



Академическое развитие в ГУ ВШЭ

СОДЕРЖАНИЕ

НОМЕРА

Правдина М.,

Скворцова М.,

Юдкевич М.

Кадровый резерв
и академическое развитие
ГУ ВШЭ. Результаты
исследования как
основа управленческих
решений..... 2

Чириков И.

Зачем университетам
академическое развитие:
опыт зарубежных
вузов 9

Малошонок Н.

«Будущие преподаватели»
как резерв
преподавательского
состава Школы:
отличительные
черты и инструменты
профессионального
развития 17

Правдина М.

Проблемы
коммуникационной
и информационной
среды в ГУ ВШЭ 26

Груздев И.

Использование времени
преподавателями:
к постановке
проблемы 37

К читателям:

Предлагаем Вашему вниманию четвертый выпуск ежеквартального бюллетеня «Мониторинг университета», который издается Центром внутреннего мониторинга. Данный выпуск посвящен проблематике академического развития преподавателей ГУ ВШЭ и отличается от предыдущих номеров тем, что представленные материалы ориентированы на потребности и задачи конкретного подразделения — Управления академического развития (УАР). В то же время статьи могут быть интересны и более широкому кругу читателей — преподавателям, руководству административно-управленческих подразделений, кафедр и факультетов. В мае-июне 2010 г. по заказу УАР было проведено исследование, посвященное инструментам академического развития молодых преподавателей и научных сотрудников ГУ ВШЭ, по результатам которого подготовлен отчет и несколько статей для бюллетеня.

В статье *М. Правдиной, М. Скворцовой и М. Юдкевич* изложены основные выводы и рекомендации проведенного исследования, а также представлены комментарии руководителей УАР о том, как используются результаты исследования и какие изменения в деятельности подразделения запланированы на краткосрочную и долгосрочную перспективы. Данная работа особенно примечательна тем, что конкретные проблемы рассматриваются в ней с двух сторон — и с точки зрения исследователя, и с точки зрения управленца. Статья служит хорошей демонстрацией того, что внутренние университетские исследования начинают выполнять свою основную функцию в качестве инструмента информационной поддержки при планировании и корректировке университетской политики. Мы надеемся, что в перспективе получится более активно привлекать представителей различных подразделений ГУ ВШЭ к использованию результатов внутренних исследований.

Статья *И. Чирикова* представляет собой обзор различных моделей и практик академического развития в зарубежных университетах. Несмотря на то что термин «академическое развитие» относительно неизвестен большинству российских вузов, он имеет богатую историю использования в зарубежных университетах. И поскольку мы в определенном смысле можем говорить о заимствовании и адаптации данного института в нашем университете, то логично будет подробно рассмотреть основания, контекст и способы организации академического развития в зарубежных вузах.

Три последующие статьи сфокусированы на отдельных проблемных сюжетах, выявленных в ходе исследования. Статья *Н. Малошонок* посвящена детальному рассмотрению проблем одной из групп кадрового резерва — будущих преподавателей. Помимо интересного описания неоднородности данной группы по мотивам, планам, этапам профессионального развития, в статье предлагаются рекомендации по методам работы с будущими преподавателями. В статье *М. Правдиной* рассматривается проблематика профессиональной коммуникации между молодыми преподавателями и их информационной поддержки со стороны университета, а также возможности кадрового резерва для преодоления ряда коммуникационных проблем. Завершает выпуск статья *И. Груздева*, который обращается к вопросу течения времени в университете и на основе текстов интервью проводит критический анализ использования времени преподавателями. В статье также обосновывается необходимость дальнейшего внимания к вопросу использования времени как с исследовательской, так и с управленческой стороны.

М. Правдина,
зам. директора ЦВМ

М. Скворцова,
начальник УАР

М. Юдкевич,
директор по академическому развитию ГУ ВШЭ

Кадровый резерв и академическое развитие ГУ ВШЭ

Результаты исследования как основа управленческих решений

Аннотация. В статье идет речь об исследовательском проекте ЦВМ, проведенном по заказу Управления академического развития (УАР). Одна из ключевых тем проекта — программа кадрового резерва (или группа высокого профессионального потенциала ГУ ВШЭ, далее также — КР). Эмпирической основой исследования послужили 32 интервью с молодыми преподавателями и научными сотрудниками Школы.

Опираясь на материалы интервью, в первой части статьи мы рассмотрим вопросы о том, как участники резерва воспринимают его цели и функции, понимают требования к резервистам и открытые в рамках резерва возможности, оценивают процесс попадания в программу, инструменты академического развития, предназначенные для ее участников, и эффекты от пребывания в резерве. Вторая часть статьи — это комментарий руководителей УАР о том, чем оказались полезны результаты исследования и какие шаги по развитию программы кадрового резерва запланированы на будущее.

Ключевые слова: восприятие кадрового резерва его участниками, оценка инструментов академического развития, планы УАР в отношении кадрового резерва.

Кадровый резерв, или группа высокого профессионального потенциала ГУ ВШЭ

Программа кадрового резерва является одним из проектов Управления академического развития и нацелена на поддержку молодых преподавателей, научных сотрудников, а также студентов ГУ ВШЭ, которые вовлечены в преподавательскую и исследовательскую деятельность. Цель программы заключается в том, чтобы создать условия для закрепления молодых преподавателей и сотрудников в Школе, их интеграции в университетскую академическую среду, а также предоставить возможности для постоянного профессионального развития и повышения квалификации.

Группа высокого профессионального потенциала (кадровый резерв) существует в ГУ ВШЭ с 2006 г. Членство в программе длится 2 года, в середине периода

участники готовят рубежные отчеты для продолжения участия. Чтобы стать участником резерва, нужно соответствовать формальным требованиям (ставка, стаж работы в ГУ ВШЭ, возраст преподавателя, наличие ученой степени) и параметрам, рекомендованным в качестве критериев при рассмотрении кандидатур (например, число публикаций, уровень знания иностранного языка, рейтинг преподавателя, этап подготовки диссертационной работы). Конкретный набор требований зависит от категории резервиста.¹

На данный момент существуют четыре категории: «будущие преподаватели» (студенты и аспиранты, наиболее перспективные с точки зрения будущей преподавательской работы), «новые преподаватели» (молодые преподаватели, недавно начавшие работу в ГУ ВШЭ), «будущие профессора» (молодые преподаватели, наиболее перспективные с точки зрения будущего должностного продвижения) и не так давно появившаяся категория «новые исследователи» (работники, занимающие научные должности на полную ставку в научно-учебных лабораториях и научных институтах).

Участники резерва являются объектом различных мер поддержки, нацеленных на создание таких условий, при которых «будущие преподаватели» оставались бы в университете и успешно осваивали преподавательские и исследовательские навыки; «новые преподаватели» хорошо ориентировались бы в академической среде и использовали созданные для них возможности; «будущие профессора» не останавливались бы на достигнутом и ставили новые профессиональные цели; а «новые исследователи» совершенствовали бы свои научно-исследовательские компетенции.

Среди основных инструментов поддержки можно назвать следующие:

- стартовый грант в виде дополнения к заработной плате;

¹ Более подробную информацию о Программе высокого профессионального потенциала, в том числе о требованиях к кандидатам на включение в резерв, можно прочитать на сайте Управления академического развития: <http://academics.hse.ru/aim>.

- сокращение преподавательской нагрузки на 25% (для тех, кто работает на полную ставку);
- специальные мероприятия для резервистов (выездные семинары, встречи с руководителями программы);
- конкурсы на реализацию инновационных образовательных проектов;
- специальная информационная поддержка;
- приоритет при отборе на курсы повышения квалификации, стажировки и проч.

Программа предполагает инициативу и со стороны резервистов: результативность мер поддержки зависит от того, как участники реагируют на предоставляемые возможности, насколько осведомлены и какую позицию занимают, в каких проектах и с какими мотивами участвуют, какие затруднения преодолевают. Другими словами, руководителями программы запущен ряд инициатив и мероприятий, которые уже работают определенное время; теперь появляется потребность в информации о том, как участники резерва понимают и воспринимают эти инициативы, какую роль мероприятия кадрового резерва играют в университетском опыте резервистов, что работает достаточно эффективно, а что требует изменений.

Описание исследования

Весной 2010 г. Управление академического развития заказало Центру внутреннего мониторинга проведение исследования, посвященного инструментам академического развития молодых преподавателей и научных сотрудников ГУ ВШЭ. Этот проект стал для ЦВМ одним из первых крупных разовых (а не мониторинговых) исследований, проведенных по заказу подразделения для решения конкретных задач, связанных с его текущим функционированием и планами на будущее.

Эмпирическую базу исследования составили 32 интервью, проведенные в мае-июне 2010 г. с преподавателями различных факультетов и сотрудниками научных подразделений Школы. Интервью были строго конфиденциальными, все выводы и результаты анализа ЦВМ представил УАР в обобщенном виде без упоминания личных данных участников; таким образом была обеспечена полная анонимность, гарантированная респондентам перед участием в опросе. В интервью поднимался ряд тем, связанных с профессиональной деятельностью и академическим развитием преподавателей в рамках университета.

- Профессиональные траектории преподавателей и сотрудников.
- Распределение времени между видами деятельности: преподавательской, учебно-методической, научно-исследовательской, проектной, административной, консалтинговой, экспертной и т.д.
- Горизонтальная и вертикальная коммуникация в университете. Каналы, содержание и проблемы коммуникации на различных уровнях:

а) кафедра, б) факультет, в) структурное подразделение, г) филиалы университета, д) руководство.

- Информационная поддержка со стороны университета: основные источники информации, оценка содержания информационных сообщений, их достаточности и полезности.
- Финансовая поддержка молодых преподавателей и восприятие механизмов поддержки.
- Научно-исследовательская и проектная работы в ГУ ВШЭ: процесс, результаты, организационные и содержательные проблемы; трудности междисциплинарного сотрудничества.
- Академическая активность: конференции, выездные семинары, летние школы.
- Образовательная активность: стажировки, курсы повышения квалификации.
- Профессиональные планы на 5-летний период.

В ходе проекта был проведен анализ нескольких областей функционирования университета. Одна из решаемых в рамках проекта задач затронула КР, поскольку большинство респондентов, будучи молодыми сотрудниками и преподавателями Школы, входят в состав одной из трех категорий резерва: «будущие преподаватели», «новые преподаватели» и «будущие профессора»².

Изучение кадрового резерва как отдельная тема проекта — хороший пример того, каким образом внутренние исследования становятся одним из инструментов, содействующих подразделениям в планировании и оценке собственной работы. Задачи исследования в отношении кадрового резерва заключались в том, чтобы зафиксировать, как участники воспринимают программу КР и свой статус в качестве резервиста; а также выявить, каким образом участие в программе соотносится с деятельностью и планами резервистов, какую роль играет в их профессиональном развитии. Объектом изучения стали сегодняшние и бывшие участники группы кадрового резерва ГУ ВШЭ в Москве.

В первой части статьи представлены отдельные выводы и рекомендации по результатам исследования, во второй части приводятся комментарии директора по академическому развитию М.М. Юдкевич и начальника УАР М.В. Скворцовой о том, как используются результаты проведенного исследования и какие изменения в деятельности по академическому развитию запланированы на краткосрочную и долгосрочную перспективы.

Отдельные выводы и рекомендации по результатам исследования

1. Ощутимая гетерогенность профессиональных траекторий участников резерва. Несмотря на сравнительно небольшое число интервью, мы столкнулись с существенной неоднородностью ис-

² Четвертая категория резерва — «новые исследователи» — в выборку проекта не попала.

следуемой аудитории и разнообразием профессиональных траекторий преподавателей в рамках университета. Участники КР различаются тем, как сочетают преподавательскую, административную, учебно-методическую и научно-исследовательскую нагрузку, каким образом расставляют приоритеты между сферами деятельности, как относятся к внеуниверситетским проектам и опыту международного сотрудничества, на каком этапе подготовки диссертации находятся, какие профессиональные цели ставят перед собой и т.д. Наблюдаемая гетерогенность профессиональных траекторий приводит к заключению о том, что необходим более дифференцированный подход к академическому развитию сотрудников. Неодинаковые бэкграунд, опыт и объем компетенций, вероятно, связаны с неодинаковыми профессиональными возможностями и целями, а они, в свою очередь, требуют разных способов академического развития и мер поддержки. Существует, на наш взгляд, потребность в системе планирования, отслеживания и сопровождения *индивидуальных профессиональных траекторий*.

Если обратиться к опыту зарубежных вузов, то можно предложить, как минимум, два инструмента такой системы: институт тьюторства и обучение не только собственно академическим навыкам, но и навыкам планирования академической карьеры³. Что касается тьюторства, то оно подразумевает закрепление за каждым молодым сотрудником старшего коллеги — тьютора. Последний выступает в роли советчика при составлении индивидуального профессионального плана и его отслеживании, а также играет более масштабную роль референта, на которого можно ориентироваться при построении академической карьеры. В качестве тьюторов могут быть предложены как опытные коллеги, так и вчерашние «новые преподаватели» — выпускники КР. Здесь, однако, необходимо учитывать, что тьюторство не должно носить формального характера, иначе возникает угроза его содержательному эффекту. Судя по интервью, в ГУ ВШЭ уже довольно успешно работают формы неформального тьюторства, которые позволяют привлекать молодых сотрудников, способствовать их включению в университетскую среду и закреплению в вузе. Мы обнаружили как минимум две группы, в каждой из которых молодые преподаватели находятся под покровительством старшего коллеги, инициировавшего их переход из внешних структур в ГУ ВШЭ или решение о том, чтобы остаться после выпуска в Школе.

Что касается развития навыков планирования академической карьеры, то, как мы можем судить по интервью, в определенной форме эту функцию уже выполняет Управление академического развития, по

крайней мере, на уровне индивидуальных консультаций и советов, за которыми обращаются резервисты к руководителю и менеджерам УАР. Однако, по примеру зарубежных вузов, такая система может быть формализована и переведена в больший масштаб. Речь идет о специальных образовательных семинарах по управлению академической карьерой, развитию менеджерских навыков, навыков по составлению и отслеживанию индивидуального плана, поиска информации об академических возможностях, фандрайзинга и проч., а также индивидуальных консультациях.

2. Множественное восприятие резерва и выполняемых им функций. Респонденты демонстрируют большое разнообразие мнений относительно того, что представляет собой КР и его функции. По мнению преподавателей, руководители резерва хотели бы достичь следующих целей.

1. Создать особую группу с налаженными внутри социальными сетями. Речь идет о некоем академическом сообществе с интенсивной внутренней коммуникацией. Будучи созданным, оно должно стать поддерживающей средой и предоставлять своим участникам ресурсы (в виде взаимной помощи, приглашения в проекты и т.д.) для включения в проектную, научно-исследовательскую деятельность.
2. Развивать научный потенциал сотрудников, в том числе стимулировать междисциплинарную научно-исследовательскую работу. Миссия резерва соотносится, в понимании респондентов, со стратегией развития ГУ ВШЭ по увеличению количества научных исследований и доли исследовательской деятельности в университете.
3. Вырастить преподавательскую смену, привлечь и удержать молодых сотрудников, создать условия для профессионального роста.
4. Научить видеть существующие пути профессионального развития и использовать предоставляемые Школой ресурсы (КР как инкубатор академических работников).

Респонденты называются следующие задачи, решению которых способствует КР.

- Расширение сети знакомств, накопление горизонтальных связей.
- Формирование чувства причастности, включенности в жизнь университета (sense of belonging) за счет создания особой информационной и коммуникационной среды. Резерв выступает в данном случае как элемент корпоративной культуры, благодаря которому участники ощущают, в том числе, собственную значимость как сотрудника университета. Для преподавателей, пришедших не из Вышки, КР может выполнять и адаптирующую функцию.
- Понимание преподавателями стратегии развития и того, в каком направлении движется университет. Общение на организационных

³ Об этих и других инструментах академического развития, зарекомендовавших себя в зарубежных вузах, подробнее можно прочитать в статье данного номера: *Чириков И.* Зачем университетам академическое развитие: опыт зарубежных вузов. С. 9–16.

собраниях и, в большей степени, на выездных семинарах способствует пониманию того, как функционирует вуз, какие цели ставит руководство и каковы ожидания от сотрудников университета.

- Возможность прямого общения с руководством, получения совета и консультации по профессиональным вопросам. Резерв играет роль площадки для обсуждения проблем и решений, а также в некотором смысле консультационного центра, когда резервисты обращаются за советом к создателям кадрового резерва и менеджерам УАР.
- Получение преподавателями привилегий для обучения и повышения квалификации.
- Стимулирование интереса к междисциплинарной коммуникации; понимание преподавателями того, кто и над какими проектами работает в университете.
- Формирование пула возможностей, потенциально доступных резервистам. Подобный пул формируется за счет как организации проектов, так и информирования участников резерва о существующих университетских (гранты, конкурсы, курсы повышения квалификации) и внеуниверситетских (конференции, летние школы) возможностях.
- Переход преподавателей с внешнего рынка труда в ГУ ВШЭ (стартовый грант как решающий аргумент) и возможность не совмещать основную занятость с подработкой.
- Выход за пределы уровня кафедры или структурного подразделения, преодоление локальных трудностей. КР, будучи надфакультетской структурой, позволяет включиться в общеуниверситетский контекст и служит своеобразной компенсацией конфликтов и ограничений в рамках отдельных кафедр и подразделений.
- Площадка для реализации идей преподавателей.

При достаточно высокой оценке КР наблюдается и ряд проблемных областей. Во-первых, часть преподавателей затрудняются с определением того, каковы цели и задачи резерва. Для них он не выступает ни инструментом профессиональной реализации, ни отдельным сообществом, а скорее играет роль фона, потенциального пула возможностей. Во-вторых, существует вероятность, что инструменты поддержки в рамках резерва охватывают, в первую очередь, наиболее активных и проявляющих инициативу преподавателей, оставляя «за бортом» тех, кто менее активен в выстраивании своей профессиональной карьеры.

