

ТРАНСФОРМАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОЛЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И ЗАДАЧИ УПРАВЛЕНИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКИМИ РЕСУРСАМИ

DOI 10.15826/umpa.2019.01-2.004

АКАДЕМИЧЕСКИЕ СВОБОДЫ И БЮРОКРАТИЧЕСКИЕ УЗЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ: РЕЗУЛЬТАТЫ ПОЛЕВОГО ИССЛЕДОВАНИЯ В УНИВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОБРИТАНИИ И ФРАНЦИИ*

М. В. Грибовский^а, А. Н. Сорокин^б

*^а Национальный исследовательский Томский государственный университет
Россия, 634050, г. Томск, пр. Ленина, 36; mgrib@mail2000.ru*

*^б Тюменский государственный университет
Россия, 625003, г. Тюмень, Володарского, д. 6*

Аннотация. Настоящая статья относится к категории кейсов. В ней представлены результаты полевого исследования, которое было проведено авторами в 2016–2017 гг. в вузах Великобритании и Франции. Цель полевого исследования состояла в определении особенностей профессиональной идентичности университетских преподавателей этих стран, в том числе с точки зрения применимости их опыта для гармонизации российской высшей школы.

Поставленная цель достигалась путем проведения порядка 50 глубинных интервью с представителями высших учебных заведений Великобритании (более 20 интервью) и Франции (около 30 интервью) и предварительной разработки гайда, содержащего пять блоков вопросов.

В ходе исследования были выяснены типовые причины выбора профессии университетского преподавателя; представления преподавателей о компетенциях, требуемых для работы в университете; преимуществах и недостатках профессии; наличии кодекса и / или неписаных правил взаимоотношения внутри коллектива; типовых конфликтных ситуациях.

Проблема соотношения академических свобод и бюрократических уз стала лейтмотивом всего исследования, который позволяет вскрыть глубинные основания трансформационных процессов в университете.

Исследование показало, что британские и французские преподаватели воспринимают свою профессию во многом схожим образом, а выявленные отличия носят, скорее, характер оттенков и полутонов.

Полученные результаты применимы к российской высшей школе, которая находится на начальной стадии процесса трансформации к университетам инновационно-предпринимательского типа, тогда как британские и французские университеты уже имеют навык преодоления сложностей трансформации.

Статья, написанная на уникальном авторском материале, содержит обобщение опыта нескольких десятков современных преподавателей европейских университетов, в чем заключается её ценность для фиксации состояния дел и текущих процессов в высшей школе Великобритании и Франции наших дней.

Ключевые слова: университетское сообщество, Великобритания, Франция, академические свободы, бюрократизм, полевое исследование

Для цитирования: Грибовский М. В., Сорокин А. Н. Академические свободы и бюрократические уз преподавателя: Результаты полевого исследования в университетах Великобритании и Франции. Университетское управление: практика и анализ. 2019; 23(1–2): 60–71. DOI: 10.15826/umpa.2019.01-2.004

* Работа выполнена при поддержке Программы повышения конкурентоспособности ТГУ (проект № 8.1.31.2018); гранта РФФИ. Проект 18-39-20008 «Университетское сообщество Западной Сибири как основа интеллектуального капитала территории и драйвер социокультурной и экономической модернизации страны в XIX–XX вв.».

Анализ специфики профессиональной идентичности российских преподавателей осуществлен за счет гранта Российского научного фонда (проект № 19–18–00485).



ACADEMIC FREEDOMS AND BUREAUCRATIC BONDS OF THE LECTURERS: RESULTS OF FIELD RESEARCH IN BRITISH AND FRENCH UNIVERSITIES

M. V. Gribovskiy^a, A. N. Sorokin^b

^a National Research Tomsk State University

36 Lenin ave., Tomsk, 634050, Russian Federation; mgrib@mail2000.ru

^b Tyumen State University

6 Volodarskogo str., Tyumen, 625003, Russian Federation

Abstract. This case-study article presents the results of a field 2016–2017 study done in the universities of Great Britain and France. The purpose of the research was to identify the features of the professional identity of university lecturers in these countries including the applicability of their experience to harmonize Russian higher education.

According to this purpose, there were in-depth interviewed about 50 representatives of British (more than 20 interviews) and French (about 30 interviews) higher education institutions. In advance, there had been worked out a guide containing five blocks of questions.

In the course of the study, there were clarified typical reasons for choosing the profession of a university lecturer; the lecturers' views on the competencies required to work at the university, on the advantages and disadvantages of their profession, on the existence of a code and/or unwritten rules of the relationship within the team, on typical conflict situations. The problem of the relationship between academic freedoms and bureaucratic bonds has become the leitmotif of the whole study. As result, there have been distinguished the deep foundations of the transformation processes at the university. The study showed that British and French lecturers understand their profession, as a rule, in a similar way. The differences identified are not serious.

The results can be applied to the Russian university system, which is at the initial stage of transforming towards innovative-entrepreneurial type. British and French universities have already gained the skill to overcome the difficulties of this transformation.

The article written on the unique author's material summarizes the experiences of several dozens of modern university professors from Europe. It is important to fix the state of affairs and developments in British and French higher education today.

Keywords: university community, Great Britain, France, academic freedoms, bureaucracy, field research

For citation: Gribovskiy M. V., Sorokin A. N. Academic Freedoms and Bureaucratic Bonds of the Lecturers: Results of field Research in British and French Universities. *University Management: Practice and Analysis*. 2019; 23(1–2): 60–71. (In Russ.). DOI: 10.15826/umpa.2019.01-2.004

Постановка проблемы

В современном мире, несмотря на перманентные трансформации, университеты остаются центрами интеллектуальной жизни а университетское сообщество продолжает играть видную роль в научных, образовательных, просветительских, культурных, политических, социальных процессах европейских стран. Однако в последние десятилетия академическая профессия повсюду претерпевает существенные изменения. В большей или меньшей степени это связано с массовым притоком студентов в вузы, растущей социальной незащищенностью, давлением принципа «publish or perish» («публикуйся или погибни»). В то же время происходящий сейчас в разных странах на разных этапах и с разными темпами переход к новому инновационно-предпринимательскому типу университета (Университет 3.0) открывает новые возможности для развития профессии.

