикатор их рейтингования в сознании и социальных практиках социальных субъектов.

Риски трудоустройства выпускников университетов затрагивались и в фундаментальной работе У. Бека «Общество риска. На пути к другому модерну». Так, автор отмечает, что «начиная с 80-х годов ножницы между численностью выпускников и количеством вакансий в общественной и частной системе занятости необычайно драматизировали ситуацию для выпускников высшей школы. В этой связи ситуация для молодежи с университетскими дипломами быстро ухудшается. Для этой группы начинающих профессионалов опасность особенно велика еще и потому, что они, как ни одна другая группа выпускников, именно в силу профессиональной привязки образования чрезвычайно зависимы от рабочих мест в государственном секторе. Кроме этого, для большинства выпускников (например, социальных работников, педагогов, судей, гимназических преподавателей, а также для большинства ученых-гуманитариев и специалистов по общественным наукам) практически нет альтернативы в частном секторе. Не образование как такое, но имманентная ему профессиональная соотнесенность привязывает выпускников таких специальностей к монополии государственного заказа и инверсивно обременяет соответствующие сферы системы образования роковой ипотекой грандиозной ошибочной квалификации. Только реквалификация вне приобретенной специальности могла бы в будущем дать этим группам возможность трудиться. На всех ступенях образовательной иерархии растет стремление избежать грозящей безработицы через получение

дополнительного образования и повышение квалификации» [17, с. 222]. Не можем не согласиться с тем, что данные тенденции проявляются и в настоящее время.

Вышеобозначенные риски можно отнести к рискам результата процесса обучения в вузе. В свою очередь эти риски могут порождать риски в трудовой и профессиональной деятельности выпускников вузов, которые могут быть сгруппированы в четыре категории: риски для общества и рынка труда; риски для государства; риски для предприятия; риски для вузов (как следствие первых трех групп).

Итак, в результате некачественной подготовки специалистов обществу и рынку труда могут угрожать следующие риски:

- недостаток необходимого числа высококвалифицированных специалистов, способных эффективно решать проблемы общества;
- неспособность системы высшего образования обеспечить требуемый уровень культурного и нравственного развития выпускников;
- снижение качества человеческого капитала общества;
- снижение экономической эффективности затрат на подготовку специалистов и увеличение затрат на их переподготовку или переобучение;
- снижение прогнозируемости рынка труда и профессиональной занятости.

Безусловно, не решив социального блока проблем, сопровождающих трудоустройство молодого специалиста, невозможно рассчитывать на полноценное кадровое обеспечение экономики. Но, с другой стороны, ситуацию можно отнести и к разряду случаев социального иждивенчества. Основная масса выпускников вузов обучается за государственный счет, но интересы этого государства в итоге часто игнорируются ими. Низкая заработная плата, слабая социальная защищенность выпускников, с одной стороны, отсутствие законодательной базы закрепления студентов, обучающихся на бюджетной основе, за определенным местом работы, с другой сто-

роны, приводят к распылению государственных и кадровых ресурсов. Выпускник, не работающий по специальности в течение трех лет, практически полностью теряет квалификацию. В результате огромные суммы денег выбрасываются государством на ветер.

Проблемы трудоустройства, риски и противоречия этого процесса характерны и для выпускников престижных университетов мира. Так, рост стоимости высшего образования и долговых обязательств по учебным кредитам, которые очень распространены за рубежом, заставляют многих молодых британцев и их родителей при выборе учебного заведения уделять больше внимания проблеме «престижности» вуза. Это важно с точки зрения дальнейшего трудоустройства.

В условиях, когда на рынке труда предложение со стороны специалистов с высшим образованием постоянно растет, возникает необходимость выбирать университет, выпускники которого в данной специальности ценятся работодателями выше, чем остальные. Но традиционные представления о престижности и иерархии университетов в новой ситуации претерпевают определенные деформации.

Как показывают результаты опросов, проведенных 220 агентствами по найму на работу специалистов с высшим образованием, сегодня Оксфорд или Кембридж могут обеспечить хорошее устройство на работу выпускникам лингвистического, юридического, математического факультетов и специалистам в области вычислительной техники, естественных и социальных наук. В таких пользующихся сегодня повышенным спросом областях, как бизнес и менеджмент, инженерные специальности, старейшие университеты явно уступают свои позиции специализированным высшим учебным заведениям.

Агентства по трудоустройству специалистов с высшим образованием отмечают, что многие вузы, не пользующиеся популярностью у абитуриентов, сегодня способны дать образование, которое позволяет их выпускникам успешно конкурировать на рынке занятости. В последние годы спрос на выпускников вузов, ранее не

входивших в число престижных, по некоторым специальностям существенно обгоняет спрос на выпускников традиционно «лучших» вузов. Специалисты по анализу тенденций на рынке труда советуют сегодня поступать не в «престижный» университет, а в тот, чья подготовка пользуется спросом у работодателей [156, с. 94-95]. Несмотря на такие утверждения, диплом университета по-прежнему является если не гарантией хорошего трудоустройства, то, по крайней мере, более успешным шагом к нему.

Вместе с тем, рисков для предприятий при приеме на работу выпускников даже самых престижных вузов нельзя избежать. Такие риски составляют вторую группу и связаны они с ожиданиями предприятия или организации, принимающих выпускников вузов на работу. Потенциальные работодатели могут столкнуться со следующими элементарными рисками:

- отсутствие у выпускников достаточных теоретических знаний;
- отсутствие у выпускников достаточного практического опыта;
- неразвитость у выпускников личностных качеств, необходимых для успешного исполнения профессиональных обязанностей;
- низкая работоспособность выпускников и др.

Определенная часть вышеперечисленных рисков носит объективный характер и связана с процессом трудовой и профессиональной адаптации молодых специалистов. В результате, предприятия, организации вынуждены нести определенные издержки, материальные и другие затраты в процессе практического обучения молодых работников в ходе профессиональной деятельности опять же с риском для себя: обучил, дал возможность приобрести опыт, а пока еще молодой сотрудник шагнул дальше в своем карьерном росте (хорошо, если в рамках данного предприятия).

Риски, продуцируемые системой высшего образования, проявляются и на государственном уровне. Для государства существует четыре основных потенциальных риска. Первый из них возника-

ет по вине системы высшего образования, остальные зависят от эффективности деятельности самого государства:

- риск неэффективного использования бюджетных средств;
- риск недостаточного бюджетного финансирования для обеспечения качественной подготовки специалистов;
- риск несовершенства нормативной базы в области образования (ГОС и других законодательных актов);
- риск несовершенства системы контроля качества высшего образования.

Эффективность государственной кадровой политики сегодня во многом зависит от того, насколько согласуются рыночные ориентации образования с государственными интересами, общенациональными и региональными приоритетами. Удовлетворение стихийного спроса на определенные специальности в отрыве от объективных потребностей развития области приводит к серьезным диспропорциям на рынке человеческих ресурсов, на устранение которых уходит в несколько раз больше средств, чем на собственно подготовку специалиста.

Система современного образования, реагируя на текущие потребности деформированного рынка (в частности, в сторону торгово-посреднических, финансово-сервисных видов деятельности), способствует искажению истинной кадровой картины, порождая безработицу среди молодых специалистов. Право на образование приходит в противоречие с правом на реализацию своих способностей (в прошлом – с правом на труд). В плане разрешения данных противоречий университетам здесь принадлежит ведущая роль.

При этом университету самому приходится сталкиваться со следующими рисками:

- недостаточное количество высококвалифицированных и талантливых преподавателей;
- невозможность обеспечить необходимое финансирование образовательной деятельности;
- невозможность обеспечить студентов современной литературой и доступом к информационным ресурсам;

- невозможность обеспечить современную материально-техническую базу достаточного объема;
- недостаточно высокий начальный уровень абитуриентов;
- невозможность создать благоприятные условия для активной научной, практической, общественной, культурной и спортивной деятельности;
- неудачи в налаживании связей с предприятиями для организации практической подготовки студентов и отсутствие программ практической подготовки в самом вузе;
- несоответствие применяемого вузом учебно-методического обеспечения образовательного процесса современным требованиям;
- проблема отстройки университетов и университетского образования от других высших учебных заведений;
- слабая интеграция украинских университетов в современное европейское пространство.

Рассмотренные выше риски университета преимущественно являются рисками обеспечения учебного процесса. Но вуз также сталкивается с ситуацией, когда, несмотря на совершенную систему ресурсного обеспечения, результат оказывается неудовлетворительным. Возникает риск несоответствия результативности вкладываемым средствам. Это во многом зависит от внешних неподконтрольных факторов (характеристик каждой конкретной личности, окружающей социальной среды и пр.).

Все перечисленные выше риски взаимосвязаны, поскольку цели заинтересованных сторон в области качества подготовки специалистов также пересекаются. Проанализировав построенные выше деревья рисков, можно представить их обобщенную логическую иерархию (на основе пересекающихся рисков) для всех заинтересованных сторон (см. рис. 4).

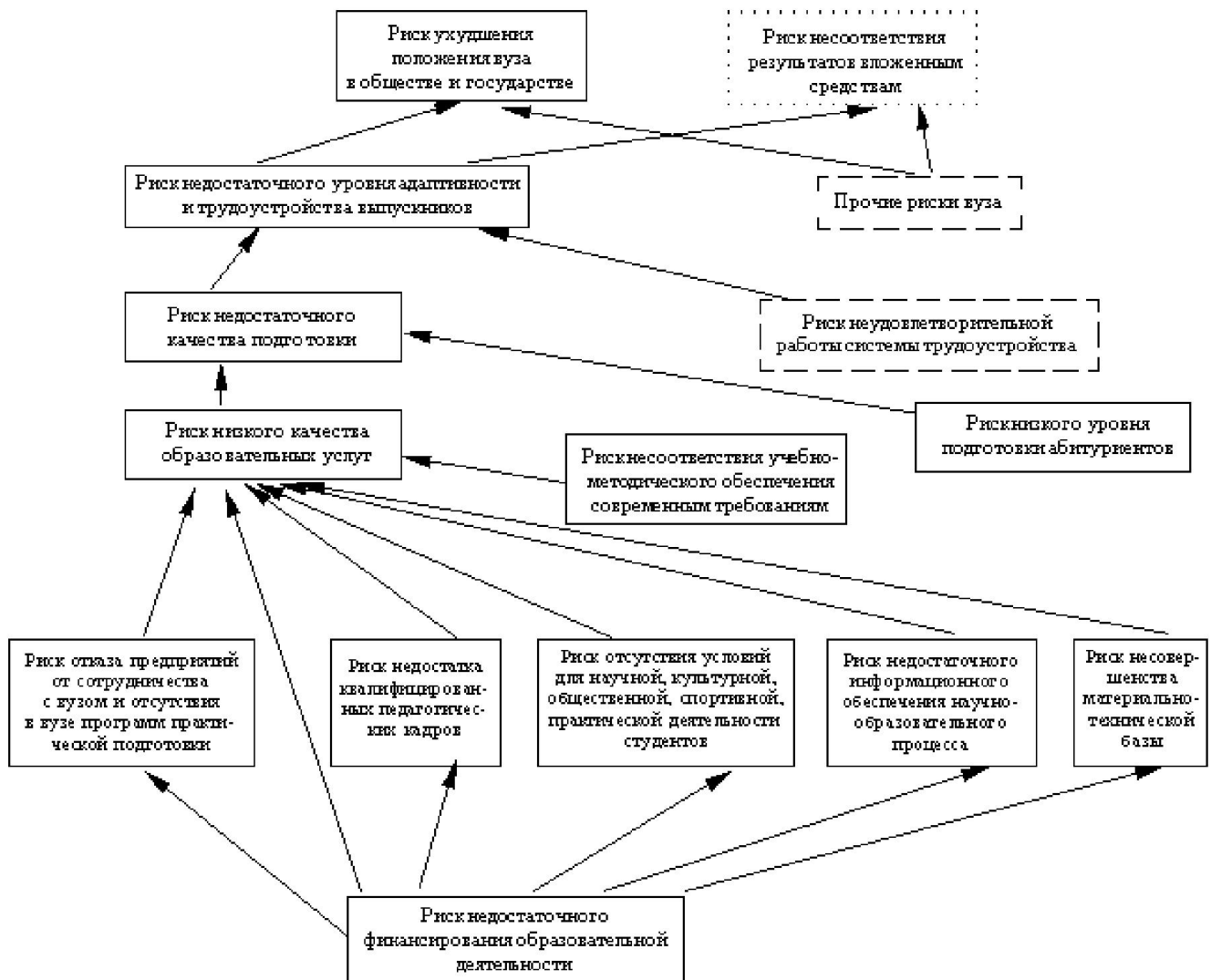


Рис. 1. Взаимосвязь и взаимовлияние рисков системы образования, личности, предприятия, общества и государства (по Щеглову П.Е.) [175].

Безусловно, выявление проблем и рисков функционирования системы высшего образования (и университетов как ее фундаментальной части) ставит вопрос определения путей их минимизации.

На современном этапе модернизации высшей школы следует подчеркнуть необходимость формирования новой концепции доуниверситетского образования, которая бы обеспечивала общеобразовательную подготовку, включала и сближала между собой гуманитарную, природно-научную и техническую культуру и таким

образом преодолевала разрыв между общим и профессиональным образованием. «Содержание и задачи школьного и последующих звеньев образования сегодня требуют новых типов корреляции. К сожалению, в Украине пока не достигнуто должного согласования реформирования систем общеобразовательной и высшей школы. Не последняя роль в этом процессе принадлежит университетам, в частности педагогическим, научной и педагогической общественности, активность которых должна быть адекватной важности и сложности этих задач» [112, с. 18].

В конечном итоге, на наш взгляд, для того, чтобы минимизировать образовательные риски, в том числе и в системе университетского образования, следует обозначить конкретные цели и мероприятия проводимых реформ, дав однозначную трактовку и определив рациональное соотношение следующих фундаментальных характеристик образования: глобализация – локализация, приоритетность – вторичность, централизация – децентрализация, массовость – элитарность, бесплатность – коммерциализация, универсализация – специализация, ориентации на актуальный социальный спрос или на потребности рынка труда и опережающую подготовку специалистов завтрашнего дня.

Ни у кого не вызывает сомнения то, что риски в системе образования сегодня – это риски и уже проблемы в обществе завтра. И роль университетов как центров не только образовательных, но и научно-исследовательских заключается в изучении этих проблем на академическом и научно-практическом уровнях. Ибо университетское образование позволяет не только констатировать проблемы, но предлагать из них выходы на научных и инновационных принципах.

3.2. Влияние непрерывного образования на жизнедеятельность университетов

В современном мире значение образования как важнейшего фактора формирования нового качества общества растет вместе с ростом влияния человеческого капитала. Образование становится не только процессом и результатом приобретения знаний, умений и навыков в учебных заведениях или путем самообразования, но и процессом разностороннего развития человека, осознания им самого себя в окружающем мире.

Поэтому в своем широком социальном контексте образование предстает как культурно-образовательное пространство, которое охватывает своими рамками не только отдельных индивидов, но и семью, группы сверстников, разнообразные учебно-воспитательные и внешкольные учреждения и организации, социально-педагогическую структуру, образовательные процессы в системе производства и в общественно-культурной жизни (деятельность различных курсов подготовки и переподготовки кадров, повышение квалификации и т. д.) и др., т. е. все звенья и уровни социальной системы, в которой формируется, возобновляется и совершенствуется интеллектуально-творческий и профессионально-квалификационный потенциал человека.

Современное общество испытывает острую потребность в хорошо образованных, нравственных, предприимчивых людях, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладают развитым чувством ответственности за судьбу страны. Такая ситуация требует формирования принципиально нового типа личности, которая органично впишется в общественные изменения и будет активно влиять на их прогрессивное развитие. При этом необходимо учитывать, что новый тип личности – это не только результат подготовки в какой-либо структуре образования, а результат работы всех звеньев образовательной системы, начиная от дошкольного воспитания и образования и завер-

шая образованием для взрослых. А значит, речь идет о непрерывном образовании, которое, учитывая динамику социально-экономических изменений, может решить задачи формирования личности как перманентного процесса, то есть формирования потребности в постоянном развитии.

«В современном мире непрерывное образование – не пожелание, а потребность. Постоянные и быстрые перемены требуют непрерывной подготовки и переподготовки, непрерывного обучения и постоянной модернизации умений, а значит, и соответствующих перемен в характере профессиональных квалификаций. Университеты сегодня получают дополнительный шанс сыграть более влиятельную роль в образовании за счет расширения сферы своей деятельности, а именно, развития образования для взрослых и непрерывного образования» [94, с. 13-14].

Идея непрерывного образования как важного фактора жизнедеятельности человечества в условиях его перехода к информационной цивилизации приобретает все большую актуализацию в образовательном пространстве. Появившись в 70-х годах XX века, эта идея стала ключевой в решении вопросов развития общества, всех его составляющих, в том числе и личности.

В теоретическом плане непрерывное образование – педагогическая идея, согласно которой образовательный процесс охватывает всю жизнь человека. В практическом – непрекращающийся процесс целенаправленного освоения человеком социокультурного опыта, повышения профессиональной квалификации и переквалификации. А говоря словами одного из известных украинских исследователей в области образования Н. Лукашевича, непрерывность образования «представляет собой социологический закон развития и реализации способностей человека на протяжении всей его сознательной жизни, ориентирования его на социально значимые цели и критерии» [90, с. 117].

Влияние культурных, исторических, экономических и других условий на формирование представлений о непрерывном образовании позволяет говорить о том, что в данном отношении выделя-

ются две тенденции [99, с. 46]. Одна из них связывается с наличием общих для всех социальных пространств позиций. Опрос экспертов в области образования (по результатам исследования Лаборатории проблем высшей школы Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия») показал, что большинство из них воспринимают непрерывное образование как открытое и вариативное образование, обеспечивающее максимальную свободу выбора и последующую мобильность личности (78%). Непрерывное образование рассматривается ими также как организация и осуществление образования по принципу, который способствует обеспечению последовательности усвоения знаний, их постоянного совершенствования и обновления (67%). Таким образом, ведущими атрибутами непрерывного образования в сознании экспертов выступают свобода, открытость, вариативность, последовательность, мобильность личности, совершенствование и обновление знаний.

Другая тенденция связана с дифференциацией позиций социальных субъектов в том или ином социальном пространстве. В этой связи анализ показывает, что, например, украинские эксперты видят в качестве ведущей функции непрерывного образования обеспечение преемственности; российские – создание гармоничных условий жизнедеятельности личности; латвийские – обеспечение переквалификации населения старше 25 лет.

Эти различия проявляются в зависимости от различий в исторической, социокультурной обусловленности социальной жизни. Ведь указанные экспертами ведущие атрибуты непрерывного образования отражают первоочередные задачи, стоящие перед их странами в целом и их системами образования. Следовательно, можно говорить о том, что позиции, выстраиваемые относительно непрерывного образования в современном обществе, непосредственно отражают практические векторы развития конкретных социальных систем.

В результате, свои традиционные функции «выравнивания шансов», канала социальной мобильности, повышения квалифика-

ции, удовлетворения личностью собственных интеллектуальных и профессиональных потребностей (независимо от возраста) непрерывное образование сегодня дополняется конструированием индивидуальных стратегий жизненного успеха, основанных на формировании соответствующих потребностей и использовании условий для их удовлетворения.

Важной видится и институциональная характеристика непрерывного образования [130]. Данный аспект касается анализа относительно устойчивых его форм и типов, посредством которых осуществляется социализация индивида на разных этапах жизнедеятельности. Его компонентами являются формальное, неформальное и информальное образование, которые дополняют друг друга и расширяют возможности удовлетворения потребностей в образовательной сфере. При этом определяющую роль играет формальное, базовое образование. Его эффективность измеряется тем, в какой мере оно обеспечивает готовность личности к послешкольному (последипломному) образованию. Так создаются предпосылки формирования целостной системы, призванной обеспечить и развить пожизненную образовательную активность человека как фактора и компонента его личностного совершенствования и самоактуализации.

Данные характеристики свидетельствуют о том, что исходной целью непрерывного образования можно назвать формирование постоянной потребности в знаниях, причем как на уровне личности, так и на уровне общества и его структур. Кроме того, непрерывность образования в пределах системы обеспечивается через наследование целей и задач каждого элемента системы.

Особая, системообразующая роль в этих процессах принадлежит высшему образованию. По мнению ученых, «новая политика и новая парадигма высшего образования должны обрести свою концептуальную основу в образовании на протяжении всей жизни человека. Для этого предстоит научиться обновлять свою работу, обеспечивать дополнительную подготовку, обучать новым профессиям, а также предлагать, наряду с фундаментальной подготовкой

по основным дисциплинам, широкий и многообразный круг программ, предусмотрев и выдачу промежуточных дипломов, и создание «образовательных цепочек» между разными учебными курсами и дисциплинами. Вузы должны определить связи и отношения звеньев такой «образовательной цепи», чтобы любой человек независимо от ступени обучения мог самостоятельно управлять ходом своей подготовки. Это требование предполагает развитие нового подхода к разработке учебных программ с учетом междисциплинарных направлений и междисциплинарных связей в целях достижения большей гибкости выбора, но по-прежнему в рамках единой системы» [74, с. 25].

Специалисты отмечают, что «в контексте непрерывного образования изменения предлагаемых высшей школой программ имеют два аспекта. Во-первых, содержание и образовательные цели традиционных программ должны быть скорректированы таким образом, чтобы они обеспечивали овладение базовыми знаниями и навыками, необходимыми для развития у всех студентов способности постоянно учиться и обновлять знания на протяжении всей жизни. Во-вторых, учебные заведения высшей школы должны предлагать более широкий выбор программ, чтобы охватить образовательные потребности нетрадиционных категорий учащихся с самой разнообразной мотивацией и целями (например, лиц, намеревающихся сменить профессию, выпускников, возвращающихся в вузы для обновления своих навыков и умений, людей, ушедших на пенсию и заинтересованных в личностном развитии). Таким образом, можно ожидать существенного изменения демографического профиля вузов: будет больше студентов, обучающихся для получения второго или третьего высшего образования (или диплома более высокого профессионального уровня), а также возрастет доля учащихся, как молодежи, так и людей зрелого возраста, участвующих в кратковременных программах в рамках непрерывного образования» [159].

Проблема содержания непрерывного образования – это про-

блема общесоциальная ввиду универсальности ее системообразующего значения. Поэтому изменение сферы образования не может ограничиться рамками одних лишь учебных предметов, а должно охватить содержание и формы организации всей системы человеческих знаний. Как показывают наши исследования, максимально полезными для реализации непрерывного образования признаются сегодня: содержание учебных программ (74%), способы организации процесса обучения (68%), набор учебных дисциплин (34%). Обязательным условием в развитии непрерывного образования является мобильность и гибкость.

В этой связи специалисты в области образования считают, что для реализации непрерывного образования в наибольшей степени важна адаптация значительной части компонентов образовательного процесса: способов организации учебного процесса (83%), содержания учебных программ (53%), усиления практической направленности обучения (38%) и других.

В соответствии с такими потребностями «во многих странах вузы совершенствуют организацию учебного процесса и систему приема, обеспечивая различным категориям студентов возможность выбора удобного времени для поступления в вуз, а также прекращения и возобновления обучения. В 1999 г. в ряде колледжей впервые в США было принято решение о введении ступенчатого графика набора новых студентов в течение учебного года вместо ограничения сроков приема осенним семестром. В Китае в январе 2000 г. были впервые проведены весенние вступительные экзамены в колледжах. Во многих корейских университетах набор студентов также ведется в течение учебного года, так что студентам, не выдержавшим традиционный июльский экзамен, не приходится целый год ждать второго шанса» [159].

Таким образом, непрерывное образование поставило перед высшим образованием ряд новых задач, требующих первоочередного решения. Особая роль, на наш взгляд, в этих процессах принадлежит университетам как элементам системы высшего образо-

вания. Еще на конференции, посвященной определению основных направлений перемен в высшем образовании XXI в. (Палермо, сентябрь 1997 г.), генеральный менеджер человеческих ресурсов компании «PetroFinaSA» (Бельгия) М. Вебб в своем выступлении аргументировал необходимость «захвата» университетами пространства «развития образования для взрослых и непрерывного образования» в новой экономике.

Востребованность идеи непрерывного образования и его возможности для решения практических вопросов определили круг структурных и содержательных изменений в ведущих университетах мира. Б. Боллаг считает, что из всех стран Европы наибольшее развитие непрерывное образование получило в Финляндии. С 1980-х годов в 21 государственном университете этой страны действуют центры непрерывного обучения, в которых учатся, кроме 150 тыс. молодых людей, 200 тыс. человек старшего возраста [44, с. 60].

В Великобритании 34 из 45 университетов предлагают свои программы для обучения взрослых; крупнейшим университетом страны является «Открытый университет», в котором с 1971 г. прошли подготовку более 2 млн. студентов, возраст которых превышал 34 года [174, с. 61].

Во Франции разработана программа «Образование будущего». Активной стала деятельность по обучению взрослых в течение жизни, проводятся конкурсы на получение грантов для финансирования новых университетских программ непрерывного образования, которые приносят значительные финансовые вознаграждения.

Широкое распространение получила идея непрерывного образования в США, о чем свидетельствует, например, национальный проект «Образование американцев для XXI века», где ключевыми являются такие принципы, как обязательность образования, письменность, обучение взрослых, школа без преступности и наркотиков.

Соответствующие изменения можно наблюдать и на институциональном уровне. Так, в 1991 г. была создана Сеть непрерывного образования европейских университетов (European Universities Continuing Education Network), которая объединяет 195 высших учебных заведений из 36 стран мира. Эта организация принимает на себя функцию разработки программ непрерывного образования и их пропаганду и распространение [200].

Опыт внедрения непрерывного образования в зарубежной практике нашел свое отражение в концепциях «чередующегося образования», реализуемых в США, Великобритании, Франции, Канаде, когда учебный процесс в стенах университетов сменяется практической деятельностью на производстве и в учреждениях.

Получают распространение формы так называемого кооперативного обучения, когда отдельные фирмы объединяют свои усилия с университетами для подготовки кадров. Например, «сэндвич-курсы» в Великобритании организованы по двум схемам. По одной из них идет шестимесячное чередование периодов учебы и работы на предприятиях. По другой схеме два года обучения в университете сменяются годом профессиональной практики, а потом еще один год обучения.

Параллельно в университетах западных стран функционируют и формы заочного обучения, причем не только высшего, но и начального и среднего. Значительное распространение приобретают различные формы дистанционного обучения. К нетрадиционным формам можно отнести обучение в таких вузах, как «Открытый университет» (Великобритания), «Университет без стен» (США), «Университет в эфире» (Япония), «Национальный центр дистанционного обучения» (Франция) и др.

Идея непрерывного образования все больше «завоевывает» и постсоветское пространство. На наш взгляд, интересный опыт ее внедрения имеют российские учебные заведения. Среди них мы, прежде всего, отметили бы Московский государственный университет им. М. Э. Баумана, где на базе традиционной подготовки инженеров осуществляется многоуровневая подготовка специалистов

высокой квалификации путем продолжения образования на следующих, последипломных ступенях. Такой подход был научно обоснован, поскольку опирался на разработанную в МГТУ им. М. Э. Баумана эволюционную теорию развития мировой системы высшего образования [46, с. 35]. По мнению С. Ерковича и С. Суворова, которые анализируют опыт этого университета, в научно-технической области знаний для реализации программ непрерывного образования необходимы:

- наличие соответствующей научно-исследовательской среды;
- современное научное и производственное оборудование;
- традиции сложившихся научных школ, способных организовать взаимосвязь образования и фундаментальной науки, формирования творческих научных кадров, передачу от одного поколения к другому не только концептуального и методологического аппарата науки, профессиональных знаний, но и приемов и направлений исследовательской работы, норм коммуникативного поведения, а также ценностей в сфере инженерной и научной деятельности;
- выработка новых знаний, обновление и диверсификация содержания учебных планов;
- индивидуализация в подготовке специалистов;
- оценки объема и качества знаний на каждой ступени многоуровневой подготовки [46, с. 35-43].

Обращаясь к анализу украинских образовательных реалий, необходимо отметить, что сегодня они продемонстрировали необходимость продолжения научного осмысления, а также концептуализации непрерывного образования. Что касается последней, то, на наш взгляд, отечественные варианты концептуализации образования в течение всей жизни, прежде всего, были связаны с поисками наиболее подходящей для условий современного украинского общества модели непрерывного образования, которая одновременно опирается и на европейские образовательные стандарты [см. 62; 99; 114; 115]. Такой опыт уже есть в ряде учебных комплексов. Лидер среди них – Народная украинская академия.

Народная украинская академия (НУА) – учебно-

образовательный комплекс нового типа, который обеспечивает условия для получения непрерывного образования. Комплекс является экспериментальной площадкой Министерства образования и науки Украины по отработке нового образовательного модуля.

Миссия НУА – формирование интеллигентного человека, способного зарабатывать себе на жизнь высококвалифицированным умственным трудом и цивилизованными методами, который умеет работать с людьми и для людей; отработка модуля непрерывного гуманитарного образования.

Академия состоит из четырех основных образовательных ступеней:

- Детская школа раннего развития (подготовка детей 1,5–6 лет по авторским программам);
- Специализированная экономико-правовая школа с углубленным изучением иностранного языка (общеобразовательная подготовка с 1 по 11 классы);
- Гуманитарный университет (высшее учебное заведение IV уровня аккредитации, готовящее бакалавров, специалистов, магистров в сфере экономики, перевода и социологии);
- Центр дополнительного образования (корпоративное и последипломное обучение, факультет дополнительных специальностей, обучение взрослых).

Эти структуры функционируют через единую систему кадрового обеспечения и программного сопровождения. В НУА для решения задач непрерывного образования разработаны концепции воспитательной работы, научно-исследовательской работы, информационного обеспечения и другие, а также созданы интегрированные кафедры, где объединены представители школы и университета.

Такие организационно-содержательные решения, а также мощная теоретическая разработка проблем непрерывного образования позволяет НУА оставаться лидером в реализации задач непрерывного образования в Украине. Опыт НУА неоднократно при-

знавался как передовой в этой области и на международном уровне.

