

Н. Малошонок,
аналитик ЦВМ

«Будущие преподаватели» как резерв преподавательского состава Школы: отличительные черты и инструменты профессионального развития

Аннотация. Весной 2010 г. Центром внутреннего мониторинга было проведено исследование, объектом которого выступали молодые преподаватели и сотрудники ГУ ВШЭ. Среди них нами была обнаружена интересная с исследовательской точки зрения группа, которая объединяется под общим названием «будущие преподаватели». Данная категория, в отличие от других групп высокого профессионального потенциала, является преподавательским резервом в полном смысле этого слова, поскольку ее члены только готовятся к полноценной преподавательской деятельности в Школе. Исследование показало, что группа «будущие преподаватели» очень неоднородна, поскольку включает как студентов и аспирантов, вовлеченных в учебный процесс лишь отчасти, так и действующих преподавателей, накопивших достаточный опыт работы со студентами. То есть представители данной категории не только имеют разные мотивы и цели деятельности в университете, но и находятся на разных этапах профессионального развития. Все это делает применение одних и тех же инструментов профессионального развития ко всей группе в целом неэффективным. В данной статье сделана попытка описать разнородную категорию «будущие преподаватели», а также выдвинуть эффективные методы работы с ней.

Ключевые слова: будущие преподаватели, инструменты профессионального развития.

Введение

Прием вузами на работу собственных выпускников на должность преподавателя — довольно распространенная практика в российской действительности, доставшаяся нам в наследство от советских времен [Юдкевич, Сивак, 2009]. Не исключением в этом случае является и Высшая школа экономики, в которой значительная часть молодых преподавателей — студенты или выпускники Школы, зарекомендовавшие себя в учебной и исследовательской деятельности в ГУ ВШЭ. В последнее время процесс «выращивания молодых кадров» институционально закреплён и реализуется в качестве программы, условно названной «кадровый резерв». Здесь подаю-

щие надежды студенты и выпускники могут подготовиться к будущей преподавательской деятельности, входя в одну из групп высокого профессионального потенциала, которая так и называется — «будущие преподаватели».

В официальном положении о кадровом резерве категория «будущие преподаватели» представляется как группа лучших студентов и аспирантов, перспективных для преподавательской работы. Одним из условий выдвижения кандидата для участия в группе высокого профессионального потенциала является именно инициатива кафедры, ее готовность после обучения взять будущего преподавателя на полную ставку¹. Исходя из общего описания обязанностей, накладываемых на кафедру и на резервиста, относящегося к категории «будущие преподаватели», можно заключить, что это единственная группа, представляющая собой именно резерв преподавательского состава в полном смысле этого слова. Члены других групп высокого профессионального потенциала, «новые преподаватели» и «будущие профессора», уже являются штатными сотрудниками Школы и, следовательно, представляют собой резерв в несколько ином понимании. Предполагается, что «новые преподаватели» за время пребывания в кадровом резерве должны накопить достаточное количество социального и символического капитала для получения достойной преподавательской заработной платы в ГУ ВШЭ (которую в основном составляют академические надбавки и доходы от участия в проектах), а «будущие профессора» — подготовиться к написанию докторской диссертации и составить в будущем ядро кафедры². То есть «будущие преподаватели» — единственная группа, подготовка которой нацелена на адаптацию резервиста к новой для него роли преподавателя.

¹ Положение о группе высокого профессионального потенциала в Государственном университете — Высшей школе экономики: http://www.hse.ru/org/hse/academic_develop/help#kadr.

² В резерве — молодость: интервью с М.М. Юдкевич и В.В. Радаевым // Государственный университет — Высшая школа экономики [портал]. 2009. 2 апр. <http://hse.ru/news/avant/6920266.html>.

В отличие от других групп кадрового резерва, представители рассматриваемой категории — выпускники или студенты ГУ ВШЭ, т.е. достаточно лояльная и осведомленная о внутренних правилах Школы группа. Успешным завершением участия в кадровом резерве является трудоустройство резервиста в качестве преподавателя на полную ставку, а следовательно, и переход его из категории «будущие преподаватели» в категорию «новые преподаватели». Так как участие в резерве длится 2 года и переход на второй год требует определенной отчетности, не все резервисты успешно завершают программу. Среди наших респондентов, участвовавших в исследовании, встретились выбывшие из резерва по результатам первого года. В общей сложности в ходе проведенного весной исследования, посвященного инструментам академического развития молодых преподавателей и сотрудников ГУ ВШЭ³, были взяты интервью у 11 представителей группы «будущие преподаватели», при этом пятеро из них — действующие резервисты, двое — выбывшие и завершившие программу, но не перешедшие в группу («новые преподаватели»), и четверо — перешедшие в группу «новые преподаватели».

