

УДК 37.091.12: 316.256

П.А. Амбарова, Н.В. Шаброва

НЕЛИНЕЙНЫЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ СТРАТЕГИИ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СООБЩЕСТВА И ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЕ УСЛОВИЯ ИХ ФОРМИРОВАНИЯ

В статье представлены результаты анализа существующих институциональных условий в сфере высшего образования и их влияния на формирование и реализацию нелинейных стратегий профессиональной деятельности научно-педагогического сообщества. Для достижения этой цели раскрывается: авторское понимание нелинейных профессиональных стратегий педагогов высшей школы как демократизации отношений «преподаватель – студент»; вариативность форм повышения педагогической и научной квалификации. Аргументируется необходимость свободы выбора форм и направлений профессионального сетевого взаимодействия и академической мобильности преподавателей высших учебных заведений; изменение характера управления университетами и в университетах на основе отказа от авторитарных принципов. Обозначенное понимание нелинейных профессиональных стратегий базируется на изучении нормативно-правовых, административно-управленческих, социокультурных условий профессиональной деятельности преподавателя высшей школы.

Аналитическая и доказательная база строится на результатах эмпирических исследований, проведенных авторами в составе научной группы кафедры социологии и технологий государственного и муниципального управления УрФУ, а также результатах социологических исследований, близких к заявленной теме.

В статье показывается соотношение декларируемых институциональных условий и их реализация в повседневной практике научно-педагогического сообщества. Обращается внимание на то, что все зародышевые возможности реализации нелинейных стратегий профессиональной деятельности преподавателей, предоставляемых Федеральным законом «Об образовании в РФ», резко ограничиваются на уровне приказов и распоряжений Минобрнауки, а также конкретной образовательной организации. Подчеркивается, что при выборе той или иной профессиональной траектории педагогов существенную роль играют и социокультурные традиции, которые, соединяясь с некоторыми административно-управленческими регламентами, ограничивают возможности реализации нелинейных стратегий. Делается вывод о том, что в системе высшего образования РФ для преподавателей не сформированы институциональные условия реализации нелинейных профессиональных стратегий.

Ключевые слова: научно-педагогическое сообщество, нелинейные профессиональные стратегии, институциональные условия, профессиональная деятельность педагогов высшей школы, профессиональная самореализация преподавателей.

Современная политика в сфере высшего образования, направленная на его модернизацию, затрагивает все основные образовательные общности – управленцев, преподавателей, студентов. Из этой триады, на наш взгляд, именно преподаватель выступает ключевой фигурой научно-образовательно-

© Амбарова П.А., Шаброва Н.В., 2016

Амбарова Полина Анатольевна – канд. социол. наук, доцент кафедры социологии и технологий государственного и муниципального управления ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина», e-mail: borges75@mail.ru.

Шаброва Нина Васильевна – канд. социол. наук, доцент кафедры социологии и технологий государственного и муниципального управления ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина», e-mail: urfu-stu@mail.ru.

го процесса в университете. Смысл и качество его профессиональной деятельности (научной, педагогической, методической, воспитательной, административной) во многом зависят от степени удовлетворенности трудом, мотивации, социального самочувствия научно-педагогического сообщества в целом [1, с. 91]. Однако особое значение приобретают выбор и вектор реализации профессиональных стратегий данной социальной общности.

Понятие профессиональных стратегий научно-педагогического сообщества мало разработано в социологии, хотя так или иначе включено в более широкое исследование феноменов профессиональной жизни, жизненных стратегий, профессионального пути. Мы предлагаем понимать, в самом общем виде, под *профессиональными стратегиями* преподавателей высшей школы *систему сознательных действий, имеющих четкую направленность на достижение целей профессиональной деятельности*. Профессиональная стратегия означает целеориентированную линию поведения преподавателя, которая обеспечена поиском и концентрацией необходимых профессиональных и личностных ресурсов, направленным выбором способов и методов достижения целей деятельности. Предполагаем, что специфика формирования и реализации профессиональных стратегий преподавателей вузов связана, прежде всего, со сложной структурой их профессиональной деятельности. Она заставляет диверсифицировать эти стратегии и выстраивать их внутри (или вокруг) таких структур, как образовательная (педагогическая), научно-исследовательская и управленческая (административная) деятельности, каждая из которых имеет собственные цели, степень привлекательности, пространство для взаимодействия с другими субъектами образования.

Не останавливаясь подробно на самом понятии профессиональных стратегий, обратимся к таким их конфигурациям у преподавателей вузов, как линейная и нелинейная. Хотя в большей степени нас интересует вторая, понять ее особенности мы можем только опираясь на результаты сравнения с первой стратегией.

Линейные профессиональные стратегии научно-педагогического сообщества складывались в рамках традиционной (мы ее называем еще линейной) модели высшего образования. Таким стратегиям был присущ жесткий, последовательный, раз и навсегда формально предписанный характер. Если говорить о научной сфере, то за окончанием вуза шла аспирантура, защита кандидатской (далее в некоторых случаях докторской) диссертации. В образовательной сфере происходил профессиональный рост от ассистентов, ведущих практические и семинарские занятия, до доцентов или профессоров, читающих лекции, работающих с аспирантами и соискателями, параллельно ведущих научные исследования и с четкой периодичностью проходящих курсы повышения квалификации в ИПК (или ФПК) при вузах.

