

Вузовские реформы и профессионализм: новые стимулы и угрозы*

И.В. ДОНОВА, ФГБОУ ВПО «Кемеровский государственный университет», Кемерово. E-mail: idonova@gmail.com

В статье на материалах двух серий интервью дана характеристика основных изменений в деятельности преподавателей вузов, ставших следствием внедрения в российскую систему высшего профессионального образования механизмов внешней оценки. Рассмотрены изменения в профессиональной жизни преподавателя вуза. Показано, что на микроуровне, во взаимоотношениях внутри профессионального сообщества, пока еще сохраняются сложившиеся стандарты академической деятельности, однако существуют серьезные угрозы вузовскому профессионализму.

Ключевые слова: управление вузами, формализация трудовых отношений, эффекты внешнего контроля

С развитием современной рыночной экономики даже в таких сферах, как общественный сектор и система государственного управления, стали использоваться механизмы конкуренции и квазирыночной оценки результатов деятельности (концепция «нового государственного менеджмента») – перенесение управленческих практик, правил и процедур, принятых в частном секторе, в учреждения общественного сектора.

Начало 1990-х гг. было ознаменовано в ряде европейских стран поиском новой управленческой идеологии в связи с увеличением массовости высшего образования, нарастанием международной конкуренции в области научных исследований и формированием глобального пространства образования, а также признанием неэффективности существующей экономической политики в отношении университетов. Понятие «нового государственного менеджмента» касается и обоснования стратегических изменений в управлении вузами, и новых организационных форм проведения этих изменений, а также механизмов контроля, посредством которых стратегические решения реализуются на практике, размывая укоренившуюся систему «бюрократического профессионализма» [1. С. 61].

* Выполнено при поддержке РФФИ, проект № 14-06-00251.

Усилившееся регулирование в сфере высшего образования, исследовательская активность и публичная полемика по вопросам трансформации российских вузов влились в общемировой поток дискуссий о развитии университетской системы.

В экономических и менеджеральных дисциплинах разработаны подходы к анализу состояния и перспектив реформирования системы высшего профессионального образования, которые позволяют изучить не только экономические, но и социальные составляющие этого процесса. Так, в институциональной экономической теории высшее образование рассматривается как производство особого вида благ – доверительных, для которого требуются разработка и использование особых инструментов контроля и мониторинга деятельности (по сути, развитой системы внутреннего контроля). В работах Д. Маркса показана роль академических стандартов как общественных благ в обеспечении продуктивной деятельности преподавателей и снижении уровня их оппортунистического поведения [2]. При этом под академическими стандартами понимаются общепринятые нормы поведения, вырабатываемые академическим сообществом, которые регулируют производственную деятельность преподавателей и направляют ее на формирование репутации вуза. На базе этих норм формируются локальные стандарты, которые различаются между вузами.

Вопрос о соотношении внешнего и внутреннего контроля, значении формальных и неформальных норм также важен для исследователей. С одной стороны, наличие неформальных норм профессионального сообщества (академических стандартов) является признаком развитой профессиональной среды. С другой – формальные нормы могут создать стимулы для работы на устанавливаемый показатель деятельности при сохранении (или даже последующем снижении) прежних локальных академических стандартов – «*эффект работы на показатель*» [3].

В работах западных и российских исследователей были отмечены и негативные последствия внедрения механизмов внешнего оценивания деятельности преподавателей для профессиональной независимости, автономии и академических свобод [4, 5, 6]. Изменяются как институциональная организация вузов, так и поведение преподавателей [7].

В фокусе данного исследования находятся последствия внедрения в российскую систему высшего профессионального образования механизмов внешней оценки преподавателей. Попытаемся ответить на следующие вопросы. Какие сдвиги в системе отношений «вуз как работодатель – преподаватели» видны уже в настоящее время? Что ощущает и как действует профессионал, когда внутренние системы контроля и самоконтроля подвергаются испытанию условиями внешнего оценивания и мониторинга? Каковы тенденции изменений в содержании деятельности преподавателя и структуре затрат его рабочего времени?