Статья состоит из двух смысловых частей. В первой части дается подробное описание сотрудников и студентов ГУ ВШЭ, входящих в группу высокого профессионального потенциала «будущие преподаватели», а также факторов выбора ими преподавательской и академической карьеры. Вторая часть посвящена проблемам «будущих преподавателей» и инструментам академического развития, которые могут быть применимы к данной категории кадрового резерва. В заключении резюмированы самые значимые выводы и рекомендации.

Будущие преподаватели: кто они?

Описание группы. На данный момент в группе «будущие преподаватели» кадрового резерва состоит 31 человек с разных факультетов и кафедр. Лидерами по количеству преподавателей в данной категории оказались факультеты экономики и социологии (подробное распределение по факультетам представлено в таблице).

Одним из результатов исследования является фиксация неоднородности категории «будущие преподаватели». В нее входят, помимо студентов и аспирантов, которые только готовятся к преподавательской карьере, и уже состоявшиеся исследователи и преподаватели. Кроме того, «будущие преподаватели» достаточно сильно дифференцированы по эта-

Количество «будущих преподавателей» по факультетам и кафедрам

Факультеты и кафедры	«Будущие преподаватели», чел.
Экономика	10
Социология	6
Мировая экономика	3
Государственное и муниципальное управление	3
Бизнес-информатика	2
Кафедра государственных финансов	2
Право	1
Политология	1
МИЭФ	1
Психология	1
Кафедра математики	1
Всего	31

пам профессионального развития, и в связи с этим различаются по мотивам академической деятельности, целям, насущным проблемам. Так, в то время как одни участники этой категории резерва учатся в бакалавриате и магистратуре и лишь отчасти участвуют в учебном процессе в качестве ассистентов и помощников преподавателей, другие резервисты той же категории задействованы в более ответственных проектах и тратят основное время на подготовку кандидатской диссертации. Попытаемся наглядно представить гетерогенность «будущих преподавателей» посредством описания типов резервистов, встреченных в ходе проведения интервью. Нами были выявлены следующие типы.

1. Студенты бакалавриата, ориентированные на преподавательскую деятельность и имеющие опыт преподавания в качестве учебных ассистентов. Как правило, у них есть старшие наставники, которые помогают им включиться в преподавательскую и исследовательскую среду и сориентироваться в университетской жизни.
2. Студенты магистратуры, в высокой степени включенные в академическую среду в ГУ ВШЭ, планирующие получить научные степени и работать в Школе.
3. Сотрудники, совмещающие работу в ГУ ВШЭ с работой на полную ставку в других академических институтах или организациях. Они в достаточной степени включены в университетскую жизнь и уже имеют существенный опыт преподавания.
4. Преподаватели, уже работающие на полную ставку в ГУ ВШЭ, но еще «не успевшие»⁴ попасть в категорию «новые преподаватели».

³ Более подробное описание исследования см. в статье настоящего номера: Правдина М., Сворцова М., Юдкевич М. Кадровый резерв и академическое развитие ГУ ВШЭ. Результаты исследования как основа управленческих решений. С. 2—8.

⁴ В результате того, что отбор в резерв проводится только раз в год.

Несмотря на то что подавляющее большинство наших респондентов хорошо интегрированы в университетскую жизнь и непосредственно знакомы с ГУ ВШЭ в течение нескольких лет (изначально в качестве студентов, затем — сотрудников и аспирантов), среди участвовавших в исследовании резервистов встретились также те, кто в ГУ ВШЭ совсем недавно и плохо знакомы с формальными и неформальными правилами университета. Это аспиранты, получившие первое высшее образование вне стен ГУ ВШЭ и пришедшие в Школу продолжать обучение и академическую карьеру. К ним необходимо применять дополнительные инструменты работы по адаптации их в университете.

Проведенное исследование позволило нам охватить далеко не всех представителей категории «будущие преподаватели», поэтому можно предположить, что типов данной категории резервистов гораздо больше, чем нам удалось описать. Все эти типы требуют дифференцированных подходов и инструментов для работы с ними, поскольку обладают разными навыками и накопленным опытом преподавания и исследований, степенью информированности о профессиональных возможностях в рамках Школы и за ее пределами, стратегиями построения академической карьеры, степенью готовности к профессиональной мобильности, степенью включенности в академическую жизнь ГУ ВШЭ и активностью участия в проектах. Все перечисленные различия убеждают нас в том, что применительно к «будущим преподавателям» необходимы такие инструменты профессионального развития, которые могли бы учесть индивидуальные предпочтения и удовлетворить реальные и потенциальные потребности резервистов.

Выбор в пользу академической карьеры. Как мы уже отметили ранее, в категорию «будущие преподаватели» отбираются наиболее перспективные и успешные в плане успеваемости и исследовательской деятельности студенты и аспиранты. Их выбрали кафедра и университет для будущей преподавательской деятельности. Однако еще не известно, будет ли их выбор профессиональной деятельности сделан также в пользу преподавания и Школы, или они уйдут работать во внешние организации. Поэтому одна из задач формирования группы высокого профессионального потенциала — удержание и закрепление талантливых кадров в вузе. Вследствие этого обратимся к тому, как именно совершается выбор в пользу академической карьеры в университете «будущими преподавателями».

