

**В форуме «Здесь и там: как устроена научная жизнь в России и за ее пределами» приняли участие:**

**Наталья Михайловна Бичурина** (Университет Бергамо, Италия / Университет Перпиньяна, Франция / Университет Сиднея, Австралия)

**Михаил Викторович Воронков** (Signum Biosciences, Inc., Принстон, США)

**Валентин Феодосьевич Выдрин** (Национальный институт восточных языков и цивилизаций (INALCO) / Национальный центр научных исследований (CNRS), Париж, Франция)

**Фэй Готлиб (Faye Gotlieb)** (Европейский университет в Санкт-Петербурге)

**Мария Ильдусовна Гумерова** (Тюбингенский университет, Германия)

**Александр Алексеевич Долинин** (Университет Висконсина, Мэдисон, США)

**Александра Константиновна Касаткина** (Музей антропологии и этнографии (Кунсткамера) РАН, Санкт-Петербург)

**Наталья Васильевна Ковалева** (Университет Далласа, США)

**Татьяна Михайловна Крихтова** (Университет Восточной Финляндии, Йоэнсуу, Финляндия)

**Михаил Маркович Кром** (Европейский университет в Санкт-Петербурге)

**Николай Александрович Митрохин** (Бременский университет, Германия)

**Константин Игоревич Поздняков** (Институт университетов Франции / Национальный институт восточных языков и цивилизаций (INALCO) / Национальный центр научных исследований (CNRS), Париж, Франция)

**Адилъ Родионов** (Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан)

## Здесь и там: как устроена научная жизнь в России и за ее пределами

В ряде стран (в том числе и в России) основные научные силы концентрировались в исследовательских институтах, прежде всего академических, а в других странах — в университетах. Преподавание может как мешать, так и помогать ученому. Участники «Форума» обсуждают положительные и отрицательные стороны обеих моделей, в том числе различающиеся критерии оценки научного труда в разных странах и возможные результаты научной эмиграции.

**Ключевые слова:** национальные традиции в науке, научная миграция.

### ВОПРОСЫ РЕДКОЛЛЕГИИ

В этом номере «Антропологического форума» редколлегия решила обсудить особенности научной жизни в России и за ее пределами. Мы обратились к исследователям, имеющим опыт работы как в России, так и за рубежом, с просьбой дать ответы на следующие вопросы:

**1**

*В ряде стран (в том числе и в России) основные научные силы традиционно концентрировались в исследовательских институтах, прежде всего академических, а в других странах — в университетах. Каковы, на ваш взгляд, положительные и отрицательные стороны обеих моделей? Мешает ученому преподавание или помогает? Нужна преподавателю научная работа или нет?*

**2**

*В указанных двух моделях существуют разные критерии оценки научного труда. Как соотносятся эти критерии в России и в стране, где вы сейчас работаете? Следует ли менять систему оценки, и если да, то как? Какие критерии оценки научного труда вы бы предложили?*

**3**

*Как, с вашей точки зрения, выглядит идеальная карьера ученого? Что такое для ученого успех? Есть ли различия в этом отношении между ситуацией в российской науке и «западной»? Совпадают ли с реальностью ваши ожидания того, как устроена научная карьера в стране, куда вы переехали?*

**4** *Если сравнивать Россию с другими странами, какие конкретные плюсы и минусы аспирантского, высшего и среднего (может быть, начального?) образования определяют, на ваш взгляд, уровень молодых ученых и перспективы их роста?*

**5** *Теряет ли российская наука в результате научной эмиграции или нет (если теряет, то что получает взамен)?*

Мы также попросили коллег, имеющих опыт учебы за границей: Наталью Бичурину, Фэй Готлиб, Марию Гумерову, Александру Касаткину, Татьяну Крихтову — рассказать о своем опыте, об отличиях в образовательном процессе и особенностях университетской жизни, предложив им сравнить университетскую жизнь в России и за рубежом по любым параметрам.

## НАТАЛЬЯ БИЧУРИНА

Начну с нескольких слов о моем российском и заграничном опыте для того, чтобы было понятно, на чем основаны мои наблюдения. В России я закончила магистратуру СПбГУ и аспирантскую программу Европейского университета. Мой заграничный опыт включает совместную магистратуру университетов Сент-Эндрюса в Шотландии и Перпиньяна во Франции; одногодичную научно-исследовательскую стажировку в Университете Лозанны в Швейцарии и двухмесячную — в научно-исследовательском Институте им. П. Гардета в Лионе во Франции. Сейчас я заканчиваю второй курс докторантуры<sup>1</sup> университетов Бергамо (Италия), Перпиньяна (Франция) и Сиднея (Австралия) и побывала уже во всех трех. Учитывая мою собственную позицию докторанта в настоящий момент, речь пойдет главным образом о научной жизни докторантов и молодых ученых, хотя, как мне представляется, многие из наблюдаемых на этой стадии различий касаются и научной среды в целом.

### **Наталья Михайловна Бичурина**

Университет Бергамо, Италия /  
Университет Перпиньяна,  
Франция / Университет Сиднея,  
Австралия  
natalia.bichurina@gmail.com

---

<sup>1</sup> Erasmus Mundus Joint Doctorate “Interzones” (*um. dottorato, fp. doctorat*): я буду называть эту ступень образования по-русски «докторантурой», хотя такой перевод и может показаться несколько проблематичным из-за различий в системах научных степеней между Россией и западноевропейскими странами.

