

Академическая профессия глазами преподавателей

Е. С. Кочухова

Статья поступила
в редакцию
в феврале 2020 г.

Кочухова Елена Сергеевна

кандидат философских наук, старший научный сотрудник Института философии и права УрО РАН. Адрес: 620137, Екатеринбург, ул. Софыи Ковалевской, 16. E-mail: elenascause@yandex.ru

Аннотация. Проведенное исследование было призвано выявить цели и нормы, которыми руководствуются преподаватели в своей деятельности, а также логику, в которой связываются разные аспекты преподавательской работы. Тогда как в подавляющем большинстве российских исследований академической профессии реконструируется административный взгляд на работу преподавателя, в данной статье автор стремится прояснить взгляд самих преподавателей на содержание, смыслы и цели их работы. В качестве инструмента сбора данных выбрано фокусированное глубинное интервью. Серия интервью проведена в одном из университетов Екатеринбурга. Методологическая рамка исследования выстраивается на основании обоснованной теории

и нарративного анализа, восходящего к герменевтике. Качественный анализ расшифровок интервью позволил заключить, что у информантов сложились схожие представления о навыках, необходимых для работы, о целях преподавания и условиях поддержания качества образования на должном уровне. Однако ни на уровне университета, ни в рамках кафедры не существует общего языка, на котором описывался бы профессиональный опыт преподавателя. Определены границы влияния других участников образовательного процесса — студентов, коллег, администрации — на видение информантами процесса преподавания. Выявлены основания для формирования профессиональной солидарности в академическом сообществе университета.

Ключевые слова: академическая профессия, преподавание, университет, автономия преподавателя, глубинные интервью.

DOI: 10.17323/1814-9545-2020-2-278-302

Одним из значимых объектов в современных исследованиях образования является академическая профессия. В России это направление исследований включает анализ академических контрактов и системы найма преподавателей [Сивак, Юдкевич, 2009; Андрушак, Кузьминов, Юдкевич, 2013], выявление профессиональных предпочтений и ролей преподавателей [Козьмина, 2014; Абрамов, Груздев, Терентьев, 2017], определение возможностей преподавателей внутри университетской иерархии [Курбатова, Каган, 2015; 2016]. Авторы этих исследований

стремятся связать полученные ими данные с меняющимися условиями работы преподавателей. Эти изменения зачастую связаны с обновлением требований к преподавателю со стороны администрации вуза, поэтому в исследованиях нередко выявляется конфликтность во взаимодействиях преподавателя и администратора. При этом содержание академической профессии формируется преимущественно администрацией и подчиняет себе преподавателей, им остается выбирать только, как именно вписаться в заданные извне рамки. Каким бы критическим ни было изучение административных требований к преподавателю, оно проблематизирует только те составляющие академической профессии, которые попадают в оптику администраторов, — научную и организационную работу. В то время как для самих преподавателей более значимой составляющей академической профессии является преподавание [Сивак, Юдкевич, 2013; Рудаков, 2018б].

Цель данной статьи — сделать более объемным представление об академической профессии в современной России, реконструируя содержание, цели и сложности преподавательских практик на основе глубинных интервью с сотрудниками одного из университетов Екатеринбурга.

Университет — сложное поле для исследования, поскольку внутри него остро стоят вопросы власти и номинации [Бурдые, 2018. С. 23]. Прояснение оснований университетской иерархии является необходимым контекстом для исследования академической профессии. Одним из главных мировых трендов в развитии университетов, распространяющимся и на Россию, является менеджериализм — внедрение в государственных и общественных институтах принципов управления, принятых в частных корпорациях. Внутри университета укрепляются экспертные и властные позиции менеджеров, определяющих для преподавателей показатели эффективности их труда, элиминируются демократические процедуры, происходит прекаризация труда — и все эти процессы обуславливают ослабление позиции преподавателей [Абрамов, 2011; Курбатова, Каган, 2016; Колычева, 2019]. Гумбольдтовская модель университета, предполагающая широкую автономию академического сообщества, отошла на второй план [Куренной, 2011; Кропотов, 2015; Сафронов, 2016].

Данное исследование исходит из гипотезы, что, хотя менеджериальная модель университета и предполагает переход к управленцам контроля над академическим профессионализмом, преподаватели сохраняют влияние на одну из самых значимых для них самих составляющих академической профессии — преподавание. Что они включают в преподавательскую работу? Какие цели ставят? С какими сложностями сталкиваются? Какие нормы соблюдают? Другими словами, каким представлением о преподавании они руководствуются и как его конструи-

руют? Качественные методы сбора и анализа данных позволяют ответить на эти вопросы, обращаясь к опыту преподавателей.

Дальнейший обзор литературы призван показать, что в исследованиях академической профессии применение качественных методов является необходимым шагом для прояснения представления о смыслах и содержании академического профессионализма. Тогда как в зарубежных исследованиях образования качественные методы уже доказали свою состоятельность [Bogdan, Biklen, 1982; Lichtman, 2013], в России только начинают определяться границы их применимости.

**Актуальные
направления
исследования
академической
профессии**

В академической профессии выделяют три основные составляющие: преподавание, исследование, организационную работу (*teaching, research, service*). Трансформация академической профессии проявляется в перераспределении ресурсов времени между этими видами работы, прежде всего прослеживается ощутимый рост затрат времени на исследования в ущерб преподаванию [Gottlieb, Keith, 1997; de Weert, 2009]. В зарубежных публикациях отношения между исследованием и преподаванием часто описывают как конфликт, возникающий в связи с внедрением в университетах наукометрической оценки деятельности преподавателей [Euwals, Ward, 2005; Seema, Udam, Mattisen, 2016; Maimela, Samuel, 2016; Jung, Chan, 2017; Rawn, Fox, 2018]. Это наблюдение справедливо и для российских университетов: если в 2005–2006 гг. доплаты преподавателям вузов производились в основном за дополнительную учебную нагрузку [НИУ ВШЭ, 2008. С. 209], то в 2016 г. надбавки выплачивались преимущественно за научную работу [Рудаков, 2018а].

Предлагая преподавателю эффективный контракт, администрация вуза не просто определяет критерии эффективности работы и систему оплаты труда, но и расставляет акценты в своем видении академической профессии. Это видение расходится со взглядами большинства преподавателей. Для них преподавание остается субъективно наиболее значимой составляющей профессиональной деятельности. Согласно данным проекта *Changing Academic Profession* (CAP) — 2012, 17% выборки профессорско-преподавательского состава отдавали предпочтение преподаванию, 43% опрошенных интересовались скорее преподаванием, чем наукой [Сивак, Юдкевич, 2013]. Согласно Мониторингу экономики образования 2017 г., 27% опрошенных преподавателей вузов заинтересованы исключительно в преподавании, а 50% отдают предпочтение преподаванию, хотя признают научную работу важной [Рудаков, 2018б]¹.