Изучение современного университетского сообщества значимо для разных предметных областей. В частности, для истории науки – с точки зрения изучения вузовского преподавателя как проводника новшеств и технических инноваций, генератора знаний для общества, его роли в модернизационных процессах; антропологии науки и высшей школы – с точки зрения изучения корпоративной идентичности вузовских преподавателей как представителей профессионального сообщества; для истории повседневности – с точки зрения изучения жизненного мира преподавателей разных стран; для педагогики высшей школы – с точки зрения изучения динамики взаимоотношений преподавательского и студенческого сообществ, а также изменений набора компетенций, требуемых от преподавателя вуза.

Немаловажной составляющей изучения университетских сообществ является определение того, какие представления о своей профессии сформировались у самих преподавателей европейских

университетов. Ответ на этот вопрос дает полевое исследование, которое было проведено авторами настоящей статьи в 2016–2017 гг.

Цели, задачи полевого исследования

Цель полевого исследования состояла в определении особенностей профессиональной идентичности университетских преподавателей Великобритании и Франции.

Проект предполагал решение следующих задач:

- разработка гайда для глубинных интервью;
- проведение серии глубинных интервью с преподавателями университетов Великобритании и Франции;
- выявление на основании материалов интервью, а также данных, привлекаемых источников и материалов (статистика, периодика) и исследовательской литературы следующих характеристик университетских преподавательских сообществ;
- особенности представлений вузовских преподавателей о своей профессии
- особенности корпоративной культуры
- формы проявления корпоративной идентичности вузовских преподавателей
- факторы, влияющие на эволюцию вузовского преподавательского сообщества и трансформацию профессии
- содержание труда преподавателя вуза (профессиональные обязанности, требуемые компетенции, нагрузка)
- осуществление компаративного анализа по вышеперечисленным характеристикам преподавательских сообществ Великобритании и Франции.

Характеристика гайда

Структурно гайд состоит из нескольких блоков, позволяющих изучить: 1) процесс, причины и факторы, оказывающие влияние на выбор и вхождение в профессию; 2) формы проявления профессиональной идентичности с акцентом на самопредставление о преимуществах, недостатках профессии; 3) профессиональную самоидентификацию (самопредставления вузовских об уровнях оплаты труда и нагрузки, престижности профессии, этических нормах взаимоотношений внутри профессионального сообщества, определение вероятности и возможных причин смены профессии); 4) внутренние страты (отношение к вузовскому руководству, административному

персоналу, самопредставления о наличии /отсутствии профессиональных разрывов (конфликты) между молодыми и возрастными преподавателями, преподавателями из различных отраслей знания); 5) границы профессии (самопредставления преподавателей о внешних границах своей профессии, ее схожести и отличий от иных профессиональных сообществ).

Особенности поля

При определении пула респондентов для интервью необходимо было учитывать специфику системы высшей школы Великобритании и Франции.

Британская высшая школа – одна из самых старых и престижных на европейском континенте. Первые университеты – Оксфорд и Кембридж – были основаны около 1170 г. и в 1210 г. соответственно. Профессора и студенты находились во взаимоотношениях мастеров и подмастерьев. Выпускник университета был готов к занятию церковных и светских должностей, включая законоведческую службу.

В XIV–XVI вв. университеты теряли независимость от государства и церкви, а университетское образование становилось все более элитарным.

В XVIII–XIX вв. одновременно протекали два важных исторических процесса – промышленная революция и превращение Великобритании в ведущую колониальную державу. Поскольку основные производства были сосредоточены на севере страны, возникали новые университеты. Нередко они вырастали из медицинских и инженерных колледжей. К числу британских университетов этой эпохи относят университеты, возникшие в Бирмингеме, Бристоле, Ливерпуле, Манчестере, Лидсе, Шеффилде, Уэльсе. Эти учебные заведения готовили гражданских специалистов – административных работников, государственных служащих, юристов, ученых, химиков и инженеров. Особенности этих университетов заключались в централизованной системе управления, преподавании естественных, точных наук и технических дисциплин, высокой степени специализации и ориентированности на практику. Такие университеты вошли в историю как «краснокирпичные» университеты (red brick universities).

Со второй половины XX в. в Великобритании делалась ставка на массовое высшее образование, доступное широким слоям населения. В 60–70-е гг. XX в. в новых университетах, помимо научных и технических специальностей,

началось преподавание дисциплин, связанных с изучением человека и общества: психологии, социологии, политологии, лингвистики. К таким вузам относят университеты Йорка, Ланкастера, Кента, Сассекса, Эссекса, университет Уорик (Варвик), Стерлингский университет, университет Восточной Англии. Кроме того, новый статус (и наименования) получили медицинские, торговые, инженерные колледжи, основанные начиная со второй половины XIX в. — университеты Астона, Бата, Брунеля, Лафборо, Брэдфордский и Салфордский университет, университет Стратклайда.

В XX в. потребность в специалистах-практиках и новых технологиях росла стремительными темпами. Для удовлетворения этих запросов были сформированы еще три десятка политехнических институтов, которые предлагали программы, аналогичные университетским, хотя и не обладали правом присвоения дипломов о высшем образовании. В 1992 г. вышел закон, позволявший им стать полноправными университетами, благодаря чему общее количество британских университетов возросло почти вдвое. Примерами таких вузов может служить городской университет Бирмингема (не путать с Бирмингемским университетом), Брайтонский университет, Лондонский университет Метрополитен, Мидлсекский университет, университет Центрального Ланкашира, университет Глостершира и др. Новые университеты были тесно связаны с промышленностью и торговлей и строили учебные программы с учетом интересов предпринимателей [1].

В ходе проведения исследования было взято более 20 глубинных интервью у преподавателей из университетов Бирмингема, Лидса, Манчестера, Шеффилда, Центрального Ланкашира, Глостершира. Таким образом, британскими респондентами для исследования стали представители престижных «краснокирпичных» университетов и учебных заведений, получивших университетский статус всего пару десятилетий назад.

Система высшего образования во Франции существенно отличается от британской или российской.

Исторически здесь сложились вузы следующих типов:

- университеты (Universités),
- высшие школы (Grandes Ecoles),
- специализированные учебные заведения.