Таким образом, главная (стратегическая) линия профессионального пути преподавателей была запрограммирована и обеспечена достаточно жесткими,

но понятными каждому институциональными условиями научной и образовательной среды вуза. Резко перескочить через тот или иной этап профессионального пути, выбрать иную линию профессиональной активности было не просто, прежде всего, из-за институциональных барьеров, очевидных в условиях социально-экономической стабильности. Линейные профессиональные стратегии оказывались эффективным способом поведения в условиях стабильной ситуации в сфере высшего образования. По инерции они продолжали воспроизводиться научно-педагогическим сообществом в современных условиях социальной и экономической неопределенности, однако в некоторых случаях потеряли свою эффективность. Не последнюю роль в сохранении традиционных паттернов профессиональной стратегии сыграла неготовность преподавателей использовать новые ресурсы и новые возможности, возникающие в условиях организационного хаоса и выстраивания нового социального порядка в сфере образования.

Переход к нелинейной модели высшего образования, которую предлагают исследователи в области социологии образования [2], естественным образом сопряжен с формированием нелинейных профессиональных стратегий у представителей научно-педагогического сообщества. Такие профессиональные стратегии, в отличие от линейных, означают формирование более сложной траектории профессионального пути, профессиональной активности преподавателя вуза. Нелинейные профессиональные стратегии характеризуются неожиданными «зигзагами» процесса профессионального становления, ускоренным прохождением «нормативных» точек научной и образовательной карьеры (мы намеренно не говорим об управленческой карьере, поскольку в ней, на наш взгляд, преимущественно действуют традиционные линейные – восходящие и нисходящие – тенденции).

Нелинейные профессиональные стратегии, в отличие от линейных, в большей степени вариативны, индивидуализированы в рамках действующих институциональных условий. Они также могут характеризоваться сложным сочетанием различных видов профессиональной деятельности непосредственно в вузе и работой в смежных профессиональных сферах (например, сочетание академической и практической деятельности в разных объемах, с разным смыслополаганием этой деятельности).

Ряд характеристик нелинейных профессиональных стратегий преподавателей непосредственно касается базовых принципов нелинейной модели высшего образования – доминирования горизонтальных связей между его элементами и партнерских отношений между его субъектами, высокой степени вовлеченности преподавателей и студентов в управление вузом, активного взаимодействия образовательных общностей между собой и др. В соответствии с этим нелинейность профессиональных стратегий преподавателей основывается на следующих принципах:

1. *Демократизации и открытости отношений преподавателя* с представителями всех образовательных общностей, что обеспечивает индивидуализацию и спецификацию образовательных процессов, информационную, научную и учебно-методическую поддержку реализации индивидуальных образовательных траекторий, сближение образовательных общностей и активизацию их взаимодействий.

2. *Вариативности форм повышения педагогической и научной квалификации*, которая воплощается в способности и возможности найти нестандартный путь профессионального развития, отличный от традиционного, нередко ограниченного институциональными, бюрократическими условиями вузов.

3. *Свободы выбора форм и направлений профессионального сетевого взаимодействия и академической мобильности*, которая способствует: расширению и укреплению связей отдельных преподавателей со всем научно-педагогическим сообществом; повышению их внутренней идентификации с профессиональной общностью; распространению новых способов профессиональной самореализации и инновационных моделей профессиональной деятельности.

4. *Отказа от авторитарного характера управления университетами и постоянной ориентации на поиск и эффективное использование широкого спектра традиционных и новых экономических, социальных и духовных ресурсов*, среди которых особое значение имеют сетевой социальный капитал, социальное время, профессиональная солидарность, выход в междисциплинарное пространство и др.

Профессиональные стратегии преподавателей высшей школы, по сути, являются способами их адаптации к условиям вузовской среды, которые быстро и кардинально меняются сегодня в условиях институциональной трансформации высшего образования. Последняя проходит последовательно под знаками реформирования, модернизации, оптимизации образования. Нелинейные профессиональные стратегии преподавателей – это их поведенческая реакция на существующие институциональные условия, среди которых, на наш взгляд, важнейшими являются нормативно-правовые, административно-управленческие и социокультурные.

Насколько же эти условия способствуют или препятствуют формированию и реализации нелинейных стратегий профессиональной деятельности научно-педагогического сообщества в вузе? Ответим этот вопрос, опираясь на результаты эмпирического исследования, проведенного при участии авторов данной статьи в апреле – июне 2016 года с помощью методов онлайн-опроса ($N = 233$ чел. – преподавателей социальных и гуманитарных наук в российских вузах) и метода глубинного интервью с представителями управленческого сообщества (всего 30 интервью с управленцами вузов Уральского федерального округа).

Рассмотрим институциональные условия формирования нелинейных профессиональных стратегий научно-педагогического сообщества в соответствии с принципами нелинейности, обозначенными выше.

Принцип демократизации отношений между преподавателями и студентами заложен во многих нормативно-правовых актах, регулирующих сферу образования. К базовым положениям в этом смысле могут быть отнесены:

1. Свобода выбора форм, методов обучения и воспитания (ст. 3 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [3]).

2. Разнообразие форм контактной работы преподавателя (аудиторной и внеаудиторной) со студентами: от групповых лекций и практических занятий до индивидуальных консультаций (Приказ Минобрнауки РФ № 1367 [4]).

3. Интеграция образовательной и научно-исследовательской деятельности посредством широкого спектра форм в целях кадрового обеспечения научных исследований, повышения качества подготовки студентов, привлечения их к проведению научных исследований под руководством научных работников, использования новых знаний и достижений науки и техники в образовательной деятельности (ст. 72 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [3]).

Однако, несмотря на существование таких широких возможностей, исследователи отмечают, что в реальной практике профессиональной деятельности преподавателей доминирует ориентация на однонаправленный (объектный) образовательный процесс, осуществляемый без активных и интерактивных методов обучения, без актуализации студенческого интереса к науке [5, с. 40]. С нашей точки зрения, это свидетельствует о сохранении линейной позиции преподавателей в выборе профессиональных стратегий в системе координат «преподаватель – студент» и связано с существенными противоречиями между обозначенными выше нормами и другими институциональными условиями их профессиональной деятельности.