Академические традиции, разумеется, в этих странах различаются. Тем не менее, мне кажется, можно выделить ряд общих особенностей, свойственных западноевропейской и австралийской научной жизни и не свойственных российской. Я хотела бы обсудить три особенности, связанные между собой, которые я выделяю как основные: (1) существование исследовательских сетей и научного сообщества; (2) степень вовлеченности (молодых ученых) в жизнь этого самого сообщества и представления о профессионализации и профессионализме; (3) представления о науке как о профессиональной деятельности.

1. Итак, во-первых, различается степень развитости международных исследовательских сетей: по крайней мере в рамках дисциплины, а также языка, если только этот язык — не английский. Так, с 2000 г. существует Франкоязычная сеть социолингвистики (*Réseau francophone de sociolinguistique*), вначале как неформальное объединение ученых, затем, с 2009 г., как официально зарегистрированная во Франции ассоциация. Ее задача — «объединять исследователей во всем мире, которые интересуются социолингвистикой и которые работают — в основном или в частности, в числе прочих языков, — на французском»<sup>1</sup>. Раз в два года ассоциация проводит крупные международные конгрессы — место встречи всех социолингвистов, пишущих по-французски. Однако, возможно, основная значимость такой сети — как электронной площадки для ежедневного обмена мыслями, наблюдениями, интересными статьями, новостями научной жизни (объявления о конференциях, семинарах, стажировках и т.п.) и для обсуждения — иногда весьма активного — последних общественных и политических новостей, имеющих отношение к предметам исследования социолингвистики. Обмен в рамках такого рода сетей делает существование единого научного сообщества осязаемым; или, возможно, именно он и создает это самое единое научное сообщество, хотя бы в рамках одной или нескольких смежных дисциплин (и пусть иногда с разницей во взглядах до противоположных у разных членов сообщества).

Кроме того, благодаря тому что исследователи в рамках одной дисциплины друг друга знают, происходит постоянный обмен статьями, часто в их первой версии, приходит много откликов на статьи. Это видно и в публикациях: в списках литературы часто фигурируют издания, которые еще находятся в печати, — потому что их читают до того, как они издаются. Из личного опыта: я не помню, чтобы в России кто-то, не связанный

---

<sup>1</sup> <<http://rfs.socioling.org/rfs/>>.

с моим исследованием, стал бы обсуждать со мной какую-то из моих статей; в других странах я получаю иногда по несколько десятков откликов от коллег, работающих над схожей проблематикой. Некоторых моих российских коллег удивляло, как можно отправить кому-то свою еще не опубликованную статью, тем более если этот кто-то — коллега, который работает над той же темой (иными словами, конкурент). Или уже опубликованную статью или диссертацию. Или даже чужую опубликованную статью на интересующую обоих тему. Последний случай кажется некоторым российским коллегам таким актом наивысшей щедрости и вообще признаком «доброты душевной», тогда как именно на такого рода обмене — мнениями, новостями, статьями — строится западноевропейская научная жизнь. Конечно, не стоит идеализировать, научная ревность встречается везде, в более или менее агрессивных формах, однако различается то, что воспринимается как норма, а что — как отклонение от нормы.

2. Во-вторых, различается степень вовлеченности молодых (и не только) ученых в научную жизнь. Многочисленные публикации, постоянное участие в конференциях, членство в научных обществах являются неотъемлемой частью профессиональной деятельности ученого за границей, тогда как зачастую это совсем не обязательно в России. В одном из предыдущих номеров «АФ» Катриона Келли писала:

*В конце концов, люди редко показывают блестящие результаты во всех типах деятельности, из которых складывается успешный ученый. Один может писать и активно публиковаться, но является плохим организатором, или может быть хороши на бумаге, но ужасен в общении. Тот, кому очень хорошо удается выстраивать отношения с грантодателями или кто является чрезвычайно эффективным руководителем исследовательского центра или координатором курса, может быть совершенно непопулярен у студентов [Форум 2014: 27].*

Мне кажется показательным тот факт, что сам набор необходимых качеств ученого представлялся автору, по-видимому, очевидным. Он действительно многим в европейских вузах представляется очевидным. Этот список становится особенно эксплицитным в момент профессионализации молодых ученых, на стадии Ph.D. Так, для успешного завершения моей нынешней докторской программы и получения степени, кроме собственно написания и защиты диссертации, необходимо набрать и определенное количество кредитов в рамках так называемых «вторичных видов деятельности докторантов» (secondary Ph.D. portfolio activities). Список этих «вторичных видов деятельности» включает, например, следующие:

- публикация статьи в признанном издании;
  - организация конференции, круглого стола или симпозиума;
  - критический обзор научной статьи;
  - преподавательский опыт на уровне высшего образования;
  - веб-мастеринг;
  - участие в докторских семинарах или школах;
- и др.

При этом руководство программы требует, чтобы мы регулярно публиковали в твиттере программы информацию обо всех наших новых публикациях, выступлениях на конференциях и прочие подробности научной жизни — что вначале было очень непривычно: не только потому, что непривычно (и неприлично в русской научной культуре) говорить о себе, но и потому, что нет привычки думать о каждом таком событии как о некоем достижении, о котором нужно рассказывать.