В качестве одного из результатов исследования было выявлено, что вопрос выбора между университетом и внешними, в основном коммерческими, организациями стоял перед многими нашими респондентами. Большинство из них, не определившись до конца в своих карьерных предпочтениях, пробовали себя на внешнем рынке труда, однако академическая

карьеря оказалась для них предпочтительнее, удобнее и приятнее:

«Для меня академическая карьера — это был неопределенный и неточный выбор. Поэтому я оставалась преподавать, проводила исследования в рамках разных научных грантов и проектов и параллельно работала в коммерческой среде аналитиком. Поработав год, я поняла, что это в большей степени мое, академическая карьера с полным включением в исследования и преподавание, и вернулась» («будущий преподаватель», 14⁵).

«...собственно проработал год [в коммерческой организации] и потом решил идти в аспирантуру, на этот же факультет, куда меня изначально рекомендовали по итогам защиты диплома. Но как-то я решил просто поработать. Потом все-таки решил плавно смещаться в академическую сферу» («будущий преподаватель», 18).

«Я еще на третьем курсе проходил практику в ВР. И мне не захотелось получать деньги за то, что просто газету читаю или в Интернете сижу. Я приходил на работу и спрашивал начальника: “Какую сегодня работу нужно сделать?”, а он мне отвечал: “Ну иди, что ли, газету почитай! Что, газет, что ли, мало?”. А я думал: “Ничего себе. Мне за это еще и платят”. То есть я увидел разницу, мне было с чем сравнивать. Определенный опыт вне университета получил, и здесь мне нравится больше» («будущий преподаватель», перешедший в категорию «новых», 4).

Стоит также отметить, что при условии, что «будущие преподаватели» не получают никаких материальных надбавок за членство в кадровом резерве, сама перспектива стать впоследствии «новым преподавателем» и получать материальное поощрение играет существенную роль в принятии решения остаться в ГУ ВШЭ:

«...те беспрецедентные стимулы, которые попыталось создать управление, они, конечно, [способствуют закреплению молодых преподавателей в ГУ ВШЭ]. То есть теперь риск того, что я, окончив магистратуру, уйду в какую-нибудь консалтинговую компанию, снизился, потому что, в принципе, гораздо удобнее работать в академической среде, занимаясь преподаванием и исследованиями. С другой стороны, и уровень обеспеченности преподавателей, да и в принципе сотрудников, он, действительно, как бы сильно вырос, и теперь однозначно предпочтения в эту сторону» («будущий преподаватель», 15).

Из приведенных выше цитат можно сделать вывод, что академическая, и в частности преподавательская, деятельность — вполне осознанный выбор многих наших респондентов из категории «будущие преподаватели». Этот вывод также доказывает тот факт, что практически все респонденты

⁵ Здесь и далее в скобках указан номер интервью.

связывают будущую карьеру и долгосрочные планы с ГУ ВШЭ.

Однако здесь есть и обратная сторона. Кроме функции закрепления перспективных выпускников в ГУ ВШЭ, кадровый резерв (в частности, участие в категории «будущие преподаватели») выполняет и селективную функцию, заключающуюся в отборе наиболее мотивированных и отсеивающих незаинтересованных и пассивных представителей данной группы. В ходе проведения исследования нам встречались случаи, когда кафедры, стремясь выполнить формальные требования, выдвигали немотивированных кандидатов, даже не предупреждая их о своем решении. Таким образом, участник числился резервистом, однако и не подозревал о своем статусе или не проявлял активность и интерес к программе. Кроме того, само членство в кадровом резерве позволяет кафедрам присмотреться к выдвинутым ею кадрам. Следовательно, участие в группе высокого профессионального потенциала «будущие преподаватели» дает возможность не только подготовки к преподавательской деятельности, но и профессионального самоопределения, возможность ответить на вопрос: «Академическая деятельность в ГУ ВШЭ — это действительно мое?».

Методы работы с «будущими преподавателями»

На данный момент методы работы с «будущими преподавателями» практически не отличаются от применяемых к другим категориям резервистов. Как отмечали сами респонденты, они видят отличие своего статуса резервиста от других только в отсутствии материального поощрения. Действительно, мероприятия, конкурсы проектов и курсы повышения квалификации, проводимые для кадрового резерва, доступны всем категориям и нацелены на общую аудиторию резервистов. С одной стороны, такой подход имеет ряд преимуществ, в особенности коммуникативного плана. Именно соприсутствие представителей разных категорий способствует формированию профессионального сообщества внутри университета, расширению знакомств сотрудников за пределы кафедр и факультетов и преодолению замкнутости подразделений. С другой стороны, как уже было отмечено, данная группа отличается не только от «новых преподавателей» и «будущих профессоров», но и сама по себе крайне неоднородна. Поэтому, наряду с общими инструментами, она требует также дифференцированного подхода. Далее мы предложим три метода работы именно с «будущими преподавателями».