Система университетов начала складываться во Франции с XII–XIII вв., когда, например, была основана Сорбонна. В настоящее время в стра-

не около сотни университетов. Во французских университетах преподают филологию и языки, точные науки и технологии (физика, химия, математика, информатика), экономические и общественные науки (экономика, управление, право), гуманитарные и общественные науки (история, социология, искусство и др.), теологию.

С начала XIX в. параллельно университетам существуют высшие школы (Grandes Ecoles). Например, коммерческие школы (Écoles de commerce), инженерные школы (Écoles d'ingénieur), нормальные школы (Écoles normales supérieures), институты политических наук (Institut d'études politiques) и пр. Ряд Grandes Ecoles значительно престижнее большинства университетов, а некоторые носят элитарный характер.

К отдельным профессиям (например, в области архитектуры, актерского мастерства, исполнительского искусства) можно подготовиться только в специализированных школах.

В ходе проведения исследования было взято около 30 глубинных интервью у преподавателей и исследователей из 14 университетов и высших школ Парижа, Дижона, Лиона, Ниццы, Руана, Тулузы.

Таким образом, в ходе двухлетнего полевого исследования было взято порядка 50 интервью у представителей разнообразных высших учебных заведений Великобритании и Франции, что коррелирует с национальными особенностями образовательных систем этих стран.

Британская и французская модели профессиональной идентичности университетских преподавателей

Изложим основные результаты полевого исследования с опорой на типичные высказывания респондентов. Следует предварительно подчеркнуть, что проблематика академических свобод и административного контроля вузовских преподавателей были сквозными элементами во всех глубинных интервью с респондентами из Великобритании и Франции.

Вхождение в профессию

Анализ интервью показывает, для респондентов одним из определяющих при выборе профессии университетского преподавателя являлся фактор академической свободы. Это объясняется тем, что процесс определения профессиональных траекторий развития для большинства респондентов из Великобритании и Франции характеризовался высокой степенью самостоя-

тельности. В качестве одной из ключевых причин, по которой респонденты стали преподавать в высшей школы, указывалось желание продолжить проводить ранее начатые исследования в рамках бакалаврских (БА), магистерских (МА) работ и получение грантов на выполнение PhD, а впоследствии – временных и постоянных трудовых контрактов в университете. «Когда я написал магистерскую работу, я решил для себя что исследование надо продолжать, надо делать работу покрупнее. Вот поэтому я стал готовить PhD» (научный сотрудник, муж., 30+ лет, центр исследований России, Кавказа и Центральной Европы, CERCEC, Франция); «Имея финансирование, я наслаждался исследованием, начатым в магистерской работе. <...> Так я почувствовал вкус, что это значит – быть преподавателем. Мне понравилось, и именно поэтому я в конце концов решил стать преподавателем» (преподаватель, муж., 30+ лет, Бирмингемский университет, Великобритания).

Во многом по причине высокой осознанности выбора профессии наличие поддержки или критики со стороны родителей принятия решения в пользу академической карьеры для большинства респондентов не является ключевым фактором: «Мой отец всегда говорил мне, куда ты можешь пойти с этим? Ты не можешь пойти куда угодно [после вуза – авт.]. Ты не сможешь получить работу. Тебе нужно что-то, что даст некоторую стабильную работу. Тебе нужно быть инженером, врачом или юристом» (преподаватель, муж., 30+ лет, Бирмингемский университет, Великобритания).

Материалы интервью позволяют утверждать, что возрастающая в последние десятилетия конкуренция за получение постоянной позиции в университетах Великобритании и Франции является одним из препятствующих факторов при принятии решения как в процессе вхождения в профессию университетского преподавателя, так и продолжения дальнейшей академической карьеры в университете. Тенденция усложнения конкурсных процедур, сопровождаемая ростом входных требований к претендентам, прежде всего в отношении к публикационной активности соискателя, напрямую ассоциируется респондентами с проблемой ограничения академической свободы и необходимостью повышения личной конкурентоспособности: «Сейчас это безумие. Я иногда думаю, что я не смогла бы получить должность младшего лектора, если бы я подала заявление на него» (профессор, жен., 50+ лет, Манчестерский университет, Великобритания).

Компетенции

Как британские, так и французские респонденты склонны исключительно высоко оценивать те компетенции, которыми должен обладать современный университетский преподаватель.

В числе требуемых навыков и качеств наиболее часто называлось следующее: обладание критическим мышлением; любознательность; гибкость, готовность к частым изменениям (это относится и к научным исследованиям, и к учебному процессу); умение адаптировать свои знания, чтобы быть понятным аудитории; обладание управленческими качествами, умение организовать проект; наличие широких международных связей; навык публичных выступлений на академические темы, в том числе в медиа; умение рекламировать себя (представленность в социальных сетях).

Многие респонденты отмечают рост требований к преподавателю.

Один из французских преподавателей с иронией вспоминал о знакомом профессоре, который прежде был специалистом по советскому праву: «По его словам, это было замечательно, так как в течение 20 лет право не менялось» (профессор, муж., 60+, университет Париж XII). В настоящее время требования к гибкости и регулярному обновлению курсов стали гораздо выше.

Вспоминая о более ранних временах, возрастные респонденты отмечали, что несколько десятилетий назад в университетах было немало преподавателей (причем не только начинающих, но и находившихся на профессорских позициях), которые занимались исключительно учебным процессом и могли не реализовывать себя как исследователи. «Когда я был студентом, большая часть профессоров не занималась исследованиями. [В лучшем случае] писали по 1–2 работы. Люди, которые появились в [университете] 15 лет назад, имеют больше опыта в исследованиях, чем те, кто пришел 40 лет назад» (профессор, муж., 60+, университет Руана); «Когда я была студенткой, у меня были профессора, которые были преподавателями, а не исследователями, и были другие, которые являлись исследователями, но не преподавателями. Теперь мы все – ученые-исследователи» (профессор, жен., 50+ лет, Институт политических исследований, SciencesPo). В настоящее время университетский преподаватель, беспокоящийся за свою карьеру, уже не может не заниматься наукой.

