

АКАДЕМИЧЕСКИЙ
ИНБРИДИНГ
И МОБИЛЬНОСТЬ
В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ
Глобальные перспективы

БИБЛИОТЕКА ЖУРНАЛА «ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ»



Библиотека
журнала
«Вопросы образования»

Academic Inbreeding and Mobility in Higher Education

Global Perspectives

Edited by

MARIA YUDKEVICH,
National Research University Higher School
of Economics, Russia

PHILIP G. ALTBACH,
Boston College, USA

LAURA E. RUMBLEY,
Boston College, USA

Академический инбридинг и мобильность в высшем образовании

Глобальные перспективы

Под редакцией
МАРИИ ЮДКЕВИЧ,
Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики»

ФИЛИПА ДЖ. АЛЬТБАХА,
Бостон-колледж, США

ЛОРИ РАМБЛИ,
Бостон-колледж, США

Перевод с английского
ГАЛИНЫ ПЕТРЕНКО
под научной редакцией
МАРИИ ЮДКЕВИЧ



Издательский дом
Высшей школы экономики
МОСКВА, 2016

УДК 378.1
ББК 74.4
А38

Редакционный совет серии

ЯРОСЛАВ КУЗЬМИНОВ, ИСАК ФРУМИН, ВАЛЕРИЙ АНАШВИЛИ,
ЕЛЕНА ПЕНСКАЯ, МАРИЯ ЮДКЕВИЧ, СЕРГЕЙ ФИЛОНОВИЧ, ЛЕВ
ЛЮБИМОВ, АЛЕКСАНДР СИДОРКИН, ДАНИИЛ АЛЕКСАНДРОВ, ВИКТОР
БОЛОТОВ

Дизайн серии ВАЛЕРИЙ КОРШУНОВ

Научный редактор перевода МАРИЯ ЮДКЕВИЧ

Ответственный редактор НАТАЛИЯ ХАЛАТЯНЦ

Авторизованный перевод

книги *Academic Inbreeding and Mobility in Higher Education. Global Perspectives* (edited by Maria Yudkevich, Philip G. Altbach, and Laura E. Rumbley).
Публикуется на русском языке с разрешения авторов.

В оформлении обложки использован фрагмент фотографии Галатской башни (фотограф Pascal Sebah, 1823-1886. Wikimedia Commons <Galata Tower.jpg>).

ISBN 978-1-137-46124-7 (англ.)

ISBN 978-5-7598-1338-5 (рус.)

Selection and editorial matter © Maria Yudkevich, Philip G. Altbach, and Laura E. Rumbley 2015

Individual chapters

© Respective authors 2015

© Перевод на русский язык, оформление. Издательский дом Высшей школы экономики, 2016

Электронное издание подготовлено компанией «Айкью Издательские решения» (www.iqepub.ru)

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие к русскому изданию

Благодарности

1. ИНБРИДИНГ В АКАДЕМИЧЕСКОЙ СРЕДЕ: ГЛОБАЛЬНАЯ
ЛОКАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА

ВВЕДЕНИЕ

ЯВЛЕНИЕ ИНБРИДИНГА

Сравнительные перспективы инбридинга

Инбридинг и отсутствие академической мобильности

Инбридинг и репутация

Причины инбридинга

Процесс найма и перспективы соискателей

Инбридинг — явление положительное, отрицательное... или просто неизбежное?

БИБЛИОГРАФИЯ

2. АКАДЕМИЧЕСКИЙ ИНБРИДИНГ: ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ

ВВЕДЕНИЕ

ОПРЕДЕЛЕНИЯ ИНБРИДИНГА

ПОЯВЛЕНИЕ ИНТЕРЕСА К ИНБРИДИНГУ
ПРИЧИНЫ ИНБРИДИНГА
Внешние причины инбридинга
Внутренние причины инбридинга
ПОСЛЕДСТВИЯ ИНБРИДИНГА
ПРЕДЛОЖЕНИЯ ПО БОРЬБЕ С ИНБРИДИНГОМ И ЕГО
НЕГАТИВНЫМИ ПОСЛЕДСТВИЯМИ
СТРАНОВЫЕ КЕЙСЫ
БИБЛИОГРАФИЯ
3. АКАДЕМИЧЕСКИЙ ИНБРИДИНГ В ВУЗАХ АРГЕНТИНЫ:
СИСТЕМНЫЙ И ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ АНАЛИЗ
ВВЕДЕНИЕ
УНИВЕРСИТЕТЫ АРГЕНТИНЫ
АКАДЕМИЧЕСКИЙ РЫНОК ТРУДА
ВНУТРЕННИЙ РЫНОК ТРУДА (НАЕМ И ПООЩРЕНИЕ
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ)
Государственный образовательный сектор
Частный образовательный сектор
СИСТЕМНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ПРАКТИКИ,
СПОСОБСТВУЮЩИЕ РАСПРОСТРАНЕНИЮ ИНБРИДИНГА
КЕЙС: УНИВЕРСИТЕТ БУЭНОС-АЙРЕСА (УБА)
ЗАКЛЮЧЕНИЕ
БИБЛИОГРАФИЯ
4. АКАДЕМИЧЕСКИЙ ИНБРИДИНГ В КИТАЕ: ТЕКУЩЕЕ ПОЛОЖЕНИЕ
ДЕЛ, ПРИЧИНЫ, ПОСЛЕДСТВИЯ
ВВЕДЕНИЕ
КРАТКИЙ ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ
ДИЗАЙН ИССЛЕДОВАНИЯ
Данные
Гипотеза
ТЕКУЩЕЕ ПОЛОЖЕНИЕ ДЕЛ
Инбридинг в исследовательских университетах
Уровень инбридинга в зависимости от дисциплины
Инбридинг и количество публикаций
Инбридинг и карьерный рост
ПРИЧИНЫ ИНБРИДИНГА
Исторически сложившаяся потребность в кадровом самообеспечении
Спрос и предложение на академическом рынке труда: нисходящий процесс
Академический аристократизм
РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И НОВЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ
ИЗУЧЕНИЯ ИНБРИДИНГА В КИТАЕ
ПОСЛЕДСТВИЯ ИНБРИДИНГА
ВЫВОДЫ
Инбридинг — это не всегда плохо
С изъятиями инбридинга можно бороться
Необходимо дальнейшее изучение последствий инбридинга

БИБЛИОГРАФИЯ

5. ИНБРИДИНГ В ЯПОНСКИХ ВУЗАХ: ПОСТЕПЕННОЕ ДВИЖЕНИЕ В СТОРОНУ БОЛЬШЕЙ ОТКРЫТОСТИ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

ВВЕДЕНИЕ

СИСТЕМА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЯПОНИИ

ИСТОКИ

Механизм инбридинга

Противодействие инбридингу

Влияние инбридинга

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

БИБЛИОГРАФИЯ

6. АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ И ИНБРИДИНГ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ

ВВЕДЕНИЕ

ОБЩИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

РЫНОК ТРУДА, ЗАНЯТОСТЬ, ПОЛИТИКА ПОВЫШЕНИЯ В

ДОЛЖНОСТИ И РОЛЬ ИНБРИДИНГА

ПРИЧИНЫ ИНБРИДИНГА

СОЦИАЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ В УНИВЕРСИТЕТАХ

ПОСЛЕДСТВИЯ ИНБРИДИНГА

Индивидуальный уровень

Институциональный уровень

Макроуровень

ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ТЕНДЕНЦИИ

БИБЛИОГРАФИЯ

7. СЛОВЕНИЯ: ПОСТЕПЕННОЕ УГАСАНИЕ АКАДЕМИЧЕСКОГО ИНБРИДИНГА

ВВЕДЕНИЕ

СИСТЕМНЫЕ ПРИЧИНЫ АКАДЕМИЧЕСКОГО ИНБРИДИНГА

АКАДЕМИЧЕСКИЙ РЫНОК ТРУДА

АКАДЕМИЧЕСКАЯ КАРЬЕРА: НАЧАЛО РАБОТЫ И ПРОДВИЖЕНИЕ

ПО СЛУЖБЕ

МЕЖДУНАРОДНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО КАК СПОСОБ СНИЖЕНИЯ

УРОВНЯ АКАДЕМИЧЕСКОГО ИНБРИДИНГА

ПОСЛЕДСТВИЯ ИНБРИДИНГА

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

БИБЛИОГРАФИЯ

8. АКАДЕМИЧЕСКИЙ ИНБРИДИНГ В ЮАР

ВВЕДЕНИЕ

ОСМЫСЛЯЯ ПОНЯТИЕ «ИНБРИДИНГ»

ЮЖНАЯ АФРИКА: СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ

УСЛОВИЯ ТРУДА В АКАДЕМИЧЕСКОЙ СРЕДЕ

АКАДЕМИЧЕСКИЙ ИНБРИДИНГ В ЮАР

ПРИЧИНЫ И ПОСЛЕДСТВИЯ ИНБРИДИНГА

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

БИБЛИОГРАФИЯ	
9. АКАДЕМИЧЕСКИЙ ИНБРИДИНГ В ВУЗАХ	
ИСПАНИИ: НЕГАТИВНЫЕ ПОСЛЕДСТВИЯ В ГЛОБАЛЬНОМ КОНТЕКСТЕ	
ВВЕДЕНИЕ	
ИСПАНСКАЯ СИСТЕМА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	
ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКИЙ СОСТАВ	
Старая кадровая система	
Современная кадровая система	
Начало академической карьеры	
Оценка качества работы каждого члена профессорско-преподавательского	
состава в отдельности	
ИНБРИДИНГ: ЭМПИРИЧЕСКИЕ ДАННЫЕ И ФАКТЫ	
Исследования, посвященные инбридингу	
Мобильность и инбридинг	
Академический инбридинг и публикационная активность	
ПРИЧИНЫ ИНБРИДИНГА В ИСПАНСКИХ ВУЗАХ	
Отсутствие открытого академического рынка труда	
Отсутствие конкуренции среди вузов	
Модель управления университетами	
Низкий уровень мобильности	
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	
БИБЛИОГРАФИЯ	
10. АКАДЕМИЧЕСКИЙ ИНБРИДИНГ В ВУЗАХ УКРАИНЫ	
ВВЕДЕНИЕ	
ИСТОЧНИКИ ДАННЫХ	
РЕАЛИИ УКРАИНСКОГО АКАДЕМИЧЕСКОГО МИРА	
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК МЕХАНИЗМ ОТБОРА	
УКРАИНСКАЯ СИСТЕМА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	
Основные тенденции после 1991 г.	
Финансирование высшего образования	
Заработная плата преподавателей	
РЫНОК ТРУДА И КАДРОВАЯ ПОЛИТИКА	
Наем преподавателей	
Роль инбридинга при решении кадровых вопросов	
КОРРУПЦИЯ В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	
РОЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ НАЙМЕ	
АКАДЕМИЧЕСКИЙ ИНБРИДИНГ: ПРИЧИНЫ И ПОСЛЕДСТВИЯ	
Что влияет на развитие инбридинга?	
Влияние инбридинга на «стоимость» и «качество» преподавателей	
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	
БИБЛИОГРАФИЯ	
Об авторах	
Примечания	

Предисловие к русскому изданию

Инбридинг — наем университетами собственных выпускников — распространенная практика в академических системах многих стран. Вместе с тем ни в академическом сообществе, ни среди управленцев в разных системах высшего образования нет консенсуса относительно того, в какой степени эта политика благоприятна или вредна для системы образования в целом и отдельных университетов в частности. В ряде стран кадровая политика высших учебных заведений держится на преимущественном найме собственных выпускников; в каких-то странах, напротив, наем недавних студентов не приветствуется, осуждается или даже запрещается законодательно.

До недавнего времени в большинстве российских университетов практика найма собственных выпускников рассматривалась как очевидная и логичная. Вузы были заинтересованы в том, чтобы оставить лучших специалистов в качестве аспирантов и затем в качестве преподавателей. Выпускники рассматривали возможность работы на кафедре родного вуза как отличную возможность трудоустройства и начала академической карьеры. Вместе с тем в последнее время эта практика начинает меняться. Все большее количество вузов обращается к открытому конкурсному найму не только формально, но и фактически, стараясь привлекать в качестве преподавателей и исследователей лучшие кадры с открытого рынка.

В этой книге делается попытка понять, с какими последствиями — как отрицательными, так и положительными — может быть связан инбридинг и какие причины и условия лежат в основе его распространения в той или иной академической системе. На примере восьми стран, каждая из которых представлена в книге отдельной главой, обсуждаются факторы, способствующие возникновению и закреплению практики инбридинга, связь инбридинга с социальными практиками, возникающими в университетских коллективах, а также его связь с результативностью как отдельных преподавателей и исследователей, так и целых факультетов и вузов.

Мы надеемся, что заинтересованному российскому читателю эта книга поможет прояснить как минимум два вопроса. Во-первых, разобраться в том, с чем связана распространенность инбридинга в России и каковы его последствия для российских университетов и системы высшего образования в целом. Во-вторых, очертить круг потенциальных мер, которые могут в перспективе привести к снижению уровня инбридинга и повышению эффективности работы университетов.

Мария Юдкевич

Благодарности

Идея данного исследовательского проекта родилась в Москве, в стенах Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», сотрудники которого были озабочены проблемой академического инбридинга в своем вузе. Основной целью проекта было понять особенности развития этого явления в тех странах, где оно распространено. Изначально мы предполагали,

что в отношении инбридинга уже сложился консенсус: это отрицательное явление, с которым нужно бороться. Но, как показали результаты исследования, мы ошибались: инбридинг по-прежнему играет свою роль в академической системе большинства рассмотренных нами стран.

Координаторами данного проекта стали Мария Юдкевич из ВШЭ, а также Филип Альтбах и Лора Рамбли из Центра по изучению международного высшего образования Бостонского колледжа. Использованная методология была относительно проста и прямолинейна. Группа исследователей из Москвы и Бостона разработала базовый список вопросов, касающихся академического инбридинга, и попросила коллег из восьми стран подготовить, опираясь на этот список, небольшие эссе по теме. В декабре 2013 г. в Бостоне прошла рабочая встреча, в рамках которой участники исследования имели возможность обсудить черновые варианты своих текстов, прежде чем разъехаться по домам для дальнейшей их доработки. Методология, которую использовали исследователи из разных стран, может немного отличаться, но все исследователи опирались на единый план при написании своих текстов. Кроме того, все они заполнили составленный нами опросник, по итогам которого мы провели сравнительный анализ; результаты данного анализа представлены во вводной главе.

Мы хотели бы выразить огромную благодарность всем членам рабочей группы, которые активно подключились к проекту с самого его начала. Мы также выражаем благодарность Анне Пановой и Елене Ерлыковой из Москвы за помощь и участие в реализации проекта; Дэвиду Стэнфилду, Юкико Симми и Ариане де Гайярдон из Бостона за помощь в планировании и проведении рабочей встречи участников проекта и Салине Коппелас, административному помощнику Центра по изучению международного высшего образования Бостонского колледжа, за дополнительную поддержку.

Данный проект был реализован при финансовой помощи Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». Центр по изучению международного высшего образования Бостонского колледжа выделил средства на частичное покрытие расходов, связанных с проведением встречи рабочей группы в декабре 2013 г. Этот проект стал еще одним этапом многолетнего сотрудничества между Центром по изучению международного высшего образования и Лабораторией институционального анализа НИУ ВШЭ.

1. ИНБРИДИНГ В АКАДЕМИЧЕСКОЙ СРЕДЕ: ГЛОБАЛЬНАЯ ЛОКАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА

Филип Дж. Альтбах, Мария Юдкевич, Лора Рамбли

ВВЕДЕНИЕ

Зачем вообще заниматься изучением *академического инбридинга*, т.е. практики найма университетами собственных выпускников в качестве преподавателей, — ведь это, казалось бы, довольно незначительное, периферийное явление? Идея проекта «Академический инбридинг и академическая мобильность в сфере

высшего образования: глобальный взгляд» родилась в Москве, в Национальном исследовательском университете «Высшая школа экономики». Исследователи из ВШЭ были озабочены распространением этой вполне привычной для российских вузов практики, которая кардинально влияет на академическую культуру, научную работу и саму природу университетов в России. Интерес московских исследователей к данной теме вылился в совместный проект Высшей школы экономики и Центра по изучению международного высшего образования Бостонского колледжа, посвященный изучению академического инбридинга в восьми странах: Аргентине, Испании, Китае, России, Словении, Украине, ЮАР и Японии. Вскоре выяснилось, что это не исключительно российское, а довольно распространенное в мире явление. Во многих странах наем университетами собственных выпускников вовсе не считается чем-то из ряда вон выходящим и не вызывает ни у кого вопросов. Эта традиция, складывавшаяся годами, а иногда и веками, зачастую становится даже предметом гордости: таким образом, считают ее сторонники, образовательная система страны демонстрирует способность удерживать наиболее талантливых своих выпускников.

Мы полагаем, что академический инбридинг сопряжен с целым рядом проблем.

Во-первых, он препятствует найму лучших кандидатов как на национальном, так и на международном рынке.

Во-вторых, укореняясь в академической культуре вуза, инбридинг тормозит любые изменения или реформы, проводить которые и без того нелегко.

В-третьих, инбридинг укрепляет университетскую иерархию, расширяет властные возможности старших по рангу сотрудников, способствует нездоровой динамике властных отношений в вузах, что зачастую отражает ситуацию в обществе в целом. Становится все сложнее претворять в жизнь новые идеи, касающиеся работы преподавателей и организации учебного процесса. Это связано с тем, что преподаватели и администрация вузов воспринимают свой статус-кво как нечто естественное и, более того, положительное. Соответственно, они заинтересованы в поддержании сложившегося академического и административного порядка. В общем, там, где распространен инбридинг, новым идеям и взглядам приходится трудно; отделения, факультеты и целые вузы, практикующие инбридинг, оказываются менее открытыми и менее готовыми к нововведениям. В XXI в., в эру постоянно меняющегося и глобализирующегося знания, инбридинг становится воплощением традиционализма, он ограничивает возможности прогресса и инноваций.

ЯВЛЕНИЕ ИНБРИДИНГА

Преподаватели тех вузов, где распространен инбридинг, обычно в большей мере ориентируются на локальную среду. Они преданы своему вузу и мало «космополитичны», т.е. ассоциируют себя в первую очередь со своим местом работы, а не со своей научной областью или академической профессией в целом [Gouldner, 1957]. Как правило, такие преподаватели в меньшей степени включены в международное научное сообщество и менее активно занимаются исследованиями. Вместо этого они посвящают больше времени выполнению

насульных и заметных с точки зрения университета задач, т.е. преподаванию и административной работе — тем самым областям, которые практически не учитываются на академическом рынке труда. Если список публикаций в рецензируемых журналах и полученных грантов, перечисленных в резюме, сразу бросается в глаза и повышает «стоимость» преподавателя на академическом рынке труда, то преподавательская и административная деятельность — это скорее некупаемые вложения для тех, кто хочет сменить место работы.

Вместе с тем в ходе нашего исследования неожиданно выяснилось, что вузов и стран, где инбридинг является давней традицией, много. И зачастую тому есть вполне понятные, даже прагматичные причины. Во многих странах пока не сложился академический рынок труда, а академическая мобильность не в чести. Порой преподавателя, который ищет новое место работы по своему профилю, могут даже воспринимать как потенциально проблемного сотрудника, которого за что-то просто выгнали из вуза (с предыдущего места работы). Подобные предубеждения делают смену работы затруднительной, если только человек не обладает необходимыми неформальными связями.

Связи играют значительную роль в процессе поиска работы и карьерного роста в образовательных системах с высоким уровнем инбридинга. Профессора заинтересованы в найме собственных выпускников или ассистентов. Во многих странах наряду с формальной «открытой» процедурой найма и продвижения по карьерной лестнице действуют и другие, неформальные правила. Более того, ситуативный способ принятия решений, зависящий от неформальных отношений между людьми, иногда оказывается важнее прописанных процедур (публичного объявления вакансий, повышения на основе конкурсного отбора и т.д.). Даже если таковые процедуры и существуют, никто не верит в их эффективность; они нужны для создания видимости честного отбора — ведь на самом деле решающее значение имеют личные связи и «инсайдерская» информация.

Соответственно, на практике молодому выпускнику довольно сложно устроиться на работу в другой вуз, и мало кто, однажды получив преподавательскую позицию в одном вузе, потом меняет место работы. В маленьких странах, где программ аспирантуры немного, иногда бывает так, что профессорско-преподавательский состав вузов практически полностью состоит из выпускников одного единственного исследовательского университета. Как показывает наше исследование, ключевую роль в воспроизводстве и укреплении таких практик, как инбридинг, играет аспирантура, т.е. именно та среда, где формируется новое поколение преподавателей и исследователей. В образовательных системах, где преподаватели часто нанимают своих аспирантов в качестве ассистентов, инбридинг практически неизбежен. До самой защиты аспирант теснейшим образом связан со своей кафедрой или факультетом, он поддерживает неформальные связи с коллегами и впитывает общие ценности. Неудивительно, что в таких условиях «свои» аспиранты получают преимущество при приеме на работу перед выпускниками других вузов.

Основные причины академического инбридинга обусловлены, пожалуй, исторической и культурной традицией: вузы считают, что если их собственные выпускники получили хорошее образование и хорошо понимают сложившиеся в вузе традиции и культуру, то они лучше впишутся в местное академическое сообщество. Найм собственных выпускников позволяет вузам снизить не только затраты на поиск и отбор подходящих кандидатов, но и вероятность найма неподходящих людей. Вузы заключают контракты с наиболее благонадежными кандидатами, которые заведомо разделяют ценности коллектива и готовы их придерживаться и сохранять. В подобных условиях преемственность и уважение к «научному наследию» вуза воспринимаются как безусловные преимущества. С точки зрения кафедр и факультетов удержание лучших преподавателей в рамках одной и той же структуры на протяжении многих лет — показатель высокого академического качества.

В большинстве стран, где практикуется инбридинг, он не считается чем-то странным. Более того, во многих странах это настолько давнее и типичное явление, что его вообще не полагают нужным обсуждать. Инбридинг воспринимается как нечто само собой разумеющееся; деятельность вузов и качество выпускаемых ими преподавателей и исследователей получают высокую оценку. Действительно, в ряде стран, как показывают исследования, преподаватели, работающие в своей альма-матер, не уступают остальным в плане научной производительности, хотя качество и новизну их работы сложно оценить. Такие преподаватели часто ориентируются на местные журналы и издания, в то время как остальные стремятся к признанию на глобальном уровне. Поэтому даже если формально преподаватели, нанятые на работу благодаря инбридингу, по количественным показателям превосходят прочих коллег, к результатам подобного сравнения и их интерпретации нужно относиться очень внимательно. Судя по имеющимся источникам, общая научная производительность в странах, где распространен инбридинг, обычно ниже, чем в странах, которым инбридинг не свойствен (она измеряется числом публикаций, подготовленных учеными конкретной страны, в ведущих рецензируемых журналах [\[1\]](#)).

Несмотря на то что в некоторых странах инбридинг давно стал частью традиции, в целом мировое научное сообщество считает его негативным явлением, которому не место в ведущих вузах. Некоторые вузы даже внедряют специальные антиинбридинговые правила. Скажем, лучшие вузы Китая (и в том числе Пекинский университет) перестали нанимать собственных выпускников на академические должности — они предпочитают нанимать китайцев, получивших образование в самых сильных западных вузах. Отдельные университеты прикладывают дополнительные усилия, чтобы привлечь лучшие кадры из-за рубежа. В ряде стран вузам разрешено нанимать только тех своих выпускников, кто уже имеет изрядный опыт работы за границей. Законодатели этих стран хорошо осведомлены о потенциальных отрицательных последствиях инбридинга, которые, как они полагают, нередко напрямую связаны с вялой академической мобильностью. Таким образом, повышая требования к интенсивности академической мобильности, они стараются нивелировать

негативные факторы, обусловленные отсутствием у вузовских преподавателей стороннего опыта и внешних связей.

В начале работы над этой книгой мы предполагали, что академический инбридинг — отмирающая практика и что в мире уже сложился консенсус по поводу того, что с ней нужно покончить, и как можно скорее. Однако проведенные исследования, результаты которых изложены далее, не подтвердили наши предположения. В большинстве рассмотренных стран инбридинг не считается серьезной проблемой, даже если есть понимание, что образовательной системе не помешали бы некоторые реформы. Ряд данных свидетельствует о том, что с точки зрения научной производительности преподаватели-инбриды незначительно отличаются от остальных преподавателей. Тем не менее мы убеждены, что в XXI в. лучшие университеты должны смотреть вперед и мыслить глобально; они должны быть открыты лучшим национальным и зарубежным кадрам. А это невозможно при продолжении практики «найма изнутри».

Сравнительные перспективы инбридинга

Чтобы получить сравнительную информацию об инбридинге в восьми отобранных для исследования странах, мы попросили экспертов — представителей этих стран заполнить единый опросник. Мнения экспертов (основанные в некоторых случаях в том числе на глубинных интервью с руководителями университетов и высокопоставленными чиновниками) дают представления о распространенности и значимости различных феноменов, имеющих отношение к инбридингу. Кроме того, мы попросили экспертов оценить роль инбридинга в разных сегментах высшего образования (например, в элитных университетах по сравнению с обычными вузами). В итоге нам удалось собрать качественные данные, которые позволяют в известной мере сравнить страны между собой и выделить определенные закономерности. Несмотря на существенные различия и по занимаемой территории, и по другим важным характеристикам, у этих стран много общего в том, что касается причин, реалий и последствий такого явления, как инбридинг (далее это будет показано).

Инбридинг и отсутствие академической мобильности

Инбридинг часто ассоциируется с отсутствием академической мобильности (когда преподаватель всю свою жизнь работает в одном и том же вузе) (рис. 1.1). В самом деле, инбридинг обусловлен отсутствием национального академического рынка труда (особенно для должностей высокого уровня); проблемами с жильем, которые тоже ограничивают возможности перемещения (например, нехватка арендного жилья); культурными особенностями, в рамках которых организация воспринимается скорее как семья, а потому поощряются преемственность и лояльность. Все эти факторы способствуют тому, что многие преподаватели строят «монокарьеру», посвящая свою жизнь одному вузу.

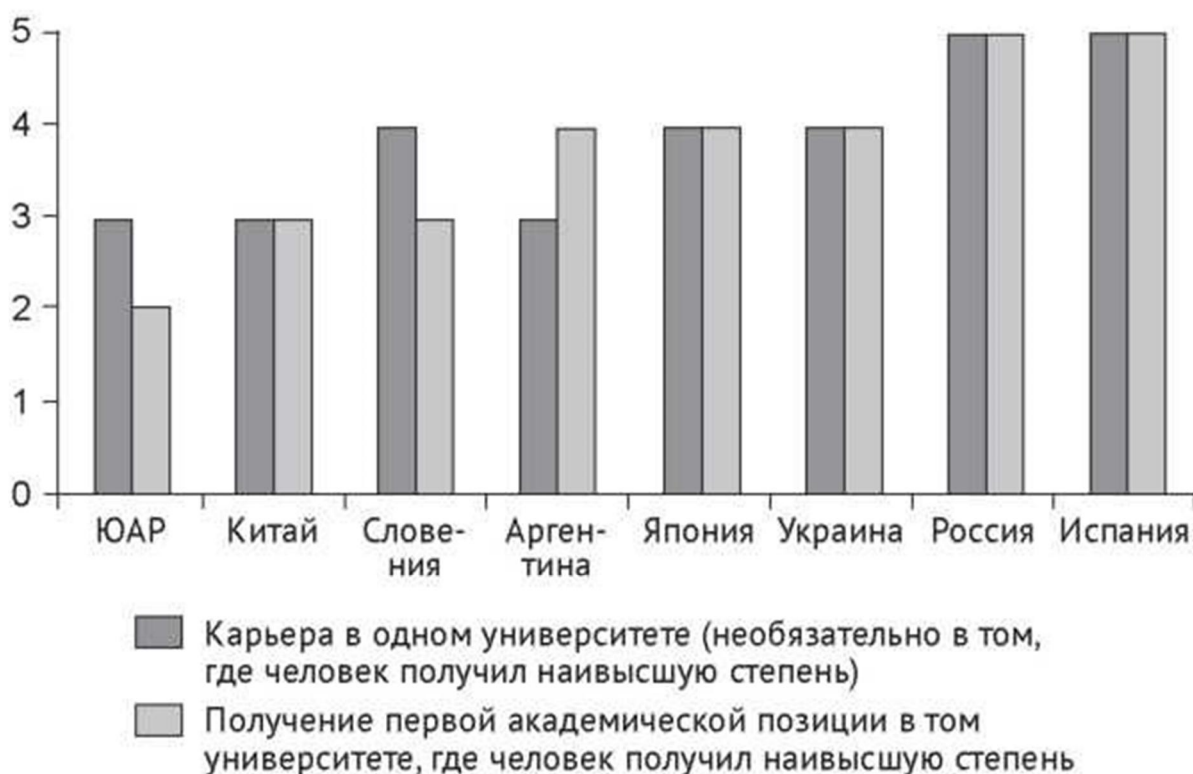


Рис. 1.1. Мнения экспертов об уровне академической мобильности в их странах

Примечание. Данные отражают ответы респондентов на пункты предложенного опросника по шкале Лайкерта; они варьировались от «1 – этот феномен вообще не характерен для нашей образовательной системы» до «5 – этот феномен очень широко распространен в нашей образовательной системе». *Источник:* Опрос экспертов, специально проведенный в рамках этого исследовательского проекта.

Последствия инбридинга также во многом сходны. Поскольку внешний опыт преподавателей оказывается очень скромным, они вынуждены развивать навыки и функции, заниматься определенными задачами, которые более заметны и актуальны внутри конкретного вуза, а не вне его. Так, инбриды и просто немобильные преподаватели нередко посвящают много времени преподаванию и административной работе. Нехватка внешнего опыта делает их менее критичными. Они легче принимают сложившиеся в вузе правила и практики, обычно не заинтересованы в переменах, не готовы прикладывать усилия, чтобы изменить действующие стандарты или модели управления вузом.

Инбридинг и репутация

В наше сравнительное исследование вошли лишь страны с относительно высоким уровнем инбридинга (рис. 1.2). Однако уровень инбридинга может варьироваться внутри образовательной системы в зависимости от типа вуза. Оказалось, что в рассмотренных странах инбридинг в большей степени характерен для элитных, лучших вузов, нежели для массовых (что соотносится с выводами, полученными другими исследователями). Тому есть несколько

причин. *Во-первых*, в ведущих вузах уверены (и в большинстве случаев — вовсе не безосновательно), что собственные выпускники лучше прочих подготовлены к работе и что найти внешних кандидатов, которые бы обладали аналогичными навыками и потенциалом, сложно. *Во-вторых*, преподаватели в ведущих вузах обычно активно сотрудничают с зарубежными коллегами, они интегрированы в международное академическое сообщество, что в итоге сглаживает негативный эффект инбридинга.

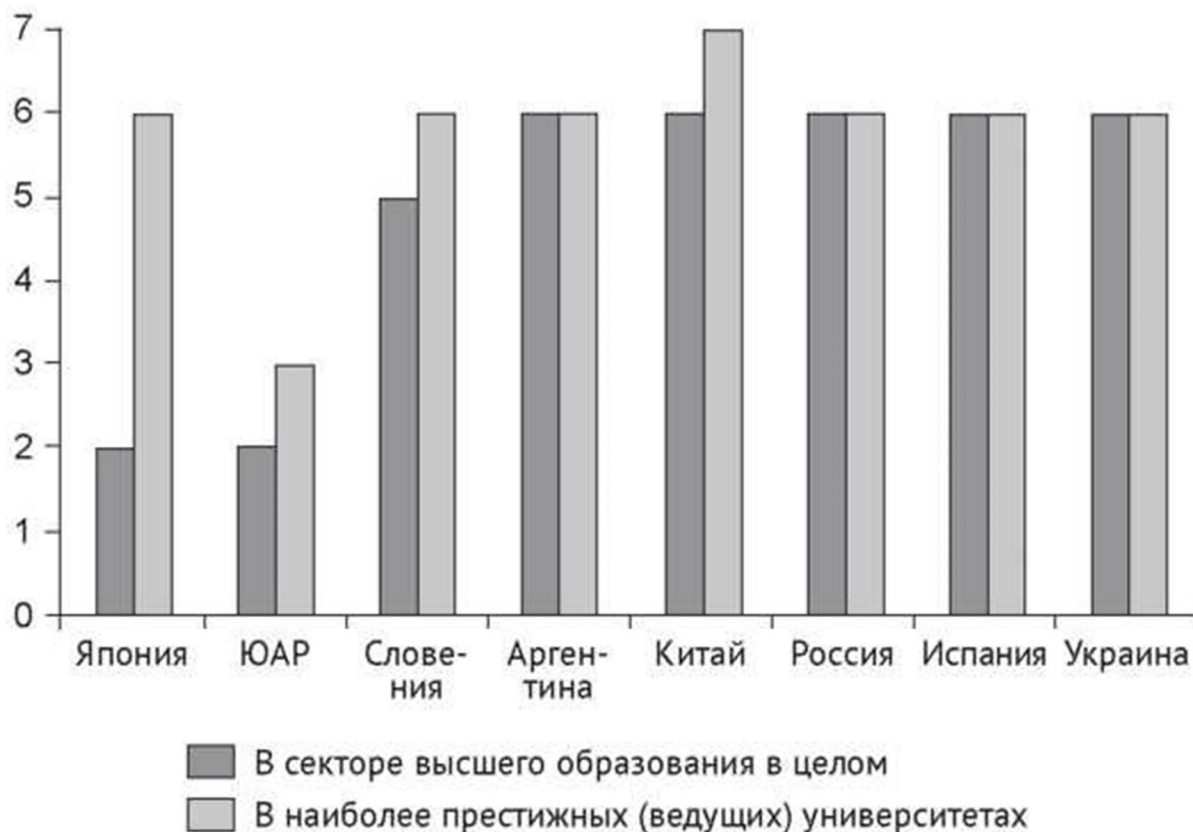


Рис. 1.2. Мнения экспертов об уровне академического инбридинга в среднем по их странам и в наиболее престижных (ведущих) университетах

Примечание. Данные отражают ответы респондентов на пункты предложенного опросника по шкале Лайкерта; они варьировались от «1 — этот феномен вообще не характерен для нашей образовательной системы» до «7 — этот феномен очень широко распространен в нашей образовательной системе». *Источник:* Опрос экспертов, специально проведенный в рамках этого исследовательского проекта.

И наоборот, в слабых вузах уровень инбридинга, как правило, ниже среднего (рис. 1.3), но отнюдь не потому, что там понимают пагубную суть феномена, а потому, что там просто нет постоянного коллектива и приходится постоянно нанимать новых преподавателей из других вузов на условиях частичной занятости или почасовой оплаты. В таких вузах зачастую нет аспирантуры, из-за чего большинство молодых преподавателей приходит извне.

Причины инбридинга

Единого мнения об основных факторах, способствующих воспроизводству инбридинга в вузах рассматриваемых стран, нет. В России, Аргентине и Испании много говорят о неконкурентоспособной заработной плате преподавателей (рис. 1.4); в других странах данная проблема менее актуальна.

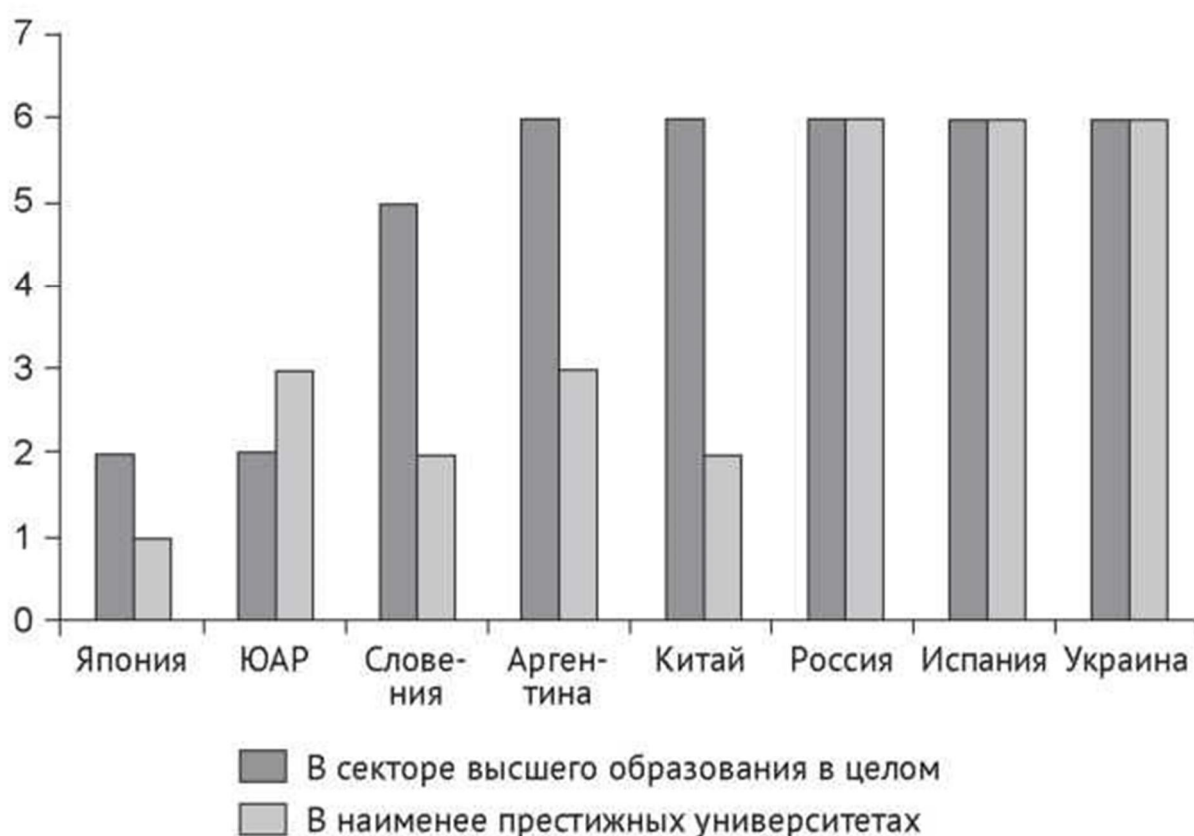


Рис. 1.3. Мнения экспертов об уровне академического инбридинга в среднем по их странам и в наименее престижных университетах

Примечание. Данные отражают ответы респондентов на пункты предложенного опросника по шкале Лайкерта; они варьировались от «1 – этот феномен вообще не характерен для нашей образовательной системы» до «7 – этот феномен очень широко распространен в нашей образовательной системе». *Источник:* Опрос экспертов, специально проведенный в рамках этого исследовательского проекта.

Но большинство из приглашенных нами экспертов сходятся во мнении о важности социальных связей (рис. 1.5).

Лишь в Китае и ЮАР социальные связи не являются фактором, способствующим инбридингу. Представители этих стран, а также эксперты из Японии и Словении убеждены, что внутреннего кандидата предпочтут внешним соискателям, только если он действительно сильнее их (рис. 1.6). Иными словами, эксперты из целого ряда стран уверены, что вузы не испытывают каких бы то ни было предвзятых чувств к внешним кандидатам при приеме на работу и что инбридинг — это в некотором роде одно из последствий глубокой убежденности вузов в качестве своих выпускников и их привлекательности на рынке труда. Мы полагаем, что подобные убеждения и лежат в основе многолетнего и даже многовекового процесса воспроизводства инбридинга.

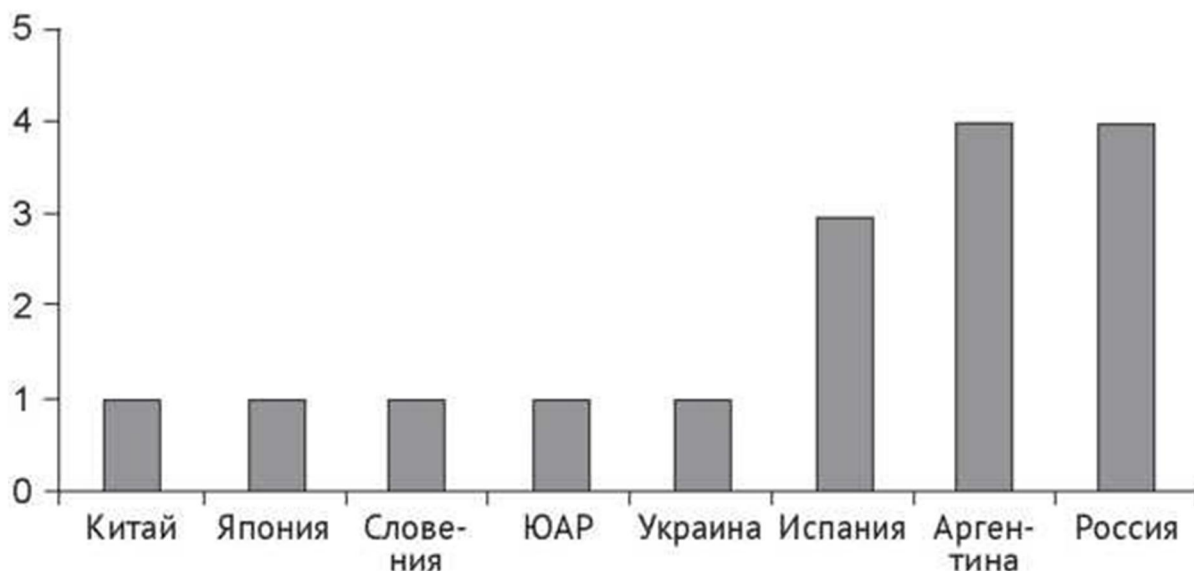


Рис. 1.4. Мнения экспертов о причинах инбридинга в вузах их стран: неконкурентоспособная заработная плата преподавателей

Примечание. Данные отражают ответы респондентов на пункты предложенного опросника по шкале Лайкерта; они варьировались от «1 – я совершенно не согласен с утверждением: «В целом основная причина академического инбридинга – неконкурентоспособная заработная плата на академическом рынке труда в сравнении с другими сферами деятельности (поэтому привлечь кандидатов извне трудно, можно нанять лишь такого человека, который уже как-то связан с конкретным вузом)»» до «5 – я совершенно согласен с этим утверждением».

Источник: Опрос экспертов, специально проведенный в рамках этого исследовательского проекта.

В других странах (включая Аргентину, Россию и Украину), напротив, вузы открыто отдают предпочтение своим выпускникам, что только подтверждается экспертными оценками. Большинство участников этого исследования полагают, что инбридинг определяется в первую очередь не внешними, а внутренними факторами, т.е. непосредственно вызван тем, что происходит внутри вуза. Они также не согласны с тем, что вузы нанимают инбридов, только если у них нет другого выбора (рис. 1.7). Единственное исключение составила Словения.

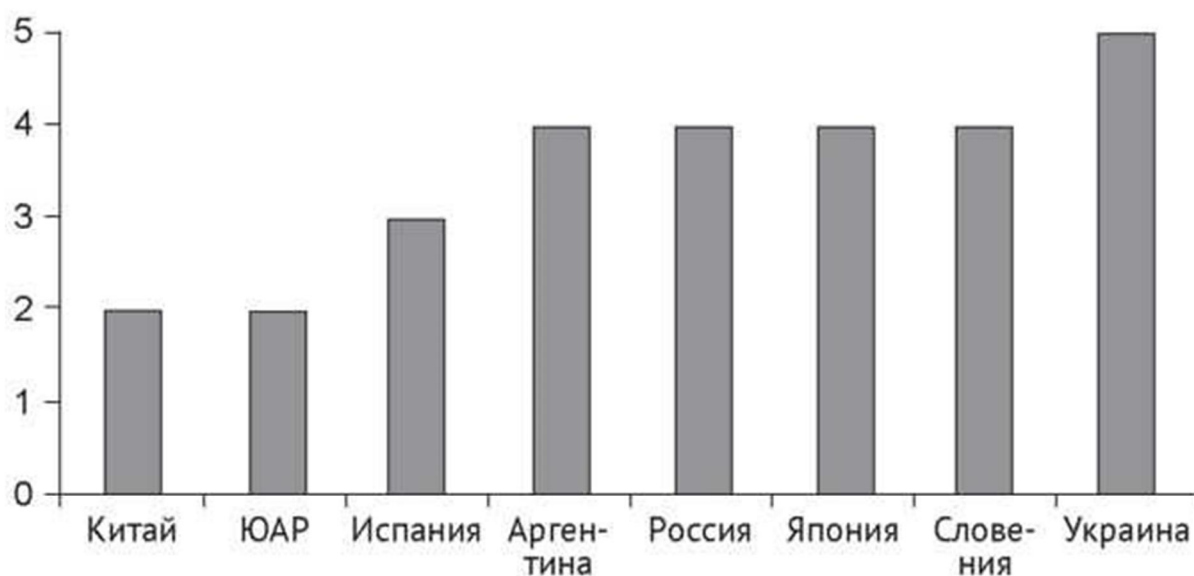


Рис. 1.5. Мнения экспертов о причинах инбридинга в вузах их стран: роль социальных связей

Примечание. Данные отражают ответы респондентов на пункты предложенного опросника по шкале Лайкерта; они варьировались от «1 — я совершенно не согласен с утверждением: «В целом основная причина академического инбридинга — огромная роль социальных связей в академической среде, что сложилось исторически»» до «5 — я совершенно согласен с этим утверждением».

Источник: Опрос экспертов, специально проведенный в рамках этого исследовательского проекта.

Процесс найма и перспективы соискателей

Во многих странах поиск нового преподавателя начинается с публичного объявления о вакансии, в котором подробно описаны должностные функции и требования к кандидатам, а также будущий круг обязанностей. Однако там, где распространен инбридинг, формально «открытый» конкурсный отбор — не более чем иллюзия, и никто не верит, что внешние кандидаты действительно имеют реальные шансы получить работу (табл. 1.1).

Все участники конкурсного отбора понимают, что формально прописанные процедуры — фикция. Потенциальные внешние кандидаты уверены, что их шансы невелики, и потому даже не отправляют резюме в другие вузы. А сотрудники администрации вуза по большому счету и не ждут, что им поступят заявки от внешних кандидатов; иногда у них даже нет прописанной процедуры по работе с внешними кандидатами на случай, если таковые все же объявятся. Преподаватели, срок контракта которых истекает и которые претендуют на его продление (что зачастую реализуется путем формального объявления о вакансии на соответствующую должность), совсем не чувствуют конкурентного давления, ибо знают: на самом деле никакого «конкурсного отбора» не будет.

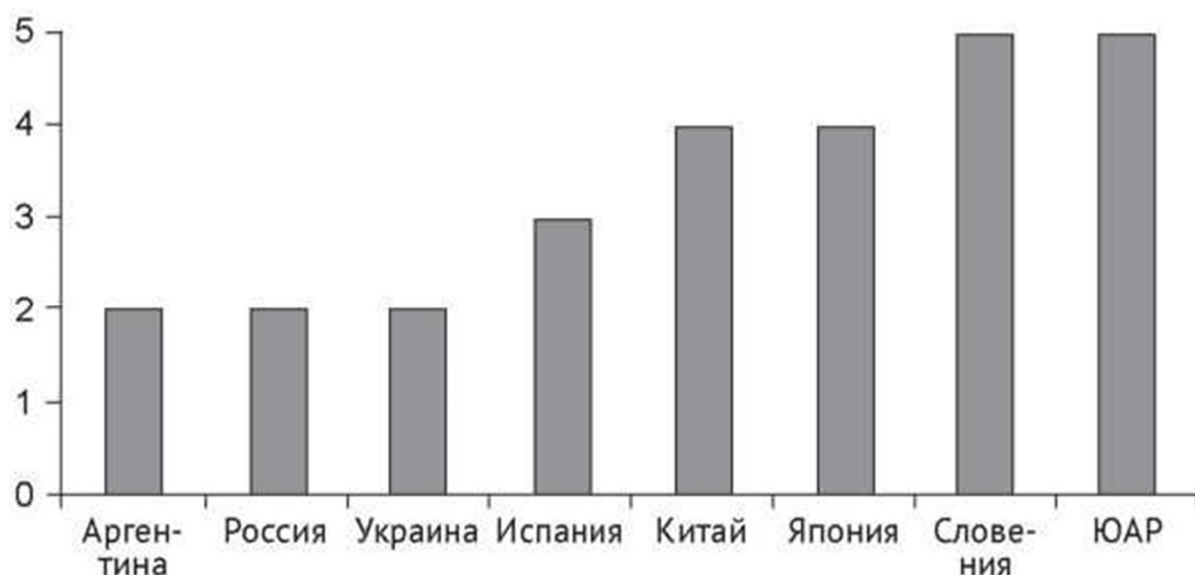


Рис. 1.6. Мнения экспертов о причинах инбридинга в вузах их стран: предпочтение инбридам отдается, только если они действительно лучше других кандидатов

Примечание. Данные отражают ответы респондентов на пункты предложенного опросника по шкале Лайкерта; они варьировались от «1 – я совершенно не согласен с утверждением: «Предпочтение своим кандидатам отдается, только если они действительно лучше других кандидатов»» до «5 – я совершенно согласен с этим утверждением».

Источник: Опрос экспертов, специально проведенный в рамках этого исследовательского проекта.

Таблица 1.1. Мнения экспертов о соотношении формальных и реальных процедур в процессе академического найма

	Аргентина	Китай	Япония	Россия	Словения	ЮАР	Испания	Украина
Пожалуйста, укажите, как часто открытый конкурс является фикцией (от «1 – довольно редко» до «5 – очень часто»)	4	1	3	5	5	1	4	4

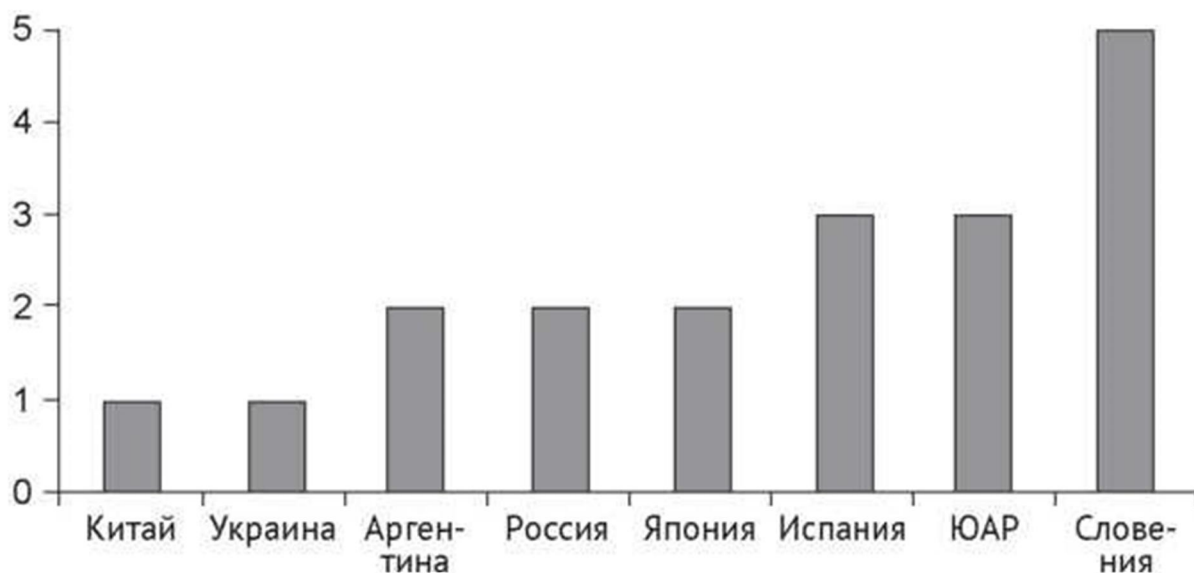


Рис. 1.7. Мнения экспертов о причинах инбридинга в вузах их стран: вузы нанимают своих выпускников лишь тогда, когда у них действительно нет другого выбора

Примечание. Данные отражают ответы респондентов на пункты предложенного опросника по шкале Лайкерта; они варьировались от «1 — я совершенно не согласен с утверждением: “Вузы нанимают своих выпускников лишь тогда, когда у них действительно нет другого выбора (например, недостаточно средств, чтобы конкурировать за внешних кандидатов; университет географически невыгодно расположен и т.д.)”» до «5 — я совершенно согласен с этим утверждением».

Источник: Опрос экспертов, специально проведенный в рамках этого исследовательского проекта.

Разрыв между официально прописанными правилами найма и реальностью говорит о том, что нельзя избавиться от инбридинга лишь путем введения формальных требований к открытому и непредвзятому отбору. Даже если формально все необходимые процедуры уже существуют (скажем, открытость отбора обеспечивается за счет обязательной публикации вакансий в национальной прессе), на практике действуют устоявшиеся неформальные правила, которые ограничивают возможности внешних кандидатов получить работу. Отвечая на вопрос о причинах распространенности инбридинга, сотрудники администрации вузов нередко говорят, что вузы просто вынуждены нанимать собственных выпускников, поскольку не получают заявок от внешних кандидатов. В целом опрошенные нами эксперты согласны: найти работу в вузе (тем более долгосрочную и стабильную) непросто (рис. 1.8).

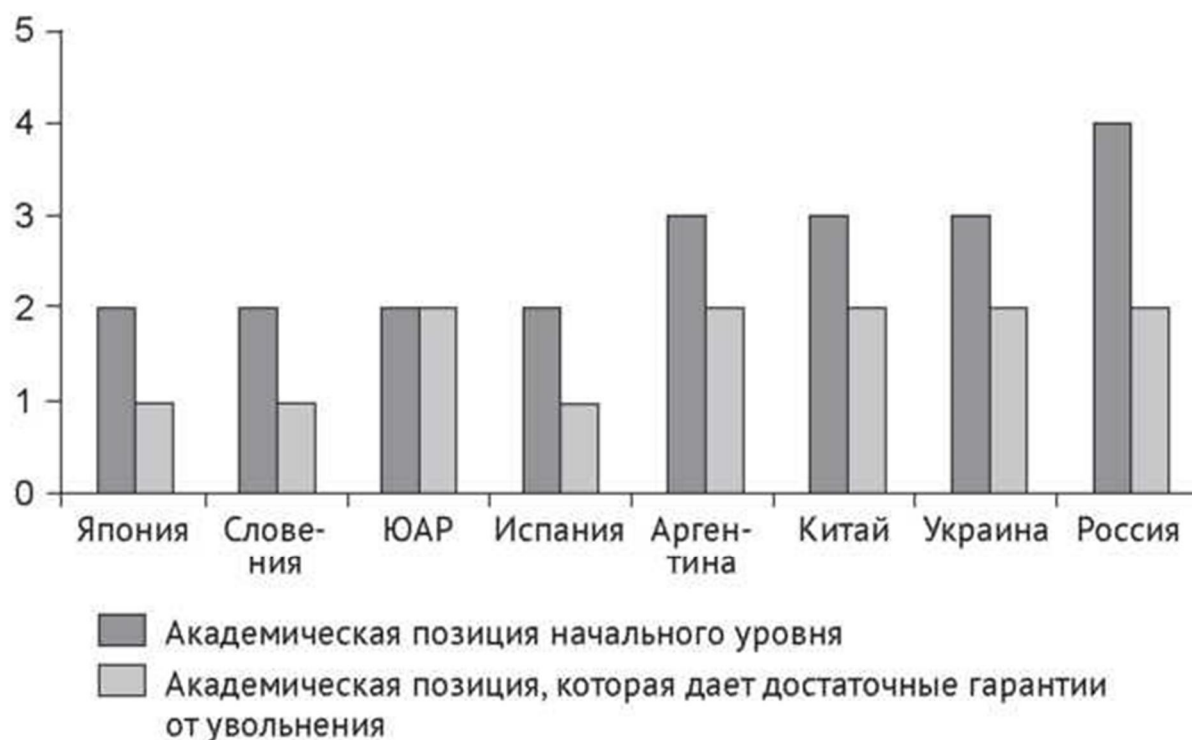


Рис. 1.8. Мнения экспертов о том, легко ли устроиться на работу в вуз в их странах

Примечание. Данные отражают ответы респондентов на пункты предложенного опросника по шкале Лайкерта; они варьировались от «1 — получить академическую позицию очень трудно» до «5 — получить академическую позицию очень легко».

Источник: Опрос экспертов, специально проведенный в рамках этого исследовательского проекта.

Иная ситуация в России, хотя и там академический рынок труда становится все более конкурентным благодаря предпринятым в 2013 г. Правительством инициативам по реструктуризации ряда российских вузов. Кроме того, усиление конкуренции за преподавательские должности сейчас обусловлено демографической ямой: молодая когорта сокращается, абитуриентов и студентов становится меньше, а значит, и преподавателей теперь нужно меньше.

Почти все эксперты сходятся в том, что определяющий фактор успешного отбора при приеме на работу — профессиональные качества кандидата (рис. 1.9).

С этой точки зрения различий между элитными и прочими вузами в разных странах практически не наблюдается. Наличие у кандидатов предшествующего опыта работы в вузе не слишком важно (рис. 1.10), особенно в Японии и России.

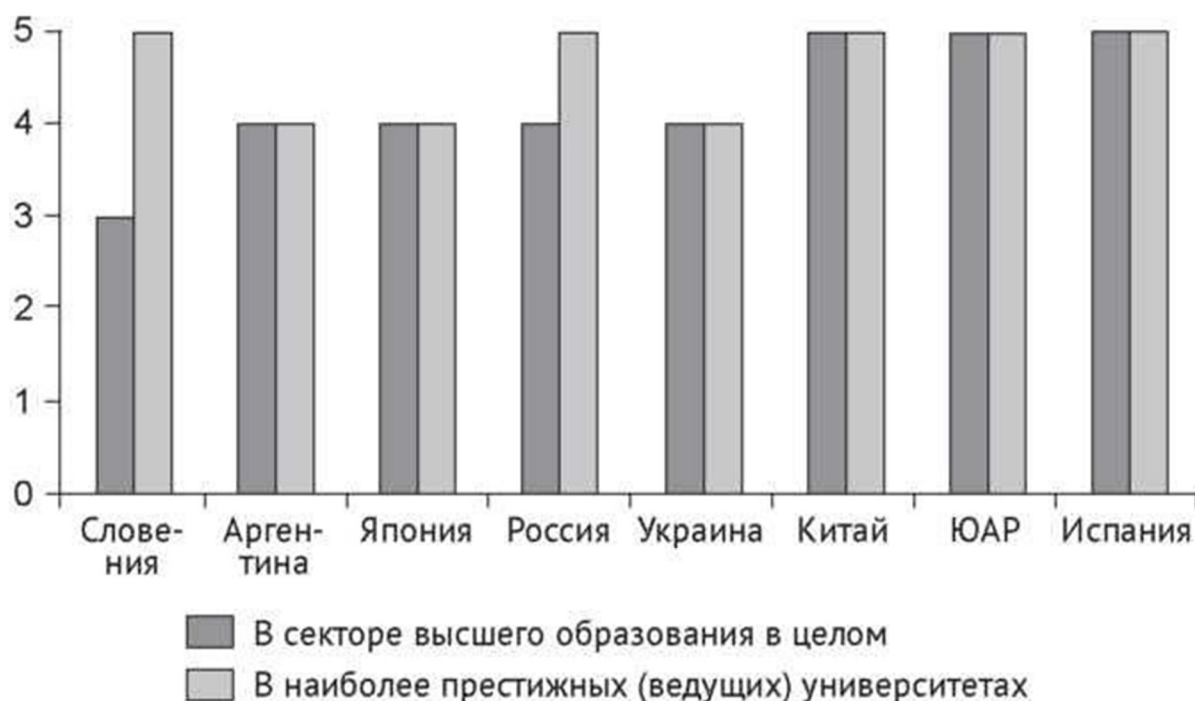


Рис. 1.9. Мнения экспертов о роли различных факторов при приеме на работу в вузах их стран: высокие результаты профессиональной деятельности (например, число опубликованных статей и т.п.)

Примечание. Данные отражают ответы респондентов на пункты предложенного опросника по шкале Лайкерта; они варьировались от «1 — этот фактор совсем не важен» до «5 — этот фактор очень важен».

Источник: Опрос экспертов, специально проведенный в рамках этого исследовательского проекта.

В более чем половине рассмотренных стран сам факт, что кандидат является выпускником того же вуза, не играет значительной роли при приеме на работу (рис. 1.11).

Инбридинг — явление положительное, отрицательное... или просто неизбежное?

Проведенный нами краткий сравнительный анализ показал, что в отношении инбридинга между рассматриваемыми странами есть как сходства, так и различия (мы полагаем, что это верно и для всех прочих стран). Важно отметить, что консенсуса относительно понимания причин инбридинга нет. Результаты сравнительного анализа и подробный разбор кейсов, предложенных в данной книге, свидетельствуют о сложности и многоаспектности этого явления. Инбридинг характерен и для больших, и для малых стран. Появление и укоренение инбридинга обусловлено целым рядом причин, как то:

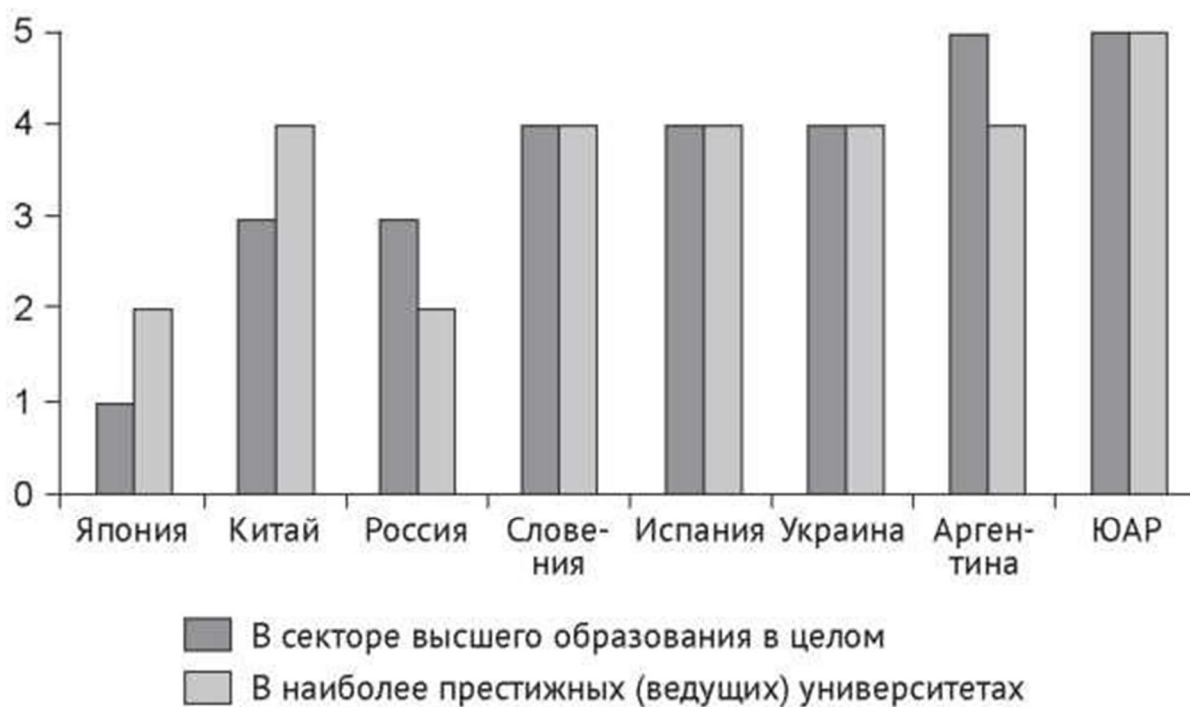


Рис. 1.10. Мнения экспертов о роли различных факторов при приеме на работу в вузах их стран: наличие опыта работы в вузе

Примечание. Данные отражают ответы респондентов на пункты предложенного опросника по шкале Лайкерта; они варьировались от «1 – этот фактор совсем не важен» до «5 – этот фактор очень важен».

Источник: Опрос экспертов, специально проведенный в рамках этого исследовательского проекта.

- отсутствие национального академического рынка труда;
- ограниченное число программ аспирантуры, готовящих будущих преподавателей;
- традиционная неразвитость мобильности в профессиональной сфере и в обществе в целом;
- укоренение процесса отбора и найма, построенного на личных отношениях;
- местная языковая политика, которая ограничивает возможности найма иноязычных представителей из других стран и регионов.

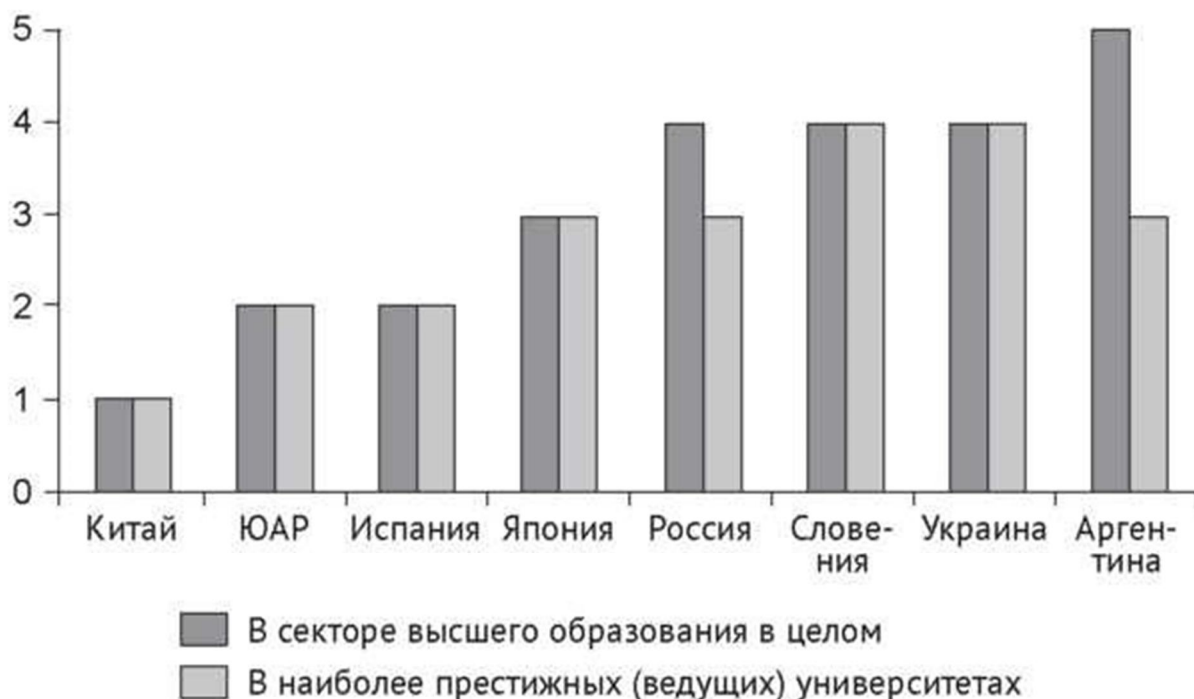


Рис. 1.11. Мнения экспертов о роли различных факторов при приеме на работу в вузах их стран: кандидат является выпускником того же вуза, куда устраивается на работу

Примечание. Данные отражают ответы респондентов на пункты предложенного опросника по шкале Лайкерта; они варьировались от «1 — этот фактор совсем не важен» до «5 — этот фактор очень важен».

Источник: Опрос экспертов, специально проведенный в рамках этого исследовательского проекта.

Как показывает наше исследование, инбридинг возможен даже тогда, когда вузы уверены, что проводят отбор преподавателей честно, на конкурсной основе. Становится очевиден своего рода замкнутый круг: в результате инбридинга у преподавателей практически нет опыта работы в других вузах, что мешает им увидеть нерациональность некоторых практик в их собственном вузе и осознать, что существуют альтернативные способы и формы организации деятельности. Иными словами, даже когда инбриды не уступают остальным своим коллегам в научной продуктивности, они обычно более ориентированы на местное научное сообщество, местные нормы и ценности и, пожалуй, менее заинтересованы в обновлении своего вуза.

Многие преподаватели по всему миру на протяжении всей своей жизни работают в условиях инбридинга. Распространенность этого явления в современном мире, в эпоху расширения системы высшего образования и повышения его роли с точки зрения социального и экономического развития, требует от нас разобраться в причинах и последствиях инбридинга. Наша начальная предпосылка заключалась в том, что инбридинг — в корне сомнительная практика. В целом мы по-прежнему склонны так думать, хотя глубинный анализ существенно расширил наше понимание данного явления и позволил увидеть его совершенно утилитарные основания, а также практические трудности, связанные с его преодолением. В этом смысле

инбридинг нередко оказывается всего лишь одним из симптомов серьезных системных проблем в области высшего образования; его выбирают как «наименьшее из зол», в принципе возможных в процессе академического найма.

Это приводит нас к обескураживающему выводу: даже если какой-либо стране удастся побороть инбридинг, ее образовательная система едва ли избавится от системных проблем. Такие проблемы обычно связаны с отсутствием национального или регионального рынка труда, ограниченной социальной/профессиональной мобильностью или небольшим размером страны и специфическими местными языковыми требованиями к преподавателям, что делает наем выпускников иностранных вузов практически невозможным. Более того, полный отказ от инбридинга без пересмотра существующей системы контрактных отношений между вузами и преподавателями может вообще отвлечь молодых людей от академической карьеры, поскольку сделает условия труда и продвижения по карьерной лестнице в вузе нестабильными и сомнительными.

Университеты по всему миру сейчас испытывают на себе беспрецедентное давление. Перед ведущими национальными исследовательскими вузами стоят проблемы расширения научной деятельности, достижения высоких мест в международных рейтингах и повышения уровня интернационализации преподавателей и студентов. Для других вузов наиболее актуальны проблемы массовизации высшего образования, растущей приватизации образовательного сектора, роста популярности массовых открытых онлайн-курсов и дистанционных программ обучения, а также диверсификации студенческого контингента. Решение этих проблем требует открытости новым идеям и умения по-новому взглянуть на них, что несвойственно преподавателям-инбридам.

Хотя наше исследование не дает ответа, как решить эти масштабные проблемы, оно посылает четкий сигнал профессионалам в области высшего образования по всему миру о необходимости обратить внимание на проблему инбридинга и тщательно ее изучить. Сегодня инбридинг воспринимается как неизбежность. Выявление вредных последствий инбридинга должно сопровождаться конструктивными попытками борьбы с ними. В условиях усиливающейся конкуренции за ресурсы и роста общественных ожиданий от высшего образования перед университетами всего мира не только встают новые трудности, но и открываются новые возможности. Новые реалии требуют от вузов тщательного анализа всех факторов, влияющих на их деятельность, включая такие как привлекательность работы в вузах для преподавателей и способность самих вузов удерживать лучшие кадры. Слепо следовать сложившимся моделям, не подвергая их актуальность и ценность сомнению, — не лучшее решение для современных университетов. Академический инбридинг — важная проблема в высшем образовании, и наконец пришла пора с ней разобратся.

БИБЛИОГРАФИЯ

Gouldner A.W. Cosmopolitans and Locals: Toward an Analysis of Latent Social Roles-I // Administrative Science Quarterly. 1957. Vol. 2. P. 281-303.

Soler M. How Inbreeding Affects Productivity in Europe // Nature. 2001. No. 411. P. 132.

2. АКАДЕМИЧЕСКИЙ ИНБРИДИНГ: ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ

Ольга Горелова, Мария Юдкевич

ВВЕДЕНИЕ

Проблему академического инбридинга изучают в мире уже на протяжении века. В данной главе представлены результаты тщательного анализа основных трудов в этой области. Кроме того, здесь приводятся различные определения инбридинга и сделан небольшой экскурс в историю его изучения. В главе также собраны мнения основных исследователей инбридинга о вероятных причинах, которые лежат в его основе, о его последствиях и перспективах борьбы с ним. В конце главы содержится краткое описание отдельных кейсов по ряду стран.

Интерес к инбридингу возник еще в начале XX в. Уже тогда о нем говорили, как о нездоровой практике. В своей знаменитой книге «Управление университетом» [2] президент Гарварда Чарльз Элиот писал:

Нанимать собственных выпускников в качестве преподавателей естественно, но неразумно. Естественно — потому что выпускники хорошо, на протяжении многих лет знакомы тем, кто занимается отбором кандидатов на преподавательские должности; неразумно — потому что планомерное близкородственное скрещивание из поколения в поколение представляет смертельную опасность и для университета, и для технического училища, и для военно-морской или военной академии. [Eliot, 1908. P. 90]

Пожалуй, это самая известная цитата, которая приводится во многих более поздних работах [3]. И хотя Элиот не уточняет, что именно он подразумевает под «смертельной опасностью», важно отметить, что уже первое упоминание инбридинга характеризует его как отрицательный и нежелательный феномен (хотя и широко распространенный). Утверждение Элиота спровоцировало огромный интерес к проблеме инбридинга.

ОПРЕДЕЛЕНИЯ ИНБРИДИНГА

Обычно под академическим инбридингом понимают наем университетами собственных выпускников. Сам термин заимствован из биологии: в биологии инбридингом называется «ситуация близкородственного скрещивания (растений или животных)» [Sivak, Yudkevich, 2012; Smyth, Mishra, 2014]. «Инбридинг» — наиболее широко используемый термин, хотя некоторые авторы употребляют такие понятия, как «эндогамия» [Rocca, 2007; Godechot, Louvet, 2008], «академический непотизм» [Godechot, Louvet, 2008] и «местная циркуляция» [Bleiklie, Hostaker, Vabo, 2000].

Различные исследователи по-разному определяют инбридинг. Одни (и таких большинство) ссылаются в первую очередь на то, что преподаватель окончил тот же университет, где и работает. Другие подчеркивают значение социальных связей в процессе отбора кандидатов. Годешо и Лувэ, например, пишут, что инбридинг — это «процесс отбора, основанный главным образом на

межличностных отношениях, а не на стандартизированной процедуре оценки кандидатур или тщательном анализе умений соискателей». Рокка тоже отмечает, что инбридинг в академической среде появляется тогда, когда социальные связи в процессе найма начинают играть более важную роль, нежели профессиональные достижения.

Некоторые из тех, кто описывает инбридинг как наем вузами собственных выпускников, называют инбридами преподавателей, которые «обучались на одной или на всех образовательных ступенях в том вузе, где работают» [McNeely, 1932; Eells, Cleveland, 1935a; McGee, 1960; Blau, 1973; Hargens, Farr, 1973; Dutton, 1980; Pan, 1993; Smyth, Mishra, 2014]. В последние десятилетия, говоря об инбридинге, авторы все чаще подчеркивают значимость того, где преподаватель получил свою наивысшую ученую степень (как правило, речь идет о степени *PhD*) [Pan, 1993]. Иначе говоря, с их точки зрения, инбриды — это преподаватели, которые работают в том вузе, аспирантуру которого окончили, независимо от того, где они учились раньше [Berelson, 1960; Wells, Hassler, Sellinger, 1979; Wyer, Conrad, 1984; Eisenberg, Wells, 2000; Horta, Veloso, Grediaga, 2010; Cruz-Castro, Sanz-Menéndez, 2010; İnanç, Tunçer, 2011].

Иногда встречаются более узкие определения. Так, Наварро и Риверо [Navarro, Rivero, 2001] называют инбридами преподавателей, которые работают в том же вузе, где они опубликовали свою первую работу. Согласно Холингшеду [Hollingshead, 1938], инбридинг — это «принадлежность к одной из консолидированных групп, как то: выпускники, друзья, члены семьи» [Pan, 1993. Р. 14]. Для других авторов инбридом является «преподаватель, который работает в непосредственной географической близости от университета, где он получил свою первую академическую степень» [Bleiklie, Nøstaker, Vabø, 2000]. Такое определение скорее связано с проблемой отсутствия географической мобильности, однако указанные авторы, тем не менее, усматривают в этой ситуации инбридинг.