Менторство. Менторство⁶ — достаточно распространенный способ работы с молодыми и неопытны-

ми преподавателями. Исследование заведующих кафедр российских вузов 2003 г.⁷ показало, что 45,3% кафедр организуют наставничество (у каждого молодого преподавателя есть наставник — более опытный сотрудник), на 39,9% кафедр всех молодых преподавателей курирует заведующий, на 9,6% кафедр молодые преподаватели сами, путем проб и ошибок, приобретают опыт [Резник, 2004]. Рассмотрим этот способ работы с преподавателями подробнее.

Под менторством подразумевается достаточно широкий круг обязанностей, который включает советы по построению академической карьеры, коучинг, моделирование карьерной траектории, защиту и т.д. [Foote, Solem, 2009]. В целом миссия ментора заключается в помощи подопечному в оценке возможных альтернатив при построении карьеры, для того чтобы он мог сделать верный выбор. К. Футе и М. Солем полагают, что успешное наставничество зависит во многом не от формы его реализации (формальное или неформальное менторство), а от того, как оно реально осуществляется (выполняет ли ментор поставленные перед ним задачи и насколько эффективно). Формы же успешного менторства могут быть разными: от неформальных отношений между наставником и молодым преподавателем до полностью формализованных, включающих различные институциональные программы по поддержке преподавателей, только начинающих свою карьеру. Также по-разному взаимодействуют наставник и его ученик: менторство может заключаться в саморазвитии и самостоятельном поиске оптимальных способов построения собственной карьеры (self-mentoring), в наставничестве, которое осуществляется сверстниками или сотрудниками того же должностного положения, но более опытными, а также в патерналистском взаимодействии, когда менторство осуществляется старшим и опытным коллегой [Foote, Solem, 2009]. При этом проведенные эмпирические исследования дают достаточно противоположные результаты относительно того, какое менторство более эффективно — формализованное или неформальное. Одни исследования показывают, что оба вида одинаково эффективны [Boice, 1992; Kram, 1985], другие — что неформальное менторство обладает такими особенностями, как неравномерность доступа к содействию со стороны ментора, неясность правил поведения и обязанностей для ментора и предоставление помощи подопечному только в том случае, когда она требуется [Borisoff, 1998].

На данный момент мы можем наблюдать некоторые элементы менторства в ГУ ВШЭ. Во-первых, в Школе существуют случаи неформального настав-

⁶ Здесь и далее мы будем использовать понятия «менторство» и «тьюторство» в качестве синонимов.

⁷ Исследование проводилось в рамках проекта Минобрнауки России «Разработка и реализация внутривузовской системы формирования, обучения и развития управленческого персонала» для изучения опыта управления кафедрами вузов, в выборку вошли 300 вузов из разных регионов России.

ничества, где в качестве ментора обычно выступает научный руководитель или другой преподаватель, выступающий в роли тьютора. Некоторые примеры такого наставничества приведены в цитатах из интервью:

«Так как я по категории “будущий преподаватель” прохожу, а мой коллега с факультета — по категории “новый преподаватель”, он меня с собой берет, и я знакомлюсь с теми людьми, которых раньше не знала» (*«будущий преподаватель»*, 16).

«У меня был опыт неделю назад, когда мой научный руководитель предложил мне отправить мою работу на рецензию внешнему экономисту, с другой кафедры человеку, очень известному и уважаемому <...>. ...он мне дал очень подробный отзыв о моей работе, сильно покритиковал прямо по пунктам, за что я ему очень благодарен. Но это произошло благодаря моему научному руководителю, это он организовал мне такую возможность. Без него я сам еще ни разу не организовал себе такой возможности. Очень сложно кому-либо самому написать: “Посмотрите мою работу, пожалуйста”» (*«будущий преподаватель»*, 17).

Одна из основных выполняемых функций такого неформального наставничества — расширение сети знакомств с коллегами, которое впоследствии может обернуться в возможность профессионального развития посредством участия в проектах, рецензирования и предоставления советов по подготовке научных работ и т.д. Ментор в данном случае как бы вводит своего подопечного в академическую среду Школы, позволяя накапливать социальный капитал внутри ГУ ВШЭ.

Во-вторых, одним из наставников молодых преподавателей является само Управление академического развития. Респонденты неоднократно упоминали, что обращались к руководителю и менеджерам УАР за советом.

«Вот я помню, что написала Марии Марковне письмо... что у меня есть такая идея — подготовить задачник <...>. И очень ей благодарна, она мне посоветовала, куда обратиться и [рассказала] где обычно проходят подобного рода конкурсы, потому что я сначала хотела подать заявку на конкурс кадрового резерва с такой вот идеей, но просто не вписалась в это» (*«будущий преподаватель»*, перешедшая в категорию «новых», 12).