В целом, в западноевропейских вузах профессионализации молодых ученых уделяется большое внимание: под профессионализацией здесь понимается именно овладение этим набором интеллектуальных, организаторских, коммуникативных, технических и прочих навыков. В Швейцарии, например, с 1969 г. существует CUSO (Conférence universitaire de Suisse occidentale)<sup>1</sup> — университетская сеть, объединяющая вузы западной, т.е. франкоязычной, Швейцарии. CUSO регулярно организует и финансирует семинары для докторантов из всех участвующих вузов, однодневные или в течение двух-трех дней: как для всех дисциплин вместе, так и более специфические — для определенного набора дисциплин. На общих семинарах учат, как писать исследовательский проект и заявки на гранты, как публично выступать, делать презентации и т.п., — всему тому, что сопровождает научную жизнь помимо собственно исследования. Много внимания уделяется управлению проектом: составлению планов, со сроками, бюджетом, анализом рисков... Показательно, что само написание диссертации видится как «проект», такой же, каким могла бы быть организация конференции или любого другого ненаучного мероприятия (в России мало кто рассматривает написание диссертации таким образом). К слову, эти же мероприятия позволяют узнать коллег-докторантов из разных университетов и создать свои круги знакомств.

В каком-то смысле близки к таким семинарам и международные проекты, направленные на развитие коммуникативных навыков, способности говорить просто и увлекательно о слож-

---

<sup>1</sup> <<http://www.cuso.ch>>.

ных и порой узкоспециализированных вещах для представления научного знания широкой публике. Например, “FameLab” («Лаборатория славы»), проводимая по всему миру Британским советом, или “Ma thèse en 180 secondes” («Моя диссертация за 180 секунд»), проводимая как международный франкоязычный конкурс Национальным центром научных исследований (CNRS) Франции.

Особенность, которая особенно заметна в англоязычных вузах — в моем опыте, в Сент-Эндрюсе и Сиднее, — амбициозность. Речь идет об амбициозности не как о черте характера, а как о профессиональном навыке. В Сент-Эндрюсе на одном из общих собраний для магистрантов это было сформулировано так: “You have the duty of (academic) ambitions” (не уверена в слове “academic”, но оно подразумевалось). В англоязычной традиции и, возможно, в меньшей степени во франкоязычной и итальянской академические амбиции — это норма, это то, что соответствует ожиданиям. Например, научные руководители и советники (есть особая должность advisors, для которой в российской системе нет соответствия) советуют подавать статьи в самые лучшие в мире издания в данной дисциплине, даже если в первый раз там откажут в публикации, — зато будет рецензия, можно будет доработать текст, подать в другое крупное издание и так пытаться снова и снова, пока результат не будет достигнут. При этом идут споры о том, что важнее: количество или качество публикаций (нужно публиковать как можно больше или в как можно лучших изданиях). В разные годы один и тот же университет может предпочитать первое или второе. Однако в любом случае сам критерий «научной продуктивности», по каким бы параметрам она ни оценивалась, всегда присутствует. Например, при приеме в докторантуру в университет Сиднея список моих публикаций тщательно проверяли на предмет положения научных изданий, где я публиковалась, в рейтинге изданий, составленном университетом: здесь существует единый рейтинг, в котором собраны издания всех специальностей (на данный момент в нем 20 712 наименований) и каждому присвоена позиция (от А\* как самого престижного до С как наименее престижного); если же издания в рейтинге нет, то, по сути, публикация не заслуживает особого внимания. При таком подходе, где ценность ученого определяется с помощью подобного рода индикаторов, не обходится и без крайностей. Некоторые мои коллеги готовят к публикации чуть ли не по статье в месяц. При этом возникает вопрос, как найти время на то, чтобы при всех тех усилиях, которые необходимы для работы над статьей, успеть провести собственное исследование, как каждый месяц «поставлять» новые открытия (пусть в гуманитарных науках «открытия» — более



спорное понятие, чем в точных). И действительно, часто такие «высокопродуктивные» коллеги повторяются в своих статьях, за блестящей статьей идет слабая или пересказ предыдущей другими словами.

Большое внимание уделяется и социальным навыкам — навыкам общения, налаживания контактов. У меня есть коллега, который изначально учился в одном из британских вузов, а затем работал во многих странах мира; сейчас он на постдокторской позиции. Он по характеру скорее замкнутый человек, который любит побыть один, — при этом, когда мы оказались вместе на крупной международной конференции, он постоянно был неким центром кружка во время кофе-брейков и ужинов. Когда другой наш коллега, тоже британец, пошутил по этому поводу, тот сказал: «Вы думаете, мне это нравится? Я работаю». Этот случай может показаться анекдотическим, но мне он представляется весьма показательным. Это тоже воплощение амбициозности как профессионального навыка. Конечно, в России с подобным также можно столкнуться, однако такое поведение интерпретируется окружающими как набор личностных качеств, притом, как правило, негативных. Такой коллега будет скорее представляться как «амбициозный» в негативном смысле, чем как «целеустремленный», скорее как «карьерист», чем как «профессионал».

В российской науке, по крайней мере в государственных вузах, все вышеперечисленные критерии кажутся вообще нерелевантными. Никого не уволят с должности или не отчислят из аспирантуры из-за того, что он мало публикуется, недостаточно часто участвует в международных конференциях или редко организует их сам, не говоря уже о коммуникативных навыках, которых может и вовсе не быть. Так, от аспирантов требуется опубликовать необходимое количество статей в ваковских изданиях — но именно необходимый минимум, большего обычно и не ждут.