Этапы и аналитическая схема исследования

На первом этапе (март – июнь 2014 г.) была проведена пилотажная серия из девяти полустандартизованных интервью с преподавателями нескольких вузов г. Кемерово. При отборе учитывалась необходимость представления различных статусных категорий профессорско-преподавательского состава (администраторы, профессура, ассистенты), типов вузов и факультетов (гуманитарные, естественнонаучные, технические). Преподавателям задавались вопросы об особенностях восприятия показателей и целей внешнего оценивания и внутреннего рейтингования в вузе, изменениях в содержании деятельности преподавателя и структуре затрат времени на различные виды работ и пр. Отдельные блоки вопросов касались изменений в мотивации, принятых в вузовском сообществе социально-профессиональных нормах, сдвигов в распределении власти и принципах контроля. Анализ транскриптов интервью позволил построить структурированную систему эффектов (последствий), реакций и поведенческих установок преподавателей как ответ на уже идущие и предполагаемые изменения ситуации по итогам реформирования вузов [8. С. 23]. Ее теоретической основой, в частности, стали результаты систематического описания академических стандартов в работе Д. Маркса [2].

Так, отмеченные опрошенными последствия касались трех основных групп эффектов: напряженность труда, перераспределение рабочего времени, статусно-поведенческие. Каждая из выделенных групп включает несколько эффектов второго и третьего уровня. Так, в числе *эффектов напряженности труда* выделяются количественный (рост продолжительности рабочего

времени за счет свободного) и качественный (увеличение интенсивности и продуктивности с неоднозначными последствиями для собственно качества «продукции») аспекты.

Эффекты перераспределения рабочего времени проявляются в изменении соотношения между различными направлениями и характером трудовой деятельности. Так, часть рабочего времени затрачивается на выполнение требований к учебной документации, составление различных отчетов, заполнение форм рейтингования преподавателей и балльно-рейтинговых систем оценивания студентов и т. д. (так называемые транзакционные издержки). Кроме того, выделены «эффекты подотчетности» – перераспределение рабочего времени между содержательной деятельностью и работой на установленный показатель эффективности, контролируемые индикаторы деятельности.

Статусно-поведенческие эффекты отражают изменения в системе отношений и социально-экономическом положении преподавателей вузов и проявляются в изменении их места в организации, ценностных установок и норм поведения – академический профессионал с горечью осознает, что превращается в наемного работника. При этом существует угроза, что внутренний контроль может смениться внешним, академические свободы – администрированием, академические стандарты – формальными правилами. Поэтому на втором уровне иерархии были выделены так называемые *эффекты администрирования* (изменение соотношений между академическими свободами и следованием формальным правилам, устанавливаемым сверху); *эффекты изменения норм профессионального поведения преподавателей*, а также *эффекты конкуренции* – изменения характера отношений между преподавателями.

Во второй серии интервью (февраль-март 2015 г.) преподаватели вузов оценивали степень значимости каждого компонента построенной иерархической системы, а также в ходе оценивания обосновывали свой выбор и иллюстрировали проявления каждого эффекта в своей профессиональной жизни. Именно эти материалы и легли в основу данной статьи. Всего для качественного анализа были использованы транскрипты интервью 27 преподавателей из 11 разных вузов (в том числе федеральных, научно-исследовательских) – Кемерово, Екатеринбург, Перми, Барнаула, Омска, Санкт-Петербурга,

Красноярска, Новосибирска. Интервью проводились как очно, так и с использованием программы Skype.

Рассмотрим, как отдельные компоненты иерархизированной системы эффектов связаны с изменениями в профессиональной жизни преподавателя вуза.

Новые стимулы и смещение смыслов

Наиболее обширные комментарии были получены нами по поводу *перераспределения рабочего времени* и связанных с этим эффектов «работы на показатель» и подотчетности. Политика в духе неоменеджериализма порождает мощный стимул добиваться установленных вузом показателей эффективности. Однако в подавляющем большинстве вузов доля стимулирующих надбавок в общем заработке преподавателя невелика, мотив поиска материальных выгод не просматривается, фактически стимулируется выход на «ненулевые» показатели (в том числе и через давление на «бедных баллами»): *«Мы понимаем, что это во многом формальный показатель, но какую-то защиту и знаки признания он дает»*. Для активных и в учебной, и в научной деятельности преподавателей показатели стимулирования (рейтинг) являются дополнительным «удостоверением» профессионализма:

«На эту систему стимулирования особо не ориентируюсь. На учебный процесс тоже особо не влияет – я же не буду вести занятия хуже, если мне стимулирующие не заплатят. Мне совесть не позволит. Если есть рейтинг хороший – это такой сигнал для руководства – кафедрального и вузовского, что, дескать, лояльна, все исполнила. <...> Чтоб не цепляли».