Из относительно новых компетенций, значение которых растет в последние годы, респонденты отмечают умение готовить грантовые заявки с целью поиска финансирования своих исследова-

ний. «Мы должны знать, как написать предложение на грант, как подать заявку на грант, как защитить свое предложение» (преподаватель, муж., 30+, университет Руана).

Подача заявок и выполнение проектов часто предполагает командную работу, поэтому, по словам одного из респондентов, «профессор университета должен уметь руководить командой. Он должен быть командным лидером» (профессор, муж. 60+, университет Париж V).

Однако просто быть хорошим профессионалом в своем деле уже недостаточно. «Вам нужно уметь делать все. Вам нужны театральные навыки, чтобы развлечь своих студентов на лекции, где сидит 200 студентов. Вы должны быть в социальных сетях, быть в состоянии рекламировать себя» (профессор, жен., 50+ лет, Манчестерский университет).

Лучшим резюме к вышесказанному стали слова одного из британских респондентов: «Чтобы быть преподавателем университета, вы должны быть суперзвездой!» (научный сотрудник, визитирующий преподаватель, жен., 30+ лет, Бирмингемский университет).

Выраженных отличий в отношении британских и французских преподавателей к набору требуемых профессиональных навыков исследование не выявило.

Как видим, современный европейский университетский преподаватель в глазах самих представителей профессионального сообщества должен быть «универсальным солдатом» академического фронта, способным организовать проект, найти средства на исследования и при этом на высоком уровне вести работу со студентами. Это вполне соотносится с теми приоритетами, которые стали утверждаться, например, во французской высшей школе с 2000-х гг. [2].

Преимущества профессии

Рассуждая о преимуществах своей профессии, британские и французские преподаватели чаще всего указывали на чувство удовлетворения от интересной работы; свободу научного и педагогического творчества; гибкость рабочего графика; широкие возможности коммуникации с интересными людьми; возможности интеллектуального самосовершенствования. Однако акценты респондентами из разных стран расставлялись по-разному.

Так, в интервью с британскими респондентами наиболее часто звучала идея самооценности выполнения университетским преподавателем его работы: «Это очень интересно – сидеть и чи-

тать книги, писать книги, читать статьи и писать статьи; то, что я делал за последние 25 лет – работал над различными проектами» (директор научно-образовательного центра, муж., 60+ лет, Бирмингемский университет); «Личное удовлетворение, которое вы получаете от того, что делаете, написав или опубликовав статью, или видя студентов, которых вам удалось чему-то научить» (преподаватель, муж., 30+ лет, Бирмингемский университет); «Это работа, которая заставляет вас чувствовать, что вы прогрессируете» (преподаватель, муж., 30+ лет, Бирмингемский университет); «Я делаю то, что я хочу сделать. Мне очень нравится преподавать. Я наслаждаюсь процессом исследования» (профессор, муж., 60+ лет, Бирмингемский университет); «Вам платят, что вы думаете, узнаете, читаете, записываете свои идеи... Сколько еще рабочих мест дадут вам такую возможность, чтобы платить за ваши идеи?!» (научный сотрудник, визитирующий преподаватель, жен., 30+ лет, Бирмингемский университет).

Одним из важнейших аспектов работы вузовского преподавателя являются взаимоотношения со студентами, работа с которыми также – по замечанию респондентов – доставляет удовольствие: «[Со временем] вы становитесь старше своих учеников, которым всегда порядка двадцати... Но взаимодействие со студентами приносит в вашу жизнь энергию» (старший преподаватель, муж., 40+ лет, Бирмингемский университет); «Вы видите студентов, развитие их мышления, то как они действительно растут, развивают свои навыки; вы можете увидеть, как в студентах отражается ваш «входной сигнал»» (старший преподаватель, муж., 40+ лет, Бирмингемский университет).

Наконец, иногда респонденты обращали внимание на такое преимущество работы в университете, как широкие возможности коммуникации с интересными людьми: «Контакты с разными коллегами из разных стран, возможность взаимодействовать с людьми, принадлежащими к разным языкам, разным культурам, у которых разное восприятие одного и того же вопроса» (старший преподаватель, муж., 40+ лет, Бирмингемский университет); «У вас есть возможность встречаться с фантастическими людьми со всего мира, будь то ученые, члены правительства, члены международных организаций» (старший преподаватель, муж., 40+ лет, Бирмингемский университет).

Подобные сильные стороны своей профессии называли и респонденты из Франции, особо подчёркивая возможности постоянного интеллектуального самосовершенствования: «твоя работа

расширяет кругозор, особенно когда ты являешься, по сути, студентом всю свою жизнь» (профессор, жен., 50+ лет, Институт политических исследований, SciencesPo).

Однако лейтмотивом рассуждений французских преподавателей о преимуществах своей профессии является понятие свободы. «У меня есть интеллектуальная свобода, я могу выбирать темы для исследования и открыто выражать свои мысли» (профессор, муж., 60+, университет Париж XII); «Свобода размышлений, свобода организации моего времени, свобода исследования» (профессор, муж., 60+, университет Париж V); «У университетского преподавателя есть привилегия делать то, что тебе действительно нравится. Они могут делать – что хотят, думать – как хотят. Не так много людей в мире занимаются той работой, которая доставляет им удовольствие» (заместитель директора, жен., 50+ лет, фонд «Дом наук о человеке»); «Я свободен делать то, что хочу. У меня нет начальника. Я могу принимать решения, не спрашивая разрешения у какого-нибудь» (преподаватель, муж., 30+, университет Руана); «Никто не говорит мне, что делать. Надо мной нет босса» (профессор, муж., 60+, университет Руана); «Вы сами можете определиться, чем заниматься. Если в какой-то момент вы понимаете, что вы уже разрешили научную проблему, вы можете взять другую тему и продолжить исследование» (преподаватель, муж., 40+, университет Лиона); «У тебя тут очень большая свобода организации своего времени. Ты сам решаешь, приходить на работу сегодня или не приходить; оставаться дома или ехать в свой офис. При этом ты имеешь постоянный доход. Ежемесячно на твой счет приходит какое-то количество денег, и оно не связано с тем, что ты производил именно в этом месяце. Такая свобода, по-моему, есть только у ученых» (научный сотрудник, муж., 30+ лет, центр исследований России, Кавказа и Центральной Европы, CERCEC); «У нас не очень большая зарплата, но в эту зарплату включается огромная доля свободы. Если не учитывать фактор свободы, нашу зарплату следует назвать маленькой, но если иметь в виду ту долю свободы, которой мы обладаем, то она огромна» (научный сотрудник, жен., 30+ лет, центр исследований России, Кавказа и Центральной Европы, CERCEC).