3. Наконец, третья особенность, непосредственно связанная с предыдущей, — представление о науке как о профессиональной деятельности. Возможно, выделение этого различия покажется странным или неправомерным. Тем не менее в России доминирует представление о том, что аспирантура — это в свободное время, заодно, для общего развития, а еще должна быть работа. Более того, и исследовательская деятельность, особенно в гуманитарных науках, редко видится как легитимный вид профессиональных занятий. Преподавательская деятельность представляется как вполне профессиональная, но быть только исследователем оказывается странно. Разница очевидна и в том, как мы говорим о диссертации: в России говорят

«учиться в аспирантуре», а в западноевропейских странах или Австралии — «работать». При этом докторантура сопровождается всеми атрибутами работы: рабочим контрактом, собственным рабочим местом, рабочими часами. Мои швейцарские коллеги-докторанты, например, не работают вне рабочих часов или по выходным — иными словами, не пишут диссертацию или статьи вне положенного рабочего времени (коллеги, работавшие в Скандинавских странах, рассказывали, что там это также не принято и не приветствуется). Впрочем, такие привычки закладываются еще со студенческих лет: моя знакомая — студентка второго курса швейцарского вуза — готовилась к экзаменам во время сессии только в библиотеке и только в рабочие дни с 8 до 17 часов, с перерывом на обед. На мой вопрос, почему нужно непременно заниматься в библиотеке, тогда как все конспекты и книги есть дома, она ответила, что дом — для личной жизни, а работают (!) в отведенном для этого месте (в данном случае в библиотеке) в отведенное для этого время. Бессонная ночь дома в воскресенье за подготовкой к экзамену или, на последующих стадиях образования, за написанием статьи или диссертации в таком академическом контексте практически невыполнима.

Кроме вышеперечисленных, существуют и более частные различия. Например, различия в подходе к преподаванию: в этом плане Франция и особенно Италия ближе к России, где преподавание построено главным образом на том, что лектор читает лекцию, а студенты впоследствии на экзамене, устным или письменном, пересказывают ее содержание с опорой на дополнительный материал или без; в Великобритании намного больше внимания уделяется самостоятельной работе студентов, развитию у них способности самостоятельного анализа, аргументации своей точки зрения. Однако именно три вышеперечисленных различия представляются мне фундаментальными.

### Библиография

Форум «“Равные возможности” в науке?» // Антропологический форум. 2014. № 22. С. 7–100.

## МИХАИЛ ВОРОНКОВ

1

Один из несомненных плюсов: непрерывное обновление / осовременивание содержания и тематики читаемых курсов. Невозможно представить, что читают курс лекций по конспектам десятилетней давности. Поскольку все университеты конкурируют друг с другом как за лучших мозговитых студентов, так и за привлечение менее гениальных, но все же платящих клиентов / студентов, то есть абсолютно реальное эволюционное давление на преподавателей. Проводниками (и регулировщиками) этого давления являются деканы, которые все больше вынуждены ориентироваться как на ежегодные рейтинги, так и на фискальные показатели конкретного факультета.

Схематично: придумал новый курс на злобу / моду дня — привлек мозговитых студентов. Сделал это добросовестно — заинтересовал будущих гениев, и они пошли к тебе в дипломники / аспиранты. Глядишь, и через год у тебя стали появляться новые статьи и гранты по новой / смежной тематике; растет рейтинг факультета; декан ходит с тобой играть в сквош.

Обратная сторона медали: в следующем семестре тебя могут попросить увеличить размер класса с 10 человек до, скажем, 50. Это совсем другой формат, невозможно поддерживать дискуссию, в пять раз больше времени уходит на проверку промежуточных и финальных экзаменационных работ. Игра в сквош заканчивается сама собой.

Мешает ученому преподавание или помогает?

Является ли минусом необходимость тратить время, которое можно было бы посвятить научным изысканиям, на преподавательскую деятельность, зависит, скорее всего, от размаха этой деятельности. Ведь учебная нагрузка на assistant professor может в разы превышать часы, читаемые tenure

professor. За фразой, сравнивающей преподавательскую деятельность с головной болью, а студентов — с необходимым злом, всегда следует пусть хоть и немое, но обязательное «но».

Дело в том, что преподаватель, уделяющий большую часть своего времени написанию отчетов по грантам и статей (и не забудем про полсотни непроверенных экзаменационных работ, ютящихся на краешке письменного стола), вынужден полагаться на своих студентов и аспирантов в непосредственном исполнении научного процесса. Совершенно естественно отбор студентов / аспирантов в свою научную группу становится ключевым компонентом научного успеха любого профессора.

Таким образом во время учебного процесса и происходит взаимный отбор студентов и их будущих научных руководителей. Если это наиболее характерно для студентов магистратуры и аспирантуры, то результатом такого отбора на младших курсах является возможность заполучить студента, который готов будет даже бесплатно работать все лето за простую рекомендацию.

Еще один очевидный плюс чтения курса, более явно проявляющийся, безусловно, на уровне магистров и аспирантов, это возможность ведения научной дискуссии с умными людьми, еще не отягощенными догматизированным, идеологизированным или политизированным мышлением. Перед такой аудиторией можно проверять на прочность новые идеи и гипотезы. Аудитория своими неожиданными вопросами разнесет их в пух и прах и даже не заметит этого. А вот в фойе научной конференции очень даже заметят и наверняка запомнят.

Известны также случаи и более креативного использования учебного процесса в личных целях, когда весь курс практически сводился к детальной проработке манускрипта будущего справочника и даже когда рефераты студентов компилировались в научный обзор.

Конкуренция за умы студентов и кошельки их родителей активно формирует спектр отношения ученых к преподавательской работе от камня на шее до дополнительного ресурса, напрямую влияющего на научный успех ученого. Личные координаты внутри этого спектра определяются во многом самим ученым.