При этом стимулы работы «на показатель», сочетаясь с повсеместным вынужденным перераспределением усилий и времени на «бумажную» работу и необходимостью параллельно как-то поддерживать научные показатели кафедры и вуза, дают эффект «просчитанного вала»: растет количество публикаций и работ такого типа, которые относительно легки в исполнении и в сумме дают неплохие «баллы» (публикации студентов под руководством преподавателя, заявки на гранты, даже не поддержанные, и т. д.). В любом случае участники исследования, причастные к рецензированию научных сборников и работе диссертационных советов, указывают на стремительно ухудшающееся качество научных работ.

Как отмечают респонденты, сами по себе системы внутреннего рейтингования пока угроз не несут, в фоновом режиме они подают сигналы «подтянуться» отстающим, однако потенциально могут быть использованы для кадровых «оптимизационных» задач (отсева). А главное – эти системы, по мнению большинства, смещают ориентиры, так как образ «эффективного» или «просто хорошего» преподавателя, по версии рейтинговой системы, никак не соотносится с академическими представлениями о том, каких преподавателей нужно считать лучшими. *«Наша система по выдвинутым показателям адекватна; я считаю, что победители заслуженные. Но по-человечески, по объективному вкладу она не оценивает преподавателей. Замечательный педагог может получить ноль баллов»*.

Причины этого, видимо, следует искать в самом смысле, в целевой функции систем оценивания – они предназначены для сохранения вуза как института. В риторике администрации, тем более преподавательского корпуса показатели рейтингования не связываются с качеством труда, в лучшем случае – с «подтягиванием тылов», мобилизацией отстающих. При этом в некоторых вузах сами рейтинговые системы построены на пороговых значениях показателей (или на диапазонах с равной значимостью), что в целом соответствует логике внешнего оценивания вуза со стороны учредителя, но снижает внутренний стимулирующий эффект:

«Сейчас всё поделили по группам – вошел в группу какую-то и получаешь вот такую-то фиксированную сумму по стимулирующему положению. <...> Те, кто раньше получали больше по рейтингу, сейчас получают меньше, хотя работают так же. Но, наверно, они уже будут работать с меньшим усердием, чтобы просто попасть в эту группу по баллам. Зачем прыгать выше головы? Набрали какой-то минимум, попали в группу, и достаточно».

Что же в реальности измеряют и оценивают рейтинговые системы? Отражают ли они качество преподавательского труда и образования в целом? Б. Ридингс в своей резонансной работе [9] показывает, что бюрократическая оценка качества образования основывается на системе формальных показателей, отражающих лишь отдельные условия обеспечения качества образования, непосредственно наблюдаемых и количественно оцениваемых.

Сопоставляя категории «качество» (знания) и «совершенство» (эффективность), он задается непростыми фундаментальными вопросами, которые радикально расходятся с логикой квантификации. В.Л. Тамбовцев указывал: «... Если важные цели оказываются неизмеримыми, а менее важные – измеримыми, а система стимулирования учитывает измеримые индикаторы достижения результатов, то именно важные цели окажутся вне сферы внимания исполнителя» [3. С. 9]. Один из респондентов охарактеризовал ситуацию так: «*Рычаги контроля сосредоточиваются там, где светло*».