Иногда практическое применение данной концепции зависит от конкретных обстоятельств, в которых проводилось исследование. Например, Кларк и Ларсон [Clark, Larson, 1972] изучали инбридинг в американских колледжах, аффилированных с различными религиозными конфессиями. Поэтому они определяли этот феномен как наем вузами преподавателей, которые учились или получили степень бакалавра в других, но представляющих ту же конфессию колледжах.

Многие исследователи проводят различие между чистыми инбридами и *возвращенцами* (*silver-corded*), т.е. инбридами, которые по окончании вуза работали в другом месте, прежде чем вернуться в свой вуз [Caplow, McGee, 1958; Berelson, 1960; Hargens, Farr, 1973; Dutton, 1980; Horta, 2013; Smyth, Mishra, 2014], или «мобильными инбридами», т.е. «теми, кто во время аспирантуры учился или преподавал в другом вузе и/или поработал в другом вузе в качестве постдока, прежде чем получить должность в своей альма-матер» [Horta, 2013. Р. 492]. Как отмечают указанные авторы, важно не забывать об этом различии, поскольку возвращенцы обычно лучше работают благодаря своему более обширному и многообразному профессиональному опыту.

Некоторые авторы также отдельно обращали внимание на степень академической мобильности: часть преподавателей (немобильные, приверженные одному и тому же месту работы) строят карьеру в одном университете, но сами они при этом окончили другой университет; а часть преподавателей (мобильные) периодически меняют место работы [Dutton, 1980; Cruz-Castro, Sanz-Menéndez, 2010; Horta, 2013]. Упомянутые авторы воспринимают инбридинг в качестве крайней формы отсутствия мобильности, что только подтверждается их исследованиями: как оказалось, инбриды и «приверженные одному месту работы» преподаватели нередко ведут себя сходным образом [Dutton, 1980; Horta, 2013].

В общем, существует несколько определений инбридинга, используемых учеными в зависимости от задач и особенностей конкретного исследования. Тем не менее в основе этого явления лежит тот факт, что вузы нанимают преподавателей из числа собственных выпускников (будь то выпускники бакалавриата, магистратуры или аспирантуры).

ПОЯВЛЕНИЕ ИНТЕРЕСА К ИНБРИДИНГУ

Первым полноценным исследованием, посвященным инбридингу, считается статья МакНили, опубликованная в 1932 г. под заголовком «Академический инбридинг в колледжах и университетах, получивших землю от федерального правительства». О последствиях инбридинга в ней говорится немного, и все же вот что пишет автор:

Широко известно, что наем большого количества собственных выпускников в качестве преподавателей негативно сказывается на развитии и результатах работы заведений высшего образования. Такие преподаватели, т.е. люди, получившие профессиональную подготовку там же, где и работают, зачастую полностью впитывают традиции и порядки своего вуза. А это значит, что они оказываются лишены широты кругозора, который необходим для успешной академической карьеры. [McNeely, 1932. P. 1]

Вместе с тем в ходе исследований выяснилось, что инбриды получают в среднем немного больше остальных преподавателей. По мнению Ривса и его коллег [Reeves et al., 1933], экономическое и профессиональное признание приходит к инбридам немного позднее. Авторы некоторых других ранних исследований тоже делают вывод о том, что уровень производительности инбридов ниже, чем у других преподавателей, и что они охотнее других склонны браться за административную работу [Eells, Cleveland, 1935b; Hollingshead, 1938]. Миллер согласен с тем, что инбридинг — негативное явление. При этом он отмечает, что, «к счастью, в США инбридинг год от года ослабевает» [Miller, 1918. P. 53-54]. Впрочем, в ряде сегментов американского образовательного рынка инбридинг присутствует и по сей день.

ПРИЧИНЫ ИНБРИДИНГА

Если раньше исследователи пытались измерить степень распространенности инбридинга, то современные авторы уделяют больше внимания причинам и последствиям этого явления. Экономисты, социологи, специалисты в области высшего образования — все, кто так или иначе изучает инбридинг, как правило,

занимаются в первую очередь институциональными причинами этого явления (т.е. пытаются понять, почему вузы берут на работу собственных выпускников). Одно из немногочисленных исключений — исследование Хорты, Сато и Йонедзавы, проведенное ими в Японии в 2011 г. Они пытались выяснить, почему некоторые преподаватели становятся инбридами с точки зрения индивидуального карьерного выбора. Основываясь на количественном анализе интервью, авторы пришли к выводу, что одна из предпосылок инбридинга — ситуация, когда «человек оканчивает бакалавриат и магистратуру одного вуза, а затем поступает там же в аспирантуру, и все его научные руководители и консультанты — преподаватели того же вуза» [Horta, Sato, Yonezawa, 2011. P. 39]. Очевидно, что эти факторы увеличивают вероятность найма «своего», внутреннего кандидата на академическую должность.

В целом можно выделить два типа причин инбридинга: *внешние* (зависящие не от самого вуза, а от среды) и *внутренние* (обусловленные деятельностью конкретного вуза).

Внешние причины инбридинга

Первая причина. Инбридинг связан с этапом развития, на котором находится национальная система образования. Конкретный этап позволяет предсказать уровень инбридинга. «На ранних этапах развития системы образования (и университетов) инбридинг неизбежен и, пожалуй, даже необходим и целесообразен» [Ibid. P. 37], поскольку помогает быстрее наращивать исследовательский и образовательный потенциал. Осознанный переход к инбридингу может способствовать переходу университета в категорию элитных — вот почему на ранних этапах развития национальной системы образования инбридинг и престижные вузы идут обычно рука об руку [Berelson, 1960].

Видимо, этим и объясняется, что уровень инбридинга в престижных вузах, как правило, выше среднего по стране. Это отмечали многие исследователи [Berelson, 1960; Wells, Hassler, Sellinger, 1979; Im, 1990; Eisenberg, Wells, 2000; Horta, Sato, Yonezawa, 2011]. С точки зрения Берельсона, высокая степень инбридинга в ведущих вузах страны — «статистическое проявление» того, что они занимают лидирующие позиции в системе образования. Обычно именно в таких вузах обучается большинство аспирантов, поэтому эти вузы просто вынуждены набирать собственных выпускников, а другие, более новые университеты появляются лишь позже, на следующем этапе развития системы образования, и набирают преподавателей из числа бывших сотрудников элитных университетов [Horta, Sato, Yonezawa, 2011]. Тот факт, что большинство степеней *PhD* в США выдается небольшим кругом ведущих вузов, позволяет понять, почему лучшие американские университеты принимают на работу выпускников друг друга, — ведь это позволяет им поддерживать свой престижный статус. Некоторые считают, что это тоже близко к инбридингу и указывает на определенную патологию системы образования [DiRamio, Theroux, Guarino, 2009].

Распространенность инбридинга в ведущих вузах ведет к их изоляции: «чем престижнее какой-то факультет, тем выше уровень инбридинга и тем сложнее выпускникам других вузов устроиться туда на работу» [Massengale, Sage, 1982.

Р. 310]. Обнаружена корреляция между уровнем инбридинга и качеством образовательных программ, что присуще, впрочем, только вузам, предлагающим высококачественное образование [Blackburn, Conrad, Young, 1987].

Взаимосвязь между престижем факультета и уровнем инбридинга имеет U-образную форму [Yim, 2011]. Высокий уровень инбридинга свойствен и наиболее престижным, и наименее престижным факультетам, поскольку и те и другие часто полагают себя вправе манкировать общепринятым принципом найма внешних кандидатов. А остальные факультеты и подразделения стараются соответствовать сложившимся нормам и потому не одобряют инбридинг.

В ряде случаев инбридинг связан с этапом развития конкретного факультета или подразделения: это может быть «регрессирующий этап» (ситуация серьезной неустойчивости или сокращения ресурсов), «стабильный этап» либо «этап актуализации» (ситуация расширения ресурсов, улучшения имиджа) [Bridgeland, 1982]. Факультеты, находящиеся на первом этапе, нанимают инбридов чаще прочих в силу ограниченности ресурсов. «Стабильные» факультеты, в свою очередь, нанимают инбридов чаще, чем факультеты, которые находятся на третьем этапе, ибо последние «не хотят, нанимая внутренних кандидатов, рисковать своей репутацией» — ведь инбриды «менее востребованы на рынке труда и в меньшей степени способствуют повышению статуса своего структурного подразделения» [Pan, 1993. Р. 47].

Вторая причина. Инбридинг связан с географическими ограничениями (неудобное месторасположение) и нехваткой финансовых средств. В этом случае он выполняет определенную практическую функцию, оберегая внешних кандидатов от экзогенных и финансовых проблем конкретного вуза [McGee, 1960]. Например, по словам МакГи, довольно высокий уровень инбридинга (29%) в Университете Техаса обусловлен отдаленностью этого вуза от прочих, ввиду чего многие преподаватели не хотят сюда переезжать. Кроме того, МакГи отмечает влияние финансового положения вуза на инбридинг (внутренний найм менее ресурсозатратен). Инбриды обычно преданы своему вузу, а значит, на их найм и удержание нужно меньше средств. Именно из экономии, считает МакГи, в Техасском университете часто нанимают собственных выпускников. Камачо [Camacho, 2001] тоже указывает на возможную связь между финансовым положением вуза и инбридингом, полагая, что высокий уровень инбридинга сопряжен с низкими затратами на исследовательскую деятельность. Опираясь на Ежегодный отчет Евростата за 2001 г., Камачо выявил отрицательную корреляцию между долей ВВП, выделяемой на науку, и инбридингом ($r = -0,75$; $P = 0,0018$). Отсюда он сделал вывод, что инбридинг является одним из следствий неудачного выбора стратегии капиталовложений.

Третья причина. Инбридинг связан с непрозрачной процедурой найма, когда о вакансиях не объявляется публично и внешние кандидаты просто не знают о них. Как пишут Хорта, Сато и Йонедзава [Horta, Sato, Yonezawa, 2011], именно непрозрачная процедура найма долгое время оставалась одной из основных причин распространенности инбридинга в Японии. Реформа академического найма, в результате которой японские университеты стали в

обязательном порядке публиковать информацию о вакансиях в национальной и международной прессе, способствовала существенному снижению уровня инбридинга в вузах страны.

Четвертая причина. Инбридинг связан со сложившимся в обществе отношением к нему и с академической мобильностью в целом. Например, в Японии инбридинг раньше считался положительным явлением, и лишь модернизация национального рынка труда подтолкнула академическое сообщество к изменению своих представлений о нем [Horta, Sato, Yonezawa, 2011]. Исследование, основанное на интервью с мексиканскими преподавателями об их образовательной и профессиональной траекториях, тоже показывает, что «академический инбридинг может быть связан с культурным восприятием институциональной и географической мобильности» [Padilla, 2008].

Внутренние причины инбридинга

Все остальные причины инбридинга можно грубо обозначить как внутренние, поскольку они связаны в первую очередь с решениями конкретных лиц в рамках вуза, которые хотят принять на работу своих выпускников, и с важностью социальных связей в процессе отбора кандидатов [Росса, 2007].

Первая причина. Исследуя функциональный инбридинг, МакГи замечает: Пионеры в области исследований инбридинга в США — Элиот, Холлингшед, Иилс и Кливленд — объясняют инбридинг главным образом тем, что нанять уже знакомого человека или того, кто под рукой, просто удобно с организационной точки зрения; к тому же сотрудникам, которые выполняют различные административные функции, выгодно иметь среди преподавателей кого-то, кто разделяет их взгляды. [McGee, 1960. P. 484]

Айзенберг и Уэллс тоже выдвигают несколько возможных объяснений инбридинга в своей работе о юридическом высшем образовании в США. Они полагают, что преподаватели нанимают тех из своих выпускников, кто разбирается в интересующих преподавателей вопросах и хорошо владеет пером, т.е. может внести определенный вклад в повышение научного престижа своего факультета или вуза. Кроме того, авторы приходят к выводу, что из-за вмешательства межличностных отношений преподаватели не всегда нанимают лучших своих выпускников. Иногда они нанимают тех, кто хорошо учился, но не слишком успешен в научной работе. Обусловлено это тем, что преподавателям сложно «справедливо оценивать собственных выпускников, как если бы они пришли из других вузов», потому что «они знают их слишком хорошо и не могут объективно судить о них» [Eisenberg, Wells, 2000. P. 387]. Некоторые студенты участвуют в проектах, которые ведут преподаватели, и, соответственно, становятся их протеже. Это тоже может способствовать неадекватной оценке преподавателями достижений и заслуг таких студентов.

Вторая причина. Вузы традиционно выказывают высокую степень доверия своим выпускникам, а преподаватели знают их лично, что в итоге также ведет к распространению инбридинга. Найм собственных выпускников помогает снизить ресурсозатратность — ведь в ином случае приходится тратить много времени сначала на оценку резюме внешних, неизвестных кандидатов, затем на

их адаптацию в новом коллективе и далее на отслеживание качества их работы [Godechot, Louvet, 2008]. С точки зрения сотрудников администрации, внутренний найм (т.е. найм кандидатов, с которыми они уже, вероятно, давно знакомы) может способствовать более эффективному перераспределению ресурсов внутри вуза [Росса, 2007].

Третья причина. Университеты отдают предпочтение собственным выпускникам, ибо это «снижает уровень неопределенности и уменьшает риск неудачи в случае найма внешних кандидатов» [Majcher, 2005. Р. 160]. Некоторые вузы, расположенные в отдаленных регионах, сознательно делают выбор в пользу инбридов — в большинстве случаев местных жителей [Gouldner, 1957; Blau, 1973], поскольку те более преданы своему вузу и готовы прикладывать больше усилий ради его процветания, нежели «заезжие» преподаватели. В такой ситуации инбриды также берут на себя больше обязанностей «местного значения» (преподавательская и административная работа). Своим присутствием они обеспечивают вузам определенную стабильность; это особенно хорошо видно на примере стран, где все члены профессорско-преподавательского состава, вне зависимости от вуза, имеют примерно одинаковые права и приравнены в статусе к госслужащим, а значит, вузы не имеют возможности самостоятельно формировать систему оплаты труда [Pezzoni, Sterzi, Lissoni, 2009].

Четвертая причина. Вузы, которые видят своей задачей прежде всего обучение, тоже нередко отдают предпочтение инбридам. В таком случае одним из основных критериев отбора оказываются не научные результаты, а «преподавательский потенциал» [Eisenberg, Wells, 2000], что включает умение читать определенные курсы, подстраиваясь под существующую программу обучения. И если оценить исследовательские качества внешних кандидатов нетрудно (можно прочесть опубликованные ими работы или попросить провести семинар и т.п.), то с преподавательскими качествами дело обстоит иначе — иногда по-настоящему оценить их можно лишь через какое-то время. Разрабатывая собственные курсы, инбриды чаще всего содействуют формированию очень специфического, локально ориентированного подхода к преподаванию, ведь они «руководствуются собственным опытом, приобретенным ими в бытность студентами, а потом и учебными ассистентами своего вуза» [Sivak, Yudkevich, 2012. Р. 4]. Появляется определенная культура преподавания, которая аккуратно сохраняется и передается из поколения в поколение. В результате в вузе складываются собственные образовательные стандарты и программы обучения, несовместимые с теми, что действуют в других вузах.

Пятая причина. Инбридинг полезен с практической точки зрения для тех вузов, которые «хотят расширить свое присутствие в общественном пространстве путем оказания консультационных услуг», потому что инбриды обычно более активны в качестве консультантов [Horta, Veloso, Grediaga, 2010. Р. 422].

ПОСЛЕДСТВИЯ ИНБРИДИНГА

Последствия инбридинга заметны на всех уровнях: *индивидуальном, институциональном* (факультеты, вуз), *макроуровне* (национальная система образования в целом). Большинство исследователей единодушны в том, что инбридинг негативно влияет на систему образования. Некоторые авторы уточняют, что уровень инбридинга и его последствия зависят от типа вуза (частный или государственный, престижный или нет и т.д.), образовательной программы, дисциплины и пр. [Eells, Cleveland, 1935a; Clark, Larson, 1972; Eisenberg, Wells, 2000].

Индивидуальный уровень. Множество статей посвящено тому, как инбридинг сказывается на результатах работы преподавателей. Чаще всего в этих статьях сравнивается научная продуктивность инбридов и остальных преподавателей, поскольку она считается одним из основных показателей качества работы. Обычно все сводится к подсчету опубликованных работ, хотя некоторые исследователи учитывают и их качество (например, по различным индексам цитирования). Ряд исследователей оценивают различия не только между инбридами и остальными преподавателями, но и между преподавателями в зависимости от их степени мобильности [Dutton, 1980; Horta, 2013]. Эти исследователи подчеркивают, что низкая мобильность — еще более точный предиктор низкой научной производительности, нежели сам по себе факт инбридинга. Выясняется, что инбриды и приверженные одному вузу публикуют практически одинаковое число научных работ. В любом случае эти исследования также подтверждают, что инбридинг отрицательно отражается на научной продуктивности преподавателей.

Еще ранние исследования показали, что инбриды выпускают гораздо меньше книг в сравнении с остальными преподавателями. Но если рассматривать общий объем всех публикаций, разница не столь велика. И все-таки даже из ранних работ видно, что инбриды менее продуктивны [Eells, Cleveland, 1935b]. Более того, Иилс и Кливленд наглядно доказали наличие отрицательной связи между количеством дипломов, полученных преподавателем в том вузе, где он работает, и его производительностью [Eells, Cleveland, 1935a].

Эти выводы были многократно подтверждены и другими исследователями [Hargens, Farr, 1973; Dutton, 1980; Eisenberg, Wells, 2000; Horta, Veloso, Grediaga, 2010; İnanç, Tunçer, 2011; Sivak, Yudkevich, 2012; Horta, 2013].

Например, Хардженс и Фарр доказали, используя множественный регрессионный анализ (на основе данных каталога *American Men of Science* и индекса цитирования *Science Citation Index*), что инбриды менее продуктивны, причем с точки зрения как количества публикуемых работ, так и их качества и вне зависимости от того, где они работают — на престижных факультетах или нет. Заметим, что на статусных факультетах разница между инбридами и другими преподавателями не так существенна. Кроме того, была проверена обнаруженная корреляция между профессиональным стажем преподавателей и их научной продуктивностью. Правда, это не повлияло на итоговые выводы, поскольку данная корреляция незначительна. Наконец, выяснилось, что низкая исследовательская продуктивность характерна не только для инбридов, но и для возвращенцев. Это только в очередной раз подчеркивает негативный эффект

практики внутреннего найма с точки зрения качества индивидуальной работы преподавателей [Hargens, Farr, 1973].

Даттон пришел к сходным выводам: он изучал публикационную активность инбридов и остальных преподавателей в США на основе ответов респондентов (мужского пола) из 301 вуза. Регрессионный анализ показал, что общее число статей, написанных преподавателями на протяжении научной карьеры, отрицательно коррелирует с инбридингом и с приверженностью одному месту работы. В то же время, несмотря на наличие положительной связи между числом опубликованных книг и статей, оказалось, что инбридинг (в отличие от приверженности одному месту работы) положительно коррелирует с количеством публикуемых преподавателями книг. Отсюда Даттон делает вывод: «возможно, благодаря инбридингу ученым чаще удастся выкроить время и ресурсы на выполнение трудоемких задач» [Dutton, 1980. P. 15]. Вместе с тем по качеству публикаций, учтенных в исследовании, инбриды и приверженные одному месту работы уступают более мобильным коллегам, т.е. их уровень цитируемости ниже.

Авторы другого масштабного американского исследования, проведенного несколькими годами позже, пришли к противоположным выводам: с их точки зрения, инбриды не сильно отличаются от всех остальных, но если мобильные преподаватели издают больше книг, то инбриды — больше статей [Wyer, Conrad, 1984].

Исследуя инбридинг и академическую мобильность в Португалии, Хорта также решил рассмотреть вопрос о наличии корреляции между типом карьеры преподавателей и их публикационной активностью для разных категорий публикаций. Оказалось, что инбриды реже публикуются в международных изданиях, но чаще — в португальских. Автор приходит к выводу: «чем менее преподаватель мобилен, тем реже он издается в международных журналах и тем чаще пишет для национальных изданий» [Horta, 2013. P. 501]. Некоторые аналогии можно проследить и в России: данные по 28 санкт-петербургским вузам свидетельствуют, что инбриды обычно публикуются в «малозначительных» местных изданиях, а те, кто перешел из другого вуза, — в «более престижных» национальных журналах; к тому же «инбриды чаще других используют местные связи, чтобы что-то опубликовать» [Sivak, Yudkevich, 2012. P. 14]. Похожая ситуация в Бразилии: инбриды чаще всего публикуются в местных и национальных журналах [Velho, Krige, 1984].

Айзенберг и Уэллс отмечают: даже учитывая тот факт, что уровень цитируемости может зависеть от вуза, специализации или других показателей, «уровень цитируемости у инбридов обычно на 7-13% ниже, чем у остальных преподавателей» [Eisenberg, Wells, 2000. P. 382]. Те, кто сначала работал в родном вузе, а потом сменил место работы, имеют более высокий уровень цитируемости, нежели инбриды. Сходные результаты дало исследование преподавателей в четырех технических вузах Турции: индекс Хирша и число издаваемых статей у инбридов ниже, чем у тех, кто пришел извне; более того, инбриды завершают меньшее количество научных проектов [İnanç, Tunçer, 2011]. В Португалии инбриды реже руководят аспирантами [Horta, 2013]. А в Мексике, наоборот, инбридинг не влияет на количество диссертаций,

подготовленных под руководством того или иного преподавателя [Horta, Veloso, Grediaga, 2010].

Все вышесказанное позволяет сделать следующий вывод: в целом инбриды менее продуктивны, нежели их более мобильные коллеги. Это противоречит распространенному мнению о том, будто инбридинг — практика найма вузами лучших из своих выпускников. Хотя, как предполагает Марвелл [Marwell, 1974], инбриды — действительно лучшие выпускники, и они даже превосходят кандидатов извне на раннем этапе карьеры. Однако впоследствии, возможно, инбридинг ограничивает продуктивность преподавателей, которые слишком зависят от своих наставников. Поэтому, заключает Марвелл, при сравнении деятельности инбридов и других преподавателей необходимо учитывать, на каком этапе карьеры они находятся.

Однако некоторые исследователи приходят к совершенно иным выводам. Так, преподаватели американских колледжей, аффилированных с различными христианскими конфессиями, не различаются по уровню научной продуктивности [Clark, Larson, 1972]; преподаватели испанских университетов — практически не различаются [Cruz-Castro, Sanz-Menéndez, 2010]. Не было выявлено существенных различий и среди австралийских преподавателей права, причем исследователи проверяли полученные результаты несколькими статистическими методами [Smyth, Mishra, 2014]. Пэн [Pan, 1993] проанализировал ответы 355 отобранных случайным образом преподавателей из 11 американских университетов. Он пришел к выводу, что инбриды не уступают прочим коллегам с точки зрения научной продуктивности и качества педагогической работы (качество определялось по четырем показателям: оценка работы преподавателя деканом, эффективность выполнения административных функций, быстрота продвижения по карьерной лестнице, ориентированность на местное/космополитичное научное сообщество). Согласно некоторым данным, иногда инбриды даже опережают остальных преподавателей по этим показателям [McGee, 1960; Wells, Hassler, Sellinger, 1979; Wyer, Conrad, 1984; Dattilo, 1986].

Ряд авторов отмечает, что инбриды по-иному распределяют рабочее время: например, они чаще занимаются выполнением заданий, результаты которых будут заметны только сотрудникам вуза [Sivak, Yudkevich, 2012]. *Преподаватели-инсайдеры* (т.е. нанятые изнутри университета), опрошенные в рамках этого исследования, признавались, что довольно много времени уделяют преподавательской, административной и прочей работе. В то же время американские исследователи Вайер и Конрад утверждают, что в США, наоборот, «инбриды меньше времени уделяют преподавательской работе; в целом они тратят меньше времени на подготовку занятий, и аудиторной нагрузки у них тоже меньше» [Wyer, Conrad, 1984. Р. 220]. Однако Даттон не обнаружил статистически значимых различий между инбридами и мобильными сотрудниками с точки зрения времени, которое они тратят на подготовку и проведение занятий. Впрочем, оба этих американских исследования содержат вывод о том, что мобильные преподаватели тратят больше времени на исследовательскую работу, нежели инбриды [Dutton, 1980; Wyer, Conrad, 1984].

Даттон подчеркивает, что эта разница особенно заметна при анализе деятельности преподавателей, занимающих профессорскую позицию.

Есть данные, что инбриды чаще ориентируются на местный круг общения, где и происходит обмен информацией, тогда как мобильные преподаватели обычно больше ориентированы на внешний мир [Pelz, Andrews, 1966; Velho, Krige, 1984; Horta, Veloso, Grediaga, 2010; Sivak, Yudkevich, 2012; Horta, 2013]. Иначе говоря, инбриды общаются и обсуждают научные вопросы по большей части со своими кафедральными или факультетскими коллегами и редко взаимодействуют с сотрудниками других факультетов или вузов. Велхо и Крайдж подтвердили узость круга профессионального общения инбридов, показав, что они очень часто ссылаются в своих статьях на работы ближайших коллег.

Ограниченный круг общения и однообразный опыт чреваты сужением профессионального кругозора [McNeely, 1932]. Согласно наблюдениям инбридинг влечет сужение «поля зрения» и снижение предприимчивости; инбриды в меньшей мере демонстрируют творческий, новаторский подход к работе, чем их мобильные коллеги [Pelz, Andrews, 1966]. Возможно, это связано с тем, что инбриды, будучи протеже своих руководителей, нередко воспроизводят идеи последних, а значит, их кругозор ограничен [Eisenberg, Wells, 2000]. Поэтому инбриды нечасто достигают широкого профессионального признания в академическом сообществе; уже ранние исследователи отмечали, что инбриды реже упоминались в национальных именных библиографических указателях [Eells, Cleveland, 1935b].

Инбридинг мешает и карьерному росту. Как пишут Ииллс и Кливленд [Ibid.], вне зависимости от стажа и занимаемой должности инбриды на несколько лет отставали от своих коллег в продвижении по карьерной лестнице. Профессиональное признание со стороны научного сообщества и представителей власти тоже приходило к инбридам на несколько лет позднее [Reeves et al., 1933]. Впоследствии Харгенс и Фарр [Hargens, Farr, 1973], отслеживая карьеру преподавателей-инбридов, заметили, что она развивается медленнее (даже при контроле уровней продуктивности). Авторы подчеркнули, что их результаты соотносятся с выводами МакГи [McGee, 1960] о том, что инбридам, хотя те и работают практически на равных с остальными преподавателями, сложнее получить повышение, и к тому же им достается большая преподавательская нагрузка. МакГи считает это одним из следствий функционального инбридинга, когда в условиях вынужденного ограничения ресурсов вузам приходится нанимать собственных выпускников, чтобы в дальнейшем можно было выделить средства на поиск и наем внешних кандидатов [McGee, 1960]. Кроме того, хотя инбриды работают наравне с остальными, у них в среднем более низкая заработная плата [Wyer, Conrad, 1984]. В отличие от внешних преподавателей, инбриды практически не получают никакой институциональной поддержки (возможно, потому что предполагается, будто они заведомо лучше остальных понимают, как все устроено в их вузе). Они постоянно испытывают давление: от них ждут, что они все время должны «доказывать, на что способны» [Blanke, 1999], опережая тех, кто пришел извне. В некоторых странах (к примеру, в Испании) мужские

коллективы не хотят принимать женщин в свой «узкий дружеский круг», так что инбридинг приводит также к гендерной дискриминации и не способствует карьерному росту женщин [Vázquez-Cupeiro, Elston, 2006].

Однако не все исследователи согласны с тем, что карьера преподавателей-инбридов развивается медленнее. Например, в Испании инбриды и немобильные преподаватели в среднем быстрее получают постоянный контракт, нежели мобильные; есть основания предполагать, что инбридинг, наоборот, способствует профессиональному росту на ранних этапах карьеры [Cruz-Castro, Sanz-Menéndez, 2010]. В то же время в Турции карьерный путь у преподавателей, нанятых изнутри университета, длиннее, чем у нанятых извне [İnanç, Tunçer, 2011].

Таким образом, анализ научной литературы показывает, что последствия инбридинга для преподавателей очень многообразны, хоть иногда и неоднозначны. Одни исследователи считают, что инбридинг — явление, без сомнения, негативное. Другие показывают, что инбриды работают не хуже остальных и при этом вынуждены брать на себя больший объем преподавательской и прочей нагрузки, получают более низкую заработную плату и имеют меньше шансов на повышение.

Институциональный уровень. Последствия инбридинга на институциональном уровне, возможно, не столь разнообразны, но зато различные исследователи более или менее сходятся в своих выводах. На этом уровне имеют место как негативные, так и позитивные проявления инбридинга.

К негативным проявлениям относится научная атрофия (стагнация) и академическая фоссилизация[4] внутри вуза. Как уже говорилось, инбриды обычно ориентируются на своих коллег по вузу, чаще контактируют с ними, нежели с внешним миром. Соответственно, у них не возникает новых идей, не происходит внутреннего обновления [Pelz, Andrews, 1966; Velho, Krige, 1984; Horta, Veloso, Grediaga, 2010]. Сотрудники, нанятые извне, общаются с внешним миром и привносят в вуз новые идеи, что способствует преодолению стагнации [Horta, Veloso, Grediaga, 2010]. А инбриды «не вносят никакого или почти никакого вклада в развитие своего вуза; наоборот, их самонадеянность сдерживает развитие и ведет к застою» [Smythe, Smythe, 1944. P. 432]. Из-за инбридинга вуз может заостенеть, превратиться в некий «интеллектуальный карцер». Университеты, где распространен инбридинг, оказываются инертными; им сложнее адаптироваться к меняющемуся обществу [Scott, 1995]. Иногда они даже не способны решать «стоящие перед ними социальные задачи; тем самым их полезность и сама необходимость их существования оказываются под вопросом» [Horta, Veloso, Grediaga, 2010. P. 426].

Инбридинг может негативно влиять на качество образования и научный продукт, выдаваемый университетом [Godechot, Louvet, 2008]. Изучая инбридинг в Турции, исследователи обнаружили, что наличие инбридов и их количество отрицательно сказывается на научной продуктивности факультета в целом: там, где было много инбридов, даже нанятые извне преподаватели работали менее результативно [İnanç, Tunçer, 2011].

Инбриды склонны ограничивать круг профессионального общения вузом, где они работают; они в большей мере чувствуют свою связь с альма-матер,

нежели с выбранной дисциплиной [Gouldner, 1957]. Несмотря на то что они преданы своему факультету, вузу, и факультеты, и вуз в целом теряют свою привлекательность в глазах сторонних наблюдателей. Инбриды, не получившие широкого профессионального признания, подрывают престиж своего вуза, и остальные преподаватели оказываются не так сильно к нему привязаны [Blau, 1973]. Бриджленд [Bridgeland, 1982] предостерегает «факультеты, обладающие хотя бы минимальными амбициями, от найма собственных выпускников, поскольку это плохо сказывается на репутации организации» [5].

Тем не менее исследователи признают и позитивные проявления инбридинга на институциональном уровне. Одни говорят о том, что он способствует сохранению сложившихся в вузе традиций и поддержанию стабильности и преемственности [Pan, 1993; Padilla, 2008]. Другие отмечают, что если лучшие вузы довольно часто нанимают собственных выпускников, значит, инбриды работают более результативно. Если бы инбридинг действительно оказывал пагубное влияние на научную продуктивность целых коллективов, предполагают третьи, он был бы характерен по большей части для малопrestiжных факультетов [Wells, Hassler, Sellinger, 1979]. И хотя, например, Бриджленд [Bridgeland, 1982] считает, что инбридинг негативно влияет на имидж факультетов, Им [Im, 1990] с ним не согласен: он убежден, что инбридинг, наоборот, повышает их имидж — ведь наибольшее распространение это явление получило именно среди престижных факультетов и вузов.

Макроуровень. Исследований, которые были бы посвящены влиянию инбридинга на национальную систему образования, практически нет. Те же, что затрагивают эту тему, освещают ее исключительно в негативном ключе. Так, Солер [Soler, 2001] обнаружил отрицательную корреляцию между средним уровнем инбридинга по стране и общим уровнем научной продуктивности, в качестве меры которой было взято количество публикаций в ведущих журналах и уровень их цитируемости. Годешо и Лувэ [Godechot, Louvet, 2008] считают, что инбридинг «нарушает равенство возможностей на рынке труда», поскольку в его основе лежит «процесс отбора по субъективным признакам, а не путем применения стандартизированных методов оценки индивидуальной квалификации».

Наконец, негативное влияние инбридинга на качество и количество проводимых университетами исследований опасно для научного и экономического развития целых регионов [Furman, MacGarvie, 2007]. Инбридинг в вузах конкретного региона снижает конкурентоспособность этого региона в целом [Horta, Veloso, Grediaga, 2010].

Итак, большинство исследователей считают, что последствия инбридинга скорее негативны. Вместе с тем ряд авторов отмечают и положительный эффект инбридинга для отдельных преподавателей, вузов и даже стран. В следующем разделе мы обсудим возможные меры борьбы с инбридингом, предлагаемые различными исследователями.

ПРЕДЛОЖЕНИЯ ПО БОРЬБЕ С ИНБРИДИНГОМ И ЕГО НЕГАТИВНЫМИ ПОСЛЕДСТВИЯМИ

В некоторых странах правительство и руководство вузов отрицательно относятся к инбридингу и предпринимают определенные меры для борьбы с ним и устранения нежелательных последствий.

Наиболее эффективный способ противодействия инбридингу — институциональное закрепление формальных барьеров, которые стимулировали бы мобильность преподавателей. Примером страны, которая практически полностью справилась с инбридингом, является Германия, где преподаватели законодательно обязаны быть мобильными. Уровень инбридинга в Германии составляет всего 1% [Soler, 2001]. Там действует политика *Hausberufungsverbot*, которая «исключает возможность повышения в должности в пределах одного и того же вуза» [Jacob, Teichler, 2009. P. 255]. Поскольку инбридинг, по сути, — крайняя форма отсутствия мобильности, то законы в пользу мобильности одновременно служат борьбе с инбридингом. В Германии блага и льготы, которые преподаватель получает от вуза, четко показывают, сколь он успешен на внешнем рынке труда [Musselin, 2004]. В США действует ряд писаных и неписаных правил, которые запрещают вузам нанимать собственных выпускников [Pan, 1993; Horta, Veloso, Grediaga, 2010]. Во Франции Годешо и Лувэ предлагают ввести квоты по вузам на количество инбридов или же полностью запретить эту практику [Godechot, Louvet, 2008].

Можно встретить и другие предложения по ослаблению инбридинга. Годешо и Лувэ из Франции [Ibid.] и Инанк и Тансер из Турции [İnanç, Tunçer, 2011] подчеркивают, что процесс отбора кандидатов на преподавательские позиции должен быть объективным и прозрачным. Для этого, например, следует открыто публиковать списки соискателей на каждую позицию.

Испания и Япония уже провели ряд реформ. В Японии распространенность инбридинга была отчасти обусловлена тесной взаимосвязью в рамках кафедры профессора и его учеников: как только профессор выходил на пенсию, его место занимал доцент из числа ближайших коллег, а место последнего, в свою очередь, занимал преподаватель, который до этого был «правой рукой» доцента [Horta, Sato, Yonezawa, 2011]. В начале 1990-х годов жесткая кафедральная система претерпела ряд изменений. В 1997 г. появилась новая схема карьерного роста для преподавателей, основанная на последовательном переходе от одного контракта к другому и стимулирующая таким образом академическую мобильность. В 2004 г. началась реформа системы найма преподавателей, появились более прозрачные механизмы отбора. Теперь, когда информация о большинстве вакансий находится в открытом доступе, наконец возникла конкуренция. Эти меры действительно в целом способствовали снижению уровня инбридинга в Японии, хотя в некоторых вузах процесс отбора кандидатов остается закрытым. К тому же у инбридинга есть и другие причины: исторически сложилось, что японские ученые обычно проходят все ступени образования в одном вузе, а аспиранты работают исключительно под руководством преподавателей из своего университета, поэтому уровень инбридинга в Японии по-прежнему относительно высок [Horta, Sato, Yonezawa, 2011].

Первая попытка борьбы с инбридингом в Испании, которая свелась к формальному закреплению требования об объективном и прозрачном процессе

отбора кандидатов на преподавательские должности (в рамках Закона о реформировании университетов 1983 г.), не увенчалась успехом [Soler, 2001]. Как пишет Солер, эффективная борьба с таким распространенным явлением, как инбридинг, в Испании требует комплексных мер. Он предлагает начать распространять информацию обо всех вакансиях на международном уровне, а также запретить местным преподавателям и преподавателям, результаты работы которых получили низкую оценку, участвовать в деятельности отборочных комиссий.

В 2001 г. Испания предприняла новые меры, направленные на снижение уровня инбридинга. *Во-первых*, был принят Конституционный закон об университетах (*Ley Orgánica de Universidades*), направленный на повышение качества исследований и преподавания в испанских университетах, стимулирование академической и студенческой мобильности и, что не менее важно, установление прозрачных принципов найма [Vázquez-Cupeiro, Elston, 2006]. *Во-вторых*, в том же 2001 г. была введена специальная программа «Рамон-и-Кахаль» (названная так в честь испанского ученого, нобелевского лауреата Сантьяго Рамон-и-Кахаля), в рамках которой впервые в Испании появилась возможность получить должность, ведущую впоследствии к заключению постоянного контракта. Эта программа нацелена на изменение системы академического найма в стране и поощряет вузы, которые проводят по-настоящему конкурсный отбор на преподавательские должности и нанимают лучших кандидатов [Figuera, 2005]. Данные, приводимые Фигерой, свидетельствуют о том, что испанские вузы действительно стали чаще нанимать внешних соискателей (иногда даже иностранцев), хотя в целом уровень инбридинга в стране по-прежнему очень высок [Ibid.].

Камачо [Camacho, 2001] рекомендует другой способ борьбы с этим явлением: обнаружив, что высокий уровень инбридинга непосредственно связан со скудным научным финансированием, он заключает, что необходимо просто увеличить объем денежных вливаний в исследовательскую сферу.

Хорта предлагает бороться не с инбридингом, а с его последствиями. Он пришел к выводу, что «мобильные инбриды» (т.е. те, кто успел поработать где-то еще по окончании университета, прежде чем вернуться обратно преподавать) трудятся эффективнее, чем чистые инбриды. А значит, «чтобы снизить негативный эффект инбридинга, нужно мотивировать инбридов стать мобильнее и предоставлять им такую возможность» [Horta, 2013. Р. 506]. Иногда следует задуматься не только о способах устранения инбридинга, но и о способах сглаживания его последствий.

Итак, мы рассмотрели многие способы борьбы с инбридингом и смежными с ним проблемами. Различные страны пробуют разные подходы. Исследования показывают, что наиболее эффективные меры — это введение институционального запрета на наем вузами собственных выпускников, а также переход на прозрачные конкурсные механизмы отбора новых преподавателей и повышения в должности уже работающих сотрудников.

СТРАНОВЫЕ КЕЙСЫ

Изучение кейсов отдельных стран или регионов может помочь уяснить сам феномен инбридинга, его причины и последствия, а также ответить на вопросы, почему эта практика столь стабильна и отчего вузы не хотят с ней расстаться. Изучение кейсов также позволяет понять, каким образом инбридинг встроен в образовательную систему целого ряда стран и что затрудняет проведение реформ, нацеленных на повышение открытости вузов и снижение уровня инбридинга.

До недавнего времени практически все работы, содержавшие какую бы то ни было национальную статистику по поводу инбридинга, касались США. За последние два десятилетия география исследований инбридинга существенно расширилась. Неудивительно, что в большинстве случаев речь идет о странах, где это явление широко распространено (обычно оно освещается в негативном ключе). Большинство авторов связывают проблему инбридинга с низким уровнем академической мобильности в рассматриваемой стране и в мире в целом.

Существует много статей, посвященных ситуации в США, Мексике, Испании, Португалии, России, Японии и других странах. Чаще всего в них рассматривается вопрос, каким образом инбридинг влияет на научную продуктивность преподавателей и взаимоотношения в академической среде.

В США инбридинг стал предметом исследований еще в начале XX в. К настоящему времени опубликовано множество работ по этой теме^[6]. В большинстве из них (кроме [McGee, 1960] и [Wyer, Conrad, 1984]) говорится об отрицательном влиянии инбридинга на качество исследовательской работы преподавателей. Среди последних американских работ — [Eisenberg, Wells, 2000] (об инбридинге в юридических вузах) и [Yim, 2011] (сравнение уровня инбридинга различных факультетов вузов в зависимости от их престижности). Айзенберг и Уэллс решили сравнить цитируемость статей, опубликованных 700 преподавателями из 32 американских юридических вузов; в их числе были преподаватели, нанятые и изнутри, и извне. Проведя регрессионный анализ, исследователи пришли к выводу, что мобильные преподаватели и те, кто сначала поработал в родном вузе, а затем сменил работодателя, пишут более цитируемые статьи, чем чистые инбриды. Возможно, причина в том, что инбриды в целом мыслят менее оригинально и менее способны к инновациям, ибо воспроизводят идеи своих руководителей. Кроме того, была выявлена корреляция между количеством упоминаний в расчете на одного сотрудника и долей начинающих преподавателей-инбридов. Наиболее продуктивными оказались преподаватели юридических факультетов Гарварда, Йеля и Колумбийского университета. Для них же характерна максимальная доля инбридов среди молодых преподавателей [Eisenberg, Wells, 2000]. Возможно, наличие такой корреляции — отличительная черта юридических факультетов.

Одни исследователи, и их большинство, изучали влияние инбридинга на работу преподавателей. Другие (в частности, [Yim, 2011]) рассматривали организационные факторы инбридинга на примере разных по статусу американских социологических факультетов, имеющих собственную программу аспирантуры. И тут оказалось, что уровень инбридинга выше на наиболее и наименее престижных факультетах, а у «середнячков» он ниже. Это можно

объяснить конформизмом «среднячков», тогда как наиболее и наименее престижные факультеты не всегда считают нужным соблюдать правила.

В Бразилии исследовалась публикационная активность и цитируемость местных ученых-агрономов на примере 41 научной статьи, авторами которых были сотрудники двух бразильских вузов. Оказалось, что эти специалисты чаще всего публикуются в своих университетских изданиях и ссылаются в своих работах на коллег по университету. Они также преимущественно общаются на профессиональные темы лишь с ближайшими коллегами, т.е. в рамках вуза, что исследователи объясняют распространенностью инбридинга в стране [Velho, Krige, 1984].

В Мексике исследование, посвященное инбридингу и научной продуктивности местных ученых, было проведено в 2007 г. В его основу легли данные о 414 ученых из 14 вузов, изначально собранные для другого проекта — опроса о результатах стимулирования институциональных изменений в мексиканских вузах. Анализ показал, что инбридинг, к сожалению, влияет на результативность преподавателей: даже в элитных вузах инбриды реже сотрудничают с коллегами из других учебных заведений, а их статьи реже попадают в рецензируемые журналы [Horta, Veloso, Grediaga, 2010]. Учитывая довольно высокий (53%) уровень инбридинга в стране [Padilla, 2008], очевидно, что это явление может сказаться на качестве работы не только отдельных ученых, но и образовательной системы в целом.

Европейские исследования инбридинга начали появляться по большей части в конце 1980-х годов, и посвящены они были преимущественно странам на юге Европы — Испании и Португалии, где данный феномен наиболее распространен [Soler, 2001]. Правда, исследователи этих стран обычно касаются в своих работах проблемы инбридинга лишь мельком [Career Paths..., 2005; Pezzoni, Sterzi, Lissoni, 2009]. Развернутых исследований на эту тему немного.

Годешо и Лувэ предприняли попытку оценить уровень инбридинга во Франции, воспользовавшись базой данных *DOCTHESE*, где содержится информация обо всех защищенных в стране диссертациях; они ограничили свою выборку 1972-2000 гг. Инбридами они считали тех, кто через некоторое время после защиты собственной диссертации становился научным руководителем другой диссертации в том же вузе. Оказалось, что почти 30% всех преподавателей — инбриды. Авторы выяснили, что если в открытом конкурсе на преподавательскую должность участвовали и «свой», и внешние кандидаты, то шансы первых получить работу были в 18 раз выше. Кроме того, они показали, что инбридинг наиболее распространен в области компьютерных, химических и инженерных наук, а также в наиболее молодых вузах. Наконец, они отметили, что уровень инбридинга на протяжении исследуемого периода только возрастал [Godechot, Louvet, 2008].

Хорта [Horta, 2013], опираясь на данные онлайн-опроса 1420 преподавателей из 18 португальских вузов (все они получили степень *PhD* не позднее 2008 г.), исследовал воздействие инбридинга и уровня мобильности на научную продуктивность преподавателей и качество профессионального информационного обмена между ними. Он разделил респондентов не просто на две категории (инбридов и всех остальных), а на несколько категорий

(мобильные инбриды; чистые инбриды; возвращенцы; приверженные только одному месту работы; мобильные преподаватели). Оказалось, что чистые инбриды выпускают меньше аспирантов и реже публикуются в международных журналах, чем их более мобильные коллеги, зато они чаще публикуются в отечественных журналах. Хорта пришел к выводу, что более мобильные преподаватели в Португалии публикуют больше статей в международных изданиях и меньше — в португальских. Такие преподаватели в большей мере ориентированы на международное, нежели на национальное исследовательское сообщество.

По мнению многих исследователей, уровень инбридинга в Испании очень высок, хотя они определяют этот феномен по-разному и соответственно используют различные методы оценки [Camacho, 2001; Navarro, Rivero, 2001; Soler, 2001]. Уже говорилось, что Камачо, исследуя инбридинг, обнаружил: чем ниже объем финансирования, выделяемого в стране на науку, тем выше уровень инбридинга. Отсюда он сделал вывод, что наиболее простым способом борьбы с инбридингом в Испании могло бы стать увеличение бюджетных расходов на науку [Camacho, 2001].

В другом испанском исследовании на основе 33 интервью с преподавателями трех мадридских вузов изучалась взаимосвязь инбридинга с гендерной принадлежностью преподавателей. Выяснилось, что инбридинг (или, как его называют исследователи, «эндогамная система») может привести к усилению гендерной дискриминации на рынке труда: мужчины более склонны устанавливать неформальные отношения, проводить больше времени друг с другом, и эти неформальные отношения помогают им в карьерном росте. Женщины лишены такого общения, поэтому им сложнее устроиться на работу или получить повышение. В общем, в Испании построить академическую карьеру женщине труднее, чем мужчине [Vázquez-Cupeiro, Elston, 2006].

В 2010 г. Крус-Кастро и Санс-Менендес изучали связь между мобильностью и научной продуктивностью преподавателей, исходя из данных о 1538 испанских ученых, которые специализировались в трех областях: биология и медицина; точные и естественные науки; инженерно-технические науки. Оказалось, что инбриды и немобильные преподаватели практически не уступают остальным своим коллегам по рассматриваемым показателям. Более того, карьерный рост инбридов и немобильных преподавателей идет быстрее: в среднем они раньше прочих получают постоянный контракт [Cruz-Castro, Sanz-Menéndez, 2010]. Результаты этой работы идут вразрез с общепринятыми представлениями, будто инбридинг ведет к снижению научной продуктивности.

А вот другой интересный кейс: в 2012 г. Смит и Мишра исследовали взаимосвязь инбридинга и научной производительности преподавателей юридических факультетов австралийских вузов и обнаружили, что инбриды не только не уступают остальным своим коллегам, но иногда и превосходят их. Исследователи проанализировали данные о количестве статей, написанных 429 преподавателями из 21 вуза, и их уровень цитируемости и не выявили значимых различий между инбридами и всеми остальными преподавателями права по этим двум показателям. Проверка полученных результатов при помощи других методов анализа никак не повлияла на итоговые выводы. Исследователи

отметили, что возвращенцы опережают инбридов, но незначительно. Смит и Мишра предположили, что полученные результаты обусловлены тем, что в Австралии вообще довольно низкий уровень инбридинга [Smyth, Mishra, 2014]. Однако другие исследователи [Newman, 1985] оценивают его в 50,7%, что довольно много.

Исследования инбридинга проводились и в некоторых восточных странах. Например, Инанк и Тансер проанализировали уровень цитируемости статей и карьерный путь 236 преподавателей турецких технических вузов. Среди них были и инбриды, и те, кто менял место работы. Обнаружилось, что инбриды уступают остальным своим коллегам с точки зрения эффективности работы: они публиковали менее популярные статьи и реже участвовали в исследовательских проектах, так что в итоге им было сложнее получить повышение — по карьерному росту инбриды отставали от остальных преподавателей в среднем на 5 лет [Inanç, Tunçer, 2011].

В 2011 г. Хорта, Сато и Йонедзава изучали причины инбридинга в Японии. По их мнению, высокий уровень инбридинга свойствен молодым образовательным системам, где еще мало университетов, так что просто приходится нанимать собственных выпускников. Однако в Японии уровень инбридинга по-прежнему высок, несмотря на ряд проведенных «антиинбридинговых» реформ. Исследователи проанализировали 36 глубинных интервью и выделили три основных фактора, способствующих поддержанию высокого уровня инбридинга в Японии: а) непрозрачный процесс найма (с чем борется текущая реформа); б) низкий уровень студенческой мобильности (т.е. студенты, однажды поступив в вуз, проходят все образовательные ступени именно там); в) работа аспирантов без внешних консультантов, исключительно под руководством преподавателей из своего же вуза. К тому же инбридинг в Японии традиционно считался явлением положительным, способствующим поддержанию стабильности в вузах. Лишь недавно эти представления стали меняться [Horta, Sato, Yonezawa, 2011].

Исследователь Им проверял наличие взаимосвязи между уровнем инбридинга и престижностью на основе данных о 101 факультете четырех корейских вузов. Он пришел к выводу, что инбридинг положительно влияет на престижность того или иного факультета [Im, 1990]. В последние годы интерес к этой проблеме появился и в других азиатских странах. Так, в Китае вышло исследование «Изучение академического инбридинга и его влияния на высшие учебные заведения» [Guang-cai, 2009], на Тайване — «Связь между инбридингом и научной производительностью в вузах Тайваня» [Lin, 2011].

В России эта тема до недавнего времени не вызывала серьезного интереса. К настоящему моменту появилось только одно исследование, посвященное феномену инбридинга в России [Sivak, Yudkevich, 2012]. В его основу легли данные опроса петербургских преподавателей вузов за 2007 г., в котором участвовали 150 заведующих экономическими кафедрами из 28 вузов. Исследователи использовали термины «инсайдер» (для обозначения инбридов) и «аутсайдер». Они пришли к заключению, что инсайдеры в целом публикуются реже, причем преимущественно в малопrestiжных университетских изданиях; что их публикационная активность нередко зависит от внутриуниверситетских

связей (например, иногда они получают предложение от декана факультета что-то напечатать). Аутсайдеры, наоборот, чаще публикуются в общероссийских журналах. Инсайдеры также больше ориентированы на происходящее внутри вуза, чаще участвуют в университетских мероприятиях и активнее занимаются административной работой.

Сравнительных международных исследований инбридинга практически не проводилось. Возможно, единственное исключение — работа Хорты и Юдкевич [Horta, Yudkevich, 2014], которая посвящена сравнению инбридинга, его причин и последствий в Португалии и России.

Сейчас нам доступен значительный объем данных и статей об инбридинге в различных странах мира. Во многих статьях изучаются последствия инбридинга для представителей науки, и большинство исследователей сходится на том, что инбридинг отрицательно влияет на качество работы преподавателей.

БИБЛИОГРАФИЯ

Berelson B. Graduate Education in the United States. N.Y.: McGraw Hill, 1960.

Blackburn R.T., Conrad C.F., Young D.L. Dimensions of Program Quality in Regional Universities // American Educational Research Journal. 1987. Vol. 24. No. 2. P. 319-323.

Blanke D.J. Faculty Tiering and Academic Inbreeding: A National Investigation of Multiple Realities. Stillwater, OK: Oklahoma State University, 1999.

Blau P.M. The Organization of Academic Work. N.Y.: John Wiley & Sons, 1973.

Bleiklie I., Høstaker R., Vabø A. Policy and Practice in Higher Education: Reforming Norwegian Universities. London; Philadelphia: J. Kingsley Publishers, 2000.

Bridgeland W. Departmental Image and the Inbreeding Taboo Within Large Universities // College Student Journal. 1982. Vol. 16. No. 3. P. 287-289.

Camacho J.P. Investment is the Best Cure for Inbreeding // Nature. 2001. Vol. 413. P. 479-480.

Caplow T., McGee R. The Academic Marketplace. N.Y.: Basic Books, 1958.

Career Paths and Mobility of Researchers in Europe: Proceedings of the Conference. Lisbon, Stockholm, 2004 / T. Gabaldon et al. (eds). Paris: UNESCO, 2005.

Clark S., Larson R. Mobility, Productivity and Inbreeding at Small Colleges: A Comparative Study // Sociology of Education. 1972. Vol. 45. No. 4. P. 426-434.

Cruz-Castro L., Sanz-Menéndez L. Mobility versus Job Stability: Assessing Tenure and Productivity Outcomes // Research Policy. 2010. Vol. 39. No. 1. P. 27-38.

<<http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0048733309002121>>.

Dattilo J.E. The Scholarly Productivity of Inbred and Non-Inbred Full-Time Doctorally-Prepared Nursing Faculty in Teaching Positions in the South. Atlanta, GA: Georgia State University, 1986.

DiRamio D., Theroux R., Guarino A.J. Faculty Hiring at Top-Ranked Higher Education Administration Programs: An Examination Using Social Network Analysis // Innovative Higher Education. 2009. Vol. 34. No. 3. P. 149-159.

<<http://link.springer.com/10.1007/s10755-009-9104-5>>.

Dutton J.K. The Impact of Inbreeding and Immobility on the Professional Role and Scholarship Performance of Academic Scientists. Boston, MA, 1980.
<<http://eric.ed.gov/?id=ED196714>>.

Eells W.C., Cleveland A.C. Faculty Inbreeding: Extent, Types, and Trends in American Colleges and Universities // The Journal of Higher Education. 1935a. Vol. 6. No. 5. P. 261-269. <<http://www.jstor.org/stable/2649231>>.

Eells W.C., Cleveland A.C. The Effects of Inbreeding: The Effects of Faculty Inbreeding in American Colleges and Universities // The Journal of Higher Education. 1935b. Vol. 6. No. 6. P. 323-328.
<<http://www.jstor.org/stable/1975595?origin=JSTOR-pdf>>.

Eisenberg T., Wells M.T. Inbreeding in Law School Hiring: Assessing the Performance of Faculty Hired from Within // The Journal of Legal Studies. 2000. Vol. 29. No. 1. P. 369-388. <<http://www.jstor.org/stable/10.1086/468077>>.

Eliot C.W. University Administration. Boston, MA: Houghton Mifflin, 1908.

Figuera J. A Novel Hiring Programme for Scientists in Spain: The Ramón Y Cajal Programme // Career Paths and Mobility of Researchers in Europe: Proceedings of the Conference. Lisbon, Stockholm, 2004 / T. Gabaldon et al. (eds). Paris: UNESCO, 2005. P. 133-135.

Furman J.L., MacGarvie M.J. Academic Science and the Birth of Industrial Research Laboratories in the US Pharmaceutical Industry // Journal of Economic Behavior and Organization. 2007. Vol. 64. No. 4. P. 756-776.

Godechot O., Louvet A. Academic Inbreeding: An Evaluation // La vie des idées. fr. 2008. <<http://www.booksandideas.net/Academic-Inbreeding-An-Evaluation.html>>.

Gouldner A.W. Cosmopolitans and Locals: Toward an Analysis of Latent Social Roles-I // Administrative Science Quarterly. 1957. Vol. 2. No. 3. P. 281-306.
<[http://links.jstor.org/sici?sici=0001-8392\(195712\)2:3<281:CALTAA>2.0.CO;2-X](http://links.jstor.org/sici?sici=0001-8392(195712)2:3<281:CALTAA>2.0.CO;2-X)>.

Guang-cai Y. An Analysis of Academic Inbreeding and Its Effect on Higher Education Institutions // Fund an Education Forum. 2009. Vol. 4.

Hargens L.L., Farr G.M. An Examination of Recent Hypotheses about Institutional Inbreeding // The American Journal of Sociology. 1973. Vol. 78. No. 6. P. 1381-1402. <<http://www.jstor.org/stable/2776393>>.

Hollingshead A.B. Ingroup Membership and Academic Selection // American Sociological Review. 1938. Vol. 3. No. 6. P. 826-833.

Horta H. Deepening Our Understanding of Academic Inbreeding Effects on Research Information Exchange and Scientific Output: New Insights for Academic Based Research // Higher Education. 2013. Vol. 65. No. 4. P. 487-510.
<<http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10734-012-9559-7>>.

Horta H., Sato M., Yonezawa A. Academic Inbreeding: Exploring Its Characteristics and Rationale in Japanese Universities Using a Qualitative Perspective // Asia Pacific Education Review. 2011. Vol. 12. No. 1. P. 35-44.
<<http://link.springer.com/10.1007/s12564-010-9126-9>>.

Horta H., Veloso F., Grediaga R. Navel Gazing: Academic Inbreeding and Scientific Productivity // Management Science. 2010. Vol. 56. No. 3. P. 414-429.
<<http://pubsonline.informs.org/doi/abs/10.1287/mnsc.1090.1109>>.

Horta H., Yudkevich M. The Role of Academic Inbreeding in Developing Higher Education Systems: Challenges and Possible Solutions // Technological Forecasting and Social Change. 2015. Forthcoming.

Im Y. The Nature and Determinants of Faculty Inbreeding in Korean Higher Education. Albany, NY: State University of New York at Albany, 1990.

inang O., Tunger O. The Effect of Academic Inbreeding on Scientific Effectiveness // Scientometrics. 2011. Vol. 88. No. 3. P. 885-898.

<<http://link.springer.com/10.1007/s11192-011-0415-9>>.

Jacob A.K., Teichler U. The Changing Employment and Work Situation of the Academic Profession in Germany // RIHE International Seminar Reports. 2009. Vol. 13. P. 253-270.

Lin Y. A Study of Relationship between Faculty Inbreeding and Academic Productivity in Taiwan. 2011.

<<http://www.airitilibrary.com/Publication/alDetailedMesh?docid=U0020-1108201116060200>>.

Majcher A. Mobility and Academic Career: Reforming the “Inbreeding” System in Central and Eastern Europe // Career Paths and Mobility of Researchers in Europe: Proceedings of the Conference. Lisbon, Stockholm, 2004 / T. Gabaldon et al. (eds). Paris: UNESCO, 2005. P. 158-161.

Marwell G. Comment on “An Examination of Recent Hypotheses about Institutional Inbreeding” by Hargens and Farr // The American Journal of Sociology. 1974. Vol. 79. No. 5. P. 1319-1320. <<http://www.jstor.org/stable/2776799>>.

Massengale J.D., Sage G.H. Departmental Prestige and Career Mobility Patterns of College Physical Educators // Research Quarterly. 1982. Vol. 53. No. 4. P. 305-312.

McGee R. The Function of Institutional Inbreeding // The American Journal of Sociology. 1960. Vol. 65. No. 5. P. 483-488. <<http://www.jstor.org/stable/2774077>>.

McNeely J.H. Faculty Inbreeding in Land-Grant Colleges and Universities. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 1932.

Miller G. Academic Inbreeding // School and Society. 1918. No. VII. P. 53-54.

Musselin C. Towards a European Academic Labour Market? Some Lessons Drawn from Empirical Studies on Academic Mobility // Higher Education. 2004. Vol. 48. No. 1. P. 55-78.

Navarro A., Rivero A. All Sectors of Society Must Work Together to Save Biodiversity // Nature. 2001. Vol. 410. No. 6824. P. 1-130.

Newman W. A Study of Staffing Patterns in Faculties and Departments of Education in Australian Universities // Vestes. 1985. No. 2. P. 23-25.

Padilla L.E. How Has Mexican Faculty Been Trained? A National Perspective and a Case Study // Higher Education. 2008. Vol. 56. No. 2. P. 167-183.

<<http://link.springer.com/10.1007/s10734-007-9096-y>>.

Pan S. A Study of Faculty Inbreeding at Eleven Land-Grant Universities. Ames, IA: Iowa State University, 1993.

Pelz D.C., Andrews F.M. Scientists in Organizations. N.Y.: Wiley, 1966.

Pezzoni M., Sterzi V., Lissoni F. Career Progress in Centralized Academic Systems: An Analysis of French and Italian Physicists // Knowledge,

Internationalization and Technology Studies. Working paper No. 26. 2009. Milano.
<http://www.kites.unibocconi.it/wps/allegatiCTP/Wp26_Pezzonieta.pdf>.

Reeves F.W., Henry N.B. et al. The University Faculty // University of Chicago Survey. 1933. No. III.

Rocca F.X. In Spain, Inbreeding Threatens Academia // The Chronicle of Higher Education. 2007. Vol. 53. Iss. 22.

Scott W.R. Institutions and Organizations. L.: Sage Publications, 1995.

Sivak E., Yudkevich M. University Inbreeding: An Impact on Values, Strategies and Individual Productivity of Faculty Members. 2012.

<<http://ssrn.com/abstract=1996417>> or <<http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1996417>>.

Smyth R., Mishra V. Academic Inbreeding and Research Productivity and Impact in Australian Law Schools // Scientometrics. 2014. Vol. 98. Iss. 1. P. 583-618.

<<http://link.springer.com/10.1007/s11192-013-1052-2>>.

Smythe H.H., Smythe M.M. Inbreeding in Negro College Faculties // School and Society. 1944. Vol. 59. P. 430-432.

Soler M. How Inbreeding Affects Productivity in Europe // Nature. 2001. Vol. 411. P. 132. <<http://www.nature.com/nature/journal/v411/n6834/full/411132a0.html>>.

Vazquez-Cupeiro S., Elston M.A. Gender and Academic Career Trajectories in Spain: From Gendered Passion to Consecration in a Sistema Endogamico? // Employee Relations. 2006. Vol. 28. No. 6. P. 588-603.

<<http://www.emeraldinsight.com/10.1108/01425450610704515>>.

Velho L., Krige J. Publication and Citation Practices of Brazilian Agricultural Scientists // Social Studies of Science. 1984. Vol. 14. No. 1. P. 45-62.

<<http://www.jstor.org/stable/284701>>.

Wells R., Hassler N., Sellinger R. Inbreeding in Social Work Education: An Empirical Examination // Journal of Education for Social Work. 1979. Vol. 15. No. 2. P. 23-29.

Wyer J.C., Conrad C.F. Institutional Inbreeding Reexamined // American Educational Research Journal. 1984. Vol. 21. No. 1. P. 213-225.

<<http://www.jstor.org/stable/1162362>>.

Yim M. Status Competition or Middle-Status Conformity? Predicting the Incidence of Academic Inbreeding among PhD-Granting Sociology Departments, 1997-2007 // American Sociological Association. Annual Meeting. 2011. P. 1066.

3. АКАДЕМИЧЕСКИЙ ИНБРИДИНГ В ВУЗАХ АРГЕНТИНЫ: СИСТЕМНЫЙ И ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ АНАЛИЗ

Марсело Рабосси

ВВЕДЕНИЕ

С одной стороны, инбридинг обеспечивает стабильность вуза в целом и способствует поддержанию институциональной идентичности, что, по мнению многих, очень важно. С другой — инбридинг приводит к закреплению власти за

преподавателями с большим стажем работы и более высоким статусом. Таким образом, практика найма собственных выпускников сразу по завершении аспирантуры является для профессоров способом обеспечения прежде всего личного стабильного положения в вузе, а не стабильности самого вуза. Отсутствие конкуренции при найме ведет к сохранению устаревающих, несовременных практик и, значит, в конце концов к институциональной инертности.

Есть ряд работ, которые свидетельствуют о негативном влиянии инбридинга на деятельность преподавателей и исследователей [Berelson, 1960; Velho, Krige, 1984; Horta, 2009]. Например, была выявлена корреляция между уровнем инбридинга и научной продуктивностью преподавателей, и сделан вывод, что для улучшения показателей вузы должны нанимать внешних кандидатов, а не только собственных выпускников [Hargens, Farr, 1973; Soler, 2001; Horta, Veloso, Grediaga, 2010]. Кроме того, исследования показывают, что инбриды, как правило, не стремятся налаживать контакты с сотрудниками других вузов. Инбридинг поощряет местечковость, которая, в свою очередь, ведет к интеллектуальной сегрегации и изоляции [Pelz, Andrews, 1976; Adams et al., 2005]. Согласно Падилле [Padilla, 2008], инбриды ассоциируют себя в первую очередь со своим вузом, а не с избранной дисциплиной. Чрезмерная ориентированность инбридов на происходящее внутри вуза может также способствовать сокращению их публикационной активности.

И все же консенсуса относительно влияния инбридинга на научную продуктивность преподавателей пока нет. Большинство исследователей говорит об отрицательной взаимосвязи, но есть и другие мнения. К примеру, считается, что на научную продуктивность негативно влияет, помимо инбридинга, отсутствие мобильности среди преподавателей. Хорта пишет [Horta, 2013], что маломобильные преподаватели менее эффективны с точки зрения научной продуктивности, чем перешедшие из другого вуза. Если оценивать не только научную продуктивность, но и труд преподавателей в целом, то инбриды работают даже результативнее прочих [Wyer, Conrad, 1984], поскольку на них лежит большая преподавательская и административная нагрузка.

Прежде чем приступить к написанию этой главы, мы внимательно ознакомились с научной литературой и выяснили, что в аргентинских университетах исследования, посвященные инбридингу, до настоящего времени не проводились. К тому же оказалось, что национальное статистическое ведомство Аргентины *INDEC* не публикует информацию о том, в каком вузе тот или иной преподаватель получил свою последнюю степень. Единственное исключение составляет Университет Буэнос-Айреса (УБА) — огромный государственный вуз, самый престижный в стране, который регулярно, начиная с 1992 г., раз в четыре года проводит «перепись» своих сотрудников. Последний мониторинг датируется 2011 г. Но его данные представляются менее полными и актуальными в рамках нашего исследования, и мы будем ссылаться на данные мониторинга 2004 г. А поскольку УБА не претерпел никаких серьезных реформ за последние годы, можно предположить, что параметры профессорско-преподавательского состава тоже практически не изменились. Вместе с тем, к сожалению, нам доступны лишь обобщенные данные по факультетам, а не по

отдельным преподавателям, т.е. можно узнать процент инбридов среди преподавателей того или иного факультета, но кто именно эти люди — вычислить не удастся, а значит, нет возможности оценить влияние инбридинга на научную продуктивность отдельных людей.

С учетом имеющихся ограничений хотелось бы понять, созданы ли в аргентинских вузах структурные условия для распространения инбридинга. Рассмотрим этот вопрос на примере УБА. Главная задача исследования — определить, сложились ли в УБА какие-то особые организационные или политические условия, которые привели бы к инбридингу. Нельзя забывать, что инбридинг в различных своих проявлениях может влиять на научно-исследовательскую деятельность сотрудников и потворствовать распространению практик, пагубных для вузов, которые стремятся к международному признанию. Наконец, для Аргентины очень важен вопрос, не является ли инбридинг лишь одним из следствий каких-то более глубоких институциональных проблем.

УНИВЕРСИТЕТЫ АРГЕНТИНЫ

Образовательный рынок Аргентины находится в ведении Управления по делам университетов (*SPU*) Министерства образования. Всего в стране насчитывается более 1,7 млн студентов (причем 80% из них приходится на государственные вузы — против среднего показателя по Южной Америке в 55%) и 120 вузов — 55 государственных и 65 частных. В государственных вузах работает 157 915 преподавателей [*SPU*, 2010], в частных — лишь 20 000 [*Bello del, Barsky, Giménez*, 2007].

До 1989 г. в столичном регионе было 4 национальных университета. В период между 1989 и 1995 г. в связи с ростом спроса на высшее образование правительство страны открыло 9 новых национальных университетов, 6 из них — в пределах Большого Буэнос-Айреса. Это позволило расширить образовательные возможности для жителей почти 13-миллионного города [*INDEC*, 2010]. После 2005 г. появилось еще 9 новых государственных вузов; некоторые из них — в регионах, не представляющих интереса для частных инвесторов. Такая государственная политика была призвана дать образование гражданам страны, живущим в менее привлекательных условиях. Создание новых университетов сыграло также на руку преподавателям и исследователям, у которых появилось больше возможностей для профессиональной самореализации. Расширение рынка высшего образования позволило многим обойти трудности, связанные с карьерным ростом и системой вознаграждения, которые обычно возникают в более старых, традиционных вузах, и открыло для этих учебных заведений новые горизонты [7]. Доля новых вузов на рынке труда пока невелика, но благодаря их возникновению спрос на преподавателей уже существенно вырос.

По сравнению с государственным образовательным сектором Аргентины и с частными образовательными секторами соседних стран, аргентинский частный образовательный сектор начал складываться относительно недавно. Из 20 стран Латинской Америки подавляющее большинство создали условия для работы частных вузов уже к концу 1950-х годов; к 1962 г. к ним

присоединились еще три государства. В 1958 г. парламент Аргентины принял после долгих споров закон, разрешающий открывать частные вузы. Первым среди них стал в 1959 г. Папский католический университет Аргентины [8] (для сравнения: Папский католический университет Чили открылся в 1888 г.). И хотя сегодня уже можно говорить о формировании в Аргентине частного образовательного сектора, государственные вузы здесь по-прежнему находятся на первом плане. Традиционно они считались более престижными, что во многом верно и до сих пор. Поэтому вплоть до начала 1990-х годов частные вузы ориентировались лишь на одну модель — на национальные университеты, и прежде всего на УБА.

Аргентинский истеблишмент никогда не поощрял развития частных вузов, вследствие чего в стране так и не сложился элитный частный образовательный подсектор, который смог бы составить конкуренцию государственному высшему образованию и с точки зрения качества обучения, и с точки зрения масштаба набора. Однако в начале 1990-х годов появились первые частные университеты, которые смогли бросить вызов престижным государственным университетам. Таковых немного: их доля в частном секторе не превышает 5%, но они уже заняли свою нишу. Некоторые из этих учебных заведений ориентируются в работе на модель американского исследовательского университета. Они уделяют особое внимание научным исследованиям, считая эту область более важной, чем преподавание. Примерно 30% преподавателей элитных частных университетов работают на условиях полной занятости — против менее чем 15% в государственном секторе.

Частные университеты обязаны проходить проверку Национальной комиссии по аттестации и аккредитации университетов (*CONEAU*). Ее вердикт играет решающую роль: получению лицензии (которую выдает федеральное правительство через Министерство образования) предшествует длительный процесс аккредитации. Эта Комиссия занимает довольно жесткую позицию в отношении частных вузов: с момента ее учреждения в 1986 г. и по 2009 г. она получила от них 106 заявок на аккредитацию, но в итоге лишь 12 вузов выдержали проверку и получили лицензию [CONEAU, 2009]. А национальным университетам аккредитацию проходить не нужно: им автоматически выдается лицензия в момент подписания правительством соответствующего указа об их создании.

Что касается финансовой стороны вопроса, то частные университеты со статусом некоммерческих организаций получают ряд льгот от государства [9]. Например, они освобождены от ряда налогов (в том числе от налога на добавленную стоимость, равного 21%). В первые годы своего существования многие частные вузы получают значительную финансовую поддержку со стороны спонсоров, но в среднем не менее 80% их доходов составляет плата за обучение. Всплеск спроса на послевузовское профессиональное образование, который стал особенно заметен в 1990-х годах, позволил многим частным вузам развивать программы бакалавриата за счет перекрестного субсидирования [Caillon, 2005]. В национальных университетах обучение в бакалавриате бесплатное; эти университеты получают в среднем до 90% дохода за счет прямого государственного финансирования [SPU, 2011].

АКАДЕМИЧЕСКИЙ РЫНОК ТРУДА

В 1960-х годах начался процесс модернизации высшего образования. В результате реформы возрос интерес к исследовательской деятельности, стали открываться новые факультеты и отделения, увеличилось число штатных преподавательских позиций [Balán, 1993]. Впрочем, основной административной единицей большинства аргентинских государственных вузов по-прежнему осталась кафедра, и по-прежнему большинство преподавателей государственных вузов работают на условиях неполной занятости [10]. Более того, в последние годы их доля лишь растет, хотя реформа была нацелена в том числе на то, чтобы вузы держали больше штатных должностей. Формально к внештатным относится 67% всех должностей. Но реально их доля равна 87%, так как у 87% преподавателей нагрузка составляет менее 44 часов в неделю (в одном вузе), а именно столько необходимо, чтобы считаться штатным сотрудником [11]. Однако, заметим, ситуация сильно варьируется от вуза к вузу. Например, в Национальном университете Хенераль-Сармьенто на полной ставке работают свыше 76% преподавателей, а в Национальном университете Ломас-де-Саморы — лишь 3,3% [SPU, 2010].

В частных университетах работают в общей сложности около 20 000 преподавателей, т.е. на них приходится менее 20% рынка [Marquís, 2002; García de Fanelli, 2004]. Как это бывает в других странах Латинской Америки, да и во всем мире, аргентинские частные вузы нередко нанимают совместителей, которые параллельно преподают в государственном секторе. Поэтому неудивительно, что около 95% всех преподавателей частных вузов работают на условиях частичной занятости [Bello del, Barsky, Giménez, 2007]. Отчасти это возможно из-за того, что менее 15% всех должностей, предлагаемых национальными вузами, — штатные.

С одной стороны, по мнению некоторых, такое положение дел сдерживает серьезную академическую работу. С другой — можно сказать, что это беспроблемная ситуация и что она на руку как вузам, так и преподавателям. Преподаватели государственных университетов, оказывая услуги частным вузам, получают дополнительный доход, который позволяет им поддерживать уровень жизни среднего класса. А частные вузы, нанимая преподавателей государственных университетов, получают более широкое признание со стороны общества (поскольку сегодня бытует мнение, что частные вузы, за редким исключением, уступают государственным). Есть лишь несколько элитных частных университетов, которые могут себе позволить иметь гораздо больше штатных преподавателей с полной ставкой, чем в среднем по стране, и платить им достойное вознаграждение. Но преподавателей, которым так повезло, немного: их доля среди преподавателей частного образовательного сектора не превышает 5%. В последние 7 лет заработная плата в государственном секторе стабильно росла, и теперь разрыв между частными элитными и государственными университетами менее заметен.

Как только экономика Аргентины наконец преодолела кризис 2002 г., федеральное правительство повысило расходы на высшее образование (в настоящее время они составляют 1% ВВП страны) [12]. Значительная часть этих денег пошла на повышение заработной платы преподавателям. И хотя

академическая карьера по-прежнему не так уж привлекательна с материальной точки зрения и не может конкурировать с карьерой в других секторах экономики, положение вузовских преподавателей определенно улучшилось. Правительство могло бы направить выделенные средства на увеличение числа штатных должностей (и тем самым поддержать какой-то конкретный институт или дисциплину), но в итоге все преподаватели получили прибавку к заработной плате, вне зависимости от эффективности их работы. И это притом что Министерство образования уже ранее указывало вузам на ряд структурных изъянов, которые затрудняют их модернизацию. Одна из таких структурных проблем — чрезмерно малая доля преподавателей с полной занятостью.

ВНУТРЕННИЙ РЫНОК ТРУДА (НАЕМ И ПООЩРЕНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ)

По окончании Второй мировой войны начался стабильный рост числа преподавателей на рынке труда различных стран Латинской Америки. В 1950-1990-х годах академический рынок труда увеличился с 25 000 до 600 000 человек. Естественно, такой феноменальный рост привел к тому, что преподавательская среда сделалась куда менее однородной. Произошло определенное профессиональное расслоение. Согласно типологии Шварцмана [Schwartzman, 1993] преподавателей можно разделить на три категории. Первая — это настоящие «академики», очень хорошо образованные и преданные науке люди. Скорее всего, их доля в вузах Латинской Америки, и в том числе Аргентины, не превышает 10%. Вторая — это тоже высококвалифицированные преподаватели, чьи успехи в науке, однако, представляются более скромными. Подавляющая их часть работает на условиях неполной занятости и уделяет больше времени преподаванию, нежели исследовательской работе. Они составляют большинство сотрудников вузов как в Аргентине, так и в Латинской Америке в целом. Третья — это «вторичные» преподаватели, которые просто заполняют новые вакансии, появляющиеся в постоянно растущей образовательной системе.