¹ Результаты этих исследований несравнимы, поскольку не совпадает вы-

На основании данных CAP-2012 выявлены закономерные различия в балансе рабочего времени у академических сотрудников, ориентированных на преподавание (уделяют больше времени работе со студентами) и на науку (уделяют больше времени исследованиям). При этом у тех, кто ориентирован на науку, удовлетворенность работой выше [Козьмина, 2014]. Исследование бюджетов времени научно-педагогических работников Московского кампуса НИУ ВШЭ позволило выделить пять стратегий распределения времени преподавателя между четырьмя видами деятельности: преподавание, исследование, администрирование, экспертиза. Независимо от выбранной стратегии респонденты ощущают перегруженность и сталкиваются с необходимостью заниматься несколькими видами деятельности одновременно. Авторы выдвигают предположение о связи вероятности возникновения у сотрудников недовольства структурой бюджета времени с нормами профессиональной и управленческой культуры [Абрамов, Груздев, Терентьев, 2017].

Субъективные переживания преподавателей, связанные с перегруженностью на работе, представляют отдельный предмет исследований. На основании количественных данных и полуструктурированных интервью установлено, что преподаватели в 2014–2015 гг. чувствовали переутомление, усталость от реформ, недовольство оплатой труда, но сохраняли интерес к преподаванию [Фадеева, Федосеева, 2015]. Включенное наблюдение и глубинные интервью с преподавателями применялись для выявления факторов, оказывающих влияние на самооценку профессионального благополучия. Подавляющее большинство информантов отмечают социальную значимость преподавания, а также то, что оно приносит удовлетворение и вызывает положительные эмоции. Среди факторов, снижающих уровень профессионального благополучия, отмечены рутинная и форс-мажорная бюрократическая нагрузка, нехватка свободного времени [Филоненко, Яковлева, 2019]. В этих исследованиях интервью является значимым методом сбора данных, но методы анализа не позволяют выйти за рамки устоявшегося взгляда на преподавателя как на академического сотрудника, который выбирает между исследованием и преподаванием и терпит издержки от административного контроля.

С целью изучения тактик уклонения от административного контроля, к которым прибегают преподаватели, проведен опрос, охвативший представителей профессорско-преподавательского состава из более чем 40 российских вузов разного статуса. Он показал, что более половины опрошенных проявляют оппортунистическое поведение: большая часть из них игнорируют научную

борка опроса (в CAP-2012 она смещена в сторону исследовательских университетов).

работу, другие, наоборот, минимизируют усилия по выполнению всех работ, кроме научных, наконец, некоторые используют стратегию грубого оппортунизма, систематически игнорируя задачи, связанные и с преподаванием, и с наукой, и с текущими организационными процессами [Курбатова, Каган, 2016]. Опрос был разработан с опорой на выводы, сделанные по результатам анализа 27 глубинных интервью с преподавателями вузов семи крупных российских городов. Интервью свидетельствуют о росте напряженности труда и увеличении затрат времени на него, о повышении бюрократической нагрузки и свертывании академических свобод под воздействием «менеджериальных инструментов регулирования» [Курбатова, Каган, 2015]. Это одно из немногих исследований, в которых видение академической профессии строится на тех интерпретациях, которые дают меняющимся условиям своей работы сами преподаватели.

На интервью с преподавателями основано также исследование политики качества в вузах [Форрат, 2009]. Автор показывает, что информанты в целом разделяют общее представление о качественном образовании: оно должно научить учиться, при этом они скептически относятся к менеджменту качества в собственном университете. На сравнении восприятия администраторами и преподавателями правил университетской жизни основано исследование динамики границ университетской автономии [Абрамов, 2011]. Оба исследования сфокусированы на взаимодействии вузовской бюрократии с преподавателями. Тем не менее из них можно в общих чертах составить представление о том, каковы, с точки зрения современного преподавателя вуза, цели и содержание преподавания. В первом случае о них можно судить, опираясь на высказывания опрошенных о «хорошем образовании», во втором — на их суждения о ценности автономии, в том числе академических свобод.

От первого лица взгляды на сложности в работе преподавателя представлены в дискуссии «Пять моих главных вызовов в преподавании». Дискуссия подводит к идее о разнообразии преподавательского опыта и необходимости создания площадки для обсуждения вопросов о назначении образования, роли преподавателей в университете и целях, стандартах, методах их работы [Радаев и др., 2018].

В целом в России исследования академической профессии заостряют внимание на напряжении между исследованием и преподаванием как составными частями профессии, фиксируют усиление административного контроля за различными аспектами работы преподавателя, описывают отношение преподавателей к существующим в университетах системам контроля и стимулирования.

В подавляющем большинстве публикаций преподаватель предстает как объект, к которому применяются те или иные

средства контроля; в фокусе исследовательского интереса находятся его реакции на внешние стимулы. Очевиден дефицит исследований, в которых преподаватель рассматривался бы как субъект, самостоятельно определяющий смыслы и формы своей работы. Качественные методы исследования дают возможность поставить преподавателей в центр разговора об академической профессии, обратить внимание на важные для них темы, в том числе на преподавание как наиболее значимую часть их работы.

Качественные методы исследования предназначены для изучения «способов и особенностей рефлексивности субъектов исследования по поводу социальной реальности», позволяют выявить цели и смыслы, которые люди вкладывают в свою деятельность, а также проследить логику связей между разными аспектами деятельности [Штейнберг и др., 2009. С. 64–66]. Результатом качественного исследования является аналитическое описание — «соотнесение между собой свидетельств, установление типологии и выдвижение предположений и понятий относительно структур причинных связей, а также реалистичности описания» [Там же. С. 22]. Для данной работы ключевым методом сбора информации является фокусированное глубинное интервью. Одиннадцать интервью были взяты на условиях анонимности² в одном из региональных университетов в ноябре-декабре 2018 г. Этот университет, как и большинство вузов страны, не имеет особого статуса (федеральный, опорный) или категории (научно-исследовательский), т. е. к его образовательной и исследовательской деятельности не предъявляются специальные требования учредителя. Это государственное высшее учебное заведение в Екатеринбурге, осуществляющее подготовку преимущественно по укрупненной группе направлений «науки об обществе», университет выполняет установленные требования по показателям Мониторинга эффективности деятельности, качество бюджетного приема по результатам 2018 г. — выше 70 баллов. Ректорат дал согласие на проведение исследования в одном из крупных структурных подразделений университета.

Поле и методы исследования

² При цитировании будет использоваться код информанта. Далее в описании приведены пол, должность информанта и характер его трудовых отношений с организацией. И1 — женщина, доцент, в штате; И2 — женщина, доцент, вне штата; И3 — женщина, профессор, в штате; И4 — женщина, старший преподаватель, в штате; И5 — мужчина, старший преподаватель, в штате; И6 — женщина, доцент, в штате; И7 — мужчина, старший преподаватель, в штате; И8 — мужчина, старший преподаватель, в штате; И9 — мужчина, ассистент, вне штата; И10 — женщина, старший преподаватель, в штате; И11 — женщина, ассистент, вне штата. К цитатам применена незначительная литературная правка.

Отбор информантов осуществлялся с учетом различия в преподавательском стаже, должности, опыте работы вне университета. Восемь информантов являются штатными сотрудниками, трое — внешними совместителями. Три информанта являются инбридами (выпускники разных кафедр); три информанта — выпускники УрГУ, окончившие разные факультеты; четыре информанта — выпускники разных вузов Екатеринбурга; одна информантка училась в другом регионе. За тремя информантами закреплена организаторская работа (один — заведующий кафедрой, двое — ученые секретари). Информанты занимают должности от ассистента до профессора и относятся к разным возрастным группам. Для достижения цели исследования в интервью включены биографический блок с акцентом на образовании и выборе профессии, вопросы об образцовых моделях преподавания и стандартах работы, вопросы о содержании текущей работы и ее внешней оценке³.