Стоит отметить, что наблюдаемое явление наличия элементов менторства охватывает только часть резервистов и способствует академическому развитию не в полном объеме. Хотя само существование элементов такой практики в ГУ ВШЭ и ее возникновение естественным способом (в результате неформального общения, а не официального указания) еще раз доказывает эффективность рассматриваемого инструмента профессионального развития. Поэтому в качестве рекомендации мы предлагаем сделать

практику менторства легитимной и общеприменимой в отношении категории «будущие преподаватели». Любому представителю данной группы высокого профессионального потенциала, вне зависимости от принадлежности к ранее описанным типам, необходим наставник, который поможет сориентироваться в неформальных правилах и нормах Школы, не только научит построению собственной карьеры, но и поможет включиться в исследовательскую среду посредством участия в различных проектах.

Данная практика, как уже говорилось выше, может быть реализована разными способами. Например, обязанности ментора могут быть поделены между менеджерами УАР (или другими специалистами в области развития персонала) и наставниками из числа более опытных резервистов («новых преподавателей» и «будущих профессоров»). Первые могут выполнять функции помощи «будущему преподавателю» в построении академической карьеры. Вторые, выбранные из числа «новых преподавателей» и «будущих профессоров», — помочь в частных вопросах, таких как накопление педагогических навыков и написание работ в рамках научной области, в которой специализируется «будущий преподаватель», а также расширить круг его знакомств внутри академического сообщества.

Кроме того, чтобы заинтересовать «новых преподавателей» и «будущих профессоров» в помощи только начинающим карьеру резервистам, в качестве одного из пунктов отчетности можно назначить выполнение обязанностей ментора, когда отчитывающийся должен подробно описать успехи подопечного и свою роль в его профессиональной судьбе. Такой способ привлечения более опытных резервистов к «воспитанию» «будущих преподавателей» довольно действен, поскольку, как видно из интервью, отчетность является одним из главных стимулов проявлять активность в рамках кадрового резерва. В доказательство данного тезиса приведем цитаты из интервью.

«А почему ввязалась [участвовать в проекте] — ...я как-то подумала: мне деньги платят, я имею в виду по кадровому резерву, надо как-то поучаствовать... подумала: “Имей совесть, сделай что-нибудь полезное”» (*«будущий профессор»*, 19).

«Причем не получится написать отчет на коленке и его сдать. Там, действительно, такой серьезный подход, потому что за это платят деньги, и за эти деньги нам надо как бы отчитываться практически» (*«новый преподаватель»*, 30).

В добавление ко всему вышесказанному можно рекомендовать «будущим преподавателям» в качестве менторов выбирать несколько коллег постарше (как минимум двоих). Такой подход оправдан, во-первых, тем, что нагрузка на преподавателей ГУ ВШЭ, как правило, распределена неравномерно в течение года. Это приводит к тому, что наставник может быть

в какие-то периоды неспособен уделять время подопечному. Однако при наличии нескольких «старших товарищей» риск того, что «будущий преподаватель» будет оставлен без внимания, — минимален. В то же время наличие нескольких менторов существенно расширит кругозор «будущего преподавателя» относительно потенциальных возможностей профессионального развития и сеть его знакомств. Также сам ментор может иметь несколько подопечных, что будет способствовать более тесному знакомству широкого круга преподавателей и сотрудников Школы.

Помимо всего, можно добавить еще одно предположение. Мы считаем, что кандидата на роль ментора «будущие преподаватели» должны выбирать самостоятельно, исходя из сложившихся предпочтений и уже имеющихся знакомств, однако если резервист сталкивается с трудностями при выборе наставника, УАР может порекомендовать ему наиболее подходящих кандидатов на эту роль.

Таким образом, используя в качестве одного из инструментов профессионального развития «будущих преподавателей» легитимную практику менторства, можно добиться не только индивидуального подхода к академическому развитию самой молодой группы резервистов, но и существенного расширения сети профессиональных знакомств внутри резерва.

Опыт общения и преподавания вне Школы.

Само наличие группы высокого профессионального потенциала «будущие преподаватели» заставляет задуматься о такой важной проблеме, как академический инбридинг, под которым подразумевается ориентация вуза на принятие на работу в качестве преподавателей собственных выпускников. Сам термин «инбридинг» заимствован из биологии и означает «близкородственное скрещивание» [Юдкевич, Сивак, 2009]. Так же как и в биологии, в области развития и функционирования университетов данное понятие имеет негативную коннотацию, и многие специалисты в сфере образования уже с начала XX в. обращали внимание на отрицательные последствия, к которым приводит практика найма вузами собственных выпускников [Eliot, 1908; Fitzpatrick, 1917].