Государственный образовательный сектор

Рынок труда в государственных вузах делится на две группы: профессорскую и ассистентскую. В первую группу входят три должностные категории: профессор, доцент и старший преподаватель (далее мы будем называть эту группу просто «преподавателями»). Ко второй группе относятся ассистенты. Эта группа тоже включает три должностные категории: ответственный за практическую работу (*Jefe de Trabajos Prácticos*), ассистент первого уровня (*Auxiliar de Primera*), ассистент второго уровня (*Auxiliar de Segunda*). Преподаватели отвечают за теоретическую подготовку студентов, ассистенты — за практическую работу, сопровождающую теоретические занятия. Но в действительности ассистенты нередко ведут целиком предмет или регулярный семинар, особенно для студентов-младшекурсников.

Формально отбор преподавателей в государственные вузы давно происходит на конкурсной основе. Информация обо всех вакансиях публична.

Ученый совет вуза назначает членов отборочной комиссии, которая должна в том числе провести очное интервью с кандидатами, ознакомиться с результатами их научной работы, оценить предложенную ими программу курса. Кандидаты, претендующие на полную ставку, должны, кроме того, представить предполагаемый план исследований. Те, кто успешно прошел отбор, могут считать свое положение довольно устойчивым[13]. Но их контракт обычно рассчитан максимум на 7 лет, т.е. не является постоянным. По истечении этого срока объявляется новый конкурс на соответствующую должность.

По закону «О высшем образовании» 1995 г. и согласно уставам вузов не менее 70% всех академических должностей в государственных университетах должны занимать нанятые по конкурсному отбору. Но в большинстве государственных университетов эта норма не соблюдается: масса преподавателей получают должности в обход прописанных процедур. Политические соображения, интересы администрации вузов, неповоротливость бюрократии, финансовые ограничения — вот лишь несколько факторов, которые мешают переходу к прозрачной конкурсной процедуре найма [García de Fanelli, 2004]. Кроме того, если следовать правилам, то процесс отбора может длиться год или даже два и отнимать много ресурсов. Поэтому вузы стараются находить другие пути.

На практике более 50% всех преподавателей получают работу не по итогам длительного конкурсного отбора, как это предписано законом и другими документами, а в результате прямого назначения. Да, многие преподаватели действительно проходят отбор, но если говорить о долгосрочных контрактах, то они продлеваются автоматически, без какой бы то ни было официальной оценки. Это неудивительно для страны, где закон часто нарушается без каких-либо серьезных последствий для нарушителей; к тому же вузы могут «прикрыться» своей автономией.

Закон «О высшем образовании» сформулирован так, что его можно толковать очень по-разному, а контроль за его исполнением достаточно слаб[14]. В итоге значительное число преподавателей работает, в общем-то, вне правового поля, поэтому в стране довольно развит инбридинг. Ситуация усугубляется тем, что формальные механизмы отбора пока не прижились.

По сути, внештатные преподаватели («исполняющие обязанности») получают работу в результате неформальных процедур и благодаря личным связям. Обычно руководитель структурного подразделения (кафедры, факультета) выбирает, кого нанять, хотя окончательное решение принимает ученый совет. Руководитель оценивает будущего преподавателя без формальностей. Точно так же он оценивает и давно работающих сотрудников, чей контракт истекает и вскоре будет возобновлен. С преподавателями, не получившими постоянного контракта, обычно заключают контракт на один-два семестра, а затем продлевают его. С одной стороны, регулярное перезаключение контракта гарантирует определенную стабильность, с другой — оно позволяет преподавателям, получившим работу благодаря личным связям, оставаться «на плаву».

Инбридинг оказывается экономически эффективным еще и потому, что вузы нередко нанимают собственных выпускников или студентов старших

курсов, причем на бесплатной основе[15]. Эта небесспорная практика помогает вузам держать свои расходы под контролем. Так, почти 35% профессорско-преподавательского состава УБА работают *ad honorem*, т.е. не получают ни денег, ни исследовательских грантов, ни социальных льгот. В основном это студенты-старшекурсники, которые хотят по окончании учебы остаться работать в своем вузе [UBA, 2011]. Это амбициозные молодые люди, готовые какое-то время работать бесплатно, чтобы впоследствии получить престижную (и, конечно, оплачиваемую) работу.

Частный образовательный сектор

Формально частные университеты не заключают постоянных контрактов, которые бы гарантировали практически пожизненное трудоустройство, как это делают государственные вузы. Но сейчас в ряде частных вузов стало появляться нечто похожее, поскольку законодательство Аргентины предусматривает определенные процессуальные гарантии для сотрудников, усложняющие увольнение преподавателей, которые длительное время проработали в одном и том же вузе [Kaplin, Lee, 1995]. Трудовые отношения в частных вузах, включая условия заключения и расторжения контрактов, регулируются частным правом [García de Fanelli, 2004]. Обычно частный вуз заключает с преподавателем контракт на неопределенный срок, т.е., казалось бы, постоянный. Однако работодатель вправе в одностороннем порядке разорвать такой контракт без штрафных санкций, если преподаватель занимается какой-то деятельностью, вредной для вуза или порочащей его репутацию. В случае увольнения без видимых оснований преподаватель имеет право на получение выходного пособия в размере одного месячного оклада за каждый отработанный в этом вузе год (берется максимальный оклад, который вуз когда-либо выплачивал ему). Аналогичная правовая схема действует и в других, не имеющих отношения к образованию частных организациях [Slattery, Broadbent, 2013].

Процедура найма зависит от особенностей вуза (например, является ли вуз исследовательским или нет), а также типа предлагаемого вузом контракта, который и будет впоследствии регулировать правоотношения между преподавателями и работодателем. Элитные частные университеты при поиске сотрудников предпочитают личные контакты обычным объявлениям в специальных газетах или журналах. Нередко они стараются привлечь талантливую молодежь из ведущих американских и европейских университетов. Обладатели степени *PhD* из известных зарубежных исследовательских организаций — более чем завидные кадры, хотя они интересны лишь немногочисленным в частном секторе исследовательским вузам.

Преподаватели неэлитных частных университетов обычно получают работу в обход формального конкурса. Причем от них даже не всегда требуется иметь степень *PhD* и научные публикации. В больших вузах, где много студентов и преподавателей (особенно тех, кто работает по совместительству), отбор на открывшиеся вакансии обычно начинается среди своих сотрудников. Часто работу получают те, кто окончил магистратуру и даже бакалавриат в этом же вузе. Бакалавры, как правило, начинают свою карьеру в качестве учебных ассистентов, а затем кто-то из их руководителей предлагает им и более высокую

должность. Этому только способствует традиционная для Аргентины кафедральная система. Такая практика найма — эффективный способ сократить расходы, что немаловажно, если учесть, что заработную плату в частном образовательном секторе нельзя назвать конкурентоспособной. А сами молодые люди получают возможность сразу начать академическую карьеру. Конечно, все это только способствует дальнейшему распространению инбридинга.

Процесс повышения по службе в частном образовательном секторе устроен иначе, чем в государственном, но варьируется от вуза к вузу. Элитные частные вузы копируют процедуры, которые приняты в ведущих американских исследовательских университетах. Заключив контракт, новый сотрудник сначала должен некоторое время отработать в качестве старшего преподавателя (на протяжении шести или более семестров), после чего ученый совет проводит аттестацию, где учитываются результаты исследовательской и преподавательской деятельности. Если они признаются неудовлетворительными, сотруднику предлагается покинуть вуз. Если же он прошел первую проверку, то вскоре, в конце пятого или шестого года работы, его ждет повторная аттестация. В случае успешной работы ученый совет предлагает повысить его до должности доцента. В противном случае по истечении контракта сотрудник прекращает свою работу в вузе (но это бывает редко). Впоследствии доцент может стать профессором, однако никто не гарантирует этого повышения, так что многие преподаватели остаются доцентами вплоть до выхода на пенсию.

Когда в неэлитном частном университете открывается вакансия на постоянную штатную должность, соответствующее структурное подразделение объявляет внутренний конкурс, в котором могут участвовать все сотрудники вуза, включая совместителей. Иными словами, в массе своей вузы нередко заполняют вакансии за счет продвижения уже знакомых им преподавателей и перевода их на штатные должности. Не пуская к себе внешних соискателей, вузы тем самым формируют внутренний рынок труда: их сотрудники получают возможность перейти на новую карьерную ступень. В разных вузах разные правила, хотя в целом штатные преподаватели, претендующие на повышение, все же должны пройти своего рода проверку. Однако в любом случае, чтобы претендовать на новую должность, нужно уже быть сотрудником вуза и получить одобрение отборочной комиссии того подразделения, которое открыло вакансию.

СИСТЕМНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ПРАКТИКИ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ РАСПРОСТРАНЕНИЮ ИНБРИДИНГА

Системные особенности академического рынка и организационные практики вузов могут как способствовать, так и препятствовать распространению инбридинга.

Инбридинг будет более заметен, если в стране мало вузов и они не могут по тем или иным причинам нанимать выпускников из других стран в качестве преподавателей. Такая ситуация особенно характерна для молодых, только

складывающихся образовательных систем, когда вузов еще мало и они вынуждены нанимать местных выпускников.

Распространению инбридинга способствует и низкий уровень академической мобильности, в частности — отсутствие полноценного академического конкурентного рынка труда, где бы вузы могли соперничать за лучшие кадры.

Еще одна возможная причина инбридинга — отсутствие значимых различий в системе вознаграждения разных вузов. Если все вузы предлагают более-менее одинаковую заработную плату и условия труда, им нечем привлечь новых преподавателей, и соответственно, уровень академической мобильности невысок. А неконкурентоспособная заработная плата на академическом рынке труда в целом не позволяет вузам переманивать специалистов из других секторов экономики.

Нехватка престижных вузов, которые были бы привлекательны для лучших профессоров, тоже сдерживает формирование более динамичного рынка труда. Отсутствие существенных репутационных различий между вузами — дополнительный фактор, тормозящий академическую мобильность: преподаватели видят, что ничего не выиграют, если перейдут в другой вуз, т.е. у них нет стимулов искать другую работу.

Кроме того, можно предположить, что низкий уровень академической мобильности связан со слишком большой долей или количеством внештатных сотрудников, которые совмещают работу в нескольких вузах. Впрочем, те, для кого преподавание не является основным источником дохода, тоже вряд ли захотят переходить из вуза в вуз. Среди внештатных преподавателей есть определенное число тех, кого Бернаскони [Ветаэсот, 2009] называет «нестационарными преподавателями». Это преподаватели, которые преданы своей профессии, но не могут найти постоянную работу в каком-нибудь одном вузе. Поэтому они распределяют свое рабочее время между несколькими вузами и в итоге заняты полный рабочий день. Такая ситуация тоже стимулирует инбридинг.

Принятые в вузе механизмы управления и другие организационные практики негативно сказываются на академической мобильности. В недостаточно прозрачной системе личные связи играют огромную роль при отборе кандидатов. Когда распределение ресурсов не зависит от результатов работы, государственные вузы не ощущают (по крайней мере, с финансовой точки зрения) в краткосрочной перспективе последствий принимаемых ими неудачных кадровых решений. Поэтому для них профессиональные качества кандидатов не всегда оказываются наиболее значимым фактором. Внимательное изучение резюме, конкурсный отбор — все это отходит на второй план.

Набор структурных элементов и организационных практик, описанный выше, представляет собой базовые и необходимые характеристики среды, благоприятные для воспроизводства инбридинга. Например, до начала 1990-х годов в стране насчитывалось немного вузов. В некоторых провинциях вообще не было государственных вузов. Частный образовательный рынок был также ограничен [16]. В некоторых провинциях отсутствовали и государственные, и частные университеты. В 1990-х годах в Аргентине действовали всего 52 вуза

— 29 государственных и 23 частных. Большинство частных вузов было сосредоточено в столичном регионе. В то время академическая мобильность, которая возможна на полноценном, конкурентном академическом рынке труда, практически отсутствовала. Соответственно был довольно распространен инбридинг.

Отсутствие академической мобильности можно объяснить и с точки зрения местной традиции: аргентинцы обычно очень привязаны к родным местам. В этом они похожи на своих испанских предков^[17] (Мора пишет, что в Испании редко кто из представителей академического мира готов переехать из одного региона в другой [Mora, 2014]).

Несмотря на то что за последние два десятилетия в Аргентине появилось большое число новых университетов (в настоящее время там насчитывается 55 государственных и 65 частных вузов), они до сих пор преимущественно конкурируют за студентов, а не за преподавателей. Лишь немногочисленные элитные вузы, совокупная доля которых составляет в Аргентине не более 2%, действительно соревнуются друг с другом за лучших преподавателей и исследователей.

В конце 1990-х годов государственные вузы получили возможность самостоятельно определять сетку заработной платы. Тем не менее различий между ними сейчас фактически нет, по крайней мере в отношении программ бакалавриата. К тому же они не имеют права предлагать новичкам более высокое вознаграждение: все, кто занимает должности примерно одного уровня, получают одинаковую заработную плату. Она может быть повышена лишь в зависимости от стажа [García de Fanelli, 2004]. Иными словами, государственные вузы не поощряют финансово своих лучших сотрудников. Разброс в заработной плате преподавателей частных вузов тоже невелик. За исключением нескольких университетов, составляющих не более 5% от общего числа частных вузов, системы оплаты труда в частном и государственном образовательных секторах сходны.

Еще один фактор, который затрудняет мобильность и способствует инбридингу, — отсутствие серьезных репутационных различий между вузами [Cruz-Castro, Sanz-Menéndez, 2010]. В ранний постколониальный период, в начале 1800-х годов, в большинстве латиноамериканских стран сложились условия для перехода на унифицированную, единообразную модель системы высшего образования. Правительство Аргентины также занялось воплощением наполеоновской идеи создания высокоцентрализованной образовательной системы, где все подчинено единым национальным стандартам [Balán, 1993]. Поэтому у вузов с самого начала практически не было возможности внедрять что-то свое. И хотя некоторые государственные университеты (в основном самые старые, с богатой историей — как Университет Буэнос-Айреса, Национальный университет Кордовы, Национальный университет Ла-Платы) получили признание общества в качестве ведущих вузов страны, их нельзя считать элитными университетами с серьезным отбором абитуриентов в строгом смысле слова. Как и другие государственные вузы, они работают в условиях повышенного спроса на высшее образование и потому не могут полностью контролировать качество студенческого потока. Даже в

Университете Буэнос-Айреса отсев превышает 60%, что, конечно, не подобает элитному вузу.

Аргентинский частный образовательный сектор тоже более-менее гомогенен. Качественные различия между лучшими и худшими частными вузами Аргентины не столь велики, как в других странах Латинской Америки [Rabossi 2011]. Несмотря на то что в 1990-х годах появились новые инновационные частные университеты, которые можно отнести к элитным, этот подсектор пока все равно невелик, а его роль на академическом рынке труда фактически незаметна. В целом возможностей перейти на работу из менее престижного университета в более престижный мало.

Есть и еще один, уже упоминавшийся фактор, который сдерживает развитие академической мобильности, а именно: большинство контрактов на академическом рынке предусматривают неполную занятость. Казалось бы, если преподавание для внештатников не является основным источником дохода, то проблема низкой мобильности в первую очередь касается их. Большинство университетских преподавателей и в Аргентине, и во многих других странах мира работают на условиях частичной занятости, т.е. доля тех, кто полностью посвятил себя академическому миру, довольно мала. Менее 15% преподавателей как в государственном, так и в частном образовательном секторе Аргентины работают на полной ставке [SPU, 2010]. Можно было бы допустить, что сложившаяся ситуация не способствует активизации академической мобильности. Однако надежных статистических данных, которые бы позволили разделить всех внештатных сотрудников на тех, кто подрабатывает в вузах, и на «нестационарных преподавателей», которые в итоге посвящают все свое время преподаванию и исследованиям, нет [Bernasconi, 2009]. Если предположить, что последних больше, то уровень инбридинга будет несомненно ниже, поскольку «нестационарные преподаватели» совмещают работу в нескольких вузах, чтобы в совокупности набрать полную ставку. Но в каждом из этих вузов они имеют статус внештатного сотрудника, а значит, по определению, не являются инбридами.

Деятельность аргентинских государственных вузов недостаточно прозрачна. Хотя формально все они обязаны проводить открытый конкурс на новые вакансии, более чем в половине случаев этого не происходит. Займет ли кандидат определенную вакансию или нет, зависит от того, с кем он знаком или дружен. Государственные вузы не испытывают в такой ситуации никаких проблем, поскольку государственное финансирование распределяется между ними равномерно, т.е. им не нужно бороться за ресурсы. Прямой взаимосвязи между продуктивностью труда и объемом выделяемого государственного финансирования нет. Средства из федерального бюджета распределяются поэтапно. Кроме того, в аргентинских вузах нет ни независимого совета попечителей (такой совет обычно связан с каким-либо структурным подразделением вуза), ни независимой вузовской администрации (она обычно связана с заведующими кафедрами, с деканами или с какими-то влиятельными исследователями). Все это не способствует прозрачности. В результате вузы могут себе позволить выбирать, какими правилами им руководствоваться в кадровых вопросах.

Итак, можно сказать, что организационные и структурные особенности системы высшего образования в Аргентине сдерживают академическую мобильность и способствуют распространению инбридинга.

КЕЙС: УНИВЕРСИТЕТ БУЭНОС-АЙРЕСА (УБА)

Университет Буэнос-Айреса был основан в 1821 г. и является самым большим и традиционно самым престижным в Аргентине. Согласно данным внутреннего мониторинга 2011 г., там учится более 300 000 студентов (18% от общего числа по стране) и работает 28 526 сотрудников (6923 — на преподавательских должностях, 21 603 — на ассистентских позициях)[\[18\]](#). Иными словами, почти 19% всех преподавателей, занятых в государственном образовательном секторе, работают в этом огромном вузе [SPU, 2010]. Учитывая его размер, неудивительно, что деятельность 13 его факультетов организована очень по-разному. Иногда различия просто поражают. Например, экономический факультет и факультет естественных наук — это два совершенно непохожих друг на друга внутренних рынка труда. Они отличаются по целому ряду признаков, как то: доступ к ресурсам; соотношение доли постоянных и временных сотрудников; число студентов в расчете на одного преподавателя; требования, предъявляемые к преподавателям. В этом смысле сложно говорить о влиянии на инбридинг общих институциональных условий. Чтобы оценить, поощряет ли УБА наем собственных выпускников, нам пришлось сравнить данные внутреннего мониторинга 2004 г. по 13 факультетам.

Факультеты существенно различаются по численности профессорско-преподавательского состава. На самом большом, медицинском, факультете работает в общей сложности 5234 сотрудника (из них всего лишь 652, т.е. 12,5%, — преподаватели, а остальные — ассистенты различных уровней); на юридическом факультете — 3054 сотрудника (преподавателей среди них 1210, т.е. 39,6%); на ветеринарном факультете — всего 652 сотрудника (из них 78, т.е. 12%, преподавателей). В целом доля штатных сотрудников невелика, хотя и она варьируется в зависимости от факультета[\[19\]](#). В среднем по университету эта доля составляет всего 8%; еще 9% сотрудников работают на полставки, а остальные 83% — на условиях частичной занятости по временному контракту. Среди последних много тех, кто совмещает работу в двух вузах, что в итоге эквивалентно половине ставки.

В УБА 73% преподавателей и 53% сотрудников на ассистентских позициях имеют диплом специалиста или степень магистра, но степень *PhD* есть лишь у 12,4% преподавателей[\[20\]](#).

Из табл. 3.1 видно, что инбридинг довольно распространен в УБА, однако, опять же, существуют серьезные межфакультетские различия. В общей сложности почти все преподаватели получили или диплом специалиста, или степень магистра, или степень *PhD* в УБА. Таким образом, можно говорить о высоком уровне инбридинга в этом вузе.

Однако ситуация различается в зависимости от того, о преподавателях с каким уровнем образования идет речь. Так, среди обладателей степени *PhD* инбриды, т.е. выпускники УБА, составляют почти 85%; среди тех, кто имеет максимум диплом специалиста, — почти 68%. А вот среди тех, кто

имеет степень магистра, — всего 36%. Можно сделать вывод, что подобная разница связана с предложением услуг высшего образования. С точки зрения макро-, или системного, анализа образовательный ландшафт действительно отчасти определяет уровень инбридинга. Если какую-то дисциплину можно изучать во многих вузах, которые соответственно выпускают много студентов, то уровень инбридинга в этой дисциплине ниже, по крайней мере в случае УБА. Например, в таких дисциплинах, как общественные науки, экономика, психология, где у УБА много вузов-конкурентов в столичном регионе, уровень инбридинга оказывается ниже (табл. 3.1). Верно и обратное утверждение: вузы столичного региона выпускают относительно мало специалистов по таким дисциплинам, как фармакология, естественные науки, ветеринария [Rabossi, 2010], и поэтому уровень инбридинга там самый высокий (он может превышать 90%).

Таблица 3.1. Уровень образования профессорско-преподавательского состава УБА в 2004 г., %

Факультет	Специалисты		Магистры		Обладатели степени <i>PhD</i>		Всего	
	Среди них инбридов							
	Да	Нет	Да	Нет	Да	Нет	Да	Нет
Фармаколо- гический	100,0	—	—	—	98,8	1,2	98,8	1,2
Естественных наук	60,0	40,0	—	—	92,8	7,2	92,1	7,9
Ветеринарный	100,0	—	33,3	66,7	100	—	90,0	10,0
Стоматологи- ческий	70,0	30,0	—	—	89,9	10,1	83,8	16,2
Медицинский	72,4	27,6	41,7	58,3	93,7	6,3	80,8	19,2
Философский	71,4	28,6	8,3	91,7	89,5	10,5	79,0	21,0
Сельскохозяй- ственный	—	100	80,0	20,0	85,7	14,3	76,6	23,4
Инженерный	80,3	19,7	36,4	63,6	81,4	18,6	76,5	23,5
Юридический	69,0	31,0	14,8	85,2	66,2	33,8	62,6	37,4
Архитектурный	64,3	35,7	21,4	78,6	70,0	30,0	57,5	42,5
Экономический	64,9	35,1	29,3	70,7	73,8	26,2	55,5	44,5
Общественных наук	50,0	50,0	36,0	64,0	58,6	41,4	48,8	51,3
Психологический	42,4	57,6	66,7	33,3	36,4	63,6	42,6	57,4
<i>Всего</i>	<i>67,9</i>	<i>32,1</i>	<i>35,6</i>	<i>64,4</i>	<i>84,7</i>	<i>15,3</i>	<i>72,7</i>	<i>27,3</i>

Источники: [UBA, 2004]; расчеты автора.

До 1989 г. в столичном регионе не было других национальных университетов, помимо УБА. Однако в 1989-1995 гг. с целью диверсификации рынка высшего образования появилось 9 новых государственных университетов, из которых 6 были открыты в Большом Буэнос-Айресе [SPU, 2010]. Если учитывать, что в среднем студент тратит 8 лет, чтобы окончить бакалавриат и магистратуру, становится очевидно, что к 2004 г. просто не было достаточного числа квалифицированных внешних кандидатов, которых УБА мог бы нанять. А низкий уровень географической межрегиональной мобильности в Аргентине еще больше сокращает вероятность появления в УБА преподавателей родом из других провинций.

В табл. 3.2 показано количество выпускников программ специалитета, магистратуры и аспирантуры в 9 национальных и частных университетах, расположенных в относительной близости от УБА [21], в 2009 г. На тот момент в стране насчитывалось 27 частных университетов.

Таблица 3.2. Количество и доля выпускников конкретной программы в национальных и частных университетах Буэнос-Айреса и Большого Буэнос-Айреса в 2009 г.

Тип учебных заведений	Уровень программы					
	Специалитет		Магистратура		Аспирантура	
	Количество	%	Количество	%	Количество	%
УБА	245	17,9	90	7,3	289	59,6
Остальные национальные университеты	308	22,5	171	13,8	108	22,3
Частные университеты	815	59,6	978	78,9	88	18,1

Источники: [UBA, 2004]; расчеты автора.

Очевидно, что УБА — ведущий университет с точки зрения аспирантуры. Более половины всех аргентинцев (59,6%), получивших степень *PhD*, учились в аспирантуре этого университета. Если говорить о специалистах и магистрах, то здесь у УБА больше конкурентов. Среди всех выпускников столичного региона в УБА получили диплом специалиста 17,9%, степень магистра — 7,3%.

Сравнение табл. 3.1 и 3.2 позволяет увидеть прямую связь между уровнем инбридинга и долей выпускников в каждом из трех типов учебных заведений. Чем больше доля выпускников конкретной программы (специалитета, магистратуры или аспирантуры), тем выше уровень инбридинга у преподавателей с соответствующим уровнем образования. Например, в УБА доля выпускников аспирантуры составляет 59,6%, а уровень инбридинга равен 84,7% (рис. 3.1). Доля магистров в общем выпуске УБА составила лишь 7,3%, и соответственно уровень инбридинга ниже — 35,6% (рис. 3.1). Но в любом случае этот уровень довольно высок.

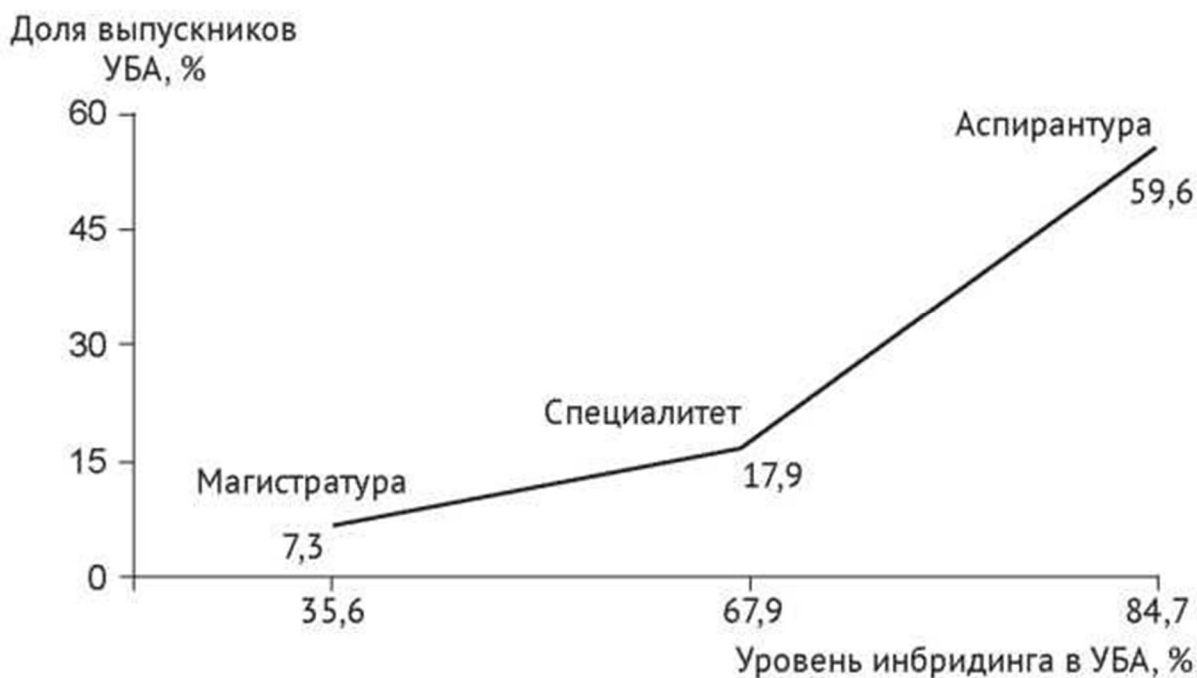


Рис. 3.1. Доля УБА-выпускников конкретной программы среди выпускников остальных национальных и частных университетов, расположенных в относительной близости от УБА (2009 г.), и уровень инбридинга в УБА (2004 г.)

Источники: [SPU, 2010; УБА, 2004]; расчеты автора.

Возможно также, что инбридинг связан с ситуацией на академическом рынке труда. Причины распространенности инбридинга в УБА могут крыться и в макроструктурных факторах (таких как рыночное предложение), а не только в организационных (волютаризм в принятии решений). Тем не менее нельзя отрицать огромную роль институциональных факторов, особенно если говорить о преподавателях с дипломом специалиста или степенью магистра. Шансы получить работу в УБА у выпускника магистратуры УБА впятеро выше, чем у выпускника магистратуры одного из близлежащих университетов (35,6% против 7,3% соответственно); у выпускника специалитета — вчетверо выше (67,9% против 17,9% соответственно). Когда отбор идет среди кандидатов со степенью *PhD*, такие институциональные факторы, как непрозрачность процедуры, родственные связи или другие субъективные предпочтения, конечно, имеют значение. Однако главным образом высокий уровень инбридинга объясняется тем, что среди университетов, предлагающих программы аспирантуры, УБА является лидером по числу выпускников.

Чтобы проверить, действительно ли в УБА по-прежнему предпочитают нанимать собственных выпускников, мы задались вопросом, какая доля его преподавателей в 2004 г. одновременно училась в УБА на программах выше уровня бакалавриата. Беглый взгляд на табл. 3.3 создает ощущение распространенности такой политики. Будущих инбридов (т.е. тех, кто еще учится) на 1,6% больше, чем преподавателей-инбридов, уже завершивших свое обучение в УБА. Среди тех, кто предпочел ограничиться дипломом специалиста (67,9% среди обучавшихся на программе специалитета в 2004 г. против 77,9%

среди преподавателей, уже имевших к тому моменту диплом специалиста) или степенью магистра (35,6% среди обучавшихся на программе магистратуры в 2004 г. против 50,3% среди преподавателей, уже имевших к тому моменту степень магистра), уровень инбридинга вырос, а среди тех, кто не представляет свою карьеру без степени *PhD*, — стабильно высок (84,7% среди аспирантов в 2004 г. против 84,2% среди преподавателей, уже имевших к тому моменту степень *PhD*). Подобная тенденция не вызывает удивления, если учесть, что УБА — главный вуз страны по количеству людей, успешно оканчивающих аспирантуру. Но стоит обратить внимание на ряд различий между отдельными факультетами.

Попробуем оценить, насколько преподаватели УБА открыты остальному миру и участвуют ли они в исследованиях, проводимых другими организациями (табл. 3.4). Обычно организации, замкнутые на себя, «в большой степени изолированы и склонны к высокому уровню инбридинга» [OECD, 2007. Р. 146].

Таблица 3.3. Доля преподавателей УБА, одновременно работавших и обучавшихся в специалитете, магистратуре или аспирантуре УБА в 2004 г., %

Факультет	Специалитет		Магистратура		Аспирантура	
			Среди них инбридов			
	Да	Нет	Да	Нет	Да	Нет
Фармакологический	—	—	50,0	50,0	100,0	—
Естественных наук	100,0	—	—	100,0	100,0	—
Ветеринарный	100,0	—	100,0	—	100,0	—
Стоматологический	100,0	—	100,0	—	100,0	—
Медицинский	37,5	62,5	33,3	66,7	100	—
Философский	100,0	—	71,4	28,6	95,0	5,0
Сельскохозяйственный	50,0	50,0	77,8	22,2	100,0	—
Инженерный	50,0	50,0	50,0	50,0	78,9	21,1
Юридический	82,5	17,5	53,3	46,7	71,8	28,2
Архитектурный	83,3	16,7	50,0	50,0	94,1	5,9
Экономический	75,0	25,0	47,1	52,9	65,5	34,5
Общественных наук	66,7	33,3	45,8	54,2	85,3	14,7
Психологический	66,7	33,3	42,9	57,1	95,6	4,4
<i>Всего</i>	<i>77,9</i>	<i>22,1</i>	<i>50,3</i>	<i>49,7</i>	<i>84,2</i>	<i>15,8</i>

Источники: [SPU, 2004]; расчеты автора.

Таблица 3.4. Сфера деятельности сотрудников УБА, 2004 г., %

Факультет	Преподают	
	Только в УБА	Совмещают работу в УБА с работой в другом месте
Фармакологический	93,9	6,1
Естественных наук	87,5	12,5
Ветеринарный	88,5	11,5
Стоматологический	79,9	20,1
Медицинский	71,3	28,7
Философский	62,7	37,3
Сельскохозяйственный	88,8	11,2
Инженерный	63,5	36,5
Юридический	54,0	46,0
Архитектурный	64,4	35,6
Экономический	52,4	47,6
Общественных наук	54,0	46,0
Психологический	55,7	44,3
<i>Всего</i>	<i>63,4</i>	<i>36,6</i>

Источники: [SPU, 2004]; расчеты автора.

Занимаются исследованиями

Да	Нет	Сотрудничают с другими организациями
84,8	15,2	5,0
89,6	10,4	15,2
62,8	37,2	4,1
47,4	52,6	6,1
33,6	66,4	47,0
81,0	19,0	13,3
85,9	14,1	10,8
33,3	66,7	23,5
18,9	81,1	39,0
33,5	66,5	20,6
23,6	76,4	37,8
60,1	39,9	23,7
55,1	44,9	13,3
42,5	57,5	22,2

Если рассматривать исключительно преподавательскую нагрузку, то большинство (в среднем почти 64% сотрудников) преподает только в УБА, хотя ситуация на разных факультетах заметно различается. Так, на фармакологическом факультете преподаванию в УБА себя посвящает 93,9% сотрудников, на сельскохозяйственном факультете — 88,8%, на ветеринарном — 88,5%, на факультете естественных наук — 87,5%. Самые низкие показатели на экономическом (52,4%) и юридическом (54,0%) факультетах, на факультете общественных наук (54,0%) и психологическом факультете (55,7%). Максимальный межфакультетский разрыв составляет 41,5% (93,9% на фармакологическом факультете против 52,4% на экономическом). Такие показатели четко отражают ситуацию на рынке труда.

Вообще в столичном регионе относительно много частных вузов, в которых преподаются общественные и экономические науки. Естественно, что многие представители именно этих дисциплин совмещают преподавание в нескольких вузах. Неудивительно также, что на факультетах с наибольшим числом преподавателей на полной ставке меньше всего совместителей, которые одновременно преподают в других вузах (корреляция на уровне 0,78). Это напрямую связано с ограниченным числом вакансий на рынке труда. Многие вынуждены совмещать работу в нескольких вузах, поскольку в целом уровень оплаты труда в секторе высшего образования неконкурентоспособен в сравнении с другими отраслями экономики.

В табл. 3.4 показано, какой процент преподавателей ведет исследовательскую работу: в среднем таковых менее половины (42,5%), хотя

разброс между факультетами очень велик. Как и ожидалось, чем больше преподавателей на полной ставке, тем выше доля тех, кто занимается наукой (корреляция на уровне 0,84%). Но в целом УБА представляется довольно обособленной организацией: межуниверситетских исследовательских проектов немного, мало кто из преподавателей налаживает связи с коллегами из других вузов. Лишь 22,2% преподавателей, занимающихся исследованиями, сотрудничают с представителями других вузов. А значит, почти 80% исследователей общаются и обмениваются информацией исключительно со своими коллегами по УБА. Возможно, это как раз следствие того, что УБА предпочитает нанимать собственных выпускников в качестве преподавателей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Устройство аргентинского рынка высшего образования создает благотворную среду для распространения различных практик, связанных с инбридингом.

Равенство вузов считается скорее преимуществом системы, нежели ее недостатком. Все государственные вузы сходны между собой; среди них нет по-настоящему элитных университетов. Абитуриентам ведущих, наиболее престижных вузов страны не приходится слишком сильно стараться, чтобы поступить. Вступительные экзамены, которые позволяли бы отбирать наиболее перспективных студентов, в государственных вузах отсутствуют. Каждый, кто получил аттестат зрелости, может поступить в любой из 55 государственных университетов (среди которых нет очевидных лидеров, все они имеют одинаковый статус[22]). Все государственные университеты финансируются Министерством образования Аргентины равномерно, вне зависимости от показателей их работы. Все они получают из года в год одну и ту же сумму. На государственный образовательный сектор приходится 80% академического рынка труда, однако условий, которые стимулировали бы конкуренцию среди преподавателей и ученых, там не создано. Смена места работы и переход к «соперникам» не приносит существенной выгоды, поэтому у сотрудников вузов нет серьезных причин для перехода. А система с низкой мобильностью, очевидно, предрасположена к развитию инбридинга.

Необходимо отметить, что одна из основных черт системы высшего образования в Аргентине (и во многих других странах мира) — огромное число преподавателей, работающих на неполной ставке. Зная это, можно было бы предположить, что уровень инбридинга не должен быть очень высок, если многие из этих людей являются «нестационарными преподавателями», совмещающими работу в нескольких вузах. Интересно, что в УБА, где более 80% преподавателей работают на условиях частичной занятости, уровень инбридинга в целом высок. Значит, эти сотрудники, скорее всего, не относятся к «нестационарным преподавателям», т.е. работают исключительно в УБА. Таким образом, в случае УБА уровень инбридинга не связан с условиями труда, т.е. с тем, работают ли преподаватели на полной ставке или нет.

Инбридинг настолько широко распространен, что это заставляет задуматься: а представляет ли он вообще собой какую-то проблему или, наоборот, это выход из затруднительной ситуации? Однозначного ответа на этот вопрос, конечно, нет. Развитие инбридинга — скорее следствие

глубинных политических и институциональных проблем. Например, государственные вузы Аргентины при найме больше доверяют собственным выпускникам, нежели тем, кто получал образование в частных вузах. Иногда инбридинг и вовсе доходит до крайностей. Так, в случае выбора декана или ректора представляется показательной ситуация в УБА: избираться на эти должности имеют право лишь сотрудники вуза, «посторонним вход воспрещен».

Конечно, можно сказать, что подобная политика найма изнутри связана с тем, что вузы не имеют достаточных ресурсов, чтобы адекватно оценивать внешних кандидатов, и, прибегая к инбридингу, просто стараются избежать неудач (негативного отбора). Акерлоф [Akerlof, 1970] пишет, что проблема негативного отбора связана с неэффективным разделением рынка, когда организации вынужденно полагают, что все кандидаты посредственны. В условиях информационной асимметрии хорошие и плохие кандидаты представляются работодателю одинаковыми. Государственные вузы отбирают кандидатов напрямую, не обращаясь к внешним организациям, так что можно понять, почему они отдают предпочтение собственным выпускникам: они просто стараются минимизировать вероятность плохого кадрового решения.

Напомним также, что аргентинские университеты не очень активно занимаются исследованиями. Научную работу преимущественно ведут независимые исследовательские организации, никак не связанные с вузами. Но там, где есть спрос на исследования и публикации, сотрудники, которые хотят заниматься наукой, получают фору перед теми, кто занимается преимущественно преподаванием. Вместе с тем оценивать результаты преподавательской деятельности труднее; можно даже сказать, что это очень субъективный процесс. Иными словами, четко очерченного «рынка сбыта» для преподавательской работы нет. Соответственно в системе, нацеленной на обучение, инбриды обладают преимуществом перед внешними кандидатами, поскольку у работодателя есть больше информации об их профессиональном потенциале.

Но не стоит полагать, что инбридинг — это всегда плохо. Наем изнутри нередко связан с отсутствием конкурентного рынка, где лучшие кадры могли бы понастоящему раскрыться [\[23\]](#). Известно, что, повышая сотрудника в должности, организация может решать две различные задачи. С одной стороны, ожидается, что сотрудник станет работать эффективнее. С другой стороны, повышение — один из видов поощрения. И вузы предпочитают продвигать своих сотрудников, нежели нанимать новых, особенно если речь идет о какой-то ответственной работе, — ведь нанимая внешнего кандидата, вуз способствует снижению производственной мотивации постоянных сотрудников [Milgrom, Roberts, 1992].

Наконец, стоит поинтересоваться, является ли инбридинг проблемой в глазах аргентинского академического сообщества. Интервью с рядом сотрудников администрации высшего звена в нескольких государственных и частных университетах показали, что инбридинг не вызывает у них большого интереса. Более того, некоторые респонденты признались, что никогда прежде не задумывались об этом феномене и о том, к чему он приводит. Таким образом,

наше исследование можно считать первым шагом на пути к изучению инбридинга в аргентинских вузах. Анализ показывает, что инбридинг больше влияет на административную, а не на научную деятельность вузов. Нельзя забывать, что в Аргентине наукой преимущественно занимаются организации, не связанные с университетами. А вот управление государственными вузами находится в руках менеджеров-непрофессионалов, которые взялись за эту работу исключительно потому, что они являются (или являлись раньше) сотрудниками того же вуза. Возможно, воспроизводство и распространение деструктивных организационно-управленческих практик еще больше затрудняет процесс построения университетов мирового класса, нежели низкая научная продуктивность сотрудников. Эти предварительные выводы создают предпосылки для дальнейших, более глубоких исследований.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Adams J., Black G., Clemmons J.R., Stephan P.* Scientific Teams and Institutional Collaborations: Evidence from U.S. Universities // *Research Policy*. 2005. Vol. 34. No. 3. P. 259-285.
- Akerlof G.* The Market for "Lemons": Quality Uncertainty and the Market Mechanism // *Quarterly Journal of Economics*. 1970. Vol. 84. No. 3. P. 488-500.
- Balán J.* Governance and Finance of National Universities in Argentina: Current Proposal for Change // *Higher Education*. 1993. Vol. 25. No. 1. P. 45-59.
- Bello del J.C., Barsky O., Giménez G.* La universidad privada Argentina. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2007.
- Berelson B.* Graduate Education in the United States. N.Y.: McGrawHill, 1960.
- Bernasconi A.* Gestión del cuerpo académico en las universidades chilenas: La institucionalización de la profesión académica en un contexto de mercado: Paper Presented at the International Seminar: El Futuro de la Profesión Académica: Desafíos para los Países Emergentes, Universidad Nacional de General Sarmiento, 30-31 November 2009.
- Caillon A.* La educación superior privada en Argentina // *Estudios Nacionales Realizados por IESALC*, 2005. <<http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/Privada>> (accessed 4 October 2005).
- Clark B.* The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective. Berkeley, CA: University of California Press, 1983.
- CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria). *Memorias Anuales*. Buenos Aires: CONEAU, 2009.
- Cruz-Castro L., Sanz-Menéndez L.* Mobility versus Job Stability: Assessing Tenure and Productivity Outcomes // *Research Policy*. 2010. Vol. 39. No. 1. P. 27-38.
- Doeringer P., Piore M.* Internal Labor Markets and Manpower Analysis. Lexington, MA: Health Lexington Books, 1971.
- García de Fanelli A.* Academic Employment Structures in Higher Education: The Argentine Case and the Academic Profession in Latin America: Working paper No. 222. Geneva: International Labour Office, 2004.
- García de Fanelli A.* Universidad, Organización e Incentivos: Desafíos de la Política de Financiamiento Frente a la Complejidad Institucional. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2005.

Hargens L.L., Farr G.M. An Examination of Recent Hypotheses about Institutional Inbreeding // *The American Journal of Sociology*. 1973. Vol. 78. No. 6. P. 1381-1402.

Horta H. Deepening Our Understanding of Academic Inbreeding Effects on Research Information Exchange and Scientific Output: New Insights for Academic Based Research // *Higher Education*. 2013. Vol. 65. No. 4. P. 487-510.

Horta H. Holding a Post-Doctoral Position before Becoming a Faculty Member: Does It Bring Benefits for the Scholarly Enterprise? // *Higher Education*. 2009. Vol. 58. No. 5. P. 689-721.

Horta H., Veloso F., Grediaga R. Navel Gazing: Academic Inbreeding and Scientific Productivity // *Management Science*. 2010. Vol. 56. No. 3. P. 414-429.

INDEC (Instituto Nacional de Estadística y Censos). Censo, 2010.
<<http://www.censo2010.indec.gov.ar/>> (accessed 2 October 2013).

Kaplin W., Lee B. The Law of Higher Education. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1995.

Marquís C. Universities and Professors in Argentina: Changes and Challenges // *The Decline of the Guru: The Academic Profession in Developing and Middle-Income Countries* / P. Altbach (ed.). Boston, MA: CIHE, 2002. P. 53-76.

Milgrom P., Roberts J. Economics, Organization and Management. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1992.

Mora J.G. Academic Inbreeding in Spanish Universities: Perverse Effects in a Global Context // *Academic Inbreeding and Mobility in Higher Education: Global Perspectives* / M. Yudkevich, P.G. Altbach, L.E. Rumbley (eds). N.Y.: Palgrave Macmillan, 2014. P. 206-227.

OECD. Reviews of National Policies for Education: Tertiary Education in Portugal. Paris: OECD, 2007.

Padilla L. How has Mexican Faculty Been Trained? A National Perspective and a Case Study // *Higher Education*. 2008. Vol. 56. No. 2. P. 167-183.

PelzD., Andrews F. Scientists in Organizations: Productive Climates for Research and Development. Ann Arbor, MI: Institute for Social Research, University of Michigan, 1976.

Rabossi M. Public Intervention in Argentina: The Homogenous Expansion of the Private University Market // *Comparative and International Higher Education*. 2011. Vol. 3. No. 2. P. 39-45.

Rabossi M. Universities and Fields of Study in Argentina: A Public-Private Comparison from the Supply and Demand Side: Working paper No. 15. SUNY, Albany, NY: Program for Research on Private Higher Education, 2010.

Rabossi M. Two Different Organizational Reactions: The University Sector in Argentina and Colombia and the Neo-Liberal Proposal // *Policy Futures in Education*. 2009. Vol. 7. No. 5. P. 532-543.

RockD. Argentina 1516-1987: Desde la colonización española hasta Alfonsín. Buenos Aires: Alianza Editorial, S.A., 1985.

Schwartzman S. La Profesión Académica en América Latina // *Notas para el Debate 10* / GRADE (ed.). Lima: GRADE, 1993. P. 41-58.

Slattery E., Broadbent J. The International Comparative Legal Guide to: Employment and Labour Law. L.: Global Legal Group Ltd., 2013.

Soler M. How Inbreeding Affects Productivity in Europe // Nature. 2001. Vol. 411. P. 132.

SPU (Secretaría de Políticas Universitarias). Anuario 2010 de Estadísticas Universitarias. Buenos Aires: SPU, 2010.

<<http://portal.educacion.gov.ar/universidad/universidad-en-cifras/estadisticas/>> (accessed 28 November 2013).

SPU. Anuario 2011 de Estadísticas Universitarias. Buenos Aires: SPU, 2011. <<http://portal.educacion.gov.ar/universidad/universidad-en-cifras/estadisticas/>> (accessed 28 November 2013).

UBA (Universidad de Buenos Aires). Censo de docentes 2004. Buenos Aires: UBA, 2004.

<http://www.uba.ar/institucional/censos/Docente2004/censo_docente.pdf> (accessed 18 September 2013).

UBA. Censo de docentes 2011: Resumen principales resultados. Buenos Aires: UBA, 2011.

Velho L., Krige J. Publication and Citation Practices of Brazilian Agricultural Scientists // Social Studies of Science. 1984. Vol. 14. No. 1. P. 45-62.

Wyer J., Conrad C. Institutional Inbreeding Reexamined // American Educational Research Journal. 1984. Vol. 21. No. 1. P. 213-225.

4. АКАДЕМИЧЕСКИЙ ИНБРИДИНГ В КИТАЕ: ТЕКУЩЕЕ ПОЛОЖЕНИЕ ДЕЛ, ПРИЧИНЫ, ПОСЛЕДСТВИЯ

Хун Шэнь, Чжипин Сюй, Бинбин Чжан

ВВЕДЕНИЕ

Стремительное развитие высшего образования в Китае, несомненно, затронуло весь мир. Согласно самой свежей официальной статистике, в 2012 г. в Китае насчитывалось 2442 вуза, где обучалось 25,63 млн студентов и работало 1,44 млн преподавателей [МОЕ, 2013]. В зависимости от задач, которые вузы ставят перед собой, их можно разделить на четыре типа:

- исследовательские университеты — 39;
- университеты, занимающиеся в равной мере наукой и обучением, — 73;
- «обычные» институты, которые предлагают четырехгодичные программы обучения, — 1033;
- колледжи «короткого», трехгодичного образовательного цикла (профессионально-техническое обучение) — 1297.

Вузы можно также классифицировать в зависимости от подчинения, а именно:

- университеты, подчиняющиеся напрямую центральному правительству, — 113;
- университеты, подчиняющиеся органам власти провинций, — 1623;
- частные вузы — 706.

Конечно, вузы различаются по качеству обучения и престижности предлагаемых программ. Одним из ключевых факторов, определяющих статус вуза, является качество профессорско-преподавательского состава, ибо «центральное место в академическом мире занимает преподавательская профессия» [The International Academic Profession..., 1996].

Решающие факторы при формировании кадрового состава вуза — его миссия и репутация, сложившаяся среда, а также профессиональный уровень, стаж и вознаграждение преподавателей. Но нельзя забывать и о таком факторе, как инбридинг, который напрямую влияет на рабочую атмосферу и условия труда преподавателей, отражается на репутации вуза. Этот фактор тоже нужно учитывать в процессе выработки кадровой политики. В данной главе мы проанализируем ситуацию с инбридингом в вузах Китая, рассмотрим причины и последствия этого явления.

Хотя изначально «инбридинг» — биологический термин, он применим и к академической среде. Здесь мы будем понимать под инбридингом ситуацию найма вузом в качестве преподавателя человека, который получил свой последний диплом в этом же вузе и который не имеет большого опыта работы в других организациях.

Распространение инбридинга в Китае было непосредственно связано с тем, как устроена аспирантура и как организован процесс найма в вузах различных типов. Только исследовательские университеты и немногочисленные университеты, занимающиеся в равной мере наукой и обучением, а также ряд «обычных» институтов, предлагающих четырехгодичные программы обучения, имеют право выдавать степень *PhD* по некоторым дисциплинам и специальностям. Сегодня большинство преподавателей в институтах с четырехгодичными программами обучения обладают степенью *PhD*. Времена, когда в этих институтах можно было преподавать, имея лишь диплом бакалавра, давно прошли. Соответственно уровень инбридинга в вузах с собственной аспирантурой выше. Согласно результатам, представленным в работе [Lin, 2009], инбридинг наиболее распространен в исследовательских университетах (57%); в институтах с четырехгодичными программами обучения он достигает 23%; в колледжах трехгодичного профессионально-технического обучения — 6%. Эти данные соотносятся с результатами, которые мы получили в ходе изучения 39 исследовательских университетов.

Начиная с 1999 г. центральное правительство и представители ведущих исследовательских университетов предпринимают попытки снизить уровень инбридинга [МОЕ, 1999]. Однако они до сих пор не пришли к единому мнению, какой уровень инбридинга считать допустимым. Большинство вузов по-прежнему не отказываются нанимать собственных выпускников, а исследований по этой теме немного.

Очевидно, что тема инбридинга не вызывает большого интереса, хотя она полна вопросов, ответов на которые пока нет. Правда ли, что инбридинг — глобальная проблема? Как можно охарактеризовать текущее положение дел с инбридингом в Китае? Какая система отбора и найма кандидатов наиболее выигрышна для преподавателей, вузов, отдельных дисциплин? В ходе эмпирического исследования мы попытались ответить на все эти вопросы.

Кроме того, перед нами стояли еще три важных вопроса: в чем причины развития инбридинга? каковы его последствия для вуза в целом, для преподавателей и для отдельных дисциплин? почему китайские вузы не противодействуют инбридингу?

Мы предположили, что на ранних этапах развития китайской системы высшего образования, когда квалифицированных кадров не хватало, инбридинг был необходим. Наше предположение основывалось на том, что уровень спроса и предложения профессиональных кадров на рынке труда коррелирует с уровнем инбридинга. Поэтому вполне вероятно, что молодые вузы, ориентированные главным образом на внутренний рынок, лишь выигрывают от инбридинга. А значит, существуют разумные причины, по которым академический инбридинг довольно развит в Китае, и наша задача состояла в том, чтобы проанализировать их.

КРАТКИЙ ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ

Прежде всего мы ознакомились с мировой научной литературой по инбридингу.

В США интерес к этой теме возник еще в начале XX в., однако работы того времени не были знакомы китайскому читателю.

Первое американское исследование было опубликовано в 1935 г. [Eells, Cleveland, 1935]. Авторы собрали данные о 17 000 преподавателей из 219 американских вузов различных типов (исследовательских и ориентированных на преподавание, частных и государственных), охватив большинство штатов. Согласно опросу, средний уровень инбридинга составлял в США в 1930-х годах 34%. Но этот показатель варьировался в зависимости от размера вуза, его географического положения, статуса (государственный или частный), аффилиации с той или иной религиозной конфессией, даты основания и количества программ послевузовского профессионального образования. Кроме того, уровень инбридинга зависел от пола преподавателей, занимаемой ими должности и дисциплины.

Второе важное американское исследование [McGee, 1960] — анализ на данных Техасского университета, проведенный МакГи в 1957 г. Исследование показало, что 33% из 354 штатных сотрудников младшего преподавательского состава (лекторы и старшие преподаватели) когда-либо учились в этом вузе, а 29% получили там свой последний диплом. По мнению автора, инбридинг отнюдь не всегда опасен для вуза. При определенных обстоятельствах он может быть даже полезен. МакГи предположил, что относительно высокий уровень инбридинга в Техасском университете связан с тремя факторами: географическим, финансовым и региональным. По сравнению с остальными преподавателями начинающие преподаватели-инбриды вынуждены были брать большую преподавательскую нагрузку; у них было в среднем больше публикаций, однако меньше статей в рецензируемых журналах. МакГи также обнаружил в Техасском университете признаки системной дискриминации в отношении преподавателей, окончивших этот вуз.

В третьем важном американском исследовании [Wyer, Conrad, 1984] анализировалась взаимосвязь инбридинга и профессиональной продуктивности преподавателей. Исследование базировалось на данных Опроса американских

преподавателей за 1977 г. Авторы отобрали данные о 345 преподавателях-инбридах и 2709 мобильных преподавателях самых разных дисциплин из 160 вузов. В итоге они не обнаружили существенных различий между инбридами и остальными преподавателями с точки зрения научной продуктивности. Более того, оказалось, что инбриды даже опережали всех прочих по числу публикаций, но зарабатывали они в среднем на 426 долл. меньше, нежели их мобильные коллеги с аналогичным количеством публикаций.

В Китае на протяжении многих лет тема инбридинга не вызывала практически никакого интереса. Наконец, в 2009 г. появилась работа Лина «Академический инбридинг» [Lin, 2009], которая основывалась на данных Опроса о формах трудовой занятости преподавателей, проведенного Пекинским педагогическим университетом в 2007-2008 гг. среди 4890 респондентов. Выяснилось, что уровень инбридинга в вузах составляет в среднем ~28%. Но он сильно варьируется в зависимости от типа вуза (57% — в исследовательских университетах, 23% — в вузах, ориентированных главным образом на преподавание, и 6% — в профессионально-технических колледжах) и от научной сферы (42% — в естественных науках, 34% — в инженерных, 32% — в гуманитарных, 25% — в общественных, 20% — в педагогических). Помимо этого были выявлены различия в уровне инбридинга между разными по статусу группами преподавателей. Среди профессоров, например, уровень инбридинга был в 3,3 раза выше, чем среди начинающих преподавателей; среди сотрудников старше 57 лет — в 3,2 раза выше, чем среди сотрудников младше 27 лет. Важным оказался и гендерный фактор: уровень инбридинга среди преподавателей-мужчин был на 25% выше, чем среди преподавателей-женщин. Стало ясно, что наиболее высокий уровень инбридинга наблюдается среди профессоров, преподавателей в возрасте и преподавателей-мужчин.

В 2007 г. Пекинский университет провел исследование «образовательного и карьерного пути преподавателей пекинских вузов» [Chen, Yan, Wen, 2008], которое тоже отчасти затронуло тему инбридинга. Авторы опроса получили данные о 3220 преподавателях из 22 расположенных в столице государственных вузов. Обнаружилось, что уровень инбридинга составляет в среднем 26%, однако в исследовательских университетах он был в 2,7 раза выше, чем в обычных вузах. Среди представителей естественных наук он составил 30%, гуманитарных — 24%, общественных — 16%. Были также выявлены различия между преподавателями-мужчинами и преподавателями-женщинами. Кроме того, оказалось, что инбридинг наиболее распространен среди сотрудников средней возрастной группы.

Далее появилась работа Лиу и Янга [Liu, Yang, 2012], основанная на опросе, который в 2011 г. провел Университет Циньхуа среди 4900 преподавателей из 55 вузов в 20 различных провинциях страны. В их числе были ведущие исследовательские университеты, «обычные» институты с четырехгодичными программами обучения и колледжи трехгодичного профессионально-технического образования. Авторы исследования понимали под «инбридами» всех, кто окончил хотя бы один уровень образования в вузе-работодателе. Средний уровень инбридинга составил 23%, при этом в исследовательских университетах — 46%, а в колледжах — всего 6%. Если рассматривать отдельно

исследовательские вузы, то самый высокий уровень инбридинга обнаружился среди преподавателей инженерных, сельскохозяйственных и медицинских дисциплин (55%), самый низкий — среди преподавателей гуманитарных дисциплин (37%). Существенные различия были выявлены между преподавателями, занимающими разные должности (среди профессоров оказалось 39% инбридов, среди начинающих преподавателей — 50%), а также между преподавателями разного пола (48% инбридов среди мужчин, 43% — среди женщин) и возраста (55% инбридов среди преподавателей старше 60 лет, 38% — среди преподавателей в возрасте 46-50 лет).

Авторы упомянутых выше исследований пришли к сходным во многом выводам. Так, средний уровень инбридинга в начале XXI в. в Китае колеблется от 20 до 30% и зависит в первую очередь от типа вуза: чем выше статус вуза, тем более развит в нем инбридинг. Средний уровень инбридинга варьируется также в зависимости от дисциплины, однако ясных тенденций здесь не прослеживается. Если говорить о гендерных различиях, то инбридов среди мужчин стабильно больше, нежели среди женщин. Выявить какую-то четкую взаимосвязь между возрастом преподавателей, стажем работы и уровнем инбридинга пока невозможно.

Знакомство с зарубежной и современной китайской научной литературой позволяет глубже понять проблему инбридинга и его причины (в частности, на примере Техасского университета [McGee, 1960]), а также сформулировать вопросы для дальнейшего изучения. Похоже, что в США, где проблема инбридинга живо обсуждалась уже в первой половине XX в., предпринятые меры позволили заметно снизить его уровень. А для китайских вузов это по-прежнему серьезная проблема. Поэтому сейчас, в условиях роста конкуренции на международном рынке высшего образования, нам особенно важно заняться изучением инбридинга и выработкой мер борьбы с ним.

ДИЗАЙН ИССЛЕДОВАНИЯ

Данные

В этой главе мы будем опираться на три блока данных.

CAP («*Changing Academic Profession*» — «Изменения в академической профессии») — 2007. Это международный исследовательский проект, в реализации которого изначально принимали участие 26 стран, хотя в итоге лишь 18 из них (а также Гонконг) провели в 2008-2010 гг. единое анкетирование и представили полученные данные. В общей сложности было опрошено свыше 25 000 преподавателей из разных стран. В Китае пригодная для изучения выборка включала ответы 3612 респондентов из 68 вузов в 11 провинциях страны. Подавляющее большинство респондентов работали в «обычных» институтах, предлагающих четырехгодичные программы обучения, а 419 респондентов преподавали в 10 престижных государственных исследовательских университетах (данные именно о них мы использовали в нашем исследовании).

UTA («*University Teaching Assessment*» — «Оценка качества преподавания») — 2006. Проведение такого мониторинга в Китае — практически одно из

«национальных движений». Все «обычные» институты, предлагающие четырехгодичные программы обучения, обязаны были в нем участвовать. После сдачи институтом отчета о результатах внутреннего мониторинга туда на несколько дней приезжала группа экспертов. Она изучала ситуацию с качеством преподавания в данном институте и оценивала проведенный мониторинг (на «отлично», «хорошо», «удовлетворительно» или «неудовлетворительно»). Для нашего исследования мы использовали доступные в Интернете материалы внутреннего мониторинга 15 вузов, включая 5 исследовательских университетов (эти материалы содержат информацию, полезную при изучении инбридинга).

FCV («Faculty Curriculum Vitae Search» — «Исследование резюме преподавателей вузов») — 2013. Осенью 2013 г. мы изучали размещенные в Интернете резюме вузовских преподавателей с целью оценки уровня инбридинга. Данных по двум из 39 ведущих национальных исследовательских университетов не было, поэтому мы сосредоточились на изучении оставшихся 37. Чтобы обеспечить репрезентативность выборки для различных дисциплин, мы опирались на данные физического, инженерного, экономического и медицинского факультетов. Не в каждом университете представлены все четыре направления. В конце концов нам удалось собрать резюме 9683 преподавателей с 86 факультетов 37 вузов. Однако не во всех резюме содержалась информация, которая позволяла бы сделать выводы об уровне инбридинга. Поэтому в итоговую выборку вошло только 4743 резюме.

Гипотеза

Действительно ли уровень инбридинга оказывает влияние на вузы, преподавателей и отдельные дисциплины, и если да, то какое? Этот общий вопрос подразумевает и другие, более конкретные, как то:

- на институциональном уровне: действительно ли в ведущих университетах уровень инбридинга выше, потому что они не хотят нанимать выпускников менее престижных вузов? варьируется ли уровень инбридинга в зависимости от дисциплины? связан ли высокий уровень инбридинга в лучших вузах с тем, что они хотят видеть собственных выпускников в качестве своих коллег?
- на индивидуальном уровне: действительно ли инбриды публикуют больше статей и быстрее продвигаются по карьерной лестнице, во-первых, потому что они получают большую поддержку со стороны своего вуза; во-вторых, потому что им не нужно искать новую работу и они могут полностью посвятить себя научной деятельности?

ТЕКУЩЕЕ ПОЛОЖЕНИЕ ДЕЛ

Инбридинг в исследовательских университетах

Снижается ли уровень инбридинга со временем? Согласно опубликованным данным, в 2006 и 2007 гг. уровень инбридинга в китайских исследовательских университетах составлял в среднем 57%. Мы совместили две группы данных: данные по 5 исследовательским университетам, собранные в рамках *UTA* — 2006, и данные по 10 исследовательским университетам, собранные в

рамках *CAP* — 2007, и получили единое множество данных (без дублирований). Затем мы сравнили эти данные по 1S исследовательским университетам с данными по 37 исследовательским университетам, собранными в рамках *FCV* — 2013, на уровне среднегрупповых значений и на уровне отдельных университетов. Выяснилось, что уровень инбридинга со временем снижался, причем как в среднем по выборке, так и на уровне конкретных университетов. Исключение составили лишь три из них, где уровень инбридинга остался стабильным: Южно-китайский технологический университет, Шанхайский университет Цзяотун и Центральный Южный университет.

В среднем в 2006-2007 гг. уровень инбридинга в 1S рассматриваемых университетах составлял 55%, а к 2013 г. он упал до 28%. Наибольшего прогресса добились Пекинский университет авиации и космонавтики (также известный как Бэйханский университет), Уханьский и Нанкинский университеты. Если в 2006 и 2007 гг. там был отмечен уровень инбридинга 50-80%, то в 2013 г. — 0-6%. В 2006 и 2007 гг. минимальный зафиксированный уровень инбридинга составлял 23% (Центральный Южный университет). Однако в 2013 г. в 14 из 37 рассматриваемых университетов он оказался ниже 23% (рис. 4.1). Кроме того, этот уровень существенно варьировался в зависимости от конкретного университета.

Чем престижнее университет, тем выше в нем уровень инбридинга? Официального рейтинга вузов в Китае нет, но есть так называемая *Программа 985*, в которой участвуют 39 университетов, получающих дополнительное финансирование на науку. Эти университеты делятся на две категории в зависимости от объема финансовой поддержки, выделяемой центральным правительством и органами власти провинций. К университетам первой группы, известной как *C9*, относятся: Научно-технический университет Китая (*USTC*), Нанкинский университет (*NJU*), Пекинский университет (*PKU*), Харбинский технологический институт (*HIT*), Шанхайский университет Цзяотун (*SJTU*), Университет Циньхуа (*Tsinghua*), Фуданьский университет (*Fudan*), Сианьский университет Цзяотун (*XJTU*) и Чжэцзянский университет (*ZJU*) (рис. 4.1). Вторая группа университетов известна как *C30*. Мы вынуждены были исключить данные по двум вузам из группы *C9*. К тому же у нас не было данных по двум вузам из группы *C30*^[24]. Поэтому мы решили рассчитать средний уровень инбридинга по семи университетам первой группы (мы назвали их «группа *C7*») и 28 университетам второй группы (мы назвали их «группа *C28*») на основе данных *FCV*.



Рис. 4.1. Уровень инбридинга в исследовательских университетах, 2006, 2007 и 2013 гг.

Примечание: Используемые аббревиатуры для обозначения вузов соответствуют доменным именам их официальных сайтов:

USTC: Научно-технический университет Китая
NJU: Нанкинский университет **WHU:** Уханьский университет
TJU: Тяньцзиньский университет **BUAA:** Бэйханский университет (Пекинский университет авиации и космонавтики)
Nankai: Нанькайский университет **SDU:** Шаньдунский университет
NWPU: Северо-западный политехнический университет **CQU:** Чунцинский университет **BIT:** Пекинский технологический институт **OUC:** Китайский университет океанологии
Tongji: Университет Тунцзи **ECNU:** Восточно-китайский педагогический университет **SCUT:** Южно-китайский технологический университет
NWSUAF: Северо-западный университет сельского и лесного хозяйства **SEU:** Юго-восточный университет **CAU:** Китайский сельскохозяйственный университет **SYSU:** Университет Сунь Ятсена
BNU: Пекинский педагогический университет **HNU:** Хунаньский университет **PKU:** Пекинский университет **HIT:** Харбинский технологический институт **SJTU:** Шанхайский университет Цзяотун
UESTC: Университет научной электроники и технологии Китая **Tsinghua:** Университет Циньхуа **DLUT:** Даляньский технологический университет
Fudan: Фуданьский университет **XJTU:** Сианьский университет Цзяотун **ZJU:** Чжэцзянский университет **HUST:** Центрально-китайский нацнотехнический университет **SCU:** Сычуаньский университет **CSU:** Центральный Южный университет

RUC: Китайский народный университет XMU:Сямыньский университет NEU: Северо-восточный университет JLU: Цилиньский университет LZU:Ланьчжоуский университет

Источники: UTA - 2006; CAP - 2007; FCV - 2013 (по четырем дисциплинам).

Выяснилось, что средний уровень инбридинга составил в группе C7 (наиболее престижные университеты) 30%, а в группе C28 (менее престижные университеты) — 27%. Разрыв невелик, а регрессионный анализ показал, что значимых различий в среднем уровне инбридинга между университетами групп C7 и C28 нет. Таким образом, наша гипотеза о том, что чем престижнее университет, тем выше в нем уровень инбридинга, не подтвердилась.

Уровень инбридинга в зависимости от дисциплины

Престижность вуза зависит от репутации входящих в него отдельных факультетов и институтов или от достижений самого вуза в той или иной научной области, а достижения напрямую связаны с результатами работы сотрудников. Факультет/институт — одновременно научное и административное подразделение. При этом научная дисциплина может объединять специалистов разных факультетов, занимающихся самыми разнообразными ее аспектами. В 2012 г. был опубликован официальный рейтинг вузов по дисциплинам: чем выше достижения вуза в определенной дисциплине, тем более высокое положение он занимает в рейтинге. В данном разделе мы обсудим, как уровень инбридинга среди преподавателей различных дисциплин связан с их результативностью.

Чем выше успехи вуза в той или иной дисциплине, тем выше уровень инбридинга среди ее преподавателей? Данные по выбранным нами четырем дисциплинам (физике, инженерии, экономике и медицине), представляющим естественные, инженерно-технические, общественные и медико-биологические науки, свидетельствуют, что уровень инбридинга в рамках каждой из дисциплин свой и зависит от целого комплекса факторов [CDGDC, 2013]. Пекинский университет занимает лидирующую позицию по физике, Шанхайский университет Цзяотун и Хуачжунский научно-технологический университет — по инженерии, Китайский народный университет — по экономике, Юго-восточный университет — по медицине. При этом уровень инбридинга варьируется от низкого до высокого в зависимости от дисциплины. Мы использовали метод частичной корреляции, обозначив рейтинг вуза по той или иной дисциплине в качестве контролируемой переменной, и пришли к выводу о наличии слабой корреляции между достижениями вузов в области экономики и медицины и уровнем инбридинга. Иными словами, чем выше показатели вуза по экономике и медицине (т.е. чем более высокий рейтинг имеет по этим дисциплинам вуз), тем ниже уровень инбридинга. В физике и инженерии наблюдалась прямо противоположная картина.

Однако ни по одной из четырех рассмотренных дисциплин обнаруженная связь не достигла уровня статистической значимости. Таким образом, не удалось подтвердить наличие корреляции между достижениями вузов по отдельным дисциплинам и уровнем инбридинга среди их преподавателей.

Уровень инбридинга в разных дисциплинах различен? Мы разбили выборку опроса FCV — 2013 (N = 4743) на четыре подвыборки по четырем дисциплинам: физика (N = 1057), инженерия (N = 1157), экономика (N = 1344) и медицина (N = 1185). Средний уровень инбридинга по совокупной выборке составил 27,4%; среди преподавателей медицинских наук — 21%, физических — 24%, экономических — 29%, инженерных — 36%. Казалось бы, уровень инбридинга в разных дисциплинах различен, однако результаты регрессионного анализа не подтверждают эту гипотезу.

Инбридинг и количество публикаций

Кто более производителен, судя по числу подготовленных публикаций, — инбриды или остальные преподаватели? Анализ данных CAP — 2007 позволил выявить некоторые различия между этими двумя группами (рис. 4.2).

Профессора-инбриды менее производительны с точки зрения числа публикаций, нежели остальные профессора. Доценты-инбриды реже остальных доцентов публикуют книги. Профессора-инбриды и старшие преподаватели — инбриды более успешны в других областях академической деятельности: они чаще публикуются в газетах, выступают на конференциях, получают патенты, разрабатывают программное обеспечение и т.п. В среднем уровень производительности среди инбридов ниже, чем среди остальных преподавателей, хотя критерий Стьюдента не выявил значимых различий.



Рис. 4.2. Среднее количество публикаций за предшествующие три года в зависимости от должности

Примечание. Категория «другое» включает газетные публикации, патенты, участие в конференциях, разработки и т.п.

Источник: CAP— 2007.

Чи публикации более качественны — преподавателей-инбридов или остальных преподавателей? Для анализа качества академических публикаций преподавателей, участвовавших в исследовании FCV — 2013, был выбран

другой метод. Напомним: выборка этого исследования включала 4743 преподавателя из 37 исследовательских университетов по четырем дисциплинам (физика, инженерия, экономика, медицина). Нам удалось выяснить, кто из преподавателей является инбридом; кроме того, у нас была информация об опубликованных ими статьях (название статьи, издание и дата выхода). Однако непосредственной возможности оценить их качество у нас не было.

Для оценки качества публикаций мы решили воспользоваться двумя известными международными индексами цитируемости —

Science Citation Index (SCI) и *Social Sciences Citation Index (SSCI)*, а также обратиться к аналогичной китайской реферативной базе —

ChinaNational Knowledge Infrastructure (CNKI). Для начала мы выделили подвыборку объемом в одну треть от общей выборки *FCV* (1415 записей из 4743 по шести исследовательским университетам). Мы решили сосредоточиться на данных по шести крупнейшим вузам: Пекинскому университету (*PKU*), Шанхайскому университету Цзяотун (*SJTU*), Уханьскому университету (*WHU*), Сычуаньскому университету (*SCU*), Ланьчжоускому университету (*LZU*) и Восточно-китайскому педагогическому университету (*ECNU*). Мы нашли в *SCI/SSCI* и *CNKI* информацию обо всех статьях, опубликованных преподавателями, попавшими в подвыборку *FCV*, единолично или в качестве первого соавтора с указанием той же академической аффилиации, под которой они упомянуты в *FCV*. Треть преподавателей рассматриваемой подвыборки (1415 человек) оказались инбридами, две трети — нет; 30% подвыборки пришлось на инженерию, 28% — на физику, 28% — на медицину, 14% — на экономику.

Такой подход позволил сравнить две группы преподавателей — инбридов и всех остальных — с точки зрения количественных и качественных показателей работы. Нам удалось сделать ряд интересных наблюдений (рис. 4.3).

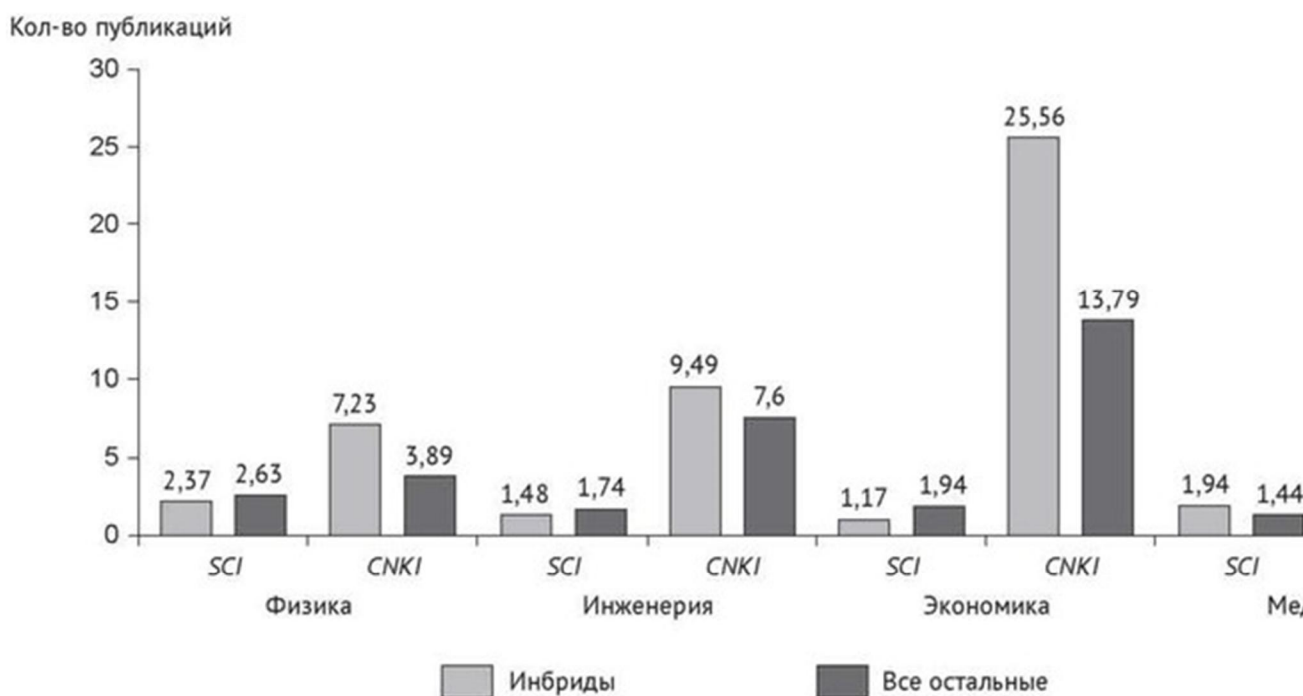


Рис. 4.3. Количество публикаций, проиндексированных в базах *SCI/SSCI* и *CNKI*, по четырем дисциплинам
 Источник: *FCV – 2013* (по четырем дисциплинам).

Например, все инбриды, независимо от дисциплины, чаще печатались в китайских журналах, входящих в базу *CNKI*, а мобильные преподаватели (кроме преподавателей медицины) имели больше статей в международных изданиях, индексируемых базами *SCI* и *SSCI*. Среди инбридов — преподавателей медицины число статей, опубликованных в журналах *SCI*, на треть превысило аналогичный показатель среди их более мобильных коллег.

