

СПЕЦИФІКА СОЦІОКУЛЬТУРНОГО ФЕНОМЕНУ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВНЗ

Аналізується проблема взаємодії наукової та освітньої діяльності на рівні суспільства, ВНЗ, викладача ВНЗ й обґрунтовується необхідність їх диференціації. Розглядаються різні типи взаємодії наукової та педагогічної діяльності, існуючі в практиці викладача ВНЗ.

Ключові слова: *ВНЗ, зміст освіти, викладач, науково-педагогічна діяльність, знання, нове знання.*

Анализируется проблема взаимодействия научной и образовательной деятельности на уровне общества, вуза и преподавателя вуза и обосновывается необходимость их дифференциации. Рассматриваются разные типы взаимодействия научной и педагогической деятельности, существующие в практике преподавателя вуза.

Ключевые слова: *ВУЗ, содержание образования, преподаватель, научно-педагогическая деятельность, знание, новое знание.*

Analyzes the problem of interaction between scientific and educational activities at the community level, high school and college teacher, and the necessity of theirs differentiation. Considered available to the practice of different types of interaction between research and teaching by a teacher of high school.

Key words: *university, educational content, teacher, scientific-pedagogical activity, knowledge, new knowledge.*

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю обґрунтування специфічності соціокультурного феномену науково-педагогічної діяльності, вивчення питань, пов'язаних із якісною підготовкою науково-педагогічних кадрів, становленням науково-педагогічної діяльності викладача вищої школи в сучасній науці.

Мета статті — висвітлити поняття науково-педагогічної діяльності як цілісного соціокультурного феномену, що характеризує специфіку науково-освітнього процесу у вищій школі.

Можна вважати загальноновизнаним те, що головною особливістю діяльності викладача ВНЗ є постійна взаємодія його наукової та педагогічної діяльності. Можна навести безліч свідчень, які це підтверджують.

У більшості праць таку взаємодію розуміють як просте об'єднання цих видів діяльності в практиці викладача: «Професорсько-викладацький склад кардинально відрізняється від інших категорій викладачів других навчальних закладів і вчителів загальноосвітніх шкіл. До трудової функції викладачів внз входить проведення не тільки навчально-методичної, але й науково-дослідницької роботи. Саме ця обставина виокремлює їх і дозволяє називати науково-педагогічними працівниками» [4, с. 10]; «Поліпшення освіти у ВНЗ неможливе без визнання подвійної функції викладача як ученого і як педагога й наявності компетентності як в одній, так і в іншій. При

цьому об'єктивно головною є викладацька функція, однак для викладачів найзначущішою є їхня компетентність як науковців» [11, с. 104]; «Завдання, поставлені перед ВНЗ, можна виконувати, якщо викладачі є одночасно й висококваліфікованими вченими, і педагогами» [14, с. 27].

Проблема взаємодії наукової й педагогічної діяльності викладачів внз розглядається й відповідно аргументується, зазвичай, у рамках актуальної проблеми посилення взаємодії наукової й освітньої діяльності у внз.

Історично первісною формою цієї взаємодії було зосередження наукової діяльності переважно у вищих навчальних закладах. У ВНЗ поєднувалися і вироблення, і передача знання. Обсяг наукового знання був відносно невеликим, а швидкість його збільшення не створювала проблеми для своєчасної передачі знання тим, кого навчають. Поєднання процесів пізнання й викладання було персоніфіковане фігурою вченого-педагога. У його роботі взаємодія наукової й педагогічної діяльності відбувалася через просте їх сполучення.

Згодом, внаслідок зміни характеру науки і її соціальної ролі в суспільстві, ситуація змінилася докорінно, що виявилось в перетворенні «малої» університетської науки в «більшу» науку індустріального типу (різке збільшення чисельності наукових кадрів, диференціація й кооперація наукової роботи і т. д.). У цих умовах наука вже не могла зосереджуватися переважно у внз. Вона починає існувати в різних організаційних формах, зокрема й у зовсім самостійних. Слід зазначити, що процес інституціонального відокремлення науки від вищої освіти втілювався в різних країнах неоднаково — від співіснування наукових організацій під одним «дахом» з ВНЗ (США) до самостійних специфічних науково-дослідних установ (країни колишнього СРСР).