Перед тем как перейти к перечислению опасностей и негативных тенденций этого явления, опишем его положительные стороны для вузов. Во-первых, политика найма собственных выпускников в университетах позволяет снизить издержки на поиск необходимых кадров, а также на адаптацию нового преподавателя к локальной среде университета и кафедры. Во-вторых, есть мнение, что практика найма собственных выпускников способствует формированию и сохранению сильных научных школ, сфокусированных вокруг их лидеров [Юдкевич, 2010].

К отрицательным сторонам инбридинга можно отнести воспроизводство локальных норм академического сообщества, приводящее к созданию именных курсов и научных течений, распространяющихся

только в рамках одного вуза, низкая академическая активность и продвижение по карьерной лестнице инсайдеров, отсутствие или низкая межвузовская коммуникация [Юдкевич, Сивак, 2009]. В целом университет начинает жить собственной жизнью, отдельно от мирового академического сообщества и функционируя по собственным законам.

Для ГУ ВШЭ явление найма собственных выпускников имеет неоднозначные последствия. С одной стороны, кадровый резерв поощряет кафедры выдвигать собственных студентов в разряд «будущих преподавателей» и, следовательно, оставлять их на кафедре. С другой стороны, имеющиеся инструменты контроля и отбора талантливых, активных и высокомотивированных кадров нейтрализует негативные последствия инбридинга. Наличие отчетности и критерии перехода резервистов на следующий год участия в программе способствуют междисциплинарному и межвузовскому взаимодействию (по крайней мере, взаимодействию с филиалами ГУ ВШЭ в регионах), написанию статей в реферируемых и общеизвестных журналах. Кроме того, если смотреть на проблему объективно, мы имеем незначительное количество информации о наличии данной проблемы в стенах ГУ ВШЭ. Невозможно выработать конкретные рекомендации без понимания того, различаются ли значимо преподаватели, окончившие ГУ ВШЭ и пришедшие извне, по числу публикаций в реферируемых журналах, участию в конференциях и общению с коллегами из других вузов, представителями других научных школ. На наш взгляд, данная тема требует дополнительного изучения именно применимо к преподавателям ГУ ВШЭ, что может быть реализовано в ходе проведения очередной волны Мониторинга преподавательской жизни.

Так как на данный момент достоверно не известны наличие и степень распространенности проблемы инбридинга в ГУ ВШЭ, мы можем предложить только несколько рекомендаций общего плана по выходу преподавателей за пределы локального академического сообщества в Школе. В качестве одного из способов преодоления и профилактики проблемы инбридинга можно назвать стажировки и командировки «будущих преподавателей» в другие, в частности зарубежные и региональные, вузы, благодаря которым представители данной категории в своей деятельности будут ориентироваться не только на своих преподавателей времен студенчества, научных руководителей и наставников, но и на более широкий круг профессионалов. Частично этот инструмент работы с молодыми кадрами уже реализуется в ГУ ВШЭ, поскольку студенты, аспиранты и сотрудники Школы — достаточно мобильные и активные в академическом плане люди, участвующие во многих выездных конференциях, школах и прочих мероприятиях. Также в одном из интервью нам сообщили, что бывают случаи, когда Школа посылает

молодых преподавателей в командировку — читать лекции в региональные вузы, например в филиалы. Такую практику можно ввести на постоянной и регулярной основе. Однако тут руководство ГУ ВШЭ сталкивается с риском потери преподавателя, решившего остаться работать в другом вузе. Данную проблему можно решить, во-первых, с помощью создания для сотрудников наилучших условий для академической деятельности (создание большего количества потенциальных возможностей профессиональной реализации, улучшение условий труда, повышение качества жизни). Во-вторых, преподаватель, уезжающий в командировку, ГУ ВШЭ и внешний вуз могут заключать трехсторонний договор о сотрудничестве, где в качестве одного из пунктов будет прописано обязательное возвращение преподавателя в стены Школы.

Кроме того, есть менее радикальные способы расширения межвузовского сотрудничества преподавателей. Помимо того, что резервисты из разных филиалов ГУ ВШЭ встречаются на выездных семинарах и участвуют вместе в конкурсах кадрового резерва, можно также практиковать тематические телемосты, где представители разных филиалов ГУ ВШЭ, а также других вузов могут обсуждать заданную тему в форме дискуссии. В качестве гостей на такие телемосты можно приглашать внешних по отношению к Школе экспертов, представляющих другие, в том числе и региональные, вузы. Задача телемостов будет состоять скорее не в поиске единственно верного решения проблемы или нахождения единой точки зрения, а в понимании резервистами существования широкого спектра разнообразных мнений по данной проблематике и расширении сети знакомств с коллегами не только из ГУ ВШЭ, но и из других вузов. Возможным препятствием, на наличие которого Школа мало чем повлияет, может являться нежелание других вузов сотрудничать.

Таким образом, расширение сети профессиональных знакомств не только внутри ГУ ВШЭ, но и в рамках всего мирового академического сообщества — один из инструментов, который может помочь в преодолении возможных негативных последствий академического инбридинга наряду с уже применяющимися способами.