Полные транскрипты интервью были кодированы согласно обоснованной теории [Страусс, Корбин, 2001]. На этапе первичного кодирования размечаются микротемы интервью (например, «план лекции», «поиск информации» или «взаимные посещения», «кафедральные требования»), далее они обобщаются до осевых категорий (например, «навыки преподавания», «взаимодействие с коллегами»). Разметка расшифровок интервью по осевым категориям помогает выявить фрагменты, наиболее значимые для понимания особенностей преподавательской практики информантов. На этапе избирательного кодирования исследовались связи между основными осевыми категориями. Кодирование позволило определить ключевые темы в рассказах информантов. Затем к выявленным ключевым темам применен нарративный анализ, восходящий к герменевтике [Квале, 2003. С. 53]. Этот метод предполагает несколько циклов прочтения нарратива от частей к целому и обратно с прояснением на каждом этапе и его деталей, и общей связности. Нарративный анализ позволил интерпретировать отдельные сюжеты интервью, соотнести свидетельства разных информантов, выдвинуть предположения относительно непроговоренных профессиональных ориентиров, лежащих в основе их действий. В результате создано аналитическое описание основных составляющих преподавательской практики информантов.

Полученный материал дает ответы на вопросы: какими образцами и целями руководствуются преподаватели в аудитории,

³ Гайд интервью приведен в приложении к статье. В интервью намеренно не включены вопросы о научной и организационной работе, но большинство информантов сами обращались к этим темам, описывая требования администрации к их работе и затраты времени на академическую деятельность, не связанную с преподаванием.

что они включают в необходимый минимум профессиональных навыков, какие сложности в преподавании отмечают, кто может повлиять на изменение привычных практик преподавания. Эти вопросы будут рассмотрены в двух разделах. В первом разделе представлено видение информантами той части преподавательской работы, которая непосредственно зависит от их личных профессиональных усилий. Во втором реконструировано представление информантов о влиянии на их преподавание других значимых субъектов образовательного процесса.

Рассказы информантов о преподавании включают описание рутинных действий и примеры из практики. Несмотря на то что опыт каждого из них уникален, в массиве интервью прослеживается общее видение основных составляющих работы преподавателя, необходимых для нее навыков и трудностей, с которыми приходится сталкиваться.

Описывая содержание работы преподавателя, все информанты перечисляют действия, набор которых можно назвать типовым: чтение лекций, проведение семинаров, руководство студенческими работами, оценка студентов и предварительная разработка материалов, необходимых непосредственно для обучения студентов (а не для отчетности⁴). Проведение лекций и семинаров оказывается в высокой степени стандартизированным: за одним исключением⁵, каждый информант сформировал собственный стиль преподавания и пользуется методиками, соответствующими, на его взгляд, целям учебного курса. Предварительная подготовка к работе в аудитории заключается прежде всего в обновлении собственных знаний преподавателя.

Представление о том, как следует преподавать, информанты сформировали, основываясь на собственном опыте и отчасти на опыте других профессионалов — обычно собственных учителей, выступающих в качестве ролевых образцов. Воспроизводимость индивидуального опыта преподавания обеспечивается набором профессиональных навыков. Судя по материалам интервью, этот набор включает четыре необходимых навыка: самостоятельный поиск информации, доступное изложение материалов курса, выстраивание системы оценивания студентов, формирование интереса студентов к предмету.

**От первого лица:
представления
преподавателей
о профессио-
нальных навыках
и целях работы**

⁴ Разработка учебно-методических комплексов по ФГОС рассматривается как дополнительная сервисная нагрузка, отнимающая время у преподавания.

⁵ Внешний совместитель, на момент интервью только начавший преподавать в университете, отметил отсутствие готовых методических разработок и необходимость прямо в аудитории изобретать методы преподавания.

Самостоятельный поиск информации рассматривается как базовый навык, позволяющий обновлять свои знания и затем содержательно наполнять преподаваемые курсы теоретическим или практическим материалом.

И3: Есть у меня модель, которую мне заложили в университете. Мы полностью законспектировали все три тома «Капитала». Все вопросы, все задания нам давались — вот, первоисточник. Вот это в меня заложили. Опирайтесь на первоисточники.

И10: Я еще очень много смотрю разнообразных кейсов именно прикладного характера из интернет-порталов Sostav, Adme и так далее.

И8: Мне пришлось за лето первое освоить очень много материала нового, которого я, может, недостаточно освоил, когда сам обучался.

Самообразование описывается как непрерывный процесс, который протекает параллельно преподавательской работе и подпитывает ее. Информанты разделяют общую идею о том, что обновление знаний преподавателя должно происходить в процессе собственных научных исследований. На практике это оказывается затруднительно, поскольку преподаватели испытывают острый дефицит времени. Обычно они узнают о новых практических инструментах, эмпирических данных и теориях на интересующих их онлайн-курсах или конференциях. Также информацию ищут в учебной литературе.

И1: Если это не новаторский курс, а просто для тебя новый курс, тогда [нужно] собрать хорошие учебники, прочитать несколько штук. Пять, наверное, это предел. Ну вот, это такой упрощенный путь. Когда у тебя нет времени, когда у тебя еще много научных всяких опций, ты участвуешь в конференции, тебе надо сдавать доклад, а у тебя через неделю лекция, — это наш путь.

Чтобы разработанный курс был усвоен студентами, важно уметь их заинтересовать и доступно излагать содержание курса. Умение доступно изложить материал — это интегративный навык, составной частью которого является предварительная методическая подготовка, так как он включает выстраивание логики каждой лекции и курса в целом, обеспечение связей между теоретической информацией и практическими заданиями на семинарах, подбор формы представления информации.

И1: Во-первых, я всегда очень сильно слежу за тем, чтобы было логично и структурировано. Потому что без этого студенты точно ничего не поймут, это будет каша бесформенная. Во-вторых, я стараюсь в меру возможностей, мне отпущенных, все-таки как-то артистично — не артистично, но выразительно — этот материал преподавать. Потому что, если будешь монотонно бубнить, утыкаясь в листок бумаги или в слайд своей презентации, то люди отключатся через пять-десять-пятнадцать минут.

И4: Хороший курс — это хорошие внятные лекции, которые можно взять и по ним учиться. Это хороший набор задач, которые дают возможность попробовать то, что в лекциях было пройдено, какие-то хорошие контрольные, которые опять-таки не направлены на точное повторение, но развивают какие-то творческие способности.

Большинство информантов не связывают в своих репликах задачу объяснения материалов курса с задачей оценивания уровня подготовки студентов, поэтому остается открытым вопрос определения критериев доступности лекций и семинарских занятий. Для преподавателей более значимым фактором является заинтересованность студентов, а не их теоретическая подкованность: интерес позволяет поддерживать рабочую атмосферу в аудитории.

И3: Самое главное — уметь заинтересовать студента. Потому что все, что делается на энергии страха, мне кажется, это менее продуктивно.

И5: Приходится заинтересовывать студентов с первых шагов, чтобы не единственным вопросом было «А будет ли автомат?». Как-то уже... сознательно подходили.

Информанты отмечают, что довольно часто у студентов отсутствует интерес к образованию в целом или к выбранной специальности. Это вполне обыденное явление, но оно продолжает вызывать эмоциональный отклик у преподавателей.