Самостійність і різноманіття організаційних форм існування науки неминуче актуалізували проблему її взаємозв'язку з освітою. Академічна наука й галузева наука виявилися далекими від науки ВНЗ і, тим більше, від системи вищої освіти в цілому. Тепер взаємозв'язок наукової й педагогічної діяльності не забезпечується автоматично. В умовах інституціоналізації науки в самостійні явище завжди існує об'єктивна можливість розриву між ними [16, с. 158].

Диференціація наукової й освітньої діяльності відбувається не тільки на рівні суспільства, але й у вищій освіті. Це виявляється в тому, що наукова діяльність у ВНЗ втрачає зв'язок з освітнім процесом.

У США в 60-ті рр. переважали концепції проголошення наукової діяльності першочерговою метою або «надзавданням» вищої школи [8, с. 8-9]. На перше місце серед функцій ВНЗ було поставлене здійснення досліджень і розширення меж людського знання взагалі; на друге — поширення вже існуючих знань серед власних студентів; на третє — поширення знання в суспільстві. Одним із серйозних

наслідків подібної організації взаємодії наукової й педагогічної діяльності у ВНЗ шляхом додавання пріоритету науковій діяльності стало розширення мережі наукових установ, лабораторій і центрів, практично не пов'язаних з навчальним процесом, що згубно позначилося на загальному фінансовому становищі ВНЗ, якості підготовки студентів і аспірантів. На думку американської ради з освіти, розрив наукової й освітньої діяльності спричинив серйозну кризу вищої школи 70-х рр. [8, с. 9].

У суспільстві немає згоди в розумінні співвідношення науки й викладання в рамках вищої освіти: «В університеті викладають знання. Здавалося б, у цьому банальному твердженні немає нічого такого, що потребувало б якихось пояснень. Єдине, що можна було б додати, — це те, що в університетах не тільки викладаються знання, але й створюється нове знання. Не завжди можна чітко розрізнити, яка із цих функцій університету первинна — продукування знання чи його трансляція. Очевидно все-таки, що викладання для університету — це його абсолютне й обов'язкове завдання, у той час як створення нового знання може здійснюватися не завжди (бути, так би мовити, не «по зубах» або факультативним). Останнім часом у Великобританії стали створюватися університети, де функція викладання поступово стає факультативною стосовно функції вироблення нового знання. Саме вони викликають у суспільстві серйозне «роздратування» [15, с. 11].

Пояснення необхідності взаємодії наукового й освітнього процесів у ВНЗ ґрунтується на специфіці відтворювальної діяльності. Вища освіта відтворює найскладніші види професійної діяльності, для яких характерні: перевага знань над навичками й досвідом; відсутність стабільності професійних знань; творче використання знань у процесі діяльності; здатність здобувати нові знання. Саме тому поширеним є переконання: «ВНЗ без справжньої науки не може виконувати свого головного завдання — підготовки висококваліфікованих фахівців» [19, с. 10].

Необхідність збереження єдності наукової й освітньої діяльності у ВНЗ сприяє розробки цілого комплексу різноманітних заходів, спрямованих на протидію збільшенню розриву між освітньою й науковою діяльністю, зокрема заходів і вимог, пов'язаних з діяльністю викладача.