3. Роль «внешних сил» в процессе попадания в резерв. Для некоторых участников попадание в резерв остается практически не замеченной формальностью («заполнением анкеты»), что, с нашей точки зрения, негативно сказывается на их осведомленности о своих возможностях и заинтересованности в резерве.

Попадание преподавателей в резерв реже связано с их собственной осознанной инициативой и чаще зависит от действий и активности кафедры, на которой они работают. Существует вероятность, что преподаватели, чьи кафедры не отличаются активностью и вниманием к общеуниверситетским процессам, рискуют оказаться вне резерва.

4. Неопределенность в восприятии своей категории и связанных с ней возможностей и обязательств. Далеко не у всех респондентов есть четкое понимание того, какие уникальные требования и ожидания связаны со статусом резервиста. По мнению участников, со стороны самих организаторов не всегда поступают четкие разъяснения того, что они ожидают от резервистов в процессе и по итогам пребывания в программе. Не исключено, что вопрос неочевидности ожиданий и перспектив членства в резерве проявляется особо остро в группе будущих преподавателей. Примечательно, что, согласно мнению респондентов, именно отсутствие требований и ожиданий (наряду с отсутствием финансовой поддержки) отличает категорию «будущие преподаватели» от категории «новые преподаватели».

Недостаточно полное понимание касается не только требований, но и возможностей, открытых для участников резерва и созданных специально для их поддержки. Это относится, прежде всего, к стартовому гранту, восприятие которого варьируется от определения его как стимулирующей надбавки (стимул к действию) до понимания как надбавки за достигнутое (должного дополнения к заработной плате).

По-видимому, существует потребность в более четком определении конкретных ожиданий от участников, что может быть реализовано в рамках и организационных мероприятий, и неформальных встреч с руководителями программы, а также на уровне программных документов (например, более подробной концепции КР).

5. Оценка инструментов поддержки. К основным инструментам поддержки в рамках КР относятся финансовая составляющая в виде стартового гранта, снижение преподавательской нагрузки на 25%, участие в выездных семинарах резерва, в конкурсах на реализацию инновационных образовательных проектов, дополнительные образовательные возможности (участие в семинарах, мастер-классах, обучение на курсах повышения квалификации и проч.) и специальная информационная поддержка резервистов.

Выездные семинары. Среди всех мероприятий КР выездные семинары оцениваются респондентами особенно высоко. Именно семинары, наряду с финансовой поддержкой, являются, по-видимому, самыми эффективными инструментами поддержки. По мнению участников, семинары решают ряд задач, из которых три первых имеют особое значение.

1. Коммуникация, наращивание горизонтальных связей.
2. Визуализация молодой академической среды и динамичной исследовательской жизни в Школе.

3. Непосредственное общение с руководством университета, возможность задать вопросы и получить совет.
4. Осознание собственной значимости в масштабах Школы и заботы со стороны руководства.
5. Социализация новых сотрудников, не окончивших ГУ ВШЭ, их включение в университетскую жизнь и информационную среду Школы.

Проектные формы работы на выездном семинаре оказались менее востребованными, чем неформальное общение участников друг с другом и общение с руководством. Насыщенность официальной программы ограничивала возможность неформальной коммуникации, потребность в которой ощущалась наиболее остро. В целом респонденты озвучивают запрос на большее число мероприятий, предполагающих дискуссии и живое общение в рамках больших коллективов преподавателей и сотрудников университета. Такой формат мероприятий необходим для формирования университетской общности, ощущение которой ослабевает в условиях быстрого разрастания вуза.

Образовательная компонента. Все респонденты, которые участвовали в образовательных семинарах и программах повышения квалификации, организуемых УАР, оценивают их очень позитивно. Те резервисты, кто не посещал образовательных курсов, объясняют этот факт не их содержанием, а во-первых, нехваткой времени, во-вторых, пересечением курсов с аудиторными занятиями, которые ведут преподаватели.

Преподаватели (особенно будущие профессора) полагают, что важным шагом в их профессиональном развитии могло бы стать участие в различных формах международной академической мобильности: краткосрочных (летние школы, стажировки) и долгосрочных (программы postdoc). Однако в реальности такое участие, по мнению респондентов, весьма проблематично, поскольку на данный момент им непонятны процедура и механизм возвращения в Школу после длительного пребывания за рубежом.

Сокращение преподавательской нагрузки. Возможность снизить преподавательскую нагрузку востребована, но степень востребованности варьируется по категориям резервистов. Особенно полезна эта опция для «новых преподавателей», вовлеченных в ряд исследовательских проектов и работающих над диссертацией. Для «будущих профессоров» эта возможность менее привлекательна, так как они могут компенсировать часть часов, курируя большее количество дипломных работ. Сокращение нагрузки для тех, кто этим воспользовался, играет важную роль. Основным эффектом, по мнению «новых преподавателей», связан с высвобождением времени для исследовательской работы и самообразования.

Между тем существуют две проблемы. Во-первых, не все респонденты осведомлены о возможности

сократить нагрузку. Во-вторых, не все осведомленные могут на практике воспользоваться этой опцией: университетское положение о кадровом резерве натывается на локальные неформальные правила распределения нагрузки на конкретных кафедрах и факультетах. На некоторых из них возможность воспользоваться правом на сокращение нагрузки фактически отсутствует.

Информационная компонента. В целом ситуацию с информационными потоками в университете можно охарактеризовать так: информации более чем достаточно. Респонденты жалуются не на отсутствие какой-либо информации, а напротив, на ее избыточность, а также периодические затруднения с толкованием формальных правил. Из-за обилия рассылок некоторые преподаватели отказываются от корпоративной почты и создают электронные адреса, доступные только узкому кругу, что препятствует внутриуниверситетской коммуникации. Соответственно возникает вопрос об альтернативных способах донесения ключевой информации о тех или иных инициативах в рамках КР до потенциально заинтересованных в ней участников.

Основное замечание, с точки зрения информационной поддержки в рамках КР, касается отсутствия более подробной информации о профессиональной деятельности участников резерва. Существующие списки, по мнению респондентов, содержат недостаточно содержательную и подробную информацию о реальных профессиональных интересах участников и проектах, над которыми они работали и работают в настоящий момент. Более полная и исчерпывающая информация о коллегах способствовала бы установлению междисциплинарных контактов, в том числе для формирования проектных групп.

6. «Выпускники» резерва. Некоторые респонденты, уже завершившие или в ближайшее время завершающие участие в КР, высказывают сожаление о том, что участие в программе резко обрывается, и руководителями резерва не предусмотрено дальнейшего вовлечения выбывших участников в его мероприятия. По мере развития программы кадрового резерва формируется особая группа «выпускников», которая требует специального внимания. Поскольку одна из целей КР — создание особого академического сообщества, то целесообразно не прекращать связь с «выпускниками», а активно поддерживать контакт и вовлекать их в некоторые мероприятия резерва.

В качестве форм работы с бывшими участниками можно предложить:

- 1) сохранение информационной поддержки;
- 2) приглашение к участию в выездных мероприятиях и
- 3) вовлечение в некоторые проекты.

С одной стороны, бывшие участники проявляют интерес к участию в проектах резерва. С другой стороны, действующие участники считают, что разрешение на включение в проекты хотя бы одного человека не из резерва смогло бы повысить качество проектов.

7. Проблемы, связанные с реализацией программы. Отвечая на вопросы о своем университетском опыте, преподаватели упомянули ряд ситуаций и процессов, которые в определенной степени препятствуют задачам резерва и которые необходимо учитывать.

1. *Пересечение времени пребывания в резерве с самым активным периодом написания диссертации, а также первым годом преподавательской деятельности.* В процессе написания кандидатской приоритет отдается подготовке работы, и другие мероприятия отходят на второй план. Что касается первого года преподавания, то он становится особо трудным, так как подготовка к занятиям требует от новичков больших усилий и временных затрат. В такой ситуации, по-видимому, необходим индивидуальный подход к оценке научно-исследовательских успехов молодых преподавателей — участников КР, при котором учитывался бы этап их академической карьеры.
2. *Конкуренция за время и силы резервистов со стороны их кафедр.* Кафедры предъявляют собственные требования к деятельности своих сотрудников, что является нормальным положением вещей. Однако в наших интервью встречаются примеры, когда требования кафедры становятся единственным приоритетом для преподавателей, выключаящим их из общеуниверситетских, надфакультетских и надкафедральных проектов, в том числе из мероприятий КР.
3. *Нелояльное отношение руководителей отдельных подразделений к участию молодых сотрудников в проектах резерва.*
4. *Слабое понимание своей профессиональной траектории в рамках резерва.* Некоторые преподаватели затрудняются с пониманием того, как отдельные меры академического развития могут способствовать их профессиональному развитию. К таким мерам относятся, например, участие в междисциплинарных проектах, программах международной мобильности и мероприятиях кадрового резерва.

Использование результатов исследования в планах Управления академического развития

Проект по изучению инструментов академического развития сотрудников был инициирован Управлением академического развития, и, следовательно, важно, каким образом подразделение-заказчик планирует их использовать. Ниже представлен взгляд директора по академическому развитию М.М. Юдкевич и начальника УАР М.В. Скворцовой на выводы и результаты проекта, имеющие отношение к КР.

— Чем оказались полезны данное исследование и его результаты для Управления академического развития?

— *Во-первых*, мы получили относительно объективную картину восприятия различных механизмов поддержки кадрового резерва членами этой группы и сформировали представление об их отношении к тем или иным инструментам. Конечно, мы и сами проводим регулярные опросы среди участников КР, однако не всегда эта информация объективна — ведь ее собирает то подразделение, от которого в жизни резерва многое зависит.

Во-вторых, мы получили мнения не только тех резервистов, которые активно участвуют в мероприятиях резерва (а именно их мнения нам удастся получить чаще всего), но и тех, кто пока относительно неактивно вовлечен в его деятельность. Это позволило нам не только получить менее смещенную картину, но и понять, какие барьеры существуют, почему они возникают, и какие есть способы их снижения или преодоления. Мы узнали также и мнения молодых преподавателей, которые по тем или иным причинам выпали из группы КР раньше окончания 2-летнего срока. Их точка зрения стала очень ценной для нас информацией.

В-третьих, исследование помогло нам в еще большей степени убедиться в том, насколько разнородна та группа наших молодых коллег, которых мы объединяем под единой «шапкой» кадрового резерва. Отсутствие единой мотивации, ценностей и ожиданий от работы, Школы в целом и пребывания в группе резерва в частности — факт, без понимания которого мы рискуем столкнуться с относительно невысокой эффективностью инструментов, которые задумываются нами для работы с «типичными» резервистами. На практике оказалось, что говорить о каком-то одном типе преподавателей как представителей резерва нельзя, поскольку кадровый резерв объединяет людей с разнообразными типами профессиональных траекторий.

И, наконец, *в-четвертых*, эта информация дает нам определенное «руководство к действию». Мы почерпнули из нее основания для совершенствования существующих и создания новых механизмов, лучше поняли, что работает, что не работает, а что работает не так, как мы ожидали или рассчитывали.

Если же говорить о дальнейших шагах и операциональных выводах, сделанных нами по результатам исследования, то их можно условно разбить на три группы. К первой мы относим шаги, которые можем предпринять уже сейчас (например, организовать дополнительное информационное освещение тех или иных мероприятий); что-то же может быть сделано в ближайшее время (например, мы, возможно, поменяем правила участия в ряде конкурсов, которые проводятся для КР); наконец, есть планы, для реализации которых понадобится не просто тонкая подстройка или изменения дизайна уже существующих механизмов академической поддержки, но создание новых рамок и правил. Эти планы, разумеется, наиболее долгосрочные, однако и они со временем будут реализованы. Мы надеемся, что, при наличии обратной связи с участниками КР (наши собствен-

ные опросы и исследование ЦВМ показывают, что она может быть очень конструктивной), мы сможем реализовать и их, а не ограничиться «косметическим ремонтом».

Итак, несколько первых выводов.

- Поскольку кадровый резерв оказался крайне гетерогенным по мотивации своих участников, их начальным академическим достижениям и ориентирам на будущее, в работе с резервом в 2011 г. необходимо сделать акцент на планировании индивидуальных траекторий академического развития и карьеры в университете. Разработка такой программы уже ведется, она будет учитывать опыт соответствующих программ ведущих зарубежных университетов.
- Следует анализировать каждый случай отчисления из резерва по причине низкой активности резервиста. Нужно научиться различать отсутствие мотивации участника резерва к построению академической карьеры и отсутствие у него необходимых ресурсов, способностей или информации для такой деятельности.
- Возможно, наиболее активную часть резерва нужно чаще привлекать к работе с остальными резервистами в качестве обладателей позитивного опыта (например, организовывать мастер-классы с распространением информации о лучших практиках).
- Следует организовать диагностику имеющихся у резервистов навыков построения карьеры, на основе которой разработать специальные обучающие программы. Эти программы должны развивать как навыки наставничества, так и умение самостоятельно выстраивать профессиональное развитие с максимальным привлечением ресурсов академической среды.
- При зачислении преподавателя или исследователя в резерв следует проводить диагностику его стартовой позиции: мотивации, уровня развития академических навыков, определять ближайшие и отдаленные профессиональные цели. План работы на год нужно строить с учетом этого «стартового уровня».
- Разрабатывая идеи и технологии новых инструментов поддержки (например, конкурсов для КР), следует четко таргетировать их и по-

нимать, для какой категории резервистов они станут наиболее полезными.

- Необходимо создать открытую (для резервистов) базу контактов, из которой каждый участник КР сможет получить информацию о других участниках, их профессиональных целях и интересах.
- Выездные семинары, по отзывам резервистов, оказались одним из наиболее значимых инструментов в рамках КР. При планировании следующих семинаров нужно больше времени оставить для неструктурированного общения резервистов между собой с целью налаживания и развития неформальных профессиональных связей.
- Некоторые участники резерва затрудняются сформулировать, что представляет собой резерв, каковы его цели и задачи. Следует предложить внятные ответы на эти вопросы и постоянно их транслировать на всех мероприятиях КР, чтобы сформировать конвенциональное мнение о том, каковы официальная точка зрения на задачи резерва, его роль в академическом развитии университета и ожидания руководства от резервистов.
- Необходимо более активное сотрудничество с заведующими кафедрами и деканами, информирование их о задачах и программах КР, о том, каковы успехи и достижения их сотрудников в резерве.
- Надбавка за членство в КР должна получить официальное истолкование: за что именно она начисляется и каков ее смысл.
- Необходимо укрепление общеуниверситетской идеологии, в том числе с помощью регулярных встреч участников КР с руководством университета.
- На сайте Управления академического развития (после добавления ряда функциональных возможностей) должны быть наглядно отражены результаты всех реализованных в рамках КР проектов.
- Важно продолжать работу с «выпускниками» КР, в частности, активнее включать их в проекты резерва, в том числе в составе конкурсных групп.

И. Чириков,
директор ЦВМ

Зачем университетам академическое развитие: опыт зарубежных вузов

***Аннотация.** Статья представляет собой обзор различных моделей и практик академического развития в зарубежных университетах. В первой части рассматриваются предпосылки возникновения академического развития в вузах как специально организованной деятельности. Подробно описываются три повлиявших на это процесса: появление новых форм менеджериализма, продвижение предпринимательской активности в университетах и концепция непрерывного образования. Вторая часть посвящена анализу задач, проблем профессионализации и моделей организации деятельности по академическому развитию. Делается вывод о проблематичности самого термина «академическое развитие», множественности взглядов на задачи, направления деятельности, профессиональные принципы и модели организации. В третьей части приводится обзор наиболее интересных программ и проектов академического развития в зарубежных университетах, которые могли бы быть реализованы в ГУ ВШЭ. Представленные выводы и материалы могут быть полезны при обсуждении стратегических инициатив, планировании программ и проектов академического развития как в ГУ ВШЭ, так и в других российских вузах.*

Ключевые слова: академическое развитие, лучшие практики, преподаватели.

Введение

Лицо университетов практически всегда определялось его преподавателями: не только академическими «суперзвездами», но сообществом в целом. Именно вокруг преподавателей формируется особая образовательная и исследовательская среда, в которую погружаются студенты. Особенно точно это подчеркнул Джон Генри Ньюмен — в своей знаменитой работе «Идея университета» он характеризует сущность университета следующим образом:

«Собрание ученых мужей, усердных в своих науках и достойных друг друга, объединенных посредством близких связей и на благо интеллектуальной гармонии для того, чтобы примирить притязания и разногласия изучаемых ими наук. Они советуются друг с другом, учатся взаимоуважению и взаимопомощи. Так создается чистая и безупречная атмосфера мысли, которую вдыхают студенты» [Newman, 1982, p. 76].

Разнообразные процессы, происходившие в высшем образовании в течение полутора веков с момента выхода книги Ньюмена, во многом расшатали это представление о преподавателях и их роли в университетах. Однако «кадровый вопрос», тем не менее, не потерял своей остроты: лучшие университеты уделяют большое внимание не только поиску и отбору преподавателей, но и созданию условий для их профессионального и личностного развития.

Практически с момента основания в ГУ ВШЭ реализуются различные формы поддержки и программы для преподавателей, а около года назад было создано специальное подразделение для интенсификации этой деятельности — Управление академического развития. Термин «академическое развитие», относительно неизвестный для большинства российских вузов, имеет весьма богатую историю использования в зарубежных университетах. В зависимости от контекста и страны говорят об академическом развитии (academic development), образовательном развитии (education development), кадровом развитии (staff development), карьерном развитии (career development). В качестве наиболее общего определения для данного вида деятельности можно использовать следующее: «Институциональные политики, программы и процедуры, которые стимулируют и поддерживают сотрудников, чтобы они наилучшим образом добивались собственных целей и содействовали достижению целей университета» ([Webb, 1996, p. 1], цит. по: [Towards Strategic Staff Development..., 2003, p. xiii]).