Нужна преподавателю научная работа или нет?

В престижных университетах существует большое количество adjunct professors и lecturers, которые работают за символическую плату или вовсе бесплатно. Дело в том, что многие из них имеют другую работу (например, в индустрии), где занимаются

научной деятельностью. Психологию преподавателей, нигде не занимающихся научной деятельностью, я интерпретировать не берусь.

2

Прямым последствием того, что университеты все больше смотрят на себя как на бизнес, а на образование — как на отдельную индустрию, является то, что критерии оценки труда ученого в университете более-менее объединяются с его / ее вкладом в рейтинговую и фискальную составляющую университета. Очевидными критериями в этом случае являются количество и престижность публикаций и грантов.

Одна из проблем — как конкретная система оценки труда формирует научную повестку дня и что это говорит о долгосрочных трендах развития науки.

Всем известны примеры, когда погоня за публикациями может вести к расшатыванию устоев научной этики на личном уровне. Агрегированный эффект — засилье научного мусора в научной литературе, сужение научного кругозора (невозможность читать всю периодику по своей тематике) и необходимость полагаться на обзоры, написанные с запозданием в 2–3 года людьми с тем самым догматизированным, идеологизированным или политизированным мышлением.

Еще бóльшую опасность для развития науки может таить в себе погоня за грантами.

Поскольку фонды и государственные агентства приглашают на роль экспертов для оценки заявок людей, которые по общепринятым критериям являются успешными (так называемые KOL — key opinion leaders), это может приводить к увеличению инерционности доминирующих направлений. Приглашение из года в год одних и тех же экспертов ведет к увеличению примеров конвертации социального капитала в научный (образование междусобойчика, клуба по интересам и т.п.).

Но самое страшное — это не внешние барьеры, образуемые грантодательным процессом. Самое страшное — то, что в выборе тематики для исследований ученые вынуждены все больше ориентироваться на темы, по которым наиболее вероятно получить тот или иной грант, а не на то, что им самим интересно. Самоцензура как атрибут познания истины? Ну-ну... Таким образом исследователи, ориентированные на формальные критерии, диктуемые грантодателями, а не на собственную научную интуицию, имеют больше шансов получать гранты и согласно общепринятым критериям стать успешными учеными. Насколько правильна такая система отбора и вознаграждения ученых? А если учесть и то, что такие успешные ученые будут приглашены в качестве экспертов в те же самые донорские

организации, что это говорит о нашей системе воспроизводства науки вообще?

Является ли уменьшение конкуренции научных идей неизбежным последствием любой системы распределения грантов? Не знаю, но, вероятно, будет к месту перефразирование высказывания Черчилля: по всем приметам система грантов является злом для науки, но, к сожалению, у нас нет ничего лучшего.

3

Наверное, идеальная карьера ученого больше ассоциируется со временами, когда наукой занимались обеспеченные люди, которые думали не о финансировании, а о собственно науке. Их научная повестка формировалась не внешними критериями и ожиданиями, а собственной любознательностью. С этой точки зрения советская система науки воспринимается как некое переходное состояние к индустриализации науки, которую мы имеем сейчас.

Какой может быть идеальная карьера ученого в научной индустрии? Наверное, она строится в первую очередь на хорошем образовании. Следом должны прилагаться атрибуты образования успешного ученого (например, университет Лиги Плюща, научный руководитель — нобелевский лауреат, ранние и цитируемые публикации). Если добавить высокую мобильность, развитую научную сеть и, наконец, трудолюбие, то из вас получится очень успешный ученый. Если же вам удалось к этому моменту сохранить и природную любознательность, то я хочу поздравить вас с состоявшейся идеальной карьерой ученого.

5

Трудно сразу определить, намекает ли этот вопрос на некую территориальность науки или, если еще конкретнее, подразумевает некие права территории на ученого. На мой взгляд, корректнее было бы спросить: уезжая из России, становятся ли ученые более успешными? Или: как сказывается научная эмиграция на научной индустрии России?

Ответ на первый вопрос более очевиден для уезжающего молодого ученого, чем для уже состоявшегося в России. Ответ на второй вопрос сложен хотя бы потому, что в России нет сильно развитой научной индустрии, по крайней мере в западном толковании.

Научная эмиграция лучше, чем эмиграция из науки? Не всегда. Например, в условиях кризиса перепроизводства ученых (а с индустриализацией научной деятельности случается и это) молодые люди хоть смогут реализовать себя в других отраслях. Хотя это дело вкуса — быть посредственным ученым на Западе или успешным бизнесменом (чиновником) в России. В любом случае это еще один механизм эволюционного отбора, заставляющий науку трансформироваться во что-то более живучее и конкурентоспособное.

## ВАЛЕНТИН ВЫДРИН

1

Безотносительно к различию между западной и российской системами, а также вопреки моим личным предпочтениям (преподавать я не очень люблю) приходится признать, что преподавание ученому скорее помогает.

На лекциях «обкатываются» новые идеи — а нередко они и приходят в голову как раз во время лекций. Преподаватель может осмысленно и планомерно готовить себе научных наследников — в то время как преподающему сотруднику академического института (или исследовательской лаборатории, если речь идет о Западе) аспиранты часто достаются, при прочих равных, по остаточному принципу. Наконец, преподающий ученый, как правило, лучше выступает на конференциях — четче структурирует выступление, чувствует аудиторию.