Статусно-поведенческие эффекты: нормы поведения, контроль, конкуренция

По сравнению с проблемами сдвигов в структуре рабочего времени, изменения норм поведения и конкуренция оцениваются экспертами как менее выраженные. Вузовский преподаватель сначала дисциплинированно включается в гонку по формализации всех поддающихся (и не поддающихся) этому видов труда, мотивируемый лояльностью и желанием «спасти альма-матер». Но постепенно он понимает, что в этом бесконечном переформатировании одного и того же содержания у него не остается времени и сил на поиски смысла деятельности, а всё происходящее – тупиковый путь, ведущий к ослаблению конкурентоспособности его кафедры и факультета. Конформность и лояльность к бюрократизации профанируют саму идею качества образования. Кроме того, многочисленные примеры слияний и поглощений вузов наводят на мысль, что «если сверху захотят, то все равно закроют». Итогом становятся либо безнадежная пассивность в ожидании худшего, либо сознательное переключение на достижение минимально необходимых показателей личной эффективности при сохранении приемлемых стандартов работы в аудитории.

Эффекты администрирования тесно связаны с *проблемой контроля деятельности*. Нормирование деятельности как механизм контроля в отношении вузовского преподавателя работает избирательно. С одной стороны, легко нормируемая деятельность (учебная) стремительно интенсифицируется вследствие постоянного сокращения норм времени на отдельные виды работ (проверка курсовых и выпускных работ, прием зачетов и экзаменов,

консультации и т. п.). С другой – масштабы затрат времени на внеплановую работу с учебной документацией, «авральное» составление отчетов по самообследованию, подготовку к министерским проверкам и т. п. остаются в тени и не учитываются.

Прямой бюрократический контроль за деятельностью академических профессионалов возможен лишь частично. Основные сферы этого контроля – проведение аудиторных занятий в соответствии с расписанием, сроки и полнота сдачи и оформления учебной документации (ведомостей, рабочих программ, оценочных средств, результатов текущей аттестации студентов и т. п.). Однако в связи с ростом доли аудиторных занятий в общей нагрузке расширяется и «поле» для формального контроля. Особой зоной управленческого контроля за преподавателями становятся не только текущие, но и некоторые результирующие виды деятельности, например руководство дипломными и выпускными работами. Остальные сферы либо практически не контролируются (содержание и формы занятий в аудиториях), либо оцениваются неформально – на уровне разделяемых в коллективе норм.

В свою очередь эти нормы могут допускать некоторые мелкие нарушения (например, иногда не готовиться к лекции или формально отнестись к заполнению индивидуального плана) либо быть достаточно строгими (так, безусловно должны исполняться любые обязательства перед студентами, нельзя просить коллег поставить незаслуженную оценку студенту и т. д.). Значимыми внешними признаками неблагополучия являются большое количество неудовлетворительных оценок и задолженностей по дисциплине, это – предмет для разбирательства руководством кафедры.

Серьезным символом академической свободы для преподавателя как профессионала остается отсутствие контроля в аудитории. С одной стороны, в непосредственном контакте с группой студентов преподаватель остается абсолютно свободным: «*Можно взять УМКД и написать там все что надо, с точки зрения формы и полноты и т. п. Но когда мы заходим в аудиторию – эффект классной комнаты... Свои ценности мы можем реализовать*». С другой – мера академической свободы оказывается привязанной к «потребителям»: «*... Наша академическая свобода не всегда находит своих потребителей. И в этом смысле это*

тренд последнего времени – он дружелюбен многим студентам. <...> Как бы высокие требования, как бы высокие стандарты могут парадоксальным образом привести к низкому качеству образования. Вот этой инструментализации и формализации некоторые студенты и хотят».

Эксперты, сетуя на низкое качество подготовки и мотивацию «контингента», вспоминают о вынужденном снижении планок, внутренних стандартов:

«... Я вижу, что студент списывает – я все равно ставлю ему “три” и отправляю. Я не борюсь за то, чтобы он знал, я себя мучить дополнительным временем не буду»... «Требования в аудитории реализуются (гласно или негласно, сознательно или бессознательно) с учетом вот этих запросов обучающихся. <...> И ничего хорошего не происходит, хотя рисков для общества я тоже не вижу катастрофических. Мера ответственности все равно лежит на студенте – это его жизнь, это не наша жизнь. Я могу сказать про себя: эта “жесть”, что с нас три шкуры имеют – она влияет на то, как я себя веду. Конечно, я держусь до последнего, но в принципе у меня тоже эти стандарты профессионального образования – они стали ниже».