Тут розуміння обов'язкової єдності наукової й освітньої діяльності на рівні ВНЗ некритично переноситься на рівень викладача. Вимога постійної взаємодії цих видів діяльності у роботі викладача у ВНЗ зумовлена, на наш погляд, механічним отождошенням функцій ВНЗ й діяльності викладача. Аргументація необхідності такої взаємодії зводиться, зазвичай, до такої схеми: чим плідніше наукова діяльність викладача, тим вище рівень викладання, а отже, й рівень підготовки студентів. Однак, насправді, це один із можливих типів взаємодії

наукової й педагогічної діяльності. Так, результати соціологічного дослідження [5, с. 98] викладачів університетів свідчать, що плідна взаємодія двох видів діяльності спостерігається в незначній кількості викладачів (23%).

Наукова й педагогічна діяльність — це різні види діяльності, що відбивається зокрема у поняттях: наукова діяльність — спеціалізована діяльність, орієнтована на здобуття нового знання; педагогічна діяльність — спеціалізована діяльність із передачі знання. Один із перших дослідників взаємодії наукової й педагогічної діяльності науковця В. Оствальд вважав, що немає певного відношення між здатністю шукати нові істини й здатністю викладати науку. Стосовно цього Оствальд наводить наявні в практиці варіанти поєднання наукової й педагогічної діяльності вченого: 1) видатні дослідники, але нездатні педагоги; 2) прекрасні педагоги, але погані дослідники; 3) видатні дослідники та видатні педагоги; 4) дослідники, що не мають нічого спільного з педагогічною діяльністю. На думку Оствальда, можна говорити лише про те чи іншому поєднанні, що не впливають один на одного, двох сторонах діяльності вченого [13, с. 17].

В. А. Гавриленко, котрий досліджував цю проблему стосовно діяльності викладачів ВНЗ, отримав аналогічні результати [2, с. 29]. Він умовно поділив викладачів на чотири категорії:

категорії	викладач	учений
I	+	+
II	-	+
III	+	-
IV	-	-

Перша категорія характеризує виняткове явище — поєднання педагога й вченого. Друга описує великого вченого, але поганого викладача, що не вміє зацікавити студентську аудиторію. Третя категорія — основна маса викладачів, які несуть головне педагогічне навантаження. Четверта ж характеризує людей, випадкових у вищій школі.

Розглядаючи несприятливі для діяльності викладача внз типи взаємодії наукової й педагогічної діяльності, З. Ф. Есарєва визнає, що «педагогічна діяльність, потребуючи значних зусиль і часу, обмежує здатність викладача займатися науково-дослідною діяльністю. У свою чергу, наукова праця може витіснити педагогічну. Так, за останні роки багато великих учених перейшли з внз до академічних інститутів» [5, с. 94].

Проведений С. Лебедевим аналіз сучасного стану та перспектив вузівської науки показав, що «у внз близько половини ставок наукових співробітників сьогодні обіймають викладачі (зрозуміло, з фінансових міркувань). Заняття наукою тільки за сумісництвом робить розвиток науки у ВНЗ досить проблематичним, хоча для підтримки наукової кваліфікації викладачів це може бути й корисно. Півставочно необов'язкова наука не може бути по-справньому продуктивною. Як

і будь-яка успішна діяльність, наука потребує повної віддачі. Здається, якщо із двох лих вибрати менше, те півставочне викладання штатними вченими — набагато менше лихо» [9, с. 31]. Там же їм відзначається, що для викладачів «насамперед саме трансляція вже наявного й прийнятого науковим співтовариством знання — головне завдання, тоді як для вчених таким завданням є вироблення нового знання. Ці завдання, хоча й пов'язані, але істотно різні й за технологією їхньої реалізації, і за формами інституціонізації діяльності, і за основними цінностями, що розподілені співтовариствами вчених і викладачів. Якщо ж виходити з того, що всі науково-педагогічні працівники ВНЗ є вченими, то доведеться визнати вкрай низьку ефективність науки вчн: у 5–6 разів нижче, ніж у середньому в науці в Росії» [9, с. 34].

На нашу думку, розглядаючи проблему взаємодії наукової й педагогічної діяльності викладача, потрібно говорити не про поєднання цих двох різних за своєю природою видів діяльності, а про специфіку педагогічної діяльності викладача вчн, яка є, по суті, науково-педагогічною.