Определенным барьером развития нелинейных профессиональных стратегий преподавателей служит пресловутое снижение качества абитуриентов. Традиционные, построенные на авторитарных принципах, отношения «школьник – учитель», формализованная тестовая оценка знаний учащихся приводят к тому, что в вузы поступает большое число немотивированных на учебу абитуриентов. Они не в состоянии самостоятельно выбрать, выстроить свои индивидуальные образовательные траектории. Как это влияет на качество профессиональных стратегий преподавателей, становится видно из высказывания одного из наших информантов: *«Борьба за финансовые ресурсы сегодня выливается в борьбу за абитуриентов, потому что сейчас абитуриент – источник финансов... и это крайне негативно влияет на качество абитуриентской базы, так как в погоне за этим набираются все подряд... Из них 30 % просто нельзя принимать в вуз, потому что им самим это*

не нужно, а если им этого не надо, то им не нужен и высококвалифицированный преподаватель! И это стратегия подавляющего большинства вузов. Очень небольшое количество вузов, которым правительством, министерством, президентом практически разрешено оторваться от этого процесса – перестать набирать всех подряд, могут попытаться продемонстрировать что-то другое: научную активность, работу с производством, работу на экономику страны» (А.И., профессор, заместитель проректора по науке).

Другой институциональный барьер на пути реализации нелинейных профессиональных стратегий преподавателей сформировался при переходе на двухуровневую систему (бакалавриат – магистратура). Это привело к тому, что в рамках бакалавриата на 20 % (т.е. на целый год!) сокращается время образовательного взаимодействия между студентами и преподавателями. Как отмечает Г.А. Ключарев, лишь 22 % преподавателей вузов позитивно оценивают переход на двухуровневую систему [6, с. 333]. Не в последнюю очередь такая оценка вызвана потерей определенных профессиональных возможностей и целей, упрощением содержания образовательной и научной работы со студентами. Один из наших экспертов подчеркнул в своем интервью: *«Деление на бакалавриат и магистратуру приводит к тому, что уровень подготовки выпускников бакалавриата значительно хуже, чем у выпускников специалитета. Наукой они не занимаются – не надо, а в магистратуру идут единицы... То, что раньше называлось студенческой наукой, вообще умерло, по крайней мере в гуманитарном направлении» (А.В., профессор, заведующий кафедрой).*

Негативным образом на формирование и реализацию нелинейных профессиональных стратегий преподавателей влияет стремительный рост учебной контактной нагрузки педагогов (до 900 часов в учебном году) (Приказ Минобрнауки РФ № 1601 [7]). Использование в качестве расчетной единицы вместо академического астрономического часа еще больше увеличивает рабочее время преподавателя. Данные социологических исследований аргументированно доказывают, что общая продолжительность рабочего времени сотрудников отдельных вузов в 2014 году выросла до 54 часов в неделю (при норме в 36 часов) [8, с. 34]. Помимо количественного роста нагрузки у преподавателей происходит интенсификация их деятельности. Это результат реализации государственной программы «Развитие образования на 2013–2020 годы», согласно которой число студентов в расчете на одного преподавателя должно увеличиться с 10,2 чел. в 2013 году до 13 чел. в 2020 году [9].

Нелинейные профессиональные стратегии преподавателей не могут быть реализованы в условиях бюрократизации научной и особенно – образовательной деятельности в вузе. Увеличение количества отчетной документации вытесняет из повседневной практики преподавателей реальную индивидуальную

работу со студентами, резко сокращает творческую учебно-методическую и научную деятельность [5, 10–12]. В ряде исследований последних лет ученые зафиксировали, что рост объема «бумажной» работы беспокоит 78 % кандидатов и 55 % докторов наук [13, с. 373].

Оценивая степень вовлеченности преподавателей региональных вузов в научно-исследовательскую деятельность, в том числе и со студентами, один из экспертов отметил ее крайне низкий уровень. Основной причиной этого выступает, по его мнению, недостаток времени: *«Время им [преподавателям] дайте... Современная ситуация формализации, постоянного введения новых стандартов, повышения учебной нагрузки приводит к тому, что у него просто нет времени. Он же не может по ночам сидеть и заниматься наукой... Он пришел усталый, 900 часов – какая наука?! У меня преподаватели без науки-то с ног валяются!»* (В.А., профессор, заведующий кафедрой).

Нелинейные профессиональные стратегии могут быть реализованы в условиях *свободного* выбора форм и методов обучения самим преподавателем (а не только студентом и администрацией вузов). Однако существующий авторитарный метод внедрения некоторых форм и технологий обучения приводит к их отторжению. Так, В.Н. Стегний в своем исследовании зафиксировал низкий уровень удовлетворенности преподавателей работой со студентами дистанционной формы обучения. Оказывается, только 22 % педагогов полностью удовлетворены такой формой профессиональной деятельности [14, с. 97]. Негативное отношение к ней было отмечено и в ходе нашего исследования. Большинство экспертов очень эмоционально реагировали на вопросы о дистанционном обучении следующими фразами: *«это профанация, даже не хочу ее обсуждать»*, *«это полубразование, если это вообще можно назвать образованием»* и т.д.