Наиболее интересна ситуация в области экономики. *Во-первых*, на преподавателей экономики пришлось больше всего публикаций в китайских журналах. *Во-вторых*, согласно *SSCI*, именно среди преподавателей экономики разница между инбридами и всеми остальными по числу статей в международных журналах оказалась наиболее велика (инбриды подготовили на 40% меньше статей). Наконец, инбриды — преподаватели экономики имели в среднем более высокий уровень цитируемости в отечественных журналах, а все остальные — в международных.

Мы использовали критерий Стьюдента для оценки значимости рассматриваемых переменных. Оказалось, что, в отличие от других дисциплин, в инженерии различия между инбридами и прочими по количеству статей в китайских журналах, проиндексированных в базе *CNKI*, не значимы. По количеству статей в международных журналах (*SCI/SSCI*) значимых различий между преподавателями не выявлено ни в одной из дисциплин. Обобщая, можно сказать, что между уровнем мобильности преподавателя (инбрид/неинбрид) и количеством опубликованных им статей определенного качества нет существенной связи.

Инбридинг и карьерный рост

У кого темпы карьерного роста выше — у преподавателей-инбридов или у всех остальных (т.е. мобильных) преподавателей? Мы провели 15 интервью с преподавателями одного исследовательского университета (5 инбридов, 5 их бывших научных руководителей и 5 мобильных преподавателей) и пришли к выводу, что инбриды, похоже, быстрее продвигаются по карьерной лестнице, поскольку они уже хорошо знакомы коллективу. К тому же научные руководители обычно готовы оказывать им поддержку.

Для удобства назовем период между получением последней ученой степени и назначением на должность доцента первым карьерным этапом, а переход от доцента к профессору — вторым. (На самом деле карьерный путь в китайском университете выглядит следующим образом: старший преподаватель, доцент, профессор. Однако между этими должностями есть и промежуточные, так что в общей сложности, прежде чем стать профессором, нужно пройти 13 ступеней.)

Описательный анализ 26 исследовательских университетов, вошедших в *УСУ* — 2013, показал, что в среднем мобильные преподаватели тратят на прохождение первого этапа (от старшего преподавателя к доценту) больше времени (7,4 года), нежели инбриды (6,5 года), т.е. инбриды быстрее получают повышение. При сравнении скорости прохождения второго этапа (от доцента к профессору) значимых различий между инбридами (5,5 года) и всеми остальными (5,4 года) выявлено не было, т.е. регрессионный анализ не подтвердил нашу гипотезу.

Зависят ли темпы карьерного роста преподавателей-инбридов и мобильных преподавателей от конкретного вуза? Анализ 26 исследовательских университетов показал, сколь различна ситуация в разных вузах. В двух из них различий между инбридами и всеми остальными практически не было (см. середину рис. 4.4). При этом в 12 вузах мобильные преподаватели быстрее продвигались по службе. Наибольшие различия между двумя группами были выявлены в Северо-восточном университете и Восточнокитайском педагогическом университете: в этих университетах мобильные преподаватели могли получить должность профессора соответственно через 10,4 и 11 лет по окончании учебы, а инбриды — через 18,6 и 18 лет. В Университете Сунь Ятсена ситуация оказалась диаметрально противоположной: у четырех преподавателей-инбридов, вошедших в нашу выборку, прохождение двух карьерных этапов заняло в среднем 5 лет, в то время как 15 мобильных преподавателей этого университета, вошедшие в выборку, потратили на тот же путь в среднем около 14 лет.

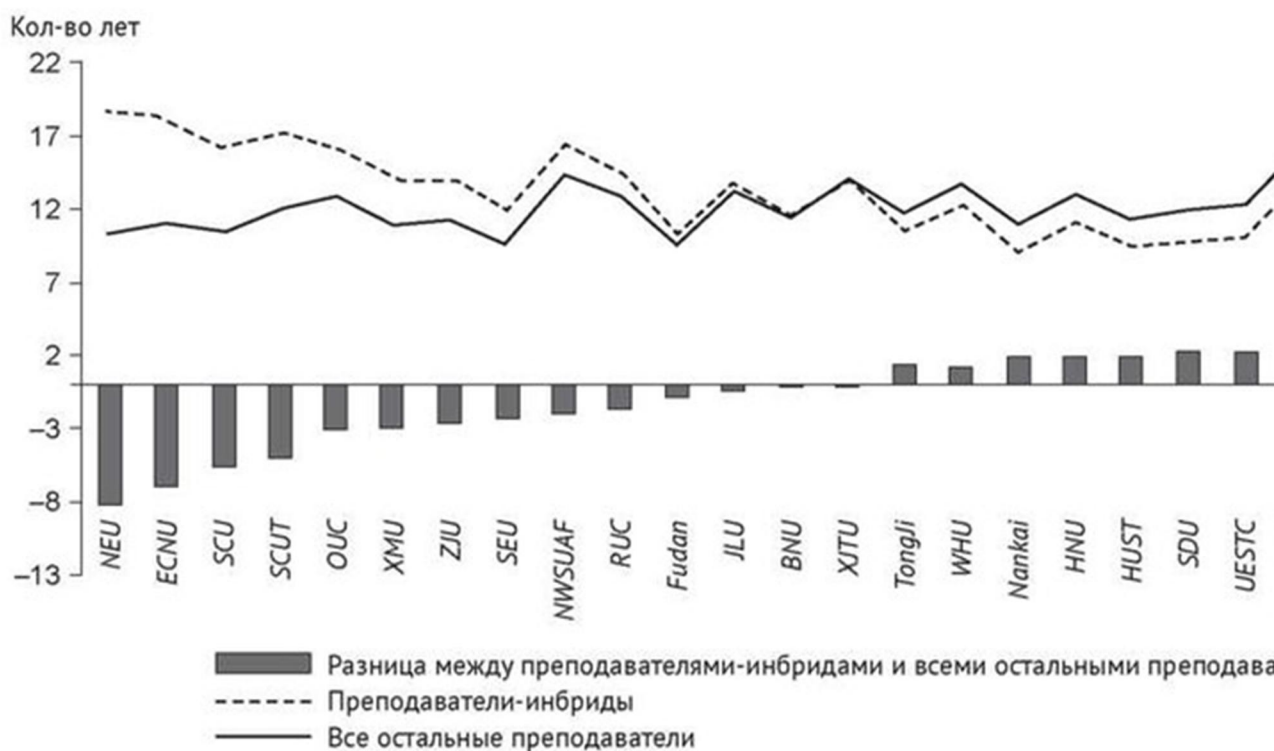


Рис. 4.4. Период между получением последней ученой степени и переходом на должность профессора в университетах (количество лет)

Примечание. Использованные аббревиатуры для обозначения вузов соответствуют доменным именам и (см. рис. 4.1).

Источник: FCV – 2013 (по четырем дисциплинам).

Зависят ли темпы карьерного роста преподавателей-инбридов и мобильных преподавателей от дисциплины? Точного ответа на этот вопрос у нас нет. В двух научных областях были выявлены значимые различия в скорости прохождения преподавателями-инбридами и всеми остальными преподавателями первого карьерного этапа: в медицине эта разница составила 1,9 года, в инженерии — 1,3. Мобильным преподавателям в среднем требовалось на год-два больше, чтобы получить повышение, чем преподавателям-инбридам. В области физики и экономики различия между двумя этими группами оказались незначительными (0,2 и 0,3 года соответственно). А различия в прохождении преподавателями обеих этих групп второго карьерного этапа еще меньше. Интересно, что мобильные преподаватели в области медицины в среднем получали должность профессора на 0,7 года быстрее, чем их коллеги-инбриды. Если же говорить о карьерном росте в целом, то существенные различия между преподавателями-инбридами и всеми остальными преподавателями можно заметить разве что в области инженерии (преподавателям-инбридам требовалось в среднем на 1,7 года меньше, чтобы получить повышение). В других научных областях ситуация была обратной (в области медицины и экономики у мобильных преподавателей было преимущество — они продвигались по карьерной лестнице на 0,3 года быстрее, в области физики — на 0,7 года быстрее). Таким образом, подтвердить существование различий в темпах карьерного роста преподавателей-инбридов и всех остальных преподавателей в зависимости от дисциплины не удалось.

ПРИЧИНЫ ИНБРИДИНГА

Исторически сложившаяся потребность в кадровом самообеспечении

Политические и экономические изменения, происходившие в Китае начиная с 1949 г., привели к нестабильности образовательной системы страны. В 1949-1966 гг., т.е. на протяжении 17 лет, система высшего образования расширялась: появилось больше вузов, стало больше студентов и преподавателей. Но затем наступил период Культурной революции, длившийся с 1966 по 1978 г., и вузы были, по сути, закрыты на целое десятилетие. Наиболее тяжелым последствием Культурной революции с точки зрения высшего образования и науки стала потеря целого поколения ученых.

В 1978 г. начался новый виток реформ, Китай сделался более открыт миру, и к середине 1980-х годов уже можно было говорить о возрождении системы высшего образования. Стране тогда отчаянно не хватало образованных людей, ученых. Во всех без исключения вузах ощущалась острая нехватка кадров, поэтому университетам и институтам приходилось нанимать собственных выпускников.

Первая после Культурной революции новая волна выпускников вузов пришлось на начало 1980-х годов: в 1982 г. китайские вузы, претерпевшие ряд преобразований, выпустили 238 476 бакалавров, в 1981 г. — 8665 магистров, в 1982 г. — 13 обладателей степени *PhD* [МОЕ, 1988]. Все новоиспеченные доктора, большинство магистров и некоторые бакалавры остались преподавать в своих вузах и стали, как мы теперь говорим, инбридами. В последующие два десятилетия выпускники-хорошисты и выпускники-троечники из наиболее престижных университетов отправлялись работать в другие вузы — так появились мобильные преподаватели. А выпускников-отличников наиболее престижные университеты предпочитали оставлять у себя — в итоге эти университеты перешли на кадровое самообеспечение.

С тех пор система высшего образования в Китае заметно расширилась и усовершенствовалась. Ныне китайские вузы ежегодно присуждают больше степеней *PhD*, чем вузы какой бы то ни было иной страны. Тем не менее в настоящее время лишь 56 из 2442 вузов имеют самостоятельные подразделения, готовящие магистров и аспирантов (хотя отдельные программы магистратуры и аспирантуры есть и в ряде других вузов). В 1995-2012 гг. для открытия такого подразделения требовалось разрешение национального Министерства образования, но затем правительство ослабило контроль в этой области. Культурная революция привела к тому, что инбридинг оказался для Китая жизненно необходим, по крайней мере временно. Тот факт, что большинство программ аспирантуры предлагается ведущими исследовательскими университетами, отобранными для «Программы 985», снижает отрицательный эффект инбридинга и позволяет исследовательским университетам ни от кого не зависеть при поиске лучших академических кадров.

Спрос и предложение на академическом рынке труда: нисходящий процесс

Вплоть до 1994 г. в Китае не было открытого академического рынка труда. Вузы были обязаны трудоустроить всех своих выпускников. Количество необходимых специалистов в той или иной отрасли, включая высшее образование, определялось в условиях плановой экономики соответствующими государственными органами. Тем не менее людям все равно приходилось искать информацию о вакансиях, чтобы найти максимально подходящую вакансию с точки зрения профессионального опыта и возможностей, интересов, требований, семейных обстоятельств, географического и климатического положения, заработной платы. Столь высокая, как сейчас, конкуренция за ресурсы тогда отсутствовала. В 1990 г. лишь 3,45% молодых людей получали высшее образование [МОЕ, 1991].

В 1999 г. система высшего образования начала расширяться за счет увеличения приема на программы бакалавриата, а в 2000 г. стал расти также набор в магистратуру и аспирантуру. В начале XXI в. китайские вузы уже выдавали достаточно много степеней *PhD*, так что нехватка кадров осталась в прошлом. Выросли требования к потенциальным преподавателям: теперь, чтобы получить работу в вузе, нужно было иметь степень *PhD* или аналогичную, самую высокую в той или иной научной области, степень. Вузы, отобранные для участия в «Программе 985», также требуют, чтобы у кандидатов на работу был как минимум полугодовой опыт постдокторской стажировки за рубежом. Рост конкуренции привел к тому, что правила отбора стали строже: сегодня, чтобы получить работу в элитном китайском вузе, нужно либо окончить аспирантуру престижного зарубежного вуза, либо иметь публикации в международных рецензируемых журналах, входящих в базы *SCI/SSCI*.

Система высшего образования нуждается в высокообразованных кадрах, которые сама же и выпускает. В каком-то смысле спрос и предложение на академическом рынке труда сходятся в образовательной системе, организационная структура которой определяет параметры этого схождения. Наиболее яркая особенность китайской системы высшего образования — ее структурная иерархичность. Например, все вузы делятся на четыре типа, о которых уже говорилось в начале этой главы.

Большинство выпускников аспирантуры ведущих вузов, входящих в «Программу 985», трудоустраиваются или в университетах той же лиги, или одним уровнем ниже — в вузах, входящих в «Проект 211». Лишь немногие из них идут работать в «обычные» институты, предоставляющие четырехгодичные программы обучения. Получившие степень *PhD* в вузах «Проекта 211» либо остаются работать на том же уровне, либо переходят на один или даже два уровня ниже, т.е. в те же «обычные» институты с четырехгодичной программой обучения.

У этих институтов практически не бывает своей аспирантуры, а у колледжей трехгодичного образовательного цикла и подавно. Так что понятно, почему спрос и предложение на академическом рынке труда можно представить в виде пирамиды: большинство преподавателей — это выпускники наиболее престижных вузов первых двух типов, однако многим из них приходится работать в вузах более низкого уровня. Предполагается, что такая система

способствует поддержанию качества преподавания. В 39 ведущих исследовательских университетах принято считать, что естественный профессиональный путь — закончить вуз, входящий в группу C9, и пойти работать в вуз из группы C30. Однако на практике все не так однозначно: человек может окончить бакалавриат в одном вузе, магистратуру — в другом, а аспирантуру — в третьем, т.е. получить три диплома из разных вузов. И какой из вузов тогда считать основным? Вуз-работодатель в Китае чаще всего смотрит в первую очередь на бакалаврский диплом и отдает предпочтение выпускникам исследовательских университетов. Наше исследование показало, что академический рынок труда в Китае подразделяется на несколько сегментов.

Очевидно, что уровень академического инбридинга в стране заметно снизится, когда спрос и предложение наконец будут сбалансированы за счет того, что выпускники лучших университетов пойдут работать в вузы более низких типов. Казалось бы, для США это тоже нормальная практика — ведь и там обладатели степени *PhD* иногда идут работать в небольшие колледжи, которые предлагают, например, лишь бакалаврское или магистерское образование. Но на деле существует ряд исключений. Так, в определенный момент уровень инбридинга на факультете права Гарвардского университета составлял 81%, Йельского — 73% [Eisenberg, Wells, 2000].

Надо отметить также, что в последние годы все вузы, вошедшие в «Программу 985», и почти все вузы, вошедшие в «Проект 211», нанимают в качестве преподавателей только людей со степенью *PhD* — магистерской степени уже недостаточно. К тому же работа в лучших китайских вузах (в частности, входящих в «Программу 985») особенно интересна иностранным ученым и китайцам, получившим степень *PhD* за рубежом. Поэтому конкуренция на академическом рынке труда в Китае сейчас крайне высока.

Академический аристократизм

Иерархичность высшего образования. Иерархичность высшего образования отражается и в управленческой структуре. В зависимости от типа вуза (эти типы подробно описаны в начале данной главы) ректор получает соответствующий государственный статус. Ректоры наиболее престижных вузов приравниваются к чиновникам уровня заместителя министра. Этот статус отражает положение вуза в системе высшего образования и в системе распределения государственных ресурсов: чем выше формальный статус ректора, тем больше ресурсов выделяется его вузу.

Все вузы хотели бы повысить свой статус, чтобы получить большую свободу, доступ к новым ресурсам и пр. Но решением центрального правительства присоединение новых университетов к «Программе 985» и «Проекту 211» было приостановлено. Вузы разного типа слабо взаимодействуют друг с другом. А значит, преподаватели и аспиранты ведущих университетов практически не общаются с сотрудниками менее престижных вузов. Это отрицательно сказывается на процессе трудоустройства выпускников: круг возможностей тех, кто недавно получил степень *PhD*, сильно сужается. Таким образом, лучший и наиболее надежный вариант трудоустройства для молодого ученого — остаться в своем же вузе. Это

способствует развитию инбридинга и ограничению не только академической мобильности, но и профессионального общения между представителями вузов разного типа.

Дисциплинарные границы. Долгое время дисциплины имели четко определенные границы. Но сегодня в науке все больше поощряется междисциплинарный подход, так что многопрофильные исследования набирают обороты. Тем не менее у каждого ученого есть собственная основная тема. А вузам нужна определенная организационная структура, поэтому они по-прежнему строят факультеты, институты и колледжи вокруг традиционных дисциплин. Это тоже способствует повышению и даже интенсификации инбридинга, поскольку многие факультеты или исследовательские группы нанимают не просто выпускников своего же вуза, но и своих бывших учеников. Наше исследование было посвящено изучению инбридинга на институциональном уровне, однако его можно было бы углубить, рассмотрев это явление на уровне факультетов или институтов. Внутрифакультетский инбридинг только продолжит развиваться, если ученые не займутся внимательным изучением этого вопроса и не сделают свои выводы достоянием широкой общественности.

Инстинкт самосохранения. Необходимость защиты интеллектуальной собственности и инновационных разработок, выполненных отдельными учеными, исследовательскими центрами, институтами или лабораториями, не вызывает сомнений. Большинство ученых предпочитают хранить свои идеи в секрете до тех пор, пока они не будут опубликованы или запатентованы. Соответственно, обмен информацией и кадрами, а также взаимодействие с представителями других организаций оказываются существенно ограничены. Даже присутствие внешних наблюдателей в ходе работы исследовательской группы не приветствуется. Зато те, кому повезло стать частью такой группы, пусть даже временно, имеют все шансы остаться надолго, что тоже ведет к дальнейшему распространению инбридинга. Иными словами, защищать интеллектуальную собственность нужно, но ее защита способствует инбридингу. Разработка новой государственной и институциональной стратегии в этой сфере помогла бы снизить уровень академического инбридинга.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И НОВЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИЗУЧЕНИЯ ИНБРИДИНГА В КИТАЕ

В целом уровень инбридинга снижается. Анализ ситуации в 15 исследовательских университетах показал, что средний уровень инбридинга там составил в 2013 г. 28% против 55% в 2006/07 учебном году. Институциональный уровень инбридинга в этот период тоже сократился, что видно на рис. 4.1.

Снижение уровня академического инбридинга — чрезвычайно важный для китайской системы высшего образования факт. Однако в наиболее престижных университетах, ведущих активную исследовательскую работу, уровень инбридинга в целом выше, судя по результатам дескриптивного анализа. Впрочем, эти выводы не всегда подтверждаются результатами регрессионного анализа. Наиболее высокий уровень инбридинга был обнаружен среди

престижных исследовательских университетов; в «обычных» институтах с четырехгодичной программой обучения он был ниже, а в колледжах трехгодичного профессионально-технического образования — еще ниже.

Очевидно, что китайский академический рынок труда меняется. Вузы больше не нанимают преподавателей без степени *PhD* (или другой аналогичной профессиональной степени), а те, кто уже преподает, но имеет лишь бакалаврское образование, не могут рассчитывать на получение должности профессора. Это повышает международную конкурентоспособность китайских вузов. Большинство программ аспирантуры сосредоточено в ведущих исследовательских университетах, и инбридинг там воспринимается как вполне допустимое и даже целесообразное явление.

Эмпирические данные свидетельствуют, что мобильные преподаватели иногда более производительны, нежели инбриды, что стимулирует вузы чаще нанимать внешних кандидатов. Кроме того, многие иностранцы и китайцы, получившие степень *PhD* за рубежом, тоже хотят работать в лучших исследовательских вузах страны. Приток этих кандидатов способствует некоторому снижению уровня инбридинга в китайских вузах.

Высокая производительность мобильных преподавателей. Научная работа не ограничивается написанием статей. Тем не менее этот показатель хорошо отражает продуктивность ученых, а количество и качество статей в какой-то мере коррелирует с тем, насколько важен тот или иной научный проект и сколько денег на него выделено. Мы рассматривали главным образом научные статьи, проиндексированные в известных реферативных базах *SCI/SSCI* и *CNKI*. В целом мобильные преподаватели оказались более продуктивны, особенно с точки зрения числа публикаций в международных журналах, входящих в базы *SCI/SSCI*. Зато инбриды превзошли остальных коллег по количеству статей, опубликованных в китайских журналах (т.е. вошедших в базу *CNKI*). Но стандарты качества в международных журналах выше, и следовательно, инбриды все же уступают своим мобильным коллегам.

Вероятно, нужно было бы пересмотреть некоторые аспекты процедуры найма преподавателей. Вакансий обычно не так много, и у внутренних кандидатов больше возможностей. Нужно ввести форму онлайн-заявления для внешних кандидатов — это увеличило бы конкурс на академические вакансии. Очень возможно, что внешние кандидаты более способны и больше подходят для работы. Эта гипотеза подтверждается тем, что мобильные преподаватели чаще печатаются в международных рецензируемых журналах.

Инбриды быстрее получают повышение, но только в начале карьеры. Хорошие отношения между преподавателем и аспирантом выгодны для обоих, особенно для аспиранта на старте его академической карьеры. Но через какое-то время инбриды и мобильные преподаватели все равно оказываются в равных условиях. Более того, мобильные преподаватели-доценты тратят в среднем на треть меньше времени, чем инбриды-доценты, чтобы сделаться профессорами. Можно сказать, что это уравнивает систему карьерного роста преподавателей в целом.

ПОСЛЕДСТВИЯ ИНБРИДИНГА

Понимание инбридинга как проблемы пришло из-за рубежа. Данные о том, что сами китайцы воспринимали инбридинг как проблему, когда в 1999 г. правительство объявило о начале борьбы с ним, отсутствуют. В Китае не было исследований по этой теме. Понимание необходимости снизить уровень инбридинга пришло в процессе решения поставленной государством задачи создать университеты мирового класса и повысить международную конкурентоспособность китайских вузов. Западные исследования показывали, что мобильные преподаватели более продуктивны [Eisenberg, Wells, 2000]. А поскольку китайские вузы были озабочены в первую очередь именно повышением качества исследовательской работы (которая измеряется количеством часто цитируемых научных статей), они также стали уделять внимание проблеме инбридинга.

О том, что Китаю необходим свободный академический рынок труда; что преподаватели должны иметь возможность самостоятельно выбирать, где работать — в Китае или за рубежом; что инбридинг сдерживает нацеленный прогресс и развитие образовательной сферы, — обо всем этом до недавних пор мало кто задумывался [Lin, 2009]. Во времена Культурной революции научное развитие Китая остановилось. А позже, естественно, возникла необходимость в подготовке новых высокообразованных кадров, в том числе для вузов. Вплоть до начала XXI в. вузы находились на кадровом самообеспечении (если в 2006, 2007 гг. средний уровень инбридинга превышал 50%, то к 2013 г. он упал примерно до 30%). Изменения последних лет связаны с появлением в Китае первоклассных исследовательских университетов и с возвращением китайских ученых из-за рубежа. Они не только заполнили уже имевшиеся в престижных вузах вакансии, но и стимулировали создание новых. А выпускники аспирантуры этих университетов стали преподавать в менее престижных вузах, повышая тем самым качество образования в стране в целом.

Дилемма, встающая перед теми, кто получает степень бакалавра и PhD в университетах, которые входят в «Программу 985». Вчерашние школьники, которые поступили в университеты, входящие в «Программу 985», считаются в силу ряда причин будущей интеллектуальной элитой страны. Они действительно очень талантливы, и многие из них впоследствии поедут учиться за границу. Поэтому в Китае часто говорят: «Хороший ученый — тот, кто получил степень *PhD* престижного исследовательского университета, лучший — тот, кто окончил там магистратуру, а самый лучший — тот, кто окончил там бакалавриат».

Сейчас выпускники бакалавриата ведущих вузов — самые востребованные кадры; перед ними открываются огромные возможности. Те из них, кто хочет получить степень *PhD* в Китае, поступают в аспирантуру своего же вуза либо другого университета из «Программы 985». Но если человек всю жизнь учился лишь в тех университетах, что входят в «Программу 985», это имеет не только очевидные положительные, но и отрицательные стороны, связанные с инбридингом. К тому же его профессиональный опыт ограничен довольно узкой академической средой.

Реакция на инбридинг в Китае в современных условиях. Конкуренция и кооперация — важные явления в современном Китае. Рост конкуренции в

области высшего образования сулит вузам радужное будущее, не омраченное проблемой инбридинга. Инбридинг по определению связан с кооперацией, однако растущая конкуренция способствует снижению уровня инбридинга. Эффективность науки напрямую зависит от конкуренции между учеными, и у наиболее мобильных из них более широкий спектр возможностей. Важно и то, что инбридинг порождает профессиональную замкнутость, ограничивая круг профессионального общения. Например, если целая исследовательская группа решает по какой-то причине покинуть свой вуз и перейти в другой, то формально на новом месте работы они неинбриды, но на практике они продолжают вариться в собственном соку и культивировать инбридинг. Такое нередко можно наблюдать в вузах, входящих в «Программу 985».

ВЫВОДЫ

Инбридинг — это не всегда плохо

Данное исследование показывает: хотя инбриды не всегда могут похвастаться высокими достижениями (например, большим числом публикаций), у них есть и положительные стороны. Большинство из них преданы своему факультету, своему вузу, что может позитивно сказываться на организационной культуре. Известно, что мобильные преподаватели иногда зарабатывают больше инбридов [Padilla, 2008]. Однако в Китае, как правило, вознаграждение преподавателя и социальный пакет зависят от того, какую должность он занимает, а не от того, какой вуз он окончил.

Наше исследование говорит об отсутствии дискриминации в отношении инбридов в китайских вузах. Даже лучшие университеты очень ценят кандидатов на работу из числа собственных бакалавров. Но, несмотря на все положительные аспекты, повышать уровень инбридинга не стоит, как, впрочем, и стремиться к его полному искоренению. Главное — поиск и отбор лучших кандидатов, незашоренных, преданных своей профессии, вне зависимости от того, какой вуз они окончили.

С изъятием инбридинга можно бороться

Сколько бы лет человек ни тратил на образование, работа все равно займет большую часть его жизни. В Китае формирование молодого ученого обычно происходит в течение трех-пяти лет, пока он учится в аспирантуре. Это важный с точки зрения профессионального развития период. Но вполне вероятно, что в будущем молодые люди откажутся от каких-то своих прежних идей и представлений — ведь они начнут теснее общаться с коллегами, приобретать новый опыт, участвовать в китайских и международных конференциях, в совместных исследовательских проектах, публиковать статьи, проводить исследовательские семинары, выступать с докладами и т.д. Общение с внешними коллегами не всегда предполагает физическое перемещение в пространстве — сейчас для этого есть масса возможностей в Интернете. А значит, различия между инбридами и мобильными учеными будут со временем нивелироваться или даже сойдут на нет. Необходимо адекватно оценивать и

последствия инбридинга, и результаты противоположной стратегии найма, чтобы повышать эффективность деятельности вузов.

Хунаньский университет входит в «Программу 985», и недавно там прошла реформа, результаты которой представляются довольно интересными. В 2011 г. руководство университета объявило, что решило полностью отказаться от найма собственных выпускников с целью недопущения инбридинга. Однако на практике добиться этого не удалось, о чем общественности стало известно в мае 2014 г. Выяснилось, что университет продолжил наем собственных выпускников, хотя их количество ежегодно не достигало и 10 человек из 100 новых преподавателей. Но эти выпускники были обязаны (согласно их контракту с университетом) сначала пройти трехлетнюю постдокторскую стажировку в другом престижном китайском или зарубежном вузе, а затем уже вернуться в родной университет на преподавательскую работу. Выбранная стратегия позволяла добиться контроля над инбридингом, сокращения количества инбридов среди преподавателей, усиления положительных аспектов инбридинга. И именно эти вопросы мы подняли в нашем исследовании.

Необходимо дальнейшее изучение последствий инбридинга

Эмпирических данных об инбридинге по-прежнему мало. Наше исследование было посвящено изучению связи между уровнем инбридинга и вузами, а также отдельными дисциплинами; кроме того, мы рассматривали связь инбридинга с карьерным ростом преподавателей и их публикационной активностью. Deskriptивный анализ позволил обнаружить некоторые различия по этим параметрам между инбридами и мобильными преподавателями. И все же в большинстве случаев регрессионный анализ не подтвердил значимость выявленных различий. Считается, что инбридинг влияет на академическую мобильность и интенсивность академического обмена, на научную продуктивность преподавателей, на качество преподавания и обучения. Однако надежных доказательств этому найти не удалось. Наше исследование показывает, что на практике уровень инбридинга в некоторых престижнейших вузах чрезвычайно высок, что, тем не менее, не мешает им показывать блестящие результаты. Примером служат юридические факультеты Гарвардского и Йельского университетов [Eisenberg, Wells, 2000]. А значит, безусловно, нужны дальнейшие, особенно эмпирические, исследования, которые позволили бы оценить и понять последствия инбридинга.

БИБЛИОГРАФИЯ

CDGDC (Academic Degrees and Graduate Education Development Center). 2013. China Discipline Ranking 2012.
<<http://www.cdgd.edu.cn/xwyyjsjyxx/xxsbdxz/2012en/index.shtml>> (accessed 29 November 2013) (only in Chinese).

Chen Y., Yan F., Wen D. The Survey and Analysis of Educational Backgrounds and Career Paths of Faculty in Higher Education Institutions in Beijing // Higher Education Research & Evaluation. 2008. Vol. 3. P. 83-96 (only in Chinese).

Eells W.C., Cleveland A.C. Faculty Inbreeding: Extent, Types, and Trends in American Colleges and Universities // The Journal of Higher Education. 1935. Vol. 6. No. 5. P. 261-269.

Eisenberg T., Wells M.T. Inbreeding in Law School Hiring: Assessing the Performance of Faculty Hired from Within // The Journal of Legal Studies. 2000. Vol. 29. No. 1. P. 369-388.

Lin J. Comparison of Faculty Inbreeding between American and Chinese Higher Education Institutions // Journal of Higher Education. 2009. Vol. 30. No. 12. P. 39-51 (only in Chinese).

Liu F., Yang X. Status, Effect and Function of Faculty Inbreeding: Present at the 2nd Forum on Academic Profession. Beijing, China. 3 November 2012 (only in Chinese).

McGee R. The Function of Institutional Inbreeding // The American Journal of Sociology. 1960. Vol. 65. No. 5. P. 483-488.

MOE (Ministry of Education). Yearbook of China Education Statistics 1987. Beijing, China: People's Education Press, 1988 (only in Chinese).

MOE. Yearbook of China Education Statistics 1990. Beijing, China: People's Education Press, 1991 (only in Chinese).

MOE. 1999. Opinions on Strengthening Faculty Team Construction in New Era <http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_1778/201209/141772.html> (accessed 30 November 2013) (only in Chinese).

MOE. 2013. Education Statistics 2012. <<http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s7567/index.html>> (accessed 29 November 2013) (only in Chinese).

Padilla L.E. How Has Mexican Faculty Been Trained? A National Perspective and a Case Study // Higher Education. 2008. Vol. 56. P. 167-183.

The International Academic Profession: Portraits from Fourteen Countries / P.G. Altbach (ed.). Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1996.

Wyer J.C., Conrad C.F. Institutional Inbreeding Reexamined // American Educational Research Journal. 1984. Vol. 21. No. 1. P. 213-225.

5. ИНБРИДИНГ В ЯПОНСКИХ ВУЗАХ: ПОСТЕПЕННОЕ ДВИЖЕНИЕ В СТОРОНУ БОЛЬШЕЙ ОТКРЫТОСТИ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Акиёси Йонедзава

ВВЕДЕНИЕ

Япония — одна из первых стран Восточно-Азиатского региона, где сложилась система массового высшего образования. Однако последние два десятилетия стали для японских вузов периодом резких перемен [Amano, Poole, 2005; Goodman, Kariya, Taylor, 2013]. Приоритетным направлением реформ явился

переход к более открытому и конкурентному академическому рынку труда [Nihon..., 2007; Teichler, Arimoto, Cummings, 2013].

Сейчас многие сотрудники администрации высшего звена вузов, политики и эксперты под влиянием американских идей склонны рассматривать академический инбридинг в стране либо как хроническую социальную «болезнь», либо как культурную традицию. Однако инбридинг в Японии — явление относительно новое. Вплоть до второй половины XIX в. существовала японская средневековая классовая образовательная система. Ей на смену в качестве центров образования и науки пришли университеты, действующие на основе меритократических принципов. С точки зрения формирования национальной образовательной системы в стране, которая находилась на мировой периферии, инбридинг был неизбежен, по крайней мере вначале. Однако сейчас, в условиях растущей международной конкуренции и академической мобильности, инбридинг, который так распространен в престижных японских вузах, превращается в сдерживающий фактор. Он уже не способствует повышению глобальной конкурентоспособности японского высшего образования.

Япония относится к числу стран с собственной автономной системой постбакалаврского образования, которая выпускает востребованных научно-технических специалистов. В области гуманитарных и общественных наук японские вузы тоже играют важную роль, причем как на региональном, так и в известной степени на глобальном уровне, хотя практически все исследования японских ученых выполнены на данных японских вузов. Элитных вузов в стране не очень много, но в них работают лучшие национальные кадры. Поэтому можно сказать, что в Японии сложилась собственная академическая культура и традиция. Многие выпускники этих вузов работают в секторе массового высшего образования, что способствует беспрепятственному распространению нового знания на японском языке.

Однако начиная с 1980-х годов, когда Япония сделалась одним из лидеров глобальной развивающейся инновационной экономики, всем стало очевидно: японские исследователи должны быть частью международного академического сообщества. И национальная система высшего образования, основанная на традиции инбридинга, оказалась под давлением одновременно с двух сторон. *Во-первых*, японский академический рынок труда начал осознавать необходимость привлечения международных талантов, а традиция инбридинга тому препятствовала. *Во-вторых*, инбридинг нередко шел рука об руку с nepотизмом — отталкивающей, с точки зрения хорошо образованных молодых людей, практикой.

В 1980-х годах в японской политике идеология неолиберализма сделалась доминирующей. Появилась новая модель государственного управления (*new publicmanagement*), что привело к усилению давления на вузы: от них требовали провести реформы и повысить эффективность. Общество стало воспринимать инбридинг, свойственный и государственным, и частным ведущим университетам, как признак непрозрачности и nepотизма, с которым нужно бороться путем перевода системы государственного финансирования вузов на конкурентную основу.

В данной главе будет показана основная отличительная черта японской системы высшего образования — ее иерархичность (причем во главе этой иерархии стоят выпускники национальных исследовательских университетов). Мы обсудим истоки инбридинга, обратившись к истории японских университетов, начиная со второй половины XIX в. Это позволит понять, почему общество и ученые, изучающие высшее образование, стали воспринимать инбридинг в качестве неотъемлемого элемента японского академического рынка труда. Мы рассмотрим механизмы инбридинга на основе макроданных государственной статистики. Кроме того, мы разберем проблемы, с которыми сталкиваются японские вузы и правительство в процессе борьбы с инбридингом. Данные опросов помогут оценить влияние инбридинга на профессиональную деятельность отдельных преподавателей. В итоге мы постараемся ответить на вопросы, почему в стране до сих пор процветает инбридинг и как меняется японское высшее образование в связи с повышением прозрачности и интенсификацией международной академической мобильности.

СИСТЕМА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЯПОНИИ

Многоуровневая система высшего образования в Японии — одна из самых развитых не только в Восточной Азии, но и в мире. На 2013 г. в Японии было 782 вуза, включая 86 национальных государственных университетов, 90 муниципальных государственных университетов и 606 частных вузов. Управляют национальными университетами специальные университетские корпорации; они создаются по указу правительства, и каждая представляет собой независимое юридическое лицо. Большинство муниципальных вузов также управляют отдельные университетские корпорации (учредителем в этом случае становится муниципалитет); лишь некоторые вузы находятся в прямом муниципальном подчинении. Обучение в национальных и муниципальных вузах платное (например, в 2014 г. плата за обучение в Нагойском университете составляла ~585 800 йен, или ~5862 долл. США, в год). Однако основной источник дохода этих вузов — государственное финансирование из национального либо местного бюджета. Для управления частными вузами существует третий вид университетских корпораций — некоммерческие организации, лицензированные национальным правительством; частные вузы также получают субсидии от государства в размере 10% своего годового дохода.

Помимо университетов, система высшего образования в Японии включает и другие типы вузов. К ним относятся колледжи двухгодичного обучения (их в стране 359) и техучилища (всего 57).

Выпускники колледжа получают диплом младшего специалиста. Большинство колледжей — частные и рассчитаны специально на женщин (в 2013 г. на 19 муниципальных государственных колледжей приходилось 340 частных).

Учеба в техучилище длится 5 лет: первые 3 года отводятся на получение полного среднего образования, еще 2 — собственно на профессионально-техническое образование, по результатам которого также выдается диплом

младшего специалиста. Из 57 техникумов национальных — 51, муниципальных — 3, частных — 3. Студентов и преподавателей там мало.

Наконец, существуют специализированные техникумы: 10 национальных, 196 муниципальных и 3012 частных. Некоторые из них имеют право выдавать диплом о высшем (профессионально-техническом) образовании по окончании двух- или трехгодичной программы обучения. Большинство техникумов — частные, а преподаватели работают в них на условиях частичной занятости. Диплом техникума обычно приравнивается к диплому двухгодичного колледжа.

В 2011 г. высшее образование в той или иной форме получали 60% молодых японцев, а с учетом тех, кто учился в специализированном техникуме, — 70%. Чтобы поступить практически в любой государственный университет, необходимо пройти конкурсный отбор. Связано это с тем, что стоимость обучения относительно невысока, а качество обучения очень хорошее. В некоторые частные университеты тоже сложно попасть, но большинство из них принимают всех желающих.

В данной главе мы будем говорить только о преподавателях университетов, работающих на полной ставке.

В табл. 5.1 приводятся данные о профессорско-преподавательском составе (ППС) японских университетов. Численность ППС постепенно растет. Соотношение числа преподавателей, работающих по временному и постоянному контракту, разнится от вуза к вузу. У сотрудников, занимающих должности начального уровня (младший научный сотрудник, старший преподаватель), обычно контракт временный, у доцентов и профессоров — постоянный. Доля профессоров (без учета ректоров и проректоров) в ППС университетов довольно высока. Меняется возрастная структура: старение населения в Японии сказывается и на академической сфере. Доля профессоров увеличивается благодаря тому, что рынок высшего образования сокращается и у молодежи, соответственно, меньше шансов найти работу в вузе. Карьерный путь различается в зависимости от вуза, однако большинство доцентов не сомневаются, что впоследствии, когда у них будет определенный стаж и заслуженная репутация, они тоже станут профессорами.

Количество ставок в государственных вузах ограничено и зависит от бюджета; в частных вузах таких ограничений нет. В 2004 г. была введена новая, более гибкая система управления персоналом. Например, в одном из ведущих исследовательских вузов страны — Цукубском университете можно формально стать профессором, но по-прежнему получать заработную плату доцента. Иначе говоря, возможно и такое повышение по службе, которое не сопровождается увеличением вознаграждения.

Японские вузы все чаще нанимают преподавателей под какой-то определенный проект. Эти преподаватели получают заработную плату из специального фонда, сформированного за счет целевого взноса, и нередко имеют особый статус «специально уполномоченного профессора». Некоторых преподавателей нанимают ради выполнения административных задач — управления международным студенческим обменом, повышением квалификации ППС и пр.

Таблица 5.1. Профессорско-преподавательский состав японских университетов, работающий на ус-
занятости, 2013 г.

	Национальные университеты	Муниципальные государственные университеты	Частные университеты	Всего
Ректоры	86	84	579	749
Проректоры	347	101	602	1 050
Профессора	21 597	4 438	42 786	68 821
Доценты	18 010	3 624	20 948	42 582
Старшие преподаватели	4 908	1 709	13 674	20 291
Младшие научные сотрудники	17 637	2 692	19 201	39 530
Стажеры-исследователи	633	364	4 790	5 787
Всего	63 218	13 012	102 580	178 810
% профессоров	34,4	34,6	42,2	38,9
% преподающих на программах магистратуры и аспирантуры	83,8	64,2	42,3	58,6

Источник: School Basic Survey (MEXT).

Доля профессоров, преподающих на программах магистратуры и аспирантуры, довольно велика, особенно в национальных университетах (табл. 5.1). Но вузов, которые занимались бы массовой подготовкой аспирантов, мало. В 2003 г. была сделана попытка классифицировать японские вузы по аналогии с Классификацией Карнеги вузов США (за 2000 г.). Согласно этому исследованию, в 2003 г. в Японии насчитывалось 1219 университетов (109 национальных, 124 муниципальных и 986 частных) и двухгодичных колледжей. 17 исследовательских университетов (15 национальных, 1 муниципальный и 1 частный), имевших свою аспирантуру, ежегодно присуждали не менее 70 степеней *PhD* как минимум по четырем различным специальностям. Еще 4 национальных исследовательских университета с аспирантурой ежегодно присуждали по 40 и более степеней *PhD* [Mitsuda, 2004].

Преподаватели национальных университетов, активно занимающихся научными исследованиями, обычно работают на программах магистратуры или аспирантуры [Ogawa, 2002]. При этом большинство из них преподает еще и в бакалавриате. Преподаватели остальных национальных университетов работают в первую очередь на бакалаврских программах. Иногда они тоже преподают на программах более высокого уровня (чаще всего в магистратуре). Муниципальные и частные университеты занимаются главным образом бакалаврским образованием. Большинство частных вузов живет за счет платы, взимаемой со студентов. Муниципальные университеты видят своей целью подготовку кадров, которые востребованы на местном рынке труда.

В последнее время растет число университетов без бакалавриата — они ориентированы обычно на послевузовское профессиональное образование. В 2003 г. правительство даже ввело для них специальный термин — «профессиональные школы», куда, как предполагается, должны идти учиться специалисты (юристы, бухгалтеры, учителя), которые не заинтересованы в академической карьере. Такие университеты часто нанимают преподавателей

без степени *PhD*, но окончивших специализированную магистратуру по своей профессии. Согласно ст. 13 Правил создания университетов [25] в вузах без бакалавриата могут преподавать те, кто «обладает выдающимися знаниями и опытом в соответствующей профессиональной области».

Появление новых вузов и массовизация высшего образования привели к тому, что ППС вузов стал более разнообразен. Преподавателями сейчас становятся, например, государственные чиновники высокого ранга, исследователи и разработчики из частных компаний, журналисты, учителя средней школы, т.е. те, кто может поделиться собственным профессиональным опытом. Тем не менее типичный преподаватель по-прежнему сначала получает соответствующее образование. Имея магистерскую или докторскую степень, он может пойти работать в вуз на должность либо младшего научного сотрудника, либо старшего преподавателя. Правда, сегодня в большинстве случаев уже невозможно найти работу в вузе без степени *Phd*. Японское общество содействия развитию науки (*JSPS*) помогает молодым ученым найти место для прохождения постдокторантуры. При этом им советуют проходить ее не в том вузе, который они окончили, либо находить себе научных руководителей из других вузов.

Численность молодой когорты в японском обществе сокращается, а людей со степенью *Phd* становится больше, так что найти работу в вузе оказывается все труднее. Особенно жесткая конкуренция на академическом рынке труда наблюдается в области фундаментальных, гуманитарных и общественных наук. По мнению Минадзуки, жизнь аспирантов полна неопределенности, «это высокообразованная рабочая беднота», и государство должно было бы оказывать молодым ученым системную поддержку [Minazuki, 2007].

В 2004 г. все национальные и большинство муниципальных вузов получили статус независимых корпораций. До этого они являлись государственными организациями, а преподаватели приравнивались к государственным чиновникам. В 1997 г. был принят Закон о сроке полномочий университетских преподавателей, благодаря которому государственные вузы смогли нанимать преподавателей по временному контракту. Системы постоянного найма, аналогичной американской, в Японии нет. Ряд университетов (например, Открытый университет Японии, Международный университет Акиты) и вовсе нанимают всех преподавателей, включая профессоров, только по временному контракту. Но чаще временная должность — удел молодых преподавателей и в государственном, и в частном секторе.

В национальных и муниципальных университетах официально установленный возраст выхода на пенсию — 65 лет. Хотя выйти на пенсию можно и позже, многие преподаватели по достижении этого возраста ищут работу в таких университетах, но уже либо на административных должностях — в качестве деканов или заведующих кафедрой, либо в качестве научных сотрудников или преподавателей, однако на условиях частичной занятости. Иногда они переходят в частные университеты.

В 2014 г. правительство неожиданно потребовало от национальных университетов перевести значительную часть преподавателей на одногодичный контракт, что объяснялось желанием сделать систему найма более гибкой и

привлечь больше ученых из-за рубежа (а их интересует не стабильная работа и пенсионные отчисления, а высокая заработная плата в японских вузах). Но в действительности это решение правительства — часть многолетней реформы, призванной сократить число постоянных должностей в государственном секторе.

Преподавателей из-за рубежа в Японии очень мало, хотя их число постепенно растет, как видно из табл. 5.1. Иностранцев студентов тоже немного: в 2011 г. на них приходилось лишь 3,8% от общего числа студентов [OECD, 2013]. С каждым годом становится все больше программ на английском языке, но их по-прежнему мало. Немногие вузы официально проводят заседания кафедр на английском языке. А значит, преподаватели-иностранцы вынуждены либо общаться с коллегами по-японски, либо не участвовать в университетской жизни. Даже в ведущих японских вузах, занимающих высокое положение в международных рейтингах, иностранных преподавателей и студентов немного. Так, в Токийском университете (лучшем вузе страны) в 2013 г. иностранцы составляли всего 22,3% среди аспирантов, 12,7% среди магистрантов и лишь 1,7% среди студентов бакалавриата (без учета студентов по обмену).

Работа преподавателя вуза все еще считается в Японии престижной. В начале 2013 г. средняя месячная заработная плата ректора частного университета составляла около 1 005 049 йен (10 332 долл. США), профессора — 723 525 йен (7438 долл. США), доцента — 575 876 йен (5919 долл. США), старшего преподавателя или лектора — 516 023 йен (5304 долл. США), младшего научного сотрудника — 467 336 йен (4804 долл. США). Шкала заработной платы преподавателей государственных университетов аналогична той, что применяется для начисления заработной платы чиновникам. Преподаватель, занимающий постоянную должность, относится к верхней части среднего класса. Однако серьезные бюджетные ограничения последних лет заставляют вузы сокращать кадровые расходы. Большинство национальных университетов временно (с апреля 2012 г. по март 2014 г.) понизили заработную плату преподавателям из-за необходимости перераспределения средств государственного бюджета: требовалось восстанавливать районы, пострадавшие от цунами и взрыва на атомной станции в Фукусиме в марте 2011 г.

ИСТОКИ

Нынешняя система высшего образования Японии имеет относительно короткую историю. Первый национальный государственный университет, Университет Токио, был основан в 1877 г. Среди первых преподавателей и экспертов, которые работали тогда над созданием системы высшего образования в стране, было много иностранцев, чей труд оплачивался в соответствии с международными стандартами. Вскоре правительство начало замещать иностранцев местными кадрами из числа первых выпускников Токийского университета и молодых японцев, прошедших обучение в Европе и Северной Америке.

В 1880 г. в Токийском университете впервые открылись программы аспирантуры, которые впоследствии выделились в самостоятельные аспирантские школы. К 1881 г. доля японцев среди сотрудников этого вуза уже

превысила половину; остальные получили формальный статус «иностранных преподавателей». В 1882 г. аспиранты юридического факультета Токийского университета могли выбирать в качестве научных руководителей либо японских, либо китайских профессоров. В 1883 г. японский как язык преподавания пришел на смену английскому. Тогда же прекратился наем иностранных преподавателей — отныне ими могли быть только японцы, включая тех, кто учился за рубежом [JICA Research Institute, 2003; Amano, 2009].

Вплоть до 1910-х годов правительство Японии неохотно открывало новые университеты. Вторым вузом стал Императорский университет Киото (ныне Киотский университет), основанный в 1897 г. Вскоре в стране появилось еще пять императорских университетов. В 1918 г. правительство разрешило создавать частные вузы, а также моноспециализированные вузы. Они тоже, как правило, нанимали преподавателей из числа собственных выпускников. К концу Второй мировой войны в 1945 г. в Японии насчитывалось уже 48 университетов.

По окончании войны правительство провело масштабную реформу высшего образования, которая предполагала переход от европейской модели университета к американской, с ее разделением на бакалавриат, магистратуру и аспирантуру. И хотя в целом число университетов увеличилось за счет того, что другие типы вузов и техникумов объединялись и получали более высокий статус, до начала 1950-х годов университетов с собственной аспирантурой было довольно мало. Иными словами, число университетов, которые могли бы готовить будущих ученых, было ограничено, и ситуация практически не менялась вплоть до 1970-х годов. Академические сообщества во многих случаях формировались через сильные сети университетских выпускников и контролировались небольшим числом академических «боссов» [Cummings, 1972; Cummings, Amano, 1977]. Желая занять позицию преподавателя, которые хотели быть представлены «нужным людям» в соответствующем сообществе, консультировались с такими «боссами». Симбори неоднократно писал о том, что рынок труда в Японии, в том числе академический, во многом регулируется сетями выпускников [Shimbori, 1966; 1981].

Механизм инбридинга

Под академическим инбридингом японские исследователи обычно понимают практику найма университетом в качестве преподавателей тех лиц, которые сами в нем учились. Это более широкое понимание, нежели традиционное определение, предложенное Берельсоном [Berelson, 1960], согласно которому инбридинг — это «практика найма университетами собственных выпускников аспирантуры, которые впоследствии остаются там работать на всю жизнь» [Norta, 2013]. Чтобы избежать путаницы, в данной главе мы будем говорить об инбридинге в японском контексте, т.е. об инбридинге, который связан с развитыми сетями выпускников, оказывающими влияние на академический наем.

С 1954 по 2006 г. издательство «Кодзюнься» ежегодно публиковало список всех преподавателей всех японских университетов с указанием их возраста и

вуза, где они получили последнюю степень. Симбори с коллегами составили базу данных преподавателей, позволявшую отслеживать академическую мобильность в стране, и выяснили, что большинство преподавателей вузов — выпускники всего нескольких университетов. Это эмпирически подтвердил Яманой, который изучал академическую мобильность в Японии [Yamanoi, 1990].

Журналисты тоже нередко обращали внимание на засилье бывших однокашников в японских университетах, особенно в наиболее престижных частных вузах. Начиная с 1996 г. национальная газета «Асахи» ежегодно публикует собственный рейтинг университетов, основывающийся на разных показателях, включая долю инбридов-преподавателей, получивших свой последний диплом в том же вузе, где они преподают [Yonezawa, 2013]. Самые последние результаты представлены в табл. 5.2. Ведущие вузы страны часто нанимают своих выпускников. Подобная практика распространена (по крайней мере, на некоторых факультетах) и в ряде частных вузов — таких как Университет Нихон и Университет Сока, чьей основной функцией является обучение.

Таблица 5.2. Доля преподавателей, получивших свой последний диплом в том же вузе, где они работают

Университет	Тип университета	Дисциплина			
		Право	Экономика	Гуманитарные науки	Естественные науки
Киотский университет	Национальный	81,2	46,9	77,3	—
Токийский университет	Национальный	83,2	40,0	68,7	—
Университет Васэда	Частный	61,5	44,8	68,2	—
Университет Тохоку	Национальный	23,0	20,8	57,7	—
Университет Осаки	Национальный	23,0	33,3	43,5	—
Университет Кэйо	Частный	55,8	33,6	56,6	—
Университет Хоккайдо	Национальный	39,2	20,8	31,7	—
Нагойский университет	Национальный	29,9	28,9	34	—
Университет Досейя	Частный	43,9	50,0	39,7	—
Университет Кюсю	Национальный	30,7	36,8	40,4	—
Университет Сока	Частный	52,2	22,7	30,5	—
Университет Нихон	Частный	48,3	21,6	—	—
Хиросимский университет	Национальный	25,8	—	55,6	—
Токийский технологический институт	Национальный	—	—	—	—

Источник: Рейтинг университетов газеты «Асахи», 2014 г.

Процент инбридов наиболее велик среди преподавателей права, а также гуманитарных и инженерных наук; среди преподавателей экономики он относительно низок — зато среди них много тех, кто получил степень *PhD* за рубежом. Например, по данным на апрель 2014 г., опубликованным на сайте Токийского университета, на экономическом факультете этого университета работает 58 преподавателей со степенью *PhD*; 30 из них (51,7%) учились за рубежом, 24 (41,4%) окончили аспирантуру Токийского университета, т.е. являются инбридами, и лишь 4 (6,9%) пришли из других японских

университетов. При этом 23 человека из тех, что получили *PhD* за рубежом (39,7% от общего числа), тоже раньше учились в Токийском университете. А значит, и среди преподавателей экономики на самом деле много тех, кто работает в своей альма-матер.

Вместе с тем уровень инбридинга в вузах постепенно меняется. На рис. 5.1а и 5.1б показано, как в 1994-2010 гг. менялась доля инбридов на юридическом и инженерном факультетах семи выбранных вузов. В этот период уровень инбридинга на юридических факультетах Токийского и Киотского университетов (ведущих университетов Японии в области права) оставался довольно высоким. Он немного снизился в середине 2000-х годов в связи с национальной реформой 2004 г., увеличившей число вузовских преподавателей права за счет открытия специальных профессиональных школ, которые предлагали продвинутое образование в области юриспруденции. Затем он снова вырос. В ведущих частных университетах Кэйо, Тюо и Васэда уровень инбридинга, наоборот, постепенно снижался в этот период. Та же тенденция наблюдалась и в Университете Осаки (бывшем императорском) — второй по размеру городской агломерации в стране. В Нагойском университете (тоже бывшем императорском) уровень инбридинга понемногу снижался, но все равно достигал ~30%.

В тот же период 1994-2010 гг. на инженерных факультетах рассматриваемых вузов инбридинг постепенно сокращался, однако в среднем он составлял более 50%. Единственное исключение — Нагойский университет, самый молодой из семи анализируемых вузов (основан в 1939 г.). В 1990-х годах никто не считал, что уровень инбридинга в Токийском технологическом институте, самом престижном вузе страны, высок. Но сейчас он занимает одну из верхних строк рейтинга по этому показателю.

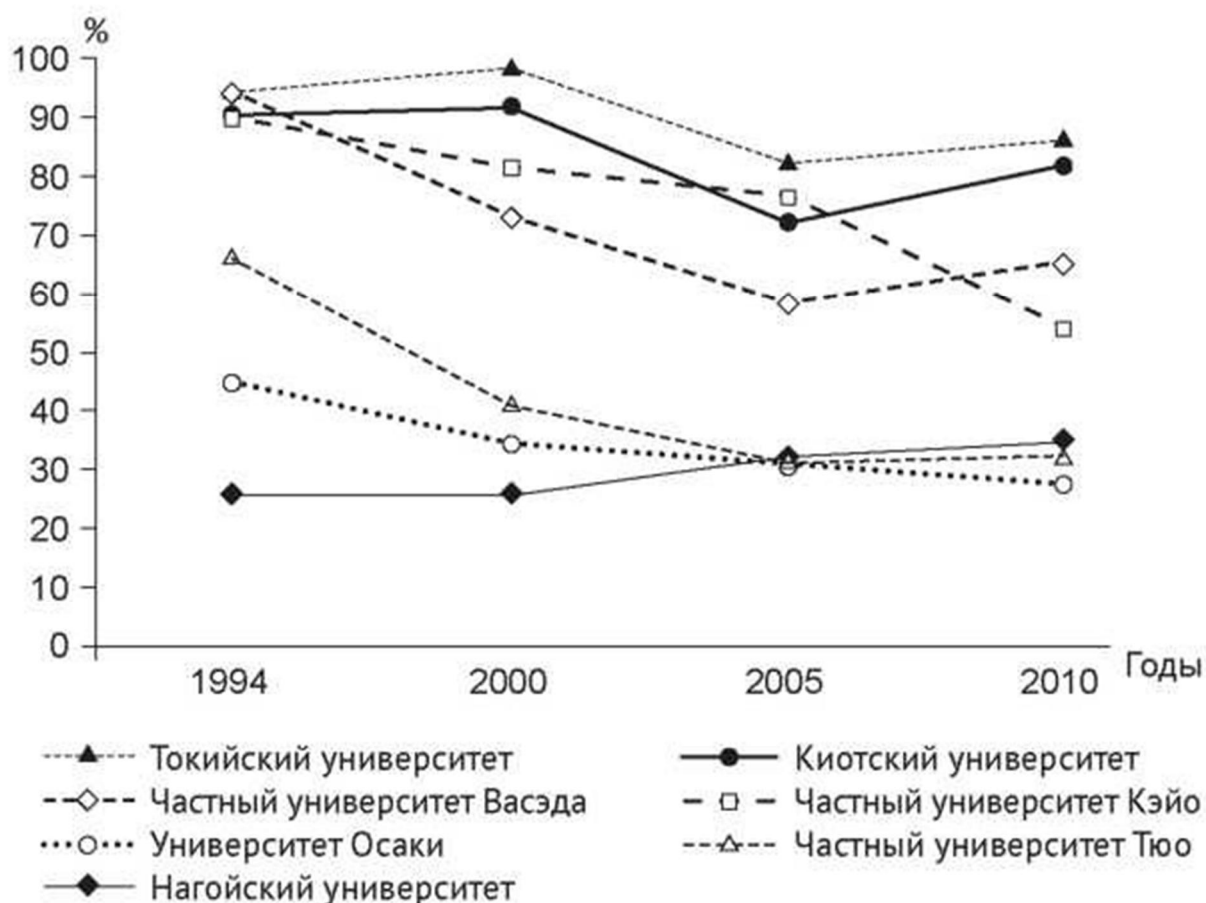


Рис. 5.1а. Доля преподавателей, получивших свой последний диплом в том же вузе, где они работают; юридический факультет, 1994–2010 гг., %

Примечание. Данные по Нагойскому университету за 2005 г. отражают ситуацию 2004 г.

Источник: Рейтинг университетов газеты «Асахи» (2002, 2007, 2013 гг.).

Инбридинг свойствен не только ведущим исследовательским университетам. В табл. 5.3 показано, сколько преподавателей в целом работают в том же вузе, бакалавриат, магистратуру или аспирантуру которого они закончили. Ясно, что инбридгов особенно много среди молодого поколения. Многие из них занимают должности младшего научного сотрудника или старшего преподавателя, им еще нет 30 лет, и они еще не получили степень *PhD*. В числе преподавателей не так уж много тех, кто имеет докторскую степень (табл. 5.4). Среди молодых преподавателей инбридгов больше, чем среди преподавателей старшего возраста. Видимо, высокие должности (типа должности профессора) доступны и внешним кандидатам, особенно не в самых престижных вузах. Японские вузы по-прежнему склонны нанимать молодых преподавателей на начальные позиции из числа своих выпускников, что явствует из табл. 5.3 и 5.4.



Рис. 5.16. Доля преподавателей, получивших свой последний диплом в том же вузе, где они работают; инженерный факультет, 1994–2010 гг., %

Примечание. В частных университетах Васэда и Кэйо нет разделения на инженерные и естественные науки, поэтому данные по этим вузам отражают также ситуацию в естественных науках. Данные по Нагойскому университету за 2005 г. отражают ситуацию 2004 г.

Источник: Рейтинг университетов газеты «Асахи» (2002, 2007, 2013 гг.).

Известно, что инбридинг особенно характерен для ведущих исследовательских университетов. Уже говорилось, что качественных программ аспирантуры немного. Японская система образования крайне иерархична: большинство ученых — выпускники узкого круга исследовательских университетов. Фудзимура пишет, что в 1961 г. половина всех преподавателей высшей школы в Японии являлись выпускниками всего лишь пяти вузов, в 2001 г. — 12 вузов [Гидтига, 2005]. В некоторых научных областях университетов с аспирантурой больше, и здесь даже второсортные вузы выказывают предпочтение собственным выпускникам.

Таблица 5.3. Доля выпускников университета среди его преподавателей в разрезе возраста и типа университета, 2010 г., %

Возрастная когорта	Тип университета		
	Национальный	Муниципальный государственный	Частный
≤24	22,2	100,0	85,7
25–29	51,6	48,7	59,3
30–34	49,0	39,3	46,8
35–39	47,6	34,3	37,1
40–44	46,6	30,6	29,2
45–49	41,7	25,3	25,3
50–54	38,8	20,0	22,8
55–59	36,0	18,0	20,9
60–64	33,3	18,4	19,1
≥65	28,6	10,5	12,1
Всего	42,2	26,2	27,5

Источник: School Teacher Statistic Survey 2010 (MEXT).

Таблица 5.4. Доля преподавателей, окончивших аспирантуру данного университета, в разрезе дисциплины и типа университета, 2010 г., %

Дисциплина	Тип университета		
	Национальный	Муниципальный государственный	Частный
Гуманитарные науки	41,4	46,7	46,4
Общественные науки	48,9	57,1	56,5
Естественные науки	74,6	73,8	67,8
Инженерия	65,1	69,8	55,3
Сельскохозяйственные науки	60,6	68,3	53,9
Медицина и науки о здоровье	54,6	40,0	35,9
Педагогические науки	34,4	41,0	30,2
Искусства	16,7	13,6	9,2
Всего	56,5	50,3	43,9

Источник: School Teacher Statistic Survey 2010 (MEXT).

Почему же ведущие университеты так часто нанимают своих выпускников? Ответ кроется в системе управления японскими вузами. К концу 1980-х годов в традиционно сильнейших вузах страны (в частности, в бывших императорских

университетах) сформировалась кафедральная система [Ogawa, 2002]. Обычно кафедру возглавляет профессор, с которым работают несколько доцентов и старших преподавателей, а им помогает один или несколько младших научных сотрудников. В лучших вузах, где уже сложились собственные традиции, окончательное решение о найме того или иного преподавателя принимает ученый совет (*кёдзюкай*), где заседают профессора [Yonezawa, 2014]. Доценты и старшие преподаватели имеют право присутствовать на заседаниях ученого совета. В традиционных университетах ученый совет является своего рода советом аристократов (профессоров), каждый из которых представляет свою научную дисциплину. Поэтому представителям других дисциплин сложно предложить нечто альтернативное предложенному заведующим той или иной кафедрой. Профессора стараются поддерживать сложившуюся на кафедре академическую культуру и потому обычно нанимают молодые кадры из числа своих бывших учеников. Если кто-то на ученом совете выскажется против кандидата, предложенного заведующим кафедрой, это может быть воспринято как политический жест, и тогда ему стоит ожидать ответного удара, когда придет его черед предлагать кандидатуру ученому совету.

Заведующие кафедрами — значимые в своей научной дисциплине фигуры, которые влияют на систему распределения ресурсов в вузе. Если у вуза нет собственной аспирантуры, ему необходимо набирать выпускников других университетов, особенно если речь идет о создании нового факультета. Тогда сначала нужно найти авторитетного профессора, который обладал бы широкой сетью профессиональных контактов. Естественно, профессора поддерживают связи со своими бывшими однокашниками. Таким образом, в других вузах появляются целые «колонии» выпускников исследовательских университетов.

Усиоги объясняет подобную тенденцию соображениями поддержания престижа [Ushioji, 2009]. Как он пишет, в Японии считается, что, если вуз нанимает собственных выпускников, значит, он самодостаточен с точки зрения подготовки новых научных кадров. Ивата тщательно проанализировал ситуацию перед Второй мировой войной и показал, что тогда от создания императорского университета до момента, когда он мог нанять первого профессора из числа своих выпускников, проходило в среднем 14 лет. А через 25 лет после основания университета уже почти 60% профессоров работали в своей альма-матер.

Противодействие инбридингу

Тем не менее распространенность инбридинга давно вызывает недовольство. Университеты и правительство совместно разрабатывают и принимают меры для борьбы с ним. Яманой пишет, что Японская ассоциация национальных университетов указывала на необходимость изменения политики найма преподавателей еще в 1960 г. [Nihon..., 2005]. Впервые поиском внешних кандидатов на работу занялись представители естественных наук [Cummings, 1972]. Роль первопроходца в переходе на открытую систему найма взяла на себя Национальная академия естественных наук «Рикэн» [Nihon..., 2005]. Яманой замечает, что процесс демократизации системы академического найма начался с того момента, когда физический факультет Нагойского университета стал

решать кадровые вопросы на уровне своего факультета, а не на общеуниверситетском уровне. Это повлияло также на Токийский и Киотский университеты. Частные вузы, основанные во второй половине 1950-х годов и позднее и еще не обладавшие в силу молодости высоким авторитетом, тоже предпочитали нанимать внешних кандидатов [Cummings, 1972]. Однако в целом старым престижным вузам, как и прежде, свойствен высокий уровень инбридинга.

В 1969 г. наблюдатели ОЭСР посетили Японию и годом позже подготовили доклад, в котором раскритиковали инбридинг в японских вузах и предложили им перейти на более открытую систему отбора кандидатов [OECD, 1970]. Эксперты ссылались на европейский опыт: в Европе информация об открывшихся вакансиях и процедуре отбора была доступна всем, а не только сотрудникам вуза, работающим в нем на тот момент [Cummings, 1972].

Интенсивное развитие высокотехнологичного производства способствовало тому, что к концу 1980-х годов Япония стала одной из главных мировых держав. Сначала мир признал превосходство японской промышленности, а затем, в начале 1990-х годов, и японского высшего образования, особенно в области естественных и инженерных наук. В это же время японское правительство ускорило подготовку реформы высшего образования. В 1994 г. Университетский совет (совещательный орган при *Момбу-сё* — Министерстве образования, науки и культуры Японии) опубликовал доклад, посвященный реформе системы академического найма. В нем содержались рекомендации по интенсификации академической мобильности, переходу на более открытую систему найма и привлечению в качестве преподавателей иностранцев, а также специалистов из реального сектора экономики [Nihon..., 2005]. Проведению реформы способствовало и введение временных контрактов для преподавателей [Yamanoi, 2000].

Интервью с 36 преподавателями японских вузов показало, что переход от закрытой процедуры найма к открытой завершился к концу 1990-х годов [Horta, Sato, Yonezawa, 2011]. Раньше отборочные комиссии не публиковали информацию о вакансиях, а подходящих кандидатов искали через знакомых. Распространение публичных объявлений о вакансиях и требования международной конкурентоспособности сделали систему академического найма в Японии более прозрачной, особенно в области естественных и инженерных наук.

Раньше вузы просто рассылали письма с информацией о вакансиях в те университеты, где, как предполагалось, могли работать подходящие кандидаты. Яманой собрал и проанализировал все подобные письма, разосланные представителями педагогического факультета одного многопрофильного национального университета в 1965—1992 гг. [Yamanoi, 2000]. Согласно его оценкам, за этот период факультет разослал в общей сложности как минимум 5000 подобных информационных писем. Яманой также показал, что со временем процедура найма становилась все более открытой. Об этом свидетельствовало растущее число полученных ответов: в 1975 г. их было 184, в 1981 г. — 237, в 1987 г. — 372, в 1992 г. — 497. Интересно, что лишь 1,9% этих писем пришло из национальных исследовательских университетов (бывших

императорских) и всего 1,1% — из престижных частных университетов, основанных до Второй мировой войны. Это значит, что ведущие университеты очень долго не хотели сделать процесс найма более открытым. И все же к началу 1990-х годов ведущие исследовательские вузы стали более обдуманно относиться к тому, стоит ли сразу нанимать молодого человека, только что окончившего у них магистратуру или аспирантуру, на должность преподавателя [Horta, Sato, Yonezawa, 2011].

В 1997 г. японское правительство приняло ключевое решение об открытой публикации вакансий в вузах: начала функционировать национальная база академических вакансий. В настоящее время практически все японские вузы публикуют информацию о новых позициях — по-японски и по-английски — в открытой базе данных «Японская исследовательская информационная сеть» (*JREC-IN*). Эта база данных поддерживается Японским агентством по науке и технологиям (*JST*). Университеты и исследовательские институты направляют туда информацию о вакансиях. По базе можно вести поиск; кроме того, зарегистрированные пользователи *JREC-IN* могут получать уведомления о новых объявлениях. В 2002 г. этой базой данных пользовалось 9089 человек, в 2012 г. — уже 18 321.

Правительство пытается стимулировать вузы к тому, чтобы они чаще искали кандидатов на международном рынке труда. Так, чтобы получить финансирование под исследовательский проект в рамках одной из программ по повышению стандартов деятельности (например, *GlobalCenters of Excellence* или *World Premier Initiatives*), нужно официально объявить международный конкурс на участие в проекте [Yonezawa, 2012]. «Привязывая» проектное финансирование к необходимости прозрачного найма, правительство заставляет японские вузы выходить на международный рынок труда.

Но обычно новые, более прозрачные правила применяются только при отборе на младшие должности, которые предполагают трудоустройство по временному контракту. Эти изменения затрагивают главным образом молодое поколение преподавателей; ведущие вузы по-прежнему полагаются при поиске кандидатов на уже имеющиеся связи и контакты, т.е. инбридинг там продолжает процветать [Horta, Sato, Yonezawa, 2011].

Иногда при открытии вакансии профессора начинаются одновременно внешний и внутренний поиски. Но в большинстве случаев отборочная комиссия предпочитает дать повышение внутреннему кандидату-доценту, а не нанять кандидата внешнего. Таким образом, доценты практически беспрепятственно продвигаются по карьерной лестнице, не конкурируя с внешними кандидатами.

В результате правительственной реформы, направленной на сокращение числа государственных служащих (в том числе и сотрудников вузов), в японских вузах оказалось довольно много профессоров (табл. 5.1). Большинство национальных университетов решили ограничить наем молодых преподавателей: они предпочли продвигать по службе уже имеющихся сотрудников и тем самым гарантировать их занятость.

При этом в последние годы японские вузы стали гораздо чаще присуждать степень *PhD*, что связано с реализацией национальной стратегии поддержки

науки и технологий: в 1985 г. успешно защитились 4358 аспирантов, в 1995 г. — 8019, в 2005 г. — 15 286, в 2013 г. — 16 445. В 1996 г. правительство даже запустило проект финансирования постдокторантуры, рассчитанный на 10 000 человек. (Постдокторанты — это ученые, работающие в вузах или исследовательских институтах по временному контракту и не имеющие преподавательской должности.) Если в 1996 г. в Японии было 6224 постдокторанта, то к 2011 г. их число увеличилось до 15 220. Ректор Нагойского университета М. Хамагути оценил численность постдокторантов на 2013 г. на уровне примерно 20 000 — с учетом тех, кто не попал в официальную статистику[26].

Увеличение числа аспирантов и постдокторантов, а также сокращение числа вакансий в вузах привели к тому, что молодые ученые в современной Японии рассматривают более широкий спектр карьерных вариантов. Национальный институт стратегического развития в области науки и технологий (*NISTEP*) опубликовал в 2009 г. результаты опроса 75 193 молодых ученых, получивших степень *PhD* с 2002 по 2006 г. Оказалось, что из них 19% преподавали в вузах, 14,7% проходили постдокторантуру, а 16,7% занимались исследованиями вне университетского сектора [NISTEP, 2009]. Год спустя был проведен повторный опрос этих же постдокторантов. Он показал, что 73,7% из них работали на том же месте, что и годом ранее, 13,9% устроились на позицию постдока в другом учреждении и лишь 8,1% получили преподавательскую должность [Saito et al., 2011].

Ясно, что распространение практики открытого найма связано не только со стремлением вузов побороть инбридинг, но и с заметным ухудшением ситуации на рынке труда для молодых ученых. Чтобы удержать лучшие молодые кадры, национальное правительство и ведущие университеты решили разработать новый вид контракта для наиболее талантливых аспирантов: они могут претендовать на заключение такого временного контракта, который впоследствии даст возможность получить постоянную должность (по аналогии с американской системой).

В 2006 г. *МЕХТ*[27] открыло новую программу финансирования. В ее рамках было отобрано 42 исследовательских проекта, руководители которых могли нанимать молодых ученых на особых условиях — по временному контракту, позволяющему в дальнейшем получить постоянную должность. Для этого были опубликованы объявления о вакансиях — как в японской прессе (по-японски), так и в международной (по-английски). Но выяснилось, что руководители проектов по-прежнему нанимают много инбридов. Так, согласно внутривузовским отчетам, в Университете Васэда 84,6% нанятых под новые проекты исследователей были его же выпускниками. В Нагойском университете таковых исследователей оказалось 50%, в Киотском университете — 47,8%, в Токийском технологическом институте — 47,1%, в Университете Кэйо — 35,7%, в Университете Осаки — 33,3%, в Университете Тохоку — 27,3%, в Университете Хоккайдо — 18,2%, в Университете Кюсю — 16,7%. В итоге *МЕХТ* решило реализовать другую программу по распространению нового подхода к академическому найму.

Данные результаты показывают, что среди молодых сотрудников вузов много инбридов (табл. 5.3). Возможно, это связано с тем, что до определенного возраста оценить качество работы молодых сотрудников достаточно сложно. Инбридинг процветает тогда, когда вузы не очень-то хотят с ним бороться, даже если формально они публикуют вакансии в международной прессе. Тем не менее вузы и правительство заинтересованы в переходе на американскую систему найма (по временному контракту, который ведет впоследствии к получению постоянной должности), поскольку число вакансий на академическом рынке труда снижается, а интерес молодежи к преподавательской работе в целом падает.

Влияние инбридинга

Какое влияние оказывает инбридинг на университетских преподавателей? Обратимся к исследованию, проведенному автором и его коллегами в 2009 г.

Изначально целью исследования было сравнение деятельности преподавателей-японцев и преподавателей-иностранцев в японских вузах. По почте был разослан опросник на японском и английском языках 3925 преподавателям 34 японских вузов с самым большим количеством сотрудников-иностранцев. Доля ответивших составила 16,2% (637 человек). Для анализа была сформирована выборка, в которой японцы и иностранцы были представлены в равном количестве в разрезе должности и дисциплины. Понятно, что в выборку вошли преимущественно представители наиболее интернационализированных факультетов (естественные и инженерные науки, лингвистика, искусства) престижных исследовательских университетов.

Рисунок 5.2 показывает долю инбридов среди респондентов ($N = 231$), работающих в многопрофильных исследовательских университетах — трех национальных (бывших императорских) и двух частных. Во всех этих вузах оказалось достаточно респондентов. В среднем 40,3% респондентов учились там же, где работают, причем 18,6% прошли все ступени образования в одном и том же вузе. Среди представителей естественных, инженерно-технических и математических наук (сокращенно — *STEM*) эти показатели были еще выше (43,6 и 19,6% соответственно). Для преподавателей-японцев они составляли 46,4 и 27,5% соответственно. Однако ситуация разнилась от вуза к вузу. Выявить связь между уровнем инбридинга и дисциплиной или гражданством преподавателей не удалось.

Внимательный анализ карьерного пути от бакалавриата до нынешнего места работы позволил разделить преподавателей на следующие четыре категории:

- 1) *чистые инбриды* — те, кто никогда раньше не учился и не работал ни в каком в другом вузе;
- 2) *частичные инбриды* — те, кто имеет опыт обучения в нескольких вузах, но никогда не работал в других вузах;
- 3) *возвращенцы* — те, кто завершил хотя бы одну ступень образования (бакалавриат, магистратуру или аспирантуру) в том вузе, где сейчас работает, и имеет опыт работы в другом вузе;

4) *неинбриды* (мобильные преподаватели) — те, кто никогда не учился в том вузе, где работает.