Питання змісту й обсягу поняття науково-педагогічної діяльності є недостатньо вивченими. Тому у зв'язку з проблемами, які виникають у взаємодії наукової й педагогічної діяльності у ВНЗ, дослідження поняття «науково-педагогічна діяльність викладача ВНЗ» є актуальним.

Поняття «науково-педагогічна діяльність» можна розглядати через найближче родове поняття й виду видмінності. Залежно від того, хто є суб'єктом науково-педагогічної діяльності — учений або викладач, родовим поняттям є наукова або педагогічна діяльність.

У літературі «науково-педагогічна діяльність» найчастіше розглядається як структурний елемент наукової діяльності. Наукова діяльність, як єдина система соціально організованої діяльності, містить науково-дослідницьку діяльність, орієнтовану на збільшення нового знання; науково-організаційну діяльність, спрямовану на здійснення керівництва й керування наукою; науково-інформаційну діяльність, покликану забезпечити інформаційне обслуговування інших видів діяльності; науково-допоміжні види діяльності, що виконують усі інші функції обслуговування, крім суто інформаційного забезпечення; науково-педагогічну діяльність, що забезпечує рух знань від науки в інші сфери людської діяльності [18, с. 95].

Із системних позицій розвиток наукової діяльності наукового працівника представляється як зміна в процесі його творчого життя співвідношення трьох видів наукової діяльності: нагромадження відомих знань, виробництво нових знань і передача відомих і нових знань. У молоді роки (на початковому етапі наукової діяльності дослідника) переважають зусилля, спрямовані на оволодіння відомими науковими знаннями і методами досліджень. Цей вид діяльності дає

поштовх новим видам, пов'язаним спочатку з індивідуальним виробленням наукових знань, які, досягши певного рівня розвитку, переходять у види діяльності з колективного вироблення наукових знань. Згодом домінують види діяльності, пов'язані з передачею та реалізацією накопичених і вироблених наукових знань [17, с. 91].

Тут важливим є те, що йдеться про існування об'єктивної закономірності зміни характеру та змісту наукової діяльності протягом усього творчого шляху науковця, а не необхідності щоденного поєднання науково-дослідницької й науково-педагогічної діяльності.

На наш погляд, по відношенню до педагогічної діяльності, як професійної діяльності, науково-педагогічна діяльність повинна розглядатися як різновид цієї професійної діяльності, як форма діяльності викладача вузу.

Розгляд конкретної діяльності здійснюється шляхом виділення проблемних ситуацій, які безпосередньо спонукають фахівця до активності і вирішуються нею. Ці ситуації є професійними завданнями. Педагогічна діяльність викладача при такому підході може бути розглянута як процес вирішення наступних професійних завдань: здобуття (накопичення) знання в галузі тієї науки, яка викладається; конструювання знання, що передається; передача знання.

Специфічність педагогічної діяльності викладача ВНЗ як науково-педагогічної проявляється, на нашу думку, під час конструювання знання, що передається. Останнє пов'язане з розробкою двох окремих, хоча і взаємозалежних, питань: змісту навчального матеріалу та його дидактичного подання.

Усе частіше й усе більшою кількістю авторів увага й пріоритет надається розробці питань змісту освіти й змісту навчального матеріалу [1; 20]. Це пов'язано з критикою існуючої тривалий час так званої «навчально-трансляційної» парадигми освіти, де зміст освіти — щось дане заздалегідь, що спричиняло абсолютизацію значення ролі форм навчання: проблемного, контекстного, діяльнісного, цілісного, оптимізаційного і т. д. — й об'єктивно вело до зосередження уваги на окремому завданні навчального процесу — підвищенні рівня сприйняття трансльованого знання. У новій парадигмі проблеми змісту освіти й змісту навчального матеріалу (Чому навчати?) ставляться серед проблем педагогічної технології на перше місце, а всі наступні завдання вибору методів, засобів й організаційних форм освітньої діяльності (Як вчити? Як вчитися?) визнаються підлеглими і опосередкованими результатами вирішення проблем змісту.