Ну и научная работа для преподавателя — насущная необходимость. Правда, сразу нужно оговориться: бывают «преподаватели от Бога», не имеющие при этом склонности к исследованиям. Я не считаю, что таких людей нужно мучить требованиями публиковаться (из этого все равно ничего путного не получится); всем будет только лучше, если им дадут спокойно преподавать. Что же до простых смертных, то не занимающийся наукой преподаватель (особенно если речь идет о преподавании теоретических дисциплин) — это нонсенс; он становится посмешищем для умных студентов и бессменным научным руководителем всех лентяев. И грустно наблюдать, как целые научные дисциплины иногда оказываются загублены таким преподаванием: прослушав в самом начале учебы нудные лекции по соответствующему курсу, студенты на всю жизнь остаются под впечатлением, что данная дисциплина — скука смертная, что все проблемы там решены самым непрекаемым и унылым образом и что лучше держаться от нее подальше.

**Валентин Феодосьевич Выдрин**

Национальный институт  
восточных языков и цивилизаций  
(INALCO) / Национальный центр  
научных исследований (CNRS),  
Париж, Франция  
vydrine@hotmail.com

Что до различий по этому вопросу между российской и «западной» моделями (конечно, на самом деле единой «западной модели» нет, в каждой стране она своя, но в данном случае абстрагируемся от этого), то они заставляют внести в сказанное выше весьма серьезные коррективы.

Несомненно, на Западе условия для интеграции между университетским преподаванием и исследовательской деятельностью оказываются несравненно более благоприятными, чем в России. Конечно, на большую преподавательскую нагрузку жалуются везде — но все же годовую учебную нагрузку в 178 часов для профессора или для доцента в моем университете (надо сказать, завышенную «по бедности», тогда как по закону должно быть 132) нельзя сравнивать с 900-часовой нормой аудиторных занятий, которую в последнее время стали вводить для преподавателя российского вуза (и то, что во Франции считают часы астрономические, по 60 минут, а в России — академические, по 45 минут, существенно дела не меняет). Западному коллеге просто непонятно, как при российской нагрузке можно вообще вести какие-то исследования. В то же время усилия по номинальному повышению зарплат вузовским преподавателям в России идут не только по пути увеличения их аудиторной нагрузки, но и (во многих университетах) по линии запрета или жесткого ограничения набора почасовиков и совместителей. Если учесть, что «отсеченные» таким образом почасовики и совместители — это как раз и есть исследователи из академических институтов, то понятно, что новейшие тенденции в российской высшей школе ведут к усугублению разрыва между наукой и преподаванием, пагубного и для науки, и для преподавания. Остается только восхищаться стойкостью тех российских вузовских преподавателей, которые умудряются в этих условиях не только выживать, но и, несмотря ни на что, писать статьи и книги, вполне соответствующие мировому уровню.

2

Сейчас наблюдается некоторая, по крайней мере внешняя, унификация оценок в России и на Западе: требования рейтинговых публикаций, индексы цитирования и т.д. Надо сказать, что во Франции (да и, как я понимаю, во многих других европейских странах) наукометрия — явление сравнительно недавнее, и здесь она тоже вызывает многочисленные вопросы и нарекания. Они во многом те же, что и у российских коллег: почему разные научные дисциплины оказываются в неравноправном положении? Почему журнальная статья «стоит» больше, чем научная книга? И т.д. (вряд ли стоит перечислять здесь весь список претензий).

По сути же, сама процедура оценки отличается существенно. Во-первых, во Франции университетская система и система



CNRS (Национальный центр научных исследований — отделенный аналог нашей Академии наук) существуют в довольно причудливом симбиозе. В CNRS есть исследователи, которые именно здесь получают зарплату, занимаясь только наукой. Но есть и «преподаватели-исследователи» (к коим отношусь и я), которые зарплату получают в своем университете, но всю научную деятельность ведут в своей лаборатории CNRS, которая финансирует их экспедиции, поездки на конференции, расходы на информантов, оборудование и т.д. Замечу, что на эти же цели деньги может выделять и университет — причем не только «преподавателям-исследователям», но и «чистым CNRSовцам» (потому что наша лаборатория находится в отношениях партнерства с университетом)... А есть еще и преподаватели, которые ни по одной лаборатории CNRS не числятся — как правило, это люди, которые научной работы не ведут.

Так вот: ни по линии CNRS, ни по университетской мы не должны представлять никаких годовых отчетов. Получается, что в принципе исследователь может вообще ничего не делать — с работы его за это не выгонят. Другое дело, что все исследователи CNRS при поступлении на работу прошли жесточайший конкурс, через который откровенному захребетнику пробиться нереально, и они обычно работают, даже если отчетов не спрашивают. Правда, лаборатория отчитывается раз в пять лет — при этом в проверочную комиссию включают, помимо французских ученых и чиновников от науки, именитых иностранных ученых, и отчет лаборатории анализируют весьма строго и сущностно.

В университете же (по крайней мере, в INALCO — Национальном институте восточных языков и цивилизаций, где я работаю) научной отчетности нет вовсе. И, по-моему, это нашему учреждению не на пользу: наряду с яркими и весьма компетентными учеными у нас оказывается не так уж мало преподавателей весьма среднего уровня, а на профессорскую должность могут выбрать человека, у которого последняя (при этом довольно заурядная) публикация вышла лет десять назад — потому что «надо беречь наши кадры».