В качестве основных причин такой позиции назывались: еще более низкая, чем у студентов традиционных форм обучения, мотивация на получение знаний; недоступность непосредственного, живого, эмоционального общения преподавателя со студентами; отсутствие возможности внутригруппового общения студентов; разрушение каналов и способов трансляции студентам норм и ценностей профессиональной культуры. С данными аргументами трудно не согласиться, но, на наш взгляд, такое отношение обусловлено еще и социокультурными традициями: большинству «возрастных» преподавателей сложно освоить «идеологию» и технологии дистантного обучения, основанного на новых информационных технологиях.

В качестве институционального барьера мы должны указать на банальное сокращение объема финансирования университетской науки в целом и студенческой в частности. Этот фактор приводит к тому, что «позволить себе *такую роскошь* могут только вузы с достаточным объемом финансовых ресурсов»

[12, с. 66]. Прежде всего, это вузы с особым статусом (МГУ, СПбГУ, национальные исследовательские и федеральные университеты).

Между тем результаты сравнительного исследования Я.Я. Козьминой показывают, что преподаватели, ориентированные на исследовательскую работу, лучше адаптированы к академической жизни. Они более позитивно оценивают условия работы в вузе, в высшем образовании и науке вообще, ведут себя активнее: гораздо чаще участвуют в конкурсах на получение грантов, чаще имеют работы, опубликованные на иностранном языке, в другой стране или с зарубежными соавторами; имеют более высокий уровень образования и квалификации; их карьера более разнообразна и более успешна [15, с. 142]. В то же время чрезвычайно низкий уровень оплаты труда заставляет преподавателей вместо выстраивания нелинейных профессиональных стратегий вокруг образовательной и научной деятельности ориентироваться на поиск нелинейных стратегий, ядром которых является их стремление к материальному обеспечению и выживанию.

Наглядно это показывают результаты исследования, проведенного учеными Нижегородского государственного технического университета. Они выделили шесть стратегий адаптации преподавателей к условиям модернизации высшего образования в стране [16]. В качестве основания типологии авторы использовали выбор направления профессиональной деятельности преподавателя высшей школы для обеспечения более или менее достойного дохода.

Первая стратегия соотносится с возможностью зарабатывать достойную зарплату посредством активного участия в научно-исследовательской работе (гранты, хоздоговора, федеральные целевые программы и др.). В качестве недостатка данной стратегии авторы отмечают риск «перекося в сторону науки, который может снизить качество преподавания».

Вторая стратегия позволяет зарабатывать благодаря активному участию в учебно-методической деятельности (постоянное самосовершенствование, внедрение креативных методов обучения, стремление повысить свою квалификацию в соответствии с требованиями новых образовательных стандартов и модернизацией высшего профессионального образования в России). Негативным аспектом данной стратегии, по мнению исследователей, может быть потеря научной квалификации.

Третья стратегия сопряжена с участием во внебюджетной деятельности вуза (система основного и дополнительного образования, переподготовка и повышение квалификации, консалтинговые услуги и др.). Отрицательным моментом при выборе данной стратегии выступает опасность ухудшения качества преподавания в связи с увеличением педагогической нагрузки.

Четвертая стратегия называется авторами «диверсификацией деятельности» и характеризуется тем, что для поддержания нормального заработка

преподаватель работает на нескольких работах, занимается репетиторством или иными видами деятельности, приносящими доход вне вуза. В качестве недостатков данной стратегии авторы отмечают несовпадение интереса преподавателя и вуза, а также снижение качества преподавания и общего уровня профессиональной компетенции, опять же из-за увеличения нагрузки.

Пятая стратегия получила название «неприятие перемен». Данная стратегия, по мнению исследователей, является весьма распространенной в вузах страны. Преподаватели, выбравшие такую стратегию, не воспринимают изменения, происходящие в образовании, хотя активно следят за ними, не ищут дополнительных источников дохода, довольствуясь пенсией или доходами других членов семьи.

Шестая – наиболее негативная для вуза и научно-педагогического сообщества стратегия – уход из вуза на более высокооплачиваемую работу.

Данная типология, на наш взгляд, четко демонстрирует, что неудовлетворенность уровнем оплаты труда неизбежно приводит преподавателей к поиску возможных путей решения проблемы, но это решение неминуемо отдаляет педагогов от гармоничного сочетания педагогической и научной деятельности.

Обратимся теперь ко второму принципу нелинейности профессиональных стратегий преподавателей вузов – *вариативности форм повышения уровня квалификации*. В соответствии со ст. 47 и 48 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [3], каждый педагогический работник не просто имеет право, а обязан систематически (не реже чем один раз в три года) повышать свой профессиональный уровень.

В реализации этого права и обязанности возникают свои проблемы. Во-первых, они вызваны недостаточностью государственного финансирования. Е.И. Трубникова отмечает, что современный преподаватель не может повлиять на выбор той или иной организации в качестве места повышения своей квалификации [17]. Примерно ту же позицию озвучил наш эксперт: *«Конечно, пройти повышение квалификации, переподготовку можно и сегодня, причем любую... проблема в том, что ограничивают ресурсы: вузам не выделяется достаточных средств, я не могу поехать куда хочу, потому что денег не дадут...»* (А.С., профессор, заведующий кафедрой).

Во-вторых, происходит усиление нормативных барьеров для повышения научной квалификации: сокращение контрольных цифр приема в аспирантуру, докторантуру за счет федерального бюджета; превращение аспирантуры из формы подготовки специалистов высшей квалификации в форму профессионального обучения; сокращение числа диссертационных советов; увеличение требований к количеству ВАКовских публикаций при сокращении списка журналов ВАК и т.д. [18, 19]. Один из экспертов отметил такую проблему, как сложность защиты диссертации, проблемное поле которой нахо-

дится на стыке наук: *«То, что затеяно ВАКом и Министерством, привело к тому, что невероятно трудно стало защитить междисциплинарную работу. А на самом деле междисциплинарность – это одно из самых важных условий разкапсулированности. Именно потому, что все всего боятся, все реже появляются диссертации на стыке, потому что если она [диссертация] чуть в стороне, то очень сложно вписаться и, как результат, защититься. Это негатив, это плохо сказывается на качестве...»* (А.И., профессор, заместитель проректора по науке).