Это модифицированная версия классификации, предложенной Хортой [Horta, 2013], которая позволяет выделить *чистых инбридов*, т.е. тех, кто не менял вуз начиная с бакалавриата (что часто бывает в Японии).

На рис. 5.3 показана доля инбридов среди преподавателей ряда многопрофильных исследовательских университетов в разрезе возраста и должности. В разрезе возраста больше всего инбридов оказалось среди самых молодых преподавателей (моложе 35 лет) и самых возрастных (старше 54 лет), что не корреспондирует с общеяпонскими данными, фиксирующими тенденцию к снижению доли инбридов среди преподавателей старшего поколения (табл. 5.3). Можно предположить, что такие результаты характерны именно для рассматриваемых многопрофильных исследовательских университетов с сильной аспирантурой. Аналогичные результаты показал и анализ уровня инбридинга в разрезе должности: среди старших по рангу преподавателей — доцентов и профессоров — не так уж мало инбридов.

Тому есть несколько причин. *Во-первых*, молодые ученые, которые сейчас работают в должности младших научных сотрудников или старших преподавателей, обычно получают свою первую работу благодаря поддержке со стороны профессоров. *Во-вторых*, сами профессора, видимо, получали свою первую должность таким же образом, в соответствии с традициями инбридинга, а преподавателей среднего возраста, вероятно, нанимали в рамках более открытой процедуры. *В-третьих*, как показывает табл. 5.4, в ведущих исследовательских университетах много инбридов, включая тех, кто имеет опыт работы в других вузах, и, возможно, они воспринимаются коллегами вовсе не как инбриды, а как кандидаты, достойно прошедшие конкурсный отбор. *В-четвертых*, интересно отметить, что частичные инбриды (те, у кого нет опыта работы в других вузах, но кто учился в нескольких университетах) есть практически только среди молодых преподавателей. Скорее всего, это связано с расширением вузами приема в магистратуру и аспирантуру в 1990-х годах вследствие государственной политики по увеличению числа высококвалифицированных кадров. Это позволило продолжить обучение в лучших университетах страны многим выпускникам бакалавриата менее престижных вузов.

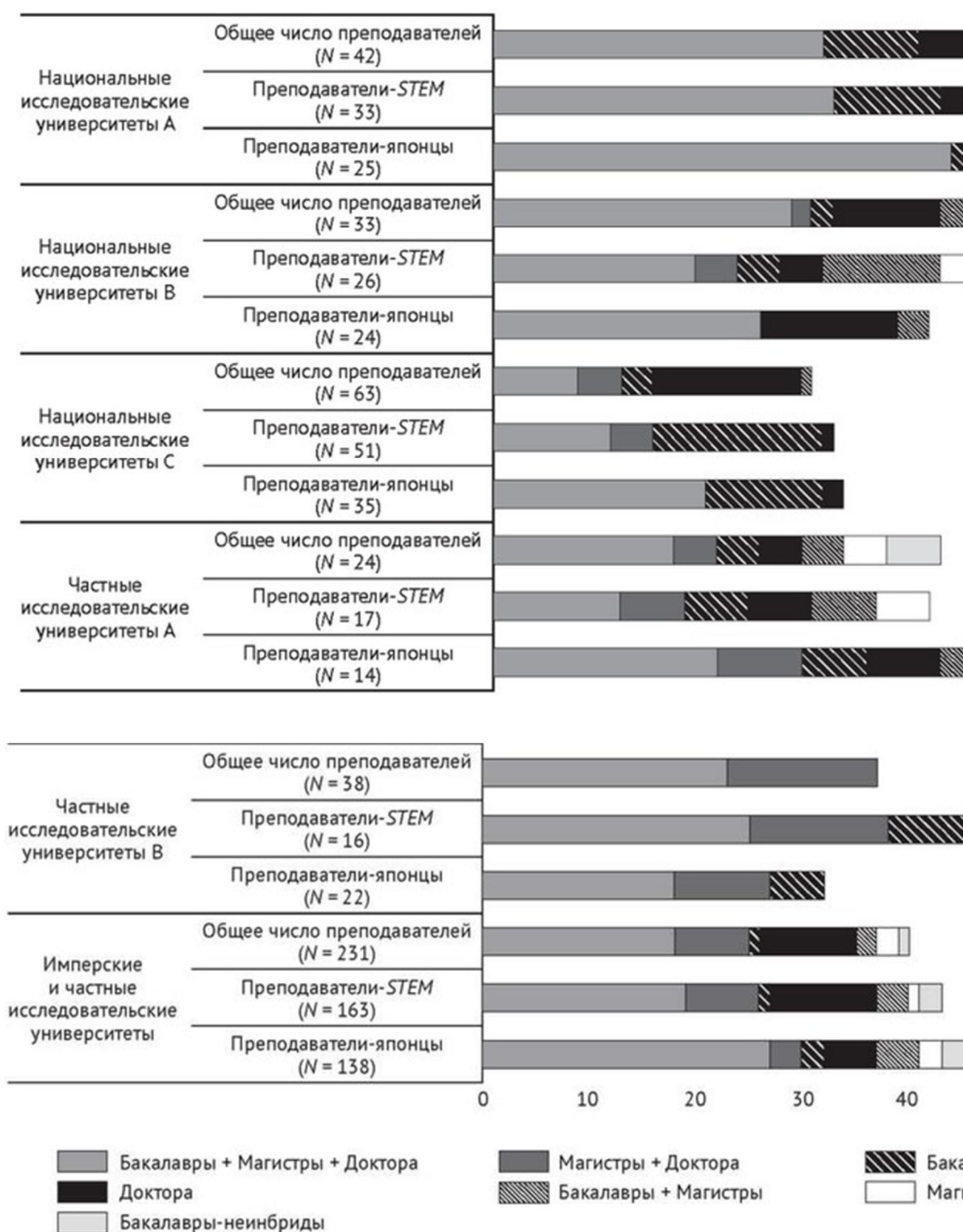


Рис. 5.2. Доля инбридов среди преподавателей многопрофильных исследовательских университетов

Примечание. Число в скобках означает количество респондентов.

Источник: Исследование международной привлекательности японских университетов, проведенное автором в 2009 г.

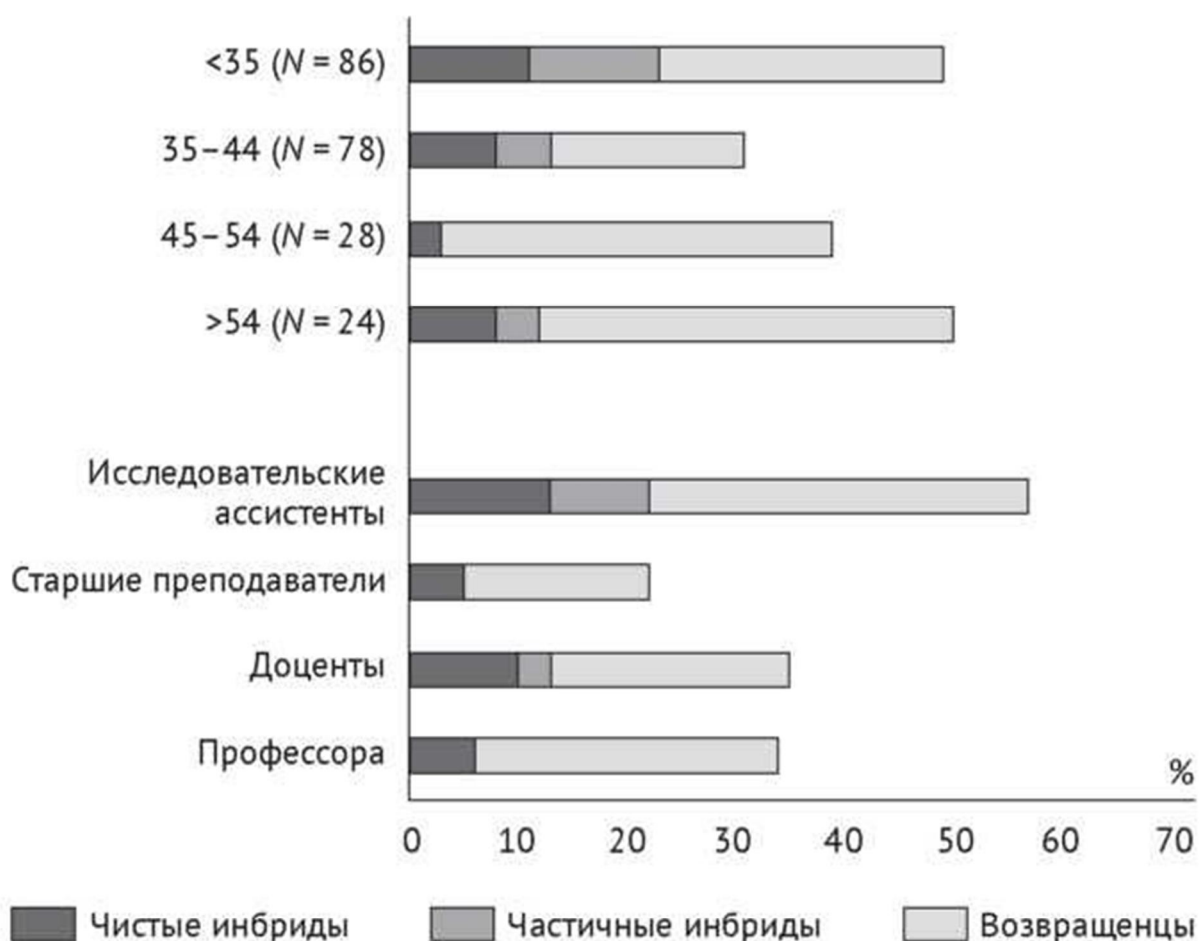


Рис. 5.3. Доля инбридов среди преподавателей некоторых многопрофильных исследовательских университетов в разрезе возраста и должности, 2009 г., %

Источник: Исследование международной привлекательности японских университетов, проведенное автором и его коллегами в 2009 г.

Другие важные факторы — гражданство и научная дисциплина преподавателей (рис. 5.4). Можно заметить, что уровень инбридинга среди преподавателей-японцев заметно выше, чем среди преподавателей-иностранцев. Более того, чистые инбриды встречаются только среди преподавателей-японцев. Однако инбридинг — не только японское явление. Профессиональные связи играют важную роль и при найме иностранцев. Возможно, привлечение иностранных преподавателей — не лучший способ повышения качества работы японских вузов. Японцы и иностранцы, работающие в японских вузах, практически не различаются по уровню научной производительности [Horta, Yonezawa, 2013], тогда как в США, например, преподаватели-иностранцы обычно опережают местных преподавателей. Вместе с тем, судя по интервью с руководителями японских исследовательских университетов и институтов, привлечь к преподаванию в японских вузах иностранцев, которые прежде не имели никаких связей с японскими учеными, сложно [JSPS, 2010].

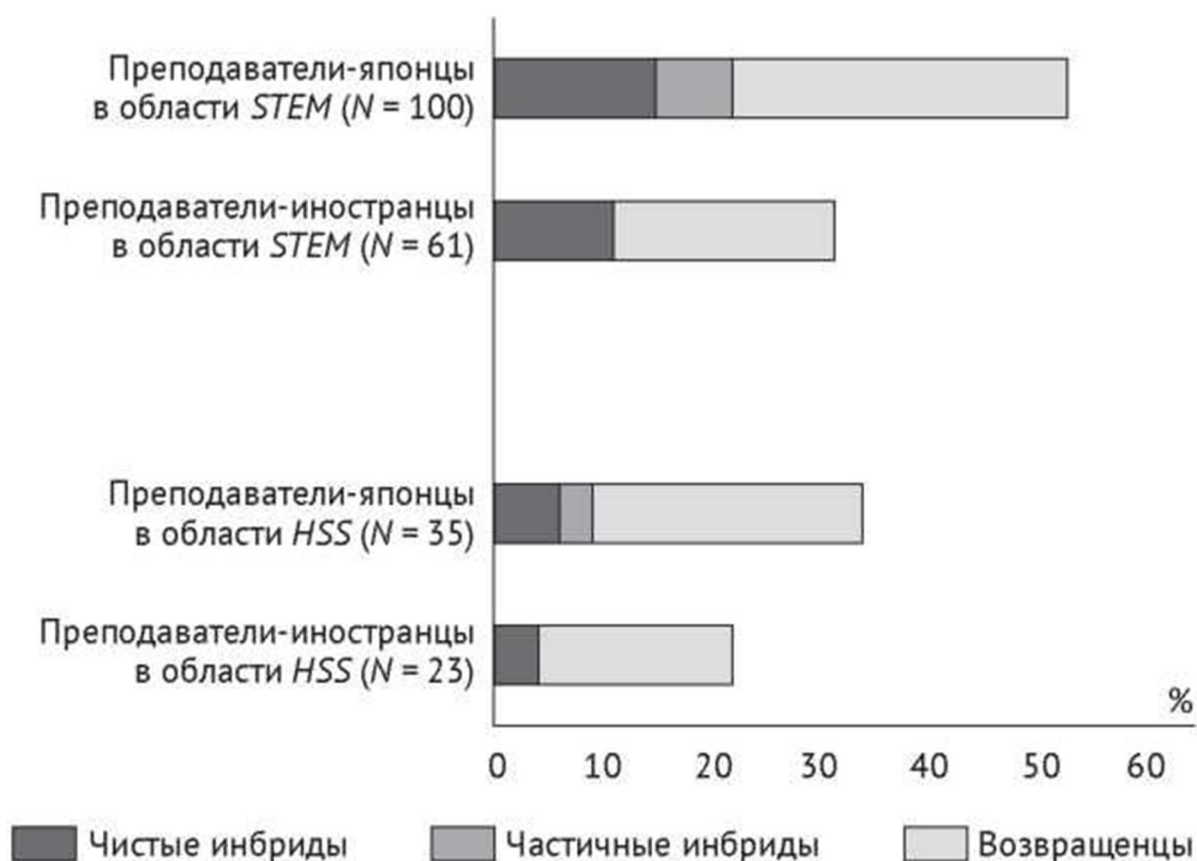


Рис. 5.4. Доля инбридов среди преподавателей некоторых многопрофильных исследовательских университетов в разрезе гражданства и научной дисциплины, 2009 г., %

Примечание. HSS – гуманитарные и общественные науки, включая преподавание и изучение языков.

Источник: Исследование международной привлекательности японских университетов, проведенное автором и его коллегами в 2009 г.

Полученная выборка в области гуманитарных и общественных наук оказалась сильно смещена в сторону преподавателей иностранных языков и среди японцев, и среди иностранцев. Обычно преподаватели иностранных языков (особенно иностранцы) — это люди, которые окончили вуз в своей родной стране, работают в Японии по временному контракту и не очень интересуются исследовательской работой и жизнью вуза [Yonezawa, Ishida, Horta, 2013]. Поэтому мы ограничились изучением влияния инбридинга на деятельность преподавателей-японцев, специализирующихся в области STEM. Мы предположили, что исследовательскую продуктивность характеризует интенсивность обмена информацией между преподавателями и широта их профессиональных связей [Horta, Veloso, Grediaga, 2010]. Соответственно мы проанализировали интенсивность обмена информацией между ними и количество опубликованных ими статей в международных рецензируемых журналах.

На рис. 5.5 показана интенсивность информационного обмена по вопросам преподавания и исследований. Ответы респондентов рассчитывались по шкале Ликерта. Респонденты могли выбирать ответы от «0 — никогда» до «4 —

часто». Респонденты были разделены на три категории: инбриды (чистые и частичные), возвращенцы, неинбриды (мобильные преподаватели). Отдельно представлены данные по двум возрастным группам (младшей — «меньше 40 лет» и старшей — «40 и более лет»): возраст и опыт работы мы используем в качестве контрольных переменных. Полученные результаты нельзя назвать однозначными, но все же они позволяют выявить отдельные тенденции. *Во-первых*, инбриды гораздо реже обмениваются информацией об исследованиях, чем возвращенцы. Чистые инбриды и представители старшей возрастной группы редко взаимодействуют даже с коллегами по факультету. *Во-вторых*, инбриды не очень активно обмениваются информацией о преподавании. При этом нельзя сказать, что чистые инбриды наиболее пассивны.

Как инбридинг связан с исследовательской продуктивностью? На рис. 5.6 показано, сколько статей за свою карьеру опубликовали в англоязычных международных рецензируемых журналах преподаватели-японцы, специализирующиеся в области *STEM*. Среди них 9,4% назвали 100 или более статей (максимальное число — 600 статей). Чтобы избежать смещения результатов, мы присвоили значение «100» всем респондентам, опубликовавшим 100 и более статей.

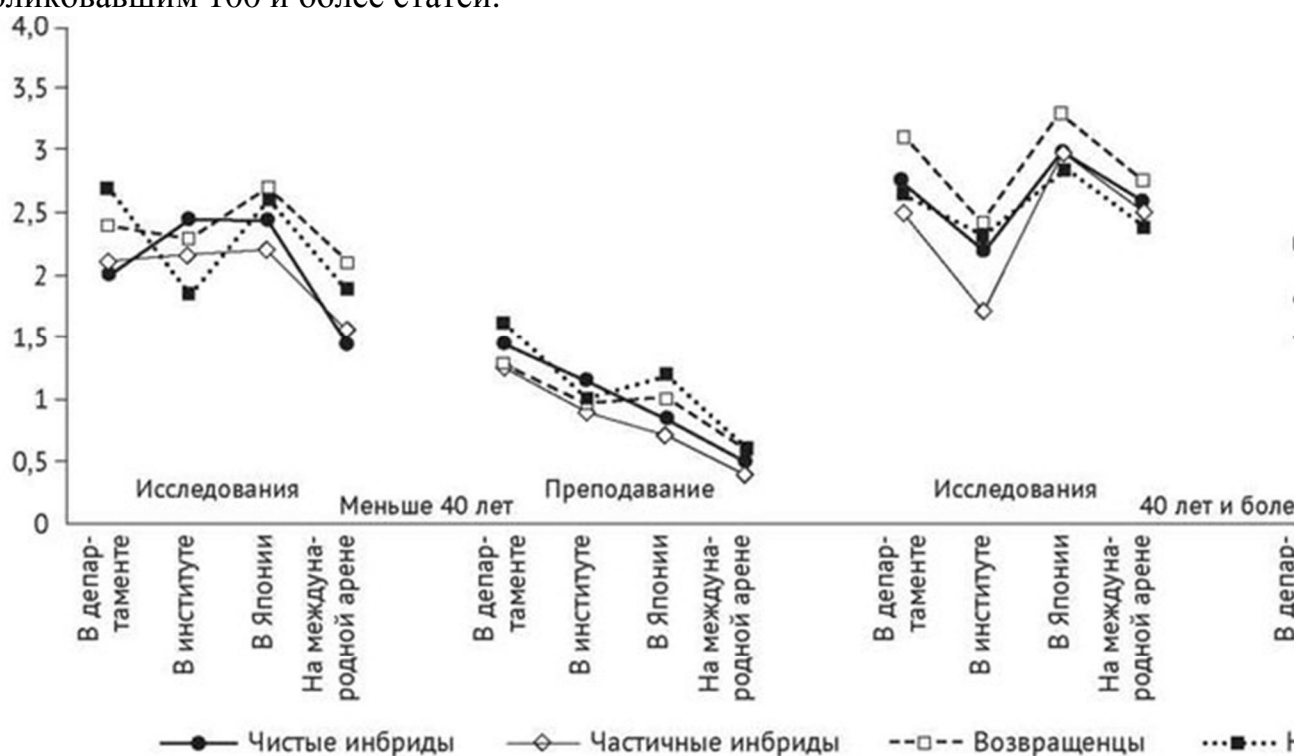


Рис. 5.5. Интенсивность обмена информацией об исследованиях и преподавании между преподавателями, специализирующимися в области *STEM*, 2009 г.

Примечание. На графике изображены средние значения ответов по шкале Ликерта: 0 — никогда; 1 — редко; 2 — иногда; 3 — часто. Категория «Инбриды» включает ответы как чистых, так и частичных инбридов.

Источник: Исследование международной привлекательности японских университетов, проведенное автором в 2009 г.

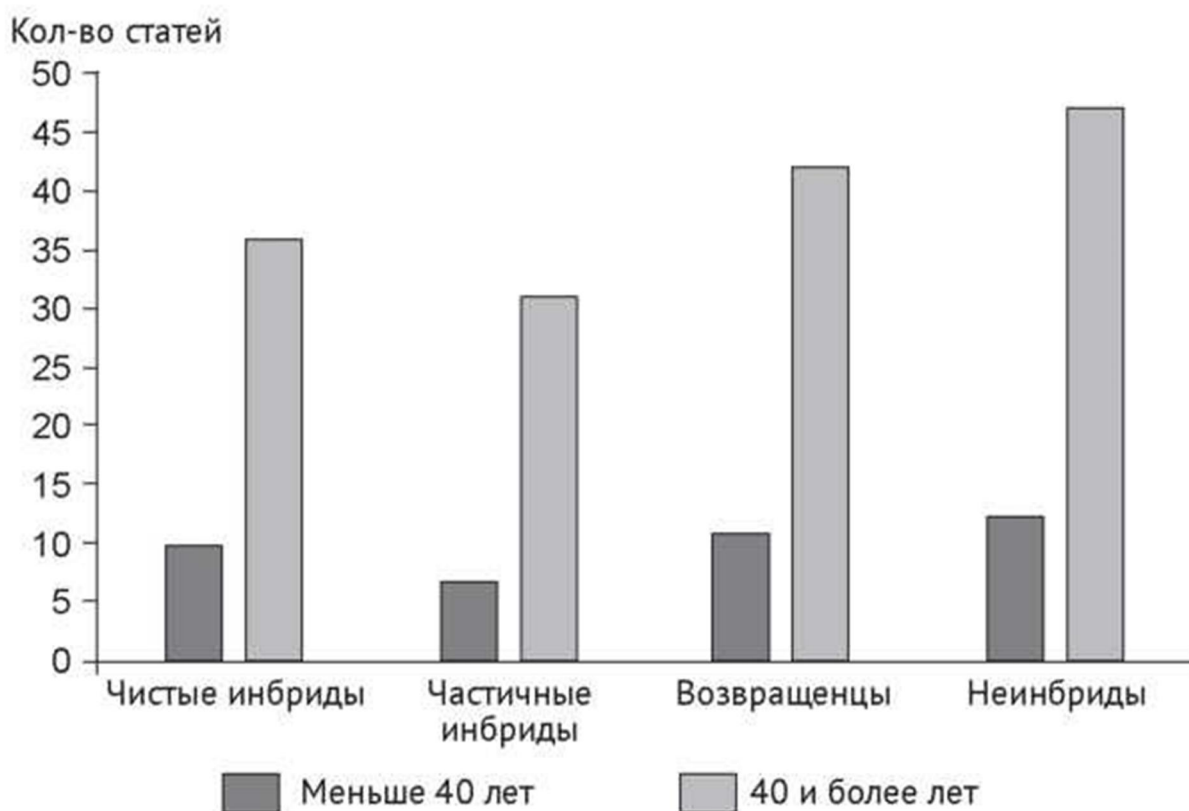


Рис. 5.6. Среднее количество статей в англоязычных международных рецензируемых журналах, которые опубликованы преподавателями-японцами, специализирующимися в области *STEM*, на протяжении карьеры, 2009 г.

Источник: Исследование международной привлекательности японских университетов, проведенное автором и его коллегами в 2009 г.

Полученные данные в целом соответствуют результатам и теориям, изложенным в более ранних исследованиях [Horta, 2013; Horta, Sato, Yonezawa, 2011]. В среднем инбриды публикуют меньше статей, чем неинбриды, независимо от возрастной группы. Наличие опыта учебы и работы в других вузах способствует повышению исследовательской продуктивности неинбридов — ведь у преподавателей с таким опытом более обширная сеть профессиональных контактов, а работу они получают по открытому конкурсному отбору. Инбридинг, т.е. практика найма выпускников своего вуза путем закрытого и неэффективного поиска подходящих кандидатов среди ограниченного круга лиц, тесно связан с nepотизмом, что отрицательно сказывается на исследовательской продуктивности преподавателей.

Однако данные по чистым инбридам, которые составляют большинство среди японских инбридов, противоречат сказанному. В целом чистые инбриды продуктивнее частичных. А если рассматривать только молодых преподавателей, то чистые инбриды практически не уступают возвращенцам. Может быть, это результат жесткой системы отбора среди абитуриентов бакалавриата, который позволяет сразу же выделить наиболее перспективных и заслуживающих поддержки молодых людей. С другой стороны, среди старшего

поколения преподавателей инбриды явно показывают худшие результаты, нежели неинбриды.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Система высшего образования в Японии, как и во многих других странах Восточной Азии, весьма иерархична, и далеко не все вузы занимаются наукой. Количество университетов, которые имеют аспирантуру и готовят будущих исследователей, ограничено, а выпускники этих вузов занимают привилегированное положение на академическом рынке труда. Многие престижные университеты, как государственные, так и частные, нередко нанимают собственных выпускников на стартовые позиции. Однако академическое сообщество и правительство страны чувствуют необходимость повышения академической мобильности в условиях роста международной конкуренции, поэтому процесс отбора и найма преподавателей постепенно становится более открытым и прозрачным.

Тем не менее ничто не указывает на возможность побороть инбридинг в Японии, хотя его негативное влияние на исследовательскую продуктивность преподавателей (по крайней мере, в области *STEM*) доказано эмпирически. У ведущих вузов страны всегда большой пул кандидатов на работу из числа собственных выпускников. Иногда инбридинг даже отождествляется с престижем вуза, его образом. Переход к более открытой процедуре найма идет в первую очередь на периферии образовательной системы. Вместе с тем условия труда молодых ученых в целом становятся хуже, а карьерные перспективы — менее привлекательны, поскольку конкуренция на академическом рынке труда очень высока, а вузы все чаще предлагают молодым людям лишь временный контракт.

В настоящее время в Японии обсуждается дальнейшая судьба реформы высшего образования. Правительство предлагает сделать систему принятия решений (в том числе кадровых) более централизованной, ввести новую шкалу оплаты труда и увеличить долю преподавателей, работающих по временному контракту. Возможно, эти меры позволят наконец снизить уровень инбридинга в Японии, что совершенно необходимо ввиду его отрицательного влияния на качество работы преподавателей. Но пока очевидно одно: нынешняя реформа не нацелена на изменение сути системы — вместо этого она ведет к снижению привлекательности большинства вузов как потенциального места работы для всех преподавателей, и в первую очередь для молодежи.

БИБЛИОГРАФИЯ

Amano I. Daigaku no Tanjo: Teikoku Daigaku no Jidai (Birth of University: The Age of Imperial Universities). Tokyo: Chuko Shinsho, 2009 (in Japanese).

Amano I., Poole G.S. Japanese University in Crisis // Higher Education. 2005. Vol. 50. P. 685-671.

Berelson B. Graduate Education in the United States. N.Y.: McGrawHill, 1960.

Cummings W.K. Nihon no Daigaku Kyoju (University Professors in Japan). Tokyo: Shiseido, 1972 (in Japanese).

Cummings W.K., Amano I. The Changing Role of the Japanese Professor // Higher Education. 1977. Vol. 6. P. 209-234.

Fujimura M. Ryudoka suru Daigaku Kyoin Shijo (Increasing Mobility of Academic Labor Market) // Nihon no Daigaku Kyoin Shijo Saiko (A Study of Academic Marketplace in Japan) / A. Yamanoi (ed.). Higashi Hiroshima: RIHE, Hiroshima University, 2005. P. 79-95 (in Japanese).

Goodman R., Kariya T., Taylor J. Higher Education and the States: Changing Relationship in Europe and East Asia. Oxford: Symposium Books, 2013.

Horta H. Deepening Our Understanding of Academic Inbreeding Effects on Research Information Exchange and Scientific Output: New Insights for Academic Based Research // Higher Education. 2013. Vol. 65. No. 4. P. 487-510.

Horta H., Sato M., Yonezawa A. Academic Inbreeding: Exploring Its Characteristics and Rationale in Japanese Universities Using a Qualitative Perspective // Asia Pacific Education Review. 2011. Vol. 12. No. 1. P. 35-44.

Horta H., Veloso F.M., Grediaga R. Navel Gazing: Academic Inbreeding and Scientific Productivity // Management Science. 2010. Vol. 56. No. 3. P. 414-429.

Horta H., Yonezawa A. Going Places: Exploring the Impact of Intra-Spectral Mobility on Research Productivities and Communication Behaviors in Japanese Academia // Asia Pacific Education Review. 2013. Vol. 14. P. 537-547.

JICA Research Institute. 2003. The History of Japan's Educational Development. Tokyo: JICA Research Institute, 2003.

JSPS (Japan Society for the Promotion of Science). 2010. University Internationalization within Global Society: Final Report. Tokyo: JSPS, 2010.

Minazuki A. Kogakureki Working Poor (Working Poor with High Qualification). Tokyo: Kobunsha, 2007 (in Japanese).

Mitsuda Y. Nihon no Daigaku no Carnegie Bunrui (Carnegie Type Classification of Japanese Universities and Colleges) // Journal of Finance and Management in Colleges and Universities. 2004. No. 1. P. 71-82 (in Japanese).

Nihon no Daigaku Kyoin Shijo Saiko (A Study of Academic Marketplace in Japan) / A. Yamanoi (ed.). Higashi Hiroshima: RIHE, Hiroshima University, 2005 (in Japanese).

Nihon no Daigaku Kyoju Shijo Saiko (A Study of Academic Marketplace in Japan) / A. Yamanoi (ed.). Tokyo: Tamagawa University Press, 2007 (in Japanese).

NISTEP (National Institute of Science and Technology Policy). 2009. Wagakuni no Hakase Katei Shuryosha no Shinro Doko Chosa (Survey on the Trends of Graduates of Doctoral Programs in Japan). Tokyo: NISTEP, 2009.

OECD. Reviews of National Policies for Education: Japan. Paris: OECD, 1970.

OECD. Education at a Glance. Paris: OECD, 2013.

Ogawa Y. Challenging the Traditional Organization of Japanese Universities // Higher Education. 2002. Vol. 43. P. 85-108.

Saito K., Kanegae Y., Misu T., Sayama H. Post Doctor To no Koyo Shinro ni kansuru Chosa (Survey on Careers of Postdoctorates). Tokyo: NISTEP, 2011.

Shimbori M. Gakureki (Credential). Tokyo: Diamond, 1966 (in Japanese).

Shimbori M. The Japanese Academic Profession // Higher Education. 1981. Vol. 10. P. 75-87.

- Teichler U., Arimoto A., Cummings W.K.* The Changing Academic Profession: Major Findings of a Comparative Survey. Dordrecht: Springer, 2013. Vol. 1.
- Ushioji M.* Shokugyo toshite no Daigaku Kyoju (University Professors as a Profession). Tokyo: Chuko Sensho, 2009 (in Japanese).
- Yamanoi A.* Daigaku Kyoju no Ido Kenkyu (Research on the Mobility of University Professors). Tokyo: Toshindo, 1990 (in Japanese).
- Yamanoi A.* Daigaku Kyoin no Kobosei ni kansuru Kenkyu (Research on Open Search of University Professors). Higashi Hiroshima: RIHE, Hiroshima University, 2000.
- Yonezawa A.* Academic Profession and University Governance Participation in Japan: Focusing on the Role of *Kyoju-kai* // Educational Studies in Japan. 2014. Vol. 8. P. 19-32.
- Yonezawa A.* Japan's University Education in Social Sciences and Humanities under Globalization // Business, Social Sciences, and Cultural Studies: Issues of Language, Public Opinion, Education, and Welfare / A. Lopez-Varela (ed.). Rijeka, Japan: Intech, 2012. P. 397-410.
- Yonezawa A.* Rankings and Information on Japanese Universities // Rankings and Accountability in Higher Education / P.T.M. Marope, P.J. Wells, E. Hazelkorn (eds). Paris: UNESCO, 2013. P. 171-185.
- Yonezawa A., Ishida K., Horta H.* The Long-Term Internationalization of Higher Education in Japan // Internationalization of Higher Education in East Asia: Trends of Student Mobility and Impact on Education Governance / K.H. Mok, K.M. Yu (eds). Oxon: Routledge, 2013. P. 179-191.

6. АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ И ИНБРИДИНГ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ²⁸

Елизавета Сивак, Мария Юдкевич

Есть два мнения: мое и неправильное — вот к чему приводит инбридинг.
Из интервью с проректором регионального университета

ВВЕДЕНИЕ

Академическая продуктивность вузов зависит и от преподавателей, и от управленческих структур самих вузов. Но нельзя недооценивать также роль академических норм. В университете как профессиональной организации существуют системы административного и академического контроля. Последняя система основана на академических нормах. Одна из наиболее важных норм связана с наймом и приоритетами при найме. Решение университета, нанимать или нет собственных выпускников, — одно из ключевых решений, влияющее как на характеристики и качество нанимаемых преподавателей, так и на академическое самоуправление. В российских вузах уровень инбридинга традиционно высок, что объясняется многими причинами — и культурными, и инфраструктурными, и финансовыми.

В этой главе исследуются причины и последствия инбридинга в контексте продуктивности, социальных норм и организационных структур.

ОБЩИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В настоящее время российская система высшего образования насчитывает 609 государственных и 437 частных вузов, а также более 1600 региональных филиалов; около 2/3 из них — филиалы государственных вузов, а 1/3 — филиалы частных вузов. В данной главе анализируется вузовский сектор академической профессии. Академические контракты и заработная плата в исследовательских институтах, аффилированных с Российскими академиями наук (которые традиционно отделены от университетского сектора в России), не рассматриваются.

Существует три типа учреждений высшего образования: университеты, академии и институты. Университеты предлагают образовательные программы в широком наборе научных областей, в том числе программы поствузовского образования (аспирантура и докторантура), занимаются исследовательской работой, совмещают исследования и методическую работу. Академии отличаются от университетов более узким спектром предлагаемых программ, а также научных областей, в которых проводятся исследования. Особенность институтов в том, что их набор образовательных программ и исследовательских областей еще уже, чем у академий.

Значительная часть всех вузов (примерно половина всех государственных учреждений высшего образования) аффилирована с Министерством образования и науки РФ. Кроме того, вузы находятся в ведомстве более чем 20 других министерств и агентств. Среди министерств, которым подведомственно немало вузов, Министерство сельского хозяйства, Министерство здравоохранения и социального развития, Министерство культуры, Министерство транспорта, Министерство спорта и туризма.

Университетский сектор не гомогенен: в течение 2000-х годов были учреждены новые типы государственных вузов — федеральные университеты и национальные исследовательские университеты.

Федеральные университеты — главные вузы в федеральных округах. В их задачи входит подготовка кадров для округов. Статус федерального университета предоставляет возможности для исследований (фундаментальных и прикладных) в приоритетных научных областях и для получения соответствующего финансирования. В настоящее время в России существует 9 федеральных университетов, объединивших вокруг себя по несколько более мелких вузов своего региона. Национальные исследовательские университеты получили свой статус в 2008-2009 гг. на конкурентной основе. На конкурс были представлены программы развития вузов, лучшие из которых и были поддержаны. Сегодня этот статус присвоен 29 университетам на 10-летний срок.

В России есть давняя традиция разделения университетского сектора и сектора научно-исследовательских институтов. В частности, у нас существуют Академии наук. Институты, входящие в состав Академий, занимаются фундаментальными научными исследованиями. Финансирование этих исследований в основном распределяется между научно-исследовательскими институтами Академий наук. Только несколько российских университетов

получают государственное финансирование на фундаментальные исследования. В основном это те, кто имеет особый статус (федерального университета или национального исследовательского университета).

Всего в российской системе высшего образования обучается около 6 млн студентов, и только 15% из них — в частных университетах. Раньше лишь около 65% выпускников старших классов общеобразовательных школ поступали в вузы. В 2009 г. доля 17-летних выпускников школ, поступавших в вузы, составила примерно 90%. Доля выпускников школ, зачисленных в вузы в тот же год, когда они окончили школу, в 2012 г. равнялась 76%. Ясно, что с таким низким уровнем селективности средний уровень поступающих в вузы становится центральной проблемой.

Немногим меньше половины от общего числа студентов российских вузов (45%) обучаются очно; 4% обучаются на заочных программах, а остальные (51%) — на дистанционных. На заочных и дистанционных программах качество образования заметно ниже, чем на очных. Как правило, обучение на заочных и дистанционных программах сводится к получению диплома, без получения каких-либо знаний и навыков.

В настоящее время общая численность преподавателей государственных вузов составляет 400 000 человек (из них около 300 000 работают на полной ставке). Примерное распределение по должностям показано на рис. 6.1.

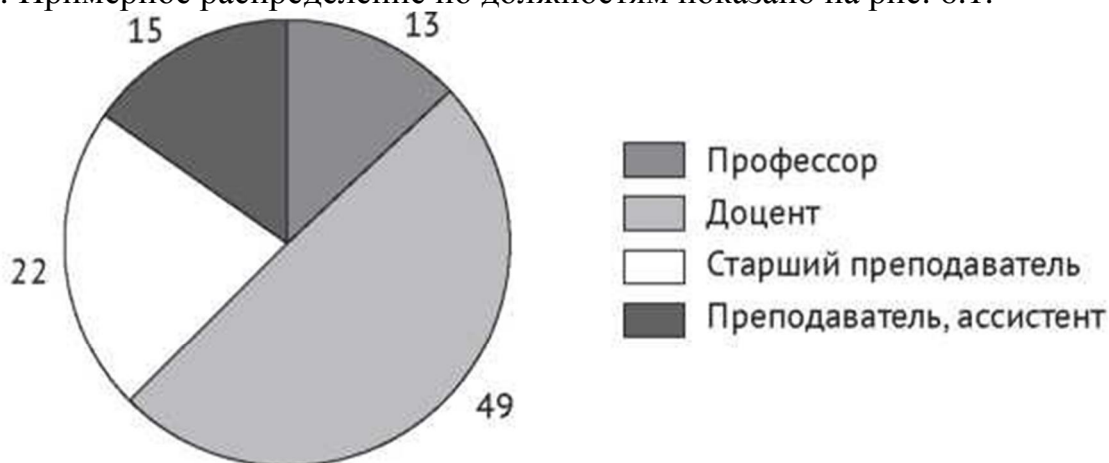


Рис. 6.1. Распределение преподавателей государственных вузов по должностям, %

Источник: Минобрнауки России, 2012.

Заработная плата в российских вузах недостаточна для того, чтобы преподаватели (особенно доценты и старшие преподаватели) могли поддерживать уровень жизни среднего класса [Androuschak, Yudkevich, 2012]. Несмотря на недавнее повышение заработной платы в секторе высшего образования, доходы преподавателей по-прежнему невысоки. Сегодня университетский сектор в России не столь привлекателен финансово и социально, как это было в советское время. В среднем заработная плата не обеспечивает уровня жизни среднего класса даже тем преподавателям, которые занимают самые высокие академические должности. Заработная плата на высоких должностях лишь немногим выше средних доходов тех, кто имеет

диплом о высшем образовании. Ситуация с молодыми преподавателями еще хуже: их заработная плата ниже, чем средняя заработная плата по экономике (включая работников без высшего образования), и для получения жизненно необходимых доходов им нужно либо преподавать в нескольких вузах, либо давать частные уроки, либо браться за дополнительную работу вне сферы высшего образования. Многие преподаватели просто вынуждены искать другую работу в дополнение к своим основным обязанностям. Самые частые источники дополнительного дохода — преподавание сверх установленной преподавательской нагрузки в том же вузе или преподавание в другом вузе, репетиторство (со школьниками или студентами), работа вне академического сектора. В результате некоторые преподаватели вузов наняты на неполную ставку или работают на почасовой основе (рис. 6.2).

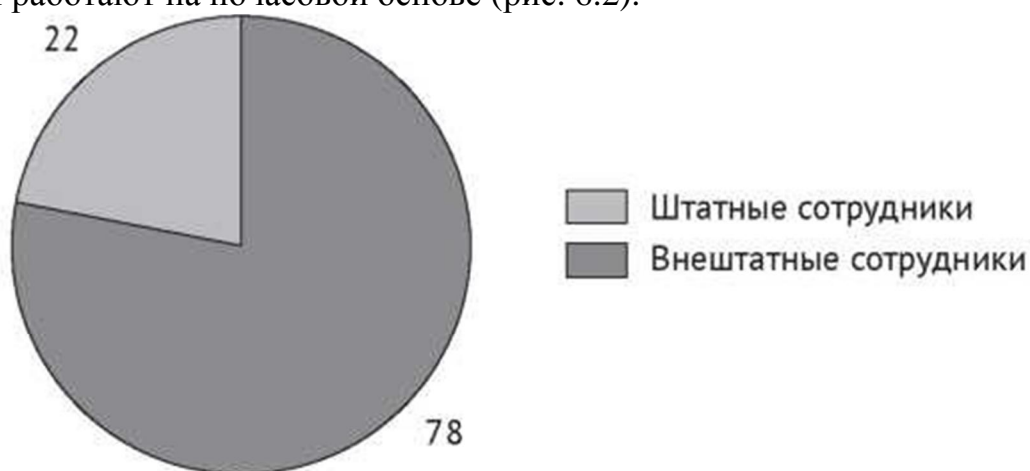


Рис. 6.2. Распределение преподавателей государственных вузов по типу занятости, %

Источник: Минобрнауки России, 2012.

В целом нельзя сказать, что академическая профессия в России финансово привлекательна. Наем лучших выпускников с широкими карьерными перспективами на неакадемическом рынке труда в России или за рубежом чрезвычайно осложнен. Работа в сфере высшего образования не рассматривается большинством выпускников как конкурентоспособная опция.

Среднемесячная заработная плата в секторе высшего образования в первой половине 2013 г. составляла около 30 000 руб., и это немного выше, чем средняя заработная плата по экономике (112%). Согласно данным Мониторинга экономики образования, в 2011-2012 гг. около 65% преподавателей, работающих на полной ставке, были дополнительно заняты в других образовательных институтах (23% от всех, кто имел дополнительную занятость, в 2012 г., 21% — в 2011 г., 23% — в 2010 г.). Значительное число преподавателей свою дополнительную занятость объясняли низкой заработной платой на основном месте работы (табл. 6.1).

Таблица 6.1. Низкая заработная плата на основном месте работы как фактор дополнительной занятости

	2010			2011		
	Государ- ственные вузы	Частные вузы	Всего	Государ- ственные вузы	Частные вузы	Всего
% преподавателей, имеющих дополнительную занятость из-за низкой заработной платы на основном месте работы	47	33	43	52	40	50
N, человек	650	160	850	659	119	778

Источник: Мониторинг экономики образования, 2010–2011 гг. (опрос преподавателей вузов).

Относительно низкие заработная плата и социальный статус сотрудников академического сектора приводят к дисбалансу возрастной структуры преподавателей (рис. 6.3). Молодые преподаватели (до 30 лет) составляют около 13% от всего преподавательского состава.

Кроме того, имеет место дисбаланс структуры должностей. Доля преподавателей, занимающих высокие академические должности, довольно велика и постоянно растет в последние 20 лет (для сравнения см.: [Levin-Stankevich, Savelyev, 1996]). Это можно объяснить двумя причинами. С одной стороны, стимулов начать работать в университетском секторе для молодых людей, как уже говорилось, сегодня довольно мало. С другой — стимулов выйти на пенсию у преподавателей, занимающих высокие академические должности, еще меньше. Даже по достижении пенсионного возраста большинство из них предпочитают продолжить работу, чтобы получать одновременно и пенсию, и заработную плату.

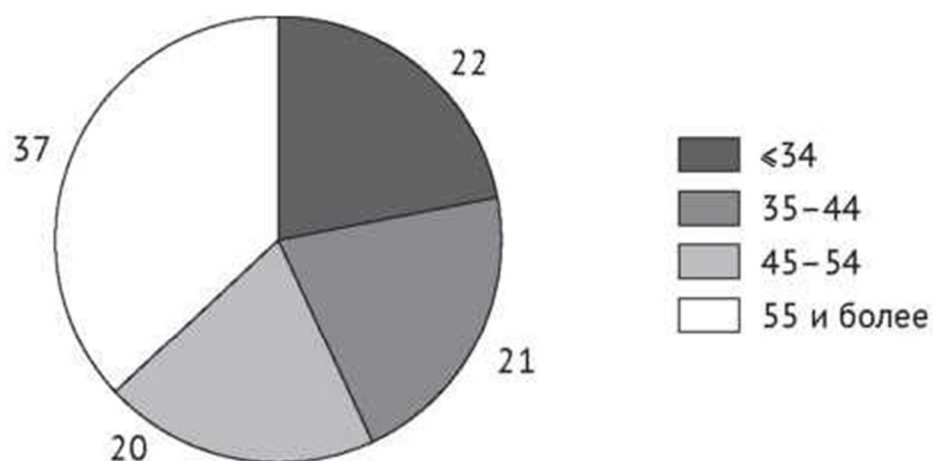


Рис. 6.3. Возраст преподавателей государственных вузов, % от общего числа преподавателей

Источник: Минобрнауки России, 2012.

На академическом рынке России наблюдается сравнительно низкая академическая мобильность. В процессе исследования «Динамика академической профессии», проведенном в 2012 г., более половины респондентов заявили, что их академическая карьера связана с одним и тем же вузом (из них 72% начали работать в своем вузе тогда же, когда начали академическую карьеру). И только около 10% респондентов ответили, что начали работать в двух и более вузах после получения своей наивысшей степени. Среди преподавателей, занимающих младшие должности, доля тех, кто начал работать в вузе одновременно с началом академической карьеры, составляет 82%. Из всех младших преподавателей 5% работали в двух и более вузах на протяжении своей академической карьеры. А среди преподавателей, занимающих высокие академические должности, эти доли составляют соответственно 69 и 13%.

По другим данным (Мониторинг экономики образования, 2011; 2012), среди преподавателей, занимающих должности доцента или профессора, 53% работали в одном и том же вузе в течение всей академической карьеры (хотя не все они работали только в этом вузе). Инбридинг (феномен, тесно связанный с академической мобильностью) очень распространен во многих российских вузах. Под «инбридингом» в этой главе понимается политика найма вузом собственных выпускников. Кроме того, термин «инбридинг» здесь используется в качестве синонима последствий такой политики найма, т.е. как превалирование в вузе преподавателей, окончивших тот же вуз (далее эти преподаватели будут называться *инсайдерами*). Почти 2/3 преподавателей работают всю жизнь в одном вузе. При этом преподавателей, которые и учились в том же вузе, около 1/3 (табл. 6.2).

Таблица 6.2. Распространенность инбридинга, %

	%	N
Инсайдеры	36	1191
Преподаватели, получившие наивысшую степень в своем вузе	45	1397
Преподаватели, не отметившие, что работали в двух и более вузах/научных институтах	85	1410
Преподаватели, в данный момент не работающие в других вузах/научных институтах	82	1410
Преподаватели, у которых год получения первой должности в системе высшего образования (кроме должностей исследовательского и преподавательского ассистента) совпадает с годом получения первой должности в данном вузе	72	1363

Источник: Данные опроса российских вузов по методологии исследования «Динамика академической профессии» (2012 г.), проведенного Институтом институциональных исследований НИУ ВШЭ.

Доля инсайдеров среди преподавателей частных вузов намного ниже 10%. Это естественно, поскольку частные вузы обычно пытаются привлечь преподавателей государственных вузов на неполную ставку или на занятость с почасовой оплатой, а собственного преподавательского «ядра» (образуемого преподавателями, которые работают на полной ставке) не имеют.

Таблица 6.3. Распространенность инсайдеров в различных дисциплинах (по дисциплинарному профилю кафедры), %

	Педагогика	Гуманитарные науки и искусство	Социальные и поведенческие науки	Экономика и управление	Право	Биологические науки	Физика, математика, науки о земле	Технические науки, строительство, архитектура и пр.
Аутсайдеры	68	80	85	69	80	76	65	44
Инсайдеры	32	20	15	31	20	24	35	56
Всего	100	100	100	100	100	100	100	100
N, человек	87	128	79	142	51	33	221	341

Источник: [Yudkevich et al., 2013].

Данные исследования «Динамика академической профессии» свидетельствуют об отсутствии различий в доле инсайдеров в вузах разного типа — национальных исследовательских, федеральных и других университетах. Но существуют различия между группами вузов, сформированными по другим критериям: скажем, в вузах с наиболее высокими

средними баллами ЕГЭ доля инсайдеров минимальна. Доля тех, кто не только получил наивысшую степень в том же вузе, где работает, но и не работает параллельно в других вузах, в наиболее селективных вузах составляет 20%. Это ниже среднего числа по выборке (равного 36%), поскольку преподаватели таких вузов обычно работают дополнительно в исследовательских институтах. Но доля тех, кто учился в том же вузе, где работает, в селективных вузах близка к средней (равной 60%) или выше.

Существует также разница в доле инсайдеров среди тех, кто работает на полной и неполной ставках. Кроме того, есть различия по дисциплинам (табл. 6.3).

РЫНОК ТРУДА, ЗАНЯТОСТЬ, ПОЛИТИКА ПОВЫШЕНИЯ В ДОЛЖНОСТИ И РОЛЬ ИНБРИДИНГА

Академическая карьера большинства молодых людей в России обычно начинается не после того, как они получили степень кандидата наук, а при поступлении в аспирантуру. Когда заведующий кафедрой или декан факультета нуждается в преподавательском ассистенте, кто-нибудь из профессоров на кафедре/факультете предлагает эту должность одному из своих студентов. Начав подобным образом преподавательскую карьеру, человек, как правило, одновременно поступает в аспирантуру, и профессор, нанявший его, является его научным руководителем. Соответственно этот аспирант занимается и преподаванием, и исследованиями в рамках подготовки диссертации. Такая практика инбридинга очень распространена в российских университетах.

Низкая академическая мобильность поддерживается в целом довольно низкой географической мобильностью высококвалифицированных специалистов между регионами (низкая географическая мобильность, в свою очередь, может быть объяснена инфраструктурными и социальными проблемами, которые осложняют переезд из одного региона в другой). Инбридинг оказывает негативное воздействие на открытый академический рынок (точно так же, как и на академическую продуктивность, — см.: [Wyer, Conrad, 1984; Soler, 2001; Eisenberg, Wells, 2000]). Молодые преподаватели обычно нанимаются на внутреннем рынке труда. Между ними существует очень низкая конкуренция; скорее, между собой конкурируют их научные руководители. Университет не может оценить качество преподавателей из других вузов, полагаясь на определенные сигналы рынка труда, поскольку таких сигналов попросту нет. И хотя конкурентные процедуры найма формально существуют, в действительности никто на них не полагается — ни университеты, ни кандидаты на должность.

Наем на высокие должности, как и на стартовые, тоже в значительной мере зависит от неформальных или полуформальных связей. Почти все повышения в должности происходят путем неформального приглашения, даже если о вакансии объявляется формально.

Чтобы понять, открыты ли вузы как работодатели академическому рынку, следует взглянуть на политику и практику найма. Хотя существуют антидискриминационные процедуры найма, в соответствии с которыми вузы должны публиковать объявление об открывающейся вакансии, многие

полагают, что аутсайдеры не имеют никаких шансов занять ее, и не подают заявки. А преподаватели и заведующие кафедрами, которые обычно и принимают решение о найме, считают, что политика найма должна быть направлена прежде всего на привлечение их собственных выпускников (табл. 6.4).

Таблица 6.4. Мнения заведующих кафедрами и преподавателей о политике найма (вопрос с множественным выбором, не 100% по столбцу)

<i>Вузовская политика найма должна быть в первую очередь направлена на привлечение:</i>	Зав. кафедрами	Преподаватели
собственных выпускников	62	45
активных исследователей, которые могут совмещать преподавание с исследованиями	48	36
преподавателей с большим опытом преподавательской работы	39	32
практиков, которые могут совмещать работу с преподаванием	15	29
выпускников других вузов	11	12
всех тех, кто готов работать на полной ставке	3	6
<i>N</i> , человек	99	670

Источник: Исследование, проведенное Лабораторией институционального анализа экономических реформ НИУ ВШЭ на экономических кафедрах вузов Санкт-Петербурга в 2007 г.

Практически не существует никакого найма на международном академическом рынке труда (за несколькими исключениями). В России также нет системы постоянного найма, и все преподаватели обычно работают по одногодичному, трехгодичному или пятилетнему контракту. Формально продление этих контрактов предполагает конкурс и оценивание работы преподавателей. Когда срок контракта подходит к концу, вуз обязан опубликовать открытое объявление о вакансии (в бумажных СМИ или на сайте вуза). Для продления контракта преподаватели должны подать заявку на эту вакантную должность. Если есть альтернативные кандидаты (из этого или другого вуза), они должны соревноваться между собой. Формально тот, кто занимал эту должность ранее, не должен иметь никаких преимуществ перед прочими кандидатами.

Кадровая комиссия, обычно состоящая из сотрудников кафедры, где работает преподаватель, должна принять решение о продлении с ним контракта (или об оценке кандидатов, если их несколько). Это решение передается факультетскому ученому совету. Тот, как правило, одобряет его, если нет каких-либо проблем, связанных с преподавателем. Затем решение одобряется ученым советом университета. Неформальные договоренности здесь довольно

стабильны: преподаватели не подают заявки на позиции, поскольку никто не верит, что внешнему кандидату может быть отдано предпочтение перед инсайдером (табл. 6.5). При наличии у преподавателя минимально необходимого числа публикаций (включая методические материалы по курсу или другие преподавательские материалы) и отсутствии связанных с ним социальных трений внутри кафедры контракт продлевается. Подобная практика сходна с той, что существует в вузах Аргентины: там строгие формальные правила продления контракта и повышения преподавателей в должности сосуществуют с относительно мягким применением на деле этих правил [Fanelli, 2012].

Таблица 6.5. Как преподаватели получили свои должности в вузе, %

Пригласил кто-то из руководителей данного учебного заведения	36
Порекомендовал кто-то из сотрудников данного учебного заведения	30
Пригласили на работу как выпускника данного учебного заведения	21
Устроились на работу через государственное агентство занятости	3
Устроились на работу через негосударственное кадровое агентство	1
Подали документы на открытый конкурс по объявлению в СМИ	6
Другое	4
<i>N</i> , человек	1185

Источник: Мониторинг экономики образования, 2012 (опрос преподавателей вузов).

ПРИЧИНЫ ИНБРИДИНГА

Воспроизводству инбридинга в университетском секторе способствует ряд *финансовых и институциональных факторов*.

Финансовые факторы. Университеты как работодатели сталкиваются с жесткими финансовыми ограничениями. Стартовые заработные платы относительно невысоки, поэтому молодым преподавателям сложно арендовать жилье, особенно в другом городе. Соответственно, академическая мобильность (прежде всего в другие города) сильно ограничена. Социальная инфраструктура тоже довольно бедна, поэтому в целом для молодых людей дорого переезжать в другой город (и совсем невыгодно уезжать из столицы).

Есть и другой механизм действия финансовых ограничений. Академические заработные платы невысоки в абсолютном и относительном выражении. Вот почему, если выпускник вышел на рынок труда, привлечь его назад в академическую среду очень сложно. Во избежание этого университеты поощряют желание студентов остаться в академической сфере, предлагая им раннюю вовлеченность в преподавательскую и исследовательскую работу.

В то же время данные Мониторинга экономики образования показывают, что сотрудники вузовской администрации достаточно оптимистично оценивают конкурентоспособность заработной платы преподавателей своих вузов. Так, в

исследованиях 2010-2012 гг. 84-89% сотрудников администрации государственных вузов и 86-94% сотрудников администрации частных вузов отметили, что заработная плата в их вузах довольно конкурентоспособна или абсолютно конкурентоспособна по сравнению с заработной платой в сходных вузах; 68-72% сотрудников администрации государственных вузов и 74-77% сотрудников администрации частных вузов утверждали, что заработная плата в их вузах конкурентоспособна по сравнению с заработной платой в бизнес-организациях (табл. 6.6).

Таблица 6.6. Конкурентоспособность заработной платы преподавателей, по оценкам сотрудников администрации вузов

Оценка конкурентоспособности заработной платы	В сравнении со сходными вузами		В сравнении с бизнес-организациями	
	Государственные вузы	Частные вузы	Государственные вузы	Частные вузы
Абсолютно неконкурентоспособна	3	3	6	2
Скорее неконкурентоспособна	8	11	25	23
Скорее конкурентоспособна	51	66	45	59
Абсолютно конкурентоспособна	38	20	24	16
N, человек	242	109	229	103

Источник: Мониторинг экономики образования, 2012 (опрос администраторов вузов).

Институциональные факторы. Инбридинг также поддерживается институциональной организацией университетского сектора — на уровне сектора в целом и на уровне отдельных вузов. В России исследования в основном сконцентрированы в научных институтах академий наук, а не в вузах, и до недавнего времени у вузов не было стимулов (в среднем) нанимать лучших исследователей. Наем был основан (и сегодня остается таковым в большинстве вузов) на показателях, связанных с преподаванием, поскольку большинство преподавателей нанимаются в вуз на преподавательские позиции. Очевидно, что оценка преподавательских способностей и навыков внешних кандидатов сложнее, чем оценка исследовательской работы.

Младший преподавательский состав нет никакого смысла таскать с других городов или заведений, где непонятно, чему учили человека. Здесь, если ты берешь человека, который получил определенную специальность в нашем вузе, ты заранее знаешь, объем какой дисциплины и у кого он прослушал. У такого человека можно проконсультироваться и узнать, чему он научился реально, а не тому, какая оценка у него стоит, — это объективная оценка (*из интервью*).

У университетов есть сильные стимулы создавать аспирантуру с большим числом студентов. Доля аутсайдеров в аспирантуре обычно довольно низка. Лучшие аспиранты получают должности ассистентов на ранних стадиях учебы в

аспирантуре и постепенно интегрируются в преподавательский состав в ходе учебы. По окончании аспирантуры они уже рассматриваются как его неотъемлемая часть. Организация образования в аспирантуре сильно влияет на политику найма молодых преподавателей. Аспирантура является своего рода испытательным сроком, в течение которого можно понять, кто из аспирантов способен стать хорошим преподавательским ассистентом в будущем.

Начальная позиция в нашем вузе — не преподаватель, а ассистент, как положено по трудовому законодательству и в соответствии с нормативными локальными актами нашего учредителя — Миннауки. И прежде всего наем идет через аспирантуру. То есть прежде всего лица, окончившие аспирантуру, имеющие шанс двигаться дальше в научной среде, зарекомендовавшие себя в процессе обучения в аспирантуре, — на педагогическую деятельность. Потому что там целая часть образовательной программы обучения в аспирантуре — это педагогическая практика в университете. Им, как правило, предлагают остаться и работать на соответствующих кафедрах, где они прикреплялись аспирантами. Многие из них начинают работать, уже будучи аспирантами, и остаются работать в университете на этих должностях *(из интервью)*.

Каждый человек от рождения не знает, что такое преподавание. Природа нас этому не учит. ...Большинство это начинают делать в аспирантуре, привлекаться к занятиям. Это еще не есть профессиональное преподавание, потому что это пока еще не профессия, потому что аспирантура — она может закончиться чем угодно. Человек может уйти в бизнес, там, в промышленность куда-нибудь... *(из интервью)*.

Молодой человек, вот он где-то там в аспирантуре может претендовать только на должность ассистента. Как правило, в подавляющем количестве случаев это происходит на уровне кафедры, т.е. та кафедра, где он является, ну, как правило, аспирантом, как правило, в основном, вот так вот если брать, я думаю, процентов 80 — это именно вот эта вот схема. Вот она смотрит и делает вид, что, пожалуй, мальчик-девочка, надо его попробовать, вот, взять его, записать, значит, принять его на работу ассистентом — пусть он помогает, ведет эти занятия, ну а там дальше посмотрим. Ну а дальше все, значит, в большей части случаев он принимается на год, ну, это нечто типа испытательного срока... надо вообще-то на человека посмотреть — это, я считаю, абсолютно правильно *(из интервью)*.

В рамках кафедральной системы в российских вузах заведующие кафедрами ответственны за наем. В их интересах нанимать либо своих студентов, либо студентов других профессоров кафедры. Обычно на конкретную кафедру нанимаются те, кто может хорошо вписаться в ее преподавательский профиль, т.е. бывшие студенты, которые могут воспроизводить практики преподавания конкретных учебных курсов этой кафедры.

Специфика организации образовательных программ тоже играет важную роль. Часто вузы предоставляют программы довольно узкого профиля. Таким образом, они делаются монополистами в данном сегменте рынка труда. В значительной мере столь узкая специализация — традиция, воспроизводящаяся с советских времен и характерная для плановой экономики, где специалисты

готовились не для рынка труда, а для определенных сегментов промышленности или даже для определенных предприятий. Поэтому инбридинг здесь наиболее распространен.

Потому что у нас очень специфический вуз, у нас узкая подготовка, сложная подготовка. А те, кто прошел через нашу аспирантуру, пришел к нам, он проживал всю эту систему изнутри, поэтому он сразу активно адаптируется. Другие же, внешние коллеги, которые приходят, им долго приходится работать для того, чтобы работать в наших условиях (*из интервью*).

СОЦИАЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ В УНИВЕРСИТЕТАХ

Инбридинг глубоко укоренен в академической системе России, что неудивительно.

В российских вузах под «научной школой» понимается поколение ученых, работающих вместе и воспитывающих следующее поколение. Отношение к такой школе сугубо позитивное. Широко распространено мнение, что именно научные школы и были главным двигателем прогресса. Напротив, мобильность и смена вуза воспринимаются часто как своего рода предательство, а конкуренция за лучших ученых — как враждебное поведение.

Это все-таки школы, которые формируются, они достаточно серьезные, у нас таких школ порядка 20, и если эта школа формируется, вот у меня есть два учителя, я считаю их своими учителями, и у меня целая гвардия учеников, так же как у любого из наших докторов наук — я имею в виду, кто сегодня работает в академии, у кого больше, у кого меньше; это продолжение направления научно-исследовательского, что немаловажно, ну и, в конце концов, тех же традиций (*из интервью*).

В отборе своих я вижу некое продолжение, преемственность научной школы. Например, у нас есть узкоспециализированная кафедра востоковедения. Есть кафедра европейских языков с высококвалифицированными преподавателями. Поэтому, естественно, мы заинтересованы дать и работу человеку — это раз, научную какую-то карьеру — это два, своим, это же корпоративный дух, это же везде, и в-третьих, обеспечить преемственность научной школы, новое вливание в ту же научную школу (*из интервью*).

Мне кажется, это скорее положительное, есть понятие «научная школа», когда это формируется с первого курса, когда студенты вовлекаются в научную работу под руководством доцента, профессора. Эти отношения складываются годами, и так школа и формируется. Когда приходят случайные люди, даже талантливые, это нарушает:

у него были одни научные интересы, приходит, сталкивается с тем, что его исследования никому не нужны. Работа со своими выпускниками — положительный момент в научном плане (*из интервью*).

Соответственно социальные связи играют очень важную роль в академической среде.

С одной стороны, молодые люди стремятся получить неформальную поддержку какого-нибудь влиятельного лица на факультете/кафедре в ситуации, когда открытые конкурсы на вакантную позицию очень часто сводятся к внутреннему найму. К такой поддержке стремятся и молодые преподаватели.

Она часто дополняет прочие основания (преподавательские навыки, исследовательские результаты и т.д.) при принятии решения об их продвижении по карьерной лестнице или о продлении контракта с ними.

С другой стороны, сами профессора часто выбирают, кого нанять, основываясь на личных связях, и предпочитают тех, кого они уже знают в качестве студентов. Дело в том, что каждая открытая вакансия привязана к кафедре, и обычно предполагается, что принятый кандидат будет вести семинары, а лекции будет читать конкретный преподаватель.

Возможно, именно поэтому аффилиация с кафедрой/ вузом для инсайдеров важнее аффилиации с академической дисциплиной (табл. 6.7).

Таблица 6.7. Важность аффилиации с академической дисциплиной/кафедрой/вузом, %

	Аффилиация с академической дисциплиной важнее аффилиации с кафедрой/вузом	Аффилиация с кафедрой/вузом важнее аффилиации с дисциплиной	%	N, человек
Аутсайдеры	56	44	100	244
Инсайдеры	38	62	100	130

Источник: Данные опроса российских вузов по методологии исследования «Динамика академической профессии» (2012 г.), проведенного Институтом институциональных исследований НИУ ВШЭ.

ПОСЛЕДСТВИЯ ИНБРИДИНГА

Последствия инбридинга могут проявляться на трех уровнях:

- *индивидуальном* (уровне отдельных преподавателей);
- *институциональном* (уровне вуза);
- *макроуровне* (уровне системы высшего образования в целом).

Индивидуальный уровень

Существует несколько важных различий между инсайдерами и аутсайдерами как в отношении распределения времени, так и в отношении продуктивности.

Инсайдеры по сравнению с аутсайдерами тратят в среднем значительно больше времени на репетиторство (11 и 7 часов в неделю соответственно) [29]. Административные должности занимают 45% инсайдеров и 30% аутсайдеров (эти различия статистически значимы по критерию χ^2) [30]. Инсайдеры чаще посещают вузовские или кафедральные семинары в своем университете и реже — семинары, организованные кафедрами в других вузах. Инсайдеры также реже участвуют в исследовательских проектах с коллегами из других вузов (табл. 6.8). Эти выводы совпадают с выводами предыдущих исследований инбридинга [Velho, Krige, 1984; Horta, Veloso, Grediaga, 2007], согласно которым академическая коммуникация инсайдеров, как правило, ограничивается узким кругом их близких коллег.

Таблица 6.8. Участие в исследовательских проектах

	2010		2012	
	Инсайдеры	Аутсайдеры	Инсайдеры	Аутсайдеры
Доля участвовавших в индивидуальных или коллективных проектах в других вузах за последние два года, %	3	7	6	10
N, человек	225	568	245	528

Источник: Мониторинг экономики образования, 2010; 2012 (опрос преподавателей вузов).

Что касается общего числа публикаций, то на первый взгляд может показаться, что инсайдеры более продуктивны. Но следует иметь в виду, что инсайдеры и аутсайдеры могут выбирать разные публикационные стратегии. Так, доля тех, кто опубликовал хотя бы одну статью в вузовском журнале в 2011 г. (по данным Мониторинга экономики образования, 2012), среди инсайдеров составляла 52%, а среди аутсайдеров — 42%.

Институциональный уровень

Негативные последствия инбридинга. О них часто упоминают представители вузовской администрации и некоторые разработчики государственной политики в области высшего образования. Как отмечал в интервью один из проректоров большого федерального университета: «Чем инбридинг плох? Нет притока других генов. Деграция, если биологически говорить. Я же не случайно сказал, что это биологический термин. В самом термине заложено оценочное суждение. Инбридинг — отрицательная характеристика в генетике. Соответственно, употребляя термин “академический инбридинг”, мы говорим о близкородственном скрещивании и, соответственно, деграции». Инбридинг препятствует обмену идеями («не допускает в систему свежий воздух»), что ведет к местечковости (т.е. воспроизводству идей ведущих исследователей данного вуза).

Негативные вещи, вот они, конечно, есть. Вот этот застой крови. С ними надо бороться просто-напросто. Вот, а бороться можно. То есть, действительно, когда из одной и той же группы все время с условного коллектива приходят на работу люди... Они точно так же все идут, и это и есть этот самый застой (*из интервью*).

Да и вообще повышение квалификации важно за пределами вуза. Самому себя учить — это не всегда хорошая технология... Без этого современный работник высшей школы, на мой взгляд, неполноценен, если он не имеет опыта для сравнения своей работы, работы своего подразделения с аналогичными подразделениями и позициями в других странах и вузах. Иначе это местечковость провинциальная (*из интервью*).

В вузах, где распространен инбридинг, решение о найме принимается прежде всего на основе личных/профессиональных/академических контактов

(например, связей аспиранта с научным руководителем), а не качеств кандидата. Данные международных исследований показывают, что при высоком уровне инбридинга процветает фаворитизм, отсутствует объективность при приеме решений о найме. Все это негативно сказывается на деятельности вуза. В частности, благодаря инбридингу в вузе развиваются преимущественно те направления исследований, которыми занимаются преподаватели на высоких должностях, а новым исследовательским направлениям трудно возникнуть и получить поддержку.

Инбридинг негативно влияет на мобильность. Он осложняет интеграцию новичков, пришедших из других вузов, в систему социальных связей и локальных стандартов, в центре которой стоит обычно заведующий кафедрой.

Для молодых преподавателей важно поддерживать хорошие отношения с теми, кто занимает высокие должности, поскольку от них зависит очень многое. Скажем, от заведующих кафедрами зависит продвижение молодых преподавателей по карьерной лестнице — ведь реальное оценивание их деятельности проводится очень редко. В Италии, например, социальные связи с профессорами и доцентами в той или иной дисциплине играют главную роль в развитии карьеры [Pezzoni, Sterzi, Lissoni, 2009].

В долгосрочной перспективе инбридинг укрепляет иерархическую модель управления, поскольку поддерживает относительную стабильность небольших сообществ внутри вуза. К тому времени, когда сотрудник вуза получает административную позицию, у него уже наработаны тесные социальные связи с коллегами, и таким образом воспроизводится вертикальная структура управления. К сожалению, эта структура превалирует в российских вузах в противовес горизонтальной, или разделенной, структуре управления.

Социальные связи укрепляются с ростом стажа и административного статуса в вузе, и это одна из причин, почему структура управления организована вертикально. В ситуации инбридинга и, следовательно, низкой мобильности стаж работы в вузе (а не исследовательская продуктивность!) становится самым значимым показателем, обеспечивающим социальный статус и власть. Сотрудники с небольшим стажем и сотрудники, занимающие невысокие позиции в академической иерархии (например, старшие преподаватели и преподаватели), понимают, что не могут влиять на принимаемые академические решения ни на уровне кафедры, ни на уровне факультета, ни на уровне вуза в целом.

Позитивные последствия инбридинга. При определенных условиях они возможны.

Во-первых, инбридинг может иметь смысл, если самые лучшие кандидаты на должность — бывшие студенты вуза. Данные исследования «Динамика академической профессии» показывают, что в самых лучших вузах доля преподавателей, которые учились в том же вузе, превышает 55% (за одним исключением). Среднее по всей выборке составляет 60% (минимум — 20%, максимум — 84%). В предыдущих исследованиях также указывалось, что инбридинг в большей мере распространен на самых престижных факультетах [McGee, 1960; Hargens, Farr, 1973; Massengale, Sage, 1982; Burris, 2004].

Во-вторых, инбридинг полезен в тех вузах, которые специализируются либо в новых научных областях, находящихся на ранних стадиях развития, либо в узких научных областях, где трудно найти кандидатов на должность извне.

Среди всех вузов, участвующих в исследовании «Динамика академической профессии», в 13 вузах уровень инбридинга варьировался от 38 до 58%, превышая средний показатель 36%. Из этих 13 вузов 8 вузов специализировались в узких технических дисциплинах или являлись единственными учебными заведениями в регионе, предлагавшими образовательные программы по определенным дисциплинам.

В-третьих, инбридинг создает и укрепляет институциональную идентичность, поскольку воспроизводит общий набор институциональных ценностей.

В-четвертых, инбридинг создает устойчивые исследовательские команды. Он противоположен «азартной игре» при открытом найме: ответственные за принятие решений точно знают, кого они приводят в вуз (поскольку знают нанимаемых на должность еще как студентов). Вуз видит потенциальных преподавателей уже на ранних стадиях карьеры и вовлекает их в преподавание и исследования, с самого начала готовя к академической карьере.

В-пятых, для вуза дешевле нанимать преподавателей на внутреннем, а не на внешнем академическом рынке. Инбридинг позволяет инвестировать в преподавательский человеческий капитал с более низкими рисками потерять этих преподавателей, как только они станут компетентными. Это важно в ситуации недофинансирования высшего образования, когда заработная плата в вузах часто неконкурентоспособна по сравнению с заработной платой в бизнес-секторе.

Макроуровень

Негативные последствия инбридинга. Инбридинг снижает качество производимого научного знания, поскольку знание воспроизводится, но не ставится под сомнение, не проверяется и не обновляется. Положение усугубляется слабой интегрированностью российского академического сообщества в целом (кроме математиков, а также представителей некоторых естественных, технических и ряда других дисциплин) в международную науку с точки зрения публикаций. Не все вузы предоставляют доступ к базам научных журнальных статей, только немногие преподаватели публикуются в международных журналах, в России почти нет рецензируемых журналов и т.д. Академическая мобильность касательно международных конференций тоже в целом низка — лишь несколько институтов финансово поддерживают академическую мобильность, т.е. возможности обмена идеями сильно ограничены.

Позитивные последствия инбридинга. Инбридинг позволяет системе высшего образования выжить в условиях государственного недофинансирования и низкокачественной инфраструктуры.

ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ТЕНДЕНЦИИ

Инбридинг может помешать нашей системе высшего образования стать конкурентоспособной на мировом уровне. Он усиливает закрытость российских вузов и их ориентацию на себя, ограничивает их коммуникацию и кооперацию на внешнем академическом рынке. Однако ни академическое сообщество, ни разработчики государственной политики в области высшего образования не рассматривают инбридинг как проблему для академической системы в целом.

На институциональном уровне тот факт, что политика, препятствующая инбридингу, может повысить конкурентоспособность вузов, осознается не до конца. Из интервью с руководителями высшего звена разных вузов России явствует, что большинство из них не видит необходимости в специальных мерах борьбы с инбридингом. Хотя ряд опрошенных отмечали, что инбридинг может иметь, кроме положительных, и отрицательные последствия. Они предлагали некоторые меры, способные улучшить ситуацию (например, привлечь аутсайдеров и снизить негативное влияние инбридинга на вузы в целом и на инсайдеров в частности). Но, по их мнению, для привлечения сильных аутсайдеров совершенно необходимо увеличение финансирования вузов. Они считают, что различные надбавки к заработной плате и гранты, а также субсидирование жилья могут помочь в привлечении в вузы талантливой молодежи, уже вышедшей на внеакадемический рынок труда. Они полагают, что для нивелирования негативных последствий инбридинга очень важны зарубежные стажировки и международная кооперация, а также внешняя оценка квалификации преподавателей.

На уровне государственной политики в области высшего образования специальные планы снижения уровня инбридинга тоже отсутствуют. Все государственные программы по поддержке ведущих университетов оговаривают только качество преподавательского состава (в терминах публикаций и т.д.), но не ограничивают вузы в средствах, которыми достигаются поставленные цели.

Таким образом, никакого четко выраженного намерения снизить уровень инбридинга в российских вузах нет. И все-таки некоторые тенденции, характерные сегодня для вузов, могут повлиять на ситуацию с инбридингом. Перечислим самые значимые из них.

Во-первых, в последние годы все больше сильных студентов уезжают на магистерские программы и в аспирантуру в Европу и США. Поэтому вузам становится сложнее оставлять наиболее сильных выпускников. Соответственно инбридинг делается менее эффективным и менее привлекательным. *Во-вторых*, правительство инициировало несколько программ по поддержке ведущих исследовательских университетов. Эти программы никак не ограничивают политику найма, но в то же время стимулируют вузы нанимать продуктивных исследователей. Наконец, *в-третьих*, вузы отказываются сейчас от узкоспециализированных образовательных программ (здесь важную роль играет Болонский процесс и конкуренция за лучших студентов). А следовательно, они перестают быть монополистами в обучении навыкам, необходимым для успешной работы.

БИБЛИОГРАФИЯ

Androushchak G., Yudkevich M. Russian Higher Education: Salaries and Contracts // Paying the Professoriate: A Global Comparison of Compensation and Contracts / P.G. Altbach, L. Reisberg, M. Yudkevich, G. Androushchak, I.F. Pacheco (eds). N.Y.: Routledge, 2012. P. 265-278.

Burris V. The Academic Caste System: Prestige Hierarchies in PhD Exchange Networks // American Sociological Review. 2004. Vol. 69. No. 2. P. 239-264.

Eisenberg T., Wells M.T. Inbreeding in Law School Hiring: Assessing the Performance of Faculty Hired from Within // The Journal of Legal Studies. 2000. Vol. 29. No. 1. P. 369-388.