Возвращаясь к критериям оценки научного труда, мне кажется, что и европейские страны, и Россия находятся в трудном поиске, набивая шишки примерно в одних тех же местах. Ясно, что какая-то формализация необходима, иначе сама идея оценки теряет смысл. Понятно также, что будет происходить постепенное затачивание методик оценки, в частности будет все больше учитываться специфика разных дисциплин. Наверное, в Европе, где система устроена в целом более демокра-

точно и с мнением научного сообщества больше считаются, эта эволюция будет проходить более эффективно, чем в России с ее вертикалью власти и тенденцией к максимальной бюрократизации всех структур и процессов. Но если в ближайшем будущем «железный занавес» не опустится, то направление будет одним и тем же.

3

По-видимому, как в российской, так и в «западной» науке можно говорить о двух типах карьеры. Карьера «сущностная» — человек становится научным авторитетом, и карьера «формальная» — движение по ступенькам иерархии (при этом, конечно, обе эти карьеры могут совмещаться, а могут и расходиться). Наверное, про «сущностную карьеру» говорить здесь нет необходимости — с поправкой на какие-то нюансы, ее механизмы сходны. Что же касается карьеры «формальной», то различия между российской и «западной» моделями мне видятся в следующем.

В России ученый оказывается гораздо прочнее привязан к одному учреждению: поступив после университета в аспирантуру, он чаще всего последовательно продвигается по служебной иерархии, и карьера выражается в высоте той иерархической ступеньки, до которой он поднялся за свою научную жизнь. Конечно, можно сказать, что эта модель — скорее советская и что сейчас становится все больше научных сотрудников, которые совсем не стремятся занимать начальственные посты, но все же мне представляется, что она не вполне устарела.

На Западе же ученый волей-неволей оказывается значительно более мобилен. Получить постоянную преподавательскую или исследовательскую позицию сразу после защиты диссертации — редкая удача, в норме же человек долгое время переходит с одного постдока на другой (при этом за каждый постдок приходится бороться), и многие в какой-то момент сходят с дистанции. Удачным поворотом оказывается получение какой-то постоянной позиции (в идеале — в таком месте, где найти работу может и супруг, очень часто тоже исследователь; надо сказать, что при такой мобильности трудоустройство супруга оказывается очень непростой проблемой). Дальше уже можно делать карьеру, в чем-то похожую на «российскую» — с той поправкой, что, на мой взгляд, избрание на научно-бюрократический пост (начальник лаборатории, начальник отдела, ректор...) здесь в значительно меньшей степени рассматривается как неременная составляющая карьерного роста: это скорее не самоцель, а тяжелая обязанность, за которую человек надеется получить какие-то бонусы впоследствии (например, творческий отпуск с освобождением от преподавания и административных обязанностей).

4

Судя по моему опыту (ограниченному довольно узкой сферой — преподаванием на кафедре африканистики в СПбГУ, а также работой со студентами отделения теоретической лингвистики филфака), высшее образование в России к научной работе готовит лучше, чем во Франции (по крайней мере, если говорить о студентах INALCO). Вполне возможно, что дело тут даже не в особенностях образования (которые зависят в большой мере от преподавателей, особенно в такой узкоспециальной сфере, как у меня), а в контингенте студентов. Если в России норма — это студент, который пришел в университет сразу после школы (или по крайней мере с минимальным перерывом), то во Франции мои студенты распределились по двум категориям. Во-первых, это французы африканского происхождения — то есть дети мигрантов, которые пришли в INALCO учить тот язык, на котором их родители разговаривают дома. Для большинства таких студентов обучение заканчивается быстро: они убеждаются, что изучать грамматику африканского языка — дело весьма непростое, и уходят искать другие сферы приложения своих сил. Во-вторых, это люди за 50, а то и за 60, которые всю жизнь любили Африку и мечтали выучить бамана, но смогли позволить себе это лишь в зрелые годы. Эти студенты — весьма прилежные, мотивированные и нередко успешные; но все же начинать научную карьеру, когда тебе уже 65, поздно. И получается, что из числа моих студентов в аспирантуру за пять лет моей работы во Франции брать было некого. Правда, нет недостатка в выпускниках западноафриканских университетов, которые просятся в аспирантуру, но у них чаще всего недостаточный уровень научной подготовки, а у нас в лаборатории очень не рекомендуют брать аспирантов, у которых мало шансов написать хорошую диссертацию в срок. Вот и получается, что все мои аспиранты пока что едут из России, доказывая своим примером преимущества российского среднего и высшего образования. Хотя вряд ли мой случай предствительный.

5

Первая реакция на такой вопрос — сказать, что в нынешней ситуации российская наука от эмиграции в основном теряет. Хотя, конечно, он поставлен не вполне корректно: российская наука теряет в первую очередь оттого, что условия ее существования в целом не слишком благоприятны — и по уровню зарплат, и по финансированию исследований. В последние примерно 10–15 лет (на протяжении которых зарплаты и финансирование как раз росли) к этому прибавилась и удушающая бюрократизация, от которой всякому нормальному человеку хочется убежать куда-нибудь подальше. Теперь последний фактор мне кажется даже более весомым, чем первые два: когда человек, получив деньги по гранту, не может их потратить

по назначению из-за все новых и новых запрещающих инструкций; когда время, потраченное на составление бесчисленных отчетов, начинает уже существенно превышать время, потраченное на исследования, — с фрустрацией бороться трудно.