Продолжая эти рассуждения, многие респонденты указывают на инерционность, отложенность во времени последствий институционального давления, проявляющихся в культуре. Однако есть угроза, что единожды закрепившись, из-за относительной закрытости и высокой преемственности академической профессиональной среды новые академические стандарты будут транслированы на новые поколения преподавателей и студентов, и возврат назад будет невозможным.

Статусно-поведенческие эффекты: конкуренция. Эксперты не акцентируют внимание на признаках растущей напряженности и нервозности в профессиональных контактах на своем уровне. Однако ретроспективно они отмечают в статусе преподавателя такие изменения, как взаимозаменяемость и мобильность. Еще в 2007–2008 гг., когда впервые появились жесткие требования к полноте учебно-методических комплексов дисциплин, в преподавательской среде высказывались подозрения, что *«теперь в любой момент любой преподаватель может взять мои лекции и методички и вести занятия вместо меня».* И действительно, в условиях относительной нестандартности, уникальности

образовательных программ и неформализованности содержания учебных дисциплин многие курсы непосредственно вытекали из научно-педагогического опыта преподавателя, его профессиональных интересов.

Затем возникли институт примерных программ учебных дисциплин и федеральные образовательные стандарты последнего поколения, которые детализировали и стандартизировали состав и содержание образовательного процесса. Стали сокращаться сроки преподавательских контрактов (а иногда срок контракта стал инструментом давления). Можно предположить, что время реальной конкуренции еще не наступило, либо она проявится позже в виде соревнования за рабочие места в тех вузах, которые способны предоставить лучшие условия оплаты труда и профессионального развития.

Профессиональное самочувствие

Как же воспринимает происходящие институциональные изменения академическое сообщество?

Во-первых, формализацию считают признаком отсутствия доверия к профессионалам:

«Преподаватель, который защитил диссертацию, который доказал тем самым способность работать в данном направлении – у него должно быть больше свободы, и ему должны доверять. А ему, получается, не доверяют. Контроль со всех сторон»; «Учебно-методическая документация должна быть венцом работы преподавателей над своим курсом, итогом. А когда это становится предварительным этапом, без которого тебя как бы и не допускают уже к работе...».

Во-вторых, констатируются изменения представлений о профессионализме:

«Сейчас неременный признак хорошего преподавателя – это умение приспособиться к меняющимся требованиям и реалиям. Это, наверное, самое главное. Потому что все работники – это люди умные и интеллектуально развитые профессионалы в своей сфере. И что остаётся? Остаётся только умение приспособиваться. В смысле реагировать на требования. Мало быть профессионалом, надо ещё уметь себя показать в соответствии с существующими правилами.<...>А разборки идут на уровне – кто приспособился, кто не приспособился; кто боится

компьютеров, кто нет»; «Лучшие преподаватели – это преподаватели, лояльные системе, то есть соглашающиеся с ней».

Примечательно, что в глазах вузовских экспертов термин «профессионал» правомерно употреблять лишь в отношении «чистых» преподавателей, не отягощенных руководящими функциями выше уровня кафедры. Руководство вуза – уже чиновничество, другое сословие, здесь есть известное противопоставление интересов и ценностей. Хотя большинство представителей вузовской администрации – либо выходцы из той же среды (чаще всего из этого же вуза), либо совмещают административные должности с преподаванием. Опуская тему ролевых трансформаций на пути от доцента к «вузовскому чиновнику», отметим лишь, что эксперты воспринимают последних как «*министерство в лице администрации*»:

«Может, профессионализм ценят, и то не всех – в небольших группах, на кафедре, например. Но не в большом коллективе, там другие критерии. Например, вы – заведующий кафедрой, и если вы сами профессионал, вы будете ценить профессионализм других. Если вы не профессионал, а чиновник – а сейчас мы скатываемся в вузе на чиновников – вот и всё».

Впрочем, администрация вузов отвечает той же монетой – по оценкам некоторых экспертов, в ректоратах накапливается раздражение из-за невыполнения некоторых показателей деятельности вуза по вине преподавателей, непонимания ими новых требований и замедленной реакции на них.