И3: Поскольку падает число бюджетных мест, вот таких студентов, которым интересно, становится все меньше. Их критическая масса становится все меньше. Среди наших студентов. Вот это очень расстраивает.

И8: Кого-то, бывает, родители отправили на специальность, они вообще не хотят этого всего. А им приходится. Конечно.

но, сложности возникают: заставляешь как-то расшевелиться, а они вот ни в какую!

Представления преподавателей о том, в чем может состоять интерес студента к курсу, в основном базируются на стереотипных суждениях о пользе «практики». Какие именно практические навыки будут отрабатываться, зачастую решает сам преподаватель, исходя из содержания своего предмета и собственного опыта. Если у студентов возникают собственные запросы, преподаватель стремится ответить на них. Однако такие случаи редки, поскольку умение формулировать образовательный запрос — это навык, которым студенты в своей массе не владеют и которому их практически никто не учит.

И7: На занятиях начинают говорить: «Давайте нам показывайте из жизни! А где это я буду применять?». Начинаем разбирать такие задачи — начинаются возмущения: «А что так сложно?».

И11: Культура, я считаю, еще не сформирована. Это не сразу — здесь и сейчас, а важно потихоньку, поэтапно призывать их, что не надо бояться, надо просто понимать, что ты хочешь, спрашивать, задавать вопросы.

В условиях, когда собственный запрос у студентов отсутствует или очень неустойчив, преподаватели могут корректировать курс, ориентируясь на собственные наблюдения за группой.

И2: Я стараюсь ориентироваться на потребности студента, потому что они каждый год приходят совершенно разные, то есть это видишь, это считаешь, понимаешь. Каждый раз приходится искать какой-то новый, индивидуальный подход, чтобы они в первую очередь уходили отсюда мотивированные и со знаниями.

Для выполнения промежуточного и итогового оценивания студентов преподавателю требуется навык разработки балльно-рейтинговой системы и критериев экзаменационной оценки. По мнению информантов, в этой работе необходимо обеспечить прозрачность оценок и быть последовательным.

И7: Со студентами нужно с первого курса, с первого сентября разговаривать как со взрослыми, ставить перед жесткими фактами, рамками, дедлайнами. В моей практике это работает. Во всяком случае, это сказывается на успеваемости. Это дисциплинирует, домашние задания хотя бы высылают

вовремя. Почему? Потому что штрафы будут, если будет просрочка, или я их вообще не буду принимать.

И1: Честно было бы в итоге выставить только те вопросы к зачету или к экзамену, которые лектор успел осветить или разобрать на семинаре. Нехорошо им те вопросы выставлять на самостоятельное изучение, которые они, может быть, сами не поймут просто.

Для преподавателей итогом преподавания курса являются не только оценки студентов, но и то, какое отношение к предмету у них сформировалось. Чтобы узнать, что было для студентов самым важным, удовлетворены ли они образовательным процессом, некоторые преподаватели собирают устные или письменные отклики после окончания своего курса. Однако редко кому удается проводить эту работу систематически. Существующую в университете систему обратной связи⁶ преподаватели не рассматривают как способ поддержки их работы: вызывают сомнения формулировка опроса и шкала оценки.

В рассказах информантов об их опыте преподавания звучит уверенность в том, что другие преподаватели владеют схожими навыками и придерживаются тех же норм. Можно было бы предположить, что на университетской кафедре или в широком межкафедральном контексте поддерживается некоторое общее нормативное поле, которое дает преподавателям ориентиры в их деятельности и чувство профессионального единства. Однако профессиональное взаимодействие с коллегами по кафедре проходит в интервью информантов лишь как фоновая тема, межкафедральное взаимодействие не упоминается, а общее нормативное поле определяет администрация вуза без учета мнений преподавателей.

Коллеги по кафедре — ближайший профессиональный круг для преподавателя, это те люди, к которым в первую очередь можно обратиться за консультацией, с кем можно кооперироваться для решения рабочих вопросов. Однако информанты не склонны вступать в тесные взаимодействия с коллегами: обсуждение плана курса (в случае если он распределен между несколькими преподавателями) является наиболее интенсивным взаимодействием из всех, что приводились в пример в интервью. В двух интервью упоминалось, что заведующие определяют отдель-

**Взгляд извне:
влияние коллег
и администрации
на структуру,
формы и цели
преподавания**

⁶ Организованно проводится анонимный онлайн-опрос в компьютерном классе. По 5-балльной шкале требуется оценить некоторые параметры работы преподавателя, например использование активных форм обучения, применение мультимедийных технологий, пунктуальность.

ные нормы работы со студентами, однако информанты не могут ручаться, что эти нормы становятся обязательными для исполнения.

И8: По поводу автоматов у нас правило основное, что их нельзя ставить. Вот этого у нас нет... Ну, по крайней мере, заведующая нам всем запретила это делать.

В редких случаях информанты рассматривают конкретных коллег по кафедре в качестве обладателей важных профессиональных навыков, готовых поделиться своим опытом.

И4: Если что, я у N могу спрашивать, по каким-то моментам консультируюсь, потому что он по образованию преподаватель именно.

Взаимные посещения занятий как система, которая позволила бы каждому преподавателю кафедры проявить свое профессиональное мастерство и получить отклик от коллег, в университете не практикуются. Те из преподавателей, которые помнят о существовании такой практики в прошлом, оценивают ее положительно — даже в случае, когда не прояснены стандарты оценивания занятий. Одна из информанток рассматривает такую практику как «фильтр» и возможность установить общекафедральный стандарт, другая — просто как возможность взглянуть на себя «чужими глазами». Разговор о практике посещений коллегами занятий друг друга выводит одну из информанток на размышления о системе репутации. На ее взгляд, имеет смысл адаптировать к жизни университетской кафедры опыт *peer review* редакций научных журналов, т. е. получать отклик от коллег, которые являются специалистами в близких предметных областях, и по возможности — от внешних экспертов.

Процедура избрания на должность не функционирует как инструмент оценки преподавательской работы и отбора лучших преподавателей. Коллеги голосуют друг за друга по привычке, а утверждение на ученом совете кандидатуры, выдвинутой кафедрой, зависит от выполнения формальных критериев, и подавляющее большинство из них составляют показатели объема научной работы⁷.

⁷ Согласно должностной инструкции и коллективному договору, действующему в данном университете, преподавательская нагрузка является основной функцией преподавателя, однако в систему конкурсного отбора на должность встроены требования к научной работе. В конкурсном отборе учитываются показатели публикационной активности (публикации в журналах из перечня ВАК, в индексируемых в РИНЦ, в *Scopus* и *WoS*), а также цитирования, заявки на гранты

Штатные преподаватели в большинстве своем не знают, как именно работают коллеги по кафедре. В некоторых случаях преподаватели высказывают интерес к опыту других коллег, предполагая, что он ценен и его можно перенять. Один из информантов выразил уверенность, что видеть работу преподавателей кафедры в совокупности — задача заведующего. В итоге затруднительным представляется выявить механизмы формирования стандартов преподавания и профессиональной репутации. По крайней мере, коллегиальная оценка в качестве такого инструмента не работает. С одной стороны, преподаватели сомневаются в том, что коллеги оценивают их работу (или выскажут свою оценку): на прямой вопрос интервьюера «Как вы думаете, вашим коллегам важно то, что вы делаете?» следует столь же прямой ответ «Нет» (И2). С другой стороны, сами преподаватели не интересуются работой коллег.