Повышение квалификации будущих преподавателей в области педагогических навыков. В предыдущих разделах статьи мы отметили наличие проблемы неоднородности резервистов категории «будущие преподаватели» и возможность проблемы инбридинга, которая порождается стремлением вуза закрепить собственных выпускников в качестве преподавателей. Третьей, но не менее важной проблемой, связанной с группой «будущие преподаватели», на наш взгляд, является недостаточность знаний и навыков преподавательского ремесла, а также компетенций, связанных с успешным преподаванием

(публичные выступления, умение удержать внимание аудитории и т.д.).

«Мне кажется, это похвальная цель, потому что это ответственно, потому что лекции должны быть, я считаю, и не побоюсь этого слова, интересными, информативными, нескучными — это важно. И я думаю, что мне хорошо бы развивать эти навыки публичных занятий, потому что семинар и лекции — это разный формат занятий. Я, конечно, вела лекции, но... [сказать, что есть опыт, что могу управлять аудиторией в] 100 с лишним человек... этой большой группой — я, конечно... не могу. Поэтому я бы с удовольствием развивалась в этом направлении» («будущий преподаватель», перешедший в категорию «новых», 12).

«Лично мне хотелось бы потренировать именно публичные выступления, хотя это, конечно, страшно и это каждый раз жуткий мандраж, но и оттого, что страшно, боишься сказать какие-нибудь глупости» («будущий преподаватель», 16).

Многие исследователи в области образования отмечают, что когда бывший студент принимает на себя роль преподавателя, он должен выполнять также обязанности тьютора и принимать на себя ответственность за использование определенных преподавательских методик и их выбор [Капп, 2009]. Проблема отсутствия необходимых навыков преподавания у сотрудников высших учебных заведений характерна для многих вузов: «В отличие от преподавателей высших учебных заведений педагогического профиля, которые имеют профессиональное высшее педагогическое образование, обогащенное личным опытом преподавания в школе и опытом педагогических исследований в аспирантуре педагогического вуза, преподаватели многих вузов иного профиля (технических, экономических, транспортных, медицинских, сельскохозяйственных и т.п.) не имеют профессиональной психолого-педагогической подготовки, а являются специалистами разных предметных областей, не ориентированных на деятельность в сфере образования» [Фокин, 2002]. В то же время отмечается, что при работе преподавателя со студентами в университете необходимо учитывать их психологические особенности и закономерности восприятия информации, которые преподаются только в педагогических вузах [Там же].

«Будущие преподаватели» в действительности не имеют специальной подготовки в области педагогики и им сложно изначально «вжиться» в новую профессию. Так как «будущим преподавателям» никто не рассказывает о методиках преподавания целенаправленно, им приходится следовать примеру старших коллег и бывших преподавателей, а также учиться на собственных ошибках, чтобы прийти к пониманию того, как эффективно организовать учебный процесс и заинтересовать студентов в преподаваемом предмете. Такой метод усвоения препода-

давательского ремесла не совсем эффективен и приводит к ухудшению качества преподаваемых курсов.

«И вот хотя, конечно, первый раз страшно, думаешь: «Как ты можешь кому-то рассказывать что-то, когда ты сам как будто только-только студентом [был]?». Да и я даже еще в аспирантуру не поступил, уже начал семинары читать. Хотя это нормальная практика, магистры уже читают семинары, и так сложилось, что на четверть ставки. Отвел этот курс ужасный, ужаснейший он был в плане структуры организации» (*«будущий преподаватель», перешедший в категорию «новых», 28*).

С другой стороны, при поступлении в вуз абитуриенты очень часто обращают внимание именно на уровень преподавания дисциплин, выделяя этот фактор как важный критерий выбора (в исследовании абитуриентов ГУ ВШЭ 2010 г.⁸ более половины респондентов отмечали в открытом вопросе, что их привлек в вузе именно уровень преподавания и даваемых знаний). К тому же с получением ГУ ВШЭ статуса национального исследовательского университета и все большим сдвигом профиля вуза в сторону фундаментальных и прикладных исследований, на преподавателя в Школе накладываются новые требования: быть не только хорошим преподавателем, но и исследователем. В таких условиях самостоятельное усвоение и постижение азов преподавательского ремесла проблематичны. Будущих преподавателей необходимо научить тому, что значит быть хорошим преподавателем в ГУ ВШЭ и как этого достичь. Один из способов решения данной проблемы был представлен в начале данного раздела статьи и состоит в назначении каждому будущему преподавателю одного или нескольких менторов, способных поделиться опытом и раскрыть секреты преподавательского ремесла.