Британские респонденты также отмечали ценность профессиональной свободы: «Вы совершенно независимы, чтобы делать исследования, какие вы хотите» (преподаватель, муж., 40+ лет, Бирмингемский университет); «У вас есть степень [такая] свободы, которую вы не име-

ли бы в другом месте» (профессор, муж., 60+ лет, Бирмингемский университет); «В академической среде мы вполне свободны в исследовании и разговорах со студентами о политически чувствительных предметах» (старший преподаватель, муж., 40+ лет, Бирмингемский университет).

Проявлением свободы является и большая, чем у представителей многих других профессий, свобода распоряжения рабочим временем: «У меня есть личный контроль, как я провожу свое время. Я могу управлять собой. Я могу решить, как управлять своим временем» (профессор, жен., 60+ лет, Бирмингемский университет); «Никто не требует от вас того, чтобы вы должны быть в девять часов [утра на работе]. Я могу сбалансировать время своей жизни... Я думаю, что для женщин-ученых, особенно молодых, это действительно важно» (старший преподаватель, жен., 50+ лет, Бирмингемский университет); «Вы можете в значительной степени свободно структурировать свою работу так, как вы хотите. Другие профессии больше связаны с определенным графиком» (преподаватель, муж., 30+ лет, Бирмингемский университет).

Таким образом, в целом сходясь в представлениях о преимуществах профессии, британские и французские преподаватели несколько расходятся в расставлении приоритетов в перечне сильных сторон работы в университете.

Недостатки профессии

При сопоставлении ответов, полученных от британских и французских респондентов, на вопрос о недостатках профессии вузовского преподавателя можно обнаружить одно существенное различие.

В отличие от британских коллег, сотрудники французских университетов признают, что уровень заработной платы не является сильной стороной французской высшей школы. Это неизменно подмечают почти все респонденты. «Зарплата меньше, чем я бы мог иметь в частной компании. Недостаток зарплаты особенно критичен для молодых людей. Когда вы находитесь на вершине карьеры, тогда все в порядке. Но новичкам не очень хорошо платят» (профессор, муж., 60+, университет Париж V); «Зарплата преподавателя мала. Молодые исследователи не могут позволить себе даже жить в Париже. Те же, кто поселился в провинции, могут жить лучше, потому что в Бордо или Марселе жилье гораздо дешевле» (профессор, жен., 50+ лет, Институт политических исследований, SciencesPo); «Заработная плата не так высока. Если сравнить мою зарплату и зарплату коллеги

из США, зарплата моего коллеги в США окажется в 3–4 раза больше» (профессор, муж., 60+, университет Руана). Близко к проблеме размера заработной платы лежит проблема острой конкуренции между преподавателями за ресурсы.

В Великобритании этот аспект назывался гораздо реже. Только отдельные преподаватели указывали на невысокую заработную плату: «[В университетах] серьезно недоплачивают, учитывая то, что делают [ученые], какой вклад они вносят для общества в Великобритании» (преподаватель, муж., 30+ лет, Бирмингемский университет).

Среди слабых сторон работы университетского преподавателя британские респонденты чаще всего называли возрастающую бюрократизацию высшей школы. Она более всего волнует и вызывает неудовлетворенность университетских преподавателей: «Менеджеры решают все – университетская бюрократия» (директор научно-образовательного центра, муж., 60+ лет, Бирмингемский университет); «Управленческая система в университетах Великобритании очень вертикальна» (профессор, жен., 60+ лет, Бирмингемский университет); «Для того чтобы получить деньги на исследования вы должны пройти через бесконечные комитеты и процедуры. Это своего рода советизация [...]. [Свобода] стала иметь гораздо более ограничительный характер из-за бюрократического характера университетов». «Люди, которые принимают участие в управлении, должны оправдать свое существование. Мы составляем бесконечные документы об учащих, курсах, отчеты о написании экзаменационных работ, которые сделали студенты. Эти вещи никому никогда не понадобятся. [Университетские чиновники] генерируют бумагу ради бумаги» (профессор, муж., 60+ лет, Бирмингемский университет); «Чтобы управлять учеными, [вводится] количественная оценка. Это может ограничить твою независимость» (преподаватель, муж., 40+ лет, Бирмингемский университет); «Мы движемся к другому типу университета, который больше похож на рыночно ориентированный тип университета» (старший преподаватель, муж., 40+ лет, Бирмингемский университет).

На бюрократизацию указывают и французские респонденты, но эта тема в интервью звучит заметно реже: «Нас с каждым разом просят заполнить все больше документов. Бюрократия; у нас во Франции её все больше, и многие против такого контроля. Я понимаю, что это направлено на борьбу с коррупцией, но иногда нас опрашивают с таким подозрением!», (координатор проекта, постдок, жен., 30+ лет, фонд «Дом наук о человеке»).

С другой стороны, существуют обстоятельства, которые понимаются как слабые стороны профессии как в Великобритании, так и во Франции. К ним относятся рост требований к преподавателю; ненормированность рабочего графика.

Преподаватели часто сетуют на то, что требования, предъявляемые к ним администрацией, постоянно растут: «Мы чувствуем себя постоянно под давлением, [от нас ждут,] чтобы мы работали лучше, чтобы выдавали больше, чтобы делали вещи, которые десять или пятнадцать лет назад, не ожидали от нас» (профессор, жен., 60+ лет, Бирмингемский университет); «Мы все время находимся под давлением требований публиковать [труды] в течение определенного периода времени, соблюдать дедлайны, которые не являются реалистичными с точки зрения качества работы. В XIX веке писались книги по политике, которые мы читаем сегодня. Как долго они создавались? А теперь они [администрация] хотят, чтобы книги писались каждые три года, каждые два года...» (старший преподаватель, муж., 40+ лет, Бирмингемский университет); «Учебная нагрузка растет. Административное бремя растет. Время на исследования уменьшается». «Уровень стресса возрастает» (старший преподаватель, жен., 50+ лет, Бирмингемский университет).