И6: Просто сильно изменились люди [поменялся состав кафедры], не знаю, какие они преподаватели примерно. А я на самом деле этого не знаю.

Не проявляя заинтересованности в сотрудничестве с коллегами, информанты в то же время выражают беспокойство по поводу вопросов, которые решаются на уровне коллективной самоорганизации. Эти вопросы носят междисциплинарный и межкафедральный характер — они касаются образовательных целей.

Для всех информантов основными целевыми ориентирами работы преподавателя являются знания и навыки студентов. Однако среди коллег не складывается общее представление о базовом уровне знаний по предметам, о стандартных требованиях к студентам и о процедурах оценивания, о метацели отдельной образовательной программы. В наибольшей профессиональной изоляции оказываются преподаватели общих

и привлечение внешнего финансирования. Компетентность в преподавании оценивается через два показателя учебно-методической работы: наличие рабочих программ дисциплин и публикация хотя бы одного пособия или учебника за последние три года (второй показатель не распространяется на должности ассистента и преподавателя). Для всех должностей профессорско-преподавательского состава получение заработной платы, вдвое превышающей среднюю по региону, обусловлено выполнением показателей Положения о стимулировании. Эффективность деятельности преподавателей оценивается по показателям методической, организационной, экспертной и научной работы. По каждой из них начисляются баллы за выполнение заранее определенных показателей (например, публикация учебного пособия или выступление на конференции). Наиболее подробно расписаны показатели научной работы, в совокупности по ним можно набрать больше баллов, чем по трем другим видам деятельности вместе взятым.

дисциплин. Одна из информанток использовала метафору проходящего мимо поезда, чтобы подчеркнуть незначительность своего влияния на общий образовательный результат студента.

И6: Ты, конечно, может, стараешься и так далее, но ты понимаешь, что твоя роль в строительстве этого проекта — вот конкретного студента Иванова — она минимальна.

При этом выпускающие кафедры заинтересованы в том, чтобы общие предметы преподавались с тематическими акцентами, специфичными для определенных направлений подготовки, или вырабатывали у студентов навыки, которые сложно формировать в рамках специальных курсов кафедры. Стремление преподавателей невыпускающих кафедр быть включенными в общую логику подготовки студента очевидным образом коррелирует со стремлением выпускающих кафедр сделать более качественный образовательный продукт с опорой на внешние ресурсы. Однако взаимодействие между кафедрами не налажено.

И8: Я сейчас не могу ориентироваться на преподавателей конкретных, потому что даже не знаю, кто что читает. Даже «Деловые коммуникации» — для меня было большим открытием, что ее читает кафедра философии... Если бы кафедры предлагали больше инициативы, может быть, мы действительно что-то бы ставили, что и по возможностям кафедры, и по потребности студентов.

Внешние практики, приглашенные для чтения специальных курсов, также указывают на недостаток взаимодействия преподавателей в рамках реализации образовательных программ. Основные причины — непроясненность кафедральных стандартов в преподавании дисциплин и отсутствие преемственности курсов. Ожидания внешних преподавателей, что базовые темы освоены студентами на предыдущих этапах обучения, в ряде случаев не оправдываются.

И9: Когда преподаватель начинает им [студентам] рассказывать [свой предмет], они понять ничего не могут. Потому что нет основных терминов. А преподаватель-практик — он среди коллег своих, экспертов, общается. Он уже привык к определенному уровню.

Интервьюер: Эту базу, получается, они должны были получить на младших курсах?

И9: Ну, на предыдущих каких-то. То есть хотя бы элементарные понятия.

И11: Вот для меня все-таки было бы важно как новому преподавателю получить общую информацию по кафедре, на которой я работаю. Какие есть студенты, какие есть предметы, какие за студентами закреплены предметы по нашей кафедре и почему... И по мере своих знаний, навыков, сил, компетенций я могла бы выбрать и усилить [предмет]. Ну, методички... Но я вижу, что они разнятся. На один и тот же предмет несколько методичек. Очень важно, чтоб была одна методичка и ее бы вовремя корректировали, раз в год, например, пересматривали. Здесь нужен какой-то системный специалист, который именно курирует структуру, наполнение методического материала на кафедре. Вот этого я не увидела.

В целом содержащиеся в интервью описания практик взаимодействия преподавателей с коллегами позволяют сделать вывод, что преподаватель действует в университете как атомизированный субъект. Консультации с коллегами, выработка общих образовательных целей, соблюдение общих стандартов не являются заметной частью работы преподавателя. У информантов нет внутри университета значимой группы, которая транслировала бы профессиональные нормы.

В ситуации разобщенности преподавателей функции контроля за их деятельностью постепенно берет на себя администрация: несколько лет проводятся систематические проверки присутствия преподавателя в аудитории, в сентябре 2018 г. в аудиториях размещены камеры наблюдения. Предпринятые меры получили критические отзывы внутри университета и в местных СМИ. Основная претензия информантов в отношении этих мер контроля состоит в том, что, декларируя задачу повышения качества образования, сотрудники администрации не имеют компетенций для его оценки и контроля.

Администрация вуза предстает прежде всего как орган, требующий дисциплины.

И1: Важно, по-моему, чтобы все отчеты были сданы вовремя, чтобы все журналы были вовремя заполнены, чтобы все ведомости закрыты вовремя были. В частности, недавно на меня накатали в нашем деканате родном служебную записку за то, что я вовремя не закрыла ведомость. Не поленились то есть. Не важно, как я лекции читаю, какой я преподаватель — может, я плохо читаю, может, я гениально читаю, — но важно, что я ведомость не закрыла вовремя. Вот это важно: отчеты, журналы, ведомости. Бумага.

С точки зрения преподавателей влияние администрации на преподавание ограничивается контролем исполнительской дисциплины и наличия методических документов на кафедре.

В университете не сформулированы образовательные цели, не определены приоритетные способы их достижения — администрация не дает ценностных и содержательных ориентиров для работы преподавателя. Хотя отсутствие общих образовательных целей волнует информантов, они не заинтересованы в том, чтобы администрация вмешивалась в выбор методов и содержания преподавания.

Выводы Судя по данным проведенных интервью, ни на уровне университета, или в рамках кафедры не существует общего языка, на котором описывался бы профессиональный опыт преподавателя. Информанты автономны в своей преподавательской работе: они самостоятельно определяют ее цели, свободны в выборе методов преподавания, сами выбирают направления и способы своего профессионального развития. Представление об академических свободах имплицитно встроено в повседневную практику информантов, но ни один из них не отсылает к ним напрямую — эти данные согласуются с выводом Р. Абрамова о том, что академическая автономия является скорее частью повседневных практик, чем элементом профессиональной риторики [Абрамов, 2011. С. 41].

В данном исследовательском поле выявлена парадоксальная ситуация. В интервью просматриваются схожие представления преподавателей о навыках, необходимых для работы, о целях преподавания и условиях поддержания качества образования на должном уровне. Однако нет площадки, на которой эти представления устанавливаются сейчас или устанавливались ранее. Преподаватели сформировали свои внутренние стандарты преподавания под влиянием уникальных факторов: это опыт их университетских преподавателей и собственный опыт, который у многих включает работу в других образовательных учреждениях и/или в различных государственных и коммерческих структурах.