Поскольку мы можем в определенном смысле говорить о заимствовании и адаптации данного института для нашего университета, то логично будет подробно рассмотреть основания, контекст и способы организации академического развития в зарубежных вузах. Цель данной работы — представить различные модели и практики академического развития, принятые в зарубежных университетах. В статье мы попытаемся ответить на три вопроса:

1. Как и почему в университетах появляется специальная деятельность по академическому развитию?
2. Каковы модели организации, проблемы «профессионализации» и этические аспекты этой деятельности?
3. Каковы наиболее интересные практики академического развития, которые могли бы быть использованы и в ГУ ВШЭ?

В качестве материалов для анализа будут использованы книги и статьи об академическом развитии, а также информация с сайтов зарубежных университетов (преимущественно США, Австралии, Великобритании и европейских стран). Представленные выводы и материалы могут быть полезны при обсуждении стратегических инициатив, планировании программ и проектов академического развития как в ГУ ВШЭ, так и в других российских вузах.

Почему появилась необходимость в академическом развитии?

Авторы, которые задаются вопросом о времени появления в университетах деятельности по академическому развитию, расходятся во мнениях относительно ее «возраста». Кто-то говорит о более чем 40-летней истории практик академического развития [Why Hystory?.. 2009, p. 83], кто-то фиксирует появление академического развития как отдельного устойчивого направления работы лишь в последние 15 лет [Academic Development..., 2010, p. 8]. Вторая цифра представляется нам более обоснованной (хотя она может быть больше или меньше в зависимости от страны), особенно если обратиться к причинам и контексту появления этой деятельности в университетах. На наш взгляд, представление о том, что в вузах необходима специальная деятельность по развитию собственных сотрудников, появилось в результате наложения нескольких взаимосвязанных процессов. Во-первых, это появление новых форм менеджериализма в управлении университетами. Во-вторых, активное продвижение предпринимательской активности среди преподавателей и исследователей. В-третьих, распространение идей непрерывного образования (life-long learning). Рассмотрим далее каждый из этих процессов более подробно.

Появление новых форм менеджериализма.

Данный процесс является, пожалуй, наиболее комплексным из всех упомянутых, у него имеется множество альтернативных названий и определений¹. По существу, новый менеджериализм представляет собой процесс применения правил, процедур и практик, принятых в бизнес-структурах, для управления учреждениями общественного сектора. По первоначальному замыслу это позволит сделать университеты более эффективными, а значит, налогоплательщики смогут получить большую отдачу от выплачиваемых ими средств [Deem, 1998]. Главными причинами необходимости перехода к новым механизмам управления университетами явились, с одной

стороны, развитие массового высшего образования, рост международной конкуренции в области научных исследований, укрупнение и усложнение организационной структуры университетов, а с другой — признание низкой эффективности государственной экономической политики по отношению к университетам (обзор см. в работе: [Павлюткин, 2004]).

Новый менеджериализм является не просто набором инструментов и техник управления, но скорее идеологией, подразумевающей целый ряд фундаментальных предпосылок и убеждений относительно природы университета [Trowler, 1998]. Можно выделить три основных черты, которые формируют содержательное ядро этой идеологии [Deem, 1998; Trowler, 1998]:

- *Требование эффективности университетов.* При этом в условиях массового высшего образования не произошло пропорционального увеличения государственного финансирования, поэтому университеты вынуждены делать больше за меньшие деньги.
- *Ориентация на рынок и рыночные механизмы.* Поощряется конкуренция за студентов, исследовательские проекты, развиваются процедуры соизмерения и рейтингования. Студенты воспринимаются в качестве потребителей услуг, а потому особое внимание уделяется их удовлетворенности.
- *Повышение уровня подотчетности (accountability),* как внутренней, так и внешней. Формируются индикаторы деятельности подразделений и университета в целом, ведется мониторинг внутриуниверситетских процессов, особое внимание уделяется качеству образования, оценке преподавательской деятельности, исследовательской активности, востребованности выпускников.

В условиях возросшей нагрузки и подотчетности университету необходимо увеличивать образовательную и научную «результативность» своих преподавателей — он оказывается в такой же ситуации, как и многие крупные коммерческие фирмы (которым также важно получить от сотрудников максимальную производительность за меньшие деньги), а потому обращает внимание на их кадровые стратегии. Одной из базовых концепций кадрового развития в коммерческом секторе выступает теория «научающейся организации» (learning organization). Это представление об организации как о среде с особой культурой работы со знанием и процессами обучения, которые встроены в повседневную деятельность сотрудников. Ее отличительными чертами являются гибкость и открытость для изменения и трансформации за счет прироста знаний и новых представлений у сотрудников [Blackwell, Blackmore, 2003, p. 7].

Таким образом, помещение университетов в ситуацию компаний коммерческого сектора ведет к за-

¹ Например, некоторые авторы говорят в принципе о менеджериализме или новом государственном управлении (new public management), обозначая этими терминами в целом очень схожие процессы. Мы не будем углубляться во все тонкости, потому как для наших задач будет достаточно выделения наиболее общих черт.

имствованию и адаптации отдельных инструментов, в том числе кадрового развития (разумеется, в вузах оно имеет свою специфику, которая будет рассмотрена в следующем разделе данного обзора).

Продвижение предпринимательской активности в университетах. Следующим важным процессом, оказавшим влияние на распространение практик академического развития, является продвижение идей о важности формирования предпринимательских навыков у преподавателей и студентов. В какой-то степени указанный процесс также является следствием идеологии нового менеджериализма, однако в ряде работ он выделяется как фактор, имеющий особую значимость (см.: [Binks, Lumsdaine, 2003]).

В основе идеи о необходимости формирования предпринимательских навыков лежит предпосылка о том, что современный университет должен стать «ближе к реальной жизни», ориентироваться на желания и устремления «потребителей», т.е. студентов. Во множестве исследований было продемонстрировано, что развитие предпринимательской составляющей у студентов делает их более конкурентоспособными на рынке труда. Формирование таких качеств, как инициативность, личная ответственность, креативность, позволяют выпускникам быстрее продвигаться по карьерной лестнице [Ibid.]. Далее, если развитие предпринимательских навыков имеет несомненную пользу для студентов, то почему бы не формировать эти навыки и у преподавателей? Во-первых, преподаватели должны уметь «учить предпринимательству», а во-вторых, предпринимательская активность преподавателей (коммерциализация разработок, консалтинг, установление партнерств с предприятиями и проч.) позволит университету получать дополнительные доходы [Ibid., p. 42—43].

Несмотря на то что подобная предпринимательская ориентация образовательного процесса и исследований подвергалась серьезной и часто обоснованной критике, в целом она нашла поддержку со стороны и государственных администраторов, и ряда университетских руководителей, и представителей предприятий. Вместе с тем внедрение предпринимательской составляющей и в учебный процесс, и в научную деятельность преподавателей требует особых механизмов и специальных усилий. Нужно не только предложить разумное обоснование необходимости такой составляющей, но и сформировать интерес к этой деятельности у академически ориентированных преподавателей за счет административных инструментов и образовательных технологий [Ibid., p. 48—51]. Здесь и появляется необходимость в организации специальной деятельности по кадровому развитию, направленному на изменение традиционных коллективных представлений об академической работе.

Концепция непрерывного образования (life-long learning). Важное влияние на академическое

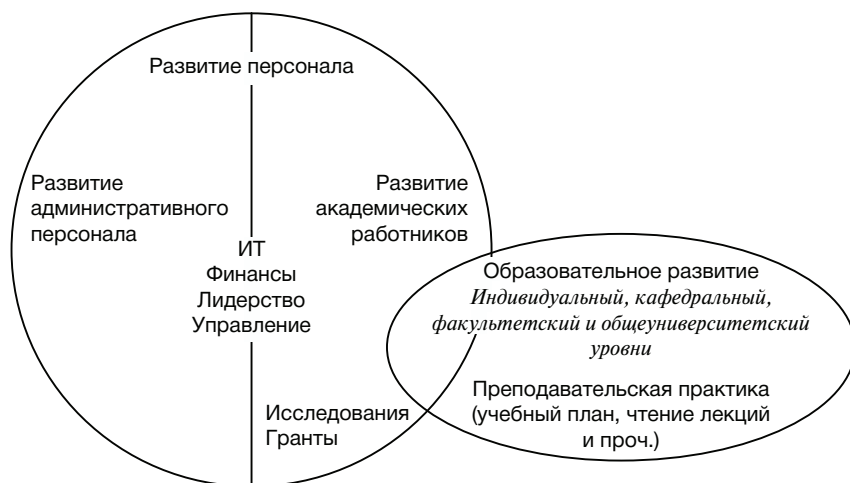
развитие оказывает дискуссия о необходимости обучения в течение всей жизни. В 1960—1970-е гг. преимущественно в западных странах обнаружился беспрецедентный спрос со стороны взрослых на обучение, которое было необходимо им для работы, развлечения или просто ради интереса. Предложение таких образовательных услуг сформировалось за счет экспансии высшего образования в сферу образования взрослых. Эта экспансия наряду с увеличением других возможностей для получения знаний (телевидение, газеты, фильмы, радио, а позднее и Интернет) привела к масштабным дискуссиям относительно задач и последствий обучения в течение всей жизни [Parker, 2003, p. 30]. Несмотря на отсутствие единой устоявшейся концепции непрерывного образования существует несколько сквозных тем, которые фигурируют в дискуссиях: социальное равенство и социальная инклюзия, влияние повышения уровня знаний и навыков взрослых на экономическое развитие, роль высшего образования в повышении качества жизни [Ibid., p. 31].

Идеи life-long learning оказывают двоякое влияние на деятельность по академическому развитию в университетах. С одной стороны, для вузов это такой же важный вызов, как и распространение предпринимательской идеологии: преподавателей необходимо снабдить специальными навыками и компетенциями для того, чтобы они были способны изменить подходы к преподаванию [Ibid., p. 35—37]. С другой стороны, представление о важности обучения в течение всей жизни распространяется и на преподавателей, а потому на разных этапах карьеры университету необходимо предлагать им различные образовательные программы.

Как организована деятельность по академическому развитию?

Далее перейдем к рассмотрению задач, проблем профессионализации и моделей организации деятельности по академическому развитию. Основная трудность последующего изложения заключается в том, что общая терминологическая рамка для обсуждения проблем академического развития пока не сложилась. В целом ряде работ отмечается, что содержание основных терминов изменяется от сообщества к сообществу и такая тенденция сохранится в ближайшее время [Fraser, 2001; Towards Strategic Staff Development., 2003]. К примеру, в ЮАР под академическим развитием понимается работа не только с преподавателями, но и со студентами [Brew, 2009, p. 95], а в Испании академическое развитие близко по статусу к педагогической подготовке школьных учителей [Academic Development., 2010, p. 10].

Несмотря на это существуют заслуживающие внимания попытки обсуждения академического раз-



Различия между развитием персонала, академическим развитием и образовательным развитием (сферы деятельности даны для примера). См.: [Fraser, 2001, p. 62]

вития как специального вида деятельности в университете. Во-первых, признается проблематичным обозначение этой деятельности как «развития», так как у данного термина имеются очень сильные коннотации с позитивистским пониманием прогресса, реализуемого посредством применения научной рациональности к некоторому объекту, который требует улучшений. Следовательно, неявно предполагается, что те, кто занимаются академическим развитием, обладают единственно верным, «экспертным» знанием относительно наиболее правильного ведения академической деятельности. Однако основания для обладания такого рода знаниями остаются непроясненными [Towards Strategic Staff Development..., 2003, p. xiv]. Вот показательная цитата из интервью в рамках исследования восприятия профессии у специалистов по академическому развитию, которое проводилось в австралийских университетах:

«На бумаге» я являюсь специалистом по академическому развитию, но это термин, который нужно употреблять с особой осторожностью, когда ты работаешь с преподавателями. Поэтому я обычно представляюсь как коллега, который просто работает с ними, помогая им развивать некоторые навыки и формировать лучшее понимание их образовательной роли и иногда исследовательской роли. Если ты говоришь, что собираешься заниматься их развитием как академических работников, это звучит немного надменно» [Fraser, 2001, p. 57].

Во-вторых, существуют расхождения относительно основных задач и направлений деятельности по академическому развитию. Так, в университетах США основной фокус развития преподавательского состава (faculty development) — это формирование педагогических навыков. В Великобритании наблюдается схожая картина; более того, утверждается, что рост сообщества специалистов по образовательному развитию в последние годы был настолько интенсивен, что можно говорить о формировании самостоятельной сферы исследований и профессиональной роли [Towards Strategic Staff Development...,

2003, p. xiii]. В то же время наметилась тенденция, особенно ярко проявляющаяся в австралийских университетах [Fraser, 2001], к расширению направлений деятельности и развитию, наряду с преподавательскими, управленческими и исследовательскими навыками. Деятельность по развитию административного персонала и академических работников получает все большее распространение. Одна из возможных классификаций различий между кадровым, академическим и образовательным развитием по содержанию и основному объекту деятельности зафиксирована на рисунке.

Ввиду того, что академическое развитие является относительно молодой и не до конца сформировавшейся областью деятельности, наибольшие дискуссии вызывает обсуждение критериев профессионализма и профессиональной этики. Что это за «профессия», и какую роль играют специалисты по академическому развитию в университетах? В исследовании подразделений академического развития в университетах четырех европейских стран было зафиксировано большое разнообразие в самоописании профессиональных ролей [Academic Development..., 2010]. Основные различия наблюдаются в степени активности поддержки преподавателей и вмешательства в устоявшийся порядок вещей, а общий тренд состоит в смещении в сторону консультативной и методической поддержки. Примеры выделенных типов профессиональных ролей: «размышляющий наблюдатель», «технический консультант», «практический эксперт», «методист», «учитель», «специалист по моделированию», «консультант», «тренер», «партнер» [Ibid., p. 14].

В работе Хэндл [Handal, 2008] предлагается нетривиальная характеристика роли и идентичности специалистов по академическому развитию: «критичный друг» или, скорее, «критически настроенный друг» (critical friend). «Критичный друг» применительно к академическому развитию в университете — это тьютор или консультант, который, с одной стороны, оказывает содействие преподавателям в их работе

через определение проблем и возможностей, а с другой — подвергает критике устоявшиеся практики и представления посредством обращения к различным новым перспективам [Ibid., p. 65]. Подобная амбивалентная характеристика идентичности специалистов по академическому развитию свидетельствует о некотором пограничном положении профессии, «внутри» и «вне» академической работы. Схожую идею выдвигает и Фрэзер, предлагая называть специалистов по академическому развитию не «academic developers», а «academic provocateurs» (академические провокаторы) — те, кто конструктивно проблематизирует устоявшийся ход вещей в университетах [Fraser, 2001, p. 63].

Положение подразделения по академическому развитию в организационной структуре университета также накладывает отпечаток на характер деятельности сотрудников. В случае если подразделение является частью административной структуры университета (наделено управленческими обязанностями и соответственно отвечает за реализацию специальных программ и политик), то это чаще всего задает ориентацию сотрудников на «техническую и административную поддержку» деятельности преподавателей. Напротив, если подразделение находится в структуре определенного факультета или института, наряду с другими академическими департаментами, это формирует более доверительные отношения между преподавателями и сотрудниками подразделения, они воспринимаются как помощники и партнеры [Handal, 2008, p. 60]. Кроме того, во втором случае у специалистов по академическому развитию не так ярко выражено организационное измерение их деятельности (содействие имеющимся целям организации). Сложно дать количественную оценку того, какая модель преобладает в зарубежных университетах, скорее всего, пропорции различаются в зависимости от страны. Так, по данным на 2000 г. в Великобритании насчитывалось девять различных видов «расположения» подразделений по академическому развитию в рамках университетов: 38% подразделений были отдельными структурами, 17% находились в рамках управлений персонала, 13% — в рамках факультетов образования. В то же время более половины подразделений подчинялись напрямую соответствующему проректору или ректору [Gosling, 2001, p. 78—83].

Каковы наиболее интересные практики академического развития?

В заключительном разделе данного обзора мы рассмотрим наиболее примечательные примеры программ академического развития зарубежных университетов, часть из которых (в ближайшее время или в перспективе) могла бы быть реализована в Высшей школе экономики. Мы не претендуем на исчерпывающее описание всех используемых практик

и руководствовались преимущественно критерием их возможной применимости в ГУ ВШЭ.² Для анализа были взяты лидирующие университеты из верхней части Шанхайского рейтинга (преимущественно из США), а также университеты из второй-третьей сотни (преимущественно из Австралии и Великобритании), у которых меньше возможностей для привлечения наиболее талантливых преподавателей, а потому они вынуждены уделять серьезное внимание их академическому развитию. Наиболее интересные программы и проекты академического развития сгруппированы по разделам: построение академической карьеры, преподавание, исследования; каждый раздел включает общее описание и конкретные примеры с указанием университета.

Построение академической карьеры. Общей чертой программ академического развития в зарубежных университетах является повышенное внимание к формированию навыков карьерного строительства. Доминирует представление об академической карьере не как об эмерджентном и стихийно складывающемся процессе, но как о формируемом преподавателем сознательно в течение всей жизни. Отсюда следуют два ключевых принципа:

- 1) акцент на индивидуальных профессиональных траекториях;
- 2) выделение нескольких этапов карьерного развития, разработка дифференцированных подходов к каждому этапу.