До основних проблем, які стосуються проблем змісту освіти, належить і проблема вирішення протиріччя між обсягом накопиченого в науці знання, а також високими темпами його збільшення й можливостями вищої освіти увібрати обсяг цього знання й оперативно асимілювати нові наукові досягнення. Оскільки вища освіта не може (й не повинна) повністю вмістити в себе весь обсяг наукових знань,

то в центрі уваги виявляються «критерії селекції знання, що ґрунтуються на глибокому розумінні власної специфіки освіти» [7, с. 26].

Знання повинні бути стабільними, тобто зберігати свою продуктивну силу протягом тривалого часу, і разом з тим актуальними. Це протиріччя вирішується в складній структурі знання, що становить зміст освіти в цілому й зміст окремих навчальних дисциплін. У цій структурі можуть бути видокремлені ядро знань і його оболонка [12]. Ядро знань являє собою стійку їх частину — знання «на все життя». Це фундаментальні знання і найбільш стійка частина прикладних знань. Обидва компоненти ядра знань змінюються й розвиваються як кожен сам по собі, так і один щодо іншого. Цей стійкий, поступово й логічно нарощуваний каркас знань є освітньою основою підготовки фахівця. В оболонці ядра знань можна виділити два шари знань: більш стійкі, що відображають якусь загальну специфіку об'єктів праці і методів впливу на нього, і конкретні, відповідні даному існуючому їх стані. Другий шар є найбільш динамічним і підлягає постійному оновленню. Оболонка формує спеціально-професійні знання, уміння, навички на стадії вивчення спеціальних дисциплін.

Істотним моментом для характеристики діяльності викладача вназ як науково-педагогічної, що зумовлена складною структурою знання, яке становить зміст освіти й навчального матеріалу, є необхідність постійного оновлення цього змісту. Ця складна структура й складна динаміка оновлення знання спричиняють необхідність звернення викладача до наукового знання, що перебуває на різних етапах асиміляції з дисциплінарним знанням. Саме тут діяльність викладача вузу набуває характер наукової. Одне з концептуальних положень про університет сформулював на початку ХХ ст. С. Й. Гессен [3, с. 29]: «Єдність дослідження й викладання означає насамперед, що наука в університетському викладанні розглядається завжди як ще не зовсім вирішена проблема, як щось, що перебуває в процесі дослідження».

Викладач у разі оновлення змісту навчального матеріалу звертається до наукового знання, представленого в масиві дисциплінарних публікацій. При цьому він звертається до «ешелонів» публікацій, що перебувають на різному часовому віддаленні від найновіших досліджень: статей, оглядів, монографій, підручників. Підручники дають зрозуміти актуальний стан дисципліни в цілому, досягнутий на сьогодні рівень цілісного відбиття наукового змісту дисципліни в її навчальних спеціалізаціях; численні монографії формують уявлення про стан систематичного розгляду найзначніших проблем; огляди — про напрями найінтенсивнішого дослідження й підходи до вивчення кожної проблеми; кількісно найпотужніший «ешелон» статей надає інформацію про способи досліджень, про отримані результати й імена дослідників. Поділ масиву дисциплінарних публікацій на згадані різновиди відбиває процес перетворення дослідницького результату. Наприкінці процесу дослідження результат втрачає свої зв'язки з ним

і з позицією автора й стає науковим фактом (законом, ефектом, константою, змінною й т. п.), пов'язаним з іншими елементами системи цілісного на нинішній момент наукового знання [10].