Влияние кафедры на формирование представлений о том, как преподавать, можно признать условным: даже если преподаватели говорят «за всех», будучи уверенными в том, что все коллеги следуют тем же нормам, из интервью становится понятно, что эта уверенность не подкреплена совместной практикой. Действия администрации по регулированию преподавательской работы воспринимаются как неприятный, но неизбежный контроль. Информантам очевиден разрыв между их собственными представлениями о преподавании и требованиями администрации, в интервью он выражается как противоречие между комплексными непрерывными усилиями и избирательными формальными требованиями. Преподаватели не заинтересованы в возникновении новых способов контроля той части деятель-

ности, которая на данный момент не попадает в фокус внимания администрации, поскольку компетенции и мотивация администраторов не вызывают доверия.

Сравнение материалов интервью с теми небольшими фрагментами высказываний преподавателей о своей работе, которые приводятся в исследованиях академической профессии, позволяет заключить, что современных преподавателей объединяет обеспокоенность по поводу возрастания усилий, требующихся для поддержания качества преподавания [Форрат, 2009; Абрамов, 2011; Курбатова, Каган, 2015; Филоненко, Яковлева, 2019]. В нашем исследовании информанты указывали, что для сохранения должности и повышения дохода преподавателям необходимо демонстрировать результаты научной работы в дополнение к учебной нагрузке, что соответствует ситуации в российских вузах в целом [Козьмина, 2014; Рудаков, 2018а].

В условиях дефицита времени и административного давления преподавательская автономия является тем небольшим пространством свободы, которое оказывается возможным в университете. Нельзя с точностью определить, воспринимается ли эта свобода как осколок гумбольдтовской модели университета или как способ экспериментально выстроить новые образовательные модели.

Анализ интервью позволяет предположить, что поддержать внутреннюю мотивацию преподавателей, дать им уверенность в осмысленности рутинных работ может прежде всего академическое сообщество университета. Не высказанная напрямую, но очевидная потребность информантов в совместном определении целей преподавания коррелирует с интуицией П. Сафронова о том, что в нынешней ситуации, когда статус академического профессионала в российских университетах весьма уязвим, необходимо создавать новые формы академического общения [Сафронов, 2016]. Преподаватели заинтересованы в большей прозрачности образовательного процесса, связности образовательных целей, возникновении стандартов преподавания внутри университета. По всей видимости, администрация в существенной степени дискредитировала себя как инстанция, способная обеспечить эти условия. Студенты на текущий момент могут скорее вдохновлять преподавателей, чем артикулировать свой запрос к профессионализму академического сообщества. Кафедра остается тем пространством, где еще возможна выработка смыслов образовательного процесса.

1. Абрамов Р. Н. (2011) Менеджериализм и академическая профессия: конфликт и взаимодействие // Социологические исследования. № 7. С. 37–47.
2. Абрамов Р. Н., Груздев И. А., Терентьев Е. А. (2017) Рабочее время и ролевые напряжения сотрудников современного российского уни-

Литература

- верситета // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 1. С. 88–111. DOI:10.17323/1814-9545-2017-1-88-111.
3. Андрушак Г. В., Кузьминов Я. И., Юдкевич М. М. (2013) Меняющаяся реальность: российское высшее образование и академическая профессия // Будущее высшего образования и академической профессии: страны БРИК и США. М.: Изд. дом ВШЭ. С. 79–122.
 4. Бурдые П. (2018) Homo academicus. М.: Изд-во Института Гайдара.
 5. Квале С. (2003) Исследовательское интервью. М.: Смысл.
 6. Козьмина Я. Я. (2014) Предпочтения преподавателей вузов относительно научной деятельности и преподавания // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 3. С. 135–151. DOI:10.17323/1814-9545-2014-3-135-151.
 7. Кольчева А. В. (2019) Противостояние академических сотрудников и административно-управленческого персонала в современном университете // Alma mater (Вестник высшей школы). № 1. С. 76–79.
 8. Кропотов С. Л. (2015) Гиперрегуляция как российский путь к постфордистской модели образования // М. С. Ильченко, В. С. Мартъянов (ред.) Постфордизм: концепции, институты, практики. М.: Политическая энциклопедия. С. 223–237.
 9. Курбатова М. В., Каган Е. С. (2016) Оппортунизм преподавателей вузов как способ приспособления к усилению внешнего контроля деятельности // Журнал институциональных исследований). Т. 8. № 3. С. 116–136.
 10. Курбатова М. В., Каган Е. С. (2015) Оценка степени значимости эффектов внешнего контроля деятельности преподавателей вузов // Журнал институциональных исследований. Т. 7. № 3. С. 122–143.
 11. Куренной В. А. (2011) Бастард модерна. О текущем кризисе университета // Неприкосновенный запас. Дебаты о политике и культуре. № 3 (77). С. 103–110.
 12. НИУ ВШЭ (2008) Преподаватели российских вузов: обзор материалов государственной статистики и Мониторинга экономики образования // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 2. С. 204–216.
 13. Радаев В. В., Медведев С. А., Талалакина Е. В., Дементьев А. В. (2018) Пять моих главных вызовов в преподавании. Круглый стол (Москва, НИУ ВШЭ, 8 сентября 2017 г.) // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 1. С. 200–233. DOI:10.17323/1814-9545-2018-1-200-233.
 14. Рудаков В. Н. (2018а) Заработная плата преподавателей и внедрение эффективного контракта в образовательных организациях высшего образования // Мониторинг экономики образования № 12 (78). М.: НИУ ВШЭ.
 15. Рудаков В. Н. (2018б) Мотивация работы преподавателем вуза и приверженность профессии // Мониторинг экономики образования № 16 (82). М.: НИУ ВШЭ.
 16. Сафронов П. А. (2016) Ослица Валаама: Академические работники между профессионализмом и депрофессионализацией // Новое литературное обозрение. Т. 138. № 2. С. 33–42.
 17. Сивак Е. В., Юдкевич М. М. (2013) Академическая профессия в сравнительной перспективе: 1992–2012 // Форсайт. Т. 7. № 3. С. 38–47.
 18. Сивак Е. В., Юдкевич М. М. (2009) Академический инбридинг: за и против // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 1. С. 170–188. DOI:10.17323/1814-9545-2009-1-170-187.