Очевидно, что реализация идеи непрерывного образования должна опираться на теоретическое обоснование, конкретные принципы осуществления ключевых задач образования, методическое и технико-информационное сопровождение процесса обучения. Большинство из этих аспектов предполагает наличие квалифицированного кадрового состава на всех уровнях образовательной системы. Соответственно, успех реализации принципов непрерывности в университете будет зависеть и от понимания их значимости и готовности субъектов образовательного процесса к их осуществлению.

Однако следует отметить, что стремительное развитие системы непрерывного образования в европейских и североамериканских странах связывают не только с университетами, а также и с другими формами организации обучения. Это разнообразные учебные центры, ассоциации, отдельные программы по обучению взрослых. Именно такая совокупность форм организации обучения обеспечивает поле возможностей для удовлетворения потребностей личности в различных аспектах образования. При этом университетам отводится особая роль: «в соответствии со своими обязанностями, университет должен патронировать, окружать опекой образовательные институты низшего уровня, которые находятся в радиусе его действия» [33, с. 20].

Итак, складывающаяся модель университета как центра непрерывного образования может означать для высшей школы практику, когда периоды обучения в стенах учебного заведения, закладывающие основы знаний, чередуются с приобретением трудовых навыков, способностей и практических умений на рабочих местах на предприятиях-партнерах. В таком случае университеты могут стать культурно-образовательными региональными центрами непрерывного обучения, повышения квалификации и переподготовки (на протяжении всей жизни) наиболее квалифицированного взрослого населения региона.

Рассмотренные особенности непрерывного образования позволяют заключить, что непрерывное образование в современном обществе – это принцип, который определяет развитие образовательной системы в целом. Оно должно обеспечить условия для опережающего роста возможностей человека как личности в течение всей жизни. При этом развитие личности рассматривается и как высшая ценность общества, и как главная продуктивная сила. И университетам в этом аспекте принадлежит особая роль.

3.3. Университет и рынок: границы совместимости

Процесс трансформации современного университета, его миссии в обществе с особой остротой выявил проблему интенсивного проникновения рынка в его специфическое социокультурное пространство и формирования новой модели образовательной деятельности. Внедрение в сферу высшего образования принципов рыночных отношений вскрыло противоречивость современных представлений о миссии университета, о векторах его модернизации, адекватных запросам общества. Что должно представлять собой высшее образование: социально значимое благо, гарантируемое государством, или современную высококачественную услугу, предоставляемую обществу и отдельным людям на конкурентной основе?

Обращение к истории возникновения университета, его эволюции позволяет прояснить границы совместимости традиционного представления об университетском образовании, ассоциирующемся с фундаментальностью, и требованиями его эффективности, заданными рыночными императивами.

Как было показано в разделе I, особенностью происхождения и развития университета было соединение в его фундаменте традиции и инновации, сочетание тенденций универсализации и детализации. Но главное – он «возникает внутри социального мира как мир в мире, мир собственно культуры, духовной деятельности в мире социальном» [79, с. 27]. Такое видение воплотилось в кантовско-гумбольдтовской модели университета. Она опиралась на

гуманитарную парадигму, предполагающую производство фундаментальных знаний в условиях академической свободы, широкую эрудицию и знание языков, умение концептуально мыслить, глубокую историческую, литературную и философскую подготовку.

Несмотря на постоянное воздействие рынка с его требованиями прагматичности образования, образ университета вплоть до середины XX века был связан с императивным социально значимым благом. Ситуация коренным образом меняется с утверждением понимания образования как услуги. Такое видение университета затрагивает как его цели, социокультурный статус, так и общественно значимые функции. Кризис «дискурса культуры» в миссии университета осмыслен в известной книге Б. Ридингса «Университет в руинах». Он подвел итог разрушению кантовско-гумбольдтовского университета как института культуры, утратившего прежнюю миссию воспроизводства национальной культуры. Заявлена новая концепция университета – «University of excellence» (университет превосходства, совершенства, высокого качества). Он превращается в подобие бизнес-корпорации, где доминирует прагматизм с его показателями эффективности и совершенствования.

Тектонический сдвиг в трансформации миссии университета происходит, в первую очередь, под воздействием культуры рыночного общества, ценностными императивами которого являются максимизация пользы, выгоды, эффективности и конкурентоспособности. Определяющими факторами изменений в развитии университета стали цивилизационные процессы. В ситуации рыночного изобилия второй половины XX века возникает «общество потребления» с его проникновением широкой доступности стандартизированных услуг в социальную сферу и в систему образования в том числе.

В процессе становления постиндустриального общества в западных развитых странах определяющую роль начали играть знания, их приращение и использование. Знания, получаемые через научные исследования, стали ключевым фактором развития экономики. Особую ценность представляют знания, пользующиеся спро-

сом на рынке. Одновременно происходит рост значимости и престижа высшего образования.

«Два этих фактора – интеграция науки и бизнеса и широкое понимание выгоды образования, создавшее массовый спрос на него, – и способствовали становлению высшей школы в парадигме «образовательных услуг». Процесс этот происходил в двух направлениях. Первое было связано с трансляцией управленческой культуры бизнеса в сферу образования. Второе направление – это постепенное утверждение принципов неолиберализма в государственной политике, ведущее к сокращению государственного финансирования образования и замене его рыночным финансированием. Возникла идея «университета-корпорации», что означает постепенное превращение высшего образования из святилища фундаментальных ценностей в рыночное предприятие» [165, с. 51].

Экспансия управленческой культуры бизнеса в университете обуславливает его агрессивное рыночное поведение. Конкуренция университетов осуществляется по типу предприятий.

Наиболее полное воплощение параметры конкурентоспособности университетов нашли в их рейтинговании. Так, в наборе индикаторов, по которым строятся, например, известные международные рейтинги (Всемирный рейтинг университетов «Times Higher Education» и Академический рейтинг университетов мира Шанхайского университета), более трети отводится репутации, объемам исследований и доходам от них. Доход организации, доход от исследовательской деятельности делится на число преподавательского состава. Он характеризует финансовую эффективность университета. Репутация вуза измеряется двумя показателями: репутацией в преподавании и репутацией в исследованиях. Преподавание оценивается ниже, чем исследования.

Столкнувшись с тенденцией сокращения государственного финансирования и необходимостью диверсификации источников поступления средств, университеты вступили в конкурентную борьбу за абитуриентов, за гранты, за конкурсное финансирование программ развития.

«Центральные реалии высшего образования в XXI столетии – массивификация, подотчетность, приватизация и маркетизация – повсюду, хоть и в разной степени, задают очертания университетов и тех, кто в них работает. Массивификация, кроме всего, вызвала расширение академической профессии и создала академическое сообщество, которое все дальше труднее отличать... Подотчетность ограничила традиционную автономию этой профессии, приведя к дальнейшему регулированию академической деятельности и разрушив одно из важнейших искушений академической профессии. Приватизация в некоторых контекстах требует от представителей академических профессий приносить выгоду себе и своим университетам через консультирование и другую преподавательскую деятельность. Маркетизация заставила профессоров больше интересоваться предпочтениями студентов во время разработки учебных программ и возможностями предпринимательской деятельности» [6, с. 385].

На оценку эффективности деятельности преподавателя все больше влияют рыночные принципы. В критерии результативности ведущих университетов Украины и России по опыту западных университетов (помимо успешности студентов, публикаций, диссертаций и внедрения новых образовательных программ) вводятся такие: привлечение внебюджетных средств, патенты, участие в конкурсах на гранты.

О рисках такой тенденции пишет в своей статье «Плюсы и минусы коммерциализации» Д. Бок, в прошлом Президент Гарвардского университета [21]. Преимущества коммерциализации он видит в том, что заработанные университетами деньги могут быть использованы на благородные цели: стипендии студентам, пополнение библиотек, приобретение лабораторного оборудования, решение образовательных задач. Конкурентная борьба и стремление извлечь прибыль оказались мощным стимулом преодоления инертности значительной части профессорско-преподавательского состава и прорыва в университетском преподавании.

Однако более глубокий анализ коммерциализации универси-

тетов с позиции Д. Бока вызывает сомнения в их выигрыше от предпринимательской деятельности. В конкурентной гонке за лидерство, отмечает Д. Бок, вуз, не имеющий прочной репутации и значительных средств, находится в крайне невыгодной ситуации. Превосходство сильнейших университетов воспроизводится почти автоматически. Коммерциализация также создает угрозу академическим стандартам, ибо назначение на профессорскую должность не должно исходить из умения кандидата привлекать корпоративные инвестиции.

Подрывает академические стандарты практика купли-продажи оценок студентами. В результате этого одни студенты получают несправедливые преимущества перед другими, доверие к университету падает. Рассмотрение подобных тенденций в деятельности отечественных вузов выявляет все признаки прорастания и устойчивого закрепления таких девиантных практик, как коррупция. Колоссальные суммы денег тратят студенты и их родители во время учебы в вузе на взятки за сдачу сессии и прием зачетов, подготовку курсовых и дипломных работ подставными лицами. Об оформленности теневой структуры свидетельствуют разработанные схемы (в т. ч. и принятые тарифы) девиантных практик в университетах.

Трудно не согласиться с Д. Боком и в том, что постоянная борьба за финансовые ресурсы подрывает основы гуманитарного образования, которое призвано доказывать людям, что в жизни есть нечто более важное, чем деньги. В украинском и российском академических сообществах ведутся достаточно острые дискуссии о судьбах гуманитарного образования. Для многих преподавателей, приверженцев «академического» качества, фундаментальность, универсальность высшего образования означает культивирование не только отвлеченного, теоретического знания, но и глубинной гуманитарной составляющей. Однако, как пишет российский профессор М. В. Тлостанова, в архитектуре современного знания, основанной на принципах эффективности, рентабельности и соревновательности, где образование – услуга, гуманитарная состав-

ляющая стала либо съеживаться, либо пластично приспособливаться к новой реальности, в которой технологическое умение важнее гуманитарного знания. Гуманитарная сфера – «одна из самых бессмысленных в контексте корпоративного университета», поскольку затратна и не приносит прямой прибыли. Так, Ф. Донохью, автор известной книги «Последние профессора: корпоративный университет и судьба гуманитарных наук», говорит о невыгодной стартовой позиции, в которой оказались гуманитарии современного университета. Они, как правило, не работают консультантами, им не выделяют грантов, их не нанимают большие корпорации, никто не переманивает в частный сектор. Поэтому «университет находится в руинах только лишь для гуманитариев, в чьей сфере в течение последних сорока лет продолжает урезаться финансирование и сохраняется большой дефицит рабочих мест. Тогда как все остальные чувствуют себя весьма неплохо и ни в малейшей степени не озабочены гуманитарными обстоятельствами: ответственностью, высшим смыслом своей деятельности, ее нравственным и воспитательным измерением и т. д.» [162, с. 28]. В позиции бедных родственников гуманитарии находятся и в системе рейтингово-индексного оценивания научного знания. Множественность интерпретаций, присущая гуманитарному знанию, слабо вписывается в индексы, сориентированные, прежде всего, на точные и естественные науки.

Отнесение гуманитарных предметов к отвлеченному знанию, не имеющему «явной полезности», имеет деструктивное влияние на реализацию одной из главных целей высшего образования – научить понимать. Ориентация студентов на полезные, практические, нужные знания явилась результатом трансформации цели высшей школы – от энциклопедической образованности к подготовке специалиста. Беспрецедентная массовизация высшего образования завершила переход его превращения в образовательную услугу, пользующуюся спросом на рынке.

Не только рыночные условия, но и демографические перемены оказывают существенное влияние на высшую школу. Во мно-

гих развитых странах, по преимуществу западных, численность населения сокращается и, как следствие, возрастает приток иммигрантов. В связи с этим все больше наблюдается потребность в специалистах высокой квалификации, что влечет за собой рост числа тех, кто хочет получить высшее образование. Эту когорту пополняет взрослая часть населения, все больше заинтересованная в образовании на протяжении всей жизни, в постоянной переквалификации. То есть массовизация и неоднородность высшего образования будут возрастать.

Показательны в этой связи данные Всемирного банка о бурном росте студенческого контингента в европейских странах в 1980–90-х годах. Если 1990 г. брать за 100%, то на 1996 г. рост составил около 244% в Португалии, 181% – в Соединенном Королевстве, 150% – в Ирландии, 141% – в Швеции, 130% – в Финляндии, 120% – в Австрии, 121% – в Дании и 110% – в Нидерландах. Такая же тенденция наблюдалась и в Центральной Европе: общий набор студентов возрастной группы 18–22 года между 1989 и 1997 гг. увеличился в процентах с 12,7% до 17,3% в Чехии, с 13,9% до 23,8% – в Венгрии, с 11,6% до 20,6% – в Польше и с 13,2% до 17,6% – в Словакии.

Настоящий бум высшего образования переживает и Украина. Несмотря на демографический спад, численность вузов и студентов в начале XXI века здесь резко возросла. За годы независимости в Украине удвоилась численность молодежи с высшим образованием. В вузы сегодня приходит абсолютное большинство выпускников школ. Обязательность высшего образования становится необходимым атрибутом конкурентоспособности на рынке труда, эффективности участия социальных акторов во всех социокультурных практиках. Студент становится предпринимателем, инвестируя в образование, от которого он ожидает получения выгод по его завершении, преуспевания не только в профессии, но и в жизни.

Стремление получить высшее образование распространяется все шире среди молодых и не очень молодых людей, что привело к беспрецедентному росту контингента заочно обучающихся. Заочники – наиболее динамично растущая часть студенчества. Заочная

форма обучения более дешевая, а потому более ходовая, чаще продаваемая и покупаемая на рынке образовательных услуг. В настоящее время студенты заочной формы обучения составляют до 40% обучающихся в вузах Украины.

Небывалая доступность бюджетного обучения и спад конкурса на многие направления подготовки обостряют конкурентную борьбу за абитуриентов между вузами, снижая планку для поступления. Развитие конкурентоспособности ориентирует высшее образование на платежеспособный спрос. Следствием этого стал конфликт предпринимательских интересов университетов и требований по обеспечению необходимого качества подготовки специалистов, предполагающих некую жесткость конкурсного отбора и отсеивание неуспевающих. В университете все настойчивее проявляется напряжение, которое вносит омассовление обучения в действие механизма, поддерживающего качество образования. Одно дело – учить в группах, создаваемых на весь срок обучения, 15% лучших выпускников, способных к восприятию материала. Другое дело – учить 70% выпускников, у которых разные способности к обучению, да и разная мотивация. Довольно большому количеству студентов просто нужно получить диплом государственного образца, и они готовы максимально сократить путь к этой цели. На этом пути расширяются образовательные практики, которые не связаны с напряжением воли, усилий, с упорным трудом. Угрожающие размеры сегодня приобретают списывание, вошедшее в норму, плагиат, массовое нежелание студентов участвовать в научно-исследовательской работе. Образовательное мошенничество превратилось в современной отечественной высшей школе в продукт целой индустрии, поставившей на поток коммерческое производство курсовых и дипломных работ, научных статей.

Среди студентов стремительно снижается процент интересующихся тем, что именно они изучают. В отношении предметов отвлеченных, не имеющих «явной полезности», проявляется вялый интерес и стремление сдать. На тенденцию изучать «практичные», «нужные для работы» учебные дисциплины обращает внимание

известный российский ученый В. В. Радаев: «Современные студенты вынужденно прагматичны... На них оказывается колоссальное давление внешней среды, которое мы даже близко не ощущали. Они считают, что должны быть успешными, сразу зарабатывать деньги, причем большие деньги... Их буквально трясет, начиная чуть ли не с начальных курсов: а тому ли меня учат? А зачем нам эта математика или философия? А нужен ли я на рынке? А кем я буду работать? и т. д. Они требуют больше прикладных вещей, которые востребованы прямо сейчас... Это принимает форму устойчивого прагматического психоза» [145, с. 63-65].

Сложившаяся ситуация – результат сформировавшегося в общественном сознании представления, что наличие диплома о высшем образовании – необходимое условие выхода на рынок труда. Массовый спрос на диплом о высшем образовании нанес серьезный ущерб его качеству. В ответ на этот спрос университеты поставили «на поток» процессы привлечения абитуриентов. Бесконтрольное увеличение в государственных университетах количества студентов, обучающихся на платной основе, привело к тому, что рынок труда наводнился специалистами, не востребованными работодателями. По данным социологов, четверть работодателей оценивает качество подготовки выпускников университетов негативно. Еще четверть считает, что с точки зрения карьеры образование сегодня значения не имеет. В то же время, по данным тех же социологических опросов, большинство родителей, несмотря на всевозрастающую стоимость «коммерческого образования», выражают готовность, независимо от доходов семьи, оплачивать обучение своих детей ради того, чтобы те имели высшее образование.

По мере омассовления спроса на высшее образование оно в общественном сознании превращается во все более распространенную и, следовательно, стандартизированную, обезличенную услугу. Постепенно оформляется система определения качества образовательной услуги и ее цены. В права вступает стандартизация оценки качества образовательной услуги. Регуляторами становятся соответствие образования государственным стандартам, политика

приема в вузы, преподавательский состав, контроль системы учебно-методической деятельности, включение научных исследований в образовательный процесс.

Ориентация на стандартизацию и массовую доступность органично вплетается в рыночную рациональность, которую описал через понятие «макдональдизация» американский социолог Дж. Ритцер [164, с.123-128]. Новый тип рациональности, включающий такие критерии, как эффективность, калькулируемость, технический контроль и предсказуемость, в современных условиях распространяется и на образование.

С параметром эффективности связано введение стандартных форм контроля знаний – тестирования, заменяющего трудоемкие, продолжительные по времени экзамены. Введение стандартных тестов существенно облегчает и труд преподавателей, и подготовку к экзаменам для студентов, однако не способствует творчеству и углубленному изучению предметов.

С калькулируемостью (как параметром макдональдизации) связано повсеместное введение стандартизированных систем оценок в виде рейтингов, основанных на подсчете набранных обучающимися баллов. С одной стороны, рейтинговая система стимулирует студентов, открывая перед ними возможности поощрения в виде льготных стипендий, стажировок и трудоустройства. С другой – не ориентирует на творческую самореализацию.

Достаточно спорной видится рейтинговая оценка преподавателей. Наивысшие баллы у студентов часто получают вовсе не самые квалифицированные преподаватели, а те, кто умеет ярко и впечатляюще преподнести свой предмет, превратить лекцию в шоу, но при этом не обременяет слушателей сложным знанием, не слишком требователен на экзаменах.

Рыночная рациональность «вращивает» в образовании и стандартизированные технические методы контроля. Проверка правильности ответов с помощью компьютера избавляет экзаменуемых от субъективности экзаменатора. Однако подобная «объек-

тивность» не учитывает глубину знаний, творческий потенциал и эрудицию студента, прилежание, проявленное им во время учебы.

Предсказуемость как параметр макдональдизации связана со стандартизацией учебных программ и курсов, форм контроля, получаемого уровня квалификации. Она необходима в условиях массового образования, однако подрывает уникальность творческой составляющей педагогического процесса, его воспитательного характера.

В целом стандартизированность функциональна в системе массового высшего образования. Она решает проблему повышения общего уровня культуры и квалификации населения, способного к профессиональной деятельности в условиях постиндустриального общества. Однако в процессе тотальной стандартизации разрушается суть высшего образования – обогащение научного знания, приобщение к культуре в производстве интеллектуальной элиты общества, поддержка научных академических традиций.

Расширение рыночных отношений в мире университета неоднозначно по своим последствиям. Рынок достаточно успешно решает задачу упорядочения деятельности. Но рыночная культура без встроенных в нее нерыночных регуляторов – ценностных и этических норм и практик – означает разрушение базовых основ университета как влиятельнейшего социального института, определяющего ключевые социокультурные процессы общества.

Антагонизм между нарастанием действия рыночных законов и высокими гуманистическими идеалами образования пока не находит своего разрешения в университетских практиках. Университет находится на раздорожье. Ему предстоит сделать выбор – идти по пути безоговорочного развития модели бизнес-корпорации или следовать императивам традиционного университета. «Третий путь – осознать свою роль в контексте новой фундаментальной духовно-интеллектуальной потребности общества – потребности в институционализации креативности, потребности воспитывать и развивать креативное мышление в условиях сближения и взаимопроникновения культур, их активного диалога, в условиях трансформации национально-культурных идентичностей» [11, с. 32].

РАЗДЕЛ IV

ВНУТРЕННИЙ ПОТЕНЦИАЛ СОВРЕМЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

4.1. Базовые детерминанты управленческих практик работы с персоналом в современных университетах

Модернизация социальной жизни, смена парадигмальных концептов существования социальных институтов, постоянное обновление информационных дифференциаций в соотношении с быстрым ростом совокупного знания в различных сферах жизнедеятельности общества – все это, безусловно, отображает необходимость корректировки социальной реальности и всех ее акторов. Современные же институции существуют в условиях, когда механизмы реализации внутренней регламентной политики управления структурой должным образом не соотносятся с внешними социальными детерминантами управленческих практик, диктуемых доктринальными действиями со стороны государства, политических институций, рынка и других внешних субъектов социального управления.

Данные тенденции оказывают влияние не только на общие процессы социального управления, но и достаточно глубоко влияют на ежедневные практики управления персоналом. При этом мы понимаем, что такое влияние однозначно не может трактоваться ни в сторону отрицательных изменений в конструировании системы управления персоналом, ни в сторону положительного влияния на формирование алгоритма работы с персоналом. Сложившаяся ситуация, безусловно, заслуживает особого внимания и детального анализа.

Особенно актуализируется данная проблематика в сфере высшего образования. Сложность совершенствования системы управления высшим учебным заведением связана с тем, что, как правило, это большие, достаточно разнообразные в своей деятельности и в настоящее время динамично развивающиеся организации, что приводит к быстрому изменению их параметров и свойств

и, естественно, несет постоянные угрозы в функционировании системы управления организацией. Университеты, как было показано в п. 2.2, занимают особую нишу в системе образования, и поэтому решение вопросов, связанных с особенностями управления персоналом в них, становится особенно актуальным.

Сложности и детерминанты всего процесса управления персоналом в современных университетах, на наш взгляд, можно условно классифицировать по нескольким крупным основаниям. В своем дальнейшем анализе мы предлагаем ориентироваться на методологико-доктринальную детерминанту формирования системы управления персоналом в университете, структурно-функциональную детерминанту формирования и развития системы управления персоналом в университете и содержательно-процессуальную детерминанту функционирования системы управления персоналом в университете. Рассмотрим данные детерминанты подробнее.

На сегодняшний день университет как сектор высшего образования с точки зрения формы собственности развивается в формах государственного и частного регламентирования своей деятельности, что в определенной степени накладывает отпечаток на функционирование системы управления персоналом. Это, прежде всего, связано с так называемым «патерналистским» эффектом, который присутствует в государственных университетах и регламентируется государственной политикой в сфере образования. Данный эффект в основном отображается в мотивационной составляющей деятельности управления персоналом университета. По сути, государственное учебное заведение отличается от частного своими учредителями. В государственных учредителями являются правительство и органы исполнительной власти, в то время как в частных основателями могут быть общественные организации, коммерческие структуры или частные лица. Этот аспект имеет главную мотивационную нагрузку, так как основной источник финансирования государственных вузов составляет бюджет, а частных – плата обучающихся, что в условиях общего планирования матери-

альной мотивации персонала является преимуществом для государственных университетских структур, так как выступает своего рода государственной гарантией.

В остальном и государственные, и private университеты руководствуются одними нормативно-правовыми основаниями, регулирующими деятельность данных субъектов (не считая фискальных аспектов), главной целью которых является предоставление качественных образовательных услуг.

Рассматривая методологико-доктринальную детерминанту формирования системы управления персоналом в университетах, мы хотели бы остановиться на таких ее содержательных аспектах, как философия университета и философия управления его персоналом.

Широко известно, что под философией организации понимается совокупность внутриорганизационных принципов, моральных и административных норм, система ценностей и убеждений, разделяемая всеми сотрудниками и нацеленная на достижение глобальной цели организации. Безусловно, такое определение позволяет говорить, что для более успешной работы персонала организации в ее основу высшим руководством должны быть заложены те самые принципы, ценности и нормы, которые определяют все функционирование организации. Конечно, университет не является исключением из данного правила, а наоборот, учитывая глобальную цель в воспроизводстве научного знания, должен быть флагманом конструирования и реализации такого элемента.

На практике мы можем говорить о разных проявлениях такого содержательного элемента, как философия организации, на который могут оказывать влияние различные внешние и внутренние факторы. Однако, по нашему мнению, высокоэффективную модель управления персоналом можно построить только с учетом грамотной проекции философии организации на философию управления персоналом, которая является ее достойным продолжением в сфере управления человеческим ресурсом.

Под философией управления персоналом принято понимать философско-понятийную сущность процессов управления персо-

налом, ее взаимосвязей с науками об управлении, человеке и его поведении с учетом конкретного исторического периода и места преломления. Безусловно, сравнение системы или практик управления персоналом в университетах отечественной и зарубежной модели философий управления персоналом позволяет говорить о значительных различиях на всех уровнях функционирования системы управления учебным заведением. Отечественные университеты, изначально ориентированные на приращение фундаментальных основ научного знания, в вопросах собственного управления также ориентируются на единую доктрину. При этом позиционирование управления персоналом является общим для всех видов и типов структур и форм высших учебных заведений. Именно с этим, как с одной из причин, по нашему мнению, связана общая негибкость системы управления персоналом в университетах. При этом форма собственности не играет решающей роли, хотя, безусловно, в частных высших учебных заведениях процессы внутреннего изменения системы происходят более оперативно, чем в государственных.

Наряду с вышеизложенным, необходимо отметить, что ценности и нормы поведения персонала в современных университетах достаточно часто совпадают с общими ценностями, позиционирующимися во внешней среде. Девизы и миссии университетов являются выражением истины не только для студентов и слушателей, но и для собственного персонала.

Рассматривая методологико-доктринальную детерминанту формирования системы управления персоналом в университетах, нельзя не остановиться на вопросах, связанных с кадровой политикой.

Кадровая политика организации – «генеральное направление работы с персоналом, отражающее совокупность принципов, методов, набор правил и норм в области работы с персоналом, которые должны быть осознаны и определенным образом сформулированы» [68]. Целью кадровой политики является обеспечение оптимального баланса процессов обновления и сохранения численности и качественного состава персонала в соответствии с потребностями

самой организации, требованиями действующего законодательства и состоянием рынка труда.

Кадровая политика не всегда четко обозначена и представлена в виде документа, однако независимо от степени выраженности она существует в каждой организации. И университетская среда не является исключением.

В современных университетах, как и во многих организациях иного профиля, методологическая составляющая кадровой работы детерминируется разнообразием существующей структуры управления и сложностью используемой структуры персонала. Осуществляя подготовку к грамотному построению кадровой политики, прежде всего, внимание обращается на организационную структуру университета и существующие категории персонала.

Как показывает практика, современные высшие учебные заведения, осуществляя свое функционирование, в своем большинстве все еще выстраивают процессы управления посредством вертикальной модели организационного управления (см. рис 5, 6).

По нашему мнению, существующий вид организационной структуры подавляющего числа университетов постсоветского пространства является классическим отображением иерархической системы постановки и выполнения структурно-содержательных парадигм функционирования вузовских систем. Такое положение дел, безусловно, можно оценивать по-разному, однако следует отметить, что современные тенденции формирования прозрачной корпоративной культуры и построения дееспособной кадровой политики с выполнением заявленных стратегических целей напрямую зависят также и от процессов адаптивности вузовских систем к условиям быстро изменяющегося социума. «Адаптация – это процесс формирования структуры, соответствующей данной окружающей среде. Успешная адаптация ведет к выживанию организации. Адаптация высших учебных заведений происходит за счет материальных, финансовых и людских ресурсов, давления рынка, современных информационных технологий и государственного регулирования через нормативно-правовые документы» [3].

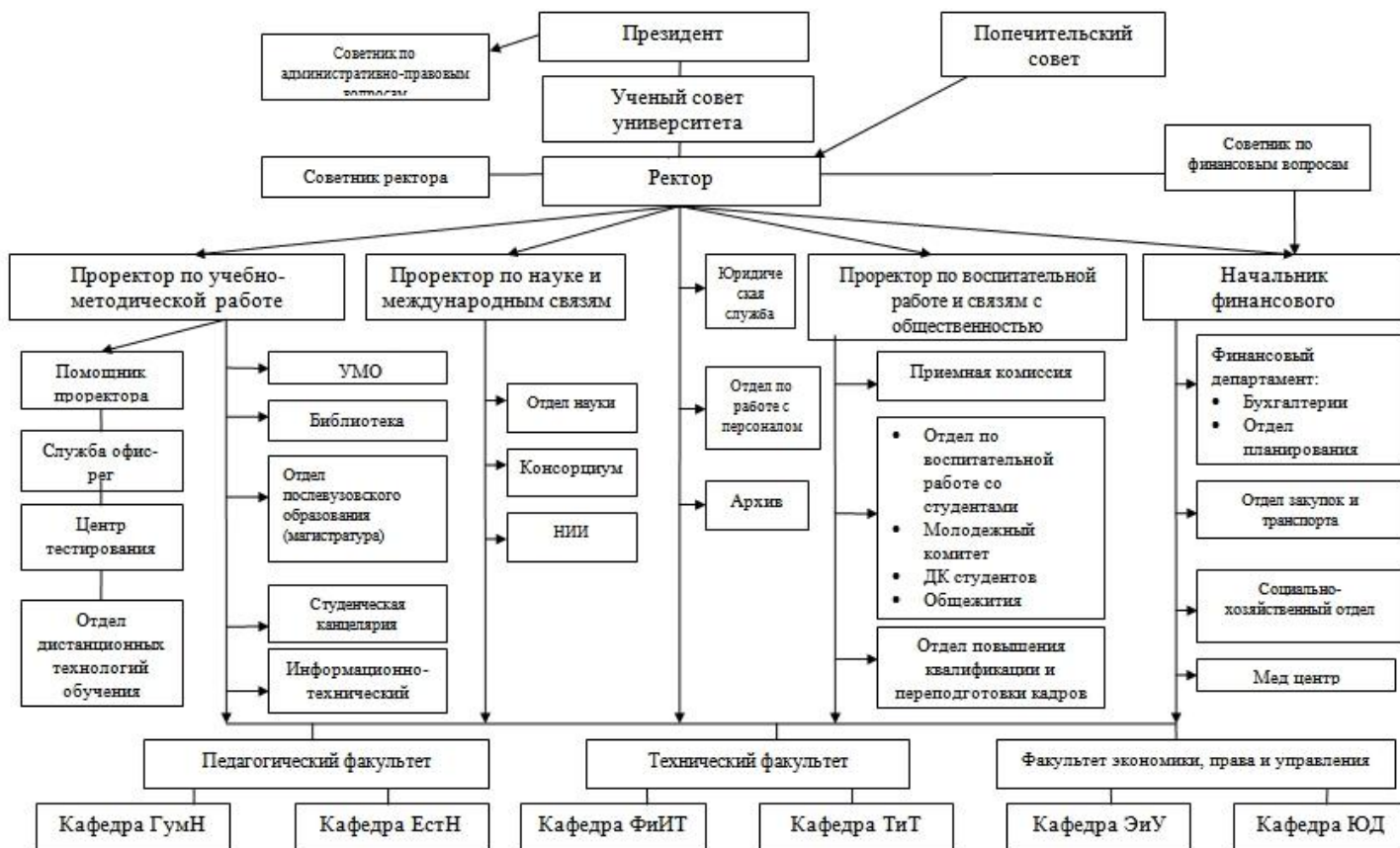


Рис. 5. Организационная структура Костанайского социально-технического университета (Казахстан)

Таким образом, можно говорить о том, что, формируя кадровую политику в рамках методологико-доктринальной детерминанты формирования системы управления персоналом в университетах, необходимо не только опираться на принципы иерархии управленческого взаимодействия, но и делать обязательный акцент на процессах, способствующих успешной адаптации системы управления вузом.