Французские респонденты отмечают переизбыток преподавателей административной работой, в силу чего последним всё больше и больше необходимо выполнять ряд несвойственных их квалификации обязанностей. «Вы должны заниматься административной деятельностью. Некоторые мои коллеги делают расписание занятий, хотя это работа для секретарей» (профессор, муж., 60+, университет Руана); «От профессоров и исследователей требуют большой объем административной работы. Из-за этого остается меньше времени на исследование и преподавание, особенно на преподавание, к тому же они не всегда хорошо справляются с административными задачами» (заместитель директора, жен., 50+ лет, фонд «Дом наук о человеке»).

Если одни преподаватели называли свободный рабочий график в числе преимуществ своей профессии, то другие обращали внимание на ненормированность рабочего дня, что воспринимается как недостаток: «Еду домой и думаю о работе. [Работа в университете] – это не работа с 9 до 5. Я не могу просто отключиться. Всегда есть несколько писем, на которые необходимо ответить; конечно, я не буду ждать до девяти утра следующего дня, а отвечу сразу. Я беру работу на дом.

Ваши выходные уже не являются выходными. И в конечном счете вы работаете 24/7» (научный сотрудник, визитирующий преподаватель, жен., 30+ лет, Бирмингемский университет).

Специфической чертой преподавательской профессии, которую респонденты относят к числу негативных, является ощущение незавершенности того дела, которым занимаешься. «Если вы будете работать 24 часа в сутки, вы все равно не сможете выполнить всю вашу работу, потому что даже если исследователь на чем-то и останавливается, завершает какую-то работу, то он сразу начинает что-то новое; и так по кругу» (преподаватель, муж., 40+, университет Лиона); «Постоянное ощущение незавершенности. Я преподаю перевод. Вот я, к примеру, варю суп, и все думаю, правильно ли я перевела, как можно было это сделать лучше; вы постоянно думаете об этом, думаете, и о том, что чего-то вы не доделали, и надо еще где-то что-то прочитать, сделать, написать и так далее. Это все потому, что вы работаете с человеком, а не с машиной, которую можно отключить и уйти домой» (преподаватель, жен., 40+ лет, Национальный институт восточных языков и цивилизаций, INALCO).

Некоторые респонденты отмечали негарантированность результатов работы ученого в университете, когда идет речь о поддержке финансирования исследований: «Иногда, независимо от того, как тяжело вы работаете или сколько усилий вы положили в научно-исследовательскую работу, вы можете получить отказ [в поддержке, финансировании]» (преподаватель, муж., 30+ лет, Бирмингемский университет).

При всем вышесказанном, ни один из респондентов, взвешивая плюсы и минусы, не приходил к выводам о преобладании последних. Напротив, довольно типичны были полусутильные, полусерьезные суждения о работе в университете как об одной из лучших из возможных.

Преимущества академической карьеры, среди которых наличие академической свободы занимает одно из ключевых мест, для большинства респондентов превосходят её недостатки, в силу чего большая часть преподавателей не имеет серьезных планов по изменению профессии: «Для меня на самом деле это не работа мечты, но я наслаждаюсь ей, и я не хотела бы искать что-то другое» (профессор, жен., 60+, Университет Глостершира, Великобритания).

Представления об уровне оплаты труда

Тема академической свободы в позитивной коннотации отмечалась при обсуждении вопросов

о соотношении заработной платы и нагрузки преподавателей Великобритании и Франции. При этом следует учесть, что результаты анализа глубинных интервью с российскими университетскими преподавателями наглядно показали, что большинство отечественных представителей вузовского преподавательского сообщества не удовлетворено уровнем заработной платы на фоне постоянной инфляции и повышения оплаты труда административного персонала вузов. В случае с университетскими преподавателями из Великобритании и Франции ситуация не столь однозначна. Значительная часть респондентов считает, что оплата труда университетских преподавателей не очень справедлива, в частности, в сравнении с оплатой труда руководства университетов и уровнем заработной платы в практике и индустрии: «Совсем недавно была информация, которая подтверждала, что руководство университетов (вице-канцлеры) увеличило свою зарплату на что-то около шести или восьми процентов. Существует очень большая разница между теми, кто управляет университетами и теми, кто на самом деле делают свою работу в аудиториях. И я думаю, что это очень несправедливо» (профессор, жен., 60+, Университет Глостершира, Великобритания); «Мне это больше бросается в глаза, потому что у меня муж работает в министерстве финансов. Я ему часто говорю, я даже его коллегам говорю: «Я вижу, вы работаете, но я тоже работаю, почему такая разница?»» (преподаватель, жен., 40+ лет, Институт политических исследований, SciencesPo, Франция).

Осознавая наличие более выгодных финансовых условий работы, которые могут предложить ряд других работодателей, респонденты делают акцент на уникальном наборе нематериальных ценностей и преимуществ работы в университете, которые выгодно отличаются от работы в других местах. Прежде всего, это академическая свобода и высокая степень независимости в определении объема и оценке результатов работ: «Часто говорят, что зарплаты не такие как в Германии, они ниже. Если сравнить заработок в университете, где я работал, и на предприятии, то в последнем зарплата в 2–3 раза выше. Но это некая цена нашей свободы» (научный сотрудник, бывший директор, муж., 50+ лет, центр исследований России, Кавказа и Центральной Европы, CERCEC, Франция).

Этический кодекс и неписанные правила взаимоотношения

Появившаяся в последнее время в российских университетах практика внедрения этических кодексов как механизма контроля и регу-

ляции взаимодействия в университетской среде охватывает целый комплекс вопросов, которые напрямую затрагивают проблематики академических свобод и бюрократических уз преподавателя: регуляция взаимоотношений по линиям взаимодействия «преподаватель» – «студент», «преподаватель» – «руководство университета», взаимоотношения внутри преподавательской корпорации и многое другое.