Fanelli de A. Labor Contracts and Economic Incentives for Argentine University Faculty Contracts // Paying the Professoriate: A Global Comparison of Compensation and Contracts / P.G. Altbach, L. Reisberg, M. Yudkevich, G. Androushchak, I.F. Pacheco (eds). N.Y.: Routledge, 2012. P. 37-48.

Hargens L.L., Farr G.M. An Examination of Recent Hypotheses about Institutional Inbreeding // The American Journal of Sociology. 1973. Vol. 78. No. 6. P. 1381-1402.

Horta H. Understanding the Pros and Cons of Academic Inbreeding // University World News. 11 October 2013.

<<http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20131009120224656>> (accessed 12 October, 2013).

Horta H., Veloso F., Grediaga R. Navel Gazing: Academic Inbreeding and Scientific Productivity: Department of Engineering and Public Policy. Working paper No. 118. 2007.

Levin-Stankevich B.L., Savelyev A. The Academic Profession in Russia // The International Academic Profession: Portrait of Fourteen Countries / P.G. Altbach, E.L. Boyer (eds). San Francisco: Jossey-Bass, 1996.

Massengale J., Sage G. Departmental Prestige and Career Mobility Patterns of College Physical Educators // Research Quarterly for Exercise and Sport. 1982. Vol. 53. No. 4. P. 305-312.

McGee R. The Function of Institutional Inbreeding // The American Journal of Sociology. 1960. Vol. 65. No. 5. P. 483-488.

Pezzoni M., Sterzi V., Lissoni F. Career Progress in Centralized Academic Systems: An Analysis of French and Italian Physicists. Bocconi University Working Papers. No. 6. 2009.

Sivak E., Yudkevich M. Academic Inbreeding: Pros and Cons // Educational Studies. 2009. No. 1. P. 170-187.

Soler M. How Inbreeding Affects Productivity in Europe // Nature. 2001. Vol. 411. P. 132.

Velho L., Krige J. Publication and Citation Practices of Brazilian Agricultural Scientists // Social Studies of Science. 1984. Vol. 14. No. 1. P. 45-62.

Wyer J.C., Conrad C.F. Institutional Inbreeding Reexamined // American Educational Research Journal. 1984. Vol. 21. No. 1. P. 213-225.

Yudkevich M. et al. The Changing Academic Profession. Analytical Report. HSE, 2013. <<http://www.hse.ru/pubs/share/direct/document/113800381>> (accessed 29 May 2014).

7. СЛОВЕНИЯ: ПОСТЕПЕННОЕ УГАСАНИЕ АКАДЕМИЧЕСКОГО ИНБРИДИНГА

Маня Клеменчич, Павел Згага

ВВЕДЕНИЕ

В стране, где на протяжении продолжительного времени действовал всего один крупный вуз, академический инбридинг был неизбежен и даже необходим. Словения, входившая в социалистическую Югославию, представляла собой наиболее развитую ее часть. Большинство профессоров словенских университетов учились за пределами Югославии. К тому же внешнеполитический нейтралитет Югославии обеспечил сохранение открытых границ со странами Западной Европы, поэтому обучение за рубежом, особенно в области естественных, технических и медицинских наук, не являлось такой уж редкостью. И все же возможности обучения в иностранных вузах были ограничены в силу экономических причин. А многие из тех, кто уезжал, уже не возвращались на родину. Несмотря на то что в 1990-х годах словенские вузы начали принимать больше студентов, в стране по-прежнему всего лишь четыре университета, а потому системе высшего образования страны все еще свойствен относительно высокий уровень академического инбридинга.

Комплексная статистика по этой проблеме отсутствует, да и вузы не уделяют ей особого внимания. Тем не менее авторам удалось найти ряд необходимых данных, собранных в ходе исследования академической профессии *EUROAC* [31], которое проводилось в Словении в 2013 г. [Klemencic, Flander, Zagar Pecjak, 2014]. Оказалось, что 50,6% респондентов работают в том же вузе, аспирантуру которого они оканчивали.

Среди четырех действующих в стране университетов наиболее высокий процент инбридов (67,6%) присущ столичному Люблянскому университету, основанному в 1919 г. Второй в этом списке (47,5%) — Университет Марибора, основанный в 1975 г. Третий и четвертый университеты — Приморский университет и Университет Нова-Горица — были основаны уже после 2000 г. Приморский университет — государственный. Университет Нова-Горица — формально частный, поскольку его учредителем стало не государство, а местный муниципалитет, но финансируется он преимущественно за счет средств государственного бюджета. Программы аспирантуры появились в этих университетах лишь недавно. Соответственно в них, по определению, мало инбридов. В Приморском университете, основанном в 2003 г., согласно опросу *EUROAC*, уровень инбридинга составляет всего 16,4% [Ibid.]. Очевидно, что даже такой молодой университет уже начал нанимать собственных вчерашних аспирантов [32]. Что касается Частного словенского университета, то он не вошел в исследование *EUROAC*, и данных по нему, равно как и по существующим в стране колледжам (их в Словении называют «высшими школами»), нет. Но, предположительно, уровень инбридинга в них невысок из-за их сравнительной молодости.

Данные *EUROAC* также показывают, что инбридинг наиболее распространен в области инженерно-технических наук (62,5%),

сельскохозяйственных, лесохозяйственных, рыбопромысловых и ветеринарных наук (58,1%), естественных и математических наук и информатики (57,0%), медицины и социального обеспечения (56,3%). Наиболее низкий уровень инбридинга наблюдается в области наук об образовании и подготовки учителей (36,8%), общественных и юридических наук, а также бизнес-образования (43,9%). В области гуманитарных наук уровень инбридинга составляет 47,7%.

Инбриды преобладают среди доцентов (64,5%) и старших преподавателей (62,6%), среди профессоров их 52,6%. Но уровень инбридинга все же снижается: среди молодых исследователей и ассистентов исследователей инбридов всего 41,2% [Klemencic, Flander, Zagar Pecjak, 2014].

Данная глава посвящена причинам и последствиям академического инбридинга в Словении. Существует ряд системных обстоятельств, которые затрудняют борьбу с этим явлением. О них подробно сказано в следующем разделе, который также содержит общий обзор словенской системы высшего образования. Затем рассматривается процесс отбора и найма преподавателей. В последние годы он действительно стал в Словении более открытым и прозрачным, однако существенных изменений с точки зрения снижения уровня инбридинга пока не произошло. В конце главы обсуждаются последствия инбридинга.

При написании этой главы авторы опирались на национальные нормативные акты и уставы вузов, а также на данные исследования *EUROAC*. В рамках этого исследования 5791 преподаватель получил электронную анкету, полностью заполнили ее 728 респондентов, т.е. 13%. Неполные анкеты в выборку не вошли. Столь низкая доля ответивших неудивительна в силу объемности опросника. Та же картина в целом наблюдалась и в других европейских странах — участницах этого исследования [The Academic Profession..., 2013; The Work Situation..., 2013; The Changing Academic Profession..., 2013]. Авторы полагаются на утверждение Хорты, который, цитируя работу Кросника [Krosnick, 1999], пишет: «Иногда низкая доля ответивших может привести к некоторым проблемам. Однако исследования показывают, что данные, полученные от низкой доли ответивших, отличаются большей точностью и качеством по сравнению с данными, полученными от высокой доли ответивших» [Horta, 2013. P. 493]. К тому же авторы все равно представили репрезентативную выборку по целому ряду показателей, как то: должность, научная дисциплина, факультет, пол и пр. (подробнее см.: [Klemencic, Flander, Zagar Pecjak, 2014]). Таким образом, с точки зрения обобщаемости результатов исследования репрезентативность полученной выборки важнее процента ответивших [Horta, 2013]. Наконец, исследование *EUROAC* и исследование, проведенное авторами, — это первая попытка глубинного изучения текущего состояния академической профессии в Словении.

СИСТЕМНЫЕ ПРИЧИНЫ АКАДЕМИЧЕСКОГО ИНБРИДИНГА

Словения — небольшая страна в южной/центральной Европе с населением около 2 млн человек. Всего в вузах Словении обучается 84 300 студентов, 81% из них — очно. В 2012/13 учебном году в вузах страны работало 5596

преподавателей, а также 3050 ассистентов, тьюторов иностранных языков и других сотрудников, не имеющих ученой степени. В среднем на одного преподавателя приходилось 19,3 студента, а если учитывать всех членов профессорско-преподавательского состава, включая ассистентов и пр., то 11,6 студента. Среди профессорско-преподавательского состава женщин — 37,8%, сотрудников старше 60 лет — 20,8% [SURS, 2013].

Словенская система высшего образования крайне неоднородна, что способствует распространению академического инбридинга. Хотя государственных вузов в Словении всего три и все они — многопрофильные исследовательские университеты, они различаются по многим параметрам — по дате основания, размеру, репутации, научным результатам.

Университет Любляны был основан в 1919 г. Это главный университет страны и на протяжении многих лет единственный [Zgaga, 1998]. Поначалу там работали исключительно те, кто получил образование за рубежом, поэтому говорить об инбридинге не имело смысла. Роль Люблянского университета как ведущего вуза страны была неразрывно связана с поставленной перед ним задачей по укреплению позиций национального языка (а это довольно острый политический вопрос). Та же роль сохранилась за университетом и после 1945 г., когда большинство преподавателей уже оканчивали аспирантуру в родной стране. Говорить о наличии конкуренции между Люблянским университетом и другими югославскими вузами с их ярко выраженной специализацией нельзя, поскольку югославская система высшего образования носила децентрализованный характер, а культурные различия между отдельными государствами в составе Югославии были довольно велики [Zgaga, 1998]. В 1990-х годах, когда на территории бывшей Югославии происходили многочисленные вооруженные конфликты, ученые из ряда этих государств смогли найти пристанище и устроиться на работу именно в Словении.

Год 1975, когда в Словении появился второй государственный вуз — Университет Марибора, стал годом ключевых перемен в национальной системе высшего образования. Третий государственный вуз, Приморский университет, был основан недавно — в 2003 г. Еще позднее появился Университет Нова-Горица, который первоначально был муниципальным автономным колледжем и лишь в 2006 г. получил статус университета. Кроме того, в Словении существуют и другие высшие учебные заведения: один государственный автономный колледж и 39 частных (однако все они очень маленькие) автономных колледжей и техникумов. Создание автономных колледжей было законодательно разрешено в 1993 г., но первый из них появился только в 1996 г., а большинство остальных открылись лишь в последние годы [Ibid.]. Две трети всех словенских студентов учатся в Университете Любляны, причем в государственных вузах проходит обучение 86% от общей массы студентов [Zgaga et al., 2013].

Академическая мобильность внутри страны ограничена в силу совсем малого числа вузов; к тому же аспирантура по ряду специальностей есть только в каком-то одном из них.

Система высшего образования в Словении сильно стратифицирована: наиболее престижными и авторитетными считаются факультеты и кафедры

Люблянского университета (большинство из них, но не все). Иерархичность системы высшего образования, во главе которой стоит Люблянский университет, позволяет понять, почему уровень инбридинга в этом вузе столь высок. Молодые ученые, получившие там степень *PhD*, часто находят работу в других университетах страны, а иногда и за границей. Выпускники аспирантуры других словенских вузов реже устраиваются на работу в Университет Любляны, поскольку остальные вузы считаются менее престижными.

Конечно, в Словении всегда было небольшое количество преподавателей, которые оканчивали аспирантуру за рубежом. Это одна из возможных причин относительно низкого уровня инбридинга среди профессоров в сравнении с более молодыми преподавателями. Другая возможная причина — большая академическая мобильность между университетами Любляны и Марибора как раз в тот период, когда нынешние профессора искали свою первую работу. Видимо, и сейчас, когда появляются новые вузы, именно профессора более склонны менять место работы.

Вместе с тем, может быть, дело в том, что профессора старой закалки ассоциируют себя в первую очередь не с вузом, а с *факультетом*. Вплоть до 1990-х годов факультеты обладали полной юридической и финансовой независимостью; университет был скорее совокупностью автономных факультетов [Zgaga, 1998; 2013]. Таким образом, в представлении словенских профессоров получить степень *PhD* на одном факультете, а пойти работать на другой равносильно смене вуза. Нынешние профессора строили свою карьеру в условиях полной юридической и финансовой независимости факультетов. До 1990-х годов деканы факультетов согласовывали бюджет напрямую с министерством. Преподаватели ощущали свою принадлежность именно к факультету, а не к вузу. Университеты не обладали ни важными полномочиями, ни существенной символической ценностью. Вероятно, преподаватели полностью интериоризировали ту систему ценностей и еще не успели «переключиться» на новую, которая начала складываться в результате реформы системы управления университетами.

Возникновение двух новых университетов способствовало некоторому снижению уровня инбридинга в Словении. В новых вузах появились новые вакансии, которые заняли в основном выпускники Люблянского и Мариборского университетов. Однако эти новые вузы все еще существенно уступают «старым» в размере, особенно Люблянскому университету. Поскольку данные за прошедшие десятилетия отсутствуют, отследить начало снижения уровня академического инбридинга сложно. Не менее трудно установить, существует ли связь между этим явлением и началом массовизации высшего образования, которая привела к расширению спектра учебных программ и соответственно к необходимости найма новых кадров. Опираясь на последние данные, авторы полагают, что связи между этими двумя явлениями нет.

На протяжении длительного времени, вплоть до середины 1970-х годов, в Словении был всего один вуз, готовивший будущих ученых. Затем их стало два. Система найма в обоих вузах была довольно закрытой. В 1990-е университеты по-прежнему имели оттенок элитарности; преподавателей было немного, а их профессия считалась престижной. Поэтому для получения работы в вузе нужна

была протекция. Период автономии факультетов характеризовался расцветом nepoтизма. Однако 1990-е годы стали временем значительных перемен: страна обрела независимость, а система высшего образования изменилась, сделалась менее элитарной, число молодых людей, поступающих в вузы, возросло [Zgaga, 1998; 2013]. Тем не менее у преподавателей (по крайней мере, у лучших из них, работавших в двух старейших вузах) не было мотивации к смене места работы. Они были довольны своим стабильным положением, высоким общественным статусом, хорошей заработной платой и условиями труда.

В следующем разделе проанализированы современные условия на академическом рынке труда в Словении и их связь с инбридингом.

АКАДЕМИЧЕСКИЙ РЫНОК ТРУДА

К настоящему моменту система найма преподавателей в Словении так и не обрела рыночные черты. Сотрудники государственных вузов обладают статусом госслужащих. Зарботная плата в разных вузах примерно одинакова и по-прежнему довольно щедра, так что финансовых причин для смены места работы у преподавателей практически нет. По закону информация обо всех преподавательских должностях должна публиковаться на национальных интернет-порталах, а процедура отбора должна быть открытой и прозрачной. Правила найма и условия труда преподавателей регламентируются законодательно.

Конституция Республики Словения гарантирует всем наемным работникам право на социальное страхование и медицинскую помощь, право на участие в управлении организацией, где они работают, и право на создание представительных органов и участие в таковых. Преподаватели и исследователи, работающие в государственных вузах и научных институтах, приравниваются к госслужащим. Соответственно их условия труда и зарботная плата регулируются законом «О государственных служащих». Размер их базовой зарботной платы и надбавок определяется в ходе многоступенчатых коллективных переговоров с государством. Эти переговоры ведутся централизованно, государство заключает с профсоюзами обязательный коллективный трудовой договор, в котором прописаны базовая зарботная плата, надбавки, правила трудового распорядка. По закону государство обязано прислушиваться к мнению профсоюзов в том, что касается условий труда, правил найма, реализации права на забастовку (или ограничение работы), введения новых методов управления и пр.

В последний раз подобный коллективный договор между государством и профсоюзом работников высшего образования был заключен в январе 2012 г. Разработана классификация преподавателей в зависимости от должности и стажа, в соответствии с которой введена новая сетка оплаты труда. Сегодня преподаватели могут получить надбавку по результатам работы, однако разброс невелик. Поэтому в Словении по-прежнему идут споры о том, можно ли называть нынешнюю систему оплаты труда меритократической. Сотрудники вузов имеют полную социальную страховку, а их рабочие места хорошо защищены. Зарботная плата преподавателей государственных университетов, имеющих ученую степень, практически не меняется от вуза к вузу и напрямую

зависит от должности и стажа [Altbach, 2000]. Сама по себе заработная плата не является основным фактором, который привлекает людей к академической профессии. Помимо заработной платы, преподаватели получают различные надбавки: за дополнительную рабочую и преподавательскую нагрузку, за руководство аспирантами, за исследовательскую и консультационную деятельность и пр.

Считается, что заработная плата преподавателя государственного вуза в Словении обеспечивает ему принадлежность к среднему классу. Суммарное вознаграждение штатного преподавателя (базовая заработная плата плюс премии) сопоставимо с вознаграждением высокооплачиваемых специалистов в других секторах экономики. Однако, похоже, ситуация начала меняться: заработная плата менеджеров высшего звена, юристов и врачей постепенно растет. Тем не менее у профессорско-преподавательского состава нет необходимости искать подработку (хотя многие это все же делают). Быть профессором в Словении довольно престижно, это уважаемая обществом работа. Преподавателям и исследователям нередко предлагают министерские и другие высокие государственные должности, их приглашают в советы директоров различных компаний и т.д. Согласно данным *EUROAC*, 14,8% респондентов дополнительно заняты в другом государственном вузе или исследовательском центре, 4,7% — в частном вузе или исследовательском центре, 6,5% — в другом государственном учебном заведении, 4,4% — в бизнесе, 3% — в государственных органах, 1,2% — в неправительственных некоммерческих организациях, а 3% имеют собственное дело [Klemenčič, Flander, Žagar Pečjak, 2014]. Недавно в уставах государственных вузов появилось Положение о конкуренции, так что теперь преподаватель, который хотел бы дополнительно работать в другом словенском вузе, должен сначала получить разрешение от ректора или декана своего вуза.

В 2013 г. в СМИ началась дискуссия о заработной плате членов профессорско-преподавательского состава: журналисты сочли ее довольно высокой. Согласно появившимся в прессе данным, ассистент (30-35-й разряды заработной платы) получает базовую заработную плату 1373-1670 евро (~1716-2087 долл. США по паритету покупательной способности (ППС)) [33] плюс надбавку за дополнительную еженедельную нагрузку в размере до 20% базовой заработной платы. Базовая заработная плата доцента (48-й разряд) составляет в среднем 2572 евро (3215 долл. США), профессора (50-55-й разряды) — 3009-3661 евро (3761-4576 долл. США). Доценты и профессора могут претендовать на надбавку за дополнительную преподавательскую нагрузку в размере не более 15% базовой заработной платы. Эти данные соответствуют данным, полученным авторами в ходе опроса: чистый ежемесячный доход наших респондентов-профессоров составил в среднем 2128 евро (2671 долл. США), респондентов-доцентов — 1115 евро (1394 долл. США). Таким образом, Словения находится примерно в середине списка европейских стран по уровню оплаты труда преподавателей [Paying the Professoriate..., 2012]. Заработная плата облагается высокими налогами, но высококачественное социальное обеспечение преподавателей покрывает расходы на медицинское обслуживание, отчисления в пенсионный фонд, оплату школьного обучения для детей и включает

оплачиваемый отпуск. Представленные выше данные свидетельствуют о значимых различиях между сотрудниками, занимающими профессорско-преподавательские позиции, и всеми остальными: так, заработная плата профессора примерно втрое выше заработной платы ассистента или начинающего исследователя.

Условия оплаты труда преподавателей в государственных и частных вузах различаются: деятельность частных вузов в меньшей мере регулируется государством, но гарантии занятости там ниже, поэтому трудоустройство в государственном вузе считается более привлекательным. К тому же в большинстве случаев частные вузы нанимают преподавателей лишь на условиях временной или почасовой занятости. Данных об оплате труда сотрудников частных вузов нет.

В целом сотрудники государственных вузов могут быть довольны: им предоставлены высокие социальные гарантии, у них вполне удовлетворительные условия труда. Согласно данным *EUROAC*, 55% профессоров и 42,5% доцентов довольны или очень довольны своей работой. Среди старших преподавателей доля таковых составляет 36,1%, а среди ассистентов и молодых исследователей она и того ниже — 27,1%. Большинство респондентов ответили, что никогда не задумывались о смене места работы. А для тех, кто подумывал об этом, основных вариантов было два: уйти из академического сектора или найти работу в зарубежном вузе [Klemencic, Flander, Zagar Pecjak, 2014]. Но в последнее время возросла доля тех, кто работает на условиях частичной или почасовой занятости (сейчас их уже около 20%). Они не имеют статуса госслужащих и соответствующих социальных гарантий [SURS, 2013]. С точки зрения статистики их учет положительно влияет на уровень инбридинга в словенских вузах.

Важно также отметить, что вузы Словении непривлекательны для зарубежных студентов, что словенский академический рынок труда практически полностью закрыт для иностранцев, что страна практически ничего не делает для повышения уровня интернационализации высшего образования [Klemencic, Flander, 2013].

Главная причина в том, что согласно ст. 8 закона «О высшем образовании Республики Словения» обучение в словенских вузах должно вестись на словенском языке (которым владеет чуть более 2 млн человек в мире). Это, конечно, сильно ограничивает круг потенциальных кандидатов, хотя предусмотрены и некоторые исключения. Так, обучение на иностранном языке возможно, если этот язык является для студентов основным предметом изучения. Образовательная программа также может *частично* преподаваться на иностранном языке, если в ее реализации участвуют зарубежные преподаватели (приезжающие, например, в рамках программы «Эразмус» либо в рамках двусторонних программ обмена) или если по ней обучается много иностранцев (чаще всего — по программе «Эразмус»). Кроме того, вуз имеет право вести преподавание на иностранном языке, если та же образовательная программа параллельно доступна по-словенски. Но параллельных программ очень мало в силу финансовых ограничений [Ibid.]. Таким образом, спрос на иностранных преподавателей в Словении практически нулевой.

В основном иностранцы приезжают в качестве приглашенных преподавателей, и подобных случаев становится все больше. Согласно ст. 62 закона «О высшем образовании Республики Словения» вузы имеют право нанимать приглашенных преподавателей на ограниченный срок в обход правил найма, которые действуют для преподавателей-словенцев. Но в этом случае руководитель образовательной программы, для участия в которой и приезжает иностранный преподаватель, должен быть штатным сотрудником своего вуза. Лишь условно «частный» Университет Нова-Горица имеет право согласно своему уставу нанимать иностранцев на временные должности для «реализации части образовательной программы» (Устав Университета Нова-Горица, ст. 76).

На законодательном уровне также закреплено, что подробная информация обо всех вакансиях, которые появляются в вузах, должна быть опубликована в открытых источниках — в частности, в базе данных Службы занятости Словении[34], на веб-сайте вуза и в ежедневной национальной или местной прессе. В зарубежных изданиях вакансии практически не публикуются. Согласно докладу по Словении, подготовленному компанией *Deloitte* [Deloitte, 2012. Р. 3], в 2011 г. на европейском портале занятости *EURAXESS*[35] было опубликовано лишь пять исследовательских вакансий в Словении — против 24 в среднем по Евросоюзу. Практика публикации вакансий в специализированных международных изданиях, а также в научных и профессиональных журналах не распространена; редко используются и *e-mail-рассылки* профессиональных организаций.

Итак, зарубежных преподавателей в словенских вузах по-прежнему очень мало. В 2008 г. они составляли всего 2,7% от общего числа преподавателей, причем большинство из них работали на факультетах иностранных языков [Audacious Slovenia..., 2011. Р. 3].

АКАДЕМИЧЕСКАЯ КАРЬЕРА: НАЧАЛО РАБОТЫ И ПРОДВИЖЕНИЕ ПО СЛУЖБЕ

Начать академическую карьеру в Словении можно разными способами. Профессор может предложить своим самым способным студентам по окончании бакалавриата продолжить учебу (что на практике наиболее распространено и предпочтительно). Смогут ли «молодые таланты» впоследствии устроиться на работу в своем вузе, во многом зависит от влияния их покровителя в университетской иерархии. Авторитетным профессорам проще доказать, что та или иная образовательная программа нуждается в новых кадрах; они знают, как добиться открытия новой вакансии. Кроме того, они готовят своих «воспитанников» к будущей академической карьере, помогая «набрать очки», которые впоследствии помогут им сохранить за собой место в вузе. Все это, естественно, способствует инбридингу.

Роль наставников не столь велика при найме на должности старшего преподавателя и выше. В таком случае декан факультета собирает отборочную комиссию, которая следует довольно открытой в целом процедуре. Но неформальные факторы всегда играют важную роль: члены отборочной комиссии испытывают давление со стороны коллег, продвигающих «своих» кандидатов. Поэтому нередко отборочная комиссия просто не может не нанять

внутреннего кандидата. У выпускника вуза, «взращенного» местным профессором, все равно есть преимущество — ведь профессор подготовил его и к этому карьерному этапу. Скажем, чтобы претендовать на должность старшего преподавателя, нужно знать процедуру и все формальные требования. Важность такого знания нельзя недооценивать. Наконец, нельзя забывать, что личные связи в относительно малочисленном словенском академическом сообществе имеют огромное значение.

Данные *EUROAC* показывают, что уровень инбридинга выше всего в области *STEM* — естественных, технических, инженерных и математических наук [Klemenčič, Flander, Žagar Pečjak, 2014]. Работа в исследовательских группах и лабораториях организована особым образом: там складываются протекционистские отношения между профессорами и молодыми сотрудниками. Соответственно молодые протеже из уже сформировавшейся исследовательской группы или лаборатории получают преимущество при приеме на постоянную работу. При этом исторически так сложилось, что на исследования в области *STEM* выделяется больше всего средств и в этих дисциплинах наиболее высока доля молодых сотрудников.

Претенденты выстраивают свои отношения с наставником по-разному. Но обычно, когда студент оканчивает бакалавриат и начинает учиться в магистратуре, наставник помогает ему получить работу на факультете. А далее либо выпускник магистратуры поступает в аспирантуру и одновременно получает должность младшего научного сотрудника, либо он поступает на работу в качестве ассистента (без каких бы то ни было карьерных перспектив).

Итак, *первый способ начать академическую карьеру* — поступить в аспирантуру и стать младшим научным сотрудником. Такая должность впервые появилась в 1980-х годах в рамках правительственной программы по финансовой поддержке молодых ученых. В настоящее время финансированием таких сотрудников занимается Агентство по науке Словении. Подать заявку на получение финансирования под конкретного молодого человека должен его профессор, заручившись предварительно поддержкой вуза. В случае одобрения заявки профессор может нанять нового сотрудника, но на ограниченный срок — максимум на 3,5 года, т.е. на время обучения в аспирантуре[36]. Профессора-наставники самостоятельно отбирают кандидатов на такую позицию из числа желающих; претендовать на нее может выпускник любого вуза. Согласно правилам Агентства по науке Словении должно быть соблюдено лишь два критерия: 1) кандидат должен окончить магистратуру со средним баллом за экзамены и магистерскую диссертацию не ниже 8 (из 10); 2) он должен выполнить все требования, необходимые для поступления в аспирантуру. Объявляется открытый конкурс на должность младшего научного сотрудника; отбором кандидатов занимается сам вуз в соответствии с правилами, прописанными Агентством по науке Словении[37]. Правила (по крайней мере, формально) призваны предотвратить инбридинг, хотя на практике это не всегда удается.

Младший научный сотрудник не обязан ассистировать профессору при проведении занятий. Он получает заработную плату за работу над диссертацией и за участие в исследованиях, которые ведет профессор. Он лишь иногда

привлекается к преподаванию (но не более чем на 3 часа в неделю, притом что преподавательская нагрузка профессора составляет 6-8 часов в неделю, а ассистента — 10 и более часов). Профессора-наставники могут привлекать младших научных сотрудников и к работе другого типа: лабораторной, административной. И все же именно такой карьерный путь представляется молодым ученым наиболее привлекательным. В последние 20 лет он стал очень популярен, хотя недавний экономический кризис повлек серьезные финансовые ограничения. В некоторых областях (например, в области гуманитарных наук) получить должность младшего научного сотрудника стало практически невозможно.

Второй способ начать академическую карьеру — стать ассистентом. Ассистенты, а также некоторые другие категории сотрудников вузов (например, тьюторы иностранных языков, библиотекари, преподаватели физкультуры и некоторых других дисциплин) не относятся к профессорско-преподавательскому составу. Кандидат на должность ассистента должен иметь университетское образование (получить степень *PhD*, магистра или окончить специалитет и обладать навыками преподавательской и исследовательской работы). В отличие от младших научных сотрудников, которые могут уделять довольно много времени своему диссертационному исследованию, ассистент имеет в среднем 10-14 (а иногда и все 18) часов преподавательской нагрузки в неделю (она включает в себя аудиторную нагрузку, работу в лаборатории, прием экзаменов и т.д.). С ассистентом заключается временный контракт. Чаще всего ассистентов нанимают факультеты, где много студентов, а значит, велика и общая преподавательская нагрузка, притом что средств на привлечение преподавателей, которые войдут в профессорско-преподавательский состав, у факультетов нет. Почасовая ставка у ассистентов существенно ниже, чем у преподавателей из профессорско-преподавательского состава. Таким образом, вузы увеличивают количество преподавателей, не нанимая постоянных сотрудников. Сможет ли ассистент впоследствии получить более привлекательную должность, зависит от двух факторов: сумеет ли он пройти конкурс на должность доцента и откроется ли подобная вакансия вообще. Возможен и другой вариант: ассистент получает ученую степень, но остается в прежней должности, если новых вакансий не предвидится. Поскольку профессора обычно нанимают ассистентов из числа собственных студентов, подобный карьерный путь тоже напрямую способствует инбридингу.

Третий способ начать академическую карьеру — одновременно учиться в аспирантуре (за собственные деньги) и работать вне академического сектора (а иногда даже за границей) на условиях полной либо частичной занятости.

Факультет может нанять аспиранта на должность старшего преподавателя, если ему срочно нужен преподаватель, обладающий определенными навыками и знаниями, а подходящей кандидатуры нет даже на соседних факультетах. Формально информация о такой вакансии должна быть опубликована в открытых источниках, но факультет заинтересован в том, чтобы заявку на нее подали вполне конкретные люди. Обычно необходимого кандидата «находит» определенный профессор, чаще всего это кто-то из его бывших студентов.

Четвертый способ начать академическую карьеру — оказаться приглашенным преподавателем, будучи специалистом из внеуниверситетской среды. Такие специалисты не всегда имеют степень *PhD* — в этом нет необходимости, если преподаваемый ими курс напрямую связан с их профессиональными компетенциями. Обычно это люди, которые работают в коммерческих организациях или государственных учреждениях. Сначала они лишь помогают вести тот или иной курс и получают почасовую оплату. Впоследствии их могут пригласить прочесть уже целый курс (что соответствует работе на 25-33% ставки), а затем предложить им и полную ставку.

Эти четыре способа развития карьеры сложились довольно давно и практически не менялись с годами, несмотря на то что ситуация в вузах существенно изменилась. В 1990-х и в начале 2000-х годов в вузах было много вакансий на должности ассистентов и младших научных сотрудников. Сегодня же этих вакансий гораздо меньше, что связано с недавним экономическим кризисом, а требования к тем, кто впервые получает профессорско-преподавательскую должность, ужесточились.

Назначением на должности старшего преподавателя и выше занимаются факультеты. Это касается как новых, внешних кандидатов, так и кандидатов внутренних, которые претендуют на повышение. Факультеты обычно строго придерживаются правил отбора, и если возникают сомнения в том, что тот или иной кандидат полностью соответствует всем требованиям, необходимым для продвижения по службе, то руководство факультета советует ему отозвать свою заявку. Возникают трения между преподавателями и деканатом. Кандидаты подают свои заявки напрямую на факультет. Руководство факультета созывает специальную комиссию для рассмотрения заявок; она состоит из трех человек, один из которых должен представлять другой факультет или даже другой вуз. Проблема в том, что в такой маленькой стране, как Словения, найти компетентного коллегу из другого вуза не всегда возможно, поскольку некоторые дисциплины преподаются лишь в каком-то одном вузе. Иногда к участию в таких комиссиях привлекаются зарубежные ученые. С одной стороны, это свидетельствует о постепенном изменении академической культуры в стране. С другой стороны, возникает новая проблема — проблема перевода научных работ кандидата на иностранный язык, если третий член комиссии не владеет словенским в достаточной для понимания научной литературы мере.

Завершив рассмотрение заявок, каждый из трех членов комиссии готовит свое заключение в соответствии с рекомендациями ученого совета вуза и подает его руководству факультета. Ученый совет факультета знакомится со всеми тремя отчетами, а также проверяет профессиональную биографию кандидатов и список их публикаций. Затем все документы передаются в общеуниверситетскую постоянно действующую кадровую комиссию. В нее входит 13 преподавателей — представителей всех дисциплин (но не всегда всех факультетов), а также один студент. Комиссия рассматривает все кандидатуры, а затем голосованием решает, кому отдать должность. Документы кандидата, набравшего большинство голосов, возвращаются ученому совету факультета — ведь итоговое решение за ним. Теоретически ученый совет факультета может

отказаться нанять кандидата, одобренного университетской кадровой комиссией. Лишь при найме на должность профессора право окончательного выбора принадлежит не факультету, а ученому совету вуза. В этом случае все правила соблюдаются очень строго с целью предотвращения злоупотреблений. К тому же в последние годы кадровые комиссии, которые играют в вузах важную роль, стали всячески подчеркивать, что кандидаты на должность профессора должны обладать среди прочего международным профессиональным опытом и что быть успешным лишь в своей стране уже недостаточно для получения повышения.

До 1990-х годов Министерство определяло бюджет на оплату труда каждому факультету в отдельности. Поскольку каждый из них являлся самостоятельным юридическим лицом, руководство вузов не могло решать финансовые вопросы факультетов. Деканы факультетов общались напрямую с Министерством. Но в 1999 г. законодательно был провозглашен новый принцип финансирования высшего образования. И с начала 2000-х годов Министерство стало финансировать вузы, а дальше ректор и сотрудники вузовской администрации высшего звена уже распределяли средства между факультетами. На практике это означало, что отныне, получив свой «кусок» общеуниверситетского денежного «пирога», декан самостоятельно определял, какую сумму направить на оплату труда преподавателей. Первым делом ему было необходимо обеспечить заработную плату своим сотрудникам и выделить средства на другие нужды образовательного процесса, а затем уже он мог решить, есть ли у него средства для открытия новых позиций. Но в любом случае на открытие новой позиции декан должен был получить разрешение ректора. Иными словами, полномочия ректоров в последние годы расширились, что ограничило произвол профессоров и деканов в вопросах найма новых сотрудников.

Введенные недавно в государственном секторе вынужденные меры жесткой экономии привели к значительному сокращению объема финансирования высшего образования. В результате вузы практически перестали нанимать новых сотрудников, если только они не находят под такой наем внешнего финансирования (например, в рамках исследовательского проекта или за счет коммерческих доходов). Присоединение Словении к Болонскому процессу повлекло объемную реформу содержания образования. Следом пришлось пересмотреть административные вопросы, связанные с образовательным процессом и наймом новых преподавателей на условиях полной или частичной занятости, а также критерии к кандидатам на преподавательские должности.

Сегодня при найме профессиональным достижениям придается большее значение. Хотя критерии отбора преподавателей всегда были довольно прозрачны, раньше они допускали более широкую трактовку. За последние 10 лет эти критерии стали более четкими, теперь они отсылают к измеримым показателям преподавательской и научной деятельности (например, библиометрическим).

Вероятно, изменения в академической культуре отражают целенаправленное стремление деканов отыскать наиболее профессиональных кандидатов. В современной академической культуре все большее внимание

уделяется именно количественным показателям. Переход к Болонскому процессу обязывает страны-участницы принять Стандарты и Рекомендации для гарантии качества высшего образования в европейском пространстве. Они предписывают вузам использовать новые инструменты оценки и контроля качества [ENQA, 2005][38]. Это касается также процесса отбора и найма преподавателей, а следовательно, влияет на карьеру молодых ученых.

Новая система контроля качества требует от вузов строже оценивать исследовательскую продуктивность кандидатов при принятии кадровых решений. Конкуренция за государственное научное финансирование усилилась; теперь одно из важнейших качеств успешного грантополучателя — его научные достижения. Оценка вузов с точки зрения числа публикаций, уровня цитируемости и участия в международных исследовательских проектах стала нормой. Независимые государственные организации — такие как Национальное агентство по контролю качества и аккредитации вузов (NAKVIS) и Агентство по науке Словении — официально перешли на использование библиометрических показателей при оценке качества работы вузов, проведении аттестации и распределении научных грантов.

Такие же критерии использует ныне и Университет Любляны. К ним апеллируют и члены Союза ректоров Словении, призывая молодые университеты и другие вузы тоже перейти на новые критерии. Похоже, руководители вузов и чиновники в сфере образования пытаются вывести науку на новый, более высокий уровень. Те же критерии применяются факультетами и подразделениями вузов к своим сотрудникам; изменились ожидания, предъявляемые деканами и отборочными комиссиями к кандидатам на работу, изменилась и кадровая политика. Конечно, библиометрические показатели нельзя назвать абсолютно объективными (этот вопрос заслуживает обсуждения). Но переход на новые критерии, несомненно, влияет на решения, принимаемые учеными касательно своей текущей профессиональной деятельности и карьеры.

Каждый факультет готовит годовой отчет о внедрении новой системы контроля качества. Отчет должен содержать данные о научной продуктивности сотрудников и интенсивности международных исследований, т.е. о количестве научных публикаций сотрудников и о количестве их совместных публикаций с зарубежными партнерами (по данным *Web of Science*), а также о количестве ссылок на работы сотрудников за предшествующие 5 лет. По этим критериям в Словении оценивается деятельность целых факультетов и вузов. И конечно, словенские вузы, равно как и многие другие в мире, соревнуются за высокие позиции в международных рейтингах. Все эти изменения отражаются на кадровой политике и на требованиях, которые вузы предъявляют к кандидатам при найме и в особенности к сотрудникам при повышении. Использование четких, измеримых показателей снижает, но не искореняет полностью роль неформальных связей в процессе принятия кадровых решений. В силу перечисленных выше системных причин Словении пока не удастся полностью избавиться от академического инбридинга.

МЕЖДУНАРОДНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО КАК СПОСОБ СНИЖЕНИЯ УРОВНЯ АКАДЕМИЧЕСКОГО ИНБРИДИНГА

Как уже говорилось, система высшего образования в Словении небольшая, но неоднородная, а академический рынок труда практически полностью закрыт для иностранцев. Один из способов борьбы с академическим инбридингом в подобных условиях — отправлять молодых словенцев на зарубежные программы *PhD*. Конечно, это случалось и раньше, но раньше в стране отсутствовали системные меры поддержки молодых ученых. В 2002 г. правительство Словении разработало специальную стипендиальную программу, реализацией которой занимается Фонд поддержки и развития человеческих ресурсов Словении [39]. Цель этой программы — поддержка лучших студентов-словенцев, отправляющихся учиться в лучшие зарубежные вузы. Важнейшее условие программы — по окончании обучения студент должен вернуться на родину и проработать там столько же лет, сколько он получал стипендию. В случае несоблюдения этого условия он обязан вернуть государству полученные деньги. В 2012 г. правительство Словении потратило 8,5 млн евро на поддержку различных форм студенческой мобильности, главным образом — на образование своих граждан за рубежом (на программах бакалавриата, магистратуры и аспирантуры); часть этих средств была потрачена на привлечение постдоков из Западно-Балканского региона [Slovene Fund, 2013].

Некоторые студенты действительно вернулись и пошли работать в словенские вузы, но таких меньшинство. Тому есть несколько причин. *Во-первых*, из-за финансового кризиса словенские вузы практически не нанимали в последние годы новых сотрудников. *Во-вторых* (и это, может быть, даже более важная причина), в Словении по-прежнему играет важную роль наличие профессора-наставника — ведь вузы все равно отдают предпочтение внутренним кандидатам. Считается, что основной принцип кадровой политики словенских вузов — взять лучшего из внутренних кандидатов, отвечающих всем формальным критериям. А учившиеся за рубежом нередко либо не знакомы со всеми требованиями к соискателям касательно и исследовательской, и преподавательской деятельности, либо не всегда отвечают этим требованиям просто потому, что аспирантура в Словении организована иначе, нежели в других странах. В результате они оказываются не готовы к процедуре отбора.

Встает вопрос, что можно сделать, чтобы нивелировать негативные последствия академического инбридинга — низкую исследовательскую продуктивность, профессиональную стагнацию сотрудников, вызванную отсутствием взаимодействия и обмена информацией с коллегами из других вузов. Очевидно, что словенским вузам необходима интернационализация. Сегодня она стала одним из приоритетных направлений национальной образовательной политики [Audacious Slovenia..., 2011], а одним из основных инструментов достижения интернационализации признана академическая мобильность. Вузы пишут о ней в своих стратегических планах развития: они намерены развивать как преподавательскую мобильность, так и международные исследовательские проекты [Klemencic, Flander, 2013]. Существует несколько вариантов поддержки исходящей мобильности, однако в большинстве своем они рассчитаны лишь на краткосрочные программы. Словенский центр

мобильности и европейских образовательных программ (*CMEPIUS*) занимается администрацией различных стипендиальных программ (например, программы «Эразмус»), но для преподавателей доступны обычно лишь непродолжительные программы (в среднем однонедельные). Чтобы поехать на больший срок, надо получить грант на проведение исследования. Правда, такое исследование предполагает не слишком длительное пребывание в другой стране Евросоюза.

Участие в краткосрочных программах академической мобильности является важным условием для повышения в должности. Уже в 1990-х годах в Люблянском университете действовало правило, согласно которому доцент, который не проработал в зарубежном вузе хотя бы 3 месяца, не мог претендовать на должность профессора. Вскоре и другие вузы ввели аналогичное правило. Недавно оно было расширено: теперь нельзя стать доцентом, не имея зарубежного опыта работы [University of Ljubljana, 2011]. Такие же критерии содержатся в рекомендациях университетам, разработанных Национальным агентством по контролю качества и аккредитации вузов [NAKVIS, 2010]. Подобные правила не затрагивают проблему академического инбридинга напрямую, однако решают важные в словенском контексте проблемы. Эти правила призваны смягчить отрицательные последствия низкой академической мобильности, к числу которых относится, например, «ориентированность ученых на обмен информацией лишь с коллегами по вузу и низкая научная продуктивность» [Horta, 2013. P. 487] — ведь теперь ученые заинтересованы в участии в программах академического обмена.

Все университеты следуют правилам Национального агентства по контролю качества и аккредитации вузов в том, что касается найма сотрудников на должность старшего преподавателя и выше [NAKVIS, 2010]. Среди базовых требований к кандидатам — владение хотя бы одним распространенным иностранным языком. Чтобы стать доцентом или профессором, нужно иметь опыт преподавательской или исследовательской работы в зарубежном вузе продолжительностью не менее трех месяцев (включая минимум 30 дней непрерывного пребывания там), приобретенный после получения степени *PhD*. К соискателям на должность старшего преподавателя требования немного ниже: они должны иметь международный профессиональный опыт в виде участия в зарубежных конференциях, европейских исследовательских проектах и т.д. Словенские университеты официально включили эти требования в свои правила, так что доля преподавателей, обладающих международным опытом работы, в последние годы заметно выросла.

Сотрудники Люблянского университета, претендующие на повышение, обязаны продемонстрировать «результаты своей международной работы» [University of Ljubljana, 2011]. Скажем, доказать, что они вели курс в рамках международной образовательной программы или читали лекции в иностранном вузе. Подтвердить свои преподавательские способности также можно, если сотрудник руководил дипломной работой студентов-иностранцев, приезжающих в Словению по обмену. Работа с этой категорией студентов в правилах кадровой политики больше никак не учитывается. Зато учитываются другие показатели: участие в разработке международных образовательных программ, методические нововведения, опыт преподавания в иностранном вузе,

организация международных семинаров, конкурсов и летних школ и, наконец, участие в организации методических семинаров для преподавателей (на уровне вузов или на международном уровне).

В Университете Марибора опыт преподавания иностранным студентам не является отдельным критерием отбора [University of Maribor, 2012], и в уставе Университета работа с иностранными студентами рассматривается как неотъемлемая часть работы преподавателей. Вместе с тем принимается во внимание опыт преподавания в зарубежных вузах, а также проведение занятий с иностранными студентами в Университете Марибора (для внутренних кандидатов).

В Приморском университете взяли на вооружение некоторые правила оценки преподавательских достижений, разработанные Университетом Любляны [University of Primorska, 2013]. Так, чтобы претендовать на должность доцента (но не профессора!), нужно подтвердить наличие международного опыта работы — участие в международных исследовательских проектах, опыт преподавания и исследований в иностранном вузе. Чем меньше времени преподаватель провел за границей, тем меньшим количеством баллов оценивает его кандидатуру отборочная комиссия. Если преподаватель работал за границей несколько раз, баллы суммируются, однако они не должны превышать определенного максимального значения.

Университет Нова-Горица ввел несколько дополнительных требований к кандидатам: чтобы стать старшим преподавателем, необходимо пройти постдокторальную стажировку или иметь опыт обучения за границей, а чтобы стать доцентом или профессором, нужно иметь опыт сотрудничества с иностранными вузами или международными научными коллективами [University of Nova Gorica, 2013]. Кроме того, Университет Нова-Горица теперь нанимает временных сотрудников, имеющих опыт преподавания за рубежом.

В общем, считается, что участие в краткосрочных программах академической мобильности обеспечивает связь преподавателей с международным академическим сообществом и тем самым способствует их профессиональному росту. Иными словами, академическая мобильность выступает как фактор, амортизирующий возможные последствия инбридинга, даже если формально это нигде не прописано. Сработает ли такой подход? Этот вопрос остается открытым.

ПОСЛЕДСТВИЯ ИНБРИДИНГА

Несмотря на то что уровень академического инбридинга в Словении, особенно в двух старейших и крупнейших университетах страны, довольно высок, похоже, что его негативное влияние на научную продуктивность словенцев не столь велико, как предполагают некоторые исследователи [Horta, 2013].

Регрессионный анализ данных, полученных в ходе исследования *EUROAC*, не выявил значимых различий между инбридами и мобильными преподавателями ни с точки зрения их ощущения принадлежности своему факультету/вузу, ни с точки зрения их предпочтений преподавательской/исследовательской деятельности [Klemenčič, Flander, Žagar Pečjak, 2014]. Именно эти показатели

стали основными факторами различия в других исследованиях академического инбридинга [Horta, Veloso, Grediaga, 2010; Horta, 2013].

Когда респондентов просили описать свою научную работу за текущий или предшествующий год, мобильные преподаватели немного чаще, чем инбриды (37,2% против 35,6%), говорили, что работают над индивидуальными исследовательскими проектами [Klemenčič, Flander, Žagar Pečjak, 2014]. Удивительно, но инбриды, в свою очередь, немного чаще, чем мобильные преподаватели (78,5% против 74%), ведут совместные исследовательские проекты с коллегами из других вузов, а также чаще, чем мобильные преподаватели, взаимодействуют с иностранными коллегами. В рамках этого исследования уровень интернационализации измерялся по нескольким показателям, включая преподавание в своем вузе на иностранном языке и преподавание за границей. И снова инбриды опередили своих более мобильных коллег. Например, среди опрошенных инбридов 48,5% за предшествующие 3 года ездили преподавать за рубеж (против 41,5% среди остальных преподавателей).

Инбриды оказались более успешны с точки зрения участия в международных конкурсах на получение исследовательских грантов. Они чаще участвовали в словенских и международных научных проектах. Зато мобильные преподаватели чаще, чем инбриды (16,4% против 15%), выступали в роли руководителей научных проектов, поддержанных словенскими фондами. Согласно спискам публикаций, предоставленным респондентами, инбриды более продуктивны: они издают больше книг и статей и готовят больше исследовательских отчетов. Но они реже мобильных преподавателей (8,1% против 10,4%) выступают в роли редакторов международных научных изданий (вне зависимости от занимаемой должности).

Итак, инбриды отличаются более высокой научной продуктивностью и чаще участвуют в различных международных проектах. Возможно, причина в том, что наиболее престижные факультеты по-прежнему руководствуются стратегией взращивания и поддержки талантливых аспирантов с целью их последующего найма. Исследование *EUROAC* показало, что уровень инбридинга наиболее высок в Люблянском университете — самом престижном и успешном вузе страны. В 2012 г. преподаватели Люблянского университета выиграли 65% всех грантов (общим числом 44), выделяемых Агентством по науке Словении на поддержку науки [Slovenian Research Agency, 2014]. Кейс Словении показывает, что, *во-первых*, причины инбридинга в каждой стране свои, а *во-вторых*, последствия его не всегда подтверждают выдвигаемые исследователями гипотезы.

В Словении университет с наиболее высоким уровнем инбридинга является одновременно самым престижным и самым лучшим исследовательским вузом страны. Этот статус позволяет ему привлекать лучших аспирантов из других словенских вузов, хотя большинство сотрудников Люблянского университета по-прежнему составляют его же выпускники. Мы вовсе не утверждаем, что привлечение талантливых зарубежных ученых не пошло бы этому вузу на пользу, — пошло бы, будь это осуществимо на практике. Да, для Словении это лучший вуз, однако в мире он котируется не очень высоко[40]. Тем не менее

факт остается фактом: похоже, инбридинг в Университете Любляны не влечет никаких отрицательных последствий с точки зрения научной продуктивности, хотя многие исследователи предполагают иное. Процесс решения кадровых вопросов по-прежнему включает неформальный элемент (отношения между молодыми учеными и их профессорами-наставниками). Но этот фактор по сравнению с рассмотренными выше системными факторами играет, видимо, не большую, а даже меньшую роль с точки зрения поддержания академического инбридинга.

Наконец, необходимо добавить, что в настоящее время руководство Люблянского университета старается упростить процедуру найма иностранных кандидатов. Недавно вуз получил специальный грант, который позволит ему нанимать иностранных ученых на относительно продолжительный срок (не менее одного семестра)[41].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Мы полагаем, что основные причины академического инбридинга в Словении связаны не с социальными, а с системными и юридическими факторами. Во введении этой главы уже говорилось, что личные связи и nepotизм имеют место во всех социальных институтах, включая образовательную сферу; так было и до политических изменений 1990 г., и после. Мы не считаем, что академический инбридинг является неотъемлемой частью словенской академической культуры — ведь он предполагает приоритет личных отношений над профессиональной оценкой. Мы также не считаем, что словенские ученые обладают особыми качествами, которых нет у их иностранных коллег. Однако мы должны отметить, что роль социальных связей при принятии кадровых решений в словенских вузах существенно снизилась по сравнению с 1990-ми годами. Критерии к кандидатам, а также сама процедура отбора стали более открытыми и прозрачными; профессиональным качествам и достижениям кандидатов придается большее значение. Тем не менее такие системные условия, как ограниченное число вузов, иерархия учебных заведений, практически недоступный для иностранцев рынок труда, почти не изменились.

На системном уровне наблюдается сокращение академического инбридинга благодаря появлению новых вузов и внедрению новых стандартов качества. Правительство Словении разработало Стратегию развития науки и инноваций на 2011-2020 гг., где прописаны конкретные меры, направленные на улучшение качества научной работы, активизацию межвузовской и международной академической мобильности, повышение профессиональной квалификации сотрудников вузов. Учитывая строгую словенскую языковую политику в области образования, можно предположить, что иностранные исследователи появятся в стране раньше, чем иностранные преподаватели. Сейчас в Словении много говорят о программе поддержки обучения своих граждан в зарубежной аспирантуре с условием последующего их возвращения на родину; для этого правительство выделило специальный стипендиальный фонд [Slovene Fund, 2013]. Но чтобы они вернулись в Словению, необходимо создать дополнительные условия. Пока в стране мало программ постдокторантуры. К тому же большинство окончивших аспирантуру за рубежом уверены, что у

внутренних кандидатов по-прежнему больше шансов получить позицию старшего преподавателя или более высокую позицию. Условия работы в словенских вузах (в частности, время и средства, выделяемые на исследовательскую работу) нельзя назвать очень привлекательными. Все это ведет к тому, что многие словенцы предпочитают, получив степень *PhD*, остаться за границей, т.е. происходит «утечка мозгов».

Повторим: система высшего образования в Словении невелика; существуют определенные системные ограничения, которые не способствуют борьбе с инбридингом; в последнее время участие в программах краткосрочной академической мобильности стало обязательным условием для получения высокой преподавательской должности. С учетом всего этого можно, применив терминологию Хорты [Horta, 2013], разделить преподавателей словенских вузов на следующие категории: неинбриды, чистые инбриды, внутриуниверситетские инбриды и возвращенцы (полностью мобильные или мобильные в рамках своего вуза).

Неинбрид — тот, кто работает не на том же факультете, который окончил.

Чистый инбрид — тот, кто учился только на одном факультете и работает там же. Он также никогда не работал в иностранном вузе в течение сколько-нибудь продолжительного времени. Чистых инбридов в Словении становится все меньше по мере того, как пожилые преподаватели выходят на пенсию.

Внутриуниверситетский инбрид — тот, кто работает в том же вузе, что и окончил, но на другом факультете. Это довольно распространенный в сильно децентрализованной системе высшего образования тип преподавателя. А вплоть до 1990-х годов оба существовавших тогда в Словении вуза были сильно децентрализованы; они представляли собой объединение финансово и юридически независимых друг от друга факультетов. Смена факультета приводила к смене профессионального и социального контекста в целом — в других странах такое происходит, когда преподаватель переходит на работу из одного вуза в другой. Большинство нынешних преподавателей старшего поколения начинали свою карьеру именно в таких условиях. Даже в настоящее время обсуждение академического инбридинга в Словении невозможно без изучения вопроса о том, удалось ли вузам на самом деле интегрировать различные, некогда независимые факультеты в единую структуру и взаимодействуют ли сейчас факультеты между собой.

Наконец, *возвращенец (полностью мобильный или мобильный в рамках своего вуза)* — тот, кто работает в том же вузе или на том же факультете, аспирантуру которого он окончил, но при этом имеет весомый опыт работы в зарубежных университетах. Постепенно именно данный тип преподавателя становится в Словении наиболее распространенным: словенские ученые ездят работать за границу, хоть и не на слишком продолжительное время. Тем не менее развитие международного сотрудничества в виде совместных исследовательских проектов и распространение краткосрочной академической мобильности способствовали смягчению негативных последствий инбридинга. Однако полностью избавиться от этого явления в такой маленькой стране с такой небольшой и иерархичной системой высшего образования не представляется возможным.

БИБЛИОГРАФИЯ

Altbach P.G. The Changing Academic Workplace: Comparative Perspectives. Boston: Center for International Higher Education, 2000.

Audacious Slovenia. Resolution on the National Higher Education Program 2011-2020. Resolution on the Research and Innovation Strategy of Slovenia 2011-2020 / J. Kolar, J. Komljenovic (eds). Ljubljana: Ministry of Higher Education, Science and Technology. 2011. <<http://www.drznaslovenija.mvzt.gov.si/>>.

Deloitte. The Researchers Report 2012. Country Profile: Slovenia. <http://ec.europa.eu/euraxess/pdf/research_policies/country_files/Slovenia_CountryFile_2012_FINAL.pdf>.

ENOA (The European Association for Quality Assurance in Higher Education). Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. 1st ed. Brussels: ENOA, 2005.

Horta H. Deepening Our Understanding of Academic Inbreeding Effects on Research Information Exchange and Scientific Output: New Insights for Academic Based Research // Higher Education. 2013. Vol. 65. No. 4. P. 487-510.

Horta H., Veloso F., Grediaga R. Navel Gazing: Academic Inbreeding and Scientific Productivity // Management Science. 2010. Vol. 56. No. 3. P. 414-429.

Klemencic M., Flander A. The Effects of the ERASMUS Program on Higher Education in Slovenia. Ljubljana: CMEPIUS, 2013. Klemencic M., Flander A., Zagar Pecjak M. The Conditions of Academic Work in Slovenia: Findings from the 2013 EUROAC Survey. Ljubljana: CMEPIUS, 2014.

Krosnick J. Survey Research // Annual Review of Psychology. 1999. Vol. 50. P. 537-567.

NAKVIS (National Quality Assurance and Accreditation Agency of the Republic of Slovenia). Minimum Standards for Appointment to Academic Rank for Higher Education Teachers, Researchers and Staff at Higher Education Institutions. 2010 [Minimalni standardi za izvolitev v nazive visokosolskih učiteljev, znanstvenih delavcev in visokosolskih sodelavcev na visokosolskih zavodih]. Ljubljana: National Gazette of the Republic of Slovenia. No. 95/2010. <<http://www.uradni-list.si/1/content?id=100937>>.

Paying the Professoriate. A Global Comparison of Compensation and Contracts / P.G. Altbach, L. Reisberg, M. Yudkevich, G. Androushchak, I.F. Pacheco (eds). N.Y.; L.: Routledge, 2012.

Slovene Fund (Slovene Human Resources Development and Scholarship Fund) [Javni Sklad Republike Slovenije za razvoj kadrov in stipendije]. 2013. Annual report 2012. <<http://www.skladkadri.si/en/>>.

Slovenian Research Agency. 2014. Results from the Call on Funding of Research Programs in Period 2009-2013 [Rezultati Javnega poziva za predložitve raziskovalnih programov za naslednje obdobje financiranja in poročil o rezultatih raziskovalnih programov za obdobje 2009-2013 ter Javnega razpisa za podelitev koncesije za izvajanje javne službe na področju raziskovalne dejavnosti v obliki raziskovalnih programov]. <<http://www.arrs.gov.si/sl/progproj/rprog/rezultati/14/inc/Rezultati-poziva-raspisa.pdf>>.

SURS (Statistical Office of the Republic of Slovenia). 2013. Instructional and Professional Support Staff at Higher Education Institutions and Vocational Colleges,

Slovenia, Academic Year 2012/13.

<http://www.stat.si/eng/novica_prikazi.aspx?id=5871>.

The Academic Profession in Europe: New Tasks and New Challenges / B. Kehm, U. Teichler (eds). Series: The Changing Academic Profession in International Comparative Perspective. Vol. 5. Dordrecht: Springer, 2013.

The Changing Academic Profession. Major Findings of a Comparative Survey / U. Teichler, A. Arimoto, W.K. Cummings (eds). Series: The Changing Academic Profession in International Comparative Perspective. Vol. 1. Dordrecht: Springer, 2013.

The Work Situation of the Academic Profession in Europe: Findings of a Survey in Twelve Countries / U. Teichler, E.A. Hohle (eds). Series: The Changing Academic Profession in International Comparative Perspective. Vol. 8. Dordrecht: Springer, 2013.

University of Ljubljana. 2011. Criteria for Academic Appointments at University of Ljubljana [Merila za volitve v nazive visokosolskih učiteljev, znanstvenih delavcev in sodelavcev Univerze v Ljubljani]. 25 October 2011. Par. 55, 59. <http://www.uni-lj.si/o_univerzi_v_ljubljani/organizacija_pravilniki_in_porocila/predpisi_statut_ul_i_n_pravilniki/2013071111373294/>.

University of Maribor. 2012. Criteria for the Appointment of Faculty Ranks for University Teachers and Other Employees in Higher Education. Official Consolidated Text. No. 1. 2012 [Merila za volitve v nazive visokosolskih učiteljev in visokosolskih sodelavcev 2012]. <<http://www.uni-mb.si/povezava.aspx?pid=2673>>.

University of Nova Gorica. 2013. Guidelines on the Conditions and Procedure for Appointment to Academic Rank at University of Nova Gorica. 2013 [Pravila o pogojih in postopku za pridobitev nazivov raziskovalnih sodelavcev, visokosolskih učiteljev in sodelavcev na Univerzi v Novi Gorici, julij 2013]. <http://www.ung.si/media/storage/cms/attachments/2013/04/08/09/33/39/pravila_habilitacije.pdf>.

University of Primorska. 2013. Criteria for the Appointment of Faculty Ranks. 2013 [Merila za izvolitve v nazive 2013]. <http://www.upr.si/sites/unipr_si/fileadmin/user_upload/akti/MERILA_izvolitve_nazivi_julij_2012.PDF>.

Zgaga P. Development of Higher Education in Slovenia. Ljubljana: Ministry of Education and Sport of the Republic of Slovenia, 1998.

Zgaga P. Reconsidering Higher Education Reforms in the Western Balkans: "Policy Colonies" or "Policy Autarchies"? // The Globalization Challenge for European Higher Education. Convergence and Diversity, Centers and Peripheries / P. Zgaga, U. Teichler, J. Brennan (eds). Frankfurt: Peter Lang Verlag, 2013. P. 347-370.

Zgaga P., Klemencic M. et al. Higher Education in the Western Balkans: Reforms, Developments, Trends. Key Findings from Field Research. Ljubljana: Centre for Educational Policy Studies, Faculty of Education, University of Ljubljana. June 2013. <<http://ceps.pef.uni-lj.si/knjiznica/doc/hewb.pdf>>.

8. АКАДЕМИЧЕСКИЙ ИНБРИДИНГ В ЮАР

Салим Бадат

ВВЕДЕНИЕ

В данной главе под академическим инбридингом понимается кадровая политика вузов, предполагающая наем в качестве преподавателей собственных выпускников, даже если у них нет или почти нет опыта обучения в других вузах и внешнего опыта работы. В начале главы анализируется понятие инбридинг. Автор использует его в том же смысле, что и другие авторы этой книги, но считает используемое определение слишком узким для реалий своей страны. Затем подробно описывается организация системы высшего образования ЮАР, работа академического рынка труда и разбираются возможные причины и последствия инбридинга.

ОСМЫСЛЯЯ ПОНЯТИЕ «ИНБРИДИНГ»

Согласно Хорте, «академический инбридинг — практика найма вузом в качестве преподавателей выпускников собственной аспирантуры, которые продолжают работать в этом вузе всю свою жизнь» [Horta, 2013a. P. 488]. В работе Инанца и Тунсера [İnanç, Tunçer, 2011. P. 165] дается очень похожее определение: инбридом считается «преподаватель со степенью PhD, работающий в том же вузе, аспирантуру которого он окончил». Иными словами, феномен инбридинга связан с «отсутствием межвузовской мобильности» [Horta, 2013b]. Хорта полагает, что «тех, кто по окончании аспирантуры сначала работал в другом вузе, а затем вернулся в свой, нельзя считать инбридами» [Horta, 2013a. P. 488]. Мне же это ограничение кажется излишним. По-моему, неважно, какую именно ученую степень человек получил, если сразу по окончании вуза он остался в нем работать. Расширенное определение «полезно при изучении уровня инбридинга в случае недавно открытых вузов, где большинство преподавателей не имеет степени *PhD*, и в случае, когда наличие такой степени не является обязательным условием для получения работы преподавателя» [Horta, 2013b]. Можно выделить два типа инбридов: «чистые инбриды, которые никогда не занимались исследованиями в других вузах, в том числе на уровне аспирантуры или постдокторантуры... и мобильные инбриды, которые получили опыт проведения исследований за пределами своего вуза во время аспирантуры и/или постдокторантуры» [Horta, 2013a. P. 492]. Вместе с тем ряд исследователей указывает, что на практике существует множество типов преподавателей-инбридов в зависимости уровня их образования, профессионального стажа и т.д. [Eells, Cleve land, 1935a]. Очевидно, что, приступая к изучению инбридинга, сначала нужно четко определиться с понятиями. Термин «академический инбридинг» вызывает отрицательные ассоциации. Даже не читая научную литературу, можно предположить, что это некий опасный феномен, разрушающий систему высшего образования, и что с ним надо бороться. Еще в 1960 г. МакГи отмечал: «Хотя почти у всех этот феномен вызывает сожаления, существует относительно немного исследований, ему посвященных, и ни одной попытки объяснить, по чему он вызывает столь негативное отношение к себе» [McGee, 1960. P. 483]. «Академический инбридинг ограничивает возможности обмена научными знаниями и ведет к академической фоссилизации; он тормозит разработку инноваций и общественное развитие, затрудняет процесс перехода к системе найма,

основанной на меритократических принципах, сокращая тем самым круг потенциальных кандидатов на работу» [İnanç, Tunçer, 2011. P. 165]. «Инбриды, в отличие от других преподавателей, менее независимы, менее оригинальны в своей работе, их профессиональные контакты ограниченнее, они реже творчески подходят к работе... В итоге они менее продуктивны, чем их мобильные коллеги, потому что процесс выработки нового знания в вузах во многом зависит от того, насколько исследователи оригинальны... В условиях, когда открытый обмен и взаимодействие просто необходимы, инбридинг тормозит расширение внешних контактов с представителями других образовательных, научных и общественных институтов» [Horta, Veloso, Grediaga, 2007. P. 4, 6].

Эмпирические исследования, посвященные проблеме академического инбридинга, обычно уделяют много внимания отрицательным последствиям этого явления. «Достижения инбридов скромнее по сравнению с достижениями их мобильных коллег» [Horta, 2013a. P. 489]. Мобильные преподаватели «имеют больше шансов добиться успеха в науке и получить широкое признание» [Eells, Cleveland, 1935b. P. 328]. Инбриды в среднем реже печатаются в международных научных изданиях [Horta, 2013a; 2013b]. Инбриды «часто слишком глубоко погружаются в традиции своего вуза, и им не хватает широты кругозора, чтобы чего-то добиться» [McNeely, 1932] (цит. по: [McGee, 1960. P. 433]). Еще инбриды «нередко стремятся к воспроизводству известных знаний и практик и укреплению имеющихся социальных конструкций» [Horta, 2013a. P. 490]. Для них «принадлежность к своей организации имеет большее значение, чем принадлежность к определенной научной дисциплине», что делает их более инертными; они «сопротивляются внедрению новых методов, теорий и более гибких организационных форм»; они делают вузы «более ригидными, потому что закрытым сообществам свойственно стремление к консолидации и сохранению имеющихся социальных структур, а не к созданию новых» [Horta, Veloso, Grediaga, 2007. P. 22; Horta, 2013a. P. 490-491].

В целом исследователи обычно описывают академический инбридинг как негативное явление. Однако они признают, что «на определенных этапах становления системы высшего образования он может быть полезен с точки зрения наработки исследовательского потенциала, создания научных школ, формирования институциональной идентичности и организационной стабильности и сокращения кадровых рисков» [Horta, 2013b]. Наем вузом собственных выпускников можно рассматривать как «публичное заявление об уверенности» в их профессиональных качествах; подобная стратегия «может быть вполне уместной, когда при ограниченных ресурсах необходимо быстро создать критическую массу специалистов в определенной области» [Conrad, Wyer, 1982. P. 46]. Замечено, что наем вузом собственных выпускников «снижает издержки, связанные с процессом оценки и отбора кандидатов на работу» [Godechot, Louvet, 2010]. Возможно, подобная практика также «снижает уровень неопределенности при приеме кадровых решений», «сокращает процесс поиска кандидатов и риск неудачных решений», т.е. «способствует эффективному использованию человеческих и информационных ресурсов» [Conrad, Wyer, 1982. P. 46; Horta, 2013a. P. 491].

Иногда инбридинг может стать фактором, способствующим исследовательской эффективности [Godechot, Louvet, 2010]. Есть даже указания на то, что запрет найма собственных выпускников в рамках открытой и честной процедуры может привести к утечке ресурсов, столь необходимых вузам, особенно в развивающихся странах [Horta, 2013b].

Хорта, Велосо и Гредиага пишут: «Присутствие инбридов может быть даже стратегически обосновано, несмотря на очевидный негативный эффект с точки зрения научной продуктивности; некоторые полагают, что академический инбридинг — неотъемлемый элемент становления любой системы высшего образования...» [Horta, Veloso, Grediaga, 2007. P. 21]. «В крупных исследовательских вузах доля инбридов всегда выше, поскольку они нередко являются “монополистами” в области подготовки молодых ученых... Ряд работ показывает, что подобная ситуация характерна для многих стран» [Ibid. P. 6]. Это могут быть страны как с небольшой, так и с развитой системой высшего образования. «Инбридинг в определенной мере могут компенсировать организационные характеристики вуза, как это происходит, например, в ведущих мексиканских исследовательских университетах» [P. 18-19], где сложились «традиции космополитизма» [P. 22]. «Инбриды здесь оказываются в среде, в которой ценится качество работы и царит дух открытости, взаимодействия и многообразия идей, что минимизирует негативные последствия инбридинга» [P. 7].

Уровень инбридинга различен в зависимости от научной дисциплины. Иллс и Кливленд обнаружили, что в биологических науках уровень инбридинга вдвое выше, чем в экономических (40% против 22%); в химических науках он заметно выше, чем в физических (37% против 28%); в педагогических науках он выше, чем в общественных в целом (34% против 27%); а в сфере изучения современных языков он немного выше, чем в сфере изучения древних языков (33% против 28%) [Eells, Cleveland, 1935a. P. 66].

Если говорить о престижных юридических факультетах вузов США, то в начале 1990-х годов на 7 лучших из них уровень инбридинга составлял 35% «против в среднем 15% по случайной выборке из 872 профессоров юриспруденции, а в 11 ведущих вузах уровень инбридинга среди преподавателей, работающих на начальных позициях, составлял 38% против в среднем 20% по выборке из 32 вузов... Интересно, что подавляющее большинство инбридов — белые мужчины» [Eisenberg, Wells, 2000. P. 378].

Много говорится о взаимосвязи инбридинга с научной и публикационной деятельностью преподавателей. Однако последствиям инбридинга с точки зрения процесса обучения, выполнения социально значимых функций и других аспектов жизни вузов уделяют мало внимания. Нередко считается, что инбридинг ведет к «воспроизводству заученных знаний и практик, а также институциональных ценностей и норм, что замедляет реализацию новых методов и теорий» [Horta, 2013a. P. 490, 491]. А значит, можно предположить, что инбридинг не способствует развитию образовательных инноваций. Одно мексиканское исследование выявило интересный факт, который касается связи инбридинга и работы преподавателей за пределами вуза: инбриды «более

активны..., они на 46% чаще занимаются консалтингом и на 8% чаще регистрируют патенты» [Horta, Veloso, Grediaga, 2007. P. 17].

Считается, что с точки зрения институциональной культуры «инбриды более склонны хранить и передавать следующим поколениям традиции и ценности своего вуза..., таким образом строя “волнорез”, который мешает проникновению новых образовательных “волн”; ...они обеспечивают непрерывность традиции в вузе, что не под силу внешним людям» [Conrad, Wyer, 1982. P. 46]. Однако в таких странах, как ЮАР, назрела необходимость реформы вузов и слома сложившейся в них институциональной культуры, чему инбридинг только мешает. Инбридинг тормозит научные и образовательные инновации и закрепляет иерархию отношений между молодыми и более старшими сотрудниками-инбридами.

ЮЖНАЯ АФРИКА: СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ

В период колониализма, а затем и в период апартеида процветала расовая дискриминация, сформировалось институциональное и пространственное неравенство по признакам принадлежности к определенному классу, расе или полу. Эти факторы оказали огромное влияние на систему высшего образования в Южной Африке: одни группы или классы населения были включены в нее, другие, наоборот, выключены или маргинализированы. Идеология и практика апартеида привели к размежеванию вузов по расовому, этническому, языковому признаку; вузы начали выполнять разные идеологические, экономические, социальные и образовательные функции. В основе существовавшего до 1994 г. неравенства в южноафриканской системе высшего образования лежали функциональные различия между вузами, традиционно предназначенными для белого или темнокожего населения.

С установлением в 1994 г. конституционной демократии вузы начали работать с разными социальными группами. В это время в стране действовали 21 государственный университет, 15 техникумов (политехнических институтов), 120 педагогических, 24 медицинских и 11 сельскохозяйственных колледжей. Они сильно различались по размерам, функциям, качеству образования и инфраструктуры и, наконец, объему государственной поддержки. К 2001 г. педагогические колледжи как самостоятельные учебные заведения исчезли: одни были расформированы, другие стали частью университетов или техникумов. Дальнейшие реформы затронули 36 университетов и техникумов. В результате череды слияний и поглощений в ЮАР появились 11 традиционных университетов, большинство из которых предлагает образование как минимум на уровне бакалавриата; 6 университетов смешанного типа (включая 1 вуз дистанционного образования), которые тоже выдают дипломы и сертификаты различного уровня; и 6 технологических университетов, главная задача которых — практико-ориентированное профессионально-техническое образование. В провинциях, где ранее не было ни одного университета, открылись 2 новых вуза, получивших в 2013 г. университетский статус. Согласно Конституции 1996 г. [RSA, 1996] в стране можно открывать и частные вузы, но в них не должно быть расовой дискриминации, и они обязаны получать государственную

лицензию. Кроме того, предлагаемые ими образовательные программы не должны уступать по качеству тем, что предоставляют государственные учебные заведения.

Обеспечение равного доступа к высшему образованию и обеспечение расового баланса среди студентов стали важнейшими достижениями нового правительства. К 2011 г. темнокожие молодые люди составляли 81% всех студентов в стране (всего в ЮАР обучалось 938 200 студентов); женщины — 58% всех студентов. Всего в вузах обучалось 17% молодого населения страны [СНЕ, 2013]. Согласно «Зеленой книге» по вопросам послешкольного образования и обучения за 2012 г. недооценивать изменения, произошедшие после 1994 г., нельзя. Однако вузов в ЮАР по-прежнему недостаточно, а качество образования в существующих вузах иногда вызывает сомнения. К тому же в системе высшего образования по-прежнему имеют место гендерное, классовое, расовое и другие типы неравенства [DHET, 2012a]. Национальная комиссия по планированию (*NPC*) отмечает, что в сфере высшего образования, несмотря на значительный прирост числа студентов, остаются определенные проблемы и что университеты пока не могут выпустить достаточного числа специалистов для обеспечения всех нужд страны [NPC, 2011].

Основная проблема южноафриканских университетов — необходимость переосмысления исторического наследия интеллектуальной колонизации и расового разделения [Toit du, 2000], а также патриархальности. Дю Туа полагает, что «враг», а именно колониальный и расовый дискурсы, «по-прежнему настороже», а потому представляет собой значительную угрозу расцвету научного знания и новых идей. Общества, в основе которых лежат колониальный и расовый дискурсы, — неблагоприятная среда для «укоренения интеллектуального дискурса и развития институциональной культуры, необходимых для достижения академической свободы» [Ibid.]. Развитие институциональной культуры невозможно без деколонизации, демаскулинизации и дегендеризации южноафриканских вузов, а также без рассмотрения онтологических и эпистемологических вопросов во всей их глубине и с учетом их последствий для научной работы, методологии, образования, учебных планов. Мамдани, например, считает, что сейчас основная задача южноафриканских вузов — понять, как преподавать гуманитарные и общественные науки в современном историческом (а точнее, постколониальном) контексте; как работать в условиях, когда доминирующие интеллектуальные парадигмы являются не местным, а заимствованным с Запада продуктом [Mamdani, 2011].

УСЛОВИЯ ТРУДА В АКАДЕМИЧЕСКОЙ СРЕДЕ

Академический рынок труда в Южной Африке раньше полностью зависел от исторических реалий колониализма и апартеида, расизма и патриархальности, на которых строилось общество вплоть до 1994 г. Формального запрета на наем темнокожих преподавателей раньше не существовало даже в вузах, предназначенных для белых студентов. Однако сложившиеся социальные нормы не позволяли таким вузам нанимать темнокожих преподавателей, кроме специалистов по африканским языкам.

В 1994 г., на заре демократии, среди преподавателей южноафриканских вузов подавляющее большинство (83%) составляли белые, 69% — мужчины [CNE, 2004]. Хотя темнокожие, к которым формально относились представители коренного и смешанного населения, а также выходцы из Индии, составляли 89% всех граждан страны, на них приходилось лишь 17% профессорско-преподавательского состава. Причем если к коренному африканскому населению относилось 80% граждан, то среди преподавателей таких было всего 10%. Женщины составляли почти половину населения страны, однако их доля в профессорско-преподавательском составе равнялась всего 31%.