Реализация принципа индивидуальных карьерных траекторий происходит посредством различных инструментов: консультационных центров, тьюторства/менторства/коучинга, специальных семинаров и тренингов. Наиболее комплексно такой подход реализуется в Университете Беркли в рамках программы «Карьерный компас» («Career compass»)³. В основе этой программы лежат три взаимосвязанные компоненты:

- 1) определение круга задач и ответственности, требований и ожиданий в отношении работника;
- 2) определение форм отчетности и стандартов оценки, а также факторов, влияющих на профессиональный успех;
- 3) разработка и реализация индивидуального плана профессионального и карьерного развития, который учитывает ожидания от работника, стандарты оценки его деятельности, профессиональные цели и факторы успеха (компетенции, необходимые для наилучшего соответствия ожиданиям).

² К сожалению, на сайтах университетов не обобщается позитивный и негативный опыт реализации различных программ и не обсуждаются возникавшие по ходу проблемы. Поэтому вопросы эффективности той или иной программы в данном обзоре не рассматриваются.

³ <http://careercompass.berkeley.edu/>.

Ключевые задачи программы состоят в том, чтобы научить преподавателей:

- планировать свою профессиональную карьеру с учетом собственных интересов и личных целей, с одной стороны, и стратегических целей университета — с другой;
- понимать, какие компетенции необходимо приобрести для успешного развития в университете, и выбирать необходимые для этого ресурсы из предоставленного пула;
- оценивать результативность собственной деятельности.

Программа карьерного развития в Университете Беркли реализуется в несколько этапов и подразумевает циклы семинаров о развитии карьеры, знакомство со специальными ресурсами о профессиональном развитии, индивидуальные консультации и различные программы повышения квалификации для приобретения необходимых компетенций. Также осуществляется помощь в разработке и ведении плана индивидуального развития⁴ (individual development plan), включающего процедуру самооценки.

В Оксфордском университете также предлагаются специальные семинары по планированию академической карьеры,⁵ реализуется специальная программа академического менторства Career Accelerator Academic Mentoring (CAAM). В Калифорнийском технологическом институте реализуется программа Staff Education & Career Development, предполагающая как образовательную составляющую в виде курсов, так и индивидуальный коучинг — 45-минутные индивидуальные встречи для обсуждения профессионального развития и карьеры.

Работа с различными этапами карьерного развития может быть продемонстрирована на примере Квинслендского технологического университета (Queensland University of Technology), Австралия. Программа академического развития предполагает два уровня: «early career» и «mid career»⁶. На начальных этапах карьеры основной акцент сделан на включении в университетскую жизнь и адаптацию (специальных курсах, менторстве), развитии исследовательских навыков, планировании карьеры, преподавательском развитии. Академическое развитие в середине карьеры предполагает рефлекссию исследовательских навыков, формирование новых импульсов для развития карьеры, подготовку университетских управленцев.

Преподавание. Как мы уже упоминали выше, в большинстве университетов приоритетной составляющей кадрового развития является преподавание.

Практически в каждом из рассмотренных нами университетов имеются программы, направленные на развитие педагогических навыков. Мы не имеем возможности углубленно рассматривать содержание данных программ (это тема для отдельного обзора), упомянем лишь некоторые интересные примеры программ и проектов.

В Университете Дарема (Англия) преподавателям доступны разнообразные консультации специалистов по академическому развитию. В перечне типов консультаций можно обнаружить такие необычные для российских университетов форматы, как наблюдение за процессом преподавания и конфиденциальный отзыв, развитие навыков научного руководства, разработка образовательных стратегий факультетов и кафедр. В Корнелльском университете развернута программа образовательных инноваций (Faculty Innovation in Teaching Program⁷), которая могла бы быть интересна с точки зрения не только методики, но и визуализации и представления результатов. Сайт представляет собой пул методических разработок, к которым могут обращаться преподаватели университета.

Также может быть интересен опыт Массачусетского технологического института — главным образом, с точки зрения организации процесса академического развития и повышения преподавательской квалификации. Доступ к различным курсам и тренингам организован через персональный электронный кабинет, в котором располагается каталог всех курсов и программ, имеется система поиска, онлайн-регистрация, доступно отслеживание информации о завершившихся, текущих и будущих программах, связь с организаторами для высказывания пожеланий и проч. Кроме того, на сайте расположен годовой онлайн-календарь образовательных мероприятий и курсов повышения квалификации⁸.

Исследования. Развитие исследовательских навыков является неотъемлемой частью зарубежных программ академического развития, хотя по масштабам эта деятельность уступает педагогически ориентированным программам. В качестве исключения можно привести пример Оксфордского университета, который отличается большим набором курсов и инициатив, ориентированных именно на исследователей. Вся информация о существующих программах аккумулирована на специальном портале — Skills Portal for Oxford University Researchers⁹. На портале представлен классификатор курсов, упорядоченных по возрасту от начальных до продвинутых; существуют возможности выбора курсов по компетенциям, кото-

⁴ <http://thecareerplace.berkeley.edu/devplan.htm>.

⁵ <http://www.learning.ox.ac.uk/seminars.php?page=23&cat=sg&ls=RES>.

⁶ <http://www.hrd.qut.edu.au/staff/development/academic/>.

⁷ <http://www.innovation.cornell.edu/>.

⁸ http://events.mit.edu/scripts/monthly_ext.pl?groupid=1739&location=http://web.mit.edu/training/participants/upcoming/.

⁹ <http://www.skillsportal.ox.ac.uk/>

рые хотят приобрести сотрудники. Примеры курсов для исследователей: «Исследовательские навыки и техники», «Исследовательская среда (библиотека, публикации, интеллектуальная собственность, этика, практики цитирования, предпринимательство)», «Исследовательский (проектный) менеджмент». Кроме этого распространены локальные инициативы подразделений, например, семинар «Жизнь после защиты Ph.D.», основная задача которого — очертить круг возможностей, открытых для тех, кто получил степень доктора; рассказать о ресурсах, необходимых для реализации академических амбиций.

Исследовательская компонента академического развития находится на подъеме еще и ввиду вышеупомянутой тенденции развития предпринимательских навыков у преподавателей — многие университеты уделяют этому серьезное внимание. Так, в Чикагском университете акцент сделан на курсах по фандрайзингу, управлению проектами, поиске внешних спонсоров. Подразделение University Research Administration организует занятия для обучения тому, как получить финансовую поддержку и грамотно реализовать проект на всех его этапах: выбор внешней организации-спонсора, оформление заявки, соответствующей требованиям спонсоров, управление проектом и его бюджетом, подготовка отчетности, решение спорных вопросов.¹⁰ Также функционирует информационный портал о процедурах оформления и подачи заявки на гранты внутри университета¹¹.

Заключение

Академическое развитие как специальная сфера деятельности получила особое распространение в зарубежных университетах (преимущественно европейских стран, а также США и Австралии) в последние 15—20 лет. Можно выделить три взаимосвязанных процесса, которые оказали существенное влияние на возникновение академического развития:

- 1) появление новых форм менеджериализма,
- 2) продвижение предпринимательской активности в университетах и
- 3) концепция непрерывного образования.

Появление новых форм менеджериализма стимулировало заимствование механизмов управления, принятых в организациях коммерческого сектора, а потому многие университеты переняли кадровые программы и стратегии предприятий. Другой важный процесс — продвижение предпринимательской активности в университетах — повлиял на академическое развитие двойственным образом: с одной стороны, необходимо научить преподавателей формировать предпринимательские навыки у студен-

тов, а с другой — предпринимательская активность преподавателей позволяет университету увеличить собственные доходы. Схожее влияние на академическое развитие оказало и распространение концепции непрерывного образования, которая повлияла и как вызов традиционной системе образования (а значит, преподавателей необходимо переучивать), и как призыв к постоянному совершенствованию преподавателей путем их обучения на различных курсах и программах повышения квалификации.

Далее, можно выделить следующие отличительные черты академического развития как сферы деятельности и «профессии». Во-первых, признается проблематичным сам термин «развитие» как имеющий очевидные коннотации с позитивистским представлением о прогрессе и не учитывающий эмерджентный характер формирования академических навыков. Во-вторых, существуют расхождения относительно основных задач и направлений деятельности по академическому развитию: все большее распространение получают программы развития исследовательских, управленческих навыков, построения карьеры, а не только традиционные курсы педагогического толка. В-третьих, много дискуссий вызывает профессиональная идентичность специалистов по академическому развитию. В-четвертых, в зависимости от организационной модели, эта деятельность может по-разному восприниматься самими преподавателями.

Деятельность по академическому развитию в ГУ ВШЭ может существенно обогатиться за счет использования лучших практик зарубежных университетов. Среди наиболее общих тенденций академического развития за рубежом можно выделить следующие:

- 1) акцент на индивидуальных профессиональных траекториях;
- 2) выделение нескольких этапов карьерного развития, разработка дифференцированных подходов к каждому этапу;
- 3) комплексный подход к развитию преподавательских навыков: не только курсы, но и специальные консультации, коучинг, удобные системы поиска и выбора необходимых мероприятий;
- 4) особое внимание к развитию исследовательских и предпринимательских навыков у преподавателей.

Источники

Павлюткин И.В. Управление университетом в условиях новой рыночной ситуации (к концепции «нового менеджериализма») // Вопросы образования. 2004. № 3. С. 57—65.

Academic Development and Educational Developers: Perspectives from Different European Higher Education

¹⁰ <http://researchadmin.uchicago.edu/about/training.shtml>.

¹¹ <http://researchadmin.uchicago.edu/proposals/>.

Contexts / R. Di Napoli, H. Fry, M. Frenay, P. Verhesschen, A. Verburgh // *International Journal for Academic Development*. 2010. Vol. 15. No. 1. P. 7—18.

Binks M., Lumsdaine E. Promoting Entrepreneurship in Higher Education // *Towards Strategic Staff Development in Higher Education* / R. Blackwell, P. Blackmore (eds.). L.: Open University Press, 2003. P. 40—52.

Blackwell R., Blackmore P. Rethinking Strategic Staff Development // *Towards Strategic Staff Development in Higher Education* / R. Blackwell, P. Blackmore (eds.). L.: Open University Press, 2003. P. 3—16.

Brew A. Academic Development in a Global Context // *International Journal for Academic Development*. 2009. Vol. 14. No. 2. P. 95—97.

Deem R. “New Managerialism” and Higher Education: The Management of Performance and Cultures in Universities in the United Kingdom // *International Studies in Sociology of Education*. 1998. Vol. 8. No. 1. P. 47—70.

Fraser K. Australasian Academic Developers’ Conceptions of the Profession // *International Journal for Academic Development*. 2001. Vol. 6. No. 1. P. 54—64.

Gosling D. Educational Development Units in the UK — What Are They Doing Five Years on? // *International Journal for Academic Development*. 2001. Vol. 6. No. 1. P. 74—90.

Handal G. Identities of Academic Developers: Critical Friends in the Academy? // *Changing Identities in Higher Education: Voicing Perspectives* / R. Barnett, R. Di Napoli (eds.). L.: Routledge, 2008. P. 55—68.

Newman J.H. The Idea of a University. Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press, 1982.

Parker S. The Challenge of Lifelong Learning // *Towards Strategic Staff Development in Higher Education* / R. Blackwell, P. Blackmore (eds.). L.: Open University Press, 2003. P. 29—39.

Towards Strategic Staff Development in Higher Education / R. Blackwell, P. Blackmore (eds.). L.: Open University Press, 2003.

Trowler P. What Managerialists Forget: Higher Education Credit Frameworks and Managerialist Ideology // *International Studies in Sociology of Education*. 1998. Vol. 8. No. 1. P. 91—109.

Webb G. Understanding Staff Development. Buckingham: SRHE/Open University Press, 1996.

Why History? Why Now? Multiple Accounts of the Emergence of Academic Development / B. Grant, A. Lee, S. Clegg et al. // *International Journal for Academic Development*. 2009. Vol. 14. No. 1. P. 83—86.

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

карьера 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.

М. Правдина,
зам. директора ЦВМ

Проблемы коммуникационной и информационной среды в ГУ ВШЭ

Аннотация. Статья предлагает сфокусироваться на информационных потоках и коммуникации, составляющих основу функционирования университета как организации. Первая задача — обратить внимание на проблемы профессионального взаимодействия и обмена информацией, зафиксированные при анализе интервью с молодыми преподавателями и сотрудниками ГУ ВШЭ. Речь идет о таких шести проблемах, как информационное и коммуникативное «замыкание» молодых преподавателей на научном руководителе; неопределенность выгод исследователей от междисциплинарного сотрудничества; степень консистентности внеуниверситетского опыта и университетской деятельности; информационный избыток и запрос преподавателей на «обработанную» информацию; противоречие между локальными (кафедр, факультетов, подразделений) и общеуниверситетской идеологиями; слабое ощущение университетской общности.

Во второй части статьи рассматривается кадровый резерв (группа высокого профессионального потенциала ГУ ВШЭ) с точки зрения его коммуникативной роли и потенциала для преодоления некоторых из обозначенных ранее проблем. Среди задач, решаемых, по мнению респондентов, при помощи кадрового резерва, — включение преподавателей в горизонтальные сети, поощрение к междисциплинарному сотрудничеству, обеспечение прямого общения с руководством университета, выход за пределы уровня кафедр и структурных подразделений и преодоление локальных трудностей, формирование чувства причастности к университету.

Ключевые слова: проблемы профессионального взаимодействия преподавателей, информационная поддержка в ГУ ВШЭ, коммуникативные функции кадрового резерва.

Коммуникация и информационные потоки как основа функционирования университета

Весной 2010 г. Центр внутреннего мониторинга реализовал проект, частью которого стало исследование кадрового резерва как инструмента академического развития¹. Одной из тем, охваченных

в исследовании, является коммуникация между молодыми преподавателями и сотрудниками ГУ ВШЭ, а также их информационная поддержка со стороны университета. Теме информационных потоков и профессионального взаимодействия посвящен отдельный блок интервью, в котором нас интересовали следующие вопросы:

- широта круга профессионального общения;
- интенсивность и форматы коммуникации:
 - с университетскими коллегами на кафедре, в структурном подразделении, на собственном факультете, на других факультетах, в филиалах;
 - руководителями кафедры, факультета, структурного подразделения, университета;
 - представителями внешней среды: коллегами из других российских университетов и исследовательских центров, зарубежными коллегами, бизнес-сообществом, органами государственного управления;
- установление контактов с коллегами и руководителями на разных уровнях: примеры и объяснения успешного и неудачного опыта;
- опыт междисциплинарной коммуникации в рамках семинаров, проектов, конференций;
- основные информационные источники о профессиональной деятельности, оценка их доступности и полезности;
- оценка собственной осведомленности об академических возможностях и жизни университета; восприятие проблем, связанных с получением релевантной информации.

Чем обоснован интерес к профессиональной коммуникации и, в частности, к информационным потокам в университете? Почему она заслуживает внимания исследователей и университетских управленцев?

Прежде всего, проясним используемую нами терминологию. Термин «профессиональная коммуникация» употребляется нами как равнозначный понятию «взаимодействие» и подразумевает, прежде всего, обмен информацией, знаниями, идеями и мнениями. Мы выделяем, как минимум, три предмета, по поводу которых может происходить такой обмен: во-первых, содержание профессиональной деятельности преподавателей и исследователей (методики преподавания, темы читаемых курсов, изучаемая предметная область, проблематика исследовательской работы

¹ Подробное описание исследования см. в статье настоящего номера: Правдина М., Скворцова М., Юдкевич М. Кадровый резерв и академическое развитие ГУ ВШЭ. Результаты исследования как основа управленческих решений. С. 2—8.

и т.д.), во-вторых, направления профессиональной активности (участие в проектах, конференциях, научных семинарах, летних школах; международная мобильность; внеуниверситетские проекты и т.п.) и, в-третьих, принципы организации университетской жизни (регламент чтения курсов, правила подачи заявок на конкурсы, правила оформления командировок и стажировок и проч.).

Имеет смысл принимать во внимание два типа взаимодействия: горизонтальное, т.е. коммуникацию преподавателей, научных сотрудников между собой, и вертикальное — коммуникацию преподавателей и сотрудников с руководителями разных уровней (кафедры, факультета, подразделения, университета в целом). Кроме того, профессиональное взаимодействие преподавателей имеет место как внутри университета, так и за его пределами, затрагивая представителей внеуниверситетского сообщества, российских и зарубежных коллег из других вузов и исследовательских центров. И, наконец, профессиональный обмен мнениями, информацией и знаниями может как происходить на индивидуальном уровне вне специальных мероприятий, так и поддерживаться институциональными решениями (например, в рамках обучающих и научных семинаров, конференций, междисциплинарных проектов, летних школ, межкафедрских образовательных программ и т.д.).

Основой функционирования университета как организации является взаимодействие входящих в его состав частей и агентов, а также с внешним по отношению к университету сообществом. Сложность коммуникации определяется числом уровней, между которыми должно происходить взаимодействие в университете. Это коммуникация, во-первых, между разнообразными, в той или иной степени автономными подсистемами (структурными подразделениями, факультетами, кафедрами); во-вторых, между отдельными агентами и их типами (студентами, преподавателями, научными сотрудниками, административными работниками, руководителями университета); в-третьих, с представителями внешней среды (абитуриентами и их родителями, работодателями, государственными органами, бизнес-сообществом, образовательными учреждениями и т.д.).