В-третьих, как отмечают исследователи, для значительной части российских преподавателей характерна пассивная позиция ведомых, а слабая мотивация приводит к «неумению сформулировать цели и задачи прохождения программы повышения квалификации», «желанию получить готовые методики, решения и документ о повышении квалификации, который нужен для успешного прохождения по конкурсу или аттестации» [20, с. 154].

Таким образом, существующие нормативно-правовые барьеры и социокультурные традиции российского образования усиливают друг друга и приводят к снижению активности в использовании традиционных и поиске новых возможностей повышения квалификации. В количественных показателях это можно проиллюстрировать уменьшением защит кандидатских диссертаций. Так, если до 2010 года ежегодно защищалось до 28 тыс. диссертаций в год, то в 2013 году количество защит сократилось почти на 8000 и составило 19 978 [19, с. 26].

Свобода выбора форм и направлений профессионального сетевого взаимодействия и академической мобильности преподавателей высшей школы заявлен нами как важнейший принцип нелинейности профессиональных стратегий преподавателей вуза. В законе «Об образовании в Российской Федерации» [3] описываются основные формы взаимодействия педагогических работников, например, в виде участия в деятельности общественных профессиональных организаций (ст. 47), учебно-методических объединениях (ст. 19). Следует также отметить статью закона (ст. 105), рассматривающую международное сотрудничество в сфере образования, которое осуществляется в целях расширения возможностей граждан для получения доступа к образованию, координации взаимодействия РФ с другими государствами и международными организациями и совершенствования международных и внутригосударственных механизмов развития образования. В данной статье закона декларируется сотрудничество российских и иностранных образовательных организаций в развитии международной академической мобильности и направление педагогических, научных и иных работников системы образования в целях обучения, повышения квалификации и совершенствования научной и образовательной деятельности, в том числе в рамках международного академического обмена, в другие государства.

На практике, при всех заявленных формах и возможностях реализации взаимодействия и сотрудничества научно-педагогического сообщества, и прежде всего международного, существует ряд барьеров. Так, М.В. Певная отмечает несколько таких препятствий: низкая географическая мобильность высококвалифицированных специалистов между регионами; финансовые сложности; национальность в противовес интернациональности университетской среды большинства российских вузов; организационные сложности; отсутствие активности и социально-психологической готовности со стороны ключевых акторов – преподавателей, исследователей; слабое знание иностранных языков [21].

Последний тезис ярко иллюстрируется данными мониторинга экономики образования, которые показывают, что доля преподавателей, знающих иностранный язык хорошо и очень хорошо, составляет лишь 24–25 %. Половина опрошенных в профессиональной деятельности иностранный язык не использует вообще. Среди тех, кто использует иностранный язык в профессиональной деятельности, 36 % читают на иностранном языке профессиональную литературу, 26 % готовят публикации, 9 % ведут занятия, 8 % выступают на конференциях [8, с. 22].

Вместе с тем исследователи отмечают и некоторую положительную динамику активизации преподавателей в рамках страны: растет доля выступающих на научных конференциях (до 39 %), методических конференциях, в том числе в своем учебном заведении (21 %) [8, с. 20]. Это обусловлено, на наш взгляд, потребностью педагогов сохранять, поддерживать на должном уровне академические традиции или, по выражению В.П. Шестака, «этнос вузовского академического сообщества» [22, с. 72].

Таким образом, можно констатировать, что намечается положительная тенденция в увеличении профессионального взаимодействия (в том числе сетевого), но ряд объективных и субъективных причин ограничивает возможности преподавателей взаимодействовать и сотрудничать с коллегами в той мере, какой им бы хотелось.

Предпосылкой формирования и реализации преподавателями вузов нелинейных профессиональных стратегий выступают академические свободы и *отказ от авторитарного характера университетского управления*. В законе «Об образовании в Российской Федерации» [3] декларируются:

1. Автономность образовательного учреждения, под которой понимается самостоятельность в осуществлении образовательной, научной, административной, финансово-экономической деятельности, разработке и принятии локальных нормативных актов (ст. 28).

2. Право педагогических работников на участие в управлении образовательной организацией, обсуждении вопросов, относящихся к деятельности образовательной организации (ст. 47).

3. Возможности участия в управлении вузом посредством широкого спектра форм (попечительский совет, управляющий совет, наблюдательный совет и другие коллегиальные органы управления) (ст. 26).

Однако на самом деле в условиях жесткой зависимости от центра по всем вопросам (от финансовых до научных, отсутствии реальных академических свобод) ни о какой автономности вузовского сообщества не может идти и речи. Поэтому не удивительно, что исследования, проведенные Л.Ф. Красинской, показывают: 42,3 % преподавателей не удовлетворены отсутствием возможности участвовать в управлении университетом и выступают за возвращение к выборам ректора общим собранием коллектива и усиление внутривузовского самоуправления [23, с. 78]. Наши информанты также отмечают негативное влияние на профессиональную жизнь преподавателей авторитарного управления вузами и в вузах: *«В федеральных и прочих вузах, где ректор назначается, естественно, возможность прессинга сверху (особенно за счет финансовых рычагов) значительно выше»* (А.И., профессор, заместитель проректора по науке).