Для применения адаптивных структур университета специалисты в данном направлении советуют использовать такие модели, как: матричный университет и университет, ориентированный на процесс TQM (Total Quality Management), общепринятый университет, уни-

верситет-технополис, инновационный предпринимательский университет [195].



Рис. 6. Организационная структура Народной украинской академии

Для матричной структуры университета характерны сильные горизонтальные связи. Сдвиг в сторону более «плоских» структур, горизонтальных, позволяет повысить уровень горизонтальной координации с помощью внедрения информационных систем, прямого контакта между подразделениями. Уникальным свойством матричной структуры является то, что руководители структурных подразделений имеют одинаковую власть, а организации и работники в одинаковой степени подчиняются и тем, и другим (см. рис. 7) [3].



Рис. 7. Структура матричного университета

Структуру университета, ориентированного на TQM, можно рассмотреть на примере Ивановского государственного энергетического университета (ИГЭУ) (рис. 8); она направлена на реализацию философии тотального управления качеством университета.

В этой структуре выделены две группы элементов:

- традиционные для высшей школы элементы (Попечительский совет. Ученый совет, службы ректора и проректоров);
- новые элементы, ориентированные на управление университетом на основе философии всеобщего качества.

Для ликвидации двойственности организационной структуры в ИГЭУ предложено ориентировать все основные подразделения (институты, факультеты, кафедры, центры, временные творческие коллективы) на реализацию миссии и стратегических целей университета. «Эти моменты относятся как к вертикальному, так и к горизонтальному строению организации. Например, первые два элемента – это структурная рамка, то есть вертикальная иерархия; третий элемент представляет собой схему взаимодействия между работниками организации. TQM со своими мощными ингредиентами

тами, такими, как долгосрочное стратегическое планирование и вовлечение персонала в постоянное совершенствование, обеспечивает преодоление трудностей на каждом этапе» [3].

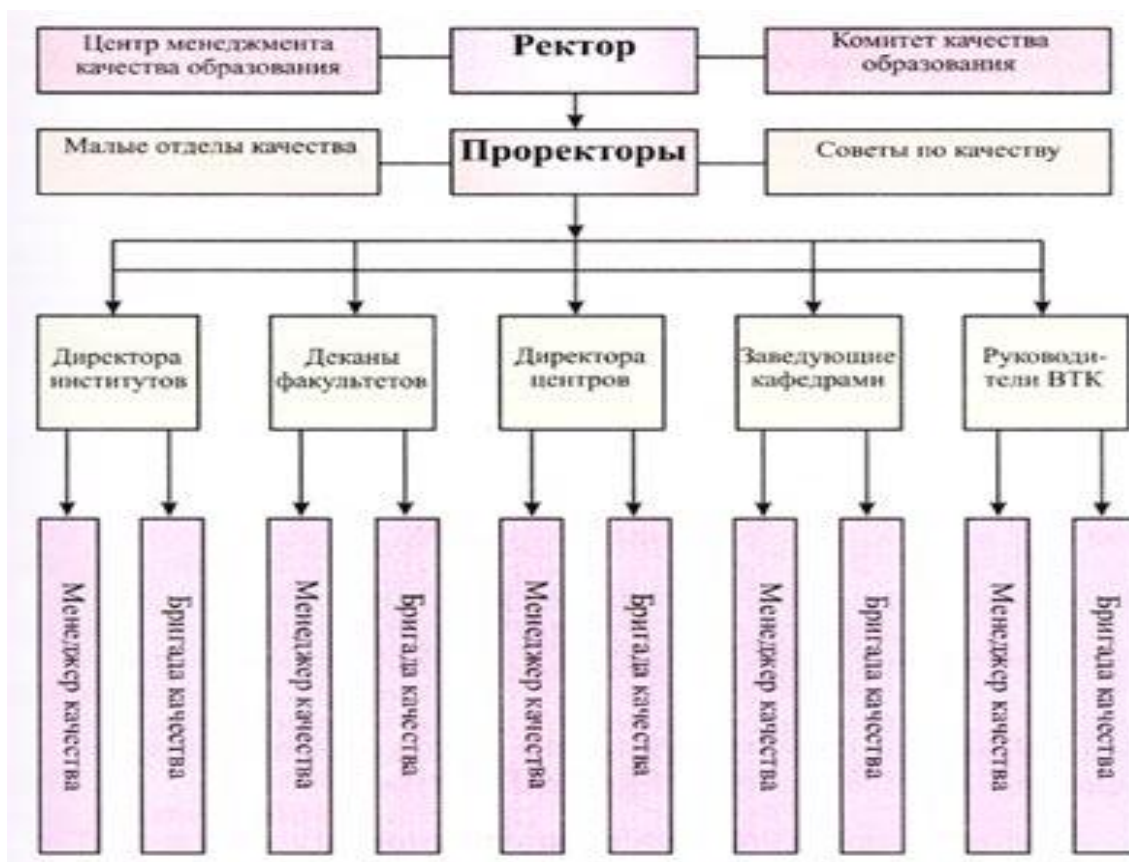


Рис. 8. Организационная структура университета тотального менеджмента качества образования

Это замечание принципиально, так как оно указывает на то, что службы ректора и проректоров не должны функционировать автономно, замыкаясь в своих собственных структурах. Они должны помогать основным подразделениям качественно реализовывать миссию университета. Это означает, что ректор, проректоры и их службы не должны вмешиваться в деятельность основных подразделений после того, как определены их краткосрочные задачи и выделены необходимые ресурсы для решения этих задач. То есть функции управления ректората должны смещаться в зоны планирования и анализа результатов выполнения планов, а функции служб ректората – в зоны качественного выполнения стандартных

процессов и процессов непрерывного совершенствования своей деятельности.

При рассмотрении другой модели (общепринятого современного университета) нужно понимать, что она появилась в результате запросов на услуги со стороны профессорско-преподавательского состава матричных университетов в связи с процессом профессионализации и специализации профессуры, который порождает потребности в растущем числе услуг и ресурсов. В рамках этой модели «расширяются факультеты, возникают различные центры, и их потребности становятся значительней, чем у кафедр. Обучение в целом невероятно усложняется. Матричный университет нуждается в таких услугах, которые выходят далеко за рамки обеспечиваемых традиционными бюрократическими порядками. На организационном уровне нормальные горизонтальные услуги уже требуют все учебные программы, факультеты и отделения» [196].

Организационная структура общепринятого современного университета ориентируется на, как ее назвал Минцберг, «смешанную профессиональную бюрократию». Смешанная профессиональная бюрократия предполагает наличие мощной продуктивной бюрократии, услуги которой определенным образом структурированы. В университетах это весьма заметно. К этой четко структурированной профессиональной бюрократии следует добавить механическую бюрократию, которая руководит отдельными сторонами обучения и исследований при помощи технологической структуры, назначение которой – гарантировать услуги» [191].

Данный тезис весьма органично сочетается со сложившимися отечественными реалиями в повседневном функционировании университетских подсистем. При этом особая актуальность данного вопроса заключается именно в управлении персоналом с позиции классической бюрократии. Это, соответственно, накладывает отпечаток и на процессы технологизации практик управления персоналом в университете.

В общепринятом университете «внутренние услуги, оказываемые студентам, могут быть распространены на внешнее окружение. К примеру, библиотеки, спортивные и культурные мероприятия могут быть организованы университетами, а к пользованию ими и участию в них может быть допущено все остальное общество. Деятельность по привлечению средств может быть формализована, если укрепляются связи между университетом и его выпускниками. На самом деле общепринятый современный университет через свою иерархию в состоянии жестко управлять своими вкладами в региональное развитие – общепринятыми вкладами в поддержку территориально-организационных мероприятий. Он также в состоянии оказывать весомую поддержку лабораториям, чтобы удовлетворять их нужды» [3].

Таким образом, можно говорить о том, что «переход от модели матричного университета к модели общепринятого современного университета проходит через две важные организационные перемены: умножение востребованных и существенных услуг и неизбежное уточнение роли механической бюрократии в глобальном функционировании данного типа университета» [195].

В качестве модели общепринятого современного университета можно привести структуру Российского университета дружбы народов. Отдельные структуры РУДН со статусом юридического лица (Уникум-центр, Национальный информационный центр по академическому признанию и мобильности студентов Минобрнауки РФ, Международный юридический институт) приносят элементы мультиполярного университета в его организационную структуру.

Еще одним вариантом адаптивного университета является университет-технополис. Структура технополиса дополнила организационную структуру общепринятого современного университета тремя элементами:

1. Независимые организации, которые зачастую действуют как самостоятельные юридические лица. Эти независимые организации необходимы для удовлетворения новых социальных потреб-

ностей, например, в непрерывном образовании, создании экспериментальных испытательных центров, в организации исследований, признании академической квалификации, в создании смешанных центров, сотрудничающих с фирмами, компаниями и государственными организациями, занятыми созданием и распространением информации.

2. Горизонтальные подразделения, необходимые для того, чтобы гарантировать горизонтальные связи, или для достижения целей, которые могут быть обеспечены матричными организациями.

3. Подразделения эндогенного роста, которые являются не более чем исследовательскими и сервисными организациями. Они возникают вследствие инициативы университетских кадров.

Новый университет-технополис структурирован так же, как технологический парк или так называемые новые городские структуры: университет-технополис физически напоминает уменьшенную Силиконовую Долину. К таким университетам можно отнести национальные многопрофильные американские университеты: школа образования Нью-Йоркского университета (см. рис. 9), университет Аризоны, Гарвардский университет. Например, Гарвардский университет с полным правом можно отнести к университету-технополису, в нем в настоящее время действуют 144 исследовательских центра и 10 колледжей. Центры имеют матричную структуру подчинения, среди них 35 научных исследовательских центров связаны с естественными и гуманитарными науками, 13 центров работают в сфере бизнеса, 37 – в области медицины и здравоохранения, 12 – по научным исследованиям, связанным с правительством, 18 – в сфере права и т. д. Такое количество центров расширяет действующую и без того разветвленную инфраструктуру университета, что, с одной стороны, позволяет проводить фундаментальные и прикладные научные исследования в широчайшем спектре направлений, с другой стороны, проводить подготовку магистров и докторов Ph.D на самом высоком уровне. Не случайно соотношение подготовки бакалавров и магистров по континенту резко отличается от общепринятых стандартов. Обычно в универ-

ситетах основная сфера деятельности – это обучение студентов по бакалаврским программам, и только 15–25% обучается в магистратуре и аспирантуре, в Гарварде – наоборот, по программам бакалавриата обучается только 35% всех студентов, по программам магистратуры и аспирантуры – 65%.

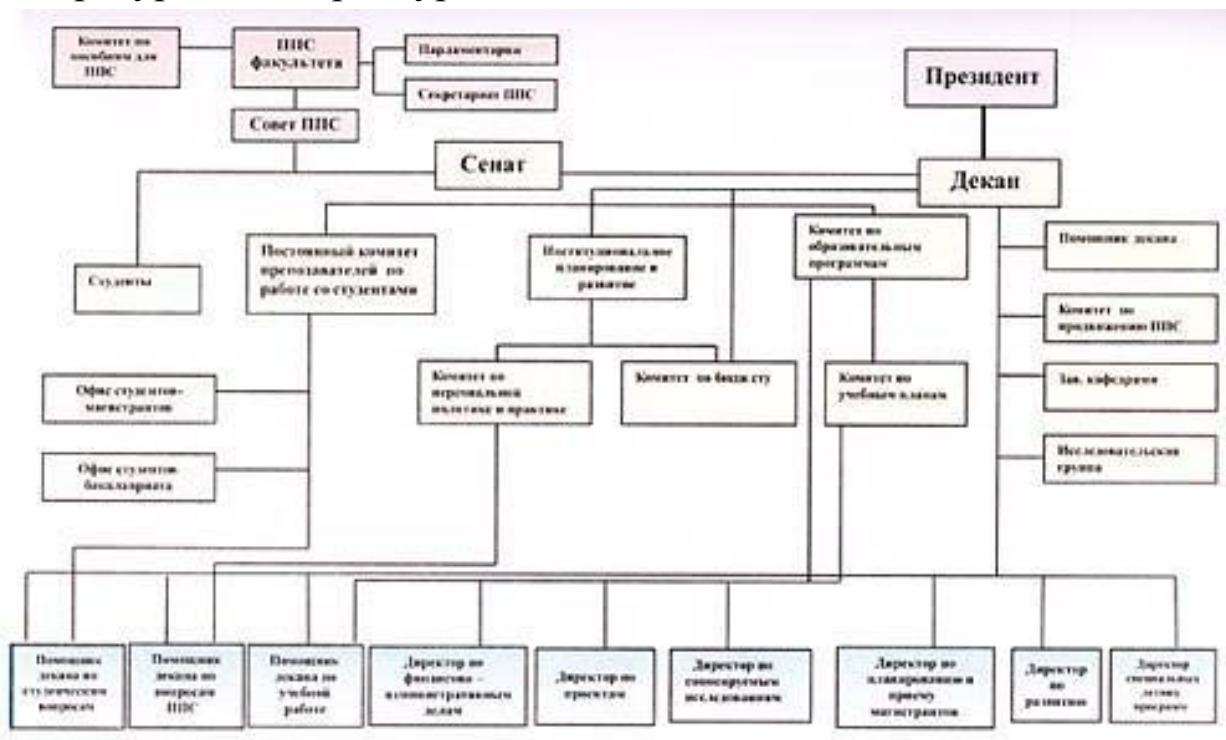


Рис. 9. Организационная структура школы образования Нью-Йоркского университета

Рассматривая еще одну модель адаптивных университетов – предпринимательскую, необходимо отметить, что создание такого типа структур априори исходит из самого процесса адаптации университета к социальным реалиям. Университет как субъект управления адаптирует свои структурные элементы таким образом, чтобы как можно дольше оставаться в списке «востребованных» по тем или иным направлениям работы, что, по сути, означает включение в непрерывные процессы инноватизации путем реализации предпринимательской парадигмы организации управления. «Главными профильными рынками университета предпринимательского типа являются рынок образовательных услуг, рынок труда и рынок наукоемких разработок. Инновационный менеджмент предлагает универси-

тетам реализацию полного инновационного цикла от получения новых знаний до их коммерческой реализации на профильном рынке. Новые знания, получаемые в ходе фундаментальных и поисковых исследований, далее реализуются в рамках этапов полного инновационного цикла по различным траекториям» (см. рис. 10) [3].



Рис. 10. Связи рынка образовательных услуг и наукоемких разработок со смежными рынками

Однако при такой модели важную роль в развитии рынка образовательных и научных услуг и в усилении конкурентоспособности учебного заведения играет маркетинг. «Целевой результат маркетинговой деятельности – это наиболее эффективное удовлетворение потребностей: личности – в образовании; учебного заведения – в развитии и благосостоянии его ППС и сотрудников, подготовке специалистов на высоком уровне; общества – в расширенном воспроизводстве совокупного личностного и интеллектуального потенциала» [3].

При всем многообразии существующих функциональных взаимосвязей между организационными единицами и выполнением функций, предписанных тем или иным категориям персонала, в описанных выше моделях особый упор делается на вычленинии фактора обеспечения качества процесса. Следует отметить, что,

несмотря на базовый тезис о том, что основной категорией для университета является профессорско-преподавательский состав, в данных структурах акцент делается на все категории вузовского персонала. Также необходимо отметить, что данный тезис особенно справедлив и с позиции построения философии организации и корпоративной культуры.

Таким образом, рассмотрев возможные модели и подходы к формированию организационных структур университетов, мы определили внешний фактор создания кадровой политики высшего учебного заведения.

Анализируя внутренние факторы, следует отметить, что в их числе такие, которые поддаются управляющему воздействию со стороны организации. К ним можно отнести:

- цели организации (на их основе формируется кадровая политика);
- стиль управления (жестко централизованный или предпочитающий принцип децентрализации, в зависимости от этого требуются разные специалисты); финансовые ресурсы (от этого зависит возможность организации финансирования мероприятия по управлению персоналом);
- кадровый потенциал организации (связан с оценкой возможностей работников организации, с правильным распределением обязанностей между ними, что является источником эффективной и стабильной работы);
- стиль руководства (разные стили не в одинаковой мере влияют на проведение определенной кадровой политики).

Данные такого анализа в очередной раз подчеркивают тезис о том, что при построении эффективной системы управления персоналом необходимо учитывать как внутреннюю, так и внешнюю среду. Именно формируя полноценную систему управления университетом, можно добиться успехов в осуществлении всех стратегических задач. Отметим, что изучение процессов управления персоналом в университетах должно носить именно системный характер. Системный подход, рассматривающий общество как тип соци-

альной системы, формируется под влиянием общей теории систем, родоначальниками которой были А. А. Богданов [20] и Людвиг фон Берталанфи. Однако основные принципы системности встречаются в трудах Платона, Аристотеля, Спинозы, Канта, Шеллинга, Гегеля, Маркса. Представление о системе также можно найти и в работах социологов XIX – начала XX века – О. Конта, Г. Спенсера, Э. Дюркгейма, П. Сорокина, Н. Лумана.

Система состоит из двух составляющих: 1) внешнее окружение, включающее в себя вход, выход системы, связь с внешней средой, обратную связь; 2) внутренняя структура – совокупность взаимосвязанных компонентов, обеспечивающих процесс воздействия субъекта управления на объект, переработку входа в выход и достижение целей системы [163, с. 66]. Иными словами, управление персоналом рассматривается как система. То есть анализируя данные процессы с точки зрения системного подхода, необходимо оперировать такими понятиями, как: «система», «системный анализ», «структура системы», «содержание системы», «связи, вход системы», «выход», «цель», «внешняя среда», «обратная связь», «организация системы», «функционирование системы», «развитие системы», «активаторы и дезактиваторы системы» и др.

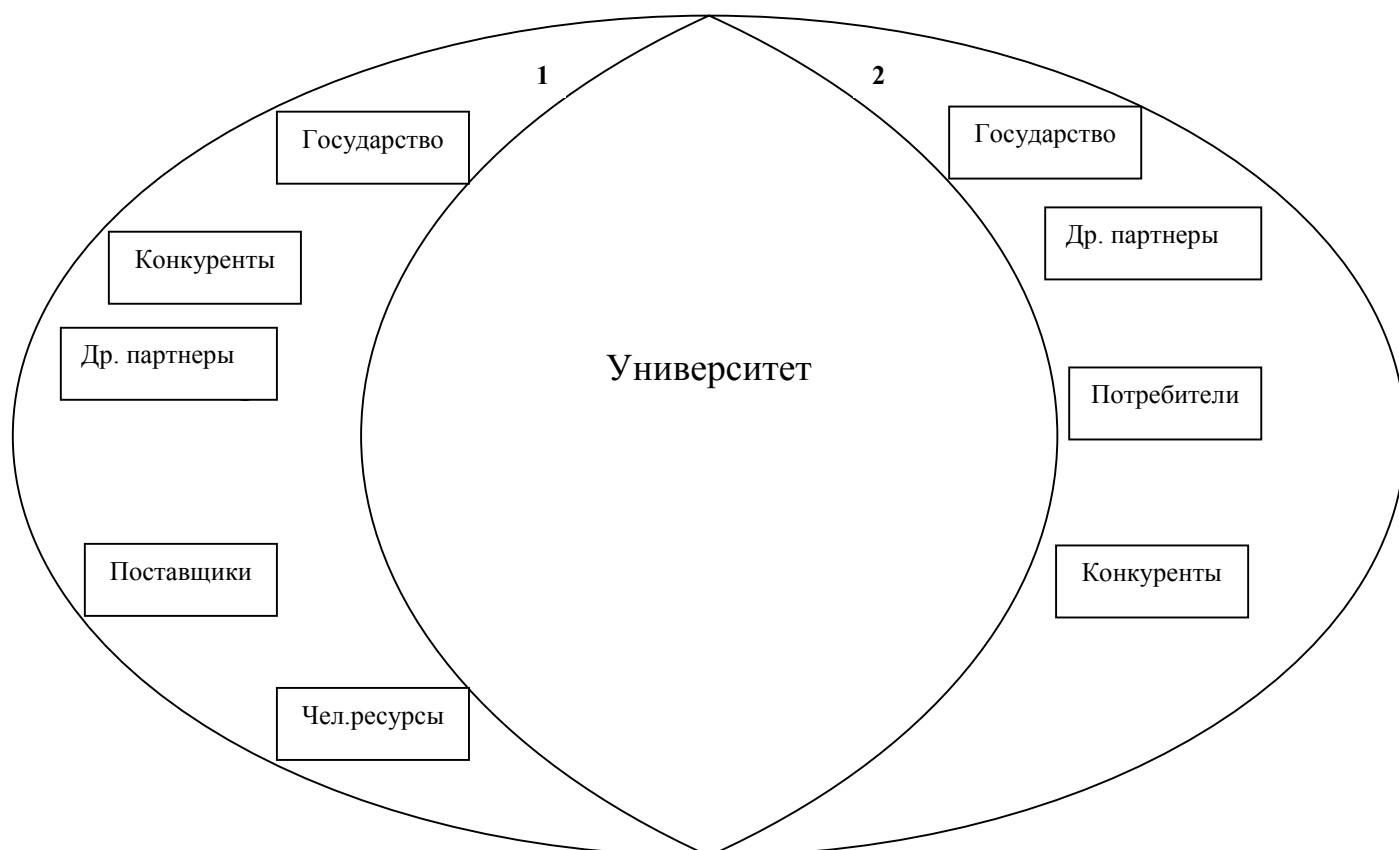
В науке принято выделять четыре основных группы свойств системы:

- свойства, характеризующие сущность и сложность системы (первичность целого, сложность структуры, жесткость, вертикальная целостность и горизонтальная обособленность системы, иерархичность, множественность описания системы);
- свойства, характеризующие связь системы с внешней средой (взаимозависимость системы и внешней среды, степень самостоятельности системы, открытость, совместимость);
- свойства, характеризующие методологию целеполагания системы (целенаправленность, наследственность, приоритет качества, приоритет интересов системы более высокого уровня, надежность, оптимальность);

- свойства, характеризующие параметры функционирования и развития системы (непрерывность функционирования и развития, альтернативность, адаптивность, организованность, уровень стандартизации системы, инновационный характер ее развития) [163, с. 66].

Рассмотрим представленные свойства системы сквозь призму изучаемого нами объекта. При анализе первой группы свойств мы, прежде всего, констатируем, что сущность университетской системы заключается в создании благ, направленных на прирост новых знаний, умений, навыков. Сложность данной системы характеризуется иерархичной структурой управления университетом, а соответственно, и ее персоналом, так как он, в силу своей специфики, разделен на множество подсистем или блоков, характеризующихся множеством отношений, что предполагает однозначную вертикальную целостность (жесткая иерархическая структурированность, направленная на достижение результата) и некоторую горизонтальную обособленность (различие и разнонаправленность в решении текущих задач). Необходимо отметить, что детальный анализ управления персоналом в университетах может предполагать также и множественность описания исследуемого объекта, а соответственно, и самой системы изучаемых процессов. Например, анализируя в целом систему управления персоналом вуза, мы подходим к анализу и описанию рассматриваемых вопросов с различных сторон: с точки зрения процесса управления, объекта управления, факторов, влияющих на процесс управления организации как таковой, и собственно системности всех вышеперечисленных процессов.

Если анализировать вторую группу свойств систем, то здесь мы отмечаем, что управление персоналом университета напрямую связано с внешней средой. Мы предлагаем рассматривать внешнюю среду университета с двух позиций в общей внешней среде: с позиции субъектов входа для организации и позиции субъектов выхода для организации (рис. 11).



1. – субъекты входа для организации;
2. – субъекты выхода для организации.

Рис. 11. Схема двухпозиционности факторов внешней среды для университета

В состав субъектов входа мы включаем государство (нормативное регулирование, экономическое регулирование, государственный заказ и др.), конкурентов (конструктивные отношения и приобретение ресурсов путем заимствования знаний, умений, навыков и технологий), поставщиков (отношения передачи конкретных ресурсов), человеческие ресурсы (отношения привлечения человеческого ресурса для дальнейшей трудовой деятельности) и других партнеров, реализующих «подпитку» общего процесса различными ресурсами. Другими словами, к данной группе относятся все субъекты внешней среды, с которыми организация поддерживает отношения для привлечения к себе различного рода ресурсов, необходимых для успешного функционирования.

К составу субъектов выхода мы относим: государство (выполнение государственного заказа, перераспределение доходов и

др.), потребителей (удовлетворение потребности в новых знаниях, умениях, навыках), конкурентов (конструктивное сотрудничество посредством обмена новыми знаниями, умениями, навыками и технологиями) и других партнеров, с которыми организация сотрудничает по поводу результатов своей деятельности.

В рамках анализа взаимосвязи системы с внешней средой нельзя не сказать о такой позиции, как дифференциация. С точки зрения социологической теории систем Н. Лумана, основное свойство современного общества – возросший процесс системной дифференциации как способ взаимодействия со сложностью его внешней среды [91; 92]. Это означает, что в дифференцированной системе наличествует два вида среды: одна, общая для всех подсистем, и другая, отличающаяся от первой, внутренняя среда каждой подсистемы.

Дифференциация в системе есть способ действия в отношении изменений к внешней среде. «Каждая система должна поддерживать свои границы с внешней средой, иначе ее поглотит сложность внешней среды, она разрушится и прекратит свое существование» [148, с. 227-228].

Таким образом, мы можем говорить о взаимозависимости системы управления университетом и внешней среды, а также о степени самостоятельности данной системы, её открытости внешним источникам и совместимости с ними.

Анализируя третью группу свойств системы, отметим, что методология целеполагания университета как системы представляет собой наличие единых стратегических целей, которые предполагают единый общевыраженный результат труда. Данным результатом является получение заказчиком прироста знаний, умений, навыков. В данном блоке свойств системы обозначим, что такие характеристики организаций, как надежность и оптимальность, зависят от общего характера целеполагания. Ибо надежность и оптимальность функционирования университета опосредованы процессами управления персоналом, которые, в свою очередь, зависимы от правильной изначально выстроенной постановки цели органи-

зации. То есть такие характеристики, как надежность и оптимальность, являются неотъемлемой частью результата деятельности организации, а соответственно, и частью общеметодологического свойства целеполагания.

Теперь рассмотрим последнюю группу свойств, характеризующих параметры функционирования и развития системы. Данные свойства логически обосновываются, исходя из анализа предыдущих свойств системы. Университет находится в постоянном развитии. Соответственно, процессы управления персоналом особенно зависимы от этих характеристик. То есть для успешного функционирования организации персонал должен постоянно развиваться, а процессы, механизмы, методы управления персоналом обязательно должны отвечать альтернативности и адаптивности к внутренним и внешним изменяющимся условиям; организованности, уровню стандартизации, инновационному характеру системы функционирования и развития университета.

Таким образом, рассмотрение и краткий анализ управления университетской системой, а также процессов управления персоналом, с точки зрения системного подхода, позволяет сделать вывод о том, что обозначенные выше процессы представляют собой четко выстроенную, иерархичную, целостную систему, которая отличается специфической сущностью и сложностью; взаимосвязана с внешней средой; обладает некоторыми основными параметрами и имеет свою методологию целеполагания.

Рассматривая структурно-функциональную детерминанту формирования и развития системы управления персоналом в университетах, необходимо отметить, что функциональный подход развивался в рамках теоретического направления структурного функционализма (Р. Мертон, Т. Парсонс и др. [96; 125; 126]). По мнению Т. Парсонса, «функция есть совокупность действий, направленных на удовлетворение потребности или потребностей системы». Опираясь на это определение и развивая его, Т. Парсонс определяет инвариантный набор четырех функций, необходимых (характерных) для всех систем: адаптация (А), целедостижение (G),

интеграция (I) и латентность (L), или поддержание ценностного образца. Все вместе эти четыре функции известны как схема AGIL. Система, для того чтобы выжить, должна выполнять все данные функции, а их содержание кратко выражают следующим образом:

1) адаптация: система должна справляться с носящими случайный характер требованиями внешней среды. Она должна адаптироваться к внешней среде и приспособливать среду к своим потребностям;

2) целедостижение: система должна уметь определять свои первичные цели и достигать их;

3) интеграция: система должна координировать взаимоотношения своих элементов. Она также должна управлять отношениями трех прочих функциональных императивов (A, G, L);

4) латентная функция (поддержание ценностного образца): система должна питать, поддерживать и возобновлять как мотивацию индивидов, так и культурные образцы, создающие и поддерживающие мотивацию [125, с. 119].