Любые управленческие решения, стратегические изменения, реализация новшеств в университете опираются на те или иные модели коммуникации и предполагают, что при создании определенных институциональных условий многочисленные агенты, входящие в состав университета, будут действовать и взаимодействовать желаемым образом. В этом смысле функционирование университета, который можно представить как сплетение многочисленных коммуникативных связей и информационных потоков, напрямую зависит от того, как выстроено взаимодействие его составных элементов: какова конфигурация, содержание этих связей, скорость и

результативность коммуникации. Наличие коммуникативных «заторов» и информационных преград может не только снижать результативность каких-либо инициатив, но и ухудшать существующее положение вещей, т.е. негативно сказываться на организации преподавательской деятельности, академическом развитии сотрудников, функционировании административных подразделений и их взаимодействии с профессорско-преподавательским составом, распространении информации о стратегии развития вуза, интенсивности использования тех возможностей, которые предлагает университет своим сотрудникам, и проч.

Отслеживание «тонких мест» в существующих схемах взаимодействия и распространения информации становится важной задачей. Учитывая масштаб и сложность университета как организации, некоторые проблемы во взаимодействии его составных элементов, делающие работу университета менее предсказуемым и управляемым процессом, не всегда заметны без специального исследования. В этом смысле полезно отслеживать то, как выстраивается коммуникация на практике и как оценивают этот процесс, какие проблемы видят сами участники взаимодействия. При решении такой задачи полезными могут стать качественные исследования и материалы интервью.

Специфика ГУ ВШЭ и стратегии ее развития

Безусловно, коммуникация во всех подсистемах Школы и между всеми типами агентов заслуживает внимания, однако всех участников взаимодействия в рамках университета охватить в одном исследовании невозможно. Наш проект был сфокусирован на отдельной категории — молодых (не старше 35 лет) преподавателях и научных сотрудниках ГУ ВШЭ. Их коммуникативный опыт и его оценка являются предметом нашего интереса. Однако некоторые из зафиксированных при анализе проблем могут, по всей видимости, носить общий характер и распространяться на преподавателей постарше и с большим опытом.

Говоря о коммуникации в каком-либо университете, нужно учитывать специфику его функционирования и стратегии развития. То, каким образом выстраивается взаимодействие его элементов, должно соответствовать краткосрочным и долгосрочным задачам, поставленным перед вузом. Перечислим несколько тенденций в развитии ГУ ВШЭ, которые нужно иметь в виду при анализе и планировании схем коммуникации и информационной поддержки сотрудников.

Быстрое разрастание университета и расширение тематического охвата. В 2010 г. Школа принимала абитуриентов на 13 факультетов и 8 отделений. По мере увеличения числа факультетов/отделений, а

также научно-исследовательских центров, институтов, научных и проектных лабораторий расширяется спектр предметных областей, в которых работают преподаватели и сотрудники университета.

Научно-исследовательская работа в качестве приоритета². В статусе национального исследовательского университета Школа делает особый акцент на развитие научного потенциала своих преподавателей, которые поощряются к совмещению преподавания и исследований.

Особое внимание к междисциплинарности и институциональным формам ее поддержки. При многообразии предметных областей, изучаемых в Школе, на передний план выходит необходимость в междисциплинарных проектах для анализа сложных социально-экономических и культурных объектов. Среди основных мер поддержки — конкурсы грантов на проведение междисциплинарных исследований.

Ориентация на привлечение и удержание в Школе молодых преподавателей и научных сотрудников. Пополнение кадрового состава за счет новых специалистов, в том числе из состава собственных выпускников, является одним из приоритетов кадровой политики Школы.

Нацеленность на встраивание в международное университетское и академическое сообщество. Будучи одним из ведущих российских университетов, ГУ ВШЭ целенаправленно развивает связи с зарубежными университетами и исследовательскими центрами. В этом процессе одна из ключевых ролей отведена преподавателем и сотрудникам, их опыту международной коммуникации и мобильности.

Стремление к плотному сотрудничеству с внешней средой (коммерческим сектором, органами государственного управления). Такое сотрудничество есть способ, во-первых, предоставлять актуальное образование, не оторванное от реальных процессов вне университета; во-вторых, обеспечивать уровень научно-исследовательской работы, отвечающий запросам внеуниверситетского сообщества.

Все перечисленные тенденции имеют прямое отношение к долгосрочной стратегии развития университета и к тому, каким образом должна строиться система коммуникации и информационной поддержки в Школе. Приведем примеры: научно-исследовательская деятельность преподавателей, определенная в качестве одного из приоритетов, основана на проектной работе, как индивидуальной, так и коллективной; следовательно, здесь необхо-

дима коммуникация между исследователями, в том числе междисциплинарная. В основе международного сотрудничества, также являющегося приоритетом, лежит готовность и способность преподавателей к взаимодействию с зарубежными коллегами.

В основной части статьи мы опишем наблюдения по результатам проведенных в ходе нашего исследования интервью. Речь пойдет о тех процессах коммуникации и информационной поддержки в университете, которые, с нашей точки зрения, могут носить проблемный характер.

Проблемы профессиональной коммуникации и информационного обмена в ГУ ВШЭ

1. Информационное и коммуникационное «замыкание» на научном руководителе. В интервью мы обнаруживаем описание устойчивой модели коммуникации, когда научный руководитель и/или руководитель кафедры, пригласивший молодого преподавателя на работу, становится для него «окном» в университетскую жизнь. Старший коллега является источником знания об устройстве университета, толкователем формальных и неформальных правил, посредником для установления контактов с другими коллегами, советчиком, рекомендующим те или иные способы профессионального развития.

«Все, что касается [информационных источников] Вышки, здесь только сайт и электронная почта <...>, потому что мне приходит рассылка от научного руководителя. Соответственно о зарубежных событиях, в первую очередь конференциях, — это рассылка моего научного руководителя <...>. У меня был опыт неделю назад, когда мой научный руководитель предложил мне отправить мою работу на рецензию экономисту... с другой кафедры <...>. Без него я сам еще ни разу не организовал себе такой возможности. Очень сложно кому-либо самому написать: «Посмотрите мою работу, пожалуйста» (17³).

Степень «коммуникационной зависимости» от непосредственного руководителя может варьироваться, но он, как правило, является значимой персоной с точки зрения социализации нового сотрудника, даже если последний — выпускник Школы. У такой ситуации есть очевидные позитивные эффекты, о которых говорят сами респонденты: неформальным образом в Школе складывается институт тьюторства, формально еще не закрепленный в ГУ ВШЭ. Эта система рассматривается в зарубежной практике как один из основных инструментов академического развития молодых сотрудников⁴. Старший коллега, будучи ис-

² Этот и далее обозначенные приоритеты в развитии Школы зафиксированы в Программе развития ГУ ВШЭ в статусе национального исследовательского университета («Программа развития государственного образовательного бюджетного учреждения высшего профессионального образования «Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики» на 2009—2018 гг.»).

³ Здесь и далее в скобках указан номер интервью.

⁴ Если мы обратим внимание на программы развития преподавателей и сотрудников в 15 ведущих (в соответствии с Шанхайским рейтингом) университетах мира, то обнаружим, что на-

точником информации о существующих правилах и возможностях и посредником во взаимодействии с другими коллегами, участвует в построении индивидуальной профессиональной траектории «новичка», который только осваивается в университете.

«Что касается преподавания и [того,] как искать гранты, оформлять проекты, как их искать, как печататься в каких-то журналах... Мне хорошо, у меня есть преподаватель на кафедре, который мне все это рассказывает, который меня постоянно дергает. А так, наверное, если человек пришел и... в некоторой изоляции, ему сложно включиться» (3).

По мере усложнения университета и появления новых правил сильнее ощущается потребность в их толковании. По впечатлению некоторых молодых преподавателей, проблема трактовки формальных правил и следования им на практике стоит остро. Реальным способом преодоления бюрократических барьеров являются не столько призывы к их снижению, сколько получение советов от более опытных коллег, которые осведомлены о том, кому нужно позвонить, какие и в каком порядке подразделения посетить, как подготовить документы, чтобы, например, максимально ускорить и облегчить процесс оформления научного мероприятия или стажировки.

Однако у неформального тьюторства есть и обратная сторона. Большая роль руководителя как источника информации и посредника в коммуникации может тормозить превращение молодого сотрудника в самостоятельного академического работника, расширяющего свои профессиональные связи. Появляется опасность замыкания всех информационных и коммуникационных связей молодого преподавателя на руководителе, в результате чего в пределе появляется «копия» этого руководителя с тем же числом, качеством и содержанием профессиональных контактов.

В некоторых из проведенных нами интервью встречаются примеры малой коммуникативной самостоятельности «новичков», которые ограничиваются информацией, поступающей от их руководителей. Возможно стремление молодых преподавателей к самостоятельному поиску информации и наращиванию контактов — это вопрос времени, однако чрезмерная коммуникативная зависимость от старших коллег обращает на себя внимание. В идеале же и университет, и сам молодой сотрудник заинтересованы в том, чтобы последний целенаправленно расширял круг профессионального общения.

2. Неопределенность выгод от междисциплинарной коммуникации. Один из приоритетов Школы, как мы уже отмечали, — это ориентация на междисциплинарное сотрудничество и поощрение

представителей разных областей знания к запуску совместных проектов. На практике, что подтверждается материалами интервью, установке на междисциплинарное сотрудничество противостоит более традиционный и привычный для значимой части преподавателей интерес к собственным предметным областям и замыкание на них.

Проблема заключается в неочевидности выгод и очевидности издержек от необходимости поиска общего языка и выработки моделей междисциплинарного взаимодействия. При этом практически все респонденты демонстрируют живую заинтересованность в том, как устроено исследовательское поле в университете, кто и какими проектами занимается. Интерес к междисциплинарности принимает форму интереса к неформальному общению или коммуникации в рамках обучающих совместных проектов (например, на выездном семинаре кадрового резерва). В качестве простого обмена разными взглядами на одинаковые объекты междисциплинарность оценивается положительно.

«Интересно пообщаться с коллегами с других факультетов, чья деятельность сильно отличается от деятельности тех специалистов, с которыми я общаюсь. [На выездном семинаре] был [преподаватель] с отделения прикладной математики, были социолог и бизнес-информатик. Социолог еще, может быть, близкий специалист... а вот математик и бизнес-информатик — они, конечно, совершенно другими вещами занимаются, и было просто интересно пообщаться» (11).

Однако, когда речь заходит о реализации серьезных проектов, оценки становятся менее оптимистичными. Преподаватели не всегда обнаруживают четкое понимание того, какие задачи может решать интеграция различных предметных подходов и каким образом должно быть построено взаимодействие, чтобы найти точки соприкосновения и преодолеть междисциплинарные противоречия.

«В силу того, что направленность университета — это все-таки экономическая сфера, и большая часть коллег <...> так или иначе либо экономисты, либо другие специалисты, но основной фокус их рассмотрения — это какие-то такие вещи. Мне в этом смысле труднее, потому что каких-то общих исследовательских проблем с этими коллегами я пока не вижу, и сама по себе необходимость междисциплинарных связей пока тоже неочевидна. Мне кажется, это часто делается постольку, поскольку надо какие-то связи с кем-то поддерживать. Вот потребности в этом я пока не ощущаю» (11).

«Это был совместный [междисциплинарный] проект <...> И, кстати, была сложность, потому что у нас было три взгляда <...>. Надо было заново учить некие подходы <...>. Основная трудность — три человека, три разных взгляда, и переубедить экономистов, что есть взгляд не только финансистов, а есть еще и взгляд менеджеров...» (3).

Междисциплинарная коммуникация в силу сложности требует особых интеллектуальных и временных ресурсов. Не исключено, что необходимы дополнительные внешние стимулы, чтобы подвигнуть преподавателей к участию в подобных проектах. Это, прежде всего, более четкое прояснение позитивных эффектов от междисциплинарного сотрудничества и совершенствование институциональных форм междисциплинарной коммуникации, например, специальных совместных семинаров или образовательных программ, над созданием которых могли бы работать представители разных предметных областей.

Запрос на институциональные формы междисциплинарного сотрудничества наиболее четко сформулирован в высказываниях преподавателей постарше из числа молодых сотрудников. Обладая исследовательским стажем, эти преподаватели обращают особое внимание на области знаний, отличающиеся от их собственной предметной сферы, но для преобразования индивидуального интереса в действие им необходимы централизованные институциональные решения. В приведенной ниже цитате примечательно также описание междисциплинарного проекта как слишком рискованной формы сотрудничества для того, чтобы стать основной частью профессиональной деятельности.

«Существует какой-то достаточно заданный круг общения, в рамках которого информация циркулирует на неформальном уровне <...>. Но представить в целом, кто чем занимается в университете, достаточно сложно. То есть речь идет о том, что есть круг работ, которые <...> не являются источником обеспечения какой-либо структуры или каких-либо преподавателей; т.е. это не вопрос жизни и смерти, обеспечения и пропитания семьи. В таких случаях, мне кажется, могло бы быть интересно попробовать посотрудничать с разных профессиональных точек зрения, представить, какие еще тематические блоки исследуются в рамках университета. <...> Когда занимаешься сколько-то лет какой-то проблематикой, то подспудно начинает появляться желание попробовать что-то новое. Но опять же... прийти с факультета на факультет и сказать “Коллеги, а чем вы тут занимаетесь?” — это как бы не всегда удобно. Должен быть какой-то повод для знакомства» (22).

3. Консистентность внеуниверситетского опыта и университетской деятельности. Когда речь заходит о связях университетских сотрудников с внешней средой, то обнаруживается противоречивая ситуация. С одной стороны, руководители университета заинтересованы в том, чтобы его сотрудники обогащали свой опыт в ходе взаимодействия с внеуниверситетским сообществом в качестве экспертов, консультантов, приглашенных исследователей. Университет, позиционирующий себя как «мозговой центр» и выполняющий научно-исследовательские функции, должен быть тесным образом связан с внешней средой, т.е. представлять собой открытую

систему, не изолированную от внешних процессов и не замкнутую на себе. Это обеспечивается, в том числе, за счет накопления сотрудниками внешних связей, обмена опытом с зарубежными и российскими коллегами, российским бизнес-сообществом и проч.

С другой стороны, по мере накопления преподавателями человеческого капитала и репутации за пределами университета, возникает угроза их перехода в более конкурентоспособную (например, в части материального вознаграждения) сферу занятости или же сокращения лояльности по отношению к университету, когда университетская деятельность становится не основной и не приоритетной с точки зрения затрачиваемых усилий. Возникает вопрос о том, какую позицию должен занимать вуз по отношению к внешней занятости преподавателей и в какой степени эта занятость консистентна с их профессиональной деятельностью в университете.

Что касается интервью с молодыми преподавателями Школы, то респонденты, как правило, отмечают потребность в расширении профессионального опыта за счет внеуниверситетских связей. Два ключевых источника нового опыта — это, во-первых, международная коммуникация и мобильность и, во-вторых, сотрудничество с внешними заказчиками — частными компаниями или государственными организациями — в рамках проектов. Внешние проекты рассматриваются не как деятельность, противопоставленная университетской занятости, но как вполне консистентный с ней опыт, позволяющий повысить профессионализм сотрудников и как преподавателей, и как исследователей.

«Чтобы сделать шаг как будущий профессор, нужно идей побольше поднабраться. И не просто идей, нужен свежий опыт <...>. За рубежом есть такие вещи, как network of accents. Мы в одну из них входили <...>. Это, на самом деле, позволяет вот таким мобильным образом побыть в другом университете, общаться с другими коллективами исследователями, сохранить эти связи, потом вернуться и делать здесь то, что было бы интересно» (9).

«Нужно поддерживать сотрудников, которые <...> участвуют в программе postdoc, сохранять гарантию занятости... Ты возвращаешься и уже с обновленным академическим капиталом <...> вносишь новое в развитие научной школы» (28).

«Я вообще очень сложно себе представляю преподавателя, который не работает где-то еще, не в каких-то материальных даже целях, а именно для того, чтобы быть постоянно погруженным в эту реальную жизнь. Невозможно учить студентов каким-то актуальным знаниям, не будучи просто осведомленным о том, что делается в реальном секторе экономики» (12).

«Теория — это теория, а работа на практике — это очень важный вопрос. Если окажется, что

теория не работает, ну, значит, нужно менять теорию. Поэтому я бы все равно занимался [внешними бизнес-проектами]. Не ерунда ли все это, что мы тут разрабатываем? Вообще на кафедре все теории, которые мы преподносим, нужно проверять эмпирикой. Практически все занятия состоят из теоретической части и практической, когда студенты там сами пытаются что-то посчитать, проверить на настоящих цифрах. Оказывается, что многое не работает <...>. Это является стимулом к усовершенствованию всего» (10).

Отдельные молодые преподаватели указывают на острую, с их точки зрения, проблему однобокого развития в рамках университета и необходимость институциональных решений для преодоления перекоса компетенций в сторону учебно-методических навыков и в ущерб аналитическим и экспертным.

«За время работы в вузе у меня хорошо развились методические навыки, т.е. я хорошо себе представляю, как организовать учебную дисциплину, программу по ней, составить лекции, как вообще провести семинар, как организовать упражнения. <...> Но я теряю такие бизнес-экспертные навыки. Все-таки теория и практика отстоят друг от друга... И это меня все-таки еще беспокоит» (18).

Подобные институциональные решения необходимы, в том числе, для удержания молодых преподавателей, хорошо осведомленных о происходящем в реальном секторе экономики. Проект по созданию учебно-проектных групп — один из возможных механизмов для поддержания связи преподавателей и студентов с внешним бизнес-сообществом. Другой примечательный вариант, описанный одним из респондентов, — краткосрочные стажировки в бизнес-структурах (например банке), поощряемые кафедрой для получения преподавателем опыта, который затем будет обобщен в читаемом курсе.

«Преподавать, как работать в банке, не работая в банке, — это тяжело. Слушатели задают очень конкретные вопросы <...>. И есть возможность благодаря кафедре проходить стажировку в разных подразделениях. Раньше я работала в оценке кредитных продуктов. Уже была и в инвестиционном департаменте, и во внутреннем контроле» (29).