Кроме того, как отмечает Г.А. Ключарев, несмотря на позитивную оценку всех участников образовательных общностей перспектив развития роли общественных форм управления образованием (до 95 %), лишь 10 % ректоров и 40 % «начальников», руководителей региональных органов управления образованием поддерживают такие формы контроля и управления деятельностью вуза, как управляющий и наблюдательный советы [6, с. 333]. Все это свидетельствует о высокой степени закрытости управления российской системой образования от общественного (внутреннего и внешнего) влияния и контроля, нежелании руководителей осуществлять управление образованием на паритетных началах с общественностью, в том числе научно-педагогической.

Таким образом, можно констатировать, что, несмотря на декларацию академических прав и свобод в управлении университетами и в университетах, научно-педагогическое сообщество изолировано от принятия управленческих решений и лишь надеется на возможности реализации данных прав, хотя бы на уровне конкретной образовательной организации.

Проанализировав существующие институциональные условия (нормативно-правовые, административно-управленческие, социокультурные) формирования и реализации нелинейных стратегий научно-педагогического общества, мы пришли к следующим выводам.

Во-первых, все зародышевые возможности реализации нелинейных стратегий профессиональной деятельности преподавателей, предоставляемые Законом «Об образовании в РФ», ограничиваются либо вообще «убиваются» приказами и распоряжениями Министерства образования и науки РФ, а также управленческими решениями на уровне конкретной образовательной организации.

Во-вторых, помимо формальных институциональных условий, при выборе педагогами той или иной профессиональной траектории существенную роль играют социокультурные условия (кафедральные традиции, групповой или индивидуальный фаворитизм). Эти неформальные нормы, соединяясь с некоторыми административно-организационными (например, повышенной бюрократизацией), серьезно ограничивают преподавателей в возможности реализации нелинейных стратегий.

Мы вынуждены констатировать, что в системе высшего образования не сформированы институциональные условия формирования и реализации преподавателями нелинейных профессиональных стратегий. Остается уповать на то, что научно-педагогическое сообщество пока существует и развивается, в том числе используя элементы нелинейных профессиональных стратегий, за счет небольшого и постоянно уменьшающегося ядра энтузиастов. Это Преподаватели-ученые с большой буквы, которые, вопреки всему и вся, стремятся по-новому, нелинейно выстроить стратегии своей профессиональной деятельности. Мы надеемся, что их опыт сохранится и разовьется в будущем, демонстрируя возможности гибких, вариативно выстроенных профессиональных стратегий. Перспективы нашего исследования мы видим как раз в изучении особенностей как уже существующих, так и зарождающихся типов нелинейных профессиональных стратегий научно-педагогического сообщества, а также поиске механизмов конструирования благоприятных институциональных условий для их реализации.

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда, проект № 16-18-10046 «Формирование нелинейной модели российского высшего образования в регионе в условиях экономической и социальной неопределенности».

Список литературы

1. Молодяков С.А. Преподаватель в вузе: из опыта повседневной жизни // Высшее образование в России. – 2016. – № 3. – С. 91–98.
2. Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А. О концепции нелинейного развития высшего образования в России // Вестник СурГПУ. – 2016. – № 2. – С. 52–63.
3. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]: Федер. закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. – URL: <http://www.минобрнауки.рф/документы/2974/> (дата обращения: 27.06.2016).
4. Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры [Электронный ресурс]: Приказ Минобрнауки от 19 декабря 2013 г. № 1367. – URL: <http://www.минобрнауки.рф/документы/5242/> (дата обращения: 27.06.2016).

5. Ким И.Н. Профессиональная деятельность преподавателя российского вуза: сложившиеся стереотипы и необходимость перемен // Высшее образование в России. – 2014. – № 4. – С. 39–48.

6. Ключарев Г.А. О ходе реформ в российском образовании // Россия реформирующаяся: сб. науч. тр. – М.: Новый хронограф, 2015. – Вып. 13. – С. 324–346.

7. О продолжительности рабочего времени (нормах часов педагогической работы за ставку заработной платы) педагогических работников и о порядке определения учебной нагрузки педагогических работников, оговариваемой в трудовом договоре [Электронный ресурс]: Приказ Минобрнауки от 22 декабря 2014 г. № 1601. – URL: <https://rg.ru/2015/03/11/chasy-dok.html> (дата обращения: 22.06.2016).

8. Преподаватели и студенты вузов: образовательные и трудовые стратегии в 2014 г. Информационный бюллетень // Мониторинг экономики образования. – 2016. – № 6. – С. 10–36.

9. Развитие образования на 2013–2020 годы [Электронный ресурс]: Гос. программа Рос. Федерации. – URL: <http://www.минобрнауки.рф/пресс-центр/4200/> (дата обращения: 27.06.2016).

10. Курбатова М.В., Каган Е.С., Апарина Н.Ф. Поведение работников вузов в условиях реформирования высшего профессионального образования: проблема выбора // Социологические исследования. – 2015. – № 2. – С. 123–134.

11. Елкина А.С., Шевченко Е.С. Факторы спроса на российском рынке труда преподавателей // Высшее образование в России. – 2016. – № 4. – С. 81–90.

12. Курбатова М.В., Левин С.Н. Эффективный контракт в системе высшего образования РФ: подходы и особенности институционального проектирования // Журнал институциональных исследований. – 2013. – Т. 5, № 1. – С. 55–80.

13. Хагуров Т.А. Реформы образования глазами учителей и преподавателей: год спустя // Россия реформирующаяся: сб. науч. тр. – М.: Новый хронограф, 2015. – Вып. 13. – С. 360–381.