В то же время результаты полевых исследований в Великобритании и Франции наглядно показывают, что во взаимоотношениях с коллегами, студентами, представителями администрации и руководством университетов респонденты придерживаются не только установленных регламентов, но и неписаных правил, которые основаны на правилах академической этики: «Я предполагаю, что они должны соответствовать зонтику профессионализма. Вы никогда не будете идти к ректору и говорить с ним точно так же, как вы будете говорить с коллегой, потому что вы никогда не встречались с ним раньше, и он старше. Точно так же со студентами» (преподаватель, муж., 30+ лет, Бирмингемский университет, Великобритания); «Вы должны быть требовательными и следовать некоторым правилам, чтобы, скажем, соответствовать нуждам науки и быть способным отстоять свою идею перед другими. Вы должны быть твердыми в своей позиции при аргументации, но проявлять уважение» (профессор, муж., 40+, университет Лиона, Франция).

Респонденты также отмечают негативные тенденции во взаимоотношениях преподавателей и студентов, обусловленные изменениями парадигмы высшего образования: «Одной из вещей, которая действительно меняется в последние несколько лет, является коммерциализация университетов. Студенты считают, что они имеют гораздо больше доступа, чем было у нас раньше. Мы оказываемся в невероятно сложной этической позиции в плане отношения к студентам, и я чувствую себя очень неудобно, когда он [студент] не сдал тест, который получил на экзамене» (профессор, жен., 50+ лет, Манчестерский университет, Великобритания).

В контексте данного вопроса весьма интересной представляется затронутая рядом респондентов проблема этики работы с обращениями граждан: «Например, ты получаешь запросы от людей, которые тебе пишут: «У меня русские корни, помогите найти архив и т. п.» <...> Ты можешь ответить, а можешь не ответить. Есть сотрудники, которые вообще не помогают, есть другие – которые помогают» (научный сотрудник, муж.,

30+ лет, центр исследований России, Кавказа и Центральной Европы, CERCEC, Франция). Позиция самих респондентов по отношению к данной проблеме также представляет интерес и заключается в том, что это профессиональная обязанность преподавателя или научного сотрудника как государственного служащего отвечать на запросы граждан. Профессиональное поведение не только сообразно занимаемой должности, но и в связи с осознанием того, что ты работаешь на налоговые отчисления от граждан Франции, подчеркивает идеи «служения» и «ответственности» перед обществом. В этом также можно усмотреть особую значимость идеи третьей роли и ответственность за развитие как территории в целом [3, 4], так и местного социума в частности. Таким образом, миссии «служения» и «ответственности перед обществом» являются отличительными чертами модели профессиональной идентичности преподавателей высшей школы Франции.

Внутренние конфликты

Важнейшим маркером идентичности являются представления членов профессионального сообщества о наличии внутренних границ, конфликтов и разломов. В ходе исследования предпринималась попытка выяснить наличие и определить глубину разрывов между преподавателями и университетской администрацией; между преподавателями – представителями разных отраслей науки («лирики и физики»), между преподавателями-мужчинами и преподавателями-женщинами, между молодыми и возрастными преподавателями.

В отношении конфликтов между преподавателями и университетской администрацией респонденты транслировали различные мнения. От фразы «Потенциальный конфликт существует всегда» (старший преподаватель, жен., 50+ лет, Бирмингемский университет), до: «Западные и, в частности, британские научные круги очень эгалитарны. Все это в значительной степени равны» (научный сотрудник, визитирующий преподаватель, жен., 30+ лет, Бирмингемский университет) или: «[Конфликты] должны быть. Но преподавательский состав сейчас очень пассивен. [Преподаватели] признают [работу в университете] как вид бизнеса» (профессор, муж., 60+ лет, Бирмингемский университет).

Французские респонденты, рассуждая об отношениях между преподавателями и университетской администрацией транслировали мысль об имеющем порой место непонимании вторыми того, что делают первые: «Некоторые люди

из административного аппарата не понимают, как мы работаем» (профессор, муж. 60+, университет Париж V); «Часть администрации не понимает, кто и что делает» (профессор, муж., 60+, университет Руана). Следствием этого становятся определенные барьеры, волей-неволей чинимые администрацией на пути исследователей: «Администрация может запретить ехать в какое-либо место, так как оно считается опасным» (заместитель директора, жен., 50+ лет, фонд «Дом наук о человеке»); «Например, вы имеете деньги на 2017 г. и к концу 2017 г., с точки зрения администрации, вы должны потратить абсолютно все. Вот проявление противоречий между правилами администрации и тем, что действительно нужно для исследования» (преподаватель, муж., 40+, университет Лиона); «Когда я готовила конференцию в Казахстане, мы должны были подписать договор, но наша администрация не хотела подписывать договор по казахстанскому закону» (научный сотрудник, жен., 30+ лет, центр исследований России, Кавказа и Центральной Европы, CERCEC).

Разрывы между представителями разных наук в завуалированном виде, по всей видимости, тоже имеют место в европейской университетской среде: «Гуманитарии, очевидно, думают, что все деньги идут к медикам и естествоиспытателям. Ученые-естественники считают, что они приносят все деньги, но часть их уходит прочь [гуманитариям]. Но это, скорее, на уровне шуток» (профессор, жен., 50+ лет, Манчестерский университет). Аналогичную ситуацию отражает и следующий диалог:

Интервьюер: Вы когда-нибудь сталкивались с ситуацией, когда знакомый-физик говорил вам: «Ты гуманитарий – ты «нестоящий ученый»?»

– У меня есть друзья, которые в дружеской беседе могли бы сказать что-то подобное. Но я не думаю, что они могли бы посметь сказать это в более формальном виде, например, на конференции (научный сотрудник, визитирующий преподаватель, жен., 30+ лет, Бирмингемский университет).

Французские респонденты обращали внимание на разницу методологий наук как возможную причину разрывов между «лириками и физиками»: «Способ оценивания качества исследования в разных областях не так прост. Это может вести к конфликтам, так как иногда исследователи не понимают друг друга» (профессор, муж. 60+, университет Париж V).

Гендерные противоречия также порой находили отражения в ответах респондентов, как из Великобритании, так и из Франции: «Когда у вас есть так много женщин-преподавателей,

проблема заключается не в том, что нет достаточного количества женщин-ученых. Проблема заключается в том, что [женщины] не получают профессуры» (научный сотрудник, визитирующий преподаватель, жен., 30+ лет, Бирмингемский университет).