Что касается международной мобильности, то респонденты неоднократно поднимали вопрос об институциональных решениях, позволяющих рассматривать мобильность не как трамплин для перемещения за рубеж, но как регулярный способ расширения международных контактов при одновременном сохранении связи со Школой и своего статуса в ней. Нужно заметить, что лишь единицы опрошенных имеют представление о возможных схемах подобной коммуникации и мобильности. Для остальных, особенно преподавателей постарше с большим опытом работы, временная мобильность представляется потенциально желаемой, но организационно пробле-

матичной, поскольку преподаватели не видят институционализированных гарантий того, что их место сохранится за ними до их возвращения.

«Может быть, зарубежные стажировки, может быть, зарубежная командировка для работы с зарубежными коллегами <...>. Те люди, которые в подобном формате ездили, которых я знаю, им это достаточно сильно помогало, и на уровне кандидатской, и на уровне докторской <...>. Но потом надо подумать. Много непонятного. И как быть с теми, кто выполняет какие-то административные функции?» (22).

Возвращаясь к вопросу о сохранении лояльности преподавателей при расширении их внешних связей, мы обнаруживаем любопытную ситуацию, когда наличие внеуниверситетского опыта рассматривается преподавателями как необходимое условие для того, чтобы остаться в ГУ ВШЭ. В таком случае усилия университета по разработке специальных форм участия преподавателей во внеуниверситетской деятельности могут до определенной степени служить закреплению сотрудников и повышению их лояльности.

«Я работаю только в Вышке, но еще мы сейчас делаем проект... У нас проектно-учебная группа. Мы делаем проект для [внешнего заказчика], т.е. он практический. Я занимаюсь исследовательской деятельностью, я преподаю, но делаю и какие-то практические вещи, хочу заниматься этим дальше <...>» (13).

«Ну, собственно, это [работа в университете и внешний консалтинг] практически одно и то же, не считая некоторых административных забот, связанных с деятельностью в Вышке. По сути, это одна и та же деятельность — научные разработки и их практическое применение. Это две стороны одной медали» (10).

4. Информационный избыток и потребность в «обработанной» информации. Важная составляющая адаптации преподавателя в университете — умение видеть открытые возможности и понимать, какие институциональные ресурсы, доступные в вузе, потребуются для их реализации. Управленческое решение, которое соответствует и интенциям преподавателя, и задачам университета как организации, — не искусственно вовлечь сотрудника в определенный вид деятельности или проект, а информировать его о пуле возможностей для профессионального развития, между которыми преподаватель может делать самостоятельный и осознанный выбор. При такой постановке вопроса наиболее адекватной информационной поддержкой выглядит массированное информирование о существующих инструментах академического развития, мероприятиях, проектах, семинарах, образовательных программах и т.д. Однако такая информационная политика приводит к двум проблемам.

Первая проблема — наличие информационного избытка, ощущаемого преподавателями, и потеря

адресности сообщений. Если респонденты высказывают жалобы по поводу организации информационной среды в университете, то они касаются не недостатка, а напротив, избытка информации, доступной, прежде всего, через имейл-рассылки и сайт, а также печатные источники. При этом количество информации не всегда переходит в качество (т.е. вовлечение преподавателей в значимые для них мероприятия), поскольку сообщения перестают дифференцироваться и находят не того адресата, и, кроме того, действительно важная информация теряется в потоке менее релевантной.

«Возможен такой эффект: <...> я сходил на сколько-то лекций поначалу, потом отчасти разочаровался, потерял к этому интерес... А дальше как-то интерес угасал постепенно, потому что те события, на которые я смог попасть, оказались ориентированы на преподавателей, которым нужно было рассказывать, как себя вести перед студенческой аудиторией. Ну, в общем, это было достаточно смешно. Произошла такая своеобразная дискредитация» (22).

Поскольку преподаватель становится объектом «информационной бомбардировки», то перед руководителями университета и отдельными структурными подразделениями встает задача таргетирования информации и, что не менее важно, поиска оптимальных каналов информирования (например, имейл-рассылка из-за обилия сообщений не всегда является эффективным способом связи).

Вторая проблема касается характера циркулирующей информации: при многообразии внутри- и околоуниверситетских возможностей появляется запрос на новую информацию не о том, что можно сделать, а о том, как это сделать. В действительности для молодых преподавателей наличие информации о пуле возможностей не всегда является достаточным условием для действия. Необходимы также организационные решения по эффективно-му представлению информации, которое облегчало бы выбор путей профессионального развития. В интервью прозвучал пример такого решения — бюллетень «Окна роста», выпускаемый Управлением академического развития. Высокие оценки респондентами бюллетеня связаны с тем, что он, по их мнению, выполняет инструментальную функцию, т.е. не просто представляет информацию о существующих возможностях академического развития (источников такой информации в Школе достаточно), но доходчиво описывает шаги, которые можно сделать для того, чтобы воспользоваться этими возможностями.

«Мне нравится, когда они обобщают все доступные возможности в Вышке, сводят в таблицу, и остается только последнее — подать документы. <...> Все это есть на сайте, но, как Вы понимаете, там есть определенные ходы-выходы. И если чело-

век еще ни разу ничем не пользовался, то, безусловно, ему эта поддержка помогает» (29).

Нужно отметить, что сами респонденты задаются вопросом об оптимальных способах обмена информацией. В поисках решений появляются предложения, объединяющие горизонтальные и вертикальные принципы организации информационных потоков.

«Но, может быть, здесь от нас [самих преподавателей] должна какая-то инициатива исходить <...>. Мы <...> занимаемся анализом данных, но есть [много] коллег с других кафедр, которым это было бы интересно. Если, скажем, нас попросили <...> сообщить о таких программах (мы же подписаны тоже на какие-то рассылки, у нас свои конференции), то мы бы могли в каком-то общем виде давать доступ с кратким резюме. Пусть даже не особо расшифровывая, на английском-то у нас все умеют читать» (9).

Такое предложение созвучно с идеями об организации обмена информацией, высказанными при обсуждении федерального портала «Экономика. Социология. Менеджмент»⁵. Один из вариантов дальнейшего развития портала — рассматривать его как площадку для обмена информацией peer-to-peer⁶, который структурируется тематическим и предметным классификатором. Портал мог бы задать гибкую рамку обмена профессиональной информацией, предлагая перечень предметных областей, тогда как содержание информационных сообщений обеспечивалось бы самими исследователями — экспертами в соответствующих областях.

5. Противоречие между локальными идеологиями (научных подразделений, факультетов, кафедр) и общеуниверситетской идеологией. Отдельные подсистемы университета (факультеты, кафедры, научные подразделения) существуют в достаточной степени автономно для того, чтобы сформировать собственные «субкультуры», в рамках которых продуцируются и поддерживаются определенные нормы и паттерны профессионального поведения, научная этика, убеждения и допущения относительно организации и содержания преподавательской и научно-исследовательской работы [Kuh, Whitt, 2000]. Будучи специфическими «субкультурами» в рамках университетской культуры, эти подсистемы задают рамку для интерпретации всех происходящих в университете процессов, и эта рамка в той или иной степени разделяется всеми преподавателями и сотрудниками, относящимися к конкретной подсистеме.

⁵ Обсуждение федерального образовательного портала «Экономика. Социология. Менеджмент», созданного и поддерживаемого сотрудниками ГУ ВШЭ, состоялось в мае 2010 г. В обсуждении участвовали руководитель и менеджеры портала, преподаватели и научные сотрудники Школы, работающие в области экономики, социологии и менеджмента.

⁶ Имеется в виду децентрализованный обмен, когда информация не поступает сверху, но распространяется по горизонтальной сети равноправных участников.

Особое влияние на преподавателей, их установки и деятельность оказывает, по-видимому, кафедра (в случае не преподающих научных сотрудников — научное подразделение, в котором они работают). Такое влияние определяется тем, что именно кафедры (научные подразделения) являются средой, в которой ежедневно функционирует и с которой наиболее интенсивно взаимодействует преподаватель (научный сотрудник).

Отдельные подсистемы университета предъявляют собственные требования к деятельности и взаимодействию своих сотрудников, что является нормальным положением вещей. Однако в наших интервью встречаются примеры, когда эти требования становятся единственным приоритетом для преподавателей, выключаяющим их из общеуниверситетской коммуникации, надкафедральных и надфакультетских проектов. Локальные идеологии (т.е. системы профессиональных ценностей, норм и должных форм поведения) могут в таком случае вступать в противоречие с общеуниверситетской политикой. Анализируя интервью, мы зафиксировали два примера подобного противоречия.

Кафедра как информационная преграда. Информация об управленческих решениях, нововведениях, появившихся в университете возможностях и т.д. поступает к преподавателям, как правило, через кафедральное или факультетское руководство, которое выступает «информационными воротами». Отдельные респонденты указывают на пассивность собственных кафедр как трансляторов ключевой информации о функционировании вуза; в таком случае не проявляющие достаточную инициативу преподаватели «выключаются» из университетской жизни, не имея четкого представления ни о стратегиях, ни о принципах развития университета.

«...у меня очень хорошая кафедра, которая мне всегда скажет, куда идти и что делать. Мои же однокурсники, которые работают на других кафедрах... У них там проблемы — никогда ничего не рассказывают, они даже про кадровый резерв не знают» (13).

«Руководство нашей кафедры не очень информирует о происходящем. Например, [про кадровый резерв] на кафедре в тот момент руководство было не в курсе <...> У нас ни у кого нет корпоративных адресов. <...> Кафедра как-то немножко параллельной жизнью живет» (24).

Нелояльное отношение руководителей к участию молодых сотрудников во внешних проектах. Речь идет об общеуниверситетских проектах, не связанных напрямую с функционированием кафедры или научного подразделения. К таким проектам относятся, например, мероприятия кадрового резерва, некоторые участники которых вынуждены скрывать от своих непосредственных руководителей факт участия в проектах резерва.

«Я даже никому не говорила, что... участвую в проекте в кадровом резерве, потому что это сразу бы отношение сильно испортило. У нас, знаете, такая буквально партийность. Мы вот с группой студентов и еще одной моей коллегой занимаемся уже давно довольно тем, что нам интересно немного в стороне от магистральной линии, но мы не можем это афишировать» (25).

6. Слабое ощущение университетской общности. При стремительном увеличении масштабов университета и числа структурных единиц, входящих в его состав, очень остро встает вопрос о размывании образа университета как единой и целостной корпорации. В результате площадка для взаимодействий задается отдельными структурными подразделениями, и отсутствует ощущение единой коммуникативной среды и наличия университетской общности. По-видимому, для реализации общеуниверситетских проектов, в том числе программ академического развития, необходимо поддерживать у сотрудников ощущение академической общности, которое является отправной точкой для межкафедральной, междисциплинарной и междисциплинарной коммуникации.

Наши респонденты, в том числе те, кто полностью удовлетворен материальными ресурсами и условиями, созданными в ГУ ВШЭ, в качестве уязвимо-го места университета называют слабую общеуниверситетскую корпоративную культуру и отсутствие общности на уровне Школы в целом.

«Для меня очень важно это единение, корпоративный дух. То есть сейчас мы над этим работаем: у нас есть эмблема, у нас есть гимн, у нас есть собственно центр и театральный, и музыкальный, и чего только нет, и КВН. Но я не вижу единения. <...> Или ребята не успевают, или нет интереса. Разобщенность» (29).

Анализируя высказывания преподавателей о своем опыте профессионального взаимодействия на разных уровнях в университете и вне его, мы зафиксировали шесть проблем, так или иначе связанных с тем, как строится коммуникация и информационная поддержка в университете.

В заключительной части остановимся на инструменте академического развития молодых преподавателей и сотрудников Школы — Программе высокого профессионального потенциала (кадровом резерве ГУ ВШЭ). Одна из ее основных целей, по утверждению руководителей программы, заключается в налаживании интенсивной коммуникации среди молодых преподавателей и сотрудников. В связи с этим интересно проанализировать данные интервью и сделать выводы о том, какие коммуникационные и информационные задачи, так или иначе связанные с описанными выше проблемами, может решать резерв.

Коммуникативная и информационная роль кадрового резерва

Один из блоков интервью был посвящен тому, как нынешние и бывшие участники резерва воспринимают его основную идею и функцию. Также респонденты отвечали на вопрос о том, какие позитивные эффекты от кадрового резерва они ощущают лично на себе. Анализируя ответы, мы составили список задач, в той или иной степени решаемых, по мнению респондентов, при помощи резерва. Часть из этих задач, которую мы опишем далее, напрямую относится к организации профессионального взаимодействия и информационной поддержке молодых преподавателей и сотрудников.

1. Включение преподавателей в сети, которые приносят «дивиденды». Респонденты прежде всего обращают внимание на то, как резерв способствует расширению сети знакомств и накоплению преподавателями горизонтальных связей с коллегами в университете. Таким образом, складываются неформальные профессиональные сети.

«Одна из важнейших функций — это создание среды знакомых людей, которые представляют, что они из себя представляют, что они могут друг с другом сотворить, натворить и сделать вместе. Да, контакты и социальные сети, безусловно, расширяются в среде молодежи» (14).

Причастность к этим сетям помимо морального удовлетворения от расширения круга общения связана с получением определенных «дивидендов» в виде информации, советов более опытных коллег, рекомендаций и приглашений в университетские и внешние проекты. Другими словами, приобретенные горизонтальные связи и сети знакомств начинают работать и приносят, в том числе, материальные выгоды, когда участники резерва включаются в новые проекты через других резервистов.

«Дальше пошло наращивание общения. И в [название подразделения] я попала практически совершенно случайно. Когда директор кого-то себе искала, пришла на другой факультет, на другую кафедру и спросила: “Вот мне нужны такие люди”. Они сказали: “Мы не такие люди”. Но один сказал: “Слушайте, а у меня вот есть знакомая <...>, давайте я вас познакомлю”. И все, просто обменялись имейлами. И я понимаю, что это сеть заработала. Тот мой знакомый, с которым я знакома действительно через кадровый резерв... То есть просто горизонтальные связи» (26).

2. Поощрение к междисциплинарному сотрудничеству. Ряд инструментов академического развития в рамках кадрового резерва специально нацелен на развитие междисциплинарной коммуникации. Представители разных предметных областей участвуют во встречах с руководством, совместных семинарах, обучающих проектах и конкурсах на реа-

лизацию более серьезных проектов. В ходе такого постоянного соприкосновения у преподавателей формируется представление о том, кто, где, какими проектами и темами занимается в университете.

«В прошлом году проводилось первое установочное собрание [кадрового резерва]. <...> На этом собрании я познакомилась со своими коллегами с других факультетов, потому что, когда такая насыщенная преподавательская деятельность, то просто нет времени узнать, кто работает этажом выше <...>. И когда мне начали писать коллеги с факультета экономики и с моего же собственного факультета, которых я, честно говоря, просто не знала, и высказывать свои идеи и предложения, связанные с конкурсом, я поняла, как важно знать людей, с которыми работаешь» (27).

Опыт тесного взаимодействия с представителями других областей далеко не всегда проходит гладко (что мы проиллюстрировали в цитатах на с. 29) и требует усилий со стороны преподавателей. Между тем даже не вполне удачный опыт коммуникации является существенным шагом на пути выстраивания междисциплинарных связей, и на данный момент кадровый резерв является одним из немногих институциональных решений для организации междисциплинарного взаимодействия среди молодых преподавателей и сотрудников.

3. Обеспечение прямого общения преподавателей с руководством и информирование о том, какова стратегия развития университета. Резерв играет роль площадки для обсуждения университетской политики, возникающих проблем и способов их разрешения, позволяя преодолеть несколько уровней организационной иерархии и в случае необходимости обратиться с прямым вопросом к людям, принимающим ключевые решения в университете.

«[На встречах резерва с руководством] что-то спрашивают, обсуждают. Иначе, когда ты только внизу всей этой иерархии, прорваться вот туда наверх и сказать, что меня вот тут зажали, продохнуть невозможно, помогите — это совершенно невозможно. <...> [На выездном семинаре] дали молодым преподавателя “доступ к телу”, туда приехал Ярослав Иванович. Вот они [руководители Школы] приехали, можете задавать вопросы. Этим пользовались в меру своих способностей...» (4).

Общение с руководством на встречах резерва и, в большей степени, на выездных семинарах, организуемых для участников резерва, способствует пониманию того, как функционирует вуз, какие цели ставит руководство и каковы ожидания от сотрудников университета.

«Он [семинар] мне понравился тем, что из выступления руководства я поняла общие стратегии и моменты, которые я не понимала. Я поняла общую логику того, во что университет перестраивается. Когда я поступала, это был один университет, когда я его заканчивала — другой университет, когда я на-

чала работать — совсем другой. То есть за десяток лет масса преобразований» (14).

«Встреча с самим руководством, с авторами программы — с Радаевым, Юдкевич соответственно. Это было тоже полезно. Почему? Потому что мы узнали четко о том, что вообще планируется» (9).

4. Выход за пределы уровня кафедры или структурного подразделения, преодоление локальных трудностей. Кадровый резерв, будучи надфакультетской структурой, позволяет включиться в общеуниверситетский контекст и служит своеобразной компенсацией конфликтов и ограничений в рамках отдельных кафедр и подразделений.

«[На выездном семинаре кадрового резерва] было просто потрясающе, когда все молодые, в чем-то такие же, как ты, все что-то хотят делать, у всех идеи, это же очень интересно. И там я поняла, что таких людей много. У меня были друзья из Вышки и до этого, но все равно как-то сидишь в своем мирке, а здесь круг общения можно... расширить <...>. Вот эти проблемы, о которых я говорила, внутренние [в рамках отдельного подразделения], способ уйти от них — это более широкий круг общения» (25).