19. Страусс А., Корбин Дж. (2001) Основы качественного исследования: обоснованная теория, процедуры и техники. М.: Эдиториал УРСС.
20. Фадеева И. М., Федосеева М. В. (2015) Самочувствие преподавателя в обществе, профессии, вузе // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. № 6. С. 153–163.
21. Филоненко Ю. В., Яковлева Е. А. (2019) Субъективное благополучие научно-педагогических работников современных университетов в рамках концепции баланса жизни и труда // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. № 3. С. 68–85.
22. Форрат Н. В. (2009) Проблема качества высшего образования: мировые вызовы и их российские трансформации // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 2. С. 121–138.
23. Штейнберг И., Шанин Т., Ковалев Е., Левинсон А. (2009) Качественные методы. Полевые социологические исследования. СПб.: Алетейя.
24. Bogdan R., Biklen S. K. (1982) *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. Boston: Allyn and Bacon.
25. Euwals R., Ward M. E. (2005) What Matters Most: Teaching or Research? Empirical Evidence on the Remuneration of British Academics // *Applied Economics*. No 37. P. 1655–1672.
26. Gottlieb E. E., Keith B. (1997) The Academic Research-Teaching Nexus in Eight Advanced Industrialized Countries // *Higher Education*. Vol. 34. No 3. P. 397–420.
27. Jung J., Chan C. K.Y. (2017) Academics' Perception on Research Versus Teaching and Their Recognition // G. Postiglione, J. Jung (eds) *The Changing Academic Profession in Hong Kong*. Springer, Cham. P. 145–160.
28. Lichtman M. (2013) *Qualitative Research in Education: A User's Guide*. Los Angeles: SAGE.
29. Maimela E. M., Samuel M. O. (2016) Perception of Performance Management System by Academic Staff in an Open Distance Learning Higher Education Environment // *SA Journal of Human Resource Management*. Vol. 14. No 1. <https://sajhrm.co.za/index.php/sajhrm/article/view/784/1098>
30. Rawn C. D., Fox J. A. (2018) Understanding the Work and Perceptions of Teaching Focused Faculty in a Changing Academic Landscape // *Research in Higher Education*. Vol. 59. Iss. 5. P. 591–622.
31. Seema R., Udam M., Mattisen H. (2016) Attitudes of Academic Staff Towards Their Own Work and Towards External Evaluation, from the Perspective of Self-Determination Theory: Estonian Case // *Quality in Higher Education*. Vol. 22. No 2. P. 117–126.
32. Weert E. de (2009) The Organised Contradictions of Teaching and Research: Reshaping the Academic Profession // J. Enders, E. de Weert (eds) *The Changing Face of Academic Life. Issues in Higher Education*. London: Palgrave Macmillan. P. 134–154.

[Становление в профессии]

Какое у вас образование? Как вы стали преподавателем в этом университете? Это первое ваше место работы? Работали/работаете где-то еще?

Приложение: гайд интервью

Что вы преподаете сейчас? Вы всегда преподавали этот предмет (эти предметы)? Получали ли вы дополнительное образование? Где? Как это было?

Вас кто-то учил преподавать? Были ли у вас какие-то образцы? На что или на кого вы ориентировались, когда начинали работать? Сейчас ориентируетесь на кого-нибудь?

Нужны ли какие-то специфические преподавательские навыки для работы в вузе?

[Преподавание]

Расскажите о своей преподавательской рутине. Что вы делаете каждый день? В чем состоит основное содержание вашей деятельности как преподавателя?

Какое самое приятное воспоминание связано с вашей преподавательской практикой? Как часто случаются эти ситуации?

Как выстроена работа со студентами? Как вы следите за текущим процессом и оцениваете результаты? Есть ли кафедральные стандарты оценки?

Каковы основные сложности в работе преподавателя? Случались ли конфликты со студентами, деканатом или коллегами? Как они разрешились?

Делаете ли вы что-то такое, что не делает никто из коллег по кафедре? Что это? Как распределяется нагрузка на кафедре?

Нужно ли затрачивать какие-то усилия, чтобы сохранять профессиональный уровень? Если да, то какие?

Предоставляет ли университет вам поддержку в вашем профессиональном развитии? Как это выглядит? Можете ли вы на это влиять? Должен ли университет оказывать эту поддержку? Если не университет, то кто?

[Внешняя оценка]

Вы оказывались в ситуации, когда коллеги оценивали ваш преподавательский опыт? Избрание на должность является такой ситуацией? Должно ли являться?

На ваш взгляд, что важно администрации университета в вашей работе? Как администрация оценивает работу преподавателя? Подвергались ли вы такой оценке?

Нужна ли студенческая оценка преподавания? Работает ли он сейчас? Как она должна выглядеть?

[Оценка себя/профессии]

Можно ли выделить правила, по которым устроена жизнь преподавателя в университете? Есть ли профессиональный кодекс, стандарт?

Имеет ли значение, какую должность занимает преподаватель? Есть ли разница между ассистентом и доцентом, должна ли она быть?

На ваш взгляд, что такое хороший университетский курс? Как его сделать? Что нужно делать, чтобы быть хорошим преподавателем?

The Academic Profession as Perceived by Faculty

Author **Elena Kochukhova**

Candidate of Sciences in Philosophy, Senior Researcher, Institute of Philosophy and Law, Ural Branch of the Russian Academy of Sciences. Address: 16 Sofyi Kovalevskoy Str., 620049 Ekaterinburg, Russian Federation. E-mail: elenascause@yandex.ru

Abstract This paper analyzes the findings from a study of faculty's perceptions of teaching as the most significant component of the academic profession. In a broader context, it investigates into the transformation of the academic profession, meaning that professors in Russia as well as around the world tend to perform research, administrative, and expert functions more and more often. Previously, Russian researchers observed a conflict between faculty's perception of teaching as the most important profession component and administrators' publication productivity requirements. A number of publications present strategies that professors use to adjust to the changing administrative requirements. However, the existing findings mostly reflect administrators' perception of the academic profession, on which the faculty's perspective is considered to be implicitly dependent. Available literature offers little evidence of how professors perceive the content, meaning, and goals of the academic profession.

The present study was designed to find out by which goals and norms faculty members are guided in doing their work and to determine the logic behind the way they allocate their efforts among various aspects of teaching. Data was collected using focused in-depth interviews carried out in a Yekaterinburg university. Research was performed within a methodological framework of grounded theory and narrative analysis which traces its origin to hermeneutics. Findings indicate that professors share similar perceptions of the skills necessary to do their work, the goals of teaching, and the criteria for maintaining educational quality. Meanwhile, there is no platform for building those perceptions, faculty's attitudes being shaped under the influence of their mentors and personal experience. The study also evaluates the impact of other university actors (students, colleagues, administrators) on the respondents' perceptions of the teaching process. Finally, a rationale for building professional solidarity within the university's academic community is provided.

Keywords academic profession, teaching, university, teacher autonomy, in-depth interview.

- References**
- Abramov R. (2011) Menedzherializm i akademicheskaya professiya: konflikt i vzaimodeystvie [Managerialism and Academic Profession. Conflict and Interaction]. *Sociological Studies*, no 7, pp. 37–47.
- Abramov R., Gruzdev I., Terentev E. (2017) Rabochee vremya i rolevye napryazheniya sotrudnikov sovremennogo rossiyskogo universiteta [Working Time and Role Strains of Research and Teaching Staff in a Modern Russian University]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 88–111. DOI:10.17323/1814-9545-2017-1-88-111.
- Andrushchak G., Kuzminov Y., Yudkevich M. (2013) Menyayushchayasya realnost: rossiyskoe vysshee obrazovanie i akademicheskaya professiya [The Changing Reality: Higher Education and Academic Profession in Russia]. *Budushchee vysshego obrazovaniya i akademicheskoy professii: strany BRIK i SShA* [The Global Future of Higher Education and the Academic Profession: The BRICs and the United States] (eds G. Andrushchak, Y. Kuzminov,