Академический рынок в ЮАР стал несколько более открытым лишь после 1994 г. Согласно знаменитому Биллю о правах 1996 г. ни отдельный гражданин, ни «государство не могут дискриминировать прямо или косвенно любого человека по одному или нескольким основаниям, как то: раса, пол, беременность, материальный статус, этническое или социальное происхождение, цвет кожи, сексуальная ориентация, возраст, неспособность, религия, убеждения, культура, язык и происхождение» (ст. 9.3, 9.4). В 1997 г. был принят закон «О базовых условиях найма» [RSA, 1997], призванный обеспечить «справедливые условия трудоустройства». А согласно закону «О справедливом трудоустройстве» 1998 г. любой человек имеет право претендовать на работу в вузе, а также на повышение, работая в нем [RSA, 1998].

В 2012 г. постоянный профессорско-преподавательский состав на полной ставке насчитывал 17 451 сотрудника, включая профессоров, доцентов, старших и младших преподавателей. В это же время в вузах работало 34 122 временных сотрудника (как на полной, так и на неполной ставке), включая учебных ассистентов и тьюторов. Белые составляли 53% сотрудников, мужчины — 55%, т.е. положение представителей других этнических групп и женщин значительно улучшилось по сравнению с 1994 г. [DHET, 2012b]. Однако процент белых и темнокожих преподавателей по-прежнему существенно разнился от вуза к вузу. В 2009 г. темнокожие сотрудники составляли, в зависимости от вуза, от 17 до 91% преподавателей; доля женщин колебалась между 29 и 51% [DoE, 2010].

Современное демократическое государство не должно закрывать глаза на то, что последствия колониализма и апартеида все еще не устранены. Не стоит думать, будто формальный переход к демократическому устройству сам по себе изменит сложившиеся в вузах системные и институциональные условия и практики, основанные на принципах неравенства. Ситуацию необходимо менять. В 1997 г. была опубликована «Белая книга» по вопросам высшего образования, которая провозгласила в качестве основных принципов «равенство и справедливость». Это означает «равный доступ к высшему образованию и равные возможности», «борьбу со всеми формами дискриминации, а также выработку мер по расширению возможностей представителей угнетенных слоев населения» [DoE, 1997. Art. 1.18]. В тексте закона «О справедливом трудоустройстве» 1998 г. записано, что «в результате апартеида и других дискриминационных законов в стране сложилось неравенство касательно трудоустройства, выбора профессии и доходов... Для реализации

конституционного права на равенство, для снижения уровня дискриминации, для обеспечения представительства различных групп населения во всех профессиональных сферах и был необходим специальный закон о справедливом трудоустройстве» [RSA, 1998].

В 2012 г. лишь 39% преподавателей южноафриканских вузов имели степень *PhD*; большинство из них работали в традиционных университетах (а не в университетах смешанного типа или технологических университетах) [DHET, 2012b]. Лишь треть (34%) преподавателей имели степень магистра; они, наряду с остальными преподавателями более низкой квалификации, работали преимущественно в университетах смешанного типа и в технологических университетах. Интересно было бы понять, влияет ли инбридинг на то, что в стране довольно мало ученых со степенью *PhD*.

Обычно молодого человека нанимают на работу в вуз сразу по окончании постдокторантуры, аспирантуры или магистратуры. В качестве стартовой позиции он может получить должность преподавателя или младшего преподавателя, а впоследствии уже стать старшим преподавателем, доцентом или профессором — в зависимости от собственных достижений в преподавательской и исследовательской деятельности, а также наличия качеств управленца. При этом либо молодой преподаватель сначала проходит испытательный срок, а уже потом занимает постоянную позицию, либо он заключает с вузом временный контракт на срок от года до пяти лет на условиях полной или частичной занятости в зависимости от типа предложенной ему позиции (это может быть временная позиция, позиция заместителя, должность, финансируемая за счет донорских средств, и пр.).

Величина заработной платы и социальный пакет определяются в ходе переговоров между профсоюзами и руководством конкретного вуза. Таким образом, уровень оплаты труда различается от вуза к вузу. В целом преподаватели в ЮАР получают довольно приличную заработную плату, которая вполне сравнима с той, что получают специалисты той же квалификации в других сферах экономики или преподаватели зарубежных вузов [Paying the Professoriate..., 2012]. Как показывает недавнее исследование, ЮАР занимает третье место среди стран Содружества по уровню оплаты труда преподавателей [ACU, 2013]. В 2011 г., например, профессор государственного университета зарабатывал в среднем 83 000 долл. США в год, доцент — 65 000 долл. США, старший преподаватель — 54 000 долл. США, преподаватель — 43 000 долл. США, младший преподаватель — 32 000 долл. США [HESA, 2014]. Социальный пакет постоянного сотрудника обычно включает также пенсионные отчисления, медицинскую страховку, программу страхования жизни и жилья; иногда преподавателям полагаются премии по результатам научной работы. Таким образом, преподаватели вузов в ЮАР относятся к представителям среднего класса [Poulantzas, 1978]. Однако многие убеждены, что заработная плата преподавателей невысока и что их работа связана с огромной нагрузкой, а потому находят такую карьеру малоинтересной. Из-за этого привлечение и удержание молодых талантов становится все более трудной задачей для вузов, особенно в таких дисциплинах, как статистика, бухгалтерское дело и геология [HESA, 2011].

Чтобы получить работу, нужно пройти открытый конкурс. Вузы обычно публикуют информацию о вакансиях в ведущих еженедельных газетах страны, на своих интернет-сайтах и пр. Иногда они целенаправленно ищут определенных специалистов за рубежом через специализированные международные издания или кадровые агентства. А иногда они могут вообще не публиковать информацию о вакансиях во внешних источниках — им это дозволяется, если тем самым они обеспечивают равенство возможностей своих граждан. Вузы вправе отдавать предпочтение определенным людям, если те удовлетворяют всем заявленным требованиям. Так, исследовательский Университет Родса, к примеру, расположен в небольшом городке, где членам семей сотрудников нередко сложно найти работу. Поэтому данный вуз официально отдает предпочтение членам семей своих преподавателей, если те отвечают формальным требованиям.

Правила отбора и найма преподавателей в каждом вузе различны; их разрабатывает ученый совет (высший орган принятия решений, связанных с академической жизнью) совместно с правлением вуза (высшим руководящим органом, 40% которого составляют сотрудники вуза, а 60% — внешние эксперты). Наймом занимается кадровое управление, которое отвечает за формирование специализированных отборочных комиссий. В них входят преподаватели соответствующих кафедр или факультетов, а председательствует обычно либо ректор вуза, либо один из проректоров, либо один из деканов, либо просто авторитетный профессор. Кроме того, в работе отборочных комиссий могут участвовать представители профсоюзов. Как правило, кандидатуры рассматриваются, исходя из прописанных в той или иной вакансии требований к образованию и опыту работы. Кандидата обычно нанимают сначала на испытательный срок продолжительностью 1836 месяцев, после чего он получает постоянную должность, хотя процедура формальной оценки его деятельности на данном этапе (как, например, это принято в США) отсутствует [Koen, 2002]. Иногда, чтобы получить постоянную должность, нужно выполнить ряд условий: прослушать специализированные курсы по педагогике и методологии преподавания, по научному руководству аспирантами; подготовить портфолио с перечнем всем курсов, которые преподаватель когда-либо вел; получить степень *PhD* или просто быть аспирантом, который, однако, уже практически готов к защите; иметь высокие научные достижения.

Обычно в университетах существуют четкие правила и требования к сотрудникам, которые претендуют на повышение, но они существенно варьируются в зависимости от типа вуза. В Университете Родса, например, чтобы получить повышение, нужно либо самостоятельно подать соответствующее заявление, либо дожидаться, чтобы кто-то другой выдвинул твою кандидатуру. Рассмотрением заявок занимается специальная университетская комиссия, куда входят ректор, проректоры, все деканы, а также шесть профессоров — представителей всех шести факультетов. На заседаниях комиссии имеют право присутствовать два представителя профсоюза преподавателей. Ректор, проректоры и деканы обеспечивают авторитетность деятельности комиссии; другие шесть профессоров отбираются таким образом, чтобы обеспечить расовый и гендерный баланс комиссии. Члены комиссии

оценивают работу своих коллег, а потому их выводы играют огромную роль; если кандидат не получил повышение, он имеет право обжаловать решение комиссии.

Прогрессивное трудовое законодательство, а также участие в работе вуза множества игроков (различных руководящих органов, студенческих организаций, профсоюзов и пр.) сводят вероятность нарушений правил кадровой политики к нулю. И хотя неформальные практики все же существуют, это явление несистемное. Оно скорее связано либо с отсутствием в конкретном вузе четко сформулированных правил, либо с «перегибами на местах».

АКАДЕМИЧЕСКИЙ ИНБРИДИНГ В ЮАР

Если считать, что академический инбридинг — это *кадровая политика*, основанная на идее безоговорочной поддержки вузом собственных выпускников, которые не имеют существенного опыта работы в других организациях, то такой кадровой политики в вузах ЮАР нет. Она запрещена трудовым законодательством страны, поскольку способствовала бы созданию препятствий при трудоустройстве. Тем не менее академической среде ЮАР свойственны некоторые формы инбридинга.

К настоящему моменту известно лишь одно исследование феномена академического инбридинга в ЮАР, причем его авторы ограничились сферой психологии [Fouche, Louw, 2001]. По их мнению, на инбридинг влияет целый ряд факторов:

- географическая изолированность ЮАР (особенно еще до начала глобализации и развития коммуникационных технологий);
- отсутствие информационного обмена с другими африканскими странами;
- действовавшая во времена апартеида государственная цензура;
- традиционное разделение университетов и преподавателей по расе и языку;
- разные системы политических и культурных ценностей, принятые в вузах;
- политические назначения преподавателей, приведшие к развитию однобокой, индокринирующей системы обучения;
- условия, в которых политические воззрения преподавателей имеют большее значение, нежели их профессиональные достижения;
- действовавшие во времена апартеида санкции против ЮАР и культурный бойкот страны.

«Южноафриканские вузы повально нанимают собственных выпускников... Подобное сужение горизонта преподавателей и учащихся крайне отрицательно сказывается на развитии критического и творческого мышления...

Преподаватели-неинбриды более продуктивны, получают более широкое профессиональное признание и имеют больше шансов на повышение» [Ibid. P. 153]. Исследователи полагают, что борьба с инбридингом начинается с осознания того, что тот может привести к институциональной местечковости, ухудшению результатов деятельности, снижению жизнеспособности вуза. «Но в нынешних условиях никто не ставит сложившиеся традиции под сомнение, а это тормозит перемены и затрудняет интеллектуальное и научное развитие» [Conrad, Wyer, 1982. P. 46].

В ходе исследования Фуше и Лау разослали опросники 411 потенциальным респондентам — преподавателям психологии, из которых откликнулись 149 человек (36%). Выяснилось, что 44% респондентов обучались в своей жизни лишь в каком-то одном вузе, а 63% респондентов работают в том вузе, который оканчивали. Из 90 преподавателей со степенью магистра или *PhD* 46 (51%) никогда не учились за пределами вуза, в котором работают, а 37 (41%) окончили магистратуру или аспирантуру вуза, в котором работают. Однако исследователи оговаривают, что, возможно, у некоторых преподавателей, которые на момент проведения опроса работали в своей альма-матер, был опыт работы в других вузах.

Фуше и Лау признают, что если одни преподаватели отлично работают в постоянно меняющихся условиях, то другие предпочитают стабильность и постоянство, и что вузов в ЮАР на самом деле немного. Тем не менее они полагают, что с инбридингом надо бороться. Они опасаются, что слишком многие преподаватели просто не понимают всех проблем, связанных с инбридингом, что подлинная угроза инбридинга в том, что его негативные последствия слишком долгое время не видны. Исследователи считают:

- факультеты должны следить за тем, чтобы доля инбридов среди сотрудников не превышала 50%;
- отборочные комиссии должны отдавать предпочтение внешним кандидатам;
- факультеты не должны нанимать собственных выпускников магистратуры или аспирантуры, если только те не успели поучиться и/или получить опыт работы в другом вузе;
- при приеме в магистратуру и аспирантуру факультеты должны набирать как минимум 50% студентов из числа внешних абитуриентов.

Но хотя исследователи утверждают, что «инбридинг в вузах достиг масштабов эпидемии и этот феномен можно назвать раковой опухолью высшего образования» [Fouche, Louw, 2001. Р. 152], эмпирических данных, которые бы это подтверждали, у них нет. Делать далеко идущие выводы на основе всего лишь одного исследования, которое к тому же касается лишь одной дисциплины, нельзя. Прежде следовало бы провести обширное эмпирическое исследование. Фуше и Лау также никак не объясняют, кто и почему считает инбридинг «раковой опухолью» высшего образования.

ПРИЧИНЫ И ПОСЛЕДСТВИЯ ИНБРИДИНГА

В действительности никто пока не занимался исследованием инбридинга в ЮАР в целом и вообще не поднимал этот вопрос в обществе. Пока мало кто в стране осознает данную проблему. Поэтому заявление о сложившемся в ЮАР общественном консенсусе относительно того, что инбридинг представляет собой «раковую опухоль» высшего образования, вызывает скепсис. На основе неформальных бесед с руководителями вузов, руководителями кадровых управлений и авторитетными профессорами об академическом инбридинге (при отсутствии подробных эмпирических данных) можно сделать следующие выводы.

Во-первых, инбридинг — скорее не кадровая политика, выбранная сознательно, а результат сложившихся институциональных условий и неформальных практик [McGee, 1960].

Во-вторых, инбридинг присущ вузам всех типов (традиционным, смешанного типа, технологическим) и практически всем дисциплинам, и его уровень в ЮАР довольно высок (~40-50%).

В-третьих, видимо, инбридинг наиболее распространен в самых престижных исследовательских и технологических университетах, а также в тех вузах, которые раньше были «черными» или преподавание в которых велось на африкаанс. Например, в престижном исследовательском Университете Родса в 2012 г. 36% всех преподавателей (121 человек из 336) являлись инбридами: 100 из них (30%) — мобильными инбридами, а 21 (6%) — чистыми инбридами. На основе неформальных бесед можно сделать вывод, что уровень инбридинга очень высок (хотя он и варьируется в зависимости от дисциплины) в двух престижных исследовательских вузах — Университете Кейптауна и Стелленбосском университете, и одна из возможных причин этого — расположение обоих вузов в живописнейших местах.

В-четвертых, недавно начали появляться частные колледжи. Понятно, что преподаватели этих колледжей учились где-то еще. Соответственно уровень инбридинга здесь равен нулю.

Можно выделить несколько причин распространения инбридинга в ЮАР.

Одна причина инбридинга — отсутствие какой бы то ни было целенаправленной государственной политики по борьбе с проблемами, вызванными малым объемом (всего 23 университета) системы высшего образования, хотя с этими проблемами можно было бы бороться, скажем, путем оплаты обучения граждан ЮАР за рубежом. В реальности сегодня 74% всех обладателей степени *PhD* в стране окончили лишь 7 вузов. Эти же вузы издают подавляющее большинство рецензируемых научных журналов. Естественно, они хотят удержать талантливых молодых ученых у себя. Некоторые дисциплины (ветеринария, медицина, инженерные науки, архитектура и пр.) преподаются лишь в нескольких вузах. Соответствующих программ аспирантуры тоже мало. В этой ситуации инбридингу можно было бы противодействовать, если бы государство запретило вузам нанимать собственных выпускников аспирантуры в качестве постдоков; если бы оно помогало тем, кто хочет получить образование за рубежом; если бы вузы более активно искали сотрудников на международном рынке труда.

В качестве *другой причины инбридинга* можно назвать кумовство. При выборе между несколькими достойными кандидатами у некоторых членов отборочной комиссии (особенно у представителей факультета, где открыта вакансия) может возникнуть соблазн взять кандидата *N*, если тот получил свою последнюю ученую степень именно в этом вузе или просто долго там учился. Ведь этот *N* может быть уже знаком членам отборочной комиссии; он один из них, а не какой-то посторонний извне; он знает, как устроена деятельность вуза, а значит, ему не придется тратить время на «раскачку». Или он уже зарекомендовал себя в качестве первоклассного ученого. Или он уже

подрабатывает в вузе в качестве временного преподавателя или тьютора. Или он занимается той же темой, что и члены отборочной комиссии.

Несмотря на то, что согласно правилам члены отборочной комиссии должны предупреждать коллег о близких отношениях с кандидатом на работу или на повышение, наивно было бы полагать, что личные связи не играют в кадровых вопросах никакой роли. Нередко члены отборочной комиссии неформально лоббируют того или иного кандидата, пытаясь представить его в наилучшем свете. Они рассказывают о его достоинствах, о том, насколько хорошо он отвечает заявленным требованиям, или даже утверждают, что, если он не получит работу, это станет потерей для вуза.

Если вуз решает не публиковать информацию о вакансии во внешних источниках, это значит, что уже известны имена внутренних кандидатов. Они вовсе не обязательно получали свою последнюю степень именно в данном вузе, хотя зачастую это именно так, если речь идет о вакансии на должность преподавателя или младшего преподавателя. Но, заметим, решение не публиковать информацию о вакансии за пределами вуза — скорее исключение, чем правило. К тому же, даже если вуз нанимает внутреннего кандидата, его докторская или, чаще, магистерская диссертация уже получила в том числе оценку внешних экспертов (а в некоторых вузах преподаватели вообще не оценивают работы своих аспирантов или магистрантов).

Еще одна важная причина инбридинга — стремление достичь равенства в вузах любой ценой. С учетом наследия апартеида, основной проблемой для системы высшего образования ЮАР остается достижение расового и гендерного баланса среди членов профессорско-преподавательского состава, а также увеличение среди них числа женщин, темнокожих преподавателей и людей с ограниченными возможностями. В стране была разработана специальная национальная программа по поддержке следующего поколения ученых, в которой записано, что идея достижения равенства «заслуживает того, чтобы быть реализованной» [HESA, 2011. Р. 319]. Молодые люди, продемонстрировавшие исследовательский потенциал и выказавшие желание работать в вузе, становятся исследователями-стажерами. Большинство из них решает окончить магистратуру/аспирантуру в том вузе, где они стажировались. Таким образом, если правила не изменятся, важная инициатива по поддержке нового поколения ученых (особенно среди женщин и темнокожих) будет только способствовать дальнейшему развитию инбридинга.

Наконец, *причиной инбридинга* является стремление увеличить число специалистов со степенью. Сегодня число специалистов, выпускаемых вузами, недостаточно для обеспечения экономического и социального развития страны. Государство намерено увеличить число мест в магистратуре и аспирантуре, а также повысить качество программ [DHET, 2012a]. «К 2030 г. 25% всех выпускников бакалавриата должны стать студентами магистратуры или аспирантуры (в 2010 г. их доля составляла всего 15,5%)... Вузы должны выдавать более 5000 степеней *PhD* в год (против 1420 в 2010 г.)» [NPC, 2011. Р. 319]. Обучение в исследовательской магистратуре или аспирантуре предполагает тесный контакт между преподавателями и студентами; нередко между ними возникают близкие личные отношения. Преподаватели также

внимательно следят за студентами бакалавриата и при виде студента с исследовательским потенциалом советуют ему продолжить обучение. Все это ведет к инбридингу.

В настоящее время лишь 39% всех преподавателей имеет степень *PhD*. Считается, что их доля должна превысить 75% к 2030 г. [NPC, 2011]. Многие из них предпочтут поступить в аспирантуру именно того вуза, где работают, по нескольким причинам. *Во-первых*, вузы получают огромные государственные субсидии на поддержку магистерского и аспирантского образования, а значит, им будет выгодно, чтобы их преподаватели поступали именно к ним; возможно, они будут даже предлагать специальные скидки для своих преподавателей. *Во-вторых*, преподавателям удобнее учиться в аспирантуре своего вуза — ведь большинство из них будет учиться заочно. *В-третьих*, для преподавателей важен факт знакомства с вузом и существующими в нем направлениями исследований. Однако не все вузы имеют право выдавать степень *PhD* и не во всех вузах есть программы по всем дисциплинам. Так что некоторым преподавателям в любом случае придется пойти в аспирантуру другого вуза.

Каковы последствия инбридинга? Потенциально он отрицательно сказывается и на *индивидуальном уровне* (на уровне отдельных преподавателей), и на *институциональном* (на уровне отдельных вузов), и на *системном* (на уровне национальной системы высшего образования в целом).

Индивидуальный уровень. Скорее всего, инбрид писал диссертацию под руководством преподавателя того же факультета, где он работает (или куда идет работать). Он занимается исследованиями на том же факультете, где преподает. С одной стороны, у инбридов есть преимущество: они сразу попадают в знакомую среду, им не нужно время на «раскачку», и поэтому, возможно, они окажутся продуктивнее сотрудников, пришедших извне. С другой — на каждом факультете уже сложилось определенное соотношение сил, и инбриды рискуют стать клонами своих старших коллег, попасть в ловушку господствующих методов и практик и не получить возможности заниматься тем, что им действительно интересно.

В других странах инбриды нередко менее продуктивны, чем их коллеги, и реже общаются с сотрудниками других вузов. Так ли обстоит дело в ЮАР? Чтобы ответить на этот вопрос, нужно провести отдельное эмпирическое исследование. Видимо, влияние инбридинга на научную продуктивность преподавателей будет зависеть от дисциплины и типа вуза, где они работают. Инбриды, как правило, опираются на нормы, принятые в их окружении. Исследовательские университеты с сильной аспирантурой обычно стараются найти самых лучших кандидатов, будь то инбриды или нет. И здесь, вероятнее всего, инбриды не будут ни в чем уступать своим более мобильным коллегам. Преподаватели-инбриды, работающие в технологических университетах и вузах, которые занимаются главным образом подготовкой бакалавров, тоже будут скорее воспроизводить принятые в их окружении нормы, а не менять их. Если же факультет или вуз стремится именно к формированию новой академической культуры и стимулированию научной работы, то ему не стоит нанимать на работу инбридов, и в особенности чистых инбридов.

Для инбридов в ЮАР характерно отсутствие разнообразного опыта работы. Это означает, что, *во-первых*, инбриды, скорее всего, окажутся не готовы к переменам в окружающей среде. А вопрос перемен в академической и институциональной культуре, инноваций, творчества стал актуален в ЮАР после 1994 г. *Во-вторых*, инбриды не воспринимают критически существующие традиции и нормы и поэтому могут стать противниками перемен. Вместе с тем при определенных условиях именно инбриды способны оказаться в их авангарде.

Институциональный уровень. Вузам ЮАР свойственна примерно одна и та же модель управления, унаследованная еще от британцев или аналогичная той, что до сих пор распространена в Великобритании. Однако вузы не могут устоять перед новыми глобальными веяниями. Их нередко обвиняют в менеджризме и корпоративизме, в нехватке академического самоуправления. Возможно, академический инбридинг тоже влияет на некоторые формы и практики управления, но этот вопрос требует отдельного изучения.

Фуше и Лау полагают, что инбридинг в ЮАР распространился из-за того, что раньше вузы были разделены по расовому, языковому, *политическому* принципам; из-за того, что действовала цензура; из-за того, что *политические* взгляды преподавателей играли важную роль при решении кадровых вопросов [Fouche, Louw, 2001]. На развитие интеллектуального дискурса, на формирование учебных программ, на процесс отбора студентов и найма преподавателей влияла идеология расизма и сексизма. Университеты, которые должны были бы быть центрами научной мысли, оказались полностью лишены интеллектуального и социального многообразия.

Дискурс, сложившийся еще во время апартеида, продолжает влиять на образовательные процессы [Herman, 2008]. Одна из ключевых идей страны — социальная интеграция и достижение социальной справедливости путем развития высшего образования. А значит, южноафриканские вузы нуждаются в интеллектуальной, академической и культурной трансформации. Необходимо переориентировать их на достижение новых конституционных и общественных целей. Необходимо пересмотреть содержание научных дисциплин и сложившиеся в их рамках традиции, а также доминирующие эпистемологические, онтологические и методологические представления — возможно, они только сдерживают развитие научной мысли. Необходимо преодолеть не только академический инбридинг в общепринятом его понимании (как наем вузами собственных выпускников), но и инбридинг, в основе которого лежала идеология расизма и сексизма.

Системный уровень. Вузы ЮАР должны исключить из кадровой политики элементы патриархальности и ультра национализма, отрицательно влияющие на систему высшего образования в целом. Географическое, этническое, культурное и языковое многообразие — источник жизнеспособности вузов, источник их интеллектуального, научного, кадрового и организационного развития. По мнению Мура, многообразие — неперемное условие человеческого познания, понимания и мудрости, ценнейший источник интеллектуальной энергии и силы, способствующий появлению новых знаний. Многообразие обогащает процесс обучения — ведь человек получает возможность узнать что-то от людей,

имеющих другой опыт, верования, взгляды. Научная жизнь беднеет в отсутствие многообразия, а вузы могут потерять свои цели из виду [Moore, 2005].

19% магистрантов и 25% аспирантов южноафриканских вузов — граждане других стран (главным образом африканских) [СНЕ, 2008]. Их присутствие обогащает страну; возможно, именно они станут в будущем преподавателями и учеными. Но существует две проблемы: *во-первых*, в таком случае другие страны будут страдать от «утечки мозгов»; *во-вторых*, закон «О справедливом трудоустройстве» распространяется только на граждан ЮАР, относящихся к трем категориям: женщины, темнокожие, китайцы. Безусловно, наем высококвалифицированных женщин и темнокожих граждан ЮАР должен быть приоритетом кадровой политики, однако не стоит чинить препятствий при найме ни талантливым выпускникам южноафриканских вузов (особенно женщинам и темнокожим), если они являются гражданами других стран, ни талантливым выпускникам вузов других стран, и африканских, и всех прочих. Эти люди могли бы принести пользу системе высшего образования ЮАР, в частности, в борьбе с инбридингом.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Академический инбридинг — понимаем ли мы его как *политику найма* вузами собственных выпускников, не имеющих опыта обучения или работы в других местах, или как *сложившуюся неформальную практику* — может негативно сказаться на процессе развития южноафриканских вузов и национальной системы высшего образования в целом. А ведь именно она поставляет новые профессиональные кадры, которые нужны для социального и экономического развития страны. Одновременно с академическим инбридингом существуют другие типы инбридинга, в основе которых лежат расизм, патриархальность, предубеждения, отсутствие толерантности, господство политической идеологии. И они тоже отрицательно влияют на образовательный процесс.

Чтобы победить инбридинг, необходимо предпринять определенные шаги. *Во-первых*, сделать так, чтобы интеллектуальное, методологическое и социальное (расовое, классовое, гендерное, языковое, этническое) многообразие действительно было признано ценностью и стало частью институциональной культуры, — ведь многообразие является источником организационной и научной жизнеспособности вузов. *Во-вторых*, на самом высоком уровне продвигать и поддерживать программы межвузовской и международной мобильности для преподавателей, аспирантов и магистрантов [Horta, Sato, Yonezawa, 2011]. *В-третьих*, сделать процесс найма преподавателей и повышения их в должности действительно открытым, прозрачным и справедливым.

Следует выделить три важных момента, связанных с инбридингом.

Прежде всего это конкретные исторические и структурные условия, в которых находится вуз и система высшего образования, и их влияние на процесс найма [Horta, 2013b]. Заслуживает внимания замечание о том, что инбридинг неизбежен и, возможно, даже необходим на раннем этапе формирования системы высшего образования (и вузов), поскольку он позволяет

быстро нарастить научный и преподавательский потенциал. Он также способствует стабильности, выработке общих ценностей и консолидации [Horta, Sato, Yonezawa, 2011]. В данном контексте можно сказать, что «академический инбридинг характерен для элитных университетов по всему миру, поскольку и эти университеты, и инбридинг начали развиваться одновременно на заре формирования системы высшего образования в той или иной стране». Университеты, которые хотят стать лучшими в своей стране, должны «нарастить научный и преподавательский потенциал быстрее своих конкурентов, а для этого они стараются нанимать в качестве преподавателей выпускников собственной аспирантуры». Даже спустя некоторое время элитные вузы нередко «остаются монополистами с точки зрения подготовки молодых ученых». Уровень инбридинга в более молодых университетах, как правило, ниже, так как «они предпочитают нанимать выпускников элитных вузов» [Ibid. P. 36].

Несмотря на определенные минусы, у вузов есть все основания нанимать инбридов. «Запрет или существенные ограничения найма своих выпускников могут противоречить институциональным интересам вузов» [Conrad, Wyer, 1982. P. 48]. Инбридинг может оказаться той стратегией, которую вуз выбрал сознательно ради достижения определенных целей либо из-за ограниченности ресурсов. Существуют различные институциональные механизмы, способные сгладить отрицательные последствия инбридинга. Если вуз нанимает инбрида, это отнюдь не значит, что он предпочел менее компетентного кандидата более компетентному. Сами по себе инбриды не представляют проблемы. Некоторые из них обладают гораздо более высокими профессиональными качествами по сравнению с внешними кандидатами. Проблема появляется тогда, когда вуз вырабатывает определенную *кадровую политику*, в рамках которой внутренние кандидаты по умолчанию получают предпочтение. Подобная политика, если только она не направлена на реализацию принципа справедливого трудоустройства, «противоречит универсальным ценностям академической среды, а именно — честности и беспристрастности» при отборе кандидатов на работу, «непредвзятости по отношению к их личным или иным качествам» [Godechot, Louvet, 2010].

Важно понять также, в каких исторических условиях развился инбридинг, понять его относительные преимущества и недостатки. На одном этапе развития системы высшего образования он может быть полезен, на другом — «скорее вреден, чем полезен», потому что может привести к «инертности, институциональной местечковости и интеллектуальной изоляции» [Horta, Sato, Yonezawa, 2011].

Наконец, в условиях многообразия вузов и их целей необходимо выработать правила кадровой политики и кадровую стратегию, которая позволила бы эффективно бороться с существующими проблемами и способствовала реализации целей как отдельных вузов, так и образовательной системы в целом, даже если они противоречат друг другу.

Научная литература по проблеме академического инбридинга в ЮАР практически отсутствует. Эта проблема не обсуждается ни академическим сообществом, ни политиками. Поскольку академическое сообщество ЮАР

формировалось в условиях господства радикальных идеологий, оно, скорее всего, жестко осудит инбридинг. Варианты концептуализации термина «академический инбридинг», наверняка, вызовут жаркие споры, так как южноафриканское академическое сообщество придает первостепенное значение теоретической и концептуальной ясности используемых понятий. В настоящее время, однако, эта проблема не стоит на повестке дня. Но когда интерес к ней наконец возникнет, серьезных законодательных изменений не потребуется, потому как ныне действующие законы нацелены на обеспечение равного и справедливого доступа к рабочим местам. Скорее всего, когда представители академического сообщества осознают проблему, вузы начнут целенаправленно с ней работать, учитывая исторический и современный контекст, а также положительные и отрицательные стороны инбридинга.

БИБЛИОГРАФИЯ

ACU (Association of Commonwealth Universities) Spotlight: Academic Staff Salary Survey 2012-2013. Programs and Policy Unit. No. 4. October 2013. L.: ACU, 2013.

CHE (Council on Higher Education). Higher Education Participation 2011. Pretoria: CHE, 2013.

CHE. Post-Graduate Studies in South Africa: A Statistical Study.

Pretoria: CHE, 2008.

CHE. South African Higher Education in the First Decade of Democracy. Pretoria: CHE, 2004.

Conrad C.F., Wyer J.C. Incest in Academe. The Case for Selective Inbreeding // Change. 1982. Vol. 14. P. 45-48.

DHET (Department of Higher Education and Training). Green Paper for Post-School Education and Training. Pretoria: DHET, 2012a. DHET. HEMIS 2012 Source Data. Tables 3.3 and 3.4. Personal Correspondence. Pretoria: DHET, 2012b.

DoE (Department of Education). Education Statistics in South Africa 2009. Pretoria: Department of Basic Education, 2010.

DoE. Education White Paper 3: A Program for the Transformation of Higher Education // Government Gazette. 1997. No. 18207.

Eells W.C., Cleveland A.C. Faculty Inbreeding: Extent, Types, and Trends in American Colleges and Universities // The Journal of Higher Education. 1935a. Vol. 6. No. 5. P. 261-269.

Eells W.C., Cleveland A.C. The Effects of Inbreeding: The Effects of Faculty Inbreeding in American Colleges and Universities // The Journal of Higher Education. 1935b. Vol. 6. No. 6. P. 323-328.

Eisenberg T., Wells M.T. Inbreeding in Law School Hiring: Assessing the Performance of Faculty Hired from Within // Journal of Legal Studies. 2000. Vol. 29. No. 1. P. 369-388.

Fouche J., Louw D. Academic Inbreeding and Isolation in South African Psychology // Acta Academica. 2001. Vol. 33. No. 3. P. 151-168.

Godechot O., Louvet A. Academic Inbreeding: An Evaluation // Books & Ideas.net, 2010. <<http://www.booksandideas.net/Academic-Inbreeding-An-Evaluation.html>> (accessed 30 November 2013).

Herman C. Political Transformation and Research Methodology in Doctoral Education: Higher Education Close Up 4 Conference. Cape Town: University of Cape Town, 2008.

HESA (Higher Education South Africa). Proposal for a National Program to Develop the Next Generation of Academics for South African Higher Education. Pretoria: HESA, 2011.

HESA. Remuneration of Academic Staff at South African Universities. Pretoria: HESA, 2014 (forthcoming).

Horta H. Deepening Our Understanding of Academic Inbreeding Effects on Research Information Exchange and Scientific Output: New Insights for Academic Based Research // Higher Education. 2013a. Vol. 65. No. 4. P. 487-510.

Horta H. Understanding the Pros and Cons of Academic Inbreeding. University World News, 2013b. P. 291.

Horta H., Sato M., Yonezawa A. Academic Inbreeding: Exploring Its Characteristics and Rationale in Japanese Universities Using a Qualitative Perspective // Asia Pacific Education Review. 2011. Vol. 12. No. 1. P. 35-44.

Horta H., Veloso F.M., Grediaga R. Navel Gazing: Academic Inbreeding and Scientific Productivity. Department of Engineering and Public Policy. Working paper No. 118. 2007.

inang O., Tunger O. The Effect of Academic Inbreeding on Scientific Throughput: A Case Study from Turkish Technical Universities. The 2011 New Orleans International Academic Conference. New Orleans, LA: The Clute Institute, 2011.

Koen C. Challenges and Pressures Facing the Academic Profession in South Africa // The Decline of the Guru: The Academic Profession in Developing and Middle-Income Countries / P.G. Altbach (ed.). N.Y.: Palgrave Publishers, 2002. P. 297-324.

Mamdani M. Africa's Post-Colonial Scourge // Mail & Guardian Getting Ahead. 2011. 27 May — 2 June. <<http://mg.co.za/article/2011-05-27-africas-postcolonial-scourge>> (accessed 2 December 2013).

McGee R. The Function of Institutional Inbreeding // The American Journal of Sociology. 1960. Vol. 65. No. 5. P. 483-488.

McNeely J.H. Faculty Inbreeding in Land-Grant Colleges and Universities // United States Office of Education Pamphlet. No. 31. Washington, DC: United States Government Printing Office, 1932.

Moore J. Race and College Admissions: A Case for Affirmative Action. Jefferson, NC: McFarland & Co., 2005.

NPC (National Planning Commission). National Development Plan 2030. Ch. 9: Improving Education, Training and Innovation. Pretoria: The Presidency, 2011.

Paying the Professoriate: A Global Comparison of Compensation and Contracts / P.G. Altbach, L. Reisberg, M. Yudkevich, G. Androushchak, I.F. Pacheco (eds). N.Y.: Routledge, 2012.

Poulantzas N. Classes in Contemporary Capitalism. L.: Verso, 1978.

RSA (Republic of South Africa). Constitution of the Republic of South Africa. Act No. 108. Pretoria: Department of Justice and Constitutional Development, 1996.

RSA. The Basic Conditions of Employment Act. Act No. 75 of 1997. Pretoria: Department of Labour, 1997.

RSA. Employment Equity Act. Act No. 55 of 1998 // Government Gazette. 1998. Vol. 400. No. 19370.

Toit du A. Critic and Citizen: The Intellectual, Transformation and Academic Freedom // Pretexts: Literary and Cultural Studies. 2000. Vol. 9. No. 1. P. 91-104.

9. АКАДЕМИЧЕСКИЙ ИНБРИДИНГ В ВУЗАХ ИСПАНИИ: НЕГАТИВНЫЕ ПОСЛЕДСТВИЯ В ГЛОБАЛЬНОМ КОНТЕКСТЕ

Хосе-Хинес Мора

ВВЕДЕНИЕ

Инбридинг в своем первоначальном, биологическом смысле Испании хорошо знаком. Испанская империя была одной из самых больших в мире, а управляла ею испанская ветвь Габсбургов. Представители этой династии (1516-1700 гг.) очень часто женились на родственниках. Таким образом, большинство браков были кровосмесительными. Последний из испанских Габсбургов, король Карл II Околдованный, страдал от физических и душевных недугов и умер в 1700 г.; он был женат дважды, но оба брака оказались бездетными. Вероятно, плохая наследственность стала причиной его проблем со здоровьем, и в том числе бесплодия. Так прервалась династия [Alvarez, Ceballos, Quinteiro, 2009], и началась Война за испанское наследство (1701-1714 гг.), в которой принимали участие большинство европейских государств и которая в конце концов привела к распаду Испанской империи.

Тем не менее *инбридинг* (или, как чаще говорят испанцы, *эндогамия*) в академическом смысле — понятие довольно новое. Это значение слова впервые появилось в Толковом словаре современного испанского языка лишь в 1999 г. Далее будет показано, что академический инбридинг в Испании стал результатом модели управления, принятой после падения диктатуры Франко, хотя, безусловно, на его развитие повлияли также определенные исторические, социологические и культурные факторы. Инбридинг в его нынешнем виде связан с распространившимся в последние 30 лет в Испании пониманием автономии университетов. Существовавшая до этого система высшего образования имела множество недостатков, но, по крайней мере, среди них не было инбридинга. Кроме того, инбридинг обусловлен тем, что среди испанцев и, в частности, среди преподавателей вузов не принято менять место жительства.

Вообще инбридинг в Испании не воспринимается как серьезная проблема ни членами академического сообщества, ни в обществе в целом. Тем не менее наиболее активные ученые, включенные в международную академическую жизнь, убеждены, что инбридинг приводит к узости мышления в университетском управлении, что он снижает конкурентоспособность

испанских вузов на международной арене и тормозит интеллектуальное и экономическое развитие страны.

ИСПАНСКАЯ СИСТЕМА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Высшее образование в Испании — почти исключительно прерогатива университетов. Всего в стране 80 университетов: 50 из них — государственные, т.е. финансируются за счет государственного бюджета, а 30 — частные. Некоторые частные вузы принадлежат католической церкви; есть частные вузы, нацеленные на извлечение прибыли (например, ряд вузов сети *LaureateInternational Universities*); есть даже такие, что принадлежат фондам, которые, в свою очередь, находятся в ведении региональных правительств (подобная форма организации университетов используется, дабы избежать ограничений, накладываемых национальным законодательством на государственные университеты). Число вузов значительно увеличилось за последние десятилетия (для сравнения: в 1968 г. в Испании было всего 17 университетов). Особенно выросло в последние годы число частных вузов.

В 2011/12 учебном году в вузах Испании обучалось в общей сложности около 1,6 млн студентов; эта цифра оставалась практически неизменной на протяжении целого десятилетия, которое завершило длительный период расширения системы. В государственных университетах обучается 88% студентов. В Испании есть 6 вузов, которые предлагают дистанционное обучение (1 государственный и 5 частных); на них приходится 13% от общего числа студентов в стране. Заметно выросла доля молодых людей, получающих высшее образование: в настоящее время почти каждый второй выпускник школы поступает в вуз. Около 54% всех студентов — девушки; но среди тех, кто в итоге получает диплом, они составляют уже 59%.

Вследствие жесткого государственного регулирования все вузы формально имеют сходную структуру. Они наделены правом реализовывать образовательные программы любого уровня, и предполагается, что все они ведут научную работу. Иными словами, считается, что все преподаватели должны заниматься исследованиями. Это неотъемлемая часть деятельности преподавателя испанского вуза; она учитывается, например, при определении рабочей нагрузки и продвижении по карьерной лестнице. Однако частные вузы в значительной мере сфокусированы на преподавании.

Исследования проводят, и довольно интенсивно, в большинстве своем университеты и Совет по научным исследованиям (*CSIC*). Согласно индексу цитирования *Science Citation Index (SCI)* 3,04% всех научных публикаций в мире за 2011 г. пришлось на испанских ученых. Таким образом, Испания заняла 9-е место по научной продуктивности [*SCImago*]. Но положение прикладной науки (количество регистрируемых патентов, объем научнотехнического обмена) не внушает оптимизма. Обычно это связано с особой системой оценки деятельности исследователей, в рамках которой количеству научных статей уделяется больше внимания, нежели содержательным результатам научной работы.

Как и во многих других европейских странах, существовавшая в Испании модель университета претерпела значительные изменения в начале XIX в., когда страна переняла наполеоновскую модель высшего образования.

Университет стал государственной организацией, строго подчиненной национальному законодательству. Профессора были «приписаны» к отдельным государственным педагогическим подразделениям — гильдиям в зависимости от дисциплины; они довольно часто переходили из одного университета в другой.

Перемены начались в 70-х годах прошлого века, когда высшее образование перестало быть элитарным, сделавшись массовым. В 1983 г. был принят закон «О реформе университетов» (*LRU*), коренным образом изменивший испанскую систему высшего образования. Университеты стали автономными организациями и перешли в ведение региональных правительств [Mora, 2006]. Тем не менее некоторые элементы наполеоновской модели остались в силе: преподаватели по-прежнему имели статус государственных служащих, а национальное правительство сохранило за собой право централизованно регулировать систему оплаты труда, условия найма, повышения по службе и основные обязанности сотрудников государственных вузов.

В результате принятия *LRU* произошла и заметная демократизация внутренней структуры университетов. Власть перешла в руки коллегиальных органов управления, в работе которых участвуют также представители студенчества и сотрудники администрации вузов. Решения о деятельности факультетов и кафедр, о назначении деканов и заведующих кафедрами принимают специальные советы, куда входит много людей. При этом влияние внешних акторов минимально. Именно такая система управления привела к распространению инбридинга.

В конце 2001 г. центральное правительство приняло новый закон «Об управлении университетами» (*LOU*), а в 2007 г. внесло в него поправки. В соответствии с этим законом в стране появилось Национальное агентство аккредитации (*ANECA*), аккредитующее не только определенные образовательные программы, но и отдельных людей. Это важное изменение, которое тоже повлияло на политику найма преподавателей и их продвижения по службе.

ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКИЙ СОСТАВ

Сегодня уровень инбридинга в испанских вузах чрезмерно высок по целому ряду причин. Одна из них — кадровая реформа вузов, начавшаяся в 1980-х годах [Mora, 2001]. Чтобы оценить текущую ситуацию, необходимо понять, как была устроена старая кадровая система.

Старая кадровая система

Раньше члены профессорско-преподавательского состава, которые работали на условиях полной занятости и постоянного контракта, были «приписаны» к отдельным государственным дисциплинарным гильдиям, и у них был статус государственных служащих. Все кадровые вопросы решались на национальном уровне. Представители университета, открывшего вакансию, не имели права

голоса при найме. Так, если в университете открывалась позиция самого высокого уровня — *catedrático* (профессор, заведующий кафедрой), в стране объявлялся публичный конкурс на ее замещение. Претендовать на эту позицию могли лишь те, кто уже имел такой же статус в другом университете и специализировался в той же научной области. Преимущество получали преподаватели с наибольшим стажем работы. Если никто из членов соответствующей дисциплинарной гильдии не выказывал желания занять открывшуюся вакансию, объявлялся открытый конкурс (*oposición*), в котором могли участвовать все кандидаты, отвечавшие определенным требованиям. Победивший кандидат получал статус *catedrático* и становился членом соответствующей дисциплинарной гильдии.

Обычно новоиспеченный *catedrático* начинал свою работу с самых «низов», в каком-нибудь небольшом, отдаленном университете (например, в единственном университете на Канарских островах), и ему предстояло пройти длинный путь, прежде чем он мог получить работу в престижном вузе (переехать в Мадрид, Барселону или, как это часто случалось, вернуться в свою альма-матер).

Внутренняя организационная структура вузов была строго иерархична. Факультетов тогда не было, а базовым структурным элементом являлась кафедра под председательством *catedrático*. *Профессор-catedrático* отвечал за все образовательные, научные и кадровые вопросы, связанные с жизнью своей кафедры. Далее в иерархии следовали доценты, работа которых во многом состояла в том, чтобы помогать своим *профессорам-catedráticos*. Поэтому отношения между профессором и доцентом играли большую роль в карьере последнего.

В те времена понятие «инбридинг» для Испании было вообще неактуально: наоборот, уровень межуниверситетской мобильности был очень высок. Однако существовал своего рода *внутридисциплинарный инбридинг*, т.е. инбридинг в рамках конкретной научной дисциплины: рассчитывать на карьерный рост мог только тот, у кого был высокопоставленный покровитель, специализирующийся в той же дисциплине. Существовали неформальные (но очень важные) сети профессоров по дисциплинам, которые имели возможность влиять на то, получит ли конкретный претендент должность или нет. В случае, когда профессора разделялись на несколько «группировок», каждая из которых поддерживала своего кандидата, конкуренция за вакансию резко обострялась. Несмотря на отсутствие инбридинга как такового, описанную ситуацию нельзя назвать раздольем интеллектуальной свободы и равенства — ведь основным условием карьерного роста становились не профессиональные достижения, а лояльность покровителям.

Современная кадровая система

Ситуация кардинально изменилась с принятием *LRU*. Отныне, *во-первых*, вместо отдельных кафедр появились факультеты, где работало сразу несколько профессоров. *Во-вторых*, должность профессора была закреплена за вузом, а не за дисциплиной, так что, если преподаватель хотел перейти на работу в другой университет, он должен был участвовать в открытом конкурсе наравне с

другими кандидатами. Старая кадровая система, краеугольным камнем которой являлись *дисциплинарные гильдии* и могущественные профессора-*catedrático*, пала. Нынешняя кадровая система гораздо более открытая, она в большей мере отвечает потребностям современных вузов.

Но вместе с новыми проблемами всплыли и старые, связанные, в частности, с процессом отбора и найма преподавателей, а также с распространением инбридинга. К давним проблемам относятся, например, проблемы определения сетки заработной платы и условий труда преподавателей, по-прежнему остающиеся прерогативой центрального правительства. Таким образом, экономических стимулов к повышению академической мобильности сейчас нет — ведь заработная плата и социальный пакет во всех вузах одинаковы. По-прежнему остро стоят проблемы найма и карьерного роста, тоже напрямую связанные с инбридингом.

Начало академической карьеры

Существует два основных варианта начала академической карьеры: или в качестве стажера, или в качестве ассистента. Стажеры нанимаются профессорами под конкретный исследовательский проект (и оплачивают их труд либо из бюджета проекта, либо из средств государственного гранта, выделенного на определенный период времени). Ассистенты же имеют еще и преподавательскую нагрузку: они ведут, например, семинарские или лабораторные занятия со студентами. Обычно и стажеры, и ассистенты — это на самом деле аспиранты, которые должны параллельно работать над диссертацией. Согласно *LRU* формально работа стажеров и ассистентов никак не оценивается. Но на практике, как только молодой сотрудник приходит на факультет, коллеги сразу начинают к нему присматриваться и оценивать его. Молодой человек, который рассчитывает сделать академическую карьеру, должен неформально обсудить свои планы с научным руководителем (или научными руководителями). Быстрота его карьерного роста будет зависеть не только от его научных достижений, но и от того, удалось ли ему наладить хорошие отношения с профессурой.

Окончив аспирантуру, молодой человек обычно старается как можно скорее получить постоянную должность начального уровня (уровней всего три). Если в вузе уже есть соответствующая вакансия или руководство вуза решает открыть таковую (по просьбе представителей факультета), то объявляется открытый конкурс. Участвовать в нем может любой, кто отвечает необходимым требованиям, однако связи играют огромную роль в процессе отбора. Молодые сотрудники знают: чтобы получить повышение, нужно поддерживать хорошие отношения с профессурой. В настоящее время это важное, но не единственное, как мы покажем дальше, условие карьерного роста, хотя еще несколько лет назад оно было «необходимым и достаточным».

В 1984-2001 гг., после реорганизации системы высшего образования согласно *LRU*, для получения постоянной должности достаточно было, чтобы кандидат отвечал простым формальным требованиям (например, имел степень *PhD*). В вузе созывалась комиссия из пяти членов, которая занималась отбором кандидатов. Двух ее членов назначало руководство университета по

рекомендации факультета, три остальных набирались случайным образом из числа внешних профессоров, работавших в других вузах, но представлявших ту же дисциплину. Конкурс проходил в форме открытого заседания: каждый кандидат должен был предстать перед комиссией и рассказать о себе и своих достижениях. Затем члены комиссии уже на закрытом заседании обсуждали каждую кандидатуру и выносили решение. Вузы нередко создавали новые должности по запросу факультетов. Обычно руководство факультета отправляло такой запрос лишь тогда, когда у них на примете был подходящий внутренний кандидат, точно отвечавший всем требованиям. Иногда факультету могли даже пригрозить из ректората, если представители факультета не спешили с запросом, не желая нанимать внутреннего кандидата. Так как, по сути, факультет сам назначал двух из пяти членов отборочной комиссии, то свой кандидат (местный фаворит) имел больше шансов получить работу. Подобная процедура напрямую вела к развитию инбридинга. Более того, внешние кандидаты вообще редко участвовали в подобных «открытых конкурсах».

Однако в 1990-х годах испанское академическое сообщество заговорило о проблеме инбридинга, и в последние годы процедура изменилась. Важнейшим нововведением десятилетней давности стало появление «индивидуальной аккредитации». Это нововведение, как мы увидим далее, повлияло на всю систему принятия кадровых решений.

Оценка качества работы каждого члена профессорско-преподавательского состава в отдельности

В начале 1990-х годов возник целый набор механизмов оценки качества работы каждого члена профессорско-преподавательского состава в отдельности [Mora, 2001]. Сейчас *из этих механизмов наиболее значимы два.*

Один связан с оценкой научной деятельности преподавателей, занимающих постоянные должности. Он был разработан еще в конце 1980-х годов. Были сформированы национальные экспертные комиссии (по дисциплинам), которые занялись оценкой деятельности каждого преподавателя. Раз в 6 лет преподаватель представляет в соответствующую комиссию свои наиболее важные публикации в надежде получить положительную оценку (которую обычно называют *sexenio*, т.е. *шестилетие*). Это довольно серьезная процедура — получить отрицательную оценку очень легко. Соответственно получение *sexenio* повышает авторитетность преподавателя среди коллег. В итоге некоторые вузы ввели новое требование к кандидатам на повышение: отныне претендовать на более высокую должность могли только те, кто имел определенное количество *sexenio*.

Другой (пожалуй, самый важный сейчас) механизм связан с индивидуальной аккредитацией преподавателей. Уже говорилось, что испанская система высшего образования столкнулась с целым рядом проблем: инбридинг, непрозрачность и иногда даже злоупотребления в процессе найма. Озаботившись решением этих проблем, в 2007 г. правительство приняло новый закон, которым вводилось в обиход понятие индивидуальной аккредитации. Теперь, чтобы занять постоянную должность (не стартового уровня) в

государственном или в частном университете, нужно предварительно получить индивидуальную аккредитацию. Выдачей аккредитаций занимаются специальные государственные организации (одна национального уровня и несколько региональных). Специальная экспертная комиссия оценивает резюме кандидата и решает, достоин ли он претендовать на конкретную должность (старшего преподавателя, доцента или профессора).

Эти новые и довольно необычные правила коренным образом изменили испанский образовательный ландшафт. Преподаватели (кроме, естественно, профессоров) сломя голову бросились за аккредитацией. Основной (но не единственный) критерий ее получения — научная продуктивность; количество научных статей, опубликованных испанскими исследователями в индексируемых изданиях, выросло за последние годы в несколько раз. В целом такую систему нельзя назвать плохой, но образовательная сторона процесса, конечно, пострадала. Выдавая аккредитацию, экспертный совет гарантирует, что индивидуум обладает всеми необходимыми исследовательскими и преподавательскими навыками (хотя процедура оценки последних довольно слаба) и имеет право занимать должность определенного уровня в любом вузе страны. Эта система не спасает от инбридинга полностью, но она хотя бы обеспечивает соответствие всех кандидатов на работу, внешних и внутренних, одним и тем же критериям. Это не значит, что отборочная комиссия обязательно наймет лучшего кандидата, но, по крайней мере, тот, кто получит работу, будет достаточно компетентен, чтобы ее выполнять.

ИНБРИДИНГ: ЭМПИРИЧЕСКИЕ ДАННЫЕ И ФАКТЫ

В этом разделе будут представлены данные из разных источников, которые помогли нам оценить уровень инбридинга в испанских вузах. Однако прежде надо отметить следующее. *Во-первых*, наша работа основана на уже имевшихся данных — возможности получить новые у нас не было; вместо этого была сделана попытка собрать всю доступную информацию из других источников. *Во-вторых*, мы не будем настаивать на каком-то одном определении инбридинга, поскольку использованные здесь данные были взяты из разных исследований, а авторы этих исследований исходили из разных определений. В целом они опирались на относительно формальное определение инбридинга — инбридинг как наем вузами собственных выпускников.

Исследования, посвященные инбридингу

В процессе изучения карьерных путей преподавателей испанских университетов и сотрудников университетских исследовательских центров [Cruz-Castro, Sanz-Menéndez, Aje Valle, 2006] выяснилось следующее:

- среди сотрудников, получивших постоянную должность между 1997 и 2001 гг., ~93% работали там же ранее в качестве временных сотрудников;
- ~70% преподавателей получили свою должность по конкурсу, в котором они участвовали в качестве единственных кандидатов;
- 56% преподавателей не имели на момент получения постоянной должности опыта работы за рубежом в рамках постдокторантуры;

- лишь 26% преподавателей до получения постоянной должности работали за рубежом в течение полугода и более.

Эти цифры говорят о том, что уровень мобильности среди испанских преподавателей очень низок, а вузы предпочитают нанимать внутренних кандидатов.

В 2010 г. было проведено другое эмпирическое исследование, которое показало, что, с одной стороны, уровень инбридинга довольно высок, а с другой — в испанских вузах существует внутренний рынок труда, на который молодые ученые выходят еще до окончания аспирантуры [Cruz-Castro, Sanz-Menéndez, 2010]. Исследователи также пришли к выводу, что уровень межуниверситетской мобильности среди недавних выпускников аспирантуры очень низок: 69% получивших степень *PhD* остались работать в своем вузе; 46% респондентов обучались лишь в одном вузе (т.е. получили степень бакалавра, магистра и *PhD* в одном и том же вузе); 61% респондентов получили постоянную должность в том же вузе, аспирантуру которого они окончили.

В недавно проведенном исследовании указывается:

Высокая научная продуктивность ускоряет карьерный рост, но на него влияют и другие важные факторы. Они связаны с социальными аспектами академической жизни и помогают молодым ученым, получившим степень *PhD*, быстрее занять постоянную должность. Чем выше уровень мобильности молодого ученого, тем дольше длится период между окончанием аспирантуры и получением постоянной должности... Огромную роль в ускорении карьерного роста играют такие факторы, как стаж работы и лояльность своему вузу, а также некоторые показатели качества университета, выдавшего преподавателю степень *PhD*. Наше исследование показывает: система высшего образования устроена таким образом, что раньше других постоянную должность получают не те преподаватели, кто наиболее мобилен, а те, кто, с одной стороны, активно участвует в работе своего коллектива и вуза в целом, а с другой — демонстрирует высокие достижения и научный потенциал. [Sanz-Menéndez, Cruz-Castro, Alva, 2013. P. 1]

Это исследование адекватно отражает ситуацию: сейчас рынок более строг к начинающим преподавателям, чем раньше. Однако научные достижения — не главный фактор карьерного роста; видимо, дело в том, что у всех кандидатов довольно высокий уровень подготовки. Основным фактором является степень интегрированности в коллектив. Отсюда можно сделать вывод: система устроена таким образом, что слабые кандидаты не проходят отбор, однако внутренние кандидаты явно имеют преимущество.

Мобильность и инбридинг

В ходе недавнего онлайн-опроса сотрудников шести университетов, расположенных в разных провинциях Испании, спрашивали, довольны ли они ходом образовательной реформы. Результаты опроса позволяют составить представление об уровне мобильности и инбридинга в стране[42].

В табл. 9.1 отражены данные о доле положительных ответов респондентов на несколько вопросов. Университеты отсортированы по дате основания: от самого старого («Университет 1») до самого молодого («Университет 6»).

Таблица 9.1 содержит также данные относительно того, учились ли когда-нибудь преподаватели в том вузе, где они работают, однако без учета уровня полученного диплома (бакалавра, магистра или *PhD*).

Самый интересный результат: чем старше университет, тем выше там уровень инбридинга (столбец А). В старейшем из университетов он достиг 90%, в более молодых он ниже (видимо, потому что эти университеты просто не успели еще выпустить достаточное количество специалистов). Но даже в самом молодом из университетов (основанном за 15 лет до опроса) уровень инбридинга уже достиг 36%.

Таблица 9.1. Доля преподавателей, ответивших «Да» на следующие вопросы:

- А. Есть ли у Вас диплом университета, в котором Вы сейчас работаете?
- В. Был ли у Вас во время обучения или работы опыт участия в программах академической мобильности?
- С. Вся ли Ваша преподавательская карьера связана с университетом, в котором Вы сейчас работаете?
- Д. Доводилось ли Вам когда-нибудь работать в другом университете, расположенном в Вашем регионе?

Университет	Ответы респондентов, %				
	А	В	С	Д	С+Д
Университет 1	90	25	59	16	76
Университет 2	86	24	76	3	78
Университет 3	81	21	74	10	84
Университет 4	69	21	64	10	74
Университет 5	59	30	57	26	83
Университет 6	36	27	53	23	75

Почти у четверти всех преподавателей есть опыт участия в программах академической мобильности во время учебы или уже во время работы (столбец В). Но двое из трех преподавателей все равно никогда не работали в других вузах (столбец С). Если суммировать их с теми, кто когда-либо работал в другом вузе того же региона, получится около 80% (столбец С+В). Таким образом, большинство преподавателей никогда не работали за пределами своего региона. Низкий уровень межрегиональной (а на практике — часто и междугородней) мобильности среди преподавателей испанских вузов очевиден. Как будет показано далее, высокая степень инбридинга в испанских вузах связана с низким уровнем академической и географической мобильности в стране в целом.

Если сгруппировать имеющиеся данные по признакам пола и возраста, выяснится, что среди представителей молодого поколения преподавателей (в возрасте 45 лет или младше) доля имеющих опыт участия в программах

академической мобильности выше, чем среди их старших коллег (27% против 18%). Однако и уровень инбридинга среди представителей молодого поколения выше (65% против 49%), что связано с недавними изменениями на академическом рынке труда. Раньше, когда система высшего образования еще продолжала расширяться, у преподавателей было больше возможностей выбрать место работы. Уровень международной мобильности среди женщин выше, чем среди мужчин (25% против 21%); кроме того, инбридов среди женщин меньше, чем среди мужчин (59% против 65%).

Академический инбридинг и публикационная активность

На международном уровне одними из первых тему инбридинга в испанских вузах подняли Наварро и Риверо, напечатав статью в журнале *Nature* [Navarro, Rivero, 2001]. В Испании из-за этого даже разразился скандал. Авторы оценивали уровень инбридинга по следующему параметру: совпадает ли институциональная аффилиация, указанная ученым в его первой опубликованной работе, с нынешней? Строго говоря, этот метод оценки инбридинга не совсем верен. Но учитывая низкий уровень межуниверситетской мобильности в Испании, разумно предположить, что молодые ученые публиковали свои первые работы в тех же вузах, аспирантуру которых оканчивали. Наварро и Риверо использовали полученный ими показатель для сравнения уровня инбридинга в Испании и в трех других странах: США, Великобритании и Франции. Они отобрали по 40 исследователей из каждой страны (все они являлись постоянными сотрудниками факультетов естественных наук различных вузов) и собрали по ним необходимые данные. Эти данные их поразили: из числа всех исследователей, получивших постоянную должность, внешними кандидатами в США оказались 93%; в Великобритании — 83%, во Франции — 50%, а в Испании — всего 5%. Отсюда Наварро и Риверо сделали вывод, что в Испании 95% преподавателей, имеющих постоянный контракт, опубликовали первую статью, уже будучи сотрудниками своего вуза. В большинстве случаев их публикации были основаны на результатах диссертационного исследования, так что можно предположить, что 95% всех преподавателей с постоянным контрактом — инбриды.

ПРИЧИНЫ ИНБРИДИНГА В ИСПАНСКИХ ВУЗАХ

В целом в мире существует консенсус, что инбридинг отрицательно сказывается на результатах академической деятельности. Мы согласны с этой точкой зрения, но хотели бы подчеркнуть, что причин, ведущих к развитию инбридинга, много, и они очень разнообразны. Говоря об инбридинге в академической среде, нельзя забывать о социальных, структурных и экономических аспектах этого явления. Не стоит полагать, что в данной главе будет сделана попытка оправдать инбридинг. Однако хотелось бы объяснить, *почему* он настолько распространился в Испании. Хотелось бы показать, что инбридинг — не всегда результат размытости профессиональной этики в академическом сообществе (хотя зачастую это именно так). В Испании инбридинг обусловлен целым рядом факторов, связанных с культурой страны и с действующей системой управления университетами.

Инбридинг обычно развивается в тех странах, где не до конца сложились институты, где не развит рынок труда, где система высшего образования предусматривает единообразие условий труда и оплаты преподавателей. Чтобы понять, почему в таких странах развивается инбридинг, необходимо разобраться со структурными и институциональными факторами. Нельзя утверждать, что инбридинг — всего лишь вид коррупции в академической среде (хотя иногда они действительно сочетаются друг с другом). Иногда инбридинг — естественный результат сложившихся структурных условий.

Такие явления, как инбридинг и в целом низкий уровень мобильности, можно понять в контексте дилемм, с которыми сталкиваются вузы: мобильность или лояльность? космополитизм или гарантии занятости? текучесть кадров или их сохранение? Вузы просто вынуждены делать выбор. [Cruz-Castro, Sanz-Menéndez, 2010. P. 28]

Рассмотрим подробно факторы, приводящие к распространению инбридинга в испанских университетах.

Отсутствие открытого академического рынка труда

Отчасти академический инбридинг в Испании связан с процессом найма. Формально наем предполагает стандартизированную процедуру оценки кандидатов, но на практике часто сводится к неформальной оценке личных качеств кандидата (если он претендует на должность в том же подразделении вуза, где работает) через призму отношений, которые уже сложились к этому моменту между ним и членами отборочной комиссии. Ситуация в Испании очень сходна с ситуацией во Франции.

Иногда он (инбридинг. — *Авт.*) становится формой выражения благосклонности к тому, кто уже практически стал коллегой, кто уже получал раньше поддержку со стороны старших сотрудников, кто часто уже занимается исследованиями и несет определенную педагогическую нагрузку. Таким образом факультет дает своему недавнему выпускнику или молодому сотруднику хороший карьерный шанс — ведь шансов поступить на работу в другой вуз, где точно так же развит инбридинг, у него, скорее всего, мало. [Godechot, Louvet, 2008. P. 2]

Почему испанские вузы предпочитают внутренних кандидатов? *Во-первых*, все члены профессорско-преподавательского состава обязаны заниматься как исследовательской, так и педагогической деятельностью, но первую гораздо проще оценить. Если «свой» кандидат может похвастаться хорошими (пусть и не лучшими) профессиональными достижениями, а его коллеги знают, что он хороший преподаватель, то, конечно, они захотят его поддержать. *Во-вторых*, из резюме кандидата непонятно, насколько удачно он впишется в коллектив, обладает ли он необходимыми для этого навыками. Соответственно вузы делают более безопасный выбор — ведь они уже знают, что собой представляет внутренний кандидат, и даже не смотрят на то, обладает ли внешний кандидат искомыми навыками. *В-третьих*, что особенно важно, практически все факультеты всех вузов страны (за редким исключением) проводят именно такую кадровую политику.

Рассмотрим типичную для испанского университета ситуацию. Молодой человек отлично учится, и его привлекает академическая карьера. Он находит профессора (обычно это профессор того же вуза, где он учится) и в том или ином качестве начинает участвовать в исследовательской и преподавательской деятельности под его началом. Затем он поступает в аспирантуру, и спустя несколько лет он уже готов продвигаться по карьерной лестнице. На этом этапе представители факультета, где он учится, должны были бы честно сказать ему: «Поздравляем, ты готов к работе преподавателя, ищи себе вакансию в другом вузе». Либо они должны были бы сказать (и так развивается инбридинг): «Поздравляем, ты готов к работе преподавателя, мы постараемся найти тебе у нас стабильное место». Но в первом случае, в отличие от второго, молодой исследователь был бы обречен на безработицу: вероятность устроиться в другой вуз в Испании крайне мала, поскольку инбридинг свойствен практически всем испанским университетам. Тогда что же честнее и справедливее? Однозначно ответить здесь сложно. Альтернативный вариант должен быть согласован на национальном уровне, иначе инбридинг по-прежнему будет процветать в испанских вузах.

Авторы исследования, посвященного ранним этапам карьеры молодых преподавателей (в частности, этапа получения первой постоянной должности в связи с их научной продуктивностью и уровнем мобильности), не обнаружили «ни того, что инбриды менее продуктивны, чем их более мобильные коллеги, ни того, что инбриды более продуктивны» [Sanz-Menéndez, Cruz-Castro, Alva, 2013. P. 8]. Почему? *Во-первых*, как уже говорилось, послужной список у инбридов сам по себе неплох; *во-вторых*, инбриды обычно работают в исследовательских командах, научные результаты которых измеряются простыми показателями, и эти показатели быстро набирают популярность в мире.

Институциональный контекст в Испании характеризуется низким уровнем мобильности и ограниченной конкуренцией, поэтому динамика внутреннего рынка труда существенно влияет на темпы карьерного роста преподавателей. По окончании аспирантуры испанские исследователи довольно быстро получают постоянную должность, но благодаря устройству внутреннего рынка труда, а не своим профессиональным достижениям и публикациям. [Ibid. P. 10]

Иными словами, социальные отношения — важнейший фактор карьерного роста в начале академической карьеры. Подобная процедура найма позволяет сократить издержки оценки и отбора кандидатов, и если внутренний кандидат обладает нужными качествами, то ее нельзя назвать неэффективной. Но эта модель принятия кадровых решений имеет свои недостатки.

Во-первых, она открывает лазейки для злоупотреблений. Обычно если внутренний кандидат и не является лучшим, он все же достаточно компетентен. Но иногда внутренний кандидат не отвечает необходимым требованиям, и тем не менее получает работу благодаря своим личным связям с профессором (например, они родственники или профессор ему протезирует и т.д.). Сейчас, правда, это уже невозможно из-за введения процедуры индивидуальной аккредитации: она позволяет отследить соответствие всех кандидатов хотя бы минимальным требованиям.

Во-вторых, эта модель дискриминирует тех, кто по какой-то причине не смог наладить хороших отношений с коллегами, а также тех, кто оканчивал аспирантуру другого вуза. Можно сказать, что испанские вузы наказывают наиболее независимых, а также мобильных ученых. Чтобы успешно продвигаться по карьерной лестнице, надо не только хорошо работать (какие уж тут сомнения!), но и по возможности «не слезать со своего места».

В-третьих, в долгосрочной перспективе она чревата негативными последствиями. Может быть, инбриды в самом деле хорошо работают и не слишком уступают неинбридам. Но низкий уровень мобильности среди них и отсутствие опыта работы в других вузах (в Испании или за рубежом) ведет к провинциализму. Они зациклены на своем маленьком мирке, они практически не поддерживают связей с иностранными коллегами, они выключены из глобального академического сообщества. Такая изоляция точно приведет к снижению качества и обучения, и исследовательской деятельности в испанских вузах.

Отсутствие конкуренции среди вузов

Вузы в Испании получают финансирование в зависимости от количества студентов, образовательных программ и объема преподавательской нагрузки. Во всех вузах примерно одинаковые условия труда и система оплаты. В условиях финансового равенства вузы не имеют возможности поощрять сотрудников за высокие достижения. Надбавки за исследовательскую деятельность в большинстве вузов незначительные, а стоимость обучения везде примерно одинакова, так что вузам не приходится бороться за финансирование, чтобы, например, иметь возможность переманить лучших профессоров и ученых. Существенных качественных или репутационных различий между вузами тоже не наблюдается. Конечно, некоторые университеты и факультеты обладают более высоким престижем, но обычно они расположены в больших городах с высокой стоимостью жизни, в то время как заработная плата в них не выше, чем в маленьких городках. Соответственно, преподавателям просто незачем менять вуз, у них нет для этого стимулов. Отсюда — низкая мобильность преподавателей, а с ней тесно связан инбридинг.

Модель управления университетами

Хотя на развитие инбридинга в Испании влияет множество факторов, главный из них — принятая модель управления университетами. Уже упоминалось, что в 1983 г. университеты получили автономию, и право принятия решений перешло к вузовским коллегиальным органам управления. Именно они решают практически все вопросы, связанные с деятельностью вуза. Такая модель управления при отсутствии внешнего контроля ведет к тому, что интересы отдельных лиц или небольших групп нередко оказываются выше интересов вуза. Сотрудники предпочитают помогать друг другу, а не искать новых, лучших сотрудников извне. Как сложившиеся неформальные практики играют на руку внутренним кандидатам, показывают следующие три примера.

1. Обычно именно факультет объявляет об открытии вакансии на постоянную должность. Нередко руководство вуза указывает факультету

(причем официально), что объявлять об открытии вакансии следует лишь тогда, когда у факультета есть собственный достойный кандидат, который имеет высокие шансы пройти по конкурсу. Более того, стоит ли открывать вакансию, иногда решает даже не факультет, а преподаватель, исходящий из того, насколько он сам хорошо подготовлен к формальной процедуре отбора.

2. Необходимо уделять много времени как исследовательской, так и преподавательской работе, чтобы в будущем получить постоянную должность. Объявляя об открытии вакансии, факультет прописывает требования к объему исследовательской и преподавательской нагрузки. И если требования к последней, как правило, основаны на реальных потребностях факультета, то «академический профиль» зачастую копирует научные интересы внутреннего кандидата, порой даже дословно.

3. Иногда факультет составляет особый список требований к кандидатам, которые отборочная комиссия обязана учитывать. Так, ей довольно часто (и даже слишком часто) приходится оценивать знание регионального языка. Каждый пункт резюме получает определенную оценку. Но если кандидат, например, вел какой-то курс в вузе, открывшем вакансию, он получает в полтора раза больше баллов за этот пункт, чем кандидат, который вел аналогичный курс в другом вузе. Такая система оценки кандидатов скорее напоминает программу поощрения авиакомпаниями часто летающих пассажиров[43].

Причины тому кроются в отсутствии внешнего контроля и в отсутствии у факультетов стимулов к поддержанию высоких профессиональных стандартов. Поэтому неудивительно, что сотрудники вузов предпочитают помогать друг другу, а не нанимать каких-то новых людей, которые могут нарушить статус-кво. Некоторые полагают, что ситуацию можно было бы исправить, изменив правила кадровой политики. И действительно, введение индивидуальной аккредитации преподавателей, например, повысило средний уровень сотрудников, нанимаемых вузами. Однако к снижению уровня инбридинга это не привело. Есть сторонники и более радикальных мер [Mora, 2000]. Они считают, что должны измениться не только правила кадровой политики, но и вся система управления университетами. Они предлагают ввести внешний контроль за деятельностью вузов и создать стимулы к тому, чтобы вузы боролись за лучших сотрудников. Введение элементов конкуренции заставило бы вузы нанимать лучших кандидатов, поскольку тогда все сотрудники были бы заинтересованы в повышении престижности своего факультета и университета в целом.

Низкий уровень мобильности

Высокий уровень академического инбридинга в Испании во многом связан с низким уровнем мобильности преподавателей, что свойственно, впрочем, большинству испанцев. Они очень привязаны к родным местам — к местам, где родились и выросли. Для них переезд в другой город или — Боже упаси — в другой регион немыслим. Они глубоко убеждены: «где родился, там и пригодился». Это видно, например, по тому, что в собственном, а не в съемном жилье живут 81% испанцев против 58% французов и всего лишь 40% немцев

[Eurostat, 2013]. С одной стороны, иметь собственное жилье для испанцев очень важно. С другой — такое жилье, зачастую связанное с ипотекой и прочими расходами, ограничивает мобильность. Испанец будет готов переехать, только если условия труда на новом месте окажутся существенно лучше, а заработная плата — намного выше. Но этого не стоит ждать, если ты университетский преподаватель, поскольку условия труда и оплаты во всех испанских вузах примерно одинаковы. Можно предположить, хотя у нас нет точных данных, что большинство преподавателей не просто учились и работают в одном и том же вузе, но и родились в том же городе или неподалеку.

А каков процент студентов, которые выбирают вуз вне родного региона? Больше всего студентов из других регионов учится в Мадриде, ведь там находится наибольшее число вузов, и в том числе частных. Но даже в Мадриде доля таких студентов составляет всего 26,2%. Наиболее престижные в стране вузы расположены в Каталонии, да и ее столица Барселона всем хорошо известна. Однако лишь 6,8% студентов каталонских вузов приехало из других регионов. Более того, лишь 2,2% каталонцев и 3,4% мадридцев покидают родной регион, чтобы поехать учиться еще куда-нибудь [МБСБ, 2013].

Несмотря на низкий уровень мобильности на национальном уровне, в последние годы все больше испанских студентов участвуют в программах краткосрочной международной академической мобильности. Так, в 2012 г. 36 718 испанцев участвовали в программе «Эразмус» (в том же году в Испанию приехали 37 432 студента из других европейских стран). В Испании также есть собственная стипендиальная программа «Сенека», аналогичная программе «Эразмус», направленная на развитие межвузовской мобильности внутри страны. Тем не менее в 2011/12 учебном году ее получили лишь 2129 студентов, и то не все из них в итоге ею воспользовались. Очевидно, что большинство молодых испанцев не хотят уезжать из своего региона. Даже студенты не хотят менять место жительства; переезд в другой регион — скорее исключение, чем правило. Так что не стоит ждать, что преподаватели будут вести себя иначе.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В этой главе мы использовали данные, полученные различными исследователями. Они по-разному подходили к инбридингу, и иногда у нас были лишь косвенные показатели, по которым можно было оценить уровень инбридинга. Тем не менее, несмотря на эти ограничения, напрашивается очевидный вывод: уровень академического инбридинга в Испании очень высок. По нашим оценкам, он колеблется в среднем между 80 и 90%. Однако ни академическое сообщество, ни испанское общество в целом не считают, что это плохо. Те, кто высказывается против сложившейся в Испании практики, в большинстве своем — либо аутсайдеры, которые получили *PhD* за границей и по возвращении на родину не могут найти работу; либо немногочисленные инсайдеры, которые, поработав за рубежом, осознали пагубность инбридинга. Обычно эти «несогласные» — высококвалифицированные профессионалы, но их мало, и у них нет возможности изменить статус-кво.

Повторим, причин столь высокого уровня инбридинга в Испании несколько: отсутствие мобильности и конкурентного рынка труда, своеобразная

модель управления вузами, традиционная испанская ментальность, придающая большое значение региональной идентичности. Но прежде всего проблема в том, что испанцы не видят в инбридинге ничего дурного — возможно, потому что его отрицательные последствия неочевидны в краткосрочной перспективе.