«Действительно, много чего вне факультета происходит. И теперь, даже если не могу поучаствовать, эта информационная поддержка [информирование об общеуниверситетских мероприятиях] меня больше вовлекает вообще в университетскую деятельность» (11).

5. Формирование чувства причастности к университету, визуализация молодой академической среды. Чувство причастности к университету и исходящим в нем процессам формируется при создании плотной в коммуникативном плане среды и специальной информационной поддержки участников резерва со стороны Управления академического развития. Плотность коммуникации обеспечивается за счет выездных мероприятий и того, что преподаватели поощряются к участию в конкурсе проектов, условием которого является межфакультетское и междисциплинарное взаимодействие.

Резерв выступает в данном случае как элемент корпоративной культуры, благодаря которому участники ощущают, в том числе, собственную значимость как сотрудника университета. Для преподавателей, пришедших не из Вышки, резерв может выполнять также адаптирующую функцию.

«...общение с руководством в резерве, оно, конечно, очень полезно и приятно. Начинаешь чувствовать, что ты кому-то реально нужен, на тебя возлагают надежды» (25).

«Есть на кафедре те, кто не ставит перед собой каких-то задач: вот он взял учебник, прочитал, рассказал, и все, и никаких там исследований в университете. А так, будучи молодым преподавателем, очень сложно самому сориентироваться. И вот кадровый резерв все-таки показывает, что в универ-

ситете можно работать. <...> Эти информирующие аспекты, когда рассказывают, что реализуют, зачем реализуют, показывают, что ты там не один молодой специалист, что таких много» (18).

Заключение

Основываясь на материалах интервью с преподавателями и сотрудниками Школы, мы выделили и описали шесть наблюдений проблемного характера. Эта проблемность связана с возможными последствиями описанных процессов. Неформальная поддержка «новичков» со стороны непосредственных руководителей продуктивна с точки зрения адаптации новых преподавателей, но опасна недостаточной самостоятельностью и коммуникативным «замыканием» начинающих исследователей и преподавателей на своих руководителей.

Ориентация на междисциплинарное сотрудничество встречает очень позитивное отношение со стороны сотрудников Школы до тех пор, пока дело не доходит до реального взаимодействия и оценки результатов совместной работы — тогда обнаруживаются затруднения с организацией взаимодействия и соотносением разных предметных подходов, появляется запрос на более активную институциональную поддержку междисциплинарной коммуникации.

Даже если активная внеуниверситетская деятельность преподавателей представляет угрозу для их лояльности к университету, обогащение профессионального опыта сотрудников за счет внешних связей имеет позитивные последствия и для вуза в целом. Кроме того, некоторые преподаватели рассматривают совмещение университетской деятельности с участием в практических внешних проектах как необходимое условие своей работы в ГУ ВШЭ. В такой ситуации организационные решения для поддержания связи университета с контрагентами из внеуниверситетского бизнес-сообщества становятся востребованными.

Массированная информационная поддержка соответствует масштабу университета и стремлению вовлечь сотрудников в использование всех созданных для них возможностей, но имеет негативные последствия. Они заключаются в потере адресности сообщений, падении эффективности привычных источников информации и появлении запроса на «обработанную» информацию, т.е. на дополнительные сведения не о том, какие возможности существуют, а о том, какие конкретные действия нужно предпринять, чтобы ими воспользоваться.

Подсистемы университета — факультеты, кафедры и отдельные подразделения — формулируют собственные нормативные представления об организации и содержании преподавательской и научно-исследовательской работы. Проблема возникает, когда внутренняя идеология подразделений суще-

ственно расходится с общеуниверситетской политикой. Мы описали два примера такого противоречия: отдельные кафедры становятся преградой для циркуляции ключевой информации в университете, и непосредственные руководители некоторых молодых сотрудников нелояльно относятся к их занятости в общеуниверситетских проектах.

Расширение университета связано с появлением многочисленных возможностей участия в разнообразных локальных мероприятиях и проектах, обратная сторона этого процесса — потеря сотрудниками ощущения университетской общности, когда Школа воспринимается как целостная корпорация.

В заключение необходимо прояснить статус наших наблюдений. Основываясь на 32 интервью, мы не можем оценить масштаб описанных проблем, более того — не можем с уверенностью говорить, насколько они критичны для функционирования Школы. Однако все сделанные наблюдения заслуживают того, чтобы обратить на них внимание, так как в случае превращения в тенденцию могут стать препятствием для развития университета в соответствии, например, с теми приоритетами, которые мы обозначили в начале статьи.

Если описанные выше проблемы могут представлять угрозу для функционирования университета, возникает вопрос о том, каковы меры их преодоления. Наше эмпирическое исследование затронуло программу кадрового резерва, который нацелен, в том числе, на облегчение интеграции и социализации «новичков» в университетской среде. Некоторые коммуникативные и информационные функции, вы-

полняемые резервом, можно рассматривать как способы решения или «профилактики» отдельных проблем коммуникации.

По мнению респондентов, кадровый резерв способствует расширению личного профессионального опыта преподавателей — знакомству с новыми коллегами и новыми предметными областями, служит площадкой для приобретения опыта междисциплинарного взаимодействия (что получает высокие оценки независимо от того, насколько успешен опыт). Резерв также воспринимается как канал прямой связи с руководством, источник ключевой информации о направлении и стратегии развития университета, способ преодоления локальных трудностей (на уровне отдельных подразделений и кафедр) через приобщение к общеуниверситетскому, надлокальному сообществу. Причастность к динамичной академической университетской среде, на визуализацию которой направлены мероприятия и проекты резерва, также связана с формированием у его участников чувства причастности к университету в целом.

Источники

Программа развития государственного образовательного бюджетного учреждения высшего профессионального образования «Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики» на 2009—2018 гг.

Kuh G.D., Whitt E.J. Culture in American Colleges and Universities // Organization and Governance in Higher Education / M.C. Brown II (ed.). 5th ed. ASHE Reader Series. Boston: Pearson Custom Publishing, 2000.

И. Груздев,
аналитик ЦВМ

Использование времени преподавателями: к постановке проблемы

Аннотация. В статье рассматривается вопрос распределения времени преподавателей в университете на примере ГУ ВШЭ. В первом разделе на основе анализа релевантной литературы по университетской проблематике формулируется вывод, согласно которому время в стенах университета течет особым, наиболее подходящим для ведения научной деятельности образом. Второй раздел представляет собой критический анализ академической жизни вуза с этой точки зрения. Проблематизируются преподавательская занятость, образ жизни в университете, характер исследовательской работы. Основное положение статьи состоит в том, что интенсивный ритм работы и постоянный дефицит времени, характерные для преподавателей ГУ ВШЭ, могут иметь ряд негативных последствий. На основе зафиксированных проблем обосновывается необходимость дальнейшего внимания к вопросу распределения времени как с исследовательской, так и с управленческой сторон.

Ключевые слова: время в университете, академические свободы, академическая жизнь в ГУ ВШЭ.

Введение

Если посмотреть на то, в каком ключе сегодня говорят об университете, можно заметить, что довольно часто его современное состояние описывается как менее успешное в сравнении с тем, что было 100 или 200 лет назад¹. Это проявляется прежде всего в том, как университеты себя позиционируют, при помощи каких средств они репрезентируют себя миру. Эта репрезентация нередко связана с описанием «давней и славной» истории, а необходимым эпитетом, вписывающим тот или иной университет в разряд достойных, является прилагательное «классический». Одним из важных элементов образа старого, классического университета с богатыми традициями является особое течение времени в его стенах. Представления об университетской жизни не в последнюю очередь связаны с неторопливыми беседами, долгими научными спорами, с интенсивной, но в то же время идущей своим чередом, свободной академической деятельностью. Об ином характере

течения времени в университете говорит уже само наличие академического часа, отличного от часа астрономического.

В статье рассматривается вопрос течения времени в университетской среде как таковой, а также на основе ряда интервью, проведенных с преподавателями ГУ ВШЭ, проводится критический анализ использования преподавателями своего времени. Рассмотрение вопроса на примере ГУ ВШЭ интересно потому, что наш университет является сравнительно молодым, но динамично развивающимся и изменяющимся. Таким образом, на передний план выходит проблема соотношения традиционной университетской культуры и инноваций, интенсивно внедряющихся в ГУ ВШЭ.

Статья состоит из двух разделов. Первый раздел представляет собой краткий обзор релевантной литературы. В первой его части под интересующим нас углом рассматривается университетский проект Гумбольдта и раскрывается связь вопроса времени с работами по университетской проблематике. Далее мы фокусируемся на проблеме преподавательского времени, которая вписывается в контекст разговора об академических свободах.

Второй раздел посвящен рассмотрению проблематики использования времени преподавателями ГУ ВШЭ. Здесь ставится задача реконструкции типа занятости, характерного для преподавателей Вышки, проблематизируется исследовательская деятельность в вузе. В последней части описывается, как в ситуации дефицита времени может исчезнуть важный элемент университетской жизни — дискуссия.

Особенности организации времени в университете: от истории к сегодняшнему дню

Университет как место, где время течет по-иному. Для доказательства тезиса о том, что ход времени внутри университетских стен иной, чем за их пределами, необходимо обратиться хотя бы к одной из идей университета, т.е. к одному из вариантов того, как он замышлялся. Учитывая вышеупомянутую склонность многих современных университетов называться классическими, представляется важным рассмотреть вопрос течения времени на примере университетского проекта Гумбольдта.

¹ См., например, доклад д-ра ист. наук А.Ю. Андреева на круглом столе «Классический университет: традиция или архаика?» от 15 декабря 2009 г.

Гумбольдт, развивая идею исследовательского университета, утверждает, что центральным элементом его организации должно быть постоянное следование идеалам науки. Понимая науку как особый институт, в некотором смысле вырванный из конкретной ситуации, обладающий собственными ценностями, он постулирует необходимость соблюдения двух принципов: одиночества и свободы.

«Поскольку научные заведения могут достигнуть своей цели только в том случае, если каждое из них будет по возможности соответствовать чистой идее науки, то преобладающими для них принципами являются одиночество и свобода» [Гумбольдт, 2002, с. 5].

Принципы одиночества и свободы в определенной мере отгораживают жизнь внутри университета от суеты и повседневных забот. Он становится для ученого «башней из слоновой кости». Единственное, что должно регулировать жизнь ученого в университете, — наука, его собственный путь к истине. Применяя такую логику к рассматриваемому вопросу, можно прийти к выводу о том, что специфика течения времени в университете обусловлена иной по отношению к остальному миру точкой отсчета. Здесь время организуется не из соображений его эффективности в нашей повседневности, но из соображений полезности его использования для научных дел. Иными словами, ученый волен распоряжаться своим временем так, чтобы максимально продуктивно решать ту или иную научную проблему, и никакие рутинные, бытовые дела не должны нарушать его распорядок. Более радикально эту идею в измененном виде высказал Теодор Шанин:

«Университет — это то место, где люди освобождены от условий, в которых они не могут думать, потому что очень заняты»².

Из ряда других работ, связанных с идеей университета, также становится понятно, что университетская культура имеет особые отношения со временем. От университета в каком-то смысле «веет вечностью», оторванностью от конкретной исторической ситуации. Деррида говорит, что общество «хотело и эмансипировать, и контролировать» университет. Эмансипация в широком смысле может пониматься как свобода от пут самого разного характера, в том числе и от бегущего вперед времени. Ортега-и-Гассет, в противовес Гумбольдту утверждающий главенство культуры в университете, говорит о самых лучших «образцах культуры», которые, по сути, вечны. Образ застывшего времени также появляется, если вспомнить про связь университета со схоластикой, которую замечает историк Ле Гофф. Схоластика, в свою очередь, предполагает спор, диспут.

Университет подразумевает общение внутри: между преподавателями и студентами и, конечно, между самими преподавателями. Для неспешного общения или, наоборот, жаркого научного спора необходимо свободное время и некая отрешенность от бытовых проблем.

Таким образом, можно заключить, что для традиционной университетской организации в целом характерно особое, сравнительно спокойное течение времени. Это дает возможность «отгородить» университетскую жизнь от проблем повседневности, что, в свою очередь, позволяет ученым сконцентрироваться на исследовательских проблемах и научных дискуссиях.

Академические свободы и свободное время.

Иное течение времени может ассоциироваться не только с образом университета, но и с самой академической профессией, которую часто причисляют к разряду «свободных профессий». За словосочетанием «академические свободы» скрывается много различных положений, но чаще всего оно связано с правами свободного преподавания и исследования. Это значит, что ученый волен, с одной стороны, сам определять направления своих научных изысканий, а с другой — преподавать в соответствии с собственными представлениями о том, как это нужно делать. Основание таких свобод опять же связано с пониманием науки как автономного института, ценности и нормы которого направлены на производство истины. Общество признает академических профессионалов компетентными в особом мире науки и доверяет им действовать в соответствии с внутренними критериями профессионализма. Это, в свою очередь, означает, что преподаватель университета получает право организовывать свое время так, как считает нужным. Время управляется исключительно внутренними механизмами контроля, опирающимися главным образом на научный этос, который представляет собой набор интериоризированных правил, ключевым из которых является бескорыстное стремление к универсальному знанию [Мертон, 2006]. Иными словами, академические свободы, и в частности свобода распоряжения своим временем, во многом базируются на доверии к академическим профессионалам и представлениях о том, что они знают, «как лучше».

Широкая автономия, которая традиционно предоставлялась преподавателям в университетах, в определенный момент была поставлена под вопрос. На смену общественному доверию к академической профессии пришла идея подотчетности университета. В общем виде она состоит в том, что результат работы преподавателей чрезвычайно важен для общества, которое должно быть уверено, что университет выполняет свои задачи и делает это эффективно [Neave, 2000]. Возрастает роль социальной ответственности университета: «...Государственные

² Из выступления на семинаре проектной лаборатории «Развитие университетов».

органы должны гарантировать, что высшие образовательные учреждения, упражняясь в своей автономии, готовы оправдать множественные ожидания общества и служить его целям» [Weber, 2006, p. 10]. Множественные ожидания от университета приводят к тому, что традиционные принципы его организации и регуляции оказываются недостаточными для полной уверенности общества в том, что дела идут хорошо. В каком-то смысле академическим профессионалам начинают меньше доверять, и к внутренней логике их работы добавляются внешние правила. Происходит так называемый менеджериальный поворот в высшем образовании [Дим, 2004]. В университет внедряются корпоративные принципы управления, что неминуемо сказывается на ходе времени в его стенах. Помимо логики ведения научного исследования, ученый при организации своего времени теперь должен учитывать логику экономической эффективности, и сами исследования по большей части становятся коммерчески ориентированными [Clark, 1998; Saunders, 2008].

Характерные для академической профессии свободы, и в частности свобода использования преподавателями своего времени, сталкиваются с новыми для себя вызовами. Укоренение в университете менеджериальных принципов управления приводит к тому, что организация времени частично перестает быть в сфере влияния преподавателей и переходит к администраторам.

Неолиберализм в высшем образовании vs академическая вседозволенность

Как уже было замечено выше, академические свободы в значительной степени основываются на доверии общества к академической профессии, саморегулирующей себя при помощи профессиональной этики. Такого рода доверие изрядно подорвано в России [Шабалин, 2008]. У дискуссии об автономии университетской среды здесь появляется новый контекст, который можно обозначить через противопоставление академических свобод и академической вседозволенности [Там же]. По оценкам экспертов, сектор псевдообразования составляет примерно четверть всей высшей школы РФ³. Вопрос течения времени в университете в такой ситуации становится неактуальным, так как для многих преподавателей и исследователей оно практически всегда является свободным.

Решение проблемы профанации в высшем образовании осуществляется за счет ряда изменений, одним из которых является включение в Болонский процесс, который, по признанию многих, в значи-

тельной мере базируется на неолиберальной политике в образовании [Saunders, 2008]. Неолиберализм, будучи изначально экономической доктриной, в образовании фокусирует внимание на эффективности вуза как самостоятельной экономической единицы и объединяет в себе принципы менеджериального управления, подотчетности, измерения качества и т.д. С последним многие преподаватели уже столкнулись, заметив увеличение объема отчетности [Форрат, 2009].

ГУ ВШЭ является локомотивом большинства нововведений и, ориентируясь, главным образом, на западные тенденции в образовании, наиболее быстро и интенсивно заимствует принципы университетской организации, характерные для неолиберальной образовательной политики. Вместе с тем эти принципы содержат в себе ряд проблем и подвергаются активной критике как в Европе, так и в США [Clark, 1998; Saunders, 2008], где академическая среда и университетская культура более сильные и способные в какой-то мере нивелировать негативный эффект изменений. Один из пунктов критики заключается в том, что новые способы управления университетом являются своего рода вызовом для академических свобод и идут вразрез с традиционными научными ценностями. В связи с этим вопрос течения времени может быть для ГУ ВШЭ лакмусовой бумажкой. Как, балансируя между университетскими традициями, локальными проблемами академической среды и неолиберальным курсом образовательной политики, который имеет свои проблемы, Вышка организует внутреннюю жизнь? На что больше похожа актуальная ситуация со временем в университете и к каким последствиям для исследовательской деятельности она может привести?

Использование времени преподавателями ГУ ВШЭ

«Как белка в ГУ ВШЭ». Анализируя вопрос времени в университете, прежде всего следует восстановить картину занятости преподавателей: каков типичный набор обязательств, какие виды работ приоритетны, сколько времени в неделю приходится затрачивать на работу. Массив эмпирического материала состоит из глубинных интервью, проведенных с преподавателями ГУ ВШЭ в мае-июне 2010 г. Использовался метод неформализованного интервью, продолжительность беседы колебалась от 40 мин до 2 ч. Часть интервью была проведена в рамках проекта ЦВМ, направленного на изучение жизни молодых преподавателей ГУ ВШЭ, другая часть была собрана в процессе написания автором дипломной работы, посвященной вопросу академической автономии⁴.