14. Стегний В.Н., Черновалов Г.А. Преподаватель высшей школы и дистанционные образовательные технологии // Высшее образование в России. – 2011. – № 7. – С. 94–98.

15. Козьмина Я.Я. Предпочтения преподавателей вузов относительно научной деятельности преподавания // Вопросы образования. – 2014. – № 3. – С. 135–151.

16. Управление человеческим капиталом технического вуза: проблемы адаптации научно-педагогических кадров к условиям модернизации высшего профессионального образования / С.Н. Митяков, С.Ю. Обыденнова, М.В. Ширяев, Н.Н. Яковлева // Инновации. – 2013. – № 6. – С. 99–104.

17. Трубникова Е.И. Паттерны поведения в преподавательской среде // Высшее образование в России. – 2016. – № 1. – С. 95–104.

18. Муратова Е.И., Краснянский М.Н., Воякина Е.Ю. Совершенствование процессов управления подготовкой кадров высшей квалификации в региональном университете // *Высшее образование в России*. – 2014. – № 4. – С. 30–39.

19. Гуртов В.А., Щеголева Л.В. Нужны ли публикации кандидату наук // *Высшее образование в России*. – 2015. – № 4. – С. 25–34.

20. Болотин И.С., Дорофеева А.А., Сорокина Н.Д. О компетенциях преподавателя и вузовской системе повышения квалификации // *Высшее образование в России*. – 2015. – № 2. – С. 151–155.

21. Певная М.В., Калинина А.Н. Академическая мобильность как объект исследований в контексте понимания нелинейности высшего образования в России // *Вестник СурГПУ*. – 2016. – № 2. – С. 73–82.

22. Шестаков В.П. Преподаватель и преподавательская среда (К вопросу о «паттернах») // *Высшее образование в России*. – 2016. – № 5. – С. 72–79.

23. Красинская Л.Ф. Модернизация, оптимизация, бюрократизация... что ожидает высшую школу завтра? // *Высшее образование в России*. – 2016. – № 3. – С. 73–82.

References

1. Molodiakov S.A. Prepodavatel' v vuze: iz opyta povsednevnoi zhizni [Teacher in higher school: from everyday life experience]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2016, no. 3, pp. 91–98.

2. Zborovskii G.E., Shuklina E.A. O kontseptsii nelineinogo razvitiia vysshego obrazovaniia v Rossii [On the Concept of nonlinear development of higher education in Russia]. *Vestnik SurGPU*, 2016, no. 2, pp. 52–63.

3. Federal'nyi zakon ot 29 dekabria 2012 g. № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii» [Federal law of December 29, 2012 № 273-FZ "On Education in the Russian Federation"]. Available at: <http://www.minobrnauki.rf/dokumenty/2974/> (accessed 27 June 2016).

4. Prikaz ot 19 dekabria 2013 g. № 1367 «Ob utverzhdenii Poriadka organizatsii i osushchestvleniia obrazovatel'noi deiatel'nosti po obrazovatel'nym programmam vysshego obrazovaniia – programmam bakalavriata, programmam spetsialiteta, programmam magistratury» [Order of December 19, 2013 № 1367 "On approval of the organization and implementation of educational activities on educational programs of higher education - undergraduate, specialty, master's programs"]. Available at: <http://www.minobrnauki.rf/dokumenty/5242/> (accessed 27 June 2016).

5. Kim I.N. Professional'naia deiatel'nost' prepodavatel'ia rossiiskogo vuza: slozhivshiesia stereotipy i neobkhodimost' peremen [Professional activity of the Russian higher school teacher: stereotypes and the need for changes]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2014, no. 4, pp. 39–48.

6. Kliucharev G.A. O khode reform v rossiiskom obrazovanii [On the progress of reforms in Russian education]. *Rossiiia reformiruiushchaisia*, Moscow, Novyi khronograf Publ., 2015, no. 13, pp. 324–346.

7. Prikaz ot 22 dekabria 2014 g. № 1601 «O prodolzhitel'nosti rabocheho vremeni (normakh chasov pedagogicheskoi raboty za stavku zarabotnoi platy) pedagogicheskikh rabotnikov i o poriadke opredeleniia uchebnoi nagruzki pedagogicheskikh rabotnikov, ogovarivaemoi v trudovom dogovore» [Order of December 22, 2014 № 1601 "On working hours (normal hours of pedagogical work for the wage rate) of pedagogical workers and on the procedure for determining the teaching load, stipulated in the employment contract"]. Available at: <https://rg.ru/2015/03/11/chasy-dok.html> (accessed 22 June 2016).

8. Prepodavately i studenty vuzov: obrazovatel'nye i trudovye strategii v 2014 g. Informatsionnyi biulleten' [Teachers and university students: education and labor policies in 2014. Information bulletin]. *Monitoring ekonomiki obrazovaniia*, 2016, no. 6, pp. 10–36.

9. Gosudarstvennaia programma Rossiiskoi Federatsii «Razvitie obrazovaniia na 2013–2020 gody» [State program of the Russian Federation "Development of Education for 2013–2020."]. Available at: <http://www.minobrnauki.rf/press-tsentr/4200/> (accessed 27 June 2016).

10. Kurbatova M.V., Kagan E.S., Aparina N.F. Povedenie rabotnikov vuzov v usloviiakh reformirovaniia vysshego professional'nogo obrazovaniia: problema vybora [The behavior of university staff in the conditions of higher education reformation: the problem of choice]. *Sotsiologicheskie issledovaniia*, 2015, no. 2, pp. 123–134.

11. Elkina A.S., Shevchenko E.S. Faktory sprosa na rossiiskom rynke truda prepodavatelei [Demand factors for Russian labor market of teachers]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2016, no. 4, pp. 81–90.