Некоторые элементы обучения преподавателей педагогическому ремеслу присутствуют в рамках конкурсов образовательных инициативных проектов. Однако зачастую результаты этих проектов не обнародуются для широкой аудитории. С нашей точки зрения, важно обратить особое внимание на визуализацию и распространение результатов образовательных проектов. Часть этой деятельности УАР может взять на себя (новости и интервью на портале, создание единой страницы результатов), однако важно, чтобы и сами резервисты были включены в этот процесс, чувствовали наличие потребителей результатов их проекта, а не делали его исходя только из личного интереса.

Кроме того, в качестве рекомендаций к решению данной проблемы можно выделить введение вводных курсов повышения квалификации по методикам преподавания в вузе, а также создание площадки для обмена опытом преподавательской деятельности.

Притом нельзя останавливаться только на введении курсов по педагогике, надо делать больший упор на прикладную составляющую, заключающуюся в обмене «будущих преподавателей» опытом с более сведущими коллегами. Также возможно использование такого формата работы с резервистами, как мастер-классы, на которые приглашаются наиболее талантливые и опытные преподаватели, лекции которых собирают огромное число слушателей.

Заключение

В данной статье мы, основываясь на результатах 11 интервью с представителями категории кадрового резерва «будущие преподаватели», попытались дать описание группы в целом и выделить типы резервистов данной категории, а также выработать конкретные рекомендации по ее профессиональному развитию. В заключительном разделе остановимся на наиболее значимых выводах.

Категория «будущие преподаватели» — группа, которая имеет много отличительных особенностей. Среди них можно выделить три наиболее важных. Во-первых, «будущие преподаватели» — единственная группа высокого потенциала, являющаяся действительно резервом преподавательского состава. Ее участники еще не являются штатными сотрудниками ГУ ВШЭ и представляются только кандидатами на эту должность, находящимися «под присмотром» кафедры и УАР. Во-вторых, данная категория резерва пополняется только за счет студентов, аспирантов и выпускников ГУ ВШЭ, что отличает ее большей лояльностью к университетским нормам и осведомленностью о наличии неформальных правил. В-третьих, категория «будущие преподаватели» крайне разнородна и включает как студентов, которым только предстоит попробовать себя в роли преподавателя, так и уже состоявшихся преподавателей, по каким-то причинам не попавших в категорию «новые преподаватели» (что связано с невозможностью работать на полную ставку в ГУ ВШЭ или с тем, что резервист работает в штате совсем недавно и «не успел» попасть в данную категорию). Перечисленные особенности «будущих преподавателей» требуют применения к данной категории дифференцированного подхода.

В качестве методов работы с этой категорией резерва предлагаются три инструмента:

- 1) институт менторства, реализуемый как самим управлением академического развития в области обучения «будущего преподавателя» навыкам построения карьеры, так и более опытными членами кадрового резерва;
- 2) содействие накоплению коммуникативного опыта вне Школы;
- 3) наличие специальных инструментов повышения компетентности «будущих преподавателей» в области педагогических навыков.

⁸ Более подробную информацию об исследовании можно узнать здесь: <http://cim.hse.ru/news/20889686.html>.

Введение таких методов работы с «будущими преподавателями» может принести существенный вклад в их развитие и адаптацию в новой профессиональной роли. Кроме того, учитывая большую неоднородность самой группы, применение индивидуального подхода к каждому представителю категории может дать возможность более эффективного построения собственной академической карьеры, что благоприятно повлияет не только на профессиональное развитие собственно преподавателей, но и на статус и репутацию Школы в целом.

Источники

Резник С.Д. Кафедры наших вузов очень часто управляются непрофессионально // Управление персоналом. 2003. № 4. С. 15—17.

Фокин Ю. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2002.

Юдкевич М. Где родился, там и пригодился: кадровая политика университета: лекция // Полит.ру [веб-сайт]. 2010. 11 марта.

Юдкевич М.М., Сивак Е.В. Академический инбридинг: за и против // Вопросы образования. 2009. № 1. С. 170—187.

Boice R. Lessons Learned about Mentoring // Developing New and Junior Faculty. San Francisco: Jossey-Bass, 1992. P. 51—61.

Borisoff D. Strategies for Effective Mentoring and for Being Effectively Mentored: A Focus on Research Institutions // Journal of the Association for Communication Administration. 1998. Vol. 27. No. 2.

Eliot C.W. University Administration. Boston: Houghton Mifflin, 1908.

Fitzpatrick E. Academic Inbreeding // School and Society. 1917. No. 6. P. 679—681.

Foote K.E., Solem M.N. Toward Better Mentoring for Early Career Faculty: Results of a Study of US Geographers // International Journal for Academic Development. 2009. March. Vol. 14. No. 1. P. 47—58.

Kahn P. Contexts for Teaching and the Exercise of Agency in Early-career Academics: Perspectives from Realist Social Theory // International Journal for Academic Development. 2009. Sept. Vol. 14. No. 3. P. 197—207.

Kram K.E. Mentoring at Work: Developmental Relationships in Organizational Life. Glenview, IL: Scott, Foresman & Co., 1985.