³ См., например: Кузьминов Я., Мау В., Синельников-Мурылев С. Страна, где много плохих вузов // Эксперт Online. 2009. № 37 (674). 28 сент. http://www.expert.ru/printissues/expert/2009/37/strana_gde_mnogo_plohih_vuzov/.

⁴ Часть интервью, использованных при написании дипломной работы и этой статьи, проведены канд. социолог. наук

В целом было привлечено более 40 интервью. Следует также сделать оговорку относительно статуса выводов, касающихся преподавательской занятости. Представленная далее картина имеет место и является иллюстрацией реальных типов занятости и действительных проблем со временем, с которыми сталкиваются сотрудники Вышки, но вместе с тем она не дает количественной оценки, и потому полученные результаты нельзя распространять на все академическое сообщество вуза.

Перейдем к результатам анализа интервью. Если некоторый образ университета характеризуется, в частности, неспешным течением времени в его стенах, то, судя по нарративу информантов о своих рабочих делах, в Вышке время — дефицитный ресурс. Обратимся, например, к набору обязанностей молодого преподавателя. Во-первых, значительных временных затрат требуют полные 750 ч преподавательской нагрузки, и молодые преподаватели ощущают это больше остальных. Многие из них ведут новые курсы, что требует кропотливой подготовки к занятиям, и, кроме того, у них меньше шансов снизить аудиторную нагрузку за счет научного руководства дипломными работами, магистерскими и кандидатскими диссертациями.

«Несмотря на то, что занятия проходят раз в неделю, подготовка к ним занимает очень много времени» (10⁵).

«Вот в моем случае, поскольку я, естественно, не руковожу аспирантами и магистерскими диссертациями, моя нагрузка — это, в принципе, в основном только аудиторная нагрузка, т.е. это работа, связанная с нахождением именно в аудитории, и она у молодых преподавателей занимает больше половины [времени]» (11).

«В Вышке... ну не знаю, как на других факультетах, по крайней мере, на факультете *N* все преподаватели очень загружены, они трудятся полные 750 ч и поэтому... все время куда-то бегут» (36).

Во-вторых, важной составляющей занятости является исследовательская деятельность, которая реализуется либо в лабораториях (внутреннее со-вместительство), либо за счет участия в грантовых проектах. Период отчетности по исследовательскому проекту может совпадать с пиком преподавательской нагрузки, который приходится на конец учебного модуля, когда преподаватель вынужден в короткие сроки проверить студенческие письменные работы и контрольные.

«Есть реально очень сложные моменты, когда у тебя горят сроки с публикацией, и одновременно студенты сдают свои работы на проверку. Я к этому

серьезно отношусь и стараюсь все-таки их читать, что, я вам по секрету скажу, не все делают» (37).

В-третьих, некоторые информанты говорят также о своей административной деятельности на кафедре или факультете. Молодые преподаватели здесь снова оказываются в более сложном положении, так как имеют больше шансов быть вовлеченными в какие-либо разовые работы, вроде проведения конкурсов, составления заданий для олимпиад и т.д.

«Может быть, всегда так — поскольку ты молодой, должен еще что-то дополнительно делать» (11).

В-четвертых, как правило, у молодых преподавателей довольно остро стоит вопрос с защитой кандидатской диссертации.

«Просто у меня сейчас очень важный этап — это диссертацию защитить. Ну, желательно до осени сдать и на защиту» (9).

Интервьюер: Вы ходите на какие-нибудь мероприятия в Вышке, которые напрямую не связаны с вашей работой? Конференции, какие-то семинары дополнительные?

«Пока я не ходил... но это связано с тем, что мне нужно было присутствовать в аспирантуре, на обсуждении там и прочее» (10).

«Я либо по проектам что-нибудь делаю, либо к лекции готовлюсь, а все-таки жизнь вне работы никто не отменял... сейчас вот защита еще, пришлось отменить на время» (35).

Преподаватели постарше, вероятно, имеют другой набор обязанностей, но вряд ли их график от этого становится менее плотным. По крайней мере, сохраняется триада: преподавание, исследования, административная деятельность. Эти виды нагрузок остаются и не всегда хорошо координируются друг с другом.

«...Все-таки административная деятельность, преподавательская, научная — это три большие разницы, и, как следствие, получается, что как бы каждый этот момент [проживает] своей жизнью и в соответствии со своими ритмами» (22).

Таким образом, сотрудник Вышки может иметь довольно широкий круг обязанностей разного толка. Ритм работы, заданный в университете, является предельно интенсивным и оставляет преподавателям совсем немного свободного времени. Здесь также стоит учесть тот факт, что ГУ ВШЭ — это несколько зданий, находящихся друг от друга на значительном расстоянии.

«Есть, конечно, ощущение, что бегаешь все время... и это не только в метафорическом смысле, что дел полно, буквально: какие-то дела здесь, какие-то на Мясницкой, туда-сюда — и часа уже нет» (37).

Из интервью информантов складывается образ, который лучше всего описывает известное крылатое выражение «Как белка в колесе». Перебежки осу-

Р.Н. Абрамовым в рамках проекта «Академическая автономия и бюрократические процедуры в ГУ ВШЭ».

⁵ Здесь и далее в скобках указан номер интервью.

ществляются как в содержании работы — от лекции к исследовательскому проекту и от него к бумагам, так и между различными местами ее осуществления — от здания к зданию. Та отрешенность от практических проблем, которая характерна для образа университетской жизни, нацеленной целиком и полностью на занятия наукой, согласно высказываниям респондентов, в наименьшей степени характерна для Вышки. Слишком много нужно удерживать в поле зрения: параллельную административную нагрузку, всевозможные дедлайны, наконец, пробки на дорогах и час пик в метро. Состояние «перманентного бега», столь не характерное для университетской культуры, может негативно влиять и на содержательную сторону академической деятельности.

Больше проектов = больше денег. Сколько науки? Своеобразный бег продолжается и в исследовательской деятельности, если ее рассмотреть более детально. Из интервью следует, что для наиболее активных и, возможно, наиболее сильных в научном плане сотрудников вуза характерно одновременное участие во множестве различных исследовательских проектов. Механизм такой мультипроектности понятен. Со стороны предложения: хорошо зарекомендовавший себя исследователь, имеющий достаточное количество контактов, включен в коллегальное информационное поле и постоянно получает приглашение поучаствовать в том или ином проекте. Со стороны спроса важную роль играют дополнительные средства, которые являются хорошим материальным стимулом. Участие в каждом конкретном проекте увеличивает шансы получить приглашение откуда-нибудь еще, так как увеличивается количество контактов, а финансовая компонента довольно долго может оставаться весомым аргументом при принятии решения.

«Мне кажется, есть перекося в том, что одни и те же люди исследуют все-все, вместо того чтобы все большее количество людей вовлекались в исследования. То есть очень часто одни и те же люди проводят 10 исследований. Вместо того, чтобы делать это как-то эффективнее» (26).

Возможная проблема заключается не только в том, что исследовательская активность в вузе неравномерна, но и в том, что одновременное проведение нескольких проектов приводит к определенным последствиям для их качества. Вопрос течения времени в этом случае встает на передний план. На определенном этапе ускорение темпа может выхолащивать из исследования научную работу, и в таком случае остается лишь ремесленничество, которое проявляется чаще всего в написании текста определенного стиля, который удовлетворит минимальным требованиям отчетности.

«Безусловно, какие-то проблемы с этим могут быть, т.е. это вопрос совести исключительно, профессиональной этики. Честно, есть такие люди, ко-

торые перепечатывают одно и то же... у нас же, понимаете, вообще с академической культурой плохо, есть люди, которые из-за прелестей некоторых этой работы здесь и просто деньги зарабатывают» (38).

Кроме крайности, когда происходит осознанная переориентация с профессиональных ценностей исключительно на ценности экономические, вероятно, имеет место и не осознаваемое снижение качества. «Лихорадочность» при написании отчетов, статей и т.д. становится нормой.

Смежной проблемой, которая, вероятно, касается не только ГУ ВШЭ, являются сроки, которые даются на выполнение отчета по исследованию, на проведение которого был получен грант. Если учесть мультипроектную занятость преподавателей, не очень широкие временные рамки, которые даются на выполнение гранта, становятся просто критичными. Такое положение дел приводит к тому, что преподавателям приходится либо задействовать свой социальный капитал, либо, опять же, снижать планку качества работы. Примером может выступать следующая ситуация: преподаватель обращается в издание, где работают его знакомые, и получает там справку о том, что статья отдана в печать до того, как это реально было сделано. Это позволяет несколько отсрочить дедлайн.

«Мне бы казалось, что гранты Научного фонда должны быть более продолжительными, чем на один год с требованием промежуточного отчета в середине» (39).

«Но вот этот момент, когда нужно было сдавать этот грант, он был довольно истеричный, и как бы отчитываться этой полустатьей... главное, что, к счастью, у нас приняли даже вот эту недостаточность... как бы черновик... Но, честно говоря, я не знаю, почему происходят такие вещи. Почему... [сроки] задаются сразу нереально маленькие. Даже когда обсуждаешь с какими-нибудь иностранцами: а у нас такой проект. Да, у нас тоже такой проект, на 4 года. Четыре? А у нас один. Как один? Это же невозможно за один год. У нас над этим проектом работает 20 человек. 20? А у нас трое. О, круто!» (26).

«Нужно понимать, что для выполнения такой работы полугода просто недостаточно, все-таки остальную нагрузку никто не отменял... Меня репутация и друзья спасают» (37).

Здесь уместно вспомнить противопоставление академической вседозволенности и неолиберальной образовательной политики. Материальные стимулы, призванные развивать исследовательскую деятельность в вузе, частично решают вопрос бездействия преподавателей. В то же время они ставят новые проблемы. Из интервью видно, что в такой ситуации затруднительным становится добросовестное проведение большого, продолжительного исследования. Это обусловлено, во-первых, тем, что преподавателю будет трудно выкроить время в череде проектов,

и, во-вторых, тем, что на такое исследование нельзя будет получить финансирование, так как срок выполнения гранта будет заведомо короче, чем нужно. Под вопрос ставится система оплаты академической работы. С экономической точки зрения правила игры понятны: чем больше исследований, тем больше зарплата. Но такие условия могут оказаться неэффективными в более долгосрочной перспективе и побуждать преподавателей получать деньги под новые проекты, даже если они едва ли выполнили обязательства по старым, что еще сильнее будет сжимать временные рамки.

Не стоит упускать из виду также такую проблему: не все преподаватели имеют одинаковые возможности вовлечения в исследовательскую деятельность. Возможно, имеет место специфическая вариация «эффекта Матфея», при которой те, кто вовлечен, вовлекаются еще больше, а те, кто нет, имеют априори меньше шансов.

«Убегая от дискуссий». Говоря об университетской культуре и характерном для нее ином течении времени, мы так или иначе упоминали научные беседы и подчеркивали их значение. Общение, причем не только та его часть, что обрамлена формальными рамками лекций или семинаров, играет большую роль в академической жизни. Значение неформальной коммуникации подчеркивают в интервью и преподаватели Вышки.

«...Там был семинар, на котором у нас была возможность пообщаться друг с другом. И это, знаете, для меня было просто потрясюще, когда все молодые, в чем-то такие же, как ты, все что-то хотят делать, у всех идеи, это же очень интересно» (25).

«Было очень интересно пообщаться с теми людьми, которые работают... твои ровесники и работают в сфере преподавания. И понимаешь, что это не так плохо — преподавать» (3).

Внутриуниверситетское общение важно не только тем, что оно может быть полезно для обсуждения той или иной научной проблемы, но и своей солидаризирующей функцией. Это именно то, что создает университетское сообщество, ощущать которое, судя по интервью, необходимо многим. Здесь очерченный выше образ бегущего преподавателя появляется вновь.

«Преподаватели ВШЭ все время куда-то бегут, и поэтому как-то схватить их и поговорить о каком-то научном вопросе — достаточно затруднительно» (39).

Причина бегства от дискуссий, которую называют сами преподаватели, — экстенсивное развитие вуза. Расширение приема, увеличение количества исследований, которые проводит ГУ ВШЭ, с одной стороны, призваны упрочить позицию университета в конкурентном поле высшего образования, сделать его еще более сильным игроком, а с другой — увеличивают объем работы, который должны выполнить

его сотрудники, и лишают их свободного времени. Университет в каком-то смысле увеличивается быстрее, чем успевает приспособиться к своему новому положению.

«Вот магистратуру расширяют, а это что значит? То, что увеличится преподавательская нагрузка, при этом еще надо работать, у меня есть свои интересы...» (37).

«Надо понимать, что мы сейчас покрываем в некоторых областях почти весь заказ на исследования, и так будет дальше, только сфер больше, для вывески ГУ ВШЭ это хорошо, но для исследователей — нет» (40).

Здесь поднимается важный вопрос соотношения организационных и содержательных целей университета. Увеличение размера и рост влияния вуза ценны для него как для организации, но их обратной стороной может быть ухудшение условий исследовательской работы. Ход времени в целом и наличие времени на неформальное общение не всегда попадают в поле зрения тех, кто занимается планированием стратегии развития вуза. Вместе с тем учитывать это необходимо, так как от такого рода, с одной стороны, незаметных, а с другой — определяющих культурных особенностей зависит успех университета в реализации своего главного назначения — развития науки.

Заключение

Изучение вопроса использования преподавателями ГУ ВШЭ своего времени на данный момент оставляет больше вопросов, чем ответов. Критический взгляд, предлагаемый в данной статье, заставляет задуматься над целым рядом проблем. Бурное развитие вуза и дистанцирование от тотальной свободы, получившей название академической вседозволенности, по всей видимости, кроме явных плюсов имеет и свои минусы. Одним из них может быть тот уровень занятости преподавательского состава, который кажется необычным и даже чрезмерным в сравнении с представлениями о «свободной» академической профессии. Некоторые моменты, например, последствия одновременной занятости во множестве проектов и, следовательно, выполнение исследовательской работы в сжатые сроки, требуют отдельного внимания. Исследования, за счет которых, главным образом, вуз и должен себя обеспечивать, рискуют потерять научную ценность и упасть в качестве, так как критерии их выполнения будут заданы исключительно экономическими законами. В связи с этим важно учитывать в управлении университетом значение академических традиций, которые могли бы стать противовесом для достижения оптимального баланса между академическими свободами и менеджеральными принципами управления.

Рассмотренные в статье проблемы позволяют сделать вывод о том, что особенности распределения преподавательского времени в стенах ГУ ВШЭ требуют дальнейшего внимания. В этом смысле особенно следует подчеркнуть важность будущих исследований этого вопроса. Наиболее полезным представляется изучение бюджета времени преподавателей. Количественное исследование этой темы позволит, во-первых, более точно представлять картину распределения времени, во-вторых, выделить типы занятости, в-третьих, определить сектор наиболее загруженных преподавателей.

Источники

Гумбольдт К. фон. О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине // Неприкосновенный запас. 2002. № 2. С. 5.

Дим Р. Новый менеджериализм и высшее образование // Вопросы образования. 2005. № 3. С. 44—56.

Мертон Р.К. Социальная теория и социальная структура. М.: АСТ: АСТ Москва: Хранитель, 2006.

Форрат Н.В. Проблема качества высшего образования: мировые вызовы и их российские трансформации // Вопросы образования. 2009. № 2. С. 121—138.

Шабалин Е.Ю. Принципы академической автономии // Совет ректоров. 2008. № 9. С. 21—26.

Clark B.R. Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation. Oxford: Pergamon Press, 1998.

Saunders D.B. Neoliberal Ideology and Public Higher Education in the United States. Amherst: University of Massachusetts, 2008.

The Universities' Responsibilities to Society: International Perspectives / G. Neave. Oxford: Pergamon Press and International Association of Universities, 2000.

Weber L. University Autonomy, a Necessary, but not Sufficient Condition for Excellence: presentation. IAU/IAUP Presidents' Symposium, Chiang Mai, Thailand. 2006. 8—9 Dec.

О бюллетене «Мониторинг университета»

В таких бюллетенях, как этот, публикуются результаты социологических исследований по проблемам обучения, преподавания и жизни в Вышке. В статьях предлагается взгляд на ГУ ВШЭ как на объект исследования (пока преимущественно социологического), необходимый и для принятия управленческих решений, и для понимания жизни современных университетов. Бюллетень издается ежеквартально сотрудниками Центра внутреннего мониторинга (ЦВМ), но мы будем рады видеть в числе наших авторов социологов, психологов, экономистов и других исследователей, чей интерес направлен на изучение функционирования нашего университета. Все выпуски бюллетеня доступны на интернет-странице ЦВМ: <http://www.cim.hse.ru/newsletter>.

ИНФОРМАЦИЯ О ЦВМ

Центр внутреннего мониторинга ГУ ВШЭ

Адрес: 125319, Москва, Кочновский проезд, 3, каб. 403

Тел.: 8 (499) 152-0761; e-mail: cim@hse.ru

<http://cim.hse.ru>

Научный руководитель ЦВМ —
Радаев Вадим Валерьевич

Главный редактор бюллетеня «Мониторинг университета» — *Чириков Игорь Сергеевич*

Редколлегия: *Правдина Мария Александровна, Филиппова Дарья Сергеевна*

При перепечатке ссылка на бюллетень обязательна.

© Центр внутреннего мониторинга Государственного университета — Высшей школы экономики, 2010

© Оформление. Изд. дом Государственного университета — Высшей школы экономики, 2010

Формат А4. Тираж 200 экз. Заказ №