12. Kurbatova M.V., Levin S.N. Effektivnyi kontrakt v sisteme vysshego obrazovaniia RF: podkhody i osobennosti institutsional'nogo proektirovaniia [Effective contract in the Russian system of higher education: approaches and institutional design features]. *Zhurnal institutsional'nykh issledovaniia*, 2013, no. 1, vol. 5, pp. 55–80.

13. Khagurov T.A. Reformy obrazovaniia glazami uchitelei i prepodavatelei: god spustia [Education reforms through the eyes of teachers and trainers: a year later]. *Rossiiia reformiruiushchaisia*, Moscow, Novyi khronograf Publ., 2015, no. 13, pp. 360–381.

14. Stegnii V.N., Chernovalov G.A. Prepodavatel' vysshei shkoly i distantsionnye obrazovatel'nye tekhnologii [Higher school teacher and distance education technology]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2011, no. 7, pp. 94–98.

15. Koz'mina Ia.Ia. Predpochteniia prepodavatelei vuzov otnositel'no nauchnoi deiatel'nosti prepodavaniia [University teachers' preferences regarding research activities in teaching]. *Voprosy obrazovaniia*, 2014, no. 3, pp. 135–151.

16. Mitiakov S.N., Obydenнова S.Iu., Shiriaev M.V., Iakovleva N.N. Upravlenie chelovecheskim kapitalom tekhnicheskogo vuza: problemy adaptatsii nauchno-pedagogicheskikh kadrov k usloviiam modernizatsii vysshego profession-

al'nogo obrazovaniia [Human Capital Management of a technical university: the problem of teaching staff adaptation to the modernization of higher education conditions]. *Innovatsii*, 2013, no. 6, pp. 99–104.

17. Trubnikova E.I. Patterny povedeniia v prepodavatel'skoi srede [Behavioral patterns of teaching environment]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2016, no. 1, pp. 95–104.

18. Muratova E.I., Krasnianskii M.N., Voiakina E.Iu. Sovershenstvovanie protsessov upravleniia podgotovkoi kadrov vysshei kvalifikatsii v regional'nom universitete [Improving the management training processes of highly qualified personnel in a regional university]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2014, no. 4, pp. 30–39.

19. Gurtov V.A., Shchegoleva L.V. Nuzhny li publikatsii kandidatu nauk [Do candidates of science need publications?]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2015, no. 4, pp. 25–34.

20. Bolotin I.S., Dorofeeva A.A., Sorokina N.D. O kompetentsiakh prepodavatelya i vuzovskoi sisteme povysheniia kvalifikatsii [On teacher's competences and the system of higher education training]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2015, no. 2, pp. 151–155.

21. Pevnaia M.V., Kalinina A.N. Akademicheskaiia mobil'nost' kak ob'ekt issledovaniia v kontekste ponimaniia nelineinosti vysshego obrazovaniia v Rossii [Academic mobility as a research object in the context of understanding the nonlinearity of higher education in Russia]. *Vestnik SurGPU*, 2016, no. 2, pp. 73–82.

22. Shestak V.P. Prepodavatel' i prepodavatel'skaia sreda (K voprosu o «patter-nakh») [Teacher and teaching environment (regarding "patterns")]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2016, no. 5, pp. 72–79.

23. Krasinskaia L.F. Modernizatsiia, optimizatsiia, biurokratizatsiia... Chto ozhidaet vysshuii shkolu zavtra? [Modernization, optimization, bureaucracy ... What's in store for higher school tomorrow?]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2016, no. 4, pp. 73–82.

Получено 04.07.2016

P.A. Ambarova, N.V. Shabrova

A NONLINEAR STRATEGY OF PROFESSIONAL SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL COMMUNITY AND INSTITUTIONAL CONDITIONS OF THEIR FORMATION

The article presents the analysis of the existing institutional conditions in higher education and their impact on the formation and implementation of non-linear strategies of professional activity of scientific-pedagogical community. To achieve this goal the authors provide insights into the understanding of university teachers' nonlinear professional strategies aimed at democratization of "teacher – student" relations as well as the variety of forms of pedagogical and scientific qualification upgrading. The article claims the

necessity of having freedom in choosing the professional networking forms and directions as well as university teachers' academic mobility. Based on the authoritarian principles rejection, the university management principles, as well as the state regulations are now being reconsidered. The nonlinear professional strategies understanding is based on the studies of regulatory, managerial, sociocultural conditions of university teachers' professional activities.

The analytical and evidential base is built on the results of empirical research conducted within the research group of the Department of sociology and technology of public and municipal management of Ural Federal University, as well as on the results of sociological research related to the topic.

The article shows the ratio of the declared institutional conditions and their implementation in everyday practice in scientific and pedagogical community. It highlights the fact that the possibilities of implementing teachers' non-linear professional activity strategies, provided by "The Federal Law of the Russian Federation on Education", are sharply restricted on the level of The Ministry of Education and particular educational organization orders and instructions. The paper stresses the idea that the choice of teacher's professional trajectory depends largely on the sociocultural traditions, which in combination with certain administrative and managerial regulations limit the nonlinear strategies possibilities. It is concluded that within the system of higher education in the Russian Federation, teachers lack institutional conditions for non-linear professional strategies implementation.

Keywords: scientific and pedagogical community, non-linear professional strategies, institutional conditions, professional activity of university teachers, professional self-realization of teachers.

Ambarova Polina Anatoljevna – Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor, Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, e-mail: borges75@mail.ru.

Shabrova Nina Vasiljevna – Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor, Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, e-mail: urfu-stu@mail.ru.