Проецируя вышеизложенный материал на изучаемый нами объект, можно сказать, что исходные составляющие обозначенных позиций в рамках структурного функционализма Т. Парсонса целиком применимы к процессам управления персоналом в университете, а соответственно, и в целом к рассмотрению и изучению деятельности высших учебных заведений. Ведь ни для кого не секрет, что процессы управления персоналом, пусть даже самые общие, всегда направлены на удовлетворение первичной системы, коей в нашем случае является университет; соответственно, удовлетворение потребностей для нашей организации можно также вписать в рамки представленных функций. В ходе предыдущего анализа системного подхода мы уже затрагивали конкретное содержание первых двух функций, поэтому подробнее остановимся на функциях интеграции и латентной.

Функция интеграции занимает главенствующую позицию среди других функций для успешного функционирования университета, а также надлежащей работы по управлению своим персона-

лом. Как уже отмечалось ранее, вся система управления персоналом состоит из великого множества специфических элементов. Вопросы, связанные с функционированием всех данных элементов, их развитием, оцениванием, разрешаются и соотносятся в процессе общего функционирования организации. И, по нашему мнению, данный процесс регуляции всех составных элементов системы невозможно осуществить без постоянной интеграции элементов друг с другом и с организацией в целом (причем настолько, насколько невозможно отсутствие действия функции координации описанных процессов и явлений). С другой стороны, данная функция отвечает также за соотношение трех прочих функциональных императивов: адаптации, целедостижения, поддержания ценностного образца, так как каждая из описанных функций является частью выполнения другой. Этот вывод мы можем сделать на основании определения самого функционального подхода.

Рассмотрение латентной функции системы управления персоналом базируется, на наш взгляд, на мотивационном уровне управления, а также на функционировании определенной культуры управления персоналом в университете. Сюда же можно отнести и такую технологию управления персоналом, как формирование корпоративной культуры. Другими словами, суть латентной функции – в поддержании того ценностного образца, который необходим для полной цикличности описываемых явлений и процессов.

Анализируя функциональный подход, нельзя не упомянуть об еще одном представителе функционализма – Р. Мертоне, чей вклад в развитие функционализма как новой парадигмы социологии не оценим. Наше внимание к Р. Мертону определяется еще и тем, что он ввел в оборот несколько понятий, с помощью которых не только стало проще использовать всю теорию функционализма, но и, по нашему мнению, анализировать и описывать процессы, связанные с управлением, в частности, управлением персоналом.

Итак, Р. Мертон разработал понятия дисфункции и нефункции [96]. Так же, как и структуры или институты могут способствовать сохранению других частей социальной системы, они могут

иметь для них и отрицательные последствия – вот краткое описание дисфункции. Другими словами, например, увеличение числа профессорско-преподавательского состава при общей константе имеющегося студенческого контингента и норме продолжительности рабочего дня может, с одной стороны, привести к функциональному распределению рабочего времени и уменьшению соотношения преподаватель/студент, а с другой стороны, то же самое явление может привести к дисфункциональным последствиям экономического характера (возрастанию издержек на оплату энерго-ресурсов и др.), социально-трудового характера (возрастанию социальной напряженности в коллективе, увеличению количества людей, осуществляющих контроль за другими процессами управления организации, такими, как адаптация, развитие, оценка и др.).

Что же касается понятия нефункции, то здесь Р. Мертон дает следующее определение: «нефункции – это социальные формы, которые остались с более ранних исторических времен. Хотя в прошлом они могли иметь положительные или отрицательные последствия, на современную систему они не оказывают существенного влияния» [цит. по 148, с. 121]. Примером нефункции для университета может служить смена собственности или смена спецификации (специализации) подготовки.

Также в рамках изучения функционализма по Р. Мертоу нужно отметить, что он ввел понятие явных и латентных функций, которые стали очень важным вкладом в общий функциональный анализ. Отличие одних функций от других определяется тем, что явные функции имеют намеренный характер, а латентные – ненамеренный. В анализе изучаемых нами процессов можно привести следующий пример: в ходе реализации технологии адаптации персонала исследователь, в роли которого выступает работник службы по управлению персоналом, может реализовывать явную функцию адаптации нового сотрудника по отношению к организации, к нормам и принципам работы в организации, вливанию в коллектив, приспособлению к новому рабочему месту; а с другой стороны, тот же управленец по персоналу может подразумевать и латентную

функцию получения обратной связи в процессе осуществления переречисленных выше мероприятий.

Другими словами, анализируя процессы управления персоналом в университете с позиции функционального подхода в общей теории управления и рассматривая позиции, обозначенные сквозь призму социологической теории, целесообразно, на наш взгляд, понимать описываемые и изучаемые объекты и процессы с точки зрения выполнения определенных функций, которые, в свою очередь, ведут к реализации первичных потребностей общего процесса управления университетом.

Рассматривая содержательно-процессуальную детерминанту функционирования системы управления персоналом в университетах, прежде всего, необходимо упомянуть о том, что основными категориями управления в данном процессе являются категория профессорско-преподавательского состава и категория учебно-вспомогательного персонала. При этом постановка вопроса о важности той или другой группы персонала, по нашему мнению, является не совсем корректной. А вот отличия в содержании реализации практик управления персоналом, конечно же, будут присутствовать в силу особенностей системы управления университетом, описанной нами ранее.

«В высшей школе сегодня сосредоточено более 60% от общего числа докторов и кандидатов наук. В секторе высшей школы наблюдается превышение объема экспорта технологий над импортом. Основная задача сегодня – превращение этого мощного интеллектуального потенциала в интеллектуальный капитал, способный приносить его обладателям реальный доход, который позволит повысить качество деятельности и конкурентоспособность отечественных университетов» [10, с. 7].

Данный факт явно свидетельствует о том, что именно научная квалификация является основной прерогативой в формировании и развитии управления категорией профессорско-преподавательского состава в системе университета. Кроме того, безусловно, его специфика диктует данную практику как необходимость своего

функционирования. В то же время категория вспомогательных работников не предъявляет к работе с ней каких-либо специализированных образовательно-квалификационных требований. Данное отличие, как нам видится, накладывает отпечаток на все технологии управления персоналом, которые реализуются в современном университете.

Однако, с другой стороны, можно утверждать, что все основные технологии управления персоналом функционируют по таким же основным факторам, как и в организациях иной направленности. На наш взгляд, ощутимые содержательно-процессуальные особенности функционирования системы управления персоналом в университетах присутствуют в таких технологиях, как обеспечение персоналом, профессиональное обучение, мотивация и оценка персонала. Поэтому на них мы остановимся более подробно.

Рассматривая технологию подбора персонала в университете, в первую очередь мы обращаем внимание на описанную ранее образовательно-квалификационную детерминанту и считаем ее базовой особенностью, существующей в данной технологии. Однако, видимо, есть еще несколько особенностей данной технологии в управлении персоналом в системе университета. Источники привлечения персонала и профессиональный отбор преподавателей осуществляются со специфическими особенностями, присущими данному виду организаций. Во-первых, замещение вакантных мест преподавательского состава происходит посредством конкурсного отбора. Причем в данном конкурсе де-юре может быть задействован и внутренний источник привлечения кандидатов. Процесс профессионального отбора кандидатов на вакантные места больше ориентирован на наличие статусных и формальных характеристик, нежели на проверку личностных ориентаций, и применение при отборе психологических тестов, скорее, исключение из правил.

Кроме этого, «вузы должны быть способны быстро реагировать на меняющиеся сигналы с рынка труда и оперативно приспосабливаться к технологическим изменениям, а это может повлечь за собой необходимость более гибкой системы приема на работу и

расстановки преподавательских кадров и оценки качества их работы. В том числе, возможно, придется отойти от распространения норм гражданской государственной службы на сферу образования и отказаться от практики зачисления преподавателей в штат после пребывания в должности в течение определенного срока. В условиях более радикального сценария при быстром увеличении количества программ и курсов подготовки в виртуальной среде вузы могут для разработки специальных курсов привлекать на контрактной основе независимых преподавателей, не состоящих в штате конкретного колледжа или университета» [159].

Профессиональное развитие в работе с профессорско-преподавательским составом является одним из приоритетов среди всех направлений деятельности управления персоналом. В системе управления университетом данному виду работы уделяется достаточно большое внимание, которое описывается не только языком временных затрат, но представляет собой крупные финансовые вливания. Конечно, в отличие от зарубежных коллег, где в структурах университетов существуют полноценные отдельные департаменты по собственному обучению сотрудников, отечественные университеты на сегодняшний день таким отличием похвастаться не могут. Однако нынешние отечественные университеты, во-первых, сохранили достойное советское наследие в виде комплексной многоуровневой системы повышения квалификации, которое и сегодня используется достаточно эффективно, а во-вторых, в условиях тотальной информатизации образования современные субъекты образования эффективно внедряют точечные и периодические программы обучения для своих сотрудников совместно с коллегами из стран СНГ и дальнего зарубежья. Все это диктует необходимость создания комплексных сквозных и индивидуальных программ профессионального обучения персонала.

Рассматривая технологии оценки и мотивации персонала, нужно отметить, что особенностью реализации данных технологий в вузовской системе является их прямая взаимозависимость. Во-первых, речь идет о системе, практикующей вознаграждения за отработанные часы,

ставочная стоимость которых зависит от должности преподавателя, она же, в свою очередь диктуется произведенной оценкой принадлежности к этой должности. Данная методика, с одной стороны, диктует формальный подход к проведению оценки профессорско-преподавательского состава, а с другой – образует специфическую нематериальную мотивацию. Она выражается в том, что «многие люди выбирают работу в университете не потому, что там хорошо платят, а потому, как известно, что платят там обычно плохо. Они выбирают университет не потому, что имеют интерес к исследовательской или преподавательской работе, а потому, как известно, что такие порывы в душе каждого интеллигентного человека достаточно быстро гаснут, если не вознаграждаются определенными достижениями. Многие люди выбирают научную деятельность потому, что здесь можно получить степени и звания аналогично воинским или полицейским. Но при этом за звания в армии или полиции расплачиваешься железной дисциплиной и послушанием. А здесь, наоборот. К почестям приходишь через собственную свободу и интеллектуальную независимость» [33, с. 21]. Такой подход к мотивации персонала, на наш взгляд, имеет уникальную составляющую и должен быть использован в управлении преподавательским составом в достаточной мере. Особенно актуально данное суждение в современных социально-экономических условиях.

Таким образом, базовые детерминанты работы с персоналом в современных университетах имеют свои ярко выраженные особенности. Эффективное управление этими процессами предполагает постоянное совершенствование и развитие системы управления персоналом в своих различных содержательных и функциональных направлениях.

4.2. Управление организационной культурой университета как способ формирования стратегически важных компетенций его выпускников

Для того, чтобы компания стала лидером в своем сегменте бизнеса и являлась инновационной, оригинальной, прибыльной и преуспевающей, требуется человеческий капитал нового качества, персонал, обладающий такими компетенциями, которые являются критически необходимыми для успешной деятельности компании, а также для достижения ее целей и стратегии.

На сегодняшний день в сфере бизнеса как в Украине, так и в других странах ощущается недостаток в специалистах, которые обладают стратегически важными компетенциями, столь желательными для достижения вышеназванных целей. На поиск, отбор, набор, адаптацию и обучение работников, а также на выработку у них нужных компании компетенций требуется достаточно большое количество временных, финансовых и человеческих затрат, что нежелательно как для бизнеса, так и для самого сотрудника. Особенно остро данная проблема ощущается при приеме на работу студентов или недавних выпускников высших учебных заведений. По этой причине большое количество компаний в целях экономии ресурсов предпочитают иметь дело со специалистами с опытом работы даже минимальным, нежели с теми, которые только закончили обучение. Лишь небольшое количество компаний, в основной своей массе крупных интернациональных (например, Procter&Gamble), предпочитают набирать вчерашних студентов, для того чтобы развивать у них необходимые компетенции, однако и они хотят видеть эти компетенции у молодых кандидатов, пусть и на начальном уровне.

На данный момент самым эффективным вариантом решения данной проблемы нам видится формирование требующихся компетенций у будущих работников во время их обучения в высшем учебном заведении. Здесь на передний план выходит университет как институт формирования и развития компетенций у студентов, поскольку первостепенной целью университета является обеспече-

ние успешного трудоустройства выпускников за счёт того, что все академические степени и другие квалификации должны быть ориентированы на рынок труда.

Мы считаем, что задачу формирования компетенций можно решить посредством грамотного управления организационной культурой университета. При этом под компетенцией в соответствии с компетентностным подходом, рассмотренным в п. 2.3, мы будем понимать единство знаний, профессионального опыта, способностей действовать и навыков поведения индивида, определяемых целью, заданностью ситуации и должностью. Организационная же культура (культура организации, корпоративная культура) – свод наиболее важных положений деятельности организации, определяемых ее миссией и стратегией развития и находящих выражение в совокупности социальных норм и ценностей, разделяемых большинством работников. Компонентами культуры организации являются принятая система лидерства, стили разрешения конфликтов, действующая система коммуникации, положение индивида в организации, принятая символика (лозунги, организационные табу, ритуалы) и т. д. [см. 13]. Корпоративность – характерная черта основ функционирования любой организации, в том числе и университета.

Деятельность организации неразрывно связана с организационной культурой определенного исторического типа. Российские специалисты отмечают, что профессиональный тип организационной культуры, основывавшийся прежде на теоретическом знании и письменных инструкциях, «где-то в середине XX века сменился... новым типом организационной культуры... – проектно-технологической культурой» [цит. по 43, с. 7]. Именно данный тип культуры является актуальным для современного университета. «Основная идея проектно-деятельностного подхода в образовании состоит в том, что выпускник должен овладевать различными конкретными целостными способами деятельности, а не знаниями об этих способах. Продуктом университета в таком случае становится специалист, обладающий компетенциями, уровень развития которых позволяет обеспечить ему эффективную профессиональную

деятельность и саморазвитие в условиях инновационного производства» [43, с. 7].

Формирование культуры организации происходит путем внешней адаптации и внутренней интеграции. Процесс внешней адаптации связан с нахождением своей ниши и приспособлением к постоянно меняющемуся внешнему окружению путем:

- определения миссии, целей и стратегии организации;
- выбора методов их достижения, в том числе формирования организационной структуры и системы стимулирования;
- формирования критериев измерения достигнутых индивидом и группой результатов.

Внутренняя интеграция – это процесс нахождения способов совместной работы и сосуществования в организации путем:

- выбора методов коммуникации;
- установления критериев членства в организации и ее группах;
- определения и распределения статусов в организации, установления правил по приобретению, поддержанию и потере власти;
- определения желательного и нежелательного поведения;
- установления правил об уровне и характере социальных отношений в организации.

Все варианты интеграционных практик и их воздействия на организационную культуру можно уложить в четырехфакторную модель системного описания корпоративной культуры. Она объединяет четыре типа организационных культур: культуру иерархии, культуру конкуренции, культуру адхократии и культуру семьи [143, с. 294-295]. Их понимание может стать полезным для повышения эффективности деятельности организаций в любой сфере, в том числе и в образовании.

При культуре иерархии организация сосредоточена на внутренних проблемах, стабильности, управляемости, контроле. Ее деятельность структурирована и формализована. Целостность организации поддерживается формальными правилами. Поощряется высокая исполнительность. Работника могут не поощрить за успех,

достигнутый с нарушением процедур, и не наказывать за ущерб, если все процедуры формально выполнены.

В культуре конкуренции организация сосредоточена на взаимодействии с внешней средой, стабильности, управляемости, контроле. Она ориентирована на результат. Главная задача организации – достижение намеченных целей в установленные сроки. Стиль организации – жесткая конкуренция внутри и снаружи. Успех определяется в терминах завоевания рынка.

При адхократии организация сосредоточена на внешних факторах и характеризуется высокой степенью гибкости и индивидуализма. Условия работы – творческие, поощряющие предприимчивость и индивидуальные результаты. Сотрудники склонны к риску и инициативе, поощряются независимость и свобода. Главная задача организации и ее сотрудников – быть в авангарде. Критерий успеха – обладание уникальными технологиями, продуктами или услугами.

Культура семьи воспроизводит организацию как большую семью с пожизненным наймом, недостаточно иерархичной структурой, неформальным подходом к работе и акцентом на управленческих командах. Организация сосредоточена на внутренних проблемах, для нее характерны гибкость, забота о людях, чувствительность к проблемам заказчика, который рассматривается как партнер. Успешность определяется заботой о людях и чуткостью к потребителю.

Учитывая, что одной из основных задач современного университета является формирование компетенций будущих специалистов (что становится возможным при соответствующем качестве его персонала), в его корпоративной культуре возникает необходимость управления компетенциями. Управление компетенцией – совокупность действий, направленных на приобретение необходимой компетенции в соответствии с потребностями организации в качественном и количественном составе персонала; это управление интегрирует планирование человеческих ресурсов и бизнес-планирование, позволяя организациям оценить существующий по-

тенциал человеческих ресурсов на основе их компетенций и сравнить его с потенциалом, необходимым для достижения видения миссии и бизнес-целей организации. Следовательно, с помощью компетенций можно определить разрыв между существующим и желаемым положением вещей.

Целевые стратегии человеческих ресурсов, планы и программы по устранению таких проблемных зон (например, прием на работу и штатное расписание; обучение; развитие карьеры; управление преемственностью и т. д.) затем проектируются, разрабатываются и реализовываются таким образом, чтобы закрыть пробелы между этими двумя потенциалами.

Следует иметь в виду, что пути решения этой задачи могут быть разными. Воспользовавшись терминологией М. Вебера, можно говорить, что они могут быть целеориентированными и ценностно-ориентированными. Первые являются наиболее распространенным типом в современном рыночном пространстве. Смыслом таких компаний выступает производство продукта или услуги путем преобразования информации или вещества, направленное на достижение цели организации.

Действие принципов целерациональной организации можно проиллюстрировать на примере некоторых зарубежных компаний. Так, у каждого работника компании Procter&Gamble разные предпочтения, взгляды и идеи, разное образование, специальность и опыт. Всех работников объединяет модель компетенций «основы успеха» – это качества, которые компания развивает у сотрудников и оценивает у потенциальных работников. Стержнем этой модели являются цель, ценности и принципы компании. Весь процесс отбора Procter&Gamble построен таким образом, чтобы оценить то, насколько развиты компетенции, которые компания считает «основами успеха», что, в свою очередь, определяет оценку эффективности человека в команде.

«Основы успеха» разделены на три группы, которые в компании называют силами [188]:

I. *Сила ума*: способность анализировать информацию, принимать взвешенные решения; способности и навыки нестандартного мышления;

II. *Сила взаимодействий с окружающими*: лидерские качества, навыки работы в команде и взаимодействия с людьми; ответственность за собственное развитие и готовность помочь в развитии окружающих;

III. *Сила скорости и гибкости*: способность быстро, гибко, чутко и разносторонне реагировать на окружающий мир, который стремительно меняется (например, экономическую ситуацию, состояние рынка, новый состав команды и т. д.). Для того, чтобы достичь успеха, важно уметь внимательно отслеживать текущее состояние дел, анализировать произошедшие изменения или инициировать необходимые изменения, точно и тщательно выполнять намеченные планы.

Для успешной работы в компании Philip Morris необходимо обладать такими качествами, как [189]:

- *смелость* (компания ищет тех редких лидеров, которые обладают силой воли, чтобы отстаивать свои идеи);

- *ясное и конструктивное общение* (готовность конструктивно критиковать и умение слушать);

- *предприимчивость* (работники компании отличаются любознательностью и всегда ищут возможность там, где другие могут ее не увидеть; они обладают уникальным чувством интуиции и не боятся приступать к решению сложных задач);

- *умение делать свое дело* (сотрудники компании стремятся к совершенству, развивая в себе полезные навыки и стараясь выполнять свое дело эффективно и умело; они наслаждаются своей работой и любят делать ее хорошо, стремятся разумно планировать время, правильно расставлять приоритеты и быстро решать задачи; они нередко получают впечатляющие результаты);

- *эмоциональный интеллект* (работа в команде предполагает понимание чувств других и обладание способностью положительно влиять на настрой коллег).

Таким образом, успешные на рынке компании ожидают сегодня прихода к ним выпускников с перечисленными выше компетенциями. Однако следует иметь в виду, что университеты, готовящие их, представляют собой «специфичный вид организации, результаты деятельности которой зависят не столько от формальных признаков системы управления, сколько от системы ценностей, на которой базируются те или иные подходы к управлению университетом» [143, с 291]. Именно поэтому традиционно они принадлежат к ценностно-ориентированному типу организаций.

Отличительными особенностями университетов в этом плане являются [181; 191]:

- меньшая специализация производственных процессов;
- узкая специализация сотрудников;
- небольшое количество ступеней в иерархической структуре;
- слабая взаимозависимость структурных подразделений;
- ограниченные возможности влияния на качество подготовки абитуриентов;
- ограниченная прозрачность деятельности;
- отсутствие четких количественных критериев оценки деятельности сотрудников;
- наличие административной и профессиональной бюрократий;
- возможность существования заметно различающихся организационных субкультур в различных подразделениях университета.

Следует отметить, что организационные культуры университетов, сформированные в условиях государственного управления и финансирования, и культуры, сформированные в рыночных условиях, значительно отличаются, что определяет различия между отечественными и западными университетами.

Возьмем для примера модели компетенций Университета Виктории (Канада) и Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия» (Украина).

В Университете Виктории существует программа кооперативного образования и услуг по планированию карьеры (Со-

operative Education Program and Career Services). Студенты чередуют обучение в классе с оплачиваемой работой на должностях, связанных с их областью знаний. Программа основана на сотрудничестве студентов, работодателей и университета.

Университет разработал модель ключевых компетенций, состоящую из 10 ключевых компетенций, которые ценятся во всех сферах деятельности:

1) самоменеджмент – понимание себя и осознание последствий взаимодействия с другими людьми;

2) коммуникабельность – умение использовать широкий спектр стилей общения и умение выбирать необходимые эффективные способы общения для различных аудиторий в различных ситуациях;

3) управление информацией – способность критически мыслить и собирать, сортировать, хранить и использовать информацию для превращения данных в знания;

4) исследования и анализ – использование информации из различных источников, в том числе личного опыта и самостоятельных наблюдений для того, чтобы определить варианты и решать проблемы;

5) управление проектами и задачами – умение планировать, внедрять, управлять и измерять проекты и задачи в установленные сроки и определенным образом;

6) работа в команде – умение сотрудничать и работать совместно с другими для достижения коллективных целей;

7) стремление к качеству – гордость за свою работу и стремление к совершенству, чтобы достичь наилучших результатов;

8) профессиональное поведение – использование здравого смысла, чтобы соответствовать или превосходить принципы, стандарты и ожидания;

9) социальная ответственность – понимание того, как убеждения, этика и действия вписываются в контекст группы;

10) непрерывное обучение – умение искать и применять новые знания и навыки в своем опыте.

В университете также существует модель компетенций, присущих определенной профессии; они в основном определяются профессиональными организациями, а также программой обучения.

Миссия Народной украинской академии – формирование интеллигентного человека, способного зарабатывать себе на жизнь высококвалифицированным умственным трудом и цивилизованными методами, который умеет работать с людьми и для людей; отработка модуля непрерывного гуманитарного образования [187].

Соответственно, проведя анализ миссии этого университета, можно определить компетенции, которые развивает учебное заведение у студентов: интеллигентность; этичность; умение работать в команде и взаимодействовать с людьми; умение и желание учиться; самоменеджмент.

В университете имеется лаборатория планирования карьеры, которая предлагает психодиагностику деловых и личностных качеств и компетенций для оптимального выбора области профессиональной деятельности, семинары по освоению навыков самоменеджмента в построении карьеры и вакансии на должности профиля профессиональной подготовки в НУА.

Очевидно, что в двух университетах, собственно как и в организациях, рассмотренных выше, существуют общие зоны, сектора пересечения, которые становятся основами их эффективного взаимодействия. При этом оптимальным способом такого взаимодействия становятся практики управления именно корпоративной культурой, способной стимулировать формирование и развитие необходимых для профессиональной деятельности компетенций уже в университете.

Основные направления такой работы, на наш взгляд, могут быть сведены к следующим:

- 1) формирование перечня компетенций для каждой специальности (требования к специальности Министерства образования и науки, составление списка работодателей и сбор их рейтинга компетенций, опыт преподавателей, выпускников, рекомендации

экспертов, окончательный рейтинг компетенций, составление ядра компетенций для вуза и компетенций для каждой специальности);

2) проектирование образовательной программы в соответствии с компетенциями;

3) создание центра карьеры, который осуществлял бы помощь в оценке и развитии компетенций;

4) определение миссии, ценностей и стратегии университета;

5) формирование системы наград – премий – грантов, привязанных к компетенциям;

6) формирование организационных традиций, обрядов, мифов и символов, связанных с ключевыми компетенциями (истории о том, как была создана организация, через какие трудности она прошла, кто ее герои. «Врожденными героями» выступают основатели университета, «героями ситуации» являются работники и студенты, добившиеся выдающихся успехов; можно выделить «героев-новаторов», «героев-экспериментаторов» и так далее);

7) использование внутрифирменных пропагандистских инструментов: издание внутрифирменных газет и бюллетеней, видео, публичные выступления руководителей и студентов, проведение пресс-конференций;

8) проведение каждодневных управленческих действий в четком соответствии с декларируемыми ценностями и миссией организации.

Организационная культура, являясь фактором самоорганизации, влияет на эффективность организационной структуры управления, а следовательно, и на эффективность организации в целом. Формирование и развитие необходимых работодателям компетенций у студентов дает им уникальную возможность понимать требования работодателей, какие профессиональные и общие компетенции следует развивать для получения той или иной работы; осознавать свои сильные стороны и зоны развития, составлять свой план развития; понимать, где и как свои знания и навыки можно применить, как представить работодателю свои компетенции, как искать работу и трудоустроиться.

В целом, эффективное управление организационной культурой университета является одним из способов формирования стратегически важных компетенций, необходимых для повышения конкурентоспособности студентов и выпускников университета на рынке труда, а также способствует повышению имиджа университета.

Эффективное управление организационной культурой университета – задача, которая требует более тщательного дальнейшего рассмотрения. Формирование компетенций – это лишь одна из целей, которые можно достичь посредством грамотного управления организационной культурой. В связи с этим, к перспективам дальнейших исследований мы относим вопрос анализа целей и задач, которые можно достичь, создав структурированную и эффективную стратегию и тактику управления организационной культурой университета.

4.3. Подготовка исследователя в университете: отечественные традиции и практики

Как отмечалось выше, современный образовательный процесс, как в украинском обществе, так и на мировой арене, все явственней сопровождается тенденцией «университетизации» высшего образования. Этот факт, а также возрастание роли и значения исследовательской парадигмы в современном образовании, несомненно, ведет к усилению внимания не только к содержанию, формам и методам университетского образования, но и к вопросу об исследовательской подготовке специалистов в стенах университета, так как в условиях меняющихся политических и общественных идеалов достижение качественно нового состояния современного общества невозможно без улучшения подготовки кадров именно в университетах как наиболее традиционных и, вместе с тем, перспективных центрах образовательной мысли.

Если изначально миссия исследовательских университетов заключалась, прежде всего, в подготовке исследователей, которые своей профессиональной деятельностью выбирали исследования в большинстве отраслей науки, то сегодня все университеты «явля-

ются практически единственным местом, откуда берутся исследователи» [127, с. 151].

В современных условиях возросла потребность в качественно новом специалисте, обладающем исследовательскими навыками и компетенциями, способном принимать нестандартные решения, активно участвовать в инновационных процессах, готовом компетентно решать исследовательские задачи. Молодой специалист должен быть способным к системному действию в профессиональной ситуации, к анализу и проектированию своей деятельности, самостоятельным действиям в условиях неопределенности, обладать стремлением к самосовершенствованию (самопознанию, самоконтролю, самооценке, саморегуляции и саморазвитию) и стремиться к творческой самореализации. При этом принципиально важным является не только объективность обозначенных потребностей, но и их субъективное подкрепление в сознании социальных субъектов. Так, потребность в наличии исследовательских компетенций у современных специалистов подтверждают и результаты опроса работодателей Харьковского региона². Работодатели назвали наиболее актуальные, по их мнению, навыки и умения будущих специалистов, формированию которых в современном университете необходимо уделить особое внимание. Среди них:

- умение искать, анализировать и обобщать информацию;
- компьютерная грамотность;
- навыки самоорганизации, самообучения, самопрезентации;
- способность принимать самостоятельные решения;
- умение работать в команде [73].

Для современного студента университетское образование приобретает ценность с точки зрения его профессионального и личностного роста. Результаты исследований³ свидетельствуют о том, что процесс обучения студентами воспринимается как единство профессионализированных («подготовка к будущей профессио-

² Опрос руководителей предприятий/организаций всех форм собственности, включая малые, средние и крупные, их заместителей, руководителей подразделений и кадровых служб (2010, n=105).

³ Опрос студентов харьковских вузов (2010, n=950).