Часто буферными зонами между «чиновничеством» (министерство и надзорные органы) и рядовыми преподавателями становятся либо руководство вуза, либо деканаты. В некоторых вузах организуется нечто вроде «групп методической поддержки» (из учебно-вспомогательных специалистов), которые призваны хотя бы частично освободить преподавателя от груза механической бумажной работы, для чего мобилизуются как легальные, так и теневые финансовые ресурсы.

В-третьих, наблюдаются явные признаки сопротивления академической среды, создания механизмов психологической и поведенческой защиты. Так, происходит адаптация к росту бюрократической нагрузки (формализация учебно-методической работы, психологическое отчуждение от нее и администрации вуза как агента давления). Развивается и тренируется умение

«работать под давлением» – осуществлять профессиональную деятельность не только в жестких временных и ресурсных рамках, но и в условиях стресса. Характеризуя эмоциональные, поведенческие реакции большинства преподавателей на увеличение времени, связанного с разработкой и обновлением учебной документации, планированием и отчетностью, респонденты говорят: *«относимся как к стихийному бедствию»; «поворчат, но делают»; «есть смирение, основанное на доверии к руководству».*

Но при этом наблюдается и «внутренняя эмиграция», внешняя конформность, сознательное установление дистанции между формальной и содержательной сторонами деятельности, а по сути – тихий саботаж. Например, преподаватели, по принуждению разрабатывая тесты для контроля знаний, фактически их не используют, принимая экзамены традиционно; вписав в соответствующий раздел рабочей программы дисциплины литературу, отвечающую требованиям обеспеченности (количества экземпляров) и «актуальности» (понимаемой как относительно недавний год издания), используют сами и рекомендуют студентам другие источники. В целом в условиях дефицита времени люди пытаются максимально свести работу над обязательной документацией к шаблону, сознательно копируя как свои, так и чужие наработки.

Как показали первые результаты исследования, основная угроза вузовскому профессионализму видится в дальнейшей интенсификации труда одновременно с наращиванием административного давления. За какой-то гранью произойдет исчерпание физического и личностного ресурса, позволяющего поддерживать академические стандарты. Отчасти это может стать и следствием «оптимизации» численности персонала вузов (затрагивающий, кстати, и учебно-вспомогательный персонал, который при умело поставленной организации труда пока помогает профессорско-преподавательскому составу справляться с издержками формализации). При этом наиболее серьезные изменения происходят в отношении «администрация вузов – преподаватели», внутри же профессионального сообщества пока еще сохраняются сложившиеся ранее стандарты академической деятельности.

Однако можно предположить, что уже сегодня начинают работать долговременные эффекты: атомизация профессиональной жизни, индивидуализация стратегий подстройки под требования бюрократизации, постепенное размывание репутационных механизмов контроля.

Литература

1. Павлюткин И. В. Управление университетом в условиях новой рыночной ситуации (к концепции «нового менеджериализма») // Вопросы образования. – 2004. – № 3. – С. 57–64.
2. Маркс Д. Академические стандарты как общественные блага. Возможности для оппортунистического поведения // Вопросы образования. – 2005. – № 4. – С. 127–152.
3. Тамбовцев В. Л. Государственное регулирование государства: вопросы теории, международный опыт, российские реформы. – М.: Российско-Европейский центр экономической политики, 2004. – С.5–42.
4. Дим Р. «Новый менеджериализм» и высшее образование: управление качеством и продуктивностью работы в университетах Великобритании // Вопросы образования. – 2004. – № 3. – С. 44–56.
5. Абрамов Р. Н. Трансформации академической автономии // Вопросы образования. – 2010. – № 3. – С. 75–91.
6. Курбатова М. В. Не только зарплата: преподаватели вузов на пути к превращению в «винтик» производства образовательных услуг // ЭКО. – 2013. – № 10. – С.110–122.
7. Эндерс Ю. Кафедральная система в переходный период: назначения, повышения и барьеры на вход в профессию в немецком высшем образовании // Контракты в академическом мире / Сост. и науч. ред. М. М. Юдкевич. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2011. – С. 195–228.
8. Курбатова М. В., Донов И. В. Эффекты внешнего контроля деятельности преподавателей российских вузов // Вестник Омского университета. – 2015. – № 2. – С. 17–27.
9. Readings B. The university in ruins, Cambridge: Harvard University Press, 1996.