Необхідність звернення викладача до інформації, ще не включеної в цілісне наукове знання, посилюється у зв'язку з переходом внаслідок до моделей випереджаючої, перспективно орієнтованої освіти, зі зміною цілей і прагматики. Сьогодні все частіше проявляється емпіризм знання. Споживачі знання уже не ставлять на перше місце питання про істинність цього знання. Пріоритету набувають питання використання знання, його ефективності під час вирішення конкретних завдань, можливості його «продажу» в тій або іншій формі. І тут викладачі до змісту навчального матеріалу долучають знання з передових позицій науки, істинність якого відносна.

Звертаючись у своїй діяльності з оновлення змісту навчального матеріалу до наукових знань, що перебувають на проміжних етапах на шляху до цілісного наукового знання, викладач долучається до роботи з його систематизації й, фактично, стає членом співтовариства вчених, котрі досліджують цю проблему. Тут його діяльність набуває рис наукової діяльності, як за характером здійснюваних розумових дій, розумових операцій і т. д., так і головне, за результатами.

Наукова діяльність пов'язана не тільки з виробленням знань, але і з їхньою постійною систематизацією. У її складі можна виділити дві форми діяльності, що функціонально відрізняються одна від іншої. Першою формою є суто дослідницька діяльність, спрямована на здобуття первинних наукових знань (нових об'єктів, явищ, ефектів і т. п. — «що-відкриттів»). Друга форма діяльності пов'язана з відбором, організацією й систематизацією знань. У науковій літературі перевага надається дослідницькій діяльності, і коли говорять про наукову діяльність, найчастіше мають на увазі саме її. При цьому вважається, що саме тут виробляється нове знання. Таке розуміння наукової діяльності й наукового знання є даниною традиції емпіризму, у якій вважалось, що все знання походить із досвіду, є результатом накопичення чуттєвих даних, а узагальнені знання, теоретичні поняття й закони — лише позначення, інструментальні запам'ятовування й класифікації експериментальних даних. Існує й протилежна точка зору, висловлювана з позицій релятивізму: до наукової належить діяльність з раціоналізованого викладу, фіксації, оформлення знань у цілісну теорію, заперечуючи знання як механічну сукупність сприймання. Онтологія знання, розроблена І. Кантом, поєднує крайні позиції емпіризму й релятивізму. У ній знання містить у собі обов'язковий логічний момент, що включає одиничне знання в цілісність досвіду, вносить цілісність у сукупність сприйняття, саме цим породжуючи феномен знання. І хоча змістовно знання обмежене рамками досвіду, воно виникає завдяки синтезу «чуттєвих даних» у напрямі побудови змістовної структури, заданої логічними формами.

Діяльність викладача, що працює з відносним знанням і має кінцеву мету — включення його в навчальну дисципліну, потребує методологічних і логічних зусиль з організації дисциплінарного знання. При цьому відбуваються ті або інші зміни існуючої системи знання: її нарощування, уточнення, можливо, істотна структурна перебудова. Результатом діяльності викладача в цьому разі є нове наукове знання. При цьому нове в знанні — це й додавання (збільшення знання) нових принципів, постулатів, аксіом, теорій та ін., і перетворення й переоцінка вже існуючого знання в змісті рефлексій і аналізу. «Не можна, — пишуть відомі вчені Я. Б. Зельдович й І. Д. Новиков, — поняття нового розуміти занадто вузько. Є якийсь снобізм у тому, щоб уважати новим одержання й розуміння нових рівнянь. Нове — це також і нові висновки, нові результати в рамках існуючих теорій» [6, с. 117].

Здобуття викладачем нового наукового знання в процесі оновлення змісту навчального матеріалу й надає цій суто педагогічній діяльності наукової спрямованості. Таку взаємодію наукової й педагогічної діяльності можна вважати іманентно властивою діяльності викладача ВНЗ, яка в цьому сенсі повинна бути науково-педагогічною.

Це визначення науково-педагогічної діяльності не тільки розкриває сутнісні особливості діяльності викладача ВНЗ, але й переводить вимоги до неї радше в площину якісних показників, ніж формальних ознак. Викладач зовсім не зобов'язаний працювати ще й ученим і професійно створювати нові знання. Він зобов'язаний викладати, але викладати так, щоб будь-яке знання з наукової дисципліни в разі необхідності могло бути спроектоване ним у навчальну дисципліну, навіть якщо це потребує одержання нових наукових результатів.