нальной деятельности» – 61%), мировоззренческо-образовательных («расширить свой кругозор, развить эрудицию» – 52,2%), знаниевых («возможность получить глубокие знания» – 51,1%) целей, а также цели развития социальных сетей и накопления социального капитала («возможность найти новых друзей, завести новые знакомства» – 49,7%). Соответственно, ожидания от обучения в университете конструируются студентами в контексте аналогичных целей: студенты ожидают, что университет даст им высокий уровень общетеоретической подготовки (средний балл 3,2 по 4-балльной шкале), навыки общения, установления контактов (3,2), высокий уровень специальной подготовки (3,1), практические навыки и умения (3,1), общекультурную эрудицию (3,0). Однако следует обратить внимание на то, что в данные представления уже активно включаются конкретизированные виды деятельности, навыки, качества, развитие которых ожидается студентами в процессе обучения. Так, 75,1% студентов убеждены, что учеба в университете даст возможность развить навыки аналитического мышления, 70,8% считают, что смогут получить жизненные ориентиры и нравственные образцы поведения, 66,6% – приобрести навыки научно-исследовательской работы. Из представленных результатов видно, что и студенты испытывают особую необходимость в развитии собственного исследовательского потенциала [141].

Таким образом, создание в университетах необходимых условий для подготовки современного специалиста, выявление у студентов исследовательских способностей, как во время обучения, так и в дальнейшей профессиональной деятельности, является, на наш взгляд, одним из приоритетных направлений развития университетского образования.

Достаточно значимой в решении названных задач является научно-исследовательская деятельность, которая может рассматриваться как средство развития исследовательского потенциала студента. Ведь именно исследовательский потенциал будущего специалиста проявляется в его способности подходить к профессиональной деятельности нестандартно, искать и находить наиболее

лее оптимальные пути, эффективные методы решения возникающих профессиональных задач.

При этом «подготовка создателей новых технологий возможна при участии студентов в университетских научных исследованиях, что имеет финансовое измерение: в 2004 году затраты на научные исследования одного студента, который обучался в США, составили 2,6 тыс. дол., в Великобритании – 2,7 тыс. дол., во Франции – 3,3 тыс. дол., в Германии – 4,5 тыс. дол.» [48, с. 93].

В Украине практика подготовки исследователя в университете является достаточно противоречивой. С одной стороны, после 1991 года наука в Украине, в том числе, студенческая, только на словах принадлежала к государственным приоритетам и выживала, прежде всего, благодаря энтузиазму самих ученых. Такая тенденция сохранилась и к 2013 году: уровень финансирования науки, вопреки официально заявленной государственной идеологии, остается недостаточным и постоянно снижающимся. «Правительство не видит других путей выхода из кризиса, как затянуть пояса потуже и не финансировать науку» [93], отдавая приоритет развитию силовых и судебных ведомств.

В Законе Украины «О научной и научно-технической деятельности» четко прописано, что объем финансирования науки должен быть на уровне не менее 1,7% ВВП. На сегодня украинская наука, включая студенческую, финансируется государством на уровне менее 0,3 % [93]. В 2014 году уменьшено финансирование Малой академии наук [69].

При отсутствии продуманных государственных шагов украинской студенческой науке уже в недалеком будущем грозит катастрофа. Предотвратить ее государство может в первую очередь существенным увеличением в ближайшее время финансирования науки до установленных Законом 1,7 % ВВП, а в дальнейшем – до уровня европейского стандарта, который, согласно лиссабонской стратегии, составляет не менее 3% ВВП [93].

С другой стороны, энтузиазм и мотивированность субъектов образовательного процесса всегда позволяли достигать значитель-

ных успехов в научно-исследовательской деятельности, что сохраняет актуальность ее дальнейшего развития.

Анализ научных работ показывает, что исследовательские способности могут развиваться только в деятельности. Еще в начале XIX века Ф. А. Дистервег писал: «Развитие и образование каждого человека не могут быть переданы или сообщены. Каждый, кто хочет их получить, должен достичь этого собственной деятельностью, собственными силами, собственным усердием...» [168, с. 45]. На наш взгляд, достичь этого можно только тогда, когда студентам на протяжении всего периода обучения в университете постоянно предоставляется возможность самостоятельно решать аналитические, научно-исследовательские и другие задания творческого характера, перенося, таким образом, акцент с обучения как процесса пассивного, репродуктивного усвоения знаний на обучение с высокой степенью самостоятельности. Такие механизмы обеспечивают эффективное формирование профессиональных знаний, побуждают к развитию исследовательской активности, создают условия для реализации и совершенствования исследовательских потенциалов студентов в реальной учебной деятельности.

Научно-исследовательская работа студентов как один из видов учебной деятельности реально создает личностно утверждающую ситуацию, формирующую собственную структуру деятельности, обеспечивающую становление опыта выработки личностного знания, собственного мнения, мировоззрения, что позволяет сформировать конкурентоспособного специалиста.

В свою очередь, анализ практики научно-исследовательской работы студентов как одного из видов учебной деятельности показывает, что развитие исследовательского потенциала будущих специалистов связывали, как правило, с эпизодичным выполнением заданий исследовательского типа (подготовка рефератов, докладов, составление отчетов по различным видам практик, выполнение курсовых и квалификационных работ).

Основные причины такого взгляда лежат в сложившейся практике традиционного университетского обучения, в которой

студент выступал чаще всего как объект педагогического воздействия, а реализация его исследовательских потенций предполагалась только в будущей профессиональной деятельности. Личностный опыт будущего специалиста, его потребность в постоянной самореализации «здесь-и-теперь» (К. Роджерс) недостаточно принимались во внимание. Зачастую знания о последовательности, приемах и методах исследования студенты приобретали стихийно, несистематично; между выполняемыми видами работ, как, впрочем, и между различными образовательными уровнями.

Сегодня научно-исследовательская работа преимущественно рассматривается обособленно от других направлений деятельности студентов. Именно поэтому, в отличие, например, от учебной, она охватывает только часть тех, кто обучается в университете. Учитывая же потенциал научно-исследовательской работы в формировании соответствующего запросам современного рынка труда и общества специалиста, основной, на наш взгляд, должна стать задача распространения влияния научно-исследовательской работы на каждого студента как средства развития и реализации его исследовательского потенциала.

На современном этапе научно-исследовательская работа студентов имеет важнейшее значение. Во-первых, усвоение фундаментальных дисциплин требует от студентов овладения методами научного познания и исследовательскими умениями как умениями учебными. Во-вторых, НИР позволяет наиболее полно выявить индивидуальность, исследовательские способности, особенности восприятия мира. В-третьих, в исследовательской деятельности гармонично реализовывается как рациональность, так и эмоциональность студента. В-четвертых, обучение студентов исследовательской деятельности является необходимым компонентом их профессиональной подготовки. Все перечисленное свидетельствует о том, что система научно-исследовательской работы способствует развитию исследовательского потенциала будущего специалиста.

Роль научно-исследовательской деятельности студентов в процессе профессионального становления рассматривается с точки

зрения различных подходов. В частности, профессионально-деятельностный подход заключается в том, что научно-исследовательская работа студентов должна более полно моделировать их будущую самостоятельную профессиональную деятельность. В личностном подходе заложено представление о студенте как цели, субъекте, результате и главном критерии осуществления педагогического процесса. В рамках такого подхода предлагается опора на естественный процесс саморазвития задатков и исследовательского потенциала студента и создание для этого соответствующих условий.

Следовательно, решение задачи подготовки будущего специалиста к профессиональному творчеству на высоком уровне связано с осуществлением студентами деятельности исследовательского характера во время обучения в университете. Она совмещает в себе:

- учение, поскольку она направлена на освоение нового опыта в специально созданных условиях;
- познание, в результате которого появляется новое знание о мире;
- практику, формирующую опыт профессиональной деятельности;
- общение – деловое, коллективное, личностное.

Кроме того, научно-исследовательская работа студентов удовлетворяет основным условиям как средство воспитания:

- с выполнением работ научно-исследовательского характера связана информация, необходимая для развития внутреннего мира личности;
- научно-исследовательская деятельность выделена как область освоения в знаково-символьной форме;
- научно-исследовательская работа студентов вместе со своей информацией включена в общение и совместную деятельность обучающего с обучаемыми.

На основании вышеизложенного мы вправе называть научно-исследовательскую работу средством, которое создает условия для реализации и развития исследовательского потенциала студента.

Анализ публикаций ученых, исследовавших различные аспекты научно-исследовательской работы студентов, показывает, что в теории нет однозначного определения этого понятия. Проблемы этого направления, как правило, имеют комплексный характер и могут рассматриваться со стороны организационной, управленческой, психологической, педагогической, методической.

Раскрывая специфику понятия «научно-исследовательская работа», мы придерживаемся позиции ученых (В. И. Журавлева, В. С. Ильина, В. К. Розова), состоящей в том, что термины «научно-исследовательская работа студентов» и «научно-исследовательская деятельность студентов» употребляются как синонимы.

Учитывая существующие определения, мы понимаем НИР как средство реализации и развития исследовательского потенциала будущего специалиста, создающее условия для проявления его исследовательской активности, выражающейся в стремлении познать субъективно или объективно новые факты, используя теорию научных исследований.

Исследовательская деятельность студентов специфична в силу особенностей организации учебного процесса и отличается от деятельности профессиональных исследователей тем, что:

- объем знаний студентов (особенно 1–2-х курсов) недостаточен для проведения основательных научных исследований;
- кроме научного исследования, студенты выполняют задания по целому ряду учебных предметов;
- исследовательская деятельность для большинства студентов не является основным видом деятельности.

Эти факторы создают определенные трудности для выполнения исследовательских работ студентами, но изменения в самом субъекте деятельности невозможны, если он не «включен» в процесс, стоит вне его.

В условиях университета научно-исследовательская деятельность органично включена во все формы учебной деятельности. Однако она имеет некоторую специфику по сравнению с учебной деятельностью, хотя и та, и другая обеспечивают познавательный

эффект.

Учебная деятельность направлена на передачу опыта, которым располагает общество, причем субъект усвоения реализует только познавательные компоненты деятельности, а условия усвоения подготавливаются другими людьми. Таким образом, учебная деятельность включает в себя деятельность учения и деятельность обучения.

Исследовательская деятельность направлена не на воспроизведение, а на получение новой информации, обогащающей общественный опыт. Действия приобретения опыта путем собственного исследования направлены сначала на получение опыта, и только потом – на усвоение этого опыта.

Проблема формирования исследователя в условиях университетского обучения далеко не всегда выдвигалась как одна из основных в системе образования. Отсюда – неумение молодых специалистов применить на практике все то, чему они научились в университете, сложности реализации исследовательского подхода в профессиональной деятельности.

На наш взгляд, возникшие сложности можно избежать при вовлечении студентов в научно-исследовательскую деятельность, которая придает профессиональному труду творческий характер. Но обращает на себя внимание тот факт, что такого рода деятельность в условиях университета нередко недостаточно специализирована.

В то же время высокий уровень профессионализма достигается путем выполнения деятельности исследовательского характера, которая по содержанию и форме является деятельностью творческой и предполагает самостоятельную постановку проблем, целей, планирования и реализации деятельности.

Следовательно, содержание обучения требует изменения в плане ориентации на учет возможностей каждого студента, что реально осуществить посредством перенесения основной нагрузки с овладения знаниями на осуществление студентами их творческого, самостоятельного поиска.

Современное образование в университете может реализовываться двумя способами: как индивидуальное репродуцирование студентом фрагментов деятельности и как проектирование студентом своей собственной деятельности в сотрудничестве с преподавателем (научным руководителем).

Выполнение студентами научно-исследовательских работ создает возможность реализации второго пути, когда в учебном процессе реально создается ситуация, позволяющая развить исследовательский потенциал, обеспечить выработку своего (личностного) знания, собственного мнения, своего стиля, собственной структуры деятельности. По результатам социологических исследований, более половины студентов подчеркивают важность вовлеченности в научно-исследовательскую работу в период обучения в университете. Такой путь обучения обеспечивает реализацию общих принципов реформ образования XXI столетия, сложившихся и в мире, и в Украине.

Одним из исходных моментов анализа возможностей и реальных практик современных университетов в подготовке исследователя является факт включенности студентов в научно-исследовательскую работу. Результаты опроса студентов⁴ украинских вузов позволяют говорить о том, что принимают участие в научной работе на факультете, кафедре менее четверти студентов (17,5%), а у более чем 40% (при том, что они не вовлечены в университетскую научно-исследовательскую деятельность) даже не возникает такого желания. Особое внимание, на наш взгляд, необходимо уделить активизации исследовательской активности тех студентов, которые в настоящее время не принимают участия в научной работе, но выражают желание это делать в дальнейшем (40,5%).

Интересно отметить, что среди студентов харьковских вузов, которые до настоящего времени не занимались НИР и не заинтере-

⁴ Исследование, проведенное лабораторией социологических исследований и кафедрой социологии Харьковского национального университета имени В. Н. Каразина «Высшая школа как субъект социокультурной трансформации». В качестве респондентов выступили студенты украинских вузов (n=1972).

сованы в будущем такой перспективой, 54,7% тех, кто в профессиональной деятельности ориентирован на хорошую оплату труда, и менее всего (9,3%) тех, кто будет осуществлять выбор предстоящей деятельности, руководствуясь призванием. 58% первокурсников и 35% второкурсников из числа студентов Харьковского региона планируют в дальнейшем включиться в работу по научно-исследовательскому поиску.

В качестве основных причин нежелания включаться в научно-исследовательский процесс студентами как основными субъектами образовательного пространства названы такие, как «никто не привлекал меня лично к научной работе» (39,6%), «нет времени из-за семейных обстоятельств, из-за необходимости зарабатывать на жизнь» (23,5%), «не интересно» (22%). Студенты обосновывают низкую вовлеченность в исследовательский процесс нехваткой времени (50,8%) и обращают внимание на отсутствие интереса к научной работе (17,5%). Наряду с недостаточным количеством свободного времени для занятия НИР студенты 1-го курса обращают внимание на плохую информированность о проводящихся в университете научных мероприятиях. Среди тех, кто в качестве основных причин выделил такие, как отсутствие средств для оплаты, интереса к научной работе, ее непрестижность, более трети студентов 3-го курса. Четверокурсники акцентировали свое внимание на недостаточной методической помощи со стороны преподавательского состава вуза.

Среди студентов, принимающих участие в вузовской системе НИР, преобладают отличники (49,3%). Но, несмотря на это, многие из студентов с более низким уровнем успеваемости хотели бы приобщиться к исследовательской работе. Исключение составляют те, успеваемость которых достаточно низкая. В качестве основных причин нежелания заниматься исследовательской работой студенты, оценившие свой уровень успеваемости как удовлетворительный, отметили «отсутствие интереса» (66,6%) и «никто не привлекал к научной работе» (64,2%).

Таким образом, уровень вовлеченности студентов в научно-исследовательскую работу является невысоким, что снижает на

практике реальные возможности развития их исследовательского потенциала. Обращает на себя внимание тенденция присутствия у студентов ожидания внешнего воздействия на них при осуществлении научно-исследовательской деятельности. То обстоятельство, что в качестве часто встречающихся причин неучастия в НИР студенты отмечают отсутствие интереса к научной работе, еще раз говорит о том, что особое внимание университетам необходимо обратить на интеграцию деятельности всех субъектов образовательного пространства.

Безусловным является тот факт, что знания и опыт профессиональной деятельности накапливаются у студента постепенно. Однако применять свои исследовательские возможности студентам необходимо с первых дней обучения в университете. Мы считаем возможным выделить три этапа реализации исследовательского потенциала студентов, определяемых количеством присвоенного опыта профессиональной и исследовательской деятельности:

- 1-й этап (ориентационно-исследовательский) заключается в накоплении опыта поиска и обработки научной информации, формировании способности выявлять, формулировать, анализировать требующие разрешения проблемы теории и практики; в получении сведений о действующих формах научного творчества в вузе, самостоятельном выполнении элементов исследований, основанных на анализе и систематизации научной информации;

- 2-й этап (организационно-исследовательский) состоит в овладении основами методологии научного исследования, накоплении сведений о методах, формах и принципах научных исследований, выполнении самостоятельных разработок по заинтересовавшим студента проблемам, основанным на творческой интерпретации материалов научных исследований;

- 3-й этап (научно-исследовательский) основывается на становлении опыта внедрения достижений науки (собственных разработок, передового профессионального опыта) в практику, накоплении сведений о структуре процесса внедрения, выполнения научных исследований, прошедших апробацию в образовательных уч-

реждениях.

Таким образом, исследовательский потенциал студента находит выражение в течение всего периода обучения в университете, что способствует развитию исследовательских компетенций будущего специалиста и обеспечивает возможность четче ориентироваться в будущей профессиональной деятельности. Отдельный этап реализации исследовательского потенциала определяется для каждого студента конкретным уровнем развития исследовательских компетенций. В свою очередь, уровень развития исследовательских компетенций определяет степень развития исследовательского потенциала студента в целом.

Основываясь на том, что период обучения в университете является наиболее оптимальным для раскрытия исследовательского потенциала студента, мы предлагаем выделение следующих уровней формирования исследовательских компетенций:

- на первом уровне процесс формирования исследовательских компетенций студента обусловлен характером выполняемой учебной работы;

- на втором уровне развитие исследовательских компетенций связано с формированием исследовательского подхода в отношении не только обязательной учебной деятельности, но и деятельности внепланового, творческого характера;

- на третьем уровне осуществляется выход за пределы существующих границ деятельности, применение и разработка научно обоснованного опыта саморазвития и самоизменения студента как будущего специалиста.

Эти уровни свидетельствуют о том, что каждый студент университета обладает исследовательским потенциалом. При этом, задача университета заключается не в том, чтобы развить исследовательский потенциал студента до самого высокого уровня, а в том, чтобы каждый мог самореализоваться на соответствующем уровне, ведь все уровни исследовательских возможностей будущих специалистов объективно востребованы в профессиональной деятельности.

Таким образом, исследовательский потенциал студента в период обучения в университете может быть реализован на различных уровнях, но необходимо учитывать то, насколько осуществляемая исследовательская деятельность лично значима для студента.

Анализ исследований по проблемам развития исследовательского потенциала студента, проведенных в области социологии, философии и психологии, позволяет определить, что успешность этого процесса зависит от компонентов, характеризующих наличие возможностей исследовательской деятельности (наличие исследовательских способностей, знаний, умений, навыков); наличие потребности в исследовательской деятельности (интерес, ценностные ориентации, мотивы); саму деятельность (степень самостоятельности, интенсивности, продуктивности, организованности).

Если разобраться, то, действительно, можно обладать творческими способностями, знаниями и умениями в области исследовательской работы, но никогда их не применять. Потребности и возможности не преобразуют действительность, если не знать той сферы деятельности, где и каким образом их можно осуществить. Исследовательский потенциал личности реализуется в зависимости от характера деятельности субъекта, его целевых установок и внешних причин, отражающих связи в обществе, от степени развитости его возможностей в конкретный момент времени.

В связи с тем, что исследовательский потенциал представляет собой сложный сплав личностных качеств и поведения, мы считаем необходимым выделение следующих его компонентов:

- мотивационно-личностного;
- интеллектуально-содержательного;
- процессуально-деятельностного.

Сделаем акцент на характеристиках, позволяющих фиксировать и анализировать степень развития исследовательского потенциала на каждом уровне формирования исследовательских компетенций. Критерии определены нами как признаки, на основании которых можно произвести измерение уровня развития исследовательского потенциала (см. таблицу3).

Таблица 3**Характеристики компонентов исследовательского потенциала**

Компоненты	Показатели
Мотивационно-личностный	Нравственные, мировоззренческие, познавательные, социальные потребности и интересы, межличностные отношения.
Интеллектуально-содержательный	Память, мышление, качества ума, внимание, знания, умения добывать и пользоваться информацией.
Процессуально-деятельностный	Организованность, самоконтроль, самокоррекция, инициативность, самостоятельность, активность, продуктивность.

Понимая личность студента как неповторимую целостность, мы полагаем, что взаимосвязь и единство представленных компонентов и непосредственное влияние университетской среды обеспечат развитие его исследовательского потенциала. При этом развивающая роль образовательной системы становится объектом специального обсуждения, анализа и целенаправленной организации.

Изменение парадигмы высшего образования, движение от обучения к учению (в терминологии Р. Бара и Дж. Тага [180]), то есть построение схемы и системы методов образовательного процесса, в центре которого находится студент, а главной задачей видится развитие его исследовательского потенциала, повышение уровня его научно-исследовательской активности, имеет, на наш взгляд, глубокие основания. Как было сказано выше, эти изменения обусловлены, прежде всего, требованиями со стороны работодателей творческих решений возникающих в профессиональной деятельности проблем, обладания знаниями, умениями и навыками исследовательского характера.

Ориентируясь на решение задачи повышения уровня личностной значимости развития исследовательского потенциала для самого студента, следует учитывать то, что на развитие его исследовательской активности оказывает непосредственное влияние ряд

факторов. Предполагается возможным их распределение по нескольким направлениям: потребностно-мотивационное, личностное и социально-организационное.

В рамках потребностно-мотивационной составляющей повышение уровня заинтересованности студента в развитии исследовательского потенциала связано с формированием его отношения к учебной деятельности (направленность интересов, ценностные ориентации, целевые установки, степень устойчивости интереса к знаниям, удовлетворенность учебной деятельностью); исследованием отношения к выбранной специальности (мотивы выбора профессии, ценностные ориентации, удовлетворенность выбором).

Личностный потенциал связан, прежде всего, с умением пользоваться справочной литературой, работать с литературой, конспектировать лекции, делать анализ и обобщение, с точностью и глубиной анализа, умением сравнивать данные, выступать с докладом, научным сообщением, самостоятельно работать, умением видеть проблему, творчески решить поставленную задачу.

Успешность развития исследовательской активности будущего специалиста в значительной мере зависит от того, насколько болезненно студенту удастся адаптироваться к новым условиям, связанным с обучением в университете. Способность студента адекватно изменять свои функциональные параметры и сохранять оптимальность в различных условиях учебной деятельности является наиболее характерным показателем его социального здоровья, предпосылкой к обеспечению развития высокого уровня исследовательской активности и самореализации.

Проблема социальной адаптации студентов активизировалась в условиях современного образования, где буквально в последнее время возникли виды учебной деятельности, возможность выполнения которых связана с высоким уровнем развития исследовательской активности.

Предположение о том, что проблема адаптации студента оказывает весьма существенное влияние на развитие его исследовательской активности, обосновывается тем, что условия микросо-

циума могут способствовать развитию исследовательского потенциала студента, а могут тормозить, сковывать этот процесс. Не случайно на первой экзаменационной сессии мы можем наблюдать проблемы по оценочному результату деятельности у студентов в зависимости от их активности или пассивности в учебном процессе.

Анализ литературы по проблемам развития исследовательского потенциала студентов в целом и исследовательской активности в частности свидетельствует о том, что адаптация к учебному процессу в университете существенно легче протекает у тех, у кого исследовательская активность входит в число важнейших жизненных позиций. При этом необходимо учитывать не только то, что исследовательская активность является самостоятельной ценностью, она в то же время является средством реализации других жизненно важных целей, потребностей, как, например, перспектива стать хорошим специалистом, возможность проявить себя.

А что же является барьером в развитии исследовательской активности каждым студентом в период обучения в университете? Природа этих ограничений разнообразна.

Во-первых, социально-психологические, среди которых можно выделить уверенность в отсутствии хорошей базовой подготовки, неуверенность в своих силах, в успехе, удаче, неумение самостоятельно работать, отсутствие усидчивости и так далее. Во-вторых, ограничители социетальные, то есть условия вне университета.

Несмотря на большое число барьеров адаптации, можно предположить, что студенты, ориентированные на реализацию исследовательского потенциала легче (по крайней мере, на субъективном уровне) переживают трудности начала учебы в университете, имеют больший, чем остальные, адаптационный потенциал. Следовательно, чем больше группа таких студентов, тем благоприятнее условия для возможности активно включиться в учебный процесс.

Работая над методикой развития исследовательского потенциала, мы пришли к выводу о целесообразности опираться на ме-

ханизм статусно-ролевого взаимодействия студентов. Так, студент из пассивного объекта обучения превращается в участника, со-творца, субъекта, получает возможность проявить себя, ощутить радость непосредственного признания и поддержки. А желание хорошо исполнить взятую на себя роль (тем самым сохранить или повысить свой статус в группе) создает «взрыв» мотивации, приобретает особенный смысл и по-новому осознается студентом. Такого рода социальная мотивация, на наш взгляд, гораздо более действенна, чем призывы к «необходимости знаний».

Кроме этого, на проявление исследовательской активности студента, на наш взгляд, оказывают влияние и социально-демографические характеристики. Такие факторы условно могут быть отнесены к личностным: вуз, курс, возраст, пол, социальное положение, довузовское образование, социальный опыт до поступления в университет, условия зачисления и т. д.

Социально-организационные факторы, включающие в себя социальную среду, также способствуют повышению уровня личностной значимости развития исследовательского потенциала для самого студента. Можно выделить следующие типы социальных сред: развивающая среда, обычная и среда, оказывающая негативное влияние на развитие исследовательской активности студента. Совокупность норм, принципов функционирования университетского образования формирует определенную социокультурную образовательную среду, которая может оказывать непосредственное воздействие на развитие исследовательского потенциала студента.

В этой связи нам представляется необходимым выделение некоторых общих требований к обучающей среде.

Во-первых, она должна быть учебным аналогом прогнозируемой профессиональной и социальной деятельности специалиста.

Во-вторых, наряду с профессиональной, в вузе должна быть заложена исследовательская направленность обучения.

В-третьих, необходим тщательный подход к подбору и совершенствованию педагогической среды. Отсюда следует, что по-

мимо социальной среды к данному виду факторов относится и организация учебного процесса, которая непосредственно влияет на качество обучения, формирует стремление к творческой самореализации. Преподаватель как элемент среды должен уметь преподавать профессиональные знания обучающимся, должен быть в постоянном поиске эффективных средств по развитию студента как исследователя.

И наконец, обучающая среда должна быть открыта. Ее модель обязательно должна предусматривать взаимодействие с внешними средами.

Обучающая среда, в свою очередь, может считаться развивающей (способствующей реализации исследовательских потенциалов), если она удовлетворяет и таким специфическим требованиям, как: наличие научной школы и научных традиций, социальный запрос на творческую личность, наличие перспективных задач в области профессиональной деятельности, организация обучения, основанного на принципах преемственности, материальное стимулирование исследовательской деятельности и др.

Целенаправленная организация развивающей среды как в университете, так и внутри студенческой группы, на наш взгляд, способствует обеспечению благоприятных условий развития исследовательского потенциала будущего специалиста.

С позиций системного подхода, который применяется при создании педагогических технологий в современной системе университетского образования, целесообразным видится выявление и анализ комплекса основных факторов, обуславливающих включение студентов в исследовательскую деятельность.

Так как процесс становления будущего специалиста в условиях обучения в университете представляет собой целостную систему, рассмотрим, в какой степени цель обучения реализуется в современном содержании, формах, методах и средствах обучения.

Традиционно содержание обучения направлено на то, что в университете у будущих специалистов вырабатывается устойчивый стереотип ожидания чужих целей и того, что кто-то должен предложить

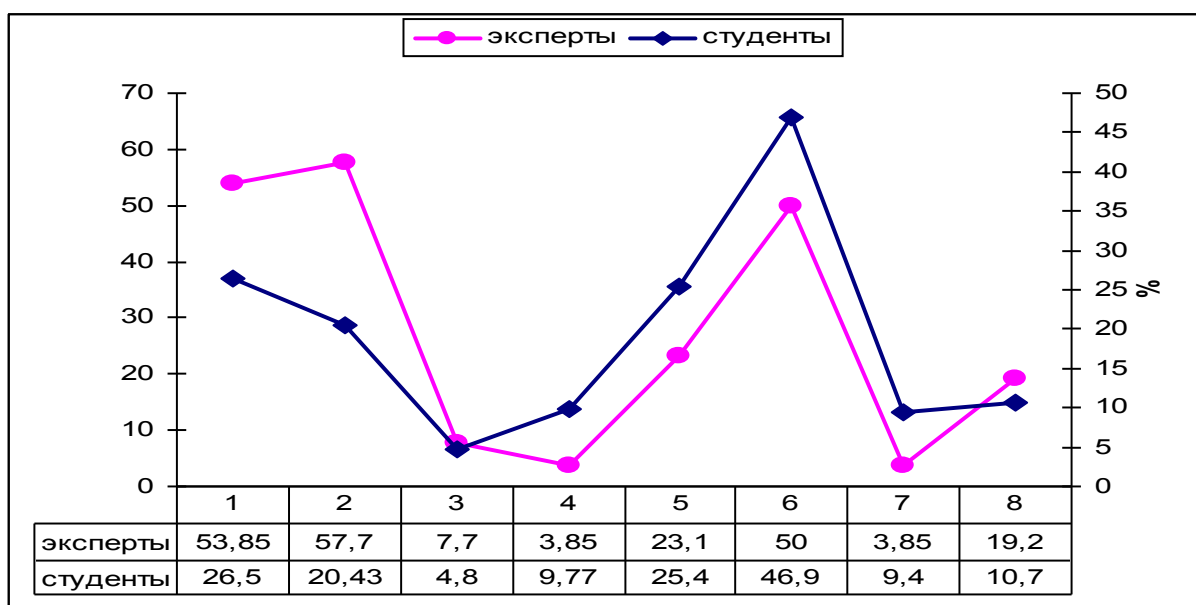
план по их достижению. Как следствие этого – отсутствие стремления к осуществлению личного анализа собственной деятельности, невозможность выработки самооценки и согласования ее с оценкой другого. Р. Л. Акофф в своих исследовательских работах отмечает, что, если учащиеся в течение всего учебного времени ориентируются на решение задач и оцениваются по способности это делать, то они будут ожидать того, что задачи им будут ставиться и в профессиональной деятельности. Однако их приходится извлекать из реальных ситуаций, чему студентов в университете, к сожалению, не учат.