- L. Reisberg, M. Yudkevich, F. Altbach), Moscow: Higher School of Economics, pp. 79–122.
- Bogdan R., Biklen S. K. (1982) *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bourdieu P. (2018) *Homo Academicus*. Moscow: Gaidar Institute for Economic Policy.
- Euwals R., Ward M. E. (2005) What Matters Most: Teaching or Research? Empirical Evidence on the Remuneration of British Academics. *Applied Economics*, no 37, pp. 1655–1672.
- Fadeeva I., Fedoseeva M. (2015) Samochuvsvyie prepodavatelya v obshchestve, professii, vuze [Subjective Well-Being of University Teacher in Society, in Profession and in University]. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, no 6, pp. 153–163.
- Filonenko J., Yakovleva E. (2019) Subektivnoe blagopoluchie nauchno-pedagogicheskikh rabotnikov sovremennykh universitetov v ramkakh kontseptsii balansa zhizni i truda [Subjective Well Being of Academic Staff in Modern Universities in the Context of Work-Life Balance]. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, no 3, pp. 68–85.
- Forrat N. (2009) Problema kachestva vysshego obrazovaniya: mirovye vyzovy i ikh rossiyskie transformatsii [Problems of Higher Education Quality: World Challenges and Their Russian Transformations]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 121–138.
- Gottlieb E. E., Keith B. (1997) The Academic Research-Teaching Nexus in Eight Advanced Industrialized Countries. *Higher Education*, vol. 34, no 3, pp. 397–420.
- HSE (2008) Prepodavateli rossiyskikh vuzov: obzor materialov gosudarstvennoy statistiki i Monitoringa ekonomiki obrazovaniya [Russian University Teachers: A Survey of State Statistics and the Monitoring of the Education Economy]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 204–216.
- Jung J., Chan C. K. Y. (2017) Academics' Perception on Research Versus Teaching and Their Recognition. *The Changing Academic Profession in Hong Kong* (eds G. Postiglione, J. Jung), Springer, Cham, pp. 145–160.
- Kolycheva A. (2019) Protivostoyanie akademicheskikh sotrudnikov i administrativno-upravlencheskogo personala v sovremennom universitete [Opposition between Academic and Administrative Staff in Modern University]. *Alma mater (Vestnik vysshey shkoly / Higher School Herald)*, no 1, pp. 76–79.
- Kozmina Y. (2014) Predpochteniya prepodavateley vuzov otnositelno nauchnoy deyatel'nosti i prepodavaniya [Preferences of Professors about Research and Teaching]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 3, pp. 135–151. DOI:10.17323/1814-9545-2014-3-135-151.
- Kropotov S. (2015) Giperregulyatsiya kak rossiyskiy put k postfordistskoy modeli obrazovaniya [Hyper-Regulation as Russia's Way to Post-Fordist Education]. *Postfordizm: kontseptsii, instituty, praktiki* [Post-Fordism: Conceptions, Institutions, Practices] (eds M. Ilchenko, V. Martyanov), Moscow: Politicheskaya Entsiklopediya, pp. 223–237.
- Kurbatova M., Kagan E. (2016) Opportunizm prepodavateley vuzov kak sposob prisposoblenniya k usileniyu vneshnego kontrolya deyatel'nosti [Opportunism of University Lecturers As a Way to Adaptate the External Control Activities Strengthening]. *Journal of Institutional Studies*, vol. 8, no 3, pp. 116–136.
- Kurbatova M., Kagan E. (2015) Otsenka stepeni znachimosti effektivov vneshnego kontrolya deyatel'nosti prepodavateley vuzov [Significance Assessment of the External Control Effects of Lecturers]. *Journal of Institutional Studies*, vol. 7, no 3, pp. 122–143.

- Kurennoy V. (2011) Bastard moderna. O tekushchem krizise universiteta [Bastard of Modernity: On the Current University Crisis]. *Neprikosnovenny Zapas. Debaty o Politike i Kulture*, no 3 (77), pp. 103–110.
- Kvale S. (2003) *Issledovatel'skoe intervyyu* [Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing]. Moscow: Smysl.
- Lichtman M. (2013) *Qualitative Research in Education: A User's Guide*. Los Angeles: SAGE.
- Maimela E. M., Samuel M. O. (2016) Perception of Performance Management System by Academic Staff in an Open Distance Learning Higher Education Environment. *SA Journal of Human Resource Management*, vol. 14, no 1. Available at: <https://sajhrm.co.za/index.php/sajhrm/article/view/784/1098> (accessed 12 April 2020).
- Radaev V., Medvedev S., Talalakina E., Dementiev A. (2018) Pyat moikh glavnykh vyzovov v prepodavanii. Kruglyy stol (Moskva, NIU VShE, 8 sentyabrya 2017 g.) [My Five Major Challenges as a Teacher. Discussion (Moscow, National Research University Higher School of Economics, September 8, 2017)]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 200–233. DOI:10.17323/1814-9545-2018-1-200-233.
- Rawn C. D., Fox J. A. (2018) Understanding the Work and Perceptions of Teaching Focused Faculty in a Changing Academic Landscape. *Research in Higher Education*, vol. 59, iss. 5, pp. 591–622.
- Rudakov V. (2018a) *Zarabotnaya plata prepodavateley i vnedrenie effektivnogo kontrakta v obrazovatelnykh organizatsiyakh vysshego obrazovaniya* [Professor Salaries and the Introduction of Performance-Based Contracting in Institutions of Higher Education]. *Monitoring of Education Markets and Organizations*, no 12 (78), Moscow: National Research University Higher School of Economics.
- Rudakov V. (2018b) *Motivatsiya raboty prepodavatelem vuza i priverzhennost professii* [Motivations to Work as a University Lecturer and Occupational Commitment]. *Monitoring of Education Markets and Organizations*, no 16 (82), Moscow National Research University Higher School of Economics.
- Safronov P. (2016) Oslitsa Valaama: Akademicheskie rabotniki mezhdru professionalizmom i deprofessionalizatsiey [Balaam and the Ass: Academics Between Professionalism and Deprofessionalization]. *Novoe literaturnoe obozrenie/New Literary Observer*, vol. 138, no 2, pp. 33–42.
- Seema R., Udam M., Mattisen H. (2016) Attitudes of Academic Staff Towards Their Own Work and Towards External Evaluation, from the Perspective of Self-Determination Theory: Estonian Case. *Quality in Higher Education*, vol. 22, no 2, pp. 117–126.
- Shteynberg I., Shanin T., Kovalev E., Levinson A. (2009) *Kachestvennye metody. Polevye sotsiologicheskie issledovaniya* [Qualitative Methods. Field Research in Sociology]. St. Petersburg: Aleteyya.
- Sivak Y., Yudkevich M. (2013) Akademicheskaya professiya v sravnitel'noy perspektive: 1992–2012 [Academic Profession in a Comparative Perspective: 1992–2012]. *Foresight-Russia*, vol. 7, no 3, pp. 38–47.
- Sivak Y., Yudkevich M. (2009) Akademicheskiy inbriding: za i protiv [Academic Inbreeding: Pro and Contra]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 170–187. DOI:10.17323/1814-9545-2009-1-170-187.
- Strauss A., Cobrin J. (2001) *Osnovy kachestvennogo issledovaniya: obosnovannaya teoriya, protsedury i tekhniki* [Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques]. Moscow: Editorial URSS.
- Weert E. de (2009) The Organised Contradictions of Teaching and Research: Reshaping the Academic Profession. *The Changing Face of Academic Life. Issues in Higher Education* (eds J. Enders, E. de Weert), London: Palgrave Macmillan, pp. 134–154.