Вообще-то миграция научных кадров — во всем мире дело обычное. Более того, в Германии, Франции (и, наверное, в других европейских странах) она специально поощряется, и во многих университетах принимаются правила против кадрового инбридинга, запрещающие брать на работу собственных выпускников. Эти выпускники, если они хотят заниматься наукой, вынуждены искать работу в других университетах — очень часто в другом городе или в другой стране. В нашей лаборатории за то время, что я работаю, среди новых сотрудников почти не было французов, а среди кандидатов на прием на работу в CNRS по гуманитарным специальностям доля иностранцев оказывается близкой к 90 %. То, что наука не знает государственных границ, здесь видишь каждый день.

Беда российской науки в том, что она оказалась вовлеченной в этот процесс уж слишком односторонне. Российские ученые получили возможность подавать заявки на конкурсы в других странах, и немедленно начался отток из числа наиболее конкурентоспособных. В России же не было создано никаких условий для того, чтобы привлечь иностранцев: зарплаты, которые им могли бы предложить, до самого недавнего времени были смехотворно низки (и теперь снова становятся такими по мере усугубления экономического кризиса); иммиграционные законы таковы, что взять иностранца на работу невероятно трудно. Конечно, имеются некоторые инициативы, где ставка была изначально сделана именно на участие именитых заморских гостей (печально известное Сколково), но они так и остались точечными проектами высокой коррупционной емкости, не оказавшими особого влияния на переориентацию в сторону России научно-миграционных потоков. Мне не кажутся многообещающими и специальные программы РНФ, нацеленные на приманивание зарубежных специалистов: требования к иностранцам выдвигаются довольно высокие, а вознаграждение все равно сильно уступает тем зарплатам, на которые рассчитывают успешные западные коллеги. Добавим к этому уже упоминавшийся бюрократический гнет, с каждым годом усиливающийся и приводящий в ужас даже привычного ко всему россиянина, а также общую деградацию политической, экономической, моральной обстановки в России. Впрочем, я вполне допускаю, что среди наших соотечественников, мыкающихся по постдокам и не нашедших постоянной позиции в западных научных центрах, кто-то РНФовскими прог-

раммами соблазнится и вернется, как блудный сын, в родной город и в родную квартиру — а среди этой категории есть и весьма квалифицированные специалисты, так что какой-то эффект будет достигнут. Другая потенциальная аудитория, на которую такие программы могут сработать, — это научные пенсионеры. В Европе, как правило, выход на пенсию для ученых обязателен — остаться можно только в статусе профессора-эмеритуса, т.е. без зарплаты и с урезанными возможностями участия в научной жизни коллектива. В России же такого ограничения фактически нет, и вполне могут найтись пенсионеры, которые захотят продлить свою активную научную карьеру.

Получает ли что-то российская наука от своих эмигрантов? Наверное, не так много, как хотелось бы, но что-то получает. Не все эмигранты «жгут мосты»; многие продолжают поддерживать связи с родными кафедрами и академическими институтами, приезжают на конференции и с лекциями, иногда организуют совместные проекты; некоторые из них остаются на половинках или четвертинках ставок в российских учреждениях — конечно, все это содействует интеграции российской науки в мировую. Так что нынешняя ситуация односторонней миграции, при всей ее ущербности, все же предпочтительнее, чем ситуация изоляции и запрета на выезд.

## ФЭЙ ГОТЛИБ

Если сравнивать мой опыт обучения в Соединенных Штатах и России, трудность тут состоит в том, что и в России, и в США я училась в альтернативных учебных заведениях. Степень бакалавра я получила в небольшом колледже в США, что, в общем, довольно необычно. Колледж Хэмпшир, моя альма-матер, был основан в 1970-е, и предполагалось, что он предложит радикально иное видение высшего образования: письменные комментарии вместо оценок, индивидуальные планы обучения вместо специализаций (majors), почти никаких обязательных предметов и требований, почти никаких экзаменов. В США есть еще парочка подобных колледжей, но в целом они не характерны.

### Фэй Готлиб (Faye Gottlieb)

Европейский университет  
в Санкт-Петербурге  
faye.gottlieb@gmail.com

Закончив бакалавриат в колледже Хэмпшир по индивидуальной программе «Исследо-

вания России и окружающей среды», я в итоге оказалась на факультете антропологии в Европейском университете — в еще одном альтернативном месте. Если колледж Хэмпшир был необычен своим подходом к обучению, то в Европейском университете, я бы сказала, уникальным является содержание курсов, которые даются студентам. Методы обучения в Европейском отличаются от государственных университетов в России, но менее радикально, чем Хэмпшир — от других американских высших учебных заведений. Дело в том, что Европейский в преподавании исходит из других ориентиров, чем среднестатистический российский университет, привлекая свежие работы современных ученых, актуальных на международной научной сцене.

Обе эти организации так или иначе критикуют сложившуюся ситуацию в образовательных системах своих стран, и студентов, которые приходят в каждую из них, объединяет чувство неудовлетворенности. Они хотят чего-то большего, чем то, что они получали до тех пор, чего-то другого. Подходы, которые избрали эти альтернативные учебные заведения, радикально различаются, потому что они занимают критическую позицию по отношению к разным системам.

Так что мой опыт, конечно, не позволяет мне делать обобщения об университетах в России и США, но я могу выделить несколько основных различий из студенческой перспективы, которые, может быть, и не описывают все университеты каждой из стран, зато могут привлечь внимание к некоторым характерным принципам. Помню, что многие повседневные практики на моем факультете в российском вузе повергли меня в шок. В целом у меня сложилось впечатление, что моя учеба в России была гораздо менее индивидуалистской и больше ориентировалась на общность (*community-minded*). Поразмыслив, я поняла, что среди причин, породивших у меня это чувство, были очень специфические практики