В рамках исследуемой проблемы целесообразным видится обращение к анализу мотивов, побуждающих студентов заниматься научно-исследовательскими видами работ в период обучения в университете. В качестве основных, по мнению студентов харьковских вузов⁵, активно вовлеченных в исследовательскую работу, можно выделить потребность в самосовершенствовании, возможность развить творческое мышление (1-ая ранговая позиция), интерес к науке, научному познанию мира (2-ая), обретение чувства уверенности в будущей профессиональной деятельности (3-ий ранг). Выбор по значимости этих же мотивов особенно характерен для тех студентов, кто при выборе предстоящей профессиональной деятельности руководствуется желанием самореализоваться, самоутвердиться. Основными мотивами, побуждающими их на протяжении всего периода обучения в вузе заниматься НИР, являются потребность в самосовершенствовании (41,3%) и интерес к науке, научному познанию мира (33,7%), а наименее значимым выступает возможность получения материального поощрения по результатам участия в НИР (3,8%). В то время как студенты, которые руководствуются принципом «небольшая затрата сил», в качестве основного побуждающего к исследовательской деятельности мотива отметили именно материальное поощрение (33,3%). Интересно также отметить, что среди тех студентов, которые в качестве основных мотивов НИД обозначили самосовершенствование и развитие

⁵ Исследование «Проблемы студенческой жизни глазами студента». В качестве респондентов выступили студенты харьковских вузов (n=1205).

творческого мышления, интерес к науке и обретение чувства уверенности в будущем, более трети ориентированы на практическую деятельность по специальности. Для тех, кто в будущем отдаст предпочтение научно-исследовательской работе, основным мотивом вовлечения в университетскую НИД является интерес к научному познанию социальной реальности (58,3%).

Специалисты в области образования⁶, в свою очередь, обращают внимание на значимость для студентов таких мотивов, как желание более глубоко изучить учебные дисциплины в вузе по своей специальности (1-ая ранговая позиция, в то время как этот мотив как побуждающий к исследовательской работе, по результатам опроса студентов, занимает 4-ую позицию), интерес к науке, научному познанию мира (2-ая), потребность в самосовершенствовании, возможность развить творческое мышление (3-ая ранговая позиция, в отличие от 1-ой при опросе студентов) (см. рис. 12).



Где: 1 – интерес к науке, научному познанию мира; 2 – желание более глубоко изучить учебные дисциплины в вузе; 3 – получение материального поощрения; 4 – получение морального поощрения; 5 – чувство уверенности на рабочем месте в будущем; 6 – потребность в самосовершенствовании, развитии творческих способностей, творческого мышления; 7 – престижность научной работы; 8 – желание заявить о себе, своей позиции, стремление быть всегда впереди.

Рис. 12. Мотивы, побуждающие заниматься НИР, в оценках

⁶ Опрос экспертов по вопросам интеграционных процессов в области образования (n=38).

экспертов и студентов Харьковского региона (в %)

При ранжировании перечисленных мотивов внешние мотивы НИД доминируют на первом (1–2 курсы) этапе обучения, на втором (3–4 курсы) – внутренние и внешние мотивы в равной мере оказывают влияние на вовлечение в университетскую НИД, на третьем этапе (5–6 курсы) превалируют внутренние мотивы. Наиболее часто повторяющимися внешними исследовательскими мотивами являются мотивы желания получить одобрение (мотив награды) и желания избежать плохой оценки (мотив избегания), внутренними мотивами – мотивы стремления получить удовольствие от выполненной работы (мотив результата) и интереса к самостоятельному выполнению работы (мотив процесса).

Таким образом, при анализе и оценке исследовательской активности и исследовательской деятельности студента необходимо учитывать мотивы разного уровня и плана в их сложной взаимосвязи, которая позволяет раскрыть доминирующий мотив.

Одним из основных условий формирования мотивационной структуры будущего специалиста является стратегия обучения. На наш взгляд, инновационная, в отличие от традиционной, имеет больше шансов сформировать исследовательские способности студента на более высоком уровне путем активного приобщения к выполнению работ исследовательского характера.

Безусловно, вопросы развития исследовательского потенциала студента связаны с проблемой определения мотивационных факторов, но, вместе с тем, зависят от множества внешних по отношению к человеку факторов, включая в себя социально-организационные. Именно поэтому необходимо учитывать особенности университетской среды как условия развития исследовательской активности будущего специалиста.

Рассматривая проблему развития исследовательского потенциала будущего специалиста посредством научно-исследовательской деятельности в условиях университетского обучения, мы определили, что в качестве критериев этого процесса могут выступать познавательный интерес, уровень сформирован-

ности исследовательских знаний и умений, а также продуктивность деятельности и степень самостоятельности при ее выполнении. Опираясь на эти критерии, нам видится возможным их эмпирическая фиксация как на уровне отдельной личности, так и на уровне студенческих общностей (студенческая группа, курс, студенчество конкретного университета, региона и др.). Использование конкретных показателей, с нашей точки зрения, может служить отправной точкой в реальной практике усовершенствования и детального анализа эффективности организации научно-исследовательской деятельности, в которую вовлечен тот или иной интересующий нас социальный субъект.

Результаты опроса студентов харьковских вузов⁷ свидетельствуют о том, что в условиях обучения в высшем учебном заведении такой показатель развитости исследовательского потенциала, как познавательный интерес, присутствует у всех студентов, занимающихся НИР. В зависимости от выделенных нами уровней познавательного интереса студенты практически равномерно распределены в следующие группы: 28,9% проявляют внимание к конкретным фактам при выполнении заданий научно-исследовательского характера, не вникая в сущность явления, что свидетельствует о низком уровне сформированности познавательного интереса; около 30% обращают внимание на причинно-следственные связи и пытаются самостоятельно их установить (средний уровень); 25,1% проявляют интерес к глубоким теоретическим проблемам и предпочитают самостоятельно находить пути их решения (высокий уровень).

Достаточно показательное процентное соотношение сформированности познавательного интереса студентов в зависимости от курса обучения (см. табл. 4).

⁷ Опрос студентов харьковских вузов по вопросам вовлеченности в университетскую НИР (n=856).

Таблица 4

**Самооценка студентами уровня познавательного интереса
в зависимости от курса обучения (в %)**

<i>оценки студентов...</i>	<i>высокий уровень</i>	<i>средний уровень</i>	<i>низкий уровень</i>
<i>1-го курса</i>	18,7	27,5	33,7
<i>2-го курса</i>	27,9	25,2	28,8
<i>3-го курса</i>	22,6	25,2	33,5
<i>4-го курса</i>	28,7	30,1	27,3
<i>5-го курса</i>	23,1	38,1	22,4

Из таблицы видно, что на первом курсе познавательный интерес большинства студентов находится на низком уровне (33,7%), и при этом только 18,7% студентам присущ высокий уровень сформированности познавательного интереса. На втором курсе количество студентов, проявляющих интерес к глубоким теоретическим проблемам и самостоятельной творческой работе, значительно возрастает (27,9%), но к середине обучения происходит снижение этого интереса (-5,3%). Несмотря на то, что уровень познавательного интереса несколько возрастает к четвертому курсу (+6,1%), студенты выпускного курса менее активны в этом процессе и большую заинтересованность проявляют только в попытках самостоятельно установить причинно-следственные связи, зависимости явлений, что соответствует среднему уровню сформированности познавательного интереса (38,1%).

Очевидно, что наличие низкого уровня познавательного интереса в начале обучения и смещение познавательного интереса к среднему уровню на старших курсах является естественным, поскольку начало обучения, новые условия и организационные особенности студенческой жизни, а также ориентация на поиск работы, удачное трудоустройство стимулируют необходимость некоторой стандартизации своей деятельности, что непосредственно от-

ражается на познавательном интересе.

Результаты исследования показали, что проблема поддержания познавательного интереса на высоком уровне актуализируется к третьему курсу, что требует включения дополнительных механизмов работы со студентами в рамках учебной научно-исследовательской работы, научно-исследовательской работы, выполняемой сверх учебных планов, производственной научно-исследовательской работы.

Результаты анализа особенностей трех уровней сформированности познавательного интереса свидетельствуют о том, что на низшем уровне для студентов характерно проявление эмоционального, неустойчивого внимания к интересующему предмету или явлению, на среднем – то, что составляет для студента интерес, приобретает значение, на высоком – заинтересованность порождает личностное отношение, понимается и принимается, то есть наполняется конкретным смыслом.

На основании проведенного анализа мы можем утверждать, что уровень сформированности познавательного интереса путем ранжирования различных мотивов, побуждающих студентов к выполнению исследовательской деятельности, является одним из основных критериев уровня развития их исследовательского потенциала.

Ввиду того, что общество предъявляет определенные требования к профессиональной подготовке будущих специалистов и хочет видеть специалистов, чья профессиональная деятельность носила бы творческий, исследовательский характер, для осуществления этой деятельности необходима специальная информация, представленная в структуре исследовательского потенциала будущего специалиста одним из основных критериев – знанием.

Результаты самооценки студентами уровня сформированности знаний о методологии научного исследования свидетельствуют о том, что у большинства не вызывает особых затруднений поиск научной информации. 65,1% студентов заявили о том, что они достаточно хорошо знают, как искать информацию такого направления.

Знания о механизмах обработки научной информации оценено 21,3% студентов как очень хорошие и 34,7% как хорошие. О том, как проводить научные исследования, знают только лишь 16,5%, в то время как 10,7% вообще не знают, как это делать. В отношении знаний о структурировании и содержательном наполнении научных работ результаты исследования неутешительны. Наряду с тем, что 16,5% хорошо знакомы с этой деятельностью, около 20,7% практически не знакомы с механизмами структурирования и содержательного наполнения научных работ, только около половины в той или иной степени обладают знаниями об этом процессе.

В итоге, общий коэффициент уровня сформированности исследовательских знаний среди студентов Харьковского региона на сегодняшний день составляет 0,65.

Следует отметить, что коэффициент уровня сформированности у студентов знаний о методологии научных исследований в значительной степени отличается в зависимости от курса обучения (см. табл. 5). При том, что на первом курсе он составляет 0,59 и к третьему достигает самого высокого показателя – 0,83, на старших курсах, как показывают результаты самооценки студентов, уровень знаний о методологии научного исследования оценен студентами достаточно низко (0,68 и 0,65 – на 4-ом и 5-ом курсах соответственно). Это, на наш взгляд, может быть связано с постановкой на старших курсах научно-исследовательских задач более высокого уровня, для выполнения которых требуется больший объем исследовательских знаний.

Таблица 5

Коэффициент уровня сформированности исследовательских знаний студентов харьковских вузов в зависимости от курса обучения

<i>1-ый курс</i>	<i>2-ой курс</i>	<i>3-ий курс</i>	<i>4-ый курс</i>	<i>5-ый курс</i>
0,59	0,65	0,83	0,68	0,65

Тем не менее, достаточно значимым фактором выступает систематичность и преемственность организации НИДС. Как показал

анализ полученных социологических данных, студенты 1–2 курсов в подавляющем большинстве не знают о приемах поиска и способах обработки информации. Отсюда, на наш взгляд, незнание студентами 3–4 курсов логики изложения и приемов работы над самостоятельными научными исследованиями (курсовыми работами, рефератами) и, как следствие, отсутствие у студентов старших курсов информации о том, что представляют собой и как выполняются работы исследовательской направленности (в том числе, квалификационная работа).

В плане сформированности исследовательских знаний отличия существуют и в группах студентов, выделяемых по степени вовлеченности в научно-исследовательскую работу. Так, у тех, кто не занимается научно-исследовательской деятельностью, коэффициент исследовательских знаний составил 0,5; у тех, кто на момент опроса не был вовлечен в научно-исследовательскую деятельность университета, но в будущем хотел бы заниматься НИР, – 0,64, а у тех, кто активно принимает участие в различных формах и направлениях научно-исследовательской работы студентов, – 0,82. Данные результаты могут быть свидетельством непосредственного влияния НИДС на развитие такого компонента исследовательского потенциала студента, как исследовательские знания, что, в свою очередь, влияет на развитие исследовательского потенциала будущего специалиста как интегральной характеристики.

Очевидно, что при общем малом объеме знаний «о способах их нахождения» выполнение исследовательских самостоятельных работ не приносит удовлетворения, заученная студентами информация не находит дальнейшего применения в практической деятельности, не становится внутренней ценностью будущего специалиста. Заученные истины будут пригодны лишь для воспроизведения, но не для применения. Поэтому молодые специалисты часто не в состоянии проанализировать информацию, выполнить на ее основе построение для частного случая, установить связь между имеющимися у них знаниями и конкретной поставленной задачей, представить их в виде определенной системы, разобраться в струк-

туре и содержании возникшей проблемы в рамках будущей профессиональной деятельности.

На основании полученных данных видится возможным выделение трех уровней сформированности исследовательских знаний:

- на первом, низком уровне, студент не владеет знаниями о приемах поиска и обработки научной информации, об основах научных исследований, структуре и содержании научных работ;

- на втором, среднем уровне, студент может осуществить поиск необходимой информации, но не владеет знаниями об обработке и фиксации материала, имеет несистематизированную, фрагментарную информацию о теории научных исследований, может выделить структуру и определить содержание некоторых научных работ;

- на третьем, высоком уровне, у студента не вызывают затруднения поиск необходимой литературы и ее фиксирование, научные работы выполняются на основе теории научных исследований, в соответствии с требованиями к их содержанию и структуре.

Результаты проведенного социологического исследования позволяют определить процентное распределение студентов по обозначенным выше группам в зависимости от уровня сформированности исследовательских знаний. Так, группу с низким уровнем исследовательских знаний составляют 18,5% студентов, со средним – 32%, с высоким – 21,5%.

В итоге, очевидно, что знания о методологии научного исследования, названные нами исследовательскими знаниями, являются необходимым компонентом, на основе сформированности которого можно судить об уровне развития исследовательского потенциала будущего специалиста.

Однако никакие знания не могут быть усвоены без включения их в какую-либо деятельность. Знать что-то – это значит уметь оперировать полученными знаниями; качество знаний можно определять именно тем, что же умеет делать с ними студент. Применение знаний на практике свидетельствует о том, что они стали

достоянием студента.

Взаимосвязь познавательной и практической деятельности – общая закономерность формирования будущего специалиста. В этой связи особую значимость приобретают умения. По нашему мнению, отличительной особенностью исследовательских умений является то, что они показывают личностную значимость реализованных в них знаний, это практическая реализация личностно значимого опыта.

При этом в качестве оцениваемых исследовательских умений могут быть выделены следующие: видеть и формулировать проблему; выдвинуть гипотезу; наметить пути проверки гипотезы; составить план работы; осуществлять самоконтроль; проводить самоанализ; находить необходимую научную информацию и фиксировать ее; проводить исследование и обрабатывать его результаты.

В рамках проведенного нами социологического исследования студентам предлагалось оценить уровень владения предложенными исследовательскими умениями. Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что самым высоким является показатель в отношении умения составить план работы: 32% студентов харьковских вузов отметили высокий уровень владения данным умением. 65,8% респондентов на достаточно хорошем уровне умеют видеть и формулировать проблему, а 64,1% – проводить самоконтроль при выполнении работ исследовательского характера. Кроме этого, студенты в той или иной степени без особых усилий могут осуществить поиск научной информации и самостоятельно провести ее анализ (высокий уровень владения умением – 28,3% и 24,5%, соответственно; хороший – 33,6% и 36%). Наибольшие трудности, по мнению студентов, связаны с умением наметить пути проверки гипотез, провести самостоятельное исследование и выдвинуть предположение в рамках исследуемой проблемы (17,8% отметили в определенной степени низкий уровень владения умением; 16,1% – средний; 15% – высокий).

Анализ полученных данных свидетельствует о повышении коэффициента исследовательских умений к старшим курсам (от

0,66 до 0,7) (см. табл. 6). Этому во многом, на наш взгляд, способствует вовлеченность студентов в университетскую научно-исследовательскую деятельность. Так, например, среди тех, кто принимает участие в различных формах НИРС, 68% студентов старших курсов (в том числе, 32,4% – пятикурсников) и только 16,2% студентов младших курсов. При этом разность коэффициентов исследовательских умений среди тех, кто вовлечен в НИР, и тех, кто не занимается этой работой, составляет +0,23, что является достаточно показательным моментом при расчете коэффициента развитости исследовательского потенциала будущего специалиста как интегральной характеристики.

Таблица 6

Коэффициент уровня сформированности исследовательских умений студентов харьковских вузов в зависимости от курса обучения

<i>1-ый курс</i>	<i>2-ой курс</i>	<i>3-ий курс</i>	<i>4-ый курс</i>	<i>5-ый курс</i>
0,66	0,67	0,68	0,68	0,7

Необходимость расчета коэффициента исследовательских умений исходит из предположения о том, что от уровня сформированности такого рода умений у выпускников высших учебных заведений зависит процесс адаптации к будущей профессиональной деятельности.

На основе проведенного анализа видится возможным выделение трех групп студентов в зависимости от уровня развитости исследовательского потенциала по критерию сформированности научно-исследовательских умений:

- первую группу составляют студенты, чьи исследовательские умения сформированы на низком уровне: студенты испытывают значительные затруднения при организации и осуществлении исследовательской деятельности; поиск способов ее выполнения осуществляется методом проб и ошибок;

- вторую группу составляют студенты, исследовательские умения которых сформированы на среднем уровне: студенты ис-

пытывают незначительные затруднения при выполнении интеллектуальных и организационных операций, легко планируют исследовательскую деятельность, определяют способ достижения цели;

- студенты, исследовательские умения которых сформированы на высоком уровне, составляют третью группу. Основной характеристикой таких студентов является то, что они не испытывают затруднений при организации и в процессе выполнения научно-исследовательской работы.

В процентном соотношении по уровням сформированности исследовательских умений студенты харьковских вузов распределились следующим образом: 19,1% – студенты, испытывающие значительные затруднения при выполнении работ исследовательского характера (низкий уровень исследовательских умений); у 28,6% измеряемые умения сформированы, по их мнению, на среднем уровне. Почти четверть студентов составили третью группу, оценив степень проявления исследовательских умений на достаточно высоком уровне.

Таким образом, исследовательские умения, в которых отражается накопленный опыт исследовательской деятельности и возможность его использования, являются еще одним определяющим компонентом исследовательского потенциала.

В связи с этим мы предлагаем замерять степень самостоятельности при выполнении работ исследовательского характера по следующим характеристикам: способность к самоорганизации, способность к мобилизации, способность к самоанализу, способность к коррекции собственной деятельности, способность к перестройке деятельности, настойчивость в достижении цели, степень контроля преподавателя при определении темы работы, степень контроля преподавателя при планировании работы, степень контроля преподавателя при организации работы, способность к распределению времени.

Результаты нашего исследования свидетельствуют о том, что студенты в той или иной степени настойчивы в достижении цели

при выполнении работ исследовательского характера (71,2%), самоорганизованы (70,9%) и проявляют способности к самоанализу (66%). Как показал самоанализ студентов харьковских вузов, большинство считают, что они на достаточно высоком уровне могут продемонстрировать самостоятельность при определении темы научной работы (65,8%), в той или иной степени высоко оценили свою способность к распределению времени, к самостоятельному планированию работы, к самоконтролю (62,8%; 62,5%; 61,8% соответственно). В наименьшей степени, по оценкам студентов, они проявляют самостоятельность в процессе перестройки собственной деятельности и ее корректировке (19,8% и 19,5% студентов оценили проявление у себя этого качества на высоком уровне).

Данные опроса свидетельствуют о том, что по мере усложнения исследовательских работ в рамках выделенных нами этапов развития исследовательского потенциала будущего специалиста степень самостоятельности студентов увеличивается. Так, на первом, ориентационно-исследовательском этапе, коэффициент самостоятельности равен 0,68, на втором, организационно-исследовательском, – 0,72, а на третьем, научно-исследовательском этапе, – 0,73. Причем коэффициент самостоятельности тех студентов, которые вовлечены в научно-исследовательскую деятельность, на 0,2 выше, чем у тех, кто не занимается научно-исследовательской работой в период обучения в университете (см. табл. 7).

Таблица 7

Показатели уровня самостоятельности при выполнении студентами харьковских вузов работ исследовательской направленности в зависимости от этапа развития исследовательского потенциала

<i>ориентационно-исследовательский этап</i>	<i>организационно-исследовательский этап</i>	<i>научно-исследовательский этап</i>
0,68	0,72	0,73

На основании проведенного анализа можно выделить три группы студентов: с низким уровнем самостоятельности, средним и высоким. При этом студенты, входящие в первую группу, не могут выполнить исследовательскую работу без побуждения, постоянного контроля со стороны преподавателя. Студенты со средним уровнем самостоятельности периодически обращаются к помощи преподавателя, пытаются проявить инициативу в организации и реализации исследования. Характеризуя студентов третьей группы, надо отметить, что они способны осуществлять самоконтроль, самоорганизацию собственной деятельности, не нуждаются в побуждении к исследовательской деятельности.

Результаты социологического исследования свидетельствуют о том, что у 27,5% студентов самостоятельность сформирована на высоком уровне; у 28,6% – на среднем, а у 10,7% степень самостоятельности при выполнении исследовательских работ достаточно низкая, что в целом снижает показатель развитости исследовательского потенциала будущего специалиста средствами научно-исследовательской работы. Надо отметить, что, наряду с отсутствием системы обучения методике и принципам самостоятельной работы, ориентированием на «среднего» студента, одной из важных причин низкой самостоятельности студентов, на наш взгляд, является отсутствие интереса к выполняемым работам.

Исходя из тезиса о том, что профессиональные возможности развиваются лучше в деятельности исследовательского характера, каковой является самостоятельная работа, самостоятельность, осуществляемую на различных уровнях, мы считаем еще одним из основных критериев становления и развития исследовательского потенциала будущего специалиста. Как мы уже отмечали, исследовательский потенциал может проявляться не только в отношении к изменяющемуся миру, но и в результате, продукте исследовательской деятельности.

Мы связываем продуктивность с завершенным продуктом исследовательской деятельности, то есть с ее внешним результатом.

Продуктивность выполненных студентом научно-

исследовательских работ мы предлагаем оценивать по количеству самостоятельно выполненных исследовательских работ (как включенных, так и не включенных в учебный план); по наличию изложения личной позиции автора; по широте поиска; по глубине поиска; по оригинальности; по новизне; по соответствию требованиям логики выполнения работ исследовательского характера.

При анализе продуктивности исследовательской деятельности (например, при анализе исследовательских работ студентов по определенному учебному курсу, исходя из обозначенных выше критериев) мы считаем возможным выделение трех групп студентов:

- к первой группе относятся студенты с низким уровнем продуктивности, исследовательские работы которых основаны на изучении одного или двух источников, информация не систематизирована, не сделаны выводы, нарушена логика исследования;

- ко второй группе, со средним уровнем продуктивности, относятся студенты, работы которых выполнены в соответствии с требованиями логики, проведен анализ научной информации, однако позиция автора сформулирована нечетко или недоказательно;

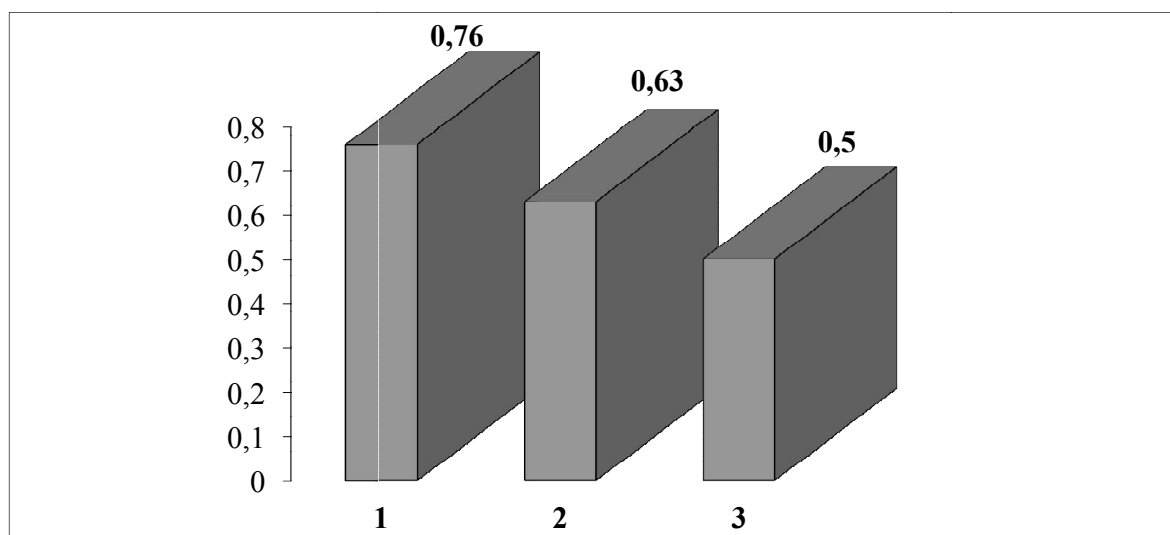
- к третьей группе, с высоким уровнем продуктивности, относятся студенты, работы которых отличаются оригинальностью, логичностью, глубоким анализом научной информации, четким изложением точки зрения автора.

Таким образом, проведя анализ продуктивности как характеристики созданного студентом чего-то нового, мы можем судить об уровне развитости исследовательского потенциала будущего специалиста.

На основании результатов опроса студентов харьковских вузов нами был подсчитан коэффициент исследовательского потенциала в соответствии с предложенными расчетами с учетом уровня сформированности познавательного интереса, знаний методологии научного творчества, исследовательских умений и самостоятельности. Усредненный коэффициент развитости исследовательского потенциала студентов г. Харькова составил 0,63. При этом у студентов, не вовлеченных в научно-исследовательскую работу, этот

коэффициент равен 0,5; среди тех, кто на момент опроса не занимался НИР, но в дальнейшем предполагает в той или иной степени включиться в исследовательскую работу, – 0,63, а у тех студентов, которые активно принимают участие в различных формах и направлениях научно-исследовательской работы в вузе, коэффициент развитости творческого потенциала составил 0,76 (см. рис. 13). Это еще раз подтверждает наше предположение о том, что НИРС является средством развития исследовательского потенциала будущего специалиста.

Измерение указанных характеристик по отношению к студенчеству харьковских вузов позволило сделать вывод о том, что наименее развит в студенческой среде познавательный интерес. По результатам исследования, коэффициент познавательного интереса составил 0,49. Максимально (0,72) сформирована самостоятельность как характеристика будущего специалиста, способствующая развитию исследовательского потенциала. Общий показатель исследовательского потенциала находится на уровне 0,64.



Где: 1 – группа студентов, занимающихся НИР; 2 – группа студентов, не занимающихся НИР, но изъявивших желание делать это в будущем; 3 – группа студентов, не занимающихся НИР и не изъявивших желания делать это в будущем.

Рис. 13. Изменение коэффициента развитости исследовательского потенциала студентов харьковских вузов в зависимости от вовлеченности в НИР

Результаты опроса студентов харьковских вузов свидетельствуют о непосредственном влиянии НИДС на развитие как отдельных компонентов исследовательского потенциала будущего специалиста, так и развитие исследовательского потенциала как интегральной характеристики. Так, усредненный коэффициент развитости исследовательского потенциала студентов, не вовлеченных в научно-исследовательскую работу, равен 0,5; в то же время у тех студентов, которые активно принимают участие в различных формах и направлениях научно-исследовательской работы в вузе, коэффициент развитости творческого потенциала составил 0,76.

В целом, научно-исследовательская деятельность студентов является необходимой составной частью системы подготовки высококвалифицированного, ориентированного на современный рынок труда специалиста, инициативного, способного критически мыслить и продолжать воспринимать инновационные методы и технологии в своем развитии, направленном на достижение высоких результатов.

На наш взгляд, научно-исследовательская деятельность способна обеспечить высшую степень активности студента на уровне решения как общественно значимых задач, так и на уровне личного саморазвития, реализации исследовательского потенциала не только в условиях университетского обучения, но и в период профессионального становления.

При этом роль университета должна заключаться в интеграции собственных практик развития исследовательской активности и мотивации студентов, сохраняя за собой возможность критической рефлексии и самодетерминации собственного пути развития, стимулируя инновации и поддерживая традиции в подготовке исследователей.

4.4. Роль университетского образования в формировании педагога: критерии и показатели качества подготовки (кейс Украины)

Современные потребности рынка труда в высококвалифицированных специалистах выдвигают определенные требования к их подготовке. Большой спрос наблюдается на специалистов, обладающих гибким мышлением, высоким профессиональным уровнем, творческим потенциалом. В психолого-педагогической науке в настоящее время интенсивно разрабатываются новые концепции педагогического образования, строится новая практика подготовки педагогов-профессионалов. Эти концепции объединяет научно обоснованная необходимость превращения студента из объекта педагогических действий в субъект образования. Процесс личностно-ориентированного образования предусматривает участие обучающегося в определении целей и содержания образования. Степень и характер этого участия задаются требованиями личности студента и его индивидуальностью. Следовательно, личностно-ориентированный образовательный процесс строится на гармонии требований образовательного стандарта и саморазвития личности воспитанника. В содержание образования включаются эмоционально-ценностные, личностные элементы, свойственные самому процессу учебы, педагогическому общению и т. п.

Педагогическая составляющая подготовки в университетах, как показано в разделе I, имеет свои глубокие корни. В современности она проявляется в двух формах: это подготовка педагога в классическом университете и в специализированном (педагогическом) университете. При этом можно говорить о некоторых универсальных тенденциях в подготовке педагога.

Обращает на себя внимание то, что у студентов университетов наряду с целенаправленным опытом складывается и стихийный опыт социального взаимодействия. Он может быть далек от норм делового общения, которые необходимы для поиска работы: представление себя работодателю, умение защищать себя в социальных условиях безработицы. Поэтому есть необходимость включать в

подготовку будущего педагога в стенах учебного заведения, кроме профессиональной составляющей, аспекты развития навыков общения и взаимодействия с людьми разного социального статуса, положения, политических взглядов и вероисповедания. Таким образом, «подготовка будущего педагога должна содержать социально-экономический компонент, включать политическую грамотность, нормативно-правовую подготовку и подготовленность в сфере делового этикета» [102].

В соответствии с основными характеристиками базисного и модального типов учителя, которые сложились в современной Украине [см. 110], особые задания стоят перед университетским образованием. Они заключаются в формировании личностного и профессионального потенциала педагога, способного непосредственно влиять на повышение качества различных ступеней образования и выступать непосредственным активным участником большинства общественных процессов.

В. И. Загвязинский считает, что наряду с ведущими традиционными функциями (образовательной, воспитательной и развивающей) образование и его институты берут на себя функции культуропередачи и культуротворчества, социальной защиты, сохранения этического, физического и психического здоровья молодежи; воспитания творческой, свободной, активной и ответственной личности; осуществляют поисково-исследовательскую функцию, а также играют роль социального стабилизатора и катализатора социально-экономического развития [49, с. 3-12]. В связи с этим на профессорско-преподавательский состав университетов возлагается ответственное задание – формирование специалистов, владеющих необходимыми знаниями, умениями и навыками, высокой общей, информационной и профессиональной культурой, соответствующими компетенциями.

Как отмечают исследователи, основой профессионально-личностной готовности учителя к освоению профессиональной деятельности является профессиональная компетентность. Понятие «профессиональная компетентность учителя» трактуется сегодня

следующим образом: «Компетентность учителя профессиональная – владение учителем необходимой суммой знаний, умений и навыков, которые определяют сформированность его педагогической деятельности, педагогического общения и личности учителя как носителя определенных ценностей, идеалов и педагогического сознания» [26].

Во многих работах сегодня вводятся понятия, связанные с профессионализмом учителя. Однако в современной научной литературе отдается предпочтение компетентности педагога как одному из главных качеств личности учителя наряду с гуманизмом, демократизмом, духовной культурой, коммуникативностью, организаторским талантом и др.

В соответствии с этим развитие компетентности и профессионально-значимых личностных качеств определяется как возможная стратегия формирования готовности учителя к реализации заданий по обеспечению качества общего среднего образования.

Как демонстрирует исследование «Студент XXI века»⁸, в современном университете формирование учителя нуждается в системной коррекции. Оно должно происходить не только относительно формирования ключевых компетенций (лишь 10% студентов считают, что они вполне достаточны для будущей профессиональной деятельности; 78,9% считают, что необходимо дополнительное обучение; 4,9% уверены, что они вообще не имеют ничего общего с будущей профессиональной деятельностью), но и касаться более широкого профессионального профиля педагога.

В контексте исследуемой проблемы, используя профессионально-графический метод, исследователь И. А. Валеева составила модель готовности учителя к профессиональной деятельности, определила и обосновала структуру и содержание компонентов модели личности учителя [24]. Такая модель взята нами за основу при выделении показателей качества подготовки учителей и может

⁸ Опрос студентов вузов Украины 3-4 уровней аккредитации (2009 г., n=2775 (выборка репрезентативна по типам учебных заведений, направлениям подготовки и курсу обучения), n1=429 (студенты педагогических вузов).

продемонстрировать роль университетов в решении этих вопросов.

Исходя из особенностей исследуемого нами процесса, критерием для оценки качества подготовки педагога в высшей школе может быть сформированность профессиональной компетенции у молодого учителя, которая состоит из нескольких компонентов. Именно такие компоненты могут быть индикаторами готовности педагога к профессиональной деятельности, а их сформированность – критерием возможности решать социально значимые задачи. Среди них: 1) сформированность ценностного компонента; 2) сформированность мировоззренческого компонента; 3) сформированность психосоматического компонента; 4) сформированность общепрофессионального компонента; 5) сформированность автодидактического компонента.

Рассмотрение первого индикатора позволяет утверждать, что для успешного осуществления своей деятельности педагогу нужно быть уверенным в ее необходимости и общественной значимости. Важной составляющей профессиональной подготовки является также наличие мотивации и целевых установок. Опыт и практика университетского обучения свидетельствуют о том, что формирование системы профессиональных знаний, умений и навыков замедляется, если студент слабо знает задачи будущей профессии, не проявляет к ней интереса. И наоборот, если будущий учитель правильно оценил значение избранной профессии, его познавательная активность детерминирована ощущением ответственности за свою профессиональную подготовку, формирование его как специалиста идет быстрее и эффективнее.

Результаты нашего исследования социального портрета студенчества Украины свидетельствуют о том, что в данном направлении существуют определенные проблемы: если перед поступлением в вуз педагогическая специальность была привлекательной в той или иной степени для 90,1% абитуриентов, то на момент опроса она осталась такой для 80,3% студентов. Это означает, с одной стороны, что в наличии обозначенный в п. 3.1 риск фальстарта, а с другой – что среда, сформировавшаяся в современных университе-

тах, не способствует закреплению профессионального выбора будущих педагогов.

Одними из важных черт портрета будущего учителя являются позитивные установки, социальная целенаправленность, этическое воспитание. Показателями моральных позиций личности педагога, проявлениями этих позиций можно назвать следующие: разделение ценностей и норм, основанных на идеалах добра, справедливости, чести, толерантности в профессии; проявление высоких моральных качеств по отношению к себе, социальным группам, обществу; проявление добросовестности, самокритичности, объективности, ответственности; умение персонифицировать себя как личность; владение технологиями передачи общекультурных ценностей, норм и традиций; наличие гражданственности, уважение прав и свобод человека и т. п.

Как демонстрирует исследование «Студент XXI века», студенты педагогических специальностей (по собственным оценкам) имеют в целом сформированную ценностную систему, но в ее рамках есть проблемные элементы, которые требуют внимания. Так, по мнению студентов, на достаточном уровне у них сформированы потребности, мотивы, идеалы (57,7%), ценностные ориентации (40,6%), социальное самочувствие (50,6%). Но при этом 63,1% считают неудовлетворительным уровень их морального сознания и поведения, 56,6% – уровень гражданского и политического сознания и поведения, 54,1% – уровень правосознания, 48,4% – уровень культуры, форм и средств культурного самоутверждения.

Таким образом, говоря о первом индикаторе, можно утверждать, что в секторе современного украинского университетского образования, который готовит будущих педагогов, он развит на среднем уровне: при сохранении приверженности к своей будущей профессии есть слабые места в элементах сознания будущих педагогов.

Характеризуя второй индикатор уровня развитости профессиональных компетенций будущего педагога, следует обратить внимание на то, что его сформированность предусматривает наличие готовности к плюрализму существующих теорий, подходов,

мыслей; способности аргументированно отстаивать собственные взгляды; готовности к жизни и профессиональной деятельности в поликультурном обществе; готовности к использованию информационных и телекоммуникационных технологий в профессиональной деятельности; готовности к инновационной деятельности, открытости к изменениям и вызовам общества.

По результатам нашего исследования, по мнению студентов педагогического направления подготовки, обучение в университете в значительной степени позволило сформировать жизненные ориентиры, моральные образцы поведения (68,2%), улучшило понимание внутренних национальных проблем (50,9%) и глобальных проблем (60,5%); 54,1% будущих педагогов получили в вузе навыки владения компьютером.

Не менее важной для молодого специалиста является готовность к инновационной деятельности. Данные наших социологических исследований доказывают, что педагогический университет содействует развитию навыков аналитического мышления (по мнению 79,0% студентов); 82,9% считают, что их уровень аналитических способностей за период учебы в университете повысился. Аналогичная тенденция характерна и для развития критического мышления студентов: 74,0% будущих педагогов считают, что оно улучшилось за период их пребывания в университете.

Таким образом, относительно второго критерия (мировоззренческого) можно сделать вывод, что он демонстрирует достаточно высокий уровень сформированных качеств студентов в рамках современного университета.

Рассматривая третий – психосоматический – компонент готовности к профессиональной деятельности учителя, следует отметить такие его весомые характеристики: внедрение, пропаганда здоровьесберегающих технологий, стремление, потребность и способность поддерживать собственное физическое и психическое здоровье; формирование и воплощение знания о поддержании работоспособности в быстро изменяющихся условиях жизни; готов-

ность к использованию инновационных технологий здорового образа жизни.

Молодому педагогу должна быть присуща готовность к продолжению образования в сфере сохранения здоровья; потребность в получении информации о здоровом образе жизни и психопрофилактики здоровья; активное занятие в спортивных секциях и кружках; овладение новыми современными видами спорта и спортивными технологиями.

Одной из самых главных и важнейших функций педагога, который является исполнителем приоритетного социального заказа общества, является формирование личности. В современных условиях, когда остро встает вопрос об ответственности человека за качество и результаты осуществляемой им деятельности, объективно возрастают требования к индивидуальности подрастающего поколения. В таких условиях учитель должен владеть определенным объемом научно-методических, общественно-политических, психолого-педагогических знаний, необходимых для обеспечения профессиональной деятельности в образовательной сфере. Система компетенций педагога нуждается в высоком уровне осознания, анализа и обобщения. Это дает возможность обеспечить научно обоснованное внедрение теорий и широкое использование их в разнообразных педагогических ситуациях, которые являются одним из условий эффективности профессиональной подготовки учителя.

Наши исследования демонстрируют, что сами студенты педагогических специальностей считают, что получают в университете высокий уровень общетеоретической подготовки (92,2%), специальной подготовки (83,5%), знания смежных наук и умения их использовать (73,9%).

Бесспорно, что запас знаний не всегда определяет уровень мастерства молодого педагога. Следует признать, что только сумма знаний, пусть и содержательных, и объемных, не дает возможности судить о профессиональной готовности будущего педагога к деятельности. Одним из основных показателей готовности учителя к

работе является его «действенная» сторона, степень владения умениями, навыками и степень реализации его субъектности.

Таким образом, рассмотрение третьего индикатора качества профессиональной подготовки педагогов в современном университете позволяет зафиксировать его достаточный уровень развития.

Исходя из мониторинговых исследований функционирования общего среднего образования в современной Украине, проанализировав существующие исследования, можно выделить общепрофессиональный компонент готовности к профессиональной деятельности педагога. Такой обобщенный компонент предусматривает наличие следующих составляющих: готовность к преподаванию нескольких учебных предметов; наличие целостных представлений о человеке в обществе, культуре, науке и технологиях на современном этапе; готовность к проектированию учебно-воспитательного процесса в определенном образовательном направлении; готовность решать профессионально-педагогические и индивидуально-личностные проблемы в условиях быстрых изменений и неопределенности; готовность к творческой, инициативной, креативной деятельности; готовность к организаторской деятельности; готовность к производительной коммуникации в процессе профессиональной деятельности; наличие навыков работы в инновационной среде.

По данным наших исследований, студенты педагогических университетов чувствуют, что вуз развивает их общекультурную эрудицию (84,4%); навыки общения и установления контактов (86,9%). Это дает возможность надеяться, что такие компетенции будут использованы в будущем в профессиональной деятельности.

Неотъемлемой составляющей характеристики профессиональной подготовки студента университета является готовность к творческой, инициативной, креативной деятельности. Социологические исследования свидетельствуют, что навыки научно-исследовательской деятельности, умение работать в команде активно развиваются у студентов на протяжении их учебы в университете (соответственно это отмечают 72,3% и 62,4% студентов).

Вообще можно утверждать, что (по оценкам студентов) качество общепрофессионального компонента подготовки в педагогическом университете является достаточно высоким.

Как отмечает И. А. Валеева, действенным средством усовершенствования профессиональной подготовки педагога является его систематическая работа по самовоспитанию. Исходя из данного положения, она выделяет автодидактический компонент готовности, который включает: «потребность в усовершенствовании личностных характеристик и профессиональных качеств; потребность и способность к самообразованию и саморазвитию; готовность к научно-исследовательской деятельности; способность к рефлексии, самоконтролю и коррекции процесса и результата педагогической деятельности» [24].

Наши исследования продемонстрировали, что 82,2% будущих педагогов считают, что они приобрели в университете навыки самостоятельно пополнять свои знания; 74% студентов – что университет дал им навыки проведения исследований и обработки литературы.

В целом, система индикаторов подготовки в университете демонстрирует, что он, безусловно, имеет значительное влияние на формирование личностного и профессионального потенциала педагога.

Одним из основных факторов в профессиональной подготовке будущих педагогов является формирование ключевых (базовых, надпредметных) компетентностей, относящихся к мегапредметному уровню содержания высшего образования, которое базируется на принципах компетентного подхода (см. п. 2.3). Они определяются как способность специалиста осуществлять полифункциональные, полипредметные, культууроцелесообразные виды деятельности, эффективно решая соответствующие проблемы.

В контексте анализируемого нами аспекта встает важный вопрос относительно системной иерархии компетентностей учителя. Субъективное восприятие этой иерархии педагогическим сообще-

ством⁹ отдает преимущество надпредметным компетентностям (средний балл – 2,6 из 3,0). Следующую позицию занимают общепредметные (2,0), а затем идут специально-предметные компетентности учителя (1,4).

Такое понимание отвечает и стратегической линии Министерства образования и науки Украины, и базовым позициям компетентностного подхода, что является позитивным для внедрения этого подхода в практику высшего образования и повышения его качества.

Рассмотренные характеристики готовности будущего учителя выполнять свои профессиональные функции обуславливают необходимость создания условий для их формирования. Можно обозначить несколько уровней, в соответствии с которыми университет должен создавать такие условия. Их выделение предопределено тем, что качественная подготовка по отмеченным критериям будет способствовать повышению личностного и профессионального потенциала будущих педагогов.

В Законе Украины «О высшем образовании» качество образования трактуется как «совокупность качеств человека с высшим образованием, которые отображают его профессиональную компетентность, ценностные ориентации, социальную направленность и предопределяют способность удовлетворять как личностные духовные и материальные потребности, так и потребности общества» [51].

При этом следует учитывать такие особенности качества высшего образования, как многоаспектность – качество конечного результата высшего образования (обучение и воспитание, наличие знаний, творческой и деятельностной компоненты); многосубъектность – разнообразные оценки качества высшего образования студентами, выпускниками вуза, их родителями, работодателями, государством и обществом в целом; многокритериальность и неопределенность – согласование текущих, тактических и стратегических

² «Качество образования как приоритет современного общества» – опрос представителей педагогического сообщества Харьковщины: учителей, директоров школ, студентов педагогических университетов и работников системы повышения квалификации учителей (2009 г., n=684).

аспектов качества высшего образования, которые в разное время одними и теми же субъектами воспринимаются по-разному; инвариативность и вариативность.

Исследователь С. П. Архипова считает, что «качество подготовки специалистов в условиях современного вуза определяется рядом внешних и внутренних факторов, среди которых: требования Болонского соглашения к качеству образования; аттестационные и аккредитационные требования; конкуренция вузов на рынке образовательных услуг и конкуренция на рынке труда; требования потребителей образовательных услуг; применение систем менеджмента качества в отрасли образования; политика широкого внедрения рыночных механизмов в образовании; растущие требования вузов к качеству организации образовательного процесса» [7]. Учет этих факторов влияния является критерием и одновременно требованием обеспечения качества подготовки педагога, а соответствующие процессы их оптимизации – потенциальными механизмами повышения качества образования.

Одной из главных задач учебного процесса педагогического университета является создание условий, благодаря которым отмеченные выше показатели качества приобретут максимальное значение. Потому необходимым является внедрение циклов профессиональной и практической подготовки, которые должны помочь студентам:

- «составить представление о сущности основных направлений и содержания государственной политики в области образования, инновационной деятельности, которая осуществляется учебными заведениями;
- осмыслить сущность основных концептуальных подходов к исследованию педагогических проблем;
- овладеть умением планирования, организации и осуществления инновационной и поисково-экспериментальной работы, проведения психолого-педагогического мониторинга, отслеживания его эффективности, навыками оформления результатов исследования;

- научиться анализировать, обобщать, обосновывать и презентовать педагогический опыт;
- сформировать психологическую готовность к инновационной деятельности;
- провести самоанализ необходимых для инновационной и поисково-экспериментальной деятельности личностных качеств, знаний и умений» [116, с. 50].

Анализ данных социологического опроса будущих педагогов демонстрирует, что их оценки действенности университета относительно использования системы вышеупомянутых показателей не очень высоки. Так, 52% опрошенных считают, что университет способствует формированию необходимых качеств для осуществления успешной профессиональной деятельности; 7% студентов придерживаются кардинально противоположной точки зрения, а 41% респондентов уверены, что в чем-то способствует, а в чем-то – нет (средний балл оценки по этому показателю составляет 2,4 из 5,0).

Следует обратить внимание на тот факт, что большую удовлетворенность студенты испытывают относительно общего уровня образования, который они получают в университете: 76,3% – в той или иной степени довольны им, 15,5% – в той или иной степени не удовлетворены (средний балл – 3,2 из 5,0).

На этом факте следует сделать особый акцент в связи с тем, что в педагогическом высшем образовании существуют «ножницы» между общим и профессионально-ориентированным секторами подготовки специалистов.

С точки зрения студентов, сегодня необходимо обратить внимание на улучшение практической составляющей обучения (60,4%) и формирование четких представлений о будущей профессиональной деятельности (51,6%).

В целом, усовершенствование качества подготовки учителя должно происходить содержательно, технологически, кадрово и с обеспечением соответствующей материально-технической базы.

Следует учитывать и тот факт, что и университет, и его среда выступают важным условием формирования личности студента. Социокультурная среда призвана помочь молодому человеку войти в новое, информационное общество, овладеть культурой, ее ценностями и успешно действовать в реальной жизни.

В современных условиях перед университетом и его культурно-образовательной средой стоят задачи, связанные с формированием будущего украинского специалиста, а это, в свою очередь, требует от вуза и его среды модернизационных процессов, связанных с реалиями именно украинского общества. Когда в культурно-образовательной среде происходят изменения, необходимо всегда помнить, что их существование детерминировано не только объективными, но и субъективными факторами (ментальность, культурные традиции, ценности), которые изменяются значительно медленнее, чем материальное производство, обмен и потребление. И потому в культурно-образовательной среде университета должны отображаться и лучшие образовательные традиции прошлого, и результаты современных культурных превращений, и ментальное поле украинского общества, и др. Здесь важно гармонизировать отношения между индустриальными национальными традициями и элементами информационного общества, которое формируется на наших глазах.

Следовательно, «культурно-образовательная среда украинских вузов должна культивировать в себе развитие таких ценностей, которые отвечают потребностям информационного общества, украинскому государству, народу и которые будут обуславливать формирование новой системы ценностей студенчества как будущих ведущих специалистов страны» [76, с. 4].

Безусловно, большая ответственность за решение этих задач и преодоление существующих противоречий в сознании и деятельности педагога как социального субъекта возлагается именно на университетское образование.

ВМЕСТО ЗАКЛЮЧЕНИЯ

Итак, современный университет. С одной стороны, институция, сохранившая себя на протяжении десяти веков. С другой – стоящая сегодня перед целой системой рисков в своем существовании. Его стабильность порой вызывает удивление, впрочем, как и способность находить инновационные, адекватные современности формы деятельности.

«Анализ причин высокой стабильности университетов как социального института показывает, что в основе этого лежат два фактора: твердая приверженность первоначальной системе ценностей (служение обществу, поиск «истины», открытость и гласность научных дискуссий, академические свободы) и высокая адаптивность к изменяющимся условиям» [113, с. 97-98].

Что же представляет собой университет в условиях протекающих трансформаций? Прежде всего, это – заведение, миссия которого заключается в трансляции морали, знания и культуры в общество, ставящихся порой под сомнение современностью (или видоизменяющих свое содержание под его влиянием). Как отмечает З. Бауман, в современных условиях все традиционные основы и аргументы в пользу некогда возвышенного положения университетов в значительной мере ослаблены, они столкнулись с необходимостью переосмыслить и заново определить свою роль в культуре. Их шанс приспособиться к новым культурным и социальным условиям связан с плюрализмом и многоголосием самих университетов. «Университетам повезло, что их так много, что среди них нельзя встретить двух похожих и что внутри каждого из них имеется разнообразие отделов, колледжей, научных школ, способов ведения дискуссий. «Несопоставимые», «не могущие быть измеренными одной меркой», «не говорящие в унисон» университеты имеют что предложить многоголосому миру несогласованных потребностей. В мире, где никто не может предсказать, какие специальные знания могут понадобиться завтра, наличие многих разнообразных путей достижения высшего образования и различных его

канонов является необходимым и достаточным условием, позволяющим университетской системе подняться до ответа на вызовы современной культуры» [16].

Изменяясь в соответствии с вызовами современности и будущего, университет ищет те формы своей деятельности, которые позволят ему не быть «отторгнутым» современностью и сохранить атрибуты своего прошлого. Для этого появляются новые грани парадигмального сопровождения его функционирования, представляющие собой синтез исследовательских (идущих от идеи гумбольдтовского университета), компетентностных (как ответов на вызовы современности) и других идей, которые в конечном итоге придают университетской жизни и стратегии системность и целостность.

Можно согласиться, что «самые главные изменения деятельности университета заключаются в его трансформации от явления, которое имело исключительно социокультурные проявления локального характера, до явления экономического с глобальным характером функционирования» [48, с. 94]. Однако для университета это – рождение совокупности рисков в новой системе социально-экономических отношений. Это – выход за рамки своей оболочки, это – формирование новых элементов в своей структуре и потребность в новом типе людей, приходящих в его стены и изменяющих его для придания адекватности новым «правилам игры» в обществе. Впрочем, все это – лишь элемент современности, который для университетов представляет одну чашу весов. На другой же всегда будут традиционные для него константы, без которых университет перестанет быть университетом.

Именно с этим связано и многообразие преобразований внутренних элементов университетов. Сегодня управление ими приобретает сложный характер, ведь во внутренний мир университета активно вливаются потоки расширяющихся и уплотняющихся социальных сетей, активное влияние оказывают накладывающиеся друг на друга сосуществующие социальные миры различных социальных образований, изменяются критерии оценки успешности со-

циальных субъектов и т. д. В таких условиях университет становится многоликим, и это разнообразие таит в себе как выгоды, так и риски его существования.

Задачи, решаемые современным университетом, становятся предметнее, уровень их выполнения измеряется все больше реальным успехом его выпускников и результативностью деятельности преподавателей, управленческих, исследовательских структур и т. д. Именно поэтому сегодня в критериях успешности университета объединены как внутренние, так и внешние параметры, а это еще раз подчеркивает сильнейшую взаимозависимость университета и его внешней среды.

Все это не только характеризует университет сегодня, но и позволяет задаться вопросом: «Чем должен быть университет завтра?». Ответы на него сегодня столь же разнообразны, как и сам образ современного университета. Можно согласиться с тем, что «прежде всего, университет должен быть полностью открыт современности... Университет должен вмешиваться в современность как университет, высказываясь о великих темах дня с собственной точки зрения – культурной, профессиональной или научной» [121, с. 117, 119]. А это вновь возвращает университет к его традиционным функциям, сохранив которые, он сможет сохранить себя.

В условиях конкуренции идей, характерной для общества знания, когда университет перестал быть монополистом в этой сфере, для него актуализируется и вопрос его потенциала в сохранении своей конкурентоспособности на рынке идей. Для этого исследовательская конструкция внутри университета должна быть органично вплетена в его образовательную конструкцию, а сам университет интегрирован в социальные структуры по производству и потреблению знания.

Современный университет должен быть ориентирован также на вопрос о его готовности к работе с более широким контингентом обучающихся, нежели это было ранее. В условиях непрерывного образования формы организации учебного процесса, его ин-

тенсивность и содержательное наполнение требуют большего разнообразия, гибкости и ответственности.

В конечном итоге, важным для университетов становится учет нового содержания и новой динамики социально-профессиональных ролей, к которым он призван готовить своих выпускников [12, с. 23].

Очевидно, что все больше университет в своих задачах отталкивается от максимально дифференцированных на сегодняшний день потребностей общества и социальных субъектов, что, в свою очередь, определяет необходимость поиска качественных ответов на стоящие перед университетами вопросы совместно с другими организационными элементами общества – предприятиями, общественными организациями, органами управления и др. В одиночку найти адекватные ответы в условиях современности университетам уже не удастся.

В целом можно сказать, что движение университетов в своем развитии от традиционных форм к современным может характеризоваться как путь инноваций, который вполне приемлем и для определения современной стратегии развития университетов, которым предстоит сыграть важную роль в формировании общества знания.

Список использованных источников

1. Аврус А. И. История российских университетов. Очерки / А. И. Аврус. – М. : Моск. обществ. науч. фонд. – М., 2001. – 198 с.
2. Аврус А. И. История российских университетов / А. И. Аврус. – Саратов, 1998. – 286 с.
3. Адаптивные структуры [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.quality.edu.ru/quality/sk/menedjment/vuzstructure/663/>
4. Алексюк А. Українська вища школа XVI–XVII століть. Острозька академія / А. Алексюк // Вища освіта України. – 2001. – №1. – С. 54-58.
5. Алешин А. М. Таврического двора Государственная дума России. 1906–2006. / А. М. Алешин, А. Г. Колмыков. – М., 2006. – 457 с.
6. Андрущенко В. П. Світанок Європи: Проблема формування нового учителя для об'єднаної Європи XXI століття / Віктор Андрущенко. – К.: Знання України, 2012. – 1099 с.
7. Архипова С. П. Якість освіти у контексті вимог сучасності [Електронний ресурс] / С. П. Архипова. – Режим доступа: http://www.nbuu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchu/N135p011-014/pdf
8. Астахова Е. В. Трансформация социальных функций высшего образования в современных условиях / Е. В. Астахова. – Х. : ХГИ «НУА», 1999. – 75 с.
9. Астахова Е. В. Кадровый потенциал высшей школы: глобальные вызовы и риски / Е. В. Астахова // Новий колегіум. – 2007. – № 1. – С. 28-29.
10. Атоян В. Университеты в современном обществе / В. Атоян, Н. Казакова // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 3-9.
11. Бакиров В. С. Проблемы трансформации классических университетов / В. С. Бакиров // Интеграция науки и образования – парадигма XXI века : материалы междунар. науч.-теорет. конф., 18 февр. 2013 г. / Харьк. гуманитар. ун-т «Нар. укр. акад.» [и др.]. – Харьков, 2013. – С. 28-33.

12. Бакіров В. С. Університети і суспільство : монографія / В. С. Бакіров. – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2011. – 272 с.

13. Банникова Е. Организационная культура как инструмент управления персоналом организации / Е. Банникова. – Вчені зап. Харк. гуманіт. ун-ту «Нар. укр. акад.». – Т.18. – 2012. – Кн.2 – С. 56-64.

14. Барахсанова Е. Ф. Научно-методическое сопровождение основной образовательной программы для аспирантов посредством кейс-технологии / Е. Ф. Барахсанова, А. В. Мордовская, С. В. Панина // Философия образования. – 2012. – № 1. – С. 187-192.

15. Бартелс Дж. Институциональные профили: о типологии высших учебных заведений в Европе / Джероен Бартелс, Франс Вугт // Вестник высшей школы. – 2007. – № 6. – С. 48-51.

16. Бауман З. Индивидуализированное общество / З. Бауман ; Пер. с англ. под ред. В. Л. Иноземцева. – М.: Логос, 2005. – 390 с.

17. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну / У. Бек. – М., 2000. – 381 с.

18. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество : Опыт социального прогнозирования. / Д. Белл. – М. : Academia, 1999. – 956 с.

19. Бернал Дж. Наука в истории общества / Дж. Бернал. – М.: Иностр. лит-ра, 1956. – 736 с.

20. Богданов А. А. Тектология : (всеобщая организационная наука). В 2 кн. Кн. 1 / А. А. Богданов. – М. : Экономика, 1989. – 304 с.

21. Бок Д. Плюсы и минусы коммерциализации [Электронный ресурс] / Д. Бок // Отечественные записки. – 2003. – №6. – Режим доступа: [www//strana-oz.ru/2003/6/plyusy-i-minusy-kommerciaczacii](http://strana-oz.ru/2003/6/plyusy-i-minusy-kommerciaczacii)

22. Бордовский Г. А. Культурно-философский контекст развития современного университетского образования / Г. А. Бордовский, С. А. Гончаров. // Модернизация современного университетского образования в контексте инновационного развития. – СПб : Академия исследования культуры, 2008. – С. 9-26.

23. Брюховецкий В. Дослідження ефективності реорганізаційних кроків у процедурі вступу до ВНЗ України на

прикладі Києво-могилянської академії / В. Брюховецький // Вища освіта. – 2011. – № 7-8. – С. 38-51

24. Валеева И. А. Критерии и показатели качества подготовки специалиста в педагогическом вузе [Электронный ресурс] / И. А. Валеева. – Режим доступа: <http://www.t21.kgups.ru/doc/2009/10/02.doc>

25. Вернадский В. И. Об основаниях университетской реформы / В. И. Вернадский. – М, 1901. – 17 с.

26. Відніс-Трофименко К. Б. Компетентнісний учитель – запорука реалізації компетентнісного підходу до сучасного освітнього процесу / К. Б. Відніс- Трофименко // Управління школою. – 2006. – № 22-24. – С. 54-55.

27. Відповідність системи вступу до ВНЗ на основі ЗНО соціальному попиту громадян // Вісник ТІМО. – 2010. – № 2-4. – С. 47–96.

28. Владимирский-Будов М. Ф. История имперского университета Св. Владимира / М. Ф. Владимирский-Будов ; Т.1. – Киев, 1884. – 54 с.

29. Всероссийская научная конференция «Классический университет в неклассическое время» // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2007. – № 2. – С. 199-206.

30. Высшая школа СССР: достижения, проблемы, перспективы развития. – М., 1987. – 287 с.

31. Высшее образование в России. Очерки истории. – М., 1995. – 386 с.

32. Гелмс Р. М. Прийом до університетів / Робін Матросс Гелмс // Вісник ТІМО. – 2010. – № 4–5. – С. 5-13

33. Голувка Я. «Про величність університету» Казімежа Твардовського. Актуальність традиційних ідей / Я. Голувка // Університетська автономія і її друзі та вороги: пер. з польськ., англ. – К.: Таксон, 2008. – С. 13-23.

34. Гофф Ле Ж. Интеллектуалы в средние века / Ж. Ле Гофф. – Долгопрудный: Аллегро-Пресс, 1997. – 290 с.

35. Григорук В. Державний та комерційний вплив на реформування університетів: західноєвропейський досвід / Валерій Григорук, Ростислав Пилипенко // Вища школа. – 2011. – № 10. – С. 32-36.
36. Гуменюк В. В. Управління модернізаційними ризиками в регіональній освітній системі / В. В. Гуменюк // Управління в освіті: зб. матеріалів V Міжнар. наук.-практ. конф., 14-16 квіт. 2011 р. / Нац. ун-т «Львів. Політехніка» [та ін.]. – Л., 2011. – С. 94-95
37. Гусаковский М. А. Приключения разума в культуре и судьба идеи университета / М. А. Гусаковский // Идея университета: парадоксы самоописания: Сб-к материалов Междунар. научно-практич. конф. «Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению» (29-10 апреля 2002 г.). – Минск : БГУ, 2002. – С. 16-22.
38. Давыдов Ю. С. Власть культуры в университете / Ю. С. Давыдов. – Пятигорск: Пятигорский государственный университет, 2004. – 280 с.
39. Дакснер М. Есть ли будущее у университетов? / М. Дакснер // «Alma mater» («Вестник высшей школы»). – 2005. – № 3. – С. 29-34.
40. Дмитриев Г. Д. Анатомия американского университета / Г. Д. Дмитриев. – М.: Народное образование, 2005. – 223 с.
41. Дравель М. Е. Ученые звания в Парижском университете (XII-XIII вв.) / М. Е. Дравель // Актуальні проблеми вітчизняної історії. – Зб. наук. праць. – Х. : НМЦ«АД». – 2006. – вип.6. – С. 21-26.
42. Дружилов С. А. Этапы формирования профессиональной компетентности / С. А. Дружилов // Непрерывное образование как условие развития творческой личности : Сб. мат. фестиваля педагогического творчества, 28–29 августа 2000 г. – Новокузнецк : ИПК, 2001. – С. 32-36.
43. Дьяконов С. Корпоративный университет на основе проектно-деятельностного образования как инструмент инновационного развития / С. Дьяконов, А. Тузиков, Л. Гребнев, Ю. Крупнов,

Ю. Царик // Высшее образование в России. – 2006. – № 11. – С. 3-15.

44. Европейские университеты на рынке непрерывного образования // Новый коллегіум. – 2001. – № 1/2. – С. 59–60. – Реф. на ст. : Bollag B. In Europe, workers and professionals bead back to the classroom // The chronicle of higher education. – N. Y., 1999. – Vol. 46, № 2. – P. A87–A88.

45. Емельянова Н. Проектная технология обучения в условиях компетентностного подхода / Н. Емельянова // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2009. – № 10. – С. 42-46.

46. Еркович С. Целостная система многоступенчатого образования / С. Еркович, С. Суворов // Высш. образование в России. – 2003. – № 3. – С. 35-43.

47. Ерошин Н. П. История государственных учреждений дореволюционной России / Н. П. Ерошин ; 4-е изд. перераб. и доп. – М., 1997. – 298 с.

48. Жилінська О. Університет: генеза ідеї та трансформація діяльності від класичної до інноваційної моделі / Оксана Жилінська // Вища освіта. – 2011. – № 10. – С. 82-95.

49. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В. Загвязинский, Р. Атаханов: 2-е издание. – М. : Изд-во: Академия. Серия: Высшее профессиональное образование, 2005. – 208 с.

50. Задорожний Ю. Роль римського права у процесі становлення та розвитку університетів у країнах Західної Європи/ Ю. Задорожний // Право України. – 2009. – №3. – С. 153-160.

51. Закон України «Про вищу освіту» від 17.01.2002 №2894-III // Відомості Верховної Ради. – 2002. – № 20.

52. Засосов Д. И. Из жизни Петербурга 1890–1910-х годов / Д. И. Засосов, В. И. Пызин. – Л., 1991. – 357 с.

53. Захаров И. В. Миссия университетов в европейской культуре / И. В. Захаров, Е. С. Ляхович. – М.: Наука, 1994. – 240 с.

54. Зубков В. И. Социологическая теория риска / В. И. Захаров. – М., 2009. – 230 с.

55. Зубок Ю. Управление рисками в сфере образования молодежи / Ю. Зубок, В. Чупров // Высшее образование в России. – 2007. – № 5. – С. 11-22.

56. Зубок Ю. А. Риск в сфере образования молодежи: институциональные и саморегуляционные механизмы управления / Ю. А. Зубок, В. И. Чупров // Вопросы образования. – 2008. – № 4. – С. 31-55.

57. Иванов А. Е. Высшая школа России в конце XIX – нач. XX вв. / А. Е. Иванов. – М., 1991. – 205 с.

58. Иванова Р. М. Университетское образование в России на рубеже XIX–XX вв. и современность / Р. М. Иванова // Университетское образование: традиции и современность; Сб. трудов. – М. : МГСУ, 2009. – С. 85-94.

59. Из истории университетов XIII–XV веков: меж. вуз. сб. науч. тр.- Воронеж: ВГПИ, 1984. – 96 с.

60. Из истории университетского образования в Петербурге в XVIII – нач. XIX в. – Л., 1988. – 367 с.

61. Из статута Парижского Университета // Alma mater (Вестник высшей школы). – 1998. – №9. – С. 47-48.

62. Инновационный поиск продолжается (из мирового опыта становления непрерывного образования). – Х. : Изд-во НУА, 2012. – 240 с.

63. Исследовательская деятельность преподавателя вуза как фактор реформирования высшего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://rspu.edu.ru/university/publish/schools/6/gl2_p1.html

64. Исследовательские университеты США: механизм интеграции науки и образования ; Супян В.Б. (ред.). – М.: Изд-во: Изд. Дом «МАГИСТР-ПРЕСС», 2009.– 402 с.

65. Исследовательские университеты Украины [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ru.osvita.ua/vnz/glossary/38681/>

66. История отечественного образования (IX–XIX в.); учеб. пос. под. общ. ред. Д. М. Забродина. – М., 2002. – 323 с.

67. История России XVII–XIX в./ Под. ред. акад. РАН Л. В. Милова. – М., 2008. – 898 с.
68. Кадровая политика организации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.grandars.ru/college/biznes/kadrovaya-politika-organizacii.html>
69. Как будет финансироваться образование и наука в 2014 году [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://delo.ua/education/kak-budet-finansirovatsja-obrazovanie-i-nauka-v-2014-godu-223286/>
70. Карпов А. О. Исследовательская парадигма в образовании / А. О. Карпов // Инновации в образовании. – 2010. – № 7. – С. 12-32.
71. Карпов А. О. Исследовательское образование: ключевые концепты / А. О. Карпов // Педагогика. – 2011. – № 3. – С. 20-30.
72. Катунцева Н. М. Возникновение рабочих факультетов и их роль в формировании новой советской интеллигенции (1919–1925) / Н. М. Катунцева // Исторические записки. – 1955. – № 51. – С. 23-31.
73. Качество профессиональной подготовки выпускников вузов в оценке работодателей: отчет о результатах социологического исследования 2010 г. / Нар. укр. акад.; [сост.: Е.В. Бирченко, О.С. Овакимян]. – Харьков: Изд-во НУА, 2010. – 36 с.
74. Кларк Б. Р. Создание предпринимательских университетов: организационные направления трансформации / Б. Р. Кларк. – М. : Изд дом Государственного университета – Высшей школы экономики, 2011. – 240 с.
75. Класичні університети України: світовий досвід, українські реалії // Вища школа. – 2007. – № 6. – С. 9-18.
76. Коваденко О. Якість освіти Харківщини в сучасному вимірі / О. Коваденко // Освіта України. – 2004. – 10 верес. (№70/71). – С. 4.
77. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь / Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. : Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 176 с.

78. Козак Н. Корпоративный университет [Электронный ресурс] / Н. Козак // Управление компанией. – 2001. – № 12. – Режим доступа: <http://www.management.com.ua/hrm/hrm021.html>
79. Козлова О. Н. Устойчивый мир университета / О. Н. Козлова. – М., 2010. – 190 с.
80. Козырев В. А. Гуманитарный потенциал образовательной среды / В. А. Козырев // Модернизация современного университетского образования в контексте инновационного развития. – СПб, 2008. – С. 32-48.
81. Колесников А. С. Миссия университета в эпоху глобализации / А. С. Колесников // Образование, экономика, общество. – 2011. – № 3 (25). – С. 5-12.
82. Концептуальные вопросы развития университетского образования. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1993.
83. Корсунов В. И. Классификация американских вузов и вопросы их диверсификации / В. И. Корсунов // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 2009. – № 2. – С. 52-60.
84. Кравченко С. А. Риски в нелинейном глоболокальном социуме / С. А. Кравченко. – М., 2009. – 220 с.
85. Лайл М. Спенсер-мл. Компетенции на работе. Модели максимальной эффективности работы / Лайл М. Спенсер-мл., Сайн М. Спенсер ; Пер. с англ. – М. : НИРРО, 2005. – 384 с.
86. Ларионова О. Г. Гуманизация и компетентность: контексты интеграции / О. Г. Ларионова. – М. : МГПОУ, 2006. – 172 с.
87. Лейкина-Свирская В. Р. Интеллигенция в России во второй половине XIX в. / В. Р. Лейкина-Свирская. – М., 1971. – 245 с.
88. Лига европейских исследовательских университетов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mikrosreda.com/tehnika/222-liga-evropeyskih-issledovatel'skih-universitetov.html>
89. Лицарева Е. Ю. Анализ деятельности исследовательских университетов Европы [Электронный ресурс] / Е. Ю. Лицарева. – Режим доступа: [de.tsu.ru/WebDesign/TSU/nfpk.nsf/urls/.../\\$file/d3_37_3.doc](http://de.tsu.ru/WebDesign/TSU/nfpk.nsf/urls/.../$file/d3_37_3.doc)

90. Лукашевич Н. П. Социология образования / Н. П. Лукашевич, В.Т. Солодков / Под ред. Н. П. Лукашевича. – К.: МАУП, 1997. – 224 с.

91. Луман Н. Введение в системную теорию / Н. Луман ; под ред. Беккера Д. ; пер. с нем. Тимофеевой К. – М. : Логос, 2007. – 360 с.

92. Луман Н. Общество как социальная система / Н. Луман : пер. с нем. А. Антоновского. – М : Логос, 2004. – 232 с.

93. Мазур А. Наука Украины. Цифры, факты и проблемы [Электронный ресурс] / А. Мазур. – Режим доступа http://www1.nas.gov.ua/Chronicle/Publishers/nov/press/Documents/Nauka_Ukrainy.pdf

94. Майор Ф. Европейские университеты в контексте перемен XXI в. / Ф. Майор // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 1998. – № 4. – С. 12-15.

95. Макаркин Н. П. Миссия университета / Н. П. Макаркин, О. Б. Томилин // Университетское управление: практика и анализ. – 2003. – № 5-6 (28). – С. 9-13.

96. Мертон Р. Явные и латентные функции [Электронный ресурс] / Р. Мертон. – Режим доступа: <http://www.socioline.ru/node/824>

97. Милюков П. И. Университеты в России / П. И. Милюков // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона. Т.68. – Спб., 1902.

98. Миненков Г. Университет в современном мире: вызовы и возможные ответы [Электронный ресурс] / Г. Миненков. – Режим доступа : <http://newsletter.iatp.by/ctr6-12.html>

99. Михайлева Е. Г. Непрерывное образование как фактор развития интеллектуального потенциала украинского общества: Монография / Нар. укр. акад. – Х.: Изд-во НУА, 2005. – 142 с.

100. Михайлева Е. Г. Трансформация образования в условиях глобализации: выгоды и риски для постсоветского пространства / Е. Г. Михайлева // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2007. – № 9. – С. 37–40.

101. Мишед Л. Идея университета / Л. Мишед // *Alma mater* (Вестник высшей школы). – 1991. – № 9. – С. 85-90.

102. Мокриева Н. А. Формирование социальной квалификации у выпускников педВУЗов / Н. А. Мокриева // *Высшее образование в России*. – 2009. – № 9.

103. Моніторингове дослідження якості системи формування контингенту студентів ВНЗ України на основі ЗНО абітурієнтів // *Вісник ТІМО*. – 2010. – № 2-4. – С. 14-96.

104. Морган В. Диверсификация источников финансирования в системе высшего образования: сравнительный обзор / В. Морган, В. Энтони // *Университетское управление*. – 2004. – № 2 (30). – С. 81-90.

105. Моргунова А. Г. Университет: опыт институционального анализа / А. Г. Моргунова, Э. Г. Носков // *Основы ЭУП*, 2012. – № 5. – С. 13-15.

106. Московкин В. М. Академическая конкурентоспособность классических университетов / В. М. Московкин // *Университеты*. – 2004. – №4. – С. 12-20.

107. Мунчаев Ш. М. Методологические проблемы в системе гуманитарного образования на современном этапе / Ш. М. Мунчаев, Е. В. Олесюк // *Университетское образование: традиции и современность*. – Сб. трудов. – М. : МГСУ, 2009. – С.154-163.

108. Муравьева М. Классический университет: традиция или архаика? [Электронный ресурс] / Марина Муравьева. – Режим доступа: http://www.strf.ru/material.aspx?CatalogId=221&d_no=26270#.U2qWtdg3TMw

109. Мэйджер Л. Э. Университеты критикуют за их «высокомерное» отношение / Л. Э. Мэйджер // *Дайджест российской и зарубежной прессы. Социология образования*. – 2004. – № 9. – С. 40-42.

110. Назарко О. І. Сучасне учительство України: проблеми і перспективи розвитку / О. І. Назарко // *Вчені зап. Харк. гуманіт. ун-ту «Нар. укр. акад.»*. – Х. : Вид-во НУА, 2009. – Т. 15. – С. 136–144.

111. Налетова И. В. Функционализм в тенденциях развития современного высшего образования [Электронный ресурс] / И. В. Налетова. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/funksionalizm-v-tendentsiyah-razvitiya-sovremennogo-vysshego-obrazovaniya>

112. Натрошвілі С. Г. Розвиток системи вищої освіти в умовах сучасних викликів / С. Г. Натрошвілі // Економіка і управління. – 2012. – № 3. – С. 16-21.

113. Неборский Е. В. Исследовательские университеты США: противоречие между «академическим капитализмом» и поиском «истины» / Е. В. Неборский // Педагогика. – 2011. – № 2. – С. 92-100.

114. Непрерывное образование в контексте образовательных реформ в Украине. – Х. : Изд-во НУА, 2006. – 299 с.

115. Непрерывное образование как принцип функционирования современных образовательных систем (первый опыт становления и развития в Украине). – Х. : Изд-во НУА, 2011. – 216 с.

116. Никитина Н. Н. Студенты педагогического ВУЗа о реформах и инновациях в сфере образования / Н. Н. Никитина // Высшая школа в России. – 2009. – № 4. – С. 48-53.

117. Никольский В. С. Эссе об университете в философском смысле / В. С. Никольский // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2010. – № 6. – С. 28-33.

118. Овчарук О. Компетентність як ключ до оновлення змісту освіти / О. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – Київ : К.І.С., 2003. – С. 19-26.

119. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти / О. В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – С. 6-15.

120. Огородникова И. А. Идея университета – проект воплощения идеальной образовательной формы / И. А. Огородникова, А.

Г. Геринг // Вестник Омского университета. – Вып. 4. – 1997. – С. 77-80.

121. Ортега-и-Гассет Х. Миссия университета / Х. Ортега-и-Гассет. – М. : Изд. Дом Гос ун-та – Высшей школы экономики, 2010. – 144 с.

122. Особенности проектирования модернизационных факторов организационной образовательной системы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://chinovnik.uapa.ru/modern/article.php?id=819>

123. Очерки истории университетского образования: монография / Т. А. Молокова [и др.]; под ред. Т. А. Молоковой; 2-е изд., испр. и доп.; М-во образования и науки Росс. Федерации, ФГБОУ ВПО «Моск. гос. строит. ун-т.». – Москва: МГСУ, 2011. – 175 с.

124. Паращенко Л. І. Технологія формування ключових компетентностей у старшокласників: практичні підходи / Л. І. Паращенко // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – С. 73-85.

125. Парсонс Т. Система современных обществ: пер. с англ. / Т. Парсонс – М. : Аспект пресс, 1998. – 266 с.

126. Парсонс Т. Функциональная теория изменения / Т. Парсонс // Американ. социол. мысль : тексты. – М. : Изд-во МГУ, 1994. – С. 464-496.

127. Пелікан Я. Ідея Університету: переосмислення : пер. з англ. / Ярослав Пелікан. – К. : Дух і літера, 2009. – 360 с.

128. Пересторонина И. Л. Особенности формирования профессиональной компетентности будущего учителя при изучении второго иностранного языка / И. Л. Пересторонина // Научное исследование и российское образование: идеи и ценности 21 века. Материалы 6-й международной научно-практической конференции аспирантов и соискателей 3–4 апреля 2003 года / Сост. Н. В. Фанькина. – М. : АПК и ПРО, 2003. – С. 177-181.

129. Перспективы занятости и выбор университета британскими студентами // Экономика образования. – 2004. – № 4 – С. 94-95

130. Перспективы развития системы непрерывного образования / Под ред. Б. С. Гершунского. – М. : Педагогика, 1990. – 224 с.

131. Петербург и его жизнь. – Спб., 1914. – 467 с.

132. Петров Ф. А. Гутков Д. А. Российские университеты / Ф. А. Петров, Д. А. Гутков // Очерки русской культуры XIX века. Т.3. – М., 2001. – 296 с.

133. Петров Ф. А. Формирование системы университетского образования в России / Ф. А. Петров ; Т.1. Российские университеты и Устав 1804 года. – М., 2002. – 345 с.

134. Петухов Е. В. Имперский Юрьевский, бывший Дерптский университет за сто лет его существования (1802–1902). Исторический очерк / Е. В. Петухов ; Т.1. – Юрьев, 1902. – 369 с.

135. Півняк Г. Дослідницький університет як механізм удосконалення інноваційної діяльності / Геннадій Півняк // Вища школа. – 2011. - № 10. – С. 54-61.

136. Платонова Н. Из истории средневековых университетов / Н. Платонова // Журнал Министерства Народного Просвещения. – 1899. – №4. – С. 430-456.

137. Покровский Н. Е. О перспективах университетского образования в условиях глобализации (теоретические выкладки и практические импликации) [Электронный ресурс] / Н. Е. Покровский. – Режим доступа : <http://www.hse.ru/ic5/46.pdf>

138. Поляков М. Трансформація університету в Україні за часів її незалежності / Микола Поляков, Варфоломій Савчук // Вища школа. – 2011. – № 10. – С. 62-70.

139. Пометун О. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – С. 66-72.

140. Предпринимательские университеты в инновационной экономике ; Под общ. ред. проф. Ю. Б. Рубина. – М.: ООО «Маркет ДС Корпорейшн», 2005. – 402 с.

141. Проблемы профессионального выбора и занятости молодежи на региональном рынке труда (по материалам социологического исследования 2010 года) / Нар. укр. акад.; [сост.: В. И. Астахова, Е. Г. Михайлева, Е. В. Бирченко и др.]. – Харьков: Изд-во НУА, 2010. – 60 с.

142. Прокопьев В. П. О признаках классического университета [Электронный ресурс] / Виталий Павлович Прокопьев // Университетское управление. – 2000. – № 2(13). – С. 35-39. – Режим доступа: <http://www.ecsocman.edu.ru/univman/msg/145147.html#4#4>

143. Пушных В. А. Сравнительный анализ организационных культур российского и американского университетов / В. А. Пушных // Вопросы образования. – 2010. – №4. – С. 291-306.

144. Пушных В. А. Управление университетом как ценностно-ориентированной системой / В. А. Пушных, Б. Л. Агранович // Инженерное образование. – 2009. – №5. – С. 105-111.

145. Радаев В. В. Студент – жертва устойчивого прагматического психоза / В. В. Радаев // Политический журнал. – 2005. – №34. – С.63-65.

146. Развитие персонала на основе компетенций [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.savproject.ru/services/kadrovyu-konsalting/model_kompetentsiy/

147. Ридингс Б. Университет в руинах / Билл Ридингс /пер. с англ. С. М. Корбута; М.: Изд. дом уос. ун-та – Высшей школы экономики, 2010. – 304 с.

148. Ритцер Д. Современные социологические теории / Д. Ритцер. – 5-е изд. – СПб.: Питер, 2002. – 686 с.

149. Рождественский С. В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения. 1802-1902. – СПб., 1902. – 589 с.

150. Садовничий В. А. В поисках нового подхода к развитию образования и производственных сил в России: университетские

округа / В. А. Садовничий // Университетское управление: практика и анализ. – 2000. – № 2(13). – С. 7-11.

151. Салимьянова И. Г. Роль исследовательских университетов в развитии национальной инновационной системы [Электронный ресурс] / Индира Гаязовна Салимьянова // Общество. Среда. Развитие (Terra Humana). – Выпуск № 4/2011. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/rol-issledovatel'skih-universitetov-v-razvitii-natsionalnoy-innovatsionnoy-sistemy#ixzz3162RKBW1>

152. Самоопределение университета: путь реально-должного. Коллективная монография ; Под ред. В. И. Бакштановского, Н. Н. Карнаухова. – Тюмень, 2008. – 699 с.

153. Сборник постановлений по Министерству народного образования. Изд.2.; Т.1. – Спб., 1875. – 331 с.

154. Сборник постановлений по Министерству просвещения ; Изд.2. Т.2. – Спб., 1875. – 977 с.

155. Сенашенко В. О компетентностном подходе в высшем образовании / В. О. Сенашенко // Высшее образование в России. – 2009. – № 4. – С. 18-24.

156. Сидоренко О. Л. Удосконалення процесу вступу до вищих навчальних закладів як пріоритетний напрям освітньої політики в Україні / О. Л. Сидоренко // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства: Збірник наукових праць. – Випуск 16. – Х.: ХНУ імені В. Н. Каразіна. – 2010. – С. 649-653.

157. Смирнов С. С. История Московской Славяно-греко-латинской академии / С. С. Смирнов. – М., 1855. – 87 с.

158. Социальные функции высшей школы в развитом социалистическом обществе ; Под ред. Астаховой В. И. – Х. : Вища школа, 1984. – 139 с.

159. Стратегическое целеполагание и структурные изменения в системе высшего и университетского образования : Аналитический обзор состояния и международных тенденций развития высшего образования [Электронный ресурс]; Центр проблем развития образования Белорусского государственного университета. – № 8

(апрель – июнь 2004 г.). – Режим доступа:
<http://charko.narod.ru/index18.html>

160. Суворов Н. Средневековые университеты / Н. Суворов.
– М.: Типогр. Товарищества И. Н. Кушнеров, 1898. – 245 с.

161. Тадмор З. Исследовательские университеты: современный wellsprings новых технологий / З. Тадмор // Альма матер (Вестник высшей школы). – 2007. – № 2. – С. 38-39.

162. Тлостанова М. В. Контуры университета XXI века в контексте кризиса модерна / М. В. Тлостанова // Высшее образование в России. – 2013. – №1. – С. 24-36.

163. Фатхутдинов Р. Системный подход к управлению / Р. Фатхутдинов // Упр. персоналом. – 1999. – № 12. – С. 63-78.

164. Филиппов Р. И. Макдональдизированное образование: подходит ли оно для России? / Р. И. Филиппов // Высшее образование в России. – 2010. – №3. – С. 123-128.

165. Хагуров Т. А. Высшее образование: между служением и услугой / Т. А. Хагуров // Высшее образование в России. – 2011. – №4. – С. 47-57.

166. Чанбарисов Ш. Б. Формирование советской университетской системы (1917-1938 гг.) / Ш. Б. Чанбарисов. – Уфа, 1973. – 217 с.

167. Чепак В. В. Теоретико-методологічні засади становлення і розвитку соціології освіти / В. В. Чепак. – Монографія. – К. : Видво ТОВ «Геопринт», 2011. – 304 с.

168. Чугуєнко В. М. Методи соціотехнічної діяльності й розвитку особистості інженера-дослідника / В. М. Чугуєнко // Науково-дослідна робота студентів: аспект формування особистості майбутнього вченого, фахівця високої кваліфікації: Зб. матеріалів Першої міжнар. наук.-практ. конф. – Запоріжжя: ЗНТУ, 2002. – С. 45-48.

169. Чукнерашвили Е. Р. Развитие высшего образования в СССР / Е. Р. Чукнерашвили. – М., 1961. – 244 с.

170. Чупров В. И. Молодежь в обществе риска / В. И. Чупров, Ю. А. Зубок, К. Уильямс. – М., 2003. – 229 с.

171. Шаронова С. А. Универсальные константы института образования – механизм воспроизводства общества / С. А. Шаронова. – М.: Изд-во Рос. ун-та дружбы народов. – 2004. – 357 с.

172. Швырев С. П. История имперского Московского университета, написанная к столетию его юбилея. 1755–1855 / С. П. Швырев. – М., 1855. – 458 с.

173. Шейн Э. Х. Организационная культура и лидерство / Э. Х. Шейн. – СПб.: Питер, 2002. – 336 с.

174. Шуклина Е. А. Социология самообразования: предпосылки, методология, методика / Е. А. Шуклина ; Урал. гос. проф.-пед. ун-т, Ин-т социологии и экономики, Урал. гос. науч.-образоват. центр РАО. – Екатеринбург, 1999. – 214 с.

175. Щеглов П. Е. Качество высшего образования. Риски при подготовке специалистов / П. Е. Щеглов // Университетское управление: практика и анализ. – 2003. – № 1 (24). – С. 46-59.

176. Юхнева Н. В. Этнический состав, этносоциальная структура населения Петербурга. – Л., 1984. – 227с.

177. Янечек Я. Перспективи створення «першої ліги» Польщі / Я. Янечек // Університетська автономія. – К.: Таксон, 2008. – С. 82-89.

178. Ясперс К. Идея университета / К. Ясперс / Пер.с нем. Т. В. Тягуновой: под. ред. М. А. Гусаковского. – Минск: БГУ, 2006. – 102 с.

179. About LERU [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.leru.org/index.php/public/about-leru/>

180. Barr R. From Teaching to Learning: a New Paradigm for Undergraduate Education [Электронный ресурс] / R. Barr, J. Tagg // Change. – 1995. – Vol. 27. – № 6. – P. 13–25.– Режим доступа: http://www.wcslc.edu/strategic_planning/from_teaching_to_learning.pdf

181. Birnbaum R. How colleges work: The cybernetics of academic organization and leadership / R. Birnbaum. – San Francisco: Jossey-Bass, 1989. – 280 p.

182. Bourgeois E. Developing Foresight for the development of Higher Education: Research Relations in the Perspective of the European

Research Area (ERA) / E. Bourgeois // Final report of the Strata-Etan Expert Group. – Brussels: European Commission, Directorate-General for Research. Unit RTD-K2. 2002. – 80 p.

183. Clark Burton R. Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation / Burton R. Clark. – London and New York: International Association of Universities Press and Pergamon-Elsevier Science, 1998. – 180 p.

184. Glazer N. Remembering the Answers: Essays on the American Student Revolt / N. Glazer. – N. Y., 1970. – 312 p.

185. Higher Education and Research for the ERA: Current Trends and Challenges for the Near Future / European Commission. STRATA-ETAN Expert Group on Foresight for the Development of Higher Education/Research Relations. - European Commission, Directorate General for Research, 2004. – 82 p.

186. <http://univer.in/vuzy-ukrainy>

187. <http://www.nua.kharkov.ua>

188. <http://www.pg.com.ua/>

189. http://www.pmi.com/ru_ru/pages/homepage.aspx

190. <http://www.uvic.ca/coopandcareer/studentsalumni/resources/competencykit/core.php#section0-12>

191. Mintzberg H. The professional Bpbureaucracy / H. Mintzberg // Organization & governance in higher education. Boston: Pearson Custom Publishing, 2000. – P. 50–70.

192. Mowery D. The Changing Role of Universities in the 21st Century US R&D System / D. Mowery // AAAS Science and Technology Policy Yearbook 2002 // A. Teich, S. Nelson, S. Lita (ed.) Wash. (DC): AAAS, 2002.

193. Ropke J. The Entrepreneurial University: Innovation, academic knowledge creation and regional development in a globalized economy / J. Ropke. – Philipps-Universität Marburg, Germany, 1998. – 464 p.

194. Simons M. “Education Through Research” at European Universities: Notes on the Orientation of Academic Research / M. Simons // Journal of Philosophy of education. - Oxford: Blackwell Publishing,

2006. – Vol. 40. – №1. – P.31-50.

195. Sporn B. Adaptive University Structures: An Analysis of Adaptation to Socioeconomic Environments of US and European Universities / B. Sporn. – London : Jessica Kingsley, 1999.

196. Sporn B. Management of and in Higher Education Institutions / B. Sporn; Barry McGaw, Penelope Peterson and Eva Baker (Eds.) // The International Encyclopedia of Education, 3rd Edition, Elsevier, 2010

197. Teixeira P. Private Higher Education and Diversity: An Exploratory Survey / P. Teixeira, A. Amaral // Higher Education Quarterly. – 2001. – №4. – P. 359-395.

198. The International Encyclopedia of Higher Education. Vol. 9. – Jossey-Bass, Inc., Publishers, 1977. – p. 4235-4236.

199. Thorp H. The Entrepreneurial University [Электронный ресурс] / H. Thorp, B. Goldstein // – Режим доступа: <http://www.insidehighered.com/views/2010/09/27/thorp>

200. What is EUCEN? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eucen.eu/about/eucen>

Наукове видання

**УНИВЕРСИТЕТ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОСТИ: СИЛА
ТРАДИЦИЙ ПЕРЕД ВЫЗОВАМИ БУДУЩЕГО**

Монографія

(російською мовою)

За загальною редакцією
доктора соціологічних наук, професора К. Г. Михайльової

В авторській редакції

Підписано до друку 25.06.2014. Формат 60×84/16.

Папір офсетний. Гарнітура «Таймс».

Ум. друк. арк. . 16,36

Наклад 100 пр. Зам. № ZE 1143

Видавництво ТОВ «Щедра садиба плюс»

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи:

серія ДК № 4666 від 18.12.2013 р.

61052, Україна, м. Харків, вул. Ярославська, 11.

(057) 754-49-42

Надруковано у ТОВ «Смугаста типографія»

Україна, 61002, Харків, вул Чернишевська, 28а.