Перспективою подальшої роботи в цьому напрямі є дослідження впливу концепції освіти, сформульованої Вільгельмом фон Гумбольдтом під час обґрунтування ідеї наукового університету, на сучасні уявлення про науково-педагогічну діяльність викладача ВНЗ.

Список літератури

1. Бобров В. В. Актуальные проблемы содержания образования / В. В. Бобров // *Философия образования*. — 2002. — № 5. — С. 89–102.
2. Гавриленко В. А. Педагогическое мастерство в высшей школе / В. А. Гавриленко. — М. : Труды МВТУ, 1996. — 93 с.
3. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. — М. : «Школа-пресс», 1995. — 365 с.
4. Дмитриева И. К. Трудовой договор научно-педагогических работников вузов : монография / И. К. Дмитриева. — М. : Изд-во МГУ, 2008. — 210 с.
5. Есарева З. Ф. Особенности деятельности преподавателя высшей школы / З. Ф. Есарева. — Л. : Изд-во ЛГУ, 1974. — 112 с.
6. Зельдович Я. Б. Проблемы релятивистской космологии. Философские проблемы астрономии XX века / Я. Б. Зельдович, И. Д. Новиков. — М. : Наука, 1976. — 398 с.

7. Клементьев Е. Д. Социально-философские аспекты образования / Е. Д. Клементьев // Вопросы философии. — 2004. — № 11. — С. 22–33.
8. Кокарев В. Г. Научный потенциал высшей школы США : монография / В. Г. Кокарев, В. В. Соколов. — М. : Изд-во МГУ, 2005. — 329 с.
9. Лебедев С. Пути реформирования вузовской науки / С. Лебедев // Высшее образование в России. — 2007. — № 3. — С. 27–36.
10. Мирский Э. М. Массив публикаций и система научной дисциплины / Э. М. Мирский // Социологические исследования. — 2001. — № 3. — С. 28–40.
11. Научно-технический прогресс и проблемы высшей школы (Страны Северной Европы) : реферативный сборник / под ред. Л. Г. Можяевой. — М. : ИНИОН РАН, 2009. — 103 с.
12. Новиков П. Задачи опережающего профессионального образования / П. Новиков // Человеческие ресурсы. — 2010. — № 2. — С. 46–54.
13. Оствальд В. Великие люди / В. Оствальд. — СПб., 1910. — 325 с.
14. Пугач В. Ф. Профессорско-преподавательский персонал государственных вузов России: тенденции социокультурного развития в постсоветский период / В. Ф. Пугач // Alma Mater. — 2010. — № 7. — С. 24–37.
15. Согомонов А. Назад в университет / А. Согомонов // Отечественные записки. — 2009. — № 2. — С. 11–19.
16. Социологические проблемы образования, культуры и науки / под ред. Т. В. Рябушкина. // М. : ИСИ АН СССР, 1988. — 280 с.
17. Тонкаль В. Е. Научно-технический потенциал: структура, динамика, эффективность / В. Е. Тонкаль, Г. М. Добров. — К. : Наук. думка, 1997. — 317 с.
18. Урсул А. Д. Философия и интегративно-общенаучные процессы / А. Д. Урсул. — М. : Наука, 2001. — 239 с.
19. Шукшунов В. Е. Академия и вуз: нерасторжимое единство, которое пока еще не достигнуто / В. Е. Шукшунов // Вестник Российской академии наук («Вестник РАН»). — 2009. — № 10. — С. 10–18.
20. Krechetnikov K. Designing of means in informatics technologies of training / K. Krechetnikov // Educational Technology Society. — 2003. — № 5. — P. 27–38.

Надійшла до редколегії 16.09.2012 р.