«У женщины, занимающейся исследованиями, голос не имеет такого веса, как у мужчины» (координатор проекта, постдок, жен., 30+ лет, фонд «Дом наук о человеке»); «Женщины меньше зарабатывают, чем мужчины» (преподаватель, жен., 40+ лет, Институт политических исследований, SciencesPo).

Об отношениях между преподавателями разных поколений респонденты давали несколько противоречивые ответы. От: «Во Франции люди злоупотребляют возможностью быстро сделать карьеру преподавателя или учёного. Это проблема последнего десятилетия. Пожилые сотрудники с трудом принимают тот факт, что наступило время их молодых коллег и нужно предоставить места им» (заместитель директора, жен., 50+ лет, фонд «Дом наук о человеке»); до: «Подобного рода конфликтов нет, так как возрастные преподаватели достаточно рано уходят на пенсию» (научный сотрудник, муж., 30+ лет, центр исследований России, Кавказа и Центральной Европы, CERCEC). Такой разброс мнений, очевидно, свидетельствует о том, что реальное положение дел разнится от коллектива к коллективу.

Выводы

Профессиональная идентичность вузовских преподавателей европейских стран характеризуется как общими, так и особенными чертами. Если общие черты проистекают из цивилизационного единства, то особенности связаны с наличием различных моделей университетских систем. Французская предполагает большую роль государства, административного начала. Британская в большей степени основана на принципе самоуправления.

При этом, исходя из материалов интервью, можно сделать вывод о том, что выраженных отличий того, как свою профессию воспринимают британские и французские преподаватели, немного.

Выявленные отличия носят, скорее, характер оттенков и полутонов, а главное, что роднит британских и французских коллег, это то, что лейтмотивом их размышлений о профессии является тема соотношения академических свобод и бюрократических уз, влияющих на профессиональную жизнь европейского преподавателя.

Практическое применение полевого исследования. Обращение к британскому и французскому кейсам (на основе уникального авторского материала) позволило сопоставить 3 национальных модели высшей школы с точки зрения университетского преподавателя: российскую, которая находится на начальной стадии процесса трансформации в университет инновационно-предпринимательского типа, французскую и британскую, которые уже имеют опыт преодоления сложностей трансформации.

Анализ особенностей формирования и тенденций развития профессиональной и корпоративной идентичности преподавателей высшей школы Великобритании и Франции позволил обозначить ряд проблемных зон адаптации к университету инновационно-предпринимательского типа. Одна из ключевых проблем, выявленных в ходе полевого исследования, — это рост требований к преподавателю со стороны руководства университетов, в частности, требования повышения публикационной активности преподавателей. Интервью позволили понять, какие политики и сервисы внедряются руководством университетов и какие практики используются самими преподавателями для качественного повышения их публикационной активности. Полученные данные позволили разработать и апробировать в 2017–2018 гг. на историческом факультете (ныне — факультет исторических и политических наук) НИ ТГУ программу развития исследовательских компетенций сотрудников факультета. Например, совместно с научной библиотекой, центром содействия публикационной активности и по работе с ведущими учеными, центром академического письма, управлением международных связей НИ ТГУ были разработаны программы повышения квалификации «Современные инструменты анализа, мониторинга и продвижения результативности научной деятельности», «Академический английский язык». Обучение по программам про-

шло более 40 человек. В результате были созданы профили сотрудников факультета в академических социальных сетях (ResearchGate, Mendeley, SSRN), построены личные исследовательские сети с учеными и экспертами в схожих сферах научных знаний.

Вместе с тем иные результаты, полученные в ходе полевого исследования (в первую очередь, связанные с особенностями восприятия преподавателем своей профессии), еще предстоит использовать на практике в сфере развития человеческого капитала российских университетов.

Список литературы

1. Гончарова Д. С. Реформа высшего образования и введение платы за обучение в Великобритании в 1998–2010 гг. // Вестник Томского государственного университета. История. 2014. № 6 (32). С. 67–74.
2. Кириллова Н. Б. Высшее образование во Франции: модификации системы и новые приоритеты // Социология образования. 2011. № 1. С. 60.
3. Виссема Й. Г. Университет третьего поколения. М.: Олимп-Бизнес, 2016. 480 с.
4. Дорога к академическому совершенству: Становление исследовательских университетов мирового класса. под ред. Ф. Дж. Альтбаха, Д. Салми. М.: Издательство «Весь Мир». 2012, 382 с.

References

1. Goncharova D. S. Reforma vysshego obrazovaniya i vvedeniye platy za obucheniye v Velikobritanii v 1998–2010 gg. [Introduction of tuition fees for higher education in the United Kingdom, 1998–2010]. Bulletin of Tomsk State University. History, 2014, vol 6 (32), pp. 67–74. (In Russ.).
2. Kirillova N. B. Vyssheye obrazovaniye vo Frantsii: modifikatsii sistemy i novyye priority [Higher education in France: system modifications and new priorities]. Sociology of education, 2011, vol. 1, pp. 60. (In Russ.).
3. Vissema Y. G. Universitet tretyego pokoleniya [Third generation university], Moscow, Olimp-Biznes, 2016, 480 p. (In Russ.).
4. Doroga k akademicheskomu sovershenstvu: Stanovleniye issledovatel'skikh universitetov mirovogo klassa. Ed. F. Dzh. Altbakh. D. Salm [The Road to Academic Excellence. The Making of World-Class Research Universities], Moscow, Ves Mir, 2012, 382 p. (In Russ.).

Информация об авторах / Information about the authors:

Грибовский Михаил Викторович — доктор исторических наук, доцент кафедры российской истории Национального исследовательского Томского государственного университета; 8 (3822) 534-354; mgrib@mail2000.ru.

Сорокин Александр Николаевич — кандидат исторических наук, заведующий кафедрой отечественной истории Тюменского государственного университета; 8 (3452) 455-706; soranhist@yandex.ru.

Mikhail V. Gribovskiy — Dr. hab. (History), Associate Prof. of the Department of Russian History, National Research Tomsk State University; 8 (3822) 534-354; mgrib@mail2000.ru.

Alexander N. Sorokin — PhD (History), Head of the Department of National History, Tyumen State University; 8 (3452) 455-706; soranhist@yandex.ru.