Значимой связи между инбридингом и научной продуктивностью преподавателей испанских вузов обнаружить не удалось: в этом плане инбриды не отличались от своих более мобильных коллег [Cruz-Castro, Sanz-Menéndez, 2010]. Распространенное мнение, будто инбриды менее производительны, не подтвердилось. Правда, мы оценивали производительность преподавателей лишь по одному показателю — по количеству опубликованных работ, без учета качества этих работ, их значимости и пр. Возможно, более глубокое исследование дало бы иные результаты.

Отметим, что многие вполне довольны инбридингом.

Существование сетей старых связей подчеркивает значение институциональной принадлежности, поддержания статус-кво. Иными словами, академический инбридинг способствует укреплению организационной/институциональной культуры, консолидации научной повестки дня и гарантирует устойчивость организации... На начальных этапах развития образовательных систем (и университетов) инбридинг неизбежен и, пожалуй, даже необходим и целесообразен, поскольку помогает быстрее нарастить исследовательский и образовательный потенциал. Он также способствует сохранению стабильности, выработке общих ценностей и формированию устойчивых научных коллективов. [Horta, Sato, Yonezawa, 2011. P. 37]

Если инбридинг не сказывается отрицательно на научной продуктивности преподавателей, а иногда даже несет в себе положительный заряд (сохранение стабильности, формирование устойчивых научных коллективов), то что же в нем плохого? На самом деле проблема в другом. Для небольшого вуза местного или регионального значения, который занимается в основном образовательной, а не исследовательской работой, инбридинг, возможно, и не пагубен. Но он становится по-настоящему опасен для университетов, чья миссия — решение сложных общественно значимых задач в условиях формирования глобальной экономики знаний: «Тогда инбридинг скорее вреден, нежели полезен — он ведет к инертности, институциональной местечковости и интеллектуальной изоляции» [Ibid. P. 37].

Есть данные, что инбриды в большей степени ориентированы на собственный вуз и менее открыты международному академическому сообществу. Низкий уровень мобильности, особенно среди молодых преподавателей, очень сильно влияет на их профессиональное поведение и уровень научной продуктивности. Наименее мобильные исследователи часто ограничивают круг профессионального общения своими коллегами по факультету или вузу [Horta, Veloso, Grediaga, 2007; Horta, 2012].

Негативные последствия академического инбридинга в Испании заметны на индивидуальном уровне. Да, у преподавателей много публикаций, но их импакт-фактор невелик [SCImago]. Несмотря на недавние реформы, связанные с присоединением Испании к Болонскому процессу, испанские вузы

придерживаются прежних традиций: большинство исследователей воспроизводят методы своих коллег по факультету — других они просто не знают. Но, пожалуй, наиболее заметны негативные последствия инбридинга на институциональном уровне: испанские вузы малоизвестны за рубежом (кроме стран Латинской Америки) и невысоко котируются в мире, поскольку сами их руководители не отличаются широтой мышления, немногие из них владеют иностранными языками или когда-либо работали за рубежом. Испанцы не видят в инбридинге угрозу. Однако это явление очевидным образом не способствует росту международной конкурентоспособности испанских вузов, а также интеллектуальному развитию страны в целом в то время, когда в мире складывается глобальная экономика знаний.

БИБЛИОГРАФИЯ

Alvarez G., Ceballos F.C., Quinteiro C. The Role of Inbreeding in the Extinction of a European Royal Dynasty // PLOS ONE. 2009. Vol. 4. No. 4.

Cruz-Castro L., Sanz-Menéndez L. Mobility versus Job Stability: Assessing Tenure and Productivity Outcomes // Research Policy. 2010. Vol. 39. No. 1. P. 27-38.

Cruz-Castro L., Sanz-Menéndez L., Aje Valle J. Las trayectorias profesionales y académicas de los profesores de universidad y los investigadores del CSIC. 2006. <<http://digital.csic.es/handle/10261/1667>> (accessed 17 November 2013).

Eurostat. Statistics on Income, Social Inclusion and Living Conditions. 2013. <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/income_social_inclusion_living_conditions/introduction> (accessed 12 November 2013).

Godechot O., Louvet A. Academic Inbreeding: An Evaluation // La vie des idées.fr. 22 April 2008.

Horta H. Deepening Our Understanding of Academic Inbreeding Effects on Research Information Exchange and Scientific Output: New Insights for Academic Based Research // Springer Science+Business Media B.V. 12 August 2012.

Horta H., Sato M., Yonezawa A. Academic Inbreeding: Exploring its Characteristics and Rationale in Japanese Universities Using a Qualitative Perspective // Asia Pacific Education Review. 2011. Vol. 12. No. 1. P. 35-44.

Horta H., Veloso F., Grediaga R. Navel Gazing: Academic Inbreeding and Scientific Productivity: Department of Engineering and Public Policy. Working paper No. 118. 2007. <<http://repository.cmu.edu/epp/118>>.

MECD. Estadísticas universitarias. 2013. <<http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/universitaria.html>> (accessed 17 October 2013).

Mora J.-G. Spain // International Handbook of Higher Education / P. Altbach, J. Forest (eds). Dordrecht, Netherlands: Springer, 2006. P. 995-1003.

Mora J.-G. The Academic Profession in Spain // The Changing Academic Workplace. Comparative Perspectives / P. Altbach (ed.). Boston: CIHE, 2000. P. 165-191.

Mora J.-G. The Academic Profession in Spain: Between the Civil Service and the Market // Higher Education. 2001. Vol. 41. No. 1-2. P. 131-155.

Navarro A., Rivero A. High Rate of Inbreeding in Spanish Universities // Nature. 2001. No. 410. P. 14.

Sanz-Menéndez L., Cruz-Castro L., Alva K. Time to Tenure in Spanish Universities: An Event History Analysis // PLOS ONE. 2013. Vol. 8. No. 10. SCImago. <<http://www.scimagojr.com/>> (accessed 17 February 2014).

10. АКАДЕМИЧЕСКИЙ ИНБРИДИНГ В ВУЗАХ УКРАИНЫ

Илона Сологуб, Том Купе

ВВЕДЕНИЕ

Уровень академического инбридинга в украинских вузах довольно высок — примерно 50%. Это обусловлено как историческими факторами (традицией тесных личных связей), так и современными (единообразная для всех вузов система оплаты труда, высокий уровень коррупции и подушевая система финансирования, когда вузы получают деньги в зависимости от количества студентов, а не от качества работы). Мы полагаем, что инбридинг не является основной проблемой системы высшего образования. Это скорее следствие других, более глубоких проблем, как то: высокий уровень централизации, закостенелость, отсутствие конкуренции между вузами, студентами и преподавателями (как известно из экономической теории, отсутствие конкуренции снижает качество продукции и эффективность производства). В целом, можно сказать, академический инбридинг — лишь часть более масштабного феномена, состоящего в том, что инсайдеры всегда получают предпочтение. Для найма необходимо, чтобы кто-то из сотрудников вуза «порекомендовал» кандидата лицам, принимающим кадровые решения. Один из способов познакомиться с человеком, который мог бы дать подобную «рекомендацию», — поступить в этот вуз учиться.

Тот факт, что инсайдеры получают предпочтение, только ухудшает положение дел в высшей школе. Главная проблема сегодня — низкое качество преподавательской и исследовательской работы вузов. Таким образом, установление формальных правил, направленных на борьбу с инбридингом (например, путем запрета найма собственных выпускников в течение пяти лет после получения ими диплома), способствовало бы улучшению ситуации, поскольку тогда на академическом рынке труда появились бы элементы конкуренции и рыночных отношений.

В этой главе сначала описываются источники данных, на которых основывалось исследование. Затем дается исторический экскурс, объясняющий, почему на Украине сложилась традиция инбридинга. Далее рассматривается феномен инбридинга в современном украинском контексте и показано, как нынешние условия способствуют поддержанию инбридинга. В конце представлены результаты эконометрического исследования. Его целью было изучение факторов, способствующих развитию инбридинга на индивидуальном и институциональном уровнях, а также взаимосвязи уровня инбридинга с

величиной заработной платы и исследовательской продуктивностью преподавателей.

ИСТОЧНИКИ ДАННЫХ

Насколько нам известно, проблема академического инбридинга никогда раньше не поднималась ни украинскими исследователями, ни украинскими политиками, так что наше исследование является первым в этой области. Когда мы приступали к работе, у нас не было никаких данных. Государственная служба статистики Украины публикует лишь обобщенную информацию о количестве преподавателей и их уровне образования.

Для сбора данных мы подготовили онлайн-опросник, наподобие тех, что использовали организаторы международного научного проекта, который лег в основу этой книги. Из-за отсутствия средств на полевые исследования мы разослали этот опросник среди наших выпускников и их коллег, работающих в академической сфере. Откликнулись 59 респондентов. Для получения более полной картины мы добавили в онлайн-опросник несколько вопросов личного характера: мы попросили респондентов рассказать, как они получили свою последнюю работу. Большинство наших респондентов — экономисты, работающие в разных регионах страны. Поэтому мы полагаем, что полученные данные можно использовать для обобщенной оценки кадровой политики украинских университетов. В дальнейшем мы будем называть это исследование «нашим исследованием».

Кроме того, мы воспользовались результатами опроса, проведенного Центром исследования общества [Socio-economic..., 2013]. В нем участвовали 424 преподавателя[44]. Основные вопросы этого исследования касались наличия в вузах демократических процедур управления и отношения преподавателей к объявленной недавно реформе высшего образования. Но кроме того, исследователям удалось собрать информацию о самых разных аспектах работы преподавателей, как то: объем нагрузки, количество публикаций, участие в конференциях, уровень дохода и т.д. Среди прочего респондентов спрашивали, являются ли они выпускниками вуза, в котором работают. Мы использовали эти данные для проведения эконометрического анализа факторов, влияющих на развитие инбридинга, а также для оценки влияния инбридинга на преподавателей. Далее мы будем ссылаться на это исследование как на *CSR* — 2013.

Мы также использовали данные Государственной службы статистики Украины[45] и Украинского мониторинга экономического положения и здоровья населения — масштабного исследования, содержащего информацию о домохозяйствах и отдельных индивидах (послужной список, уровень дохода и трат, условия жизни и пр.).

РЕАЛИИ УКРАИНСКОГО АКАДЕМИЧЕСКОГО МИРА

Состояние украинской системы высшего образования отражает положение дел в стране в целом. Поэтому, прежде чем обсуждать инбридинг, надо вкратце охарактеризовать украинское общество, реалии которого могут быть непонятны стороннему наблюдателю.

Украина — постсоветская страна. Она сохранила многие советские черты, которые подробно описаны в научной литературе, посвященной советскому общественному устройству (см., например: [Lane, 1990; Strayer, 1998; Understanding..., 1988; CIA's Analysis..., 2001; Starr, 1988; Fisher, 1992; Buxton, Konovalova, 2012]), а также в воспоминаниях советских диссидентов (см., например: Войнович В. Антисоветский Советский Союз).

Советское прошлое до сих пор сказывается на жизни украинцев. Если частный сектор перенял у Запада привычные принципы работы, то государственные организации (а к ним относится большинство университетов) по-прежнему воспроизводят традиционные (неконкурентные и неэффективные) методы работы и найма персонала.

Пожалуй, основные различия между СССР (а также его предшественницей — Российской империей) и западными странами лежат в ценностной сфере. Раньше в стране господствовал принцип верховенства государства над индивидом, общество было основано на вертикальных связях, развитие горизонтальных связей между гражданами не поощрялось, государство наказывало инакомыслящих. СССР (и Украина как его часть) на протяжении долгого времени целенаправленно избавлялся от наиболее независимых, творчески мыслящих, социально активных людей (на Западе они принадлежали бы к среднему классу).

Идеальный советский гражданин должен был быть физически здоровым, верить в коммунизм, доверять лидерам КПСС и не задавать вопросов. А если в его окружении появлялись «антисоветские элементы», он должен был уведомить КГБ. В результате сегодня в постсоветских обществах уровень общественного доверия и уровень гражданской активности очень низки [Lomnitz, Sheinbaum, 2004]. Для постсоветских обществ характерны консервативность, вызванная страхом перемен, и патернализм[46].

Тотальный государственный контроль за всеми аспектами частной жизни привел к интенсивному развитию неформальных отношений, которые заменили отсутствующие при плановой экономике характерные для рынка механизмы. Возникли подпольное производство, «черный» рынок валюты и импортных товаров, самиздат. Коррупция и блат заняли свое место в постсоветских обществах, особенно — в сфере высшего образования [Walker, 2011], позволив людям обходить строгие правила и законы.

Одна из характернейших черт советского общества — необходимость налаживать личные связи. Такие связи были нужны везде: чтобы купить дефицитный товар, лечиться у хорошего врача, поступить в престижный университет, получить работу. И сегодня, несмотря на введение рыночных механизмов, личные связи играют большую роль. Более половины украинцев до сих пор ищут работу главным образом через друзей и родственников [Bilyk, Sheron, 2012]. Это одна из причин высокого уровня инбридинга в украинских вузах (согласно CSR — 2013, он составляет 48,6%) — ведь традиция найма по рекомендации осталась.

Советская экономика была устроена таким образом, что все предприятия, земля и жилье, кроме деревенских частных домов и приусадебных участков, принадлежали государству. Частное предпринимательство было запрещено.

Вплоть до конца 1980-х годов оно каралось законом. Рынка в экономическом понимании не было. Министерства разрабатывали производственные планы и спускали их предприятиям; уровень цен и заработной платы определялся централизованно. Процесс поиска работы проходил совсем иначе, чем сегодня: работодателя интересовало скорее наличие прописки[47], нежели реальная квалификация потенциального работника. Получить работу без прописки можно было, лишь воспользовавшись неформальными каналами (рекомендациями). Иногда образованный человек соглашался даже на неквалифицированную работу, если предприятие могло оформить ему временную прописку.

«Молодые специалисты» (выпускники вузов) уезжали работать по распределению — их распределяли централизованно, как товары по магазинам. С этой целью в вузах создавались специальные комиссии, в работе которых участвовали ректор, заведующие кафедрами, представители профильного министерства, а также представители ВЛКСМ и профсоюзов (подробнее см. закон «О распределении и использовании в народном хозяйстве выпускников высших и средних специальных учебных заведений»). При распределении учитывались успеваемость, семейное положение, нужды предприятий, отправлявших в профильные министерства заказы на количество необходимых специалистов, а также неформальные рекомендации влиятельных лиц. Чтобы получить хорошую работу (т.е. в большом городе или в европейской части СССР), многие студенты старались наладить личные связи с членами комиссии.

Лучшее, о чем мог мечтать выпускник, — получить работу в вузе. Во-первых, в вузе работать приятнее, чем на заводе. Во-вторых, в СССР сотрудники вузов получали хорошую заработную плату и имели высокий социальный статус. Например, заработная плата ассистента преподавателя соответствовала средней заработной плате по стране. Зарботная плата доцента со степенью кандидата наук вдвое, а профессора втрое превышала среднюю заработную плату по стране. Зарботная плата заводского инженера составляла 80-120% средней заработной платы по стране [Historical Materials web-site; Analytical Club web-site].

Если в вузе открывалась вакансия, профессор нанимал одного из своих бывших студентов, чтобы не получить по распределению «кота в мешке» из другого вуза. В таких условиях инбридинг был неизбежен. По сути, это был единственный способ стать преподавателем.

Подобная кадровая политика привела к формированию в вузах своего рода корпоративных отношений, в которых участвуют в том числе и студенты. Иначе говоря, преподаватель с самого начала видит в студентах потенциальных будущих коллег. И предлагая студенту продолжить обучение в аспирантуре, преподаватель поступает, как менеджер в коммерческой фирме, отправляющий своего сотрудника на курсы повышения квалификации. Фирма ожидает, что сотрудник по окончании курсов отработает затраченные на его обучение средства. Точно так же преподаватель ожидает, что аспирант останется предан своей альма-матер и отработает в вузе после защиты диссертации по крайней мере несколько лет (и студенты знают об этом). Корпоративная лояльность способствует поддержанию академических традиций и созданию «научных

школ». Возглавляющий научную школу профессор берет в помощники своих студентов, которые впоследствии, когда он выйдет на пенсию, продолжат его исследования (и возьмут на себя его курсы лекций).

Итак, первая проблема украинской системы высшего образования — блат. Вторая проблема — коррупция⁴⁸.

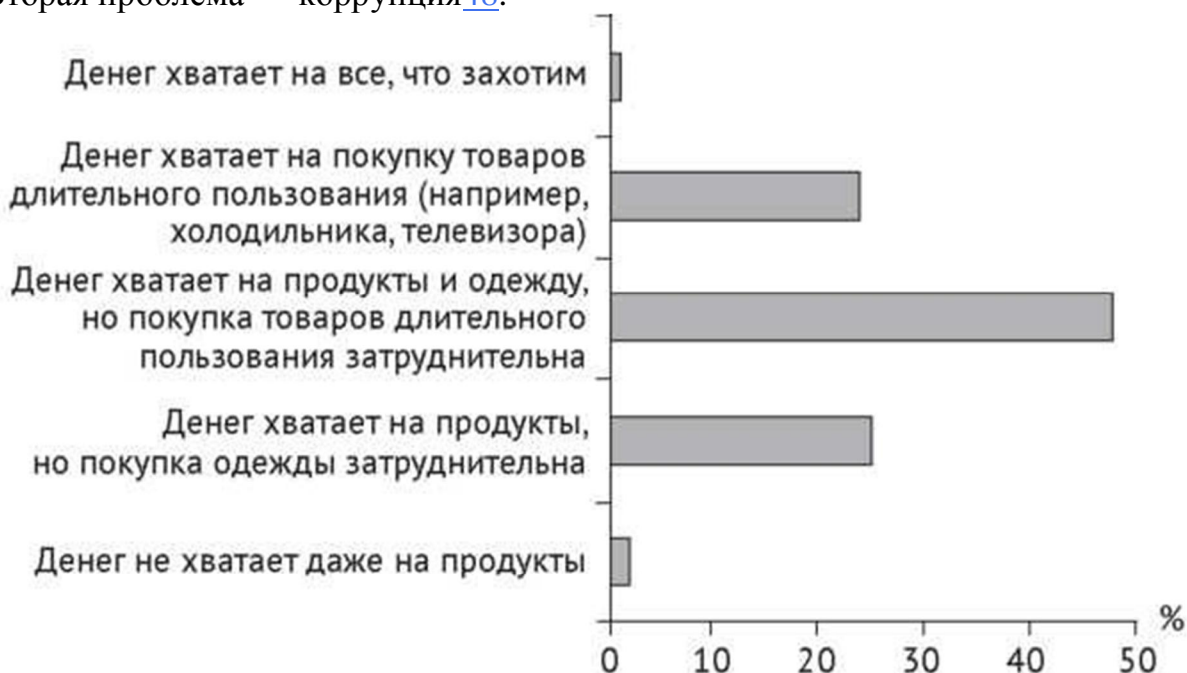


Рис. 10.1. Распределение преподавателей по уровню семейного дохода (по субъективной оценке респондентов), %

Источник: CSR — 2013.

Коррупция в вузах — не только традиция, но и следствие того, что заработная плата в этом секторе невелика. И хотя данные Государственной службы статистики Украины обычно занижены (поскольку многие сотрудники получают заработную плату «в конверте»), исследования (CSR — 2013) показывают, что семейный доход более 20% преподавателей действительно не позволяет им поддерживать достойный уровень жизни (рис. 10.1).

Соответственно, формируются предпосылки к коррупционному поведению. К сожалению, неизвестно, какая доля преподавателей получает «дополнительный доход» в виде взяток. Но по наблюдениям и данным некоторых опросов, это довольно распространенная практика. Повсеместная коррупция ведет к девальвации дипломов и подрывает авторитет вузов, создавая тем самым новые стимулы для распространения инбридинга. В следующем разделе эти вопросы будут рассмотрены более подробно.

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК МЕХАНИЗМ ОТБОРА

Одна из основных функций высшего образования, помимо обучения, — отбор наиболее одаренных людей, разделение на тех, кто способен освоить университетскую программу, и на всех остальных. Чтобы этот механизм работал, он должен быть как можно более объективен, т.е. студенты должны зарабатывать свои оценки честно. Однако на практике это не всегда так. На Украине граждане зачастую пренебрежительно относятся к правилам. Контроль

за их соблюдением очень слаб. Поэтому многие студенты ведут себя недобросовестно и не видят в этом ничего плохого. Многие списывают на экзаменах, выдают работы, скачанные из Интернета, за свои или вовсе покупают готовые курсовые или дипломные работы (такой продукт предлагают множество фирм, готовых за деньги написать не только эти работы, но и кандидатские диссертации).

Из-за этого высшее образование практически перестало быть механизмом фильтрации. Хорошие студенты получают хорошие оценки и знания. Но «плохие» студенты могут получить такие же оценки — за деньги или по блату. А значит, сам по себе диплом ни о чем не говорит потенциальному работодателю — чтобы отличить хорошего выпускника от плохого, ему приходится использовать другие механизмы фильтрации.

В частном секторе работодатель обращает больше внимания на опыт работы кандидата и имеющиеся у него рекомендации, а не на его диплом. Так, согласно опросу 2013 г. [Head Hunter web-site, 2013], 59% из тех, кто искал работу, полагали, что «диплом — важный, но не главный аргумент»; 51% из тех, кто работу нашел, признались, что им не пришлось показывать диплом при трудоустройстве. Зная об этом, студенты стремятся как можно быстрее начать работать, многие начинают работать на полной ставке уже на первом или втором курсе. Естественно, работа отвлекает их от учебы, но зато у них появляются деньги, чтобы «купить» диплом [49]. Получается замкнутый круг.

Когда университет выступает в качестве работодателя, он тоже смотрит на «предшествующий опыт работы», т.е. на полученные во время учебы оценки. Наем вузом собственных выпускников — способ снизить уровень неопределенности, с которой работодатель неизбежно сталкивается при найме кандидатов на внешнем рынке труда. В процессе работы молодой исследователь приобретает новые «знаки качества»: ученые степени и звания, публикации в украинских и зарубежных журналах (причем последние ценятся гораздо выше). Кроме того, на конференциях и иных научных мероприятиях он знакомится с коллегами из других вузов. Таким образом, как показало наше исследование, молодые люди обычно работают в том вузе, который окончили, а у их старших коллег уже появляется шанс быть приглашенными на работу в другой вуз.

Инбридинг сегодня очень распространен на Украине. Более того, он расценивается как нечто само собой разумеющееся. Повторим, никто и никогда не рассматривал его как проблему. Но дело не только в том, что вузы предпочитают нанимать собственных выпускников. «Свои люди» на Украине всегда получали преимущество. Наши респонденты указывали, что главное для человека, желающего работать в вузе, — знать кого-то, кто мог бы тебя порекомендовать. Без подобной (неформальной) рекомендации никто даже не будет рассматривать твое резюме. Один из способов добиться внимания со стороны лиц, принимающих кадровые решения в вузе, — поступить в этот вуз учиться. Конечно, существуют формальные правила: университет должен публично объявить о вакансии, кафедра должна обсудить все полученные заявки на специальном заседании. Тем не менее на практике победитель почти всегда известен заранее. Во-первых, университетская система очень ригидна: те, кто получил в свое время работу по рекомендации, продолжают эту традицию.

Во-вторых, как уже говорилось, официальные документы и показатели не позволяют адекватно оценить кандидата. Так что члены отборочной комиссии обычно предпочитают «синицу в руках», т.е. уже знакомого им человека, а не «журавля в небе» — незнакомца, от которого можно ожидать чего угодно.

Итак, две основные причины инбридинга в украинских вузах — это традиции и коррупция, которая, в свою очередь, привела к девальвации дипломов. Стоит отметить, что эти две причины порождают и проблемы, требующие более срочного решения. Главная из них — неготовность выпускников к требованиям современного рынка труда. Учась в вузе, студенты приобретают устаревшие знания или не приобретают вообще никаких. Украинская система высшего образования нуждается в фундаментальных реформах, но за последние 20 с небольшим лет изменений практически не было. В следующем разделе мы обсудим нынешнее состояние высшего образования на Украине.

УКРАИНСКАЯ СИСТЕМА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Основные тенденции после 1991 г.

СССР распался уже почти четверть века назад, а процесс перехода украинского образования от советских традиций к западным, более современным, все еще продолжается. Официально Украина присоединилась к Болонскому процессу уже в 2005 г., но усвоение европейских стандартов идет крайне медленно. К настоящему моменту единственный заверченный этап реформы — введение приложений к диплому образца *UNESCO/CEPES*, принятых в 2010 г. Переход к трехступенчатой европейской модели образования (бакалавр — магистр — *PhD*) не завершен: на Украине по-прежнему действует советская система (неоконченное высшее образование — специалист — кандидат наук — доктор наук)^[50]. Европейская система переводных зачетных единиц (*ECTS*) была введена лишь на бумаге: студенты могут выбирать некоторые курсы, но большую часть учебной программы по-прежнему составляют обязательные дисциплины, а выбор факультативов невелик.

Система работы по распределению была упразднена в 1991 г., но в 1996 г. появилась снова: студенты, которые обучаются бесплатно, т.е. на бюджетных местах, обязаны отработать 3 года по окончании вуза там, куда их направят (обычно их распределяют на государственные предприятия). На практике же это всего лишь формальность: выпускник приносит письмо, подтверждающее, что такое-то предприятие «готово взять его на работу», и формально нанимается туда, а на самом деле работает в другом месте.

Уровень академической мобильности как среди студентов, так и среди преподавателей довольно низок. Студент, объявивший о своем желании в течение нескольких месяцев стажироваться за рубежом, не получит от вуза практически никакой помощи. А по возвращении узнает, что должен еще сдать экзамены за «пропущенные» курсы. Преподавателям приходится самостоятельно искать информацию о возможных стажировках за границей. По данным *CSR* — 2013, лишь 12,5% респондентов выезжали на стажировку за 2010-2013 гг.

Еще одна большая проблема: Украина не признает иностранные дипломы. Чтобы получить официальное признание своего зарубежного диплома, обладатель такового вынужден проходить длительную и дорогостоящую процедуру нострификации в Министерстве образования и науки. Если учесть, что ни заработная плата, ни условия труда в украинских вузах не представляются привлекательными, мало кто из выпускников иностранных вузов готов проходить процедуру нострификации только ради того, чтобы получить право преподавать на Украине.

Уровень межуниверситетской мобильности внутри страны тоже очень низок — украинцы вообще не очень мобильны (согласно данным репрезентативного опроса 2012 г., 36% украинцев вообще никогда не покидали свою область, еще 36% выезжают за пределы своего региона менее чем раз в год). Основное препятствие — низкая заработная плата, на которую просто невозможно снять жилье. Большинство горожан (а в сельской местности вузов нет) живет в приватизированном жилье, полученном в свое время от советской власти. Таким образом, преподаватель, у которого по той или иной причине нет собственного жилья, оказывается в невыгодном положении — аренда жилья для него непосильна.

Пожалуй, основная черта украинской системы высшего образования — унаследованное еще с советских времен разделение функций: университеты обычно занимаются обучением, исследованиями занимается Украинская академия наук и различные ее подразделения. Сегодня разделение преподавания и науки на Украине — результат институциональной инертности системы. Хотя государство признает необходимость объединения этих функций и закрепления их за университетами, в данном направлении пока сделан единственный шаг: от преподавателей стали требовать минимальное ежегодное количество научных публикаций. Однако в большинстве случаев преподаватели относятся к этому требованию формально — их публикации не имеют практически никакой научной ценности (это могут быть, например, конспекты лекций или статьи в низкокачественных университетских вестниках, которые никто не читает). Дело в том, что заработная плата преподавателей напрямую зависит не от этих публикаций, а от объема преподавательской нагрузки (она должна быть довольно большой, чтобы обеспечить достойный уровень жизни). В рамках некоторых университетов возникли собственные исследовательские институты. Преподаватели там работают за дополнительную плату, но занимаются они в основном прикладными исследованиями. Во времена СССР между вузами и предприятиями были налажены прочные связи, к сожалению, разорванные в период экономического кризиса 1990-х годов.

Украинские вузы отличаются от большинства западных отсутствием автономии. Большинство украинских вузов государственные. Они подчиняются Министерству образования и науки, которое устанавливает государственные образовательные стандарты (им обязаны подчиняться и частные вузы), разрабатывает классификацию специальностей, контролирует выборы ректоров, присуждает ученые степени и звания и т.д. Столь высокоцентрализованная система высшей школы — наследие советских времен. Но если в СССР это

делалось в целях идеологического контроля, то сейчас основная цель — контроль за финансовыми потоками, проходящими через вузы.

В 1932 г. вузы потеряли право присуждать кандидатские и докторские степени. Оно перешло к Высшей аттестационной комиссии (ВАК) — централизованному органу, задачей которого был контроль в первую очередь за идеологическим, а не научным содержанием диссертаций. Украинская ВАК просуществовала вплоть до 2010 г., затем была расформирована, но ее место заняла специально созданная Аттестационная коллегия при Министерстве образования и науки, которая выполняет те же функции. Она назначает членов диссертационных советов, оценивают качество диссертаций (уже после их защиты) и выносит окончательное решение о присуждении (или неприсуждении) ученой степени.

Государство контролирует деятельность вузов. Если вуз хочет выдавать дипломы государственного образца, он должен получить государственную лицензию, а затем каждые 5 лет проходить процедуру аккредитации («национальные университеты» проходят ее раз в 10 лет). В принципе, чем выше уровень аккредитации [51](#), тем большую автономию (и тем большее финансирование) вуз *может* получить. Ключевое слово здесь — *может*, поскольку окончательное решение все равно остается за министерством.

Естественно, наибольшей финансовой автономией обладают частные вузы, но и они обязаны соблюдать государственные образовательные стандарты. В настоящее время частные вузы составляют 27% от общего числа вузов, однако на них приходится всего 10% студентов в стране, поскольку они гораздо меньше государственных. Обычно преподаватели государственных вузов подрабатывают в частных вузах на неполной ставке. Логично было бы предположить, что появление частных вузов способствовало снижению уровня инбридинга в стране — ведь новые вузы еще не имеют своих выпускников; в них также еще не успела сформироваться традиция инбридинга, они могут придерживаться принципов открытого рынка. К сожалению, данные, которые позволили бы проверить эту гипотезу, отсутствуют.

Наиболее заметная тенденция последних лет в области образования на Украине — снижение числа профессионально-технических училищ и колледжей, а также почти двукратное увеличение числа университетов за счет формального повышения статуса образовательных учреждений более низких типов. С 1991 по 2013 г. число студентов в расчете на 10 000 жителей увеличилось на 236% (со 170 до 401), а количество профессионально-технических училищ и колледжей уменьшилось на 37% (с 270 до 169). Сокращение численности населения вкупе с ростом числа студентов привело к увеличению доли людей с высшим образованием: в 1989 г. они составляли 9,5% населения, в 2001 г. — 13,6%, а в конце 2012 г. — уже 21,1%.

Финансирование высшего образования

На Украине действует подушевая система финансирования высшего образования. В каждом вузе есть определенное количество бюджетных мест, финансируемых государством (студенты-бюджетники не платят за обучение и

получают стипендию), а остальные учатся за собственный счет. На бюджетные места поступают обычно те, кто окончил школу с самыми высокими оценками. Что касается платных студентов, то их доля быстро росла: в 1995 г. она составляла 18%, в 2000 г. — 50%, а в 2004 г. — 61,5%. В 2005 г. она начала падать из-за снижения общего числа студентов, вызванного сокращением численности населения страны (эта доля в 2005-2010 гг. составила в среднем 23%). Но уже в 2013 г. доля платных студентов достигла 49%.

Вузы могут зарабатывать и другими способами — например, проводить прикладные исследования на коммерческой основе, организовывать краткосрочные образовательные программы (курсы иностранных языков, курсы вождения и пр.), сдавать в аренду помещения. Однако это ненадежные источники финансирования. Основным источником остается государственный (или местный) бюджет (за каждым вузом закреплено определенное количество учебных мест для студентов-первокурсников, которое соответствует количеству выпускников за тот же год).

На Украине государственные расходы на образование составляют более 6% ВВП, из них примерно треть выделяется на высшее образование. Ежегодно каждый вуз получает так называемый «государственный заказ» на некоторое число студентов по каждой специальности/факультету, т.е. государство определяет количество бюджетных мест на текущий год. Министерство труда на основе экономического прогноза оценивает необходимое стране число работников по различным специальностям на ближайшие 5 лет. От этого зависит соответственно и число студентов. Министерство образования и науки распределяет бюджетные места между вузами [\[52\]](#). Поскольку иногда одной и той же специальности обучают несколько вузов, то распределение между ними бюджетных мест и средств зависит от сложившихся между ректорами и чиновниками отношений.

Плата за обучение, которую вносят студенты, — главный дополнительный источник финансирования. Естественно, в избавлении от слабых студентов вузы не заинтересованы. В результате они нередко просто продают дипломы — ведь размер финансирования зависит от количества студентов, а не от их уровня знаний или качества научных исследований. Студенты знают обо этом и теряют всякую мотивацию к учебе. У вузов нет никаких стимулов к поиску на рынке труда лучших кадров, они предпочитают работать с уже знакомыми, привычными сотрудниками. Поэтому работу преподавателя можно считать довольно надежной: пока он читает определенные курсы и ежегодно публикует нужное количество статей (независимо от их качества), он может не волноваться за свое рабочее место, если только у него нет конфликта с кем-то из руководства вуза.

В общем, при нынешних условиях университеты не заинтересованы бороться с инбридингом. Если бы взамен бюджетных мест государство давало возможность студентам получить грант или взять образовательный кредит, у них был бы стимул искать лучшие вузы, а не вузы с самыми большими бюджетными отделениями. У университетов, в свою очередь, появился бы стимул повысить качество преподавания путем поиска лучших кадров на академическом рынке труда.

Другая причина высокого уровня инбридинга и слабой междуниверситетской мобильности — низкая заработная плата преподавателей.

Заработная плата преподавателей

Заработная плата преподавателей государственных вузов определяется на основе тарифной сетки согласно закону «Об оплате труда». Величина базовой заработной платы рассчитывается по стандартной формуле и зависит от текущего минимального размера оплаты труда в стране, занимаемой преподавателем должности, имеющихся у него ученых степеней/званий, уровня программы, на которой он преподаёт (бакалавриат, магистратура, аспирантура), и некоторых других факторов, включая преподавание на иностранных языках[53].

Однако преподаватель может получать и какую-то долю базовой заработной платы (0,25; 0,7; 1,2 и т.д.) в зависимости от объема нагрузки (ставки), которая рассчитывается следующим образом. Для начала вуз определяет количество ставок, необходимых для выполнения учебного плана, в расчете на количество студентов и в соответствии с принятыми кабинетом министров нормативами (количеством студентов на одного преподавателя). В среднем на одного преподавателя приходится около 10 студентов в зависимости от специальности, формы обучения (очной или заочной) и уровня программы (бакалавриат, магистратура или аспирантура). Государство выделяет деньги согласно проведенным расчетам.

Далее заведующие кафедрами рассчитывают нагрузку каждого преподавателя в зависимости от читаемых им курсов. Общая нагрузка включает в себя четыре вида работы: преподавательскую, методологическую, административную и научную. В университете объем преподавательской нагрузки не должен превышать 900 часов в год, в колледже — 720. Таким образом, при нормативе 900 часов преподаватель, который отрабатывает 1000 часов, получает 110% базовой заработной платы в счет «переработки». Совокупная максимальная нагрузка преподавателя не может превышать 36 часов в неделю и 1584 часов в год.

После этого заведующие кафедрами суммируют рассчитанную нагрузку всех преподавателей своей кафедры, определяют необходимое итоговое количество ставок и передают эти данные руководству вуза. Как правило, в совокупности заведующие кафедрами просят больше ставок, чем вуз может себе позволить, исходя из объема получаемого подушевого финансирования. Поэтому в результате кафедры получают меньше ставок (и соответственно денег), чем им бы хотелось, а значит, заведующим приходится сокращать объем нагрузки преподавателей. Обычно это происходит за счет сокращения часов на научную работу, поскольку выделить их и подсчитать сложнее всего.

Преподаватели начинают «соревноваться» друг с другом за большее количество часов на преподавание, так как именно от этого зависит их заработная плата. Предполагается, что исследованиями они должны заниматься в свободное время. Чтобы обеспечить себе достойный доход, преподавателю нужно набрать довольно много часов. Согласно *CSR* — 2013, объем преподавательской нагрузки в университетах составляет в среднем 18 часов в

неделю, хотя различия между преподавателями конкретных дисциплин достаточно велики. Наиболее занятыми являются преподаватели естественных и технических наук (они преподают по 20 часов в неделю); а вот преподаватели в сфере информационных технологий — по 14. Естественно, чем больше времени уходит на преподавание, тем меньше остается на научную работу. По данным *CSR — 2013*, 64% респондентов тратит на исследования менее 30% рабочего времени; 93% — менее половины рабочего времени.

Несмотря на огромную нагрузку, зарабатывают преподаватели немного. Они — относительно бедная группа населения. По данным *CSR — 2013*, примерно у половины семей преподавателей денег хватает на еду и одежду, но покупка товаров длительного пользования для них затруднительна (рис. 10.1). Большинство респондентов проведенного нами исследования считают, что заработная плата в академическом секторе неконкурентоспособна. Они полагают, что по уровню заработной платы специалистов коммерческого сектора можно сопоставить лишь с представителями вузовской администрации высшего звена и теми сотрудниками вуза, которые работают более чем на одной ставке. (Для справки: средняя заработная плата по стране составила в 2013 г. 400 долл. США, а в коммерческом секторе — 460 долл. США.)

Наличие единой тарифной сетки и приоритет преподавания над исследованиями приводят к тому, что у молодых ученых просто нет стимулов искать работу в других вузах своего города или, тем более, чужого. Ни заработная плата, ни условия труда в другом вузе не будут привлекательнее. И молодые ученые предпочитают оставаться в своей альма-матер, в окружении уже знакомых им людей.

РЫНОК ТРУДА И КАДРОВАЯ ПОЛИТИКА

Наем преподавателей

Несколько лет назад украинские вузы лишились права нанимать преподавателей на постоянные должности. Теперь все преподаватели работают по временному контракту длительностью обычно не более 5 лет. Но у ректоров и деканов «национальных университетов» может быть и семилетний контракт. Среди респондентов *CSR — 2013* 25% ответили, что работают по одногодичному контракту, 29% — по пятилетнему, 14% — по трехлетнему. Те, для кого вуз не является основным местом работы, могут заключить с ним временный контракт — например, на чтение какого-то конкретного курса в течение одного семестра. По истечении срока контракта вуз обязан объявить конкурс на вновь открывшуюся вакансию. Однако на практике это в большинстве случаев лишь формальность: вакансия открывается под конкретного человека, и единственная причина объявлять конкурс — выполнить прописанные в законодательстве требования.

Право занимать ту или иную преподавательскую должность зависит от имеющейся у кандидата ученой степени, опыта работы и наличия публикаций (конкретизирует требования Министерство образования и науки).

На Украине действует система ученых степеней и званий. К ученым степеням относятся «кандидат наук» и «доктор наук» (общаясь с западными

коллегами, украинские кандидаты наук обычно называют себя «PhD»). Ученые степени выдает Министерство образования и науки после защиты соискателем диссертации. Ученых званий три: старший научный сотрудник (только в НИИ), доцент, профессор. Их также выдает Министерство образования и науки по запросу вуза. Чтобы получить ученое звание, соискатель должен обладать определенным опытом преподавания и иметь ряд публикаций.

Для преподавания в университете нужно иметь ученую степень (кандидата или доктора наук). Те, кто имеет лишь степень магистра, могут преподавать в колледжах. Но возможны исключения: есть должности, которые не предполагают исследовательской работы (например, должность преподавателя иностранного языка в техническом вузе), и их могут занимать лица без ученой степени. В последние годы в связи с уменьшением числа студентов уменьшилось и число преподавателей. Так, в 2010-2013 гг. число преподавателей колледжей сократилось на 2,5% (примерно на 1000 человек), преподавателей университетов — на 3% (примерно на 5000 человек). При этом доля университетских преподавателей со степенью увеличилась с 49 до 53%. Это значит, что первыми свою работу потеряли те, у кого не было ученой степени (в колледжах доля преподавателей, имеющих как минимум степень кандидата наук, осталась неизменной и составляет всего 3%).

Роль инбридинга при решении кадровых вопросов

Обычно карьера преподавателя вуза развивается следующим образом. Либо магистрант, желающий поступить в аспирантуру, самостоятельно ищет себе потенциального научного руководителя и заручается его поддержкой. Либо преподаватель сам предлагает своему студенту поступать в аспирантуру. Для поступления надо сдать несколько экзаменов. Очевидно, что у абитуриента, которому уже обещана поддержка, больше шансов попасть на бюджетное место. (Стоимость учебы в аспирантуре колеблется от 500 до 4000 долл. США в год в зависимости от формы — очной или заочной — обучения и вуза; причем вузы обычно готовы зачислить всех абитуриентов, но количество бюджетных мест ограничено.)

Обучение в аспирантуре длится, как правило, 3 года^[54]. Аспирант первого года обучения обязан посещать занятия по философии и иностранному языку; к защите диссертации допускаются те, кто сдал квалификационный экзамен по специальности. Остальные два года аспирант работает над своей диссертацией. Тема диссертации должна пройти обсуждение и получить одобрение на заседании кафедры; нередко тему формулирует научный руководитель, причем таким образом, что она становится продолжением его собственной научной работы. Еще во время обучения аспирант начинает работать в качестве ассистента: ведет семинары или лабораторные занятия.

Тот, кто получил степень кандидата наук⁵⁵ и имеет трехгодичный опыт преподавания, может претендовать на должность преподавателя или старшего преподавателя. Формально решение о найме принимается на заседании кафедры, после чего оно должно пройти через ученый совет вуза. Кроме того, формально вуз должен объявить конкурс на замещение вакансии. Но в реальности вакансии обычно открываются под конкретных, уже известных

кандидатов (например, недавно защитившихся кандидатов наук). Иными словами, большинство вакансий на самом деле оказывается занято еще до того, как о них становится известно. Решения о повышении принимаются таким же образом: чтобы стать доцентом или профессором, недостаточно соответствовать формальным требованиям (отчитать определенное количество часов, опубликовать определенное число статей), нужно наладить отношения с заведующим кафедрой или с деканом.

Итак, *необходимые*, но не достаточные, *условия* для получения повышения: 1) ученая степень; 2) преподавательский опыт; 3) публикации. Вузы, как правило, требуют, чтобы преподаватели печатали хотя бы одну статью в год, но качество этих статей в большинстве случаев оставляет желать лучшего [Shaw, Chapman, Rumyantseva, 2011]. Скажем, опубликоваться в украинском научном журнале очень легко: их в стране более 1500, и многие публикуют статьи за деньги, никак не проверяя их качество и содержание. Поэтому публикации в зарубежных журналах имеют больший вес. В связи с этим в сентябре 2013 г. Министерство образования и науки даже ввело новое требование к соискателям степени кандидата наук: к защите допускаются лишь соискатели, имеющие не менее 20% публикаций в международных рецензируемых журналах.

А *достаточные условия* для получения повышения таковы: 1) наличие вакансии (что, как уже говорилось, зависит от числа студентов в вузе); 2) хорошие отношения с коллегами и в особенности с деканом и ректором, поскольку именно от них зависит, получит ли сотрудник повышение. Согласно *CSR — 2013*, 40% респондентов считают залогом карьерного роста «хорошие отношения с руководством вуза», а еще 33% респондентов назвали этот фактор «достаточно важным».

Повторим: инбридинг подменил собой механизм отбора кандидатов. Понять, каков на самом деле кандидат, исходя только из его списка публикаций или оценок в дипломе, очень сложно (ведь первые могут быть низкого качества, а вторые — куплены). Поэтому заведующие кафедрами предпочитают нанимать тех, кто им уже знаком, т.е. либо своих приятелей, либо бывших студентов. Таким образом, инбридинг играет важную роль в процессе найма. А вот на темпы карьерного роста преподавателей (независимо от того, как они получили работу — в результате инбридинга или просто по знакомству) влияют и другие факторы. Это, в частности, наличие публикаций, участие в научных конференциях, наличие ученой степени и звания и т.д., но самое главное — хорошие отношения с коллегами и администрацией вуза.

КОРРУПЦИЯ В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Одной из основных проблем украинского общества является коррупция. Украина стабильно занимает нижние позиции Международного рейтинга восприятия коррупции, выпускаемого некоммерческой организацией *Transparency International* [Corruption..., 2013]. В 2013 г. *Transparency International* также подготовила «Доклад о мировой коррупции в сфере высшего образования». Украинские реалии подробно описаны и в работе Осипьяна: [Osipyan, 2009]. Поскольку коррупция на Украине — проблема

национального масштаба, было бы странно ожидать, что ее нет в сфере образования.

Каковы возможные источники «дополнительного» дохода преподавателей?

До введения в школах в 2008 г. единого государственного экзамена основным источником коррупции в сфере высшего образования являлись *вступительные экзамены*. Преподаватели вузов либо занимались репетиторством со старшеклассниками, либо могли просто «подправить» нужному абитуриенту оценку за вступительный экзамен. Так или иначе, преподаватели общались со старшеклассниками и получали от них деньги.

Поступив, студент может либо купить хорошую оценку в сессию за деньги, либо «отработать» ее (например, помогая преподавателю перепечатать рукопись). Кроме того, на Украине существует целый бизнес по написанию курсовых и дипломных работ и даже диссертаций, и пишут их зачастую как раз вузовские преподаватели. Беглый интернет-поиск выдает сотни ссылок на сайты подобных фирм; стоимость готовой дипломной работы начинается с 200 долл. США, кандидатской диссертации — с 2500 долл. США, докторской — с 7000 долл. США. Некоторые фирмы даже продают «защиту под ключ», т.е. у них есть связи в диссертационных советах и в самом Министерстве образования и науки[56].

Согласно репрезентативному опросу, проведенному в 2011 г. фондом «Демократические инициативы», во время учебы в вузе в коррупционных схемах так или иначе участвовали 62% всех студентов. Степень вовлеченности в коррупционные схемы не зависит ни от типа вуза (государственный он или частный), ни от отделения (бюджетное оно или коммерческое), где учится студент. Хорошо успевающие студенты обычно реже замешаны в коррупции. Однако 21% респондентов посчитали коррупцию в вузах нормальным явлением. Поэтому не стоит удивляться, что украинские студенты часто списывают на экзаменах или прибегают к плагиату [Stephens, Romakin, Yukhymenko, 2010]. Огромная часть публикуемых украинскими учеными статей — тоже результат плагиата. Как уже говорилось, коррупция в сфере высшего образования настолько распространена, что ценность и диплома, и научных публикаций девальвировалась. Они перестали служить показателями при найме.

РОЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ НАЙМЕ

Эмпирические исследования подтверждают, что образование уже не является фактором отбора при найме [Couré, Vakhitova, 2010]. Эффект отдачи от высшего образования на Украине на протяжении последних 20 лет стабильно оставался самым низким по Восточной Европе (год обучения в вузе повышает заработную плату всего лишь на 5,6%), хотя в других странах он существенно вырос.

Зато личные связи играют огромную роль. Как показывают результаты Украинского мониторинга экономического положения и здоровья населения за 2007 г., которые основаны на сведениях о работе респондентов на протяжении 2004-2007 гг., 48-68% из них находят работу благодаря друзьям или родственникам.

В 2009 г. проходил очередной раунд сбора данных в рамках Международной программы социальных исследований (*ISSP*). Его результаты позволяют сравнить различные факторы жизненного успеха. Оказалось, что для украинцев второй по значимости фактор — «знакомство с нужными людьми», а самый главный — это образование, в то время как в других странах с переходной экономикой фактор личных связей занимает третье или четвертое место. Иначе говоря, украинцы признают важность образования, но не считают возможным достичь успеха в жизни без нужных связей. Это верно как для общества в целом, так и для представителей академического мира. Согласно *CSR — 2013*, 73% опрошенных преподавателей назвали «хорошие отношения с руководством» «важным» или «скорее важным» фактором карьерного роста. Он уступил по значимости таким ответам, как «качество преподавания», «количество публикаций», «качество научной работы».

Мы получили аналогичные результаты в ходе онлайн-опроса: наши респонденты назвали «блат и наличие личных связей» в качестве второго по значимости фактора, влияющего на кадровые решения (первым стал фактор «число публикаций», набравший в среднем 2,14 балла по шкале от 1 — «очень важный фактор» до 5 — «совершенно не важный фактор»). Наличие диплома того вуза, в котором преподаватель работает, было оценено в 3,07 балла по той же шкале. Объявленный конкурс на замещение вакантной должности (судя по ответам наших респондентов по шкале от 1 — «очень часто» до 5 — «очень редко») действительно оказывается конкурсом гораздо чаще в случае участия в нем только внутренних кандидатов (2,5 балла), нежели в случае участия в нем также внешних кандидатов (3,5 балла); но чаще всего (1,9 балла) конкурс — лишь фикция.

Респонденты неоднократно подчеркивали важность личных связей в карьере преподавателя. Так, один из них рассказал, что на конференции познакомился с коллегой, который оказался деканом в другом вузе, и благодаря этому смог устроиться туда на работу (хотя в отделе кадров этого вуза ему говорили, что подходящих вакансий у них нет). Многие респонденты уверяли, что получить работу в вузе, где ты никого не знаешь, невозможно. Один респондент задался вопросом, можно ли вообще говорить об инбридинге в условиях, когда «дети преподавателей и друзей сотрудников вузов поступают в тот же вуз учиться, а впоследствии тоже остаются там работать».

Все вышесказанное подтверждает наш вывод: ситуация с инбридингом в академической среде отражает состояние общества в целом, об этом свидетельствуют и результаты эмпирических исследований.

АКАДЕМИЧЕСКИЙ ИНБРИДИНГ: ПРИЧИНЫ И ПОСЛЕДСТВИЯ

Что влияет на развитие инбридинга?

В предыдущих разделах были описаны фундаментальные причины, способствующие развитию инбридинга. Обратимся теперь к результатам эконометрического анализа данных, собранных в ходе *CSR — 2013*. Нашей задачей было выяснить, влияют ли определенные характеристики отдельных

людей или факультетов на уровень инбридинга, а также на «стоимость» (заработную плату) и «качество» (научные публикации) преподавателей (подробнее см.: [Sologoub, Coupe, 2014]). Исследование *CSR* — 2013 показало, что к инбридам относится 48,6% преподавателей. В попытке выяснить, чем определяется вероятность того, что человек станет инбридом, мы проанализировали характеристики преподавателей, как личные (пол, опыт работы, возраст), так и профессиональные (наличие ученой степени и/или звания, исследовательскую продуктивность, т.е. количество публикаций в украинских и зарубежных изданиях), а также отдельные характеристики вуза (его размер, т.е. количество студентов очного отделения, наличие «национального» статуса, величину города, где он находится). Оказалось, что преподавателям с наилучшими профессиональными характеристиками (большим опытом работы, множеством публикаций, опытом работы за границей) легче трудоустроиться, а значит, они с меньшей вероятностью останутся в вузе, который окончили. Причем чем больше преподаватель набирает «очков», тем вероятнее, что он будет работать вне своей альма-матер.

В табл. 10.1 отражены данные *CSR* — 2013 об уровне инбридинга среди преподавателей разных дисциплин.

Таблица 10.1. Уровень инбридинга среди преподавателей разных дисциплин

Дисциплина	% инбридов	Всего респондентов
Гуманитарные науки	40,3	120
Экономика	54,0	51
Информационные технологии	40,5	37
Медицина	79,4	34
Педагогические науки	0,0	12
Право	50,0	18
Естественные науки	47,1	51
Общественные науки	25,0	12
Технические науки	60,8	74

Источник: CSR — 2013.

Очевидно, что больше всего инбридов среди преподавателей медицинских наук. Дело, видимо, в том, что в медицинские вузы сложнее всего поступить. Поэтому личные связи тут играют особенно важную роль (на Украине существуют целые врачебные династии). Кроме того, в каждом городе обычно есть лишь один медицинский вуз. И если его выпускник хочет преподавать, но не хочет менять место жительства, он просто вынужден работать в своей альма-матер. Как показывает регрессионный анализ, медицина — единственная дисциплина, которая существенно отличается от всех остальных по уровню инбридинга.

В небольших вузах (где студентов очного отделения не более 1000) уровень инбридинга ниже, чем в вузах крупных. Но самый высокий уровень инбридинга наблюдается в «национальных университетах». Вероятно, это обусловлено тем, что они считаются наиболее престижными, а значит, туда сложнее устроиться на работу (и тут личные связи играют огромную роль). Да и выпускники этих университетов заинтересованы остаться работать именно в них из-за более высокой заработной платы и хороших карьерных перспектив.

Влияние инбридинга на «стоимость» и «качество» преподавателей

Затем было решено сравнить, отличаются ли инбриды от неинбридов с точки зрения заработной платы и качества научной работы. Для рассмотрения влияния инбридинга на величину заработной платы преподавателей использовался регрессионный анализ. В качестве независимых переменных были взяты перечисленные выше характеристики вузов и личные характеристики преподавателей, в качестве зависимой переменной — ежемесячная заработная плата (в пересчете из гривен в доллары США по среднему курсу за 2013 г., равному 8,12 гривны за 1 долл. США). Анализ зависимой переменной показал, что 29% респондентов зарабатывали менее 300 долл. США в месяц, и инбриды составляли среди них 61%; 33% респондентов зарабатывали 300-430 долл. США в месяц, и среди них инбридов оказалось 45%; 20% респондентов зарабатывали 431-550 долл. США в месяц, и среди них инбридами являлись 47%; 12% респондентов зарабатывали 551-740 долл. США в месяц, и 35% из них были инбридами; наконец, оставшиеся 6% респондентов зарабатывали свыше 740 долл. США в месяц, и из них 42% оказались инбридами (рис. 10.2). Итак, при прочих равных инбриды зарабатывают в среднем меньше, чем мобильные преподаватели. Ясно, что инбридинг помогает найти работу, но это не значит, что она будет хорошо оплачиваться.

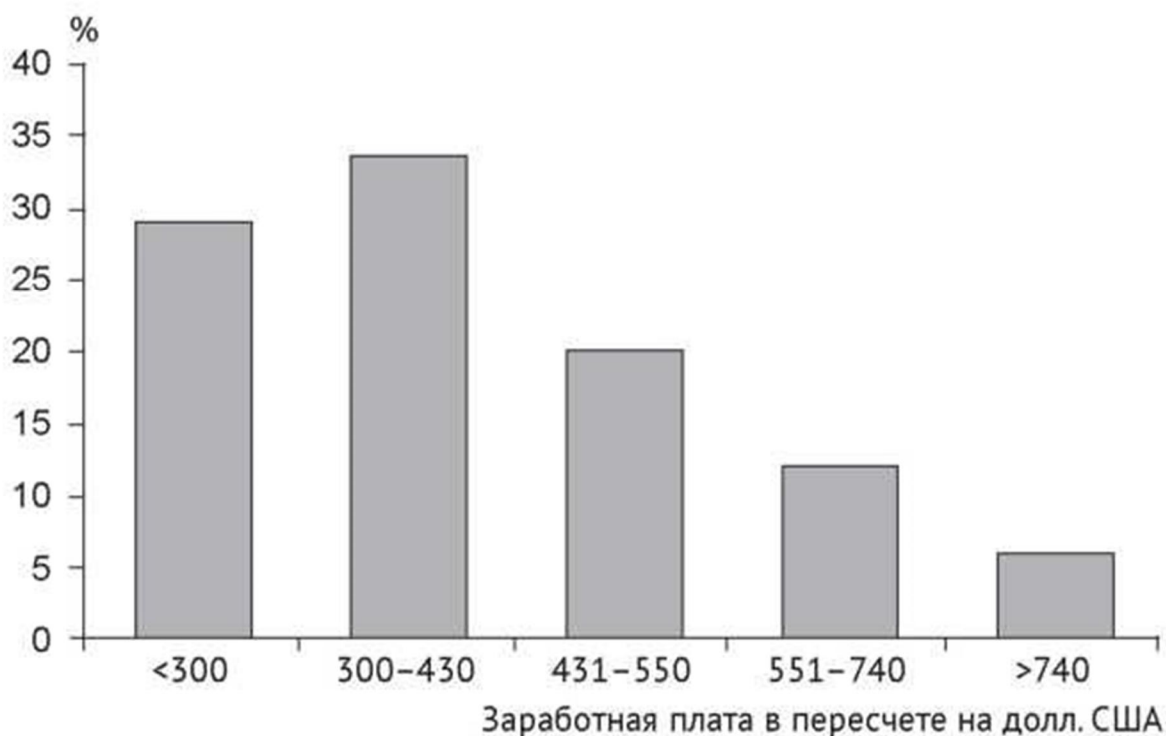


Рис. 10.2. Распределение преподавателей в зависимости от величины ежемесячной заработной платы, %

Источник: CSR – 2013.

Далее было рассмотрено влияние инбридинга на качество научной работы преподавателей, которое оценивалось за последние 3 года по трем косвенным показателям: 1) количеству публикаций (статей, монографий, книг), вышедших на Украине или в других странах СНГ; 2) количеству публикаций в других странах; 3) участию в международных программах стажировок (вероятности получения гранта на такую стажировку). Регрессионный анализ имеющихся данных показал, что инбриды не отличаются от остальных преподавателей по качеству научной работы.

Таким образом, можно сделать вывод, что инбридинг на Украине — квазиоптимальный механизм решения кадровых вопросов в условиях девальвации высшего образования. Научный руководитель, наблюдая за студентом, работающим над исследованием, способен оценить его возможности. А диплому «внешнего» кандидата он не доверяет — он не может проверить, получен ли этот диплом честным путем. Для него рациональнее нанять уже знакомого, проверенного человека, а не получить «кота в мешке». По той же причине преподаватели часто рекомендуют на работу своих знакомых, с которыми они вместе работали или выступали на конференции. Это не идеальное решение проблемы, но в сложившихся условиях оно приемлемо: преподаватель не порекомендует на работу «плохого» кандидата, чувствуя свою ответственность за него.

Наконец, мы хотели понять, действительно ли инбриды быстрее продвигаются по карьерной лестнице. Сравнив возраст, в котором инбриды и неинбриды проходят различные карьерные ступени, мы не выявили никаких значимых различий между ними. Это подтверждает наше предположение, что

на более поздних этапах карьеры уже не столь важно, какой именно вуз окончил преподаватель. Актуальнее становятся иные факторы.

Результаты регрессионного анализа показывают: инбриды не уступают своим более мобильным коллегам по профессиональным качествам, зато инбридинг в процессе найма способствует сокращению издержек на поиск и отбор кандидатов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Главные причины высокого уровня академического инбридинга на Украине — отсутствие традиции конкурсного отбора при найме (предпочтение инсайдеров) и утрата дипломом о высшем образовании своей сигнальной функции из-за повсеместной коррупции. В украинском обществе личные связи играют огромную роль при поиске работы. Как показали результаты Украинского мониторинга экономического положения и здоровья населения за 2007 г., 48-68% респондентов находят работу через друзей или родственников, что в целом соответствует аналогичным показателям для академического рынка труда (48% — по данным CSR — 2013, 68% — согласно результатам нашего онлайн-опроса). Личные связи практически вытеснили другие механизмы отбора на украинском академическом рынке труда.

По мнению наших респондентов, человек, у которого нет личных связей в вузе, не имеет никаких шансов устроиться туда на работу. Сначала он должен познакомиться и наладить отношения с важными персонами (заведующим кафедрой, деканом). Один из способов это сделать — поступить в данный вуз учиться. Иногда достаточно быть другом или родственником сотрудника вуза, получить рекомендацию человека, близкого к руководству вуза, или просто познакомиться с нужными людьми иным способом (например, на конференции). Чтобы получить повышение, нужно поддерживать хорошие отношения с руководством вуза и выполнять все формальные требования, предъявляемые к кандидатам на соответствующую должность (накопить необходимый преподавательский опыт, подготовить необходимое количество публикаций, получить ученую степень/звание).

В условиях, когда реальные механизмы отбора отсутствуют, инбридинг является квазиоптимальным механизмом найма новых сотрудников — ведь обычно преподаватели выдвигают только лучших своих студентов. Проведенный эконометрический анализ показал, что инбриды ни в чем не уступают своим коллегам: они публикуют такое же число статей и с той же вероятностью получают гранты на зарубежные стажировки, что и мобильные преподаватели. При этом зарабатывают инбриды в среднем меньше.

Регрессионный анализ показал, что среди наиболее опытных преподавателей (как с точки зрения общего стажа работы, так и с точки зрения публикационной активности) инбридов меньше. Иными словами, по мере обретения человеком профессиональных качеств у него возрастают шансы на трудоустройство в других вузах.

В небольших вузах (где число студентов очного отделения не превышает 1000) уровень инбридинга невысок; во всех остальных — он примерно одинаков. Этот «феномен маленького вуза» объясняется двумя возможными

причинами: либо там просто меньше вакансий (в небольших вузах и преподавателей немного), либо выпускники не считают работу в таком вузе перспективной и потому не хотят там оставаться. Наиболее высокий уровень инбридинга наблюдается в «национальных университетах»: они считаются самыми престижными, и уровень заработной платы там тоже немного выше, чем в прочих вузах.

В данный момент на Украине проблема инбридинга не стоит на повестке дня. Более того, похоже, никто вообще не видит в этом явлении проблемы. Вероятнее всего, в ближайшее время она так и останется на заднем плане, поскольку украинская система высшего образования сталкивается с другими, куда более заметными вызовами. К ним относятся:

- сильная централизация системы высшего образования, недостаточность автономии вузов;
- низкий уровень заработной платы преподавателей при высокой нагрузке;
- низкая научная эффективность вузов с точки зрения и количественных, и качественных показателей (особенно в сфере общественных и гуманитарных наук);
- высочайший уровень коррупции;
- несоблюдение стандартов преподавательской и исследовательской деятельности (недобросовестные практики, повсеместный плагиат);
- несоответствие учебных планов требованиям современной экономики и т.д.

Реализация любых мер, направленных на борьбу с этими проблемами, несомненно, способствовала бы снижению уровня инбридинга. Например, если бы вузы выдавали дипломы и ученые степени собственного образца (а не государственного), у них появился бы стимул наделить эти документы «реальной ценностью» путем повышения качества образования и ликвидации коррупционных схем с участием студентов. А если бы они могли разрабатывать учебную программу в соответствии с собственными стандартами, и при этом государство отказалось бы от системы подушевого финансирования, то между вузами, наконец, возникла бы конкуренция, которая тоже способствовала бы их развитию. Вузы, стремящиеся повысить качество преподавательской и исследовательской работы, вынуждены будут выйти на академический рынок труда в поиске лучших кадров и начать действительно проводить конкурсный отбор при найме (сейчас это чистая формальность). Реализация мер по стимулированию конкуренции в сфере высшего образования неизбежно приведет к сокращению доли преподавателей, получающих работу «по рекомендации», т.е. к снижению уровня инбридинга.

БИБЛИОГРАФИЯ

Analytical Club web-site (USSR salary data):

<<http://analysisclub.ru/index.php?page=schiller&art=2757>>.

Bilyk O., Sheron I. Do Informal Networks Matter in the Ukrainian Labor Market? EERC. Working paper No. 12/11E. 2012.

Buxton C., Kononova E. Russian Civil Society: History, Today and Future Prospects. INTRaC, 2012. Briefing paper No. 37.

<<http://www.intrac.org/data/files/resources/765/Briefing-Paper-37-Russian-civil-society-history-today-and-future-prospects.pdf>>. CIA's Analysis of The Soviet Union, 1947-1991 / G.K. Haines, R.E. Leggett (eds). Central Intelligence Agency (CIA), 2001. <<https://www.cia.gov/library/center-for-the-study-of-intelligence/si-publications/books-and-monographs/cias-analysis-of-the-soviet-union-1947-1991>>.

Corruption Perception Index: Annual Reports by Transparency International, 2013. <<http://cpi.transparency.org/cpi2013/>>.

Coupé T., Vakhitova G. Recent Dynamics of Returns to Education in Transition Countries. KSE/kEi. Working paper. 2010.

Fisher S. Russia and the Soviet Union Then and Now: NBER Working paper No. 4077. 1992.

Head Hunter web-site (job search survey): <<http://hh.ua/article/13165>>.

Historical Materials web-site (Scans of the Soviet Statistical Yearbooks, Including USSR salary data): <<http://istmat.info/node/22110>>.

Lane D. Revised in 1991. Soviet Society under Perestroika. Harper Collins Academic, 1990.

Lomnitz L.A., Sheinbaum D. Trust, Social Networks and the Informal Economy: A Comparative Analysis // Review of Sociology. 2004. No. 1.

Osipyanyan A. Corruption and Reform in Higher Education in Ukraine // Canadian and International Education. 2009. Vol. 38. P. 104-122.

Shaw M., Chapman D., Rumyantseva N. The Impact of the Bologna Process on Academic Staff in Ukraine // Higher Education Management. 2011. Vol. 23. P. 71-91.

Socioeconomic and Professional Portrait of a Ukrainian Professor. Centre for Society Research, 2013. <<http://www.cedos.org.ua/uk/osvita/sotsialno-ekonomichnyi-ta-profesiyni-portret-ukrainskoho-vykladacha>>.

Sologoub I., Coupé T. Causes and Consequences of Academic Inbreeding in Ukraine: KSE/KEI. Working paper. 2014. <www.kse.org.ua>.

Starr F.S. Soviet Union: A Civil Society // Foreign Policy. 1988. No. 70.

Stephens J., Romakin V., Yukhymenko M. Academic Motivation and Misconduct in Two Cultures: A Comparative Analysis of US and Ukrainian Undergraduates // International Journal for Educational Integrity. 2010. Vol. 6. P. 47-60.

Strayer R. Why Did the Soviet Union Collapse? Understanding Historical Change. Armonk, NY: M.E. Sharpe Inc., 1998.

Understanding Soviet Society // M.P. Sacks, J.G. Pankhurst (eds). Abingdon, UK: Routledge, 1988.

Walker C. The Perpetual Battle: Corruption in the Former Soviet Union and the New EU Members. Freedom House Corruption °C Initiative. Paper No. 12. 2011. <<http://www.freedomhouse.org/sites/default/files/PerpetualBattle.pdf> 2011>.

Об авторах

Филип Дж. Альтбах — профессор, основатель Центра по изучению международного высшего образования Бостонского колледжа (США). В 2004-2006 гг. он получил грант в рамках Программы Фулбрайта *New Century Scholar*; работал старшим научным сотрудником Фонда Карнеги, занимающегося вопросами высшего образования. Автор множества публикаций, посвященных

изучению академической профессии; соредактор книги *American Higher Education in the 21st Century* и многих других.

Салим Бадат — директор по вопросам международного высшего образования и реализации международных стратегических проектов Фонда Эндрю Меллона. Был ректором Университета Родса (ЮАР). В 1999 г. стал первым исполнительным директором Совета по вопросам высшего образования — консультативного органа при Министерстве высшего образования и подготовки кадров ЮАР. Автор книг *Black Man, You Are on Your Own* (2010) и *Black Student Politics, Higher Education and Apartheid* (2002); соавтор книги *National Policy and a Regional Response in South African Higher Education* (2004); соредактор книги *Apartheid Education and Popular Struggles in South Africa* (1990).

Ольга Горелова — стажер-исследователь Лаборатории институционального анализа экономических реформ НИУ ВШЭ (Москва). Окончила магистратуру факультета социологии НИУ ВШЭ по специальности «Прикладные методы социального анализа рынков». Сфера ее профессиональных интересов — социология образования. В настоящее время занимается изучением причин и последствий низкого уровня академической мобильности преподавателей в различных странах.

Маня Клеменчич — сотрудник Центра европейских исследований им. Минды де Гинцбург и факультета социологии Гарвардского университета (США). Исследователь Центра образовательных исследований Университета Любляны (Словения). По образованию — политолог (изучала также политическую социологию и социальную антропологию), сейчас занимается исследованиями высшего образования.

Том Купе — доцент Киевской школы экономики. В 2002 г. получил степень *PhD* Свободного университета Брюсселя. Сфера его научных интересов — экономика образования, экономика труда, политэкономика. Публиковался в таких журналах, как *Journal of the European Economic Association*, *Journal of Economic Perspectives*, *Research Policy* и др. Постоянный автор колонок и статей в газетах и журналах; выступал в качестве консультанта Европейской экономической ассоциации, издательства *Routledge*, ЮНЕСКО, Всемирного банка.

Хосе-Хинес Мора — приглашенный профессор в Институте образования Лондонского университета (Великобритания). Эксперт в области высшего образования. Член Наблюдательной группы по Болонскому процессу, вицепрезидент управляющего совета программы «Институциональное управление в области высшего образования» (*IMHE*) Организации экономического сотрудничества и развития, президент Европейского общества высшего образования (*EAIR*), член управляющего комитета Европейской ассоциации по контролю качества высшего образования (*ENQA*). Был советником и консультантом по вопросам высшего образования при правительствах различных стран Европы и Америки, а также консультантом ряда международных организаций (Еврокомиссии, Всемирного банка, ОЭСР). Автор многочисленных публикаций по вопросам высшего образования и трудоустройства выпускников вузов.

Марсело Альберто Рабосси — профессор, научный сотрудник Школы управления Университета им. Торкуато ди Теллы (Буэнос-Айрес, Аргентина); преподает такие дисциплины, как «Финансы в сфере образования», «Экономика образования», «Управление высшим образованием». В сферу его научных интересов входят управление образованием, финансирование образования, частное высшее образование, академический рынок труда. В 2008 г. получил степень *PhD* в области наук об образовании Университета штата Нью-Йорк в Олбани, в 2000 г. — степень магистра в области наук об образовании Иллинойского университета в г. Урбана-Шампейн, в 1996 г. — степень бакалавра бизнес-экономики Университета им. Торкуато ди Теллы.

Лора Рамбли — заместитель директора Центра по изучению международного высшего образования Бостонского колледжа, преподаватель магистерской программы «Управление высшим образованием». Была заместителем директора Ассоциации академического сотрудничества (АСА) — расположенного в Брюсселе аналитического центра, который занимается вопросами интернационализации и инноваций в области высшего образования в Европе. Автор множества публикаций, один из соавторов доклада «Тенденции международного высшего образования: отслеживая образовательную революцию», подготовленного в 2009 г. специально ко Всемирной конференции по вопросам высшего образования ЮНЕСКО. Соредактор журнала *Journal of Studies in International Education*.

Хун Шэнь — профессор в области наук о высшем образовании, заместитель декана Школы наук об образовании Хуачжунского научно-технологического университета (один из китайских вузов, отобранных для участия в «Программе 985»). Директор Регионального центра развития высшего образования провинции Хубэй. Сфера ее основных научных интересов — академическая профессия, профессиональная подготовка преподавателей высшей школы, финансирование высшего образования, исследовательские университеты. Была стипендиатом программы Фонда Фулбрайта для ученых (Университет штата Пенсильвания), приглашенным исследователем в Университете штата Нью-Йорк в Буффало. В 1997 г. получила степень *PhD* в сфере менеджмента, в 1991 г. — степень магистра наук об образовании, в 1982 г. — степень бакалавра инженерных наук Хуачжунского научно-технологического университета (Китай).

Елизавета Сивак — младший научный сотрудник Лаборатории институционального анализа экономических реформ НИУ ВШЭ. В 2007 г. — приглашенный исследователь Центра по изучению высшего образования Калифорнийского университета в Беркли. Сфера ее научных интересов — академическая профессия и высшее образование в России и за рубежом.

Илона Сологуб — с 2011 г. исследователь в Киевском экономическом институте Киевской школы экономики. Ранее работала риск-аналитиком в банковском секторе, а также в Верховной раде Украины. В 2002 г. окончила магистратуру Киевской школы экономики. Сфера ее научных интересов — экономика труда, экономика образования, демография. На нынешнем месте работы занимается изучением влияния экономического кризиса на образование, а также изучением трудовой миграции.

Чжипин Сюй — аспирант Школы наук об образовании Хуачжунского научно-технологического университета. Окончил магистратуру этого же вуза и бакалавриат Северо-восточного педагогического университета (Китай).

Акиёси Йонедзава — доцент Высшей школы международного развития Нагойского университета (Япония). Социолог по образованию, занимается сравнительными исследованиями в области образовательной политики — в частности, изучением университетов мирового класса, процессами интернационализации высшего образования, отношениями между государственным и частным образовательными секторами. До своего прихода в Нагойский университет в 2010 г. работал в Национальном институте по вопросам присуждения ученых степеней и оценки деятельности вузов (*МЛБ-иЕ* при Университете Тохоку, Университете Хиросимы, ОЭСР и Токийском университете. Член экспертного комитета при Центральном образовательном совете при Министерстве образования Японии.

Мария Юдкевич — проректор НИУ ВШЭ, доцент факультета экономических наук, директор Института институциональных исследований НИУ ВШЭ. Основной предмет ее научных интересов — теория контрактов, в том числе применительно к академическим контрактам, университетам и рынкам высшего образования. Выступала (совместно с Филипом Дж. Альтбахом) в качестве соорганизатора ряда международных сравнительных исследовательских проектов, посвященных различным темам, связанным с академической профессией.

Павел Згага — профессор, один из соучредителей и директор основанного в 2001 г. Центра изучения образовательной политики Университета Любляны (Словения). В 1990-х годах, т.е. в период сложных социально-политических трансформаций, занимал пост министра образования и спорта Словении. После ухода из правительства возглавил факультет наук об образовании Университета Любляны.

Бинбин Чжан — аспирант Школы наук об образовании Хуачжунского научно-технологического университета. Окончил бакалавриат экономического факультета этого же вуза.

A38 Академический инбридинг и мобильность в высшем образовании: Глобальные перспективы / под ред. М. М. Юдкевич, Ф. Дж. Альтбаха, Л. Рамбли; пер. с англ. Г. С. Петренко под науч. ред. М. М. Юдкевич; отв. ред. Н. М. Халатянц; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2016. — (Библиотека журнала «Вопросы образования»). — ISBN 978-5-7598-1338-5 (в пер.).

Обычно считается, что академический инбридинг, т.е. практика найма университетами собственных выпускников, отрицательно сказывается на деятельности вузов и качестве научной работы, — иначе говоря, что инбридинг столь же вреден в мире науки и образования, сколь и в мире природы. Данная книга представляет читателю первое полномасштабное международное исследование, посвященное феномену академического инбридинга. Авторы из восьми стран с высоким уровнем инбридинга (Аргентина, Испания, Китай, Россия, Словения, Украина, Южно-Африканская Республика, Япония)

предлагают свой взгляд на этот феномен, объясняя его исторической традицией, неразвитостью национального рынка труда, нехваткой людей с ученой степенью и т.д. Как показывают результаты проведенных исследований, сотрудники-инбриды вовсе не всегда уступают остальным своим коллегам в научной продуктивности, однако инбридинг ведет к укреплению сложившейся иерархии и не способствует развитию новаторских идей.

Книга будет полезна всем, кто интересуется проблемами высшего образования в российском и международном контексте.

УДК 378.1

ББК 74.4

Научное издание

Библиотека журнала «Вопросы образования»

**АКАДЕМИЧЕСКИЙ ИНБРИДИНГ И МОБИЛЬНОСТЬ В ВЫСШЕМ
ОБРАЗОВАНИИ
ГЛОБАЛЬНЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ**

**ПОД РЕДАКЦИЕЙ МАРИИ ЮДКЕВИЧ, ФИЛИПА ДЖ. АЛЬТБАХА,
ЛОРЫ РАМБЛИ**

Главный редактор ВАЛЕРИЙ АНАШВИЛИ

Заведующая книжной редакцией ЕЛЕНА БЕРЕЖНОВА

Художник ВАЛЕРИЙ КОРШУНОВ

Верстка СВЕТЛАНА РОДИОНОВА

Корректор ГАЛИНА ШЕРИХОВА

**НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
«ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ»**

101000, Москва, ул. Мясницкая, д. 20 Тел./факс: (499) 611-15-52

Электронное издание подготовлено компанией «Айкью Издательские решения» (www.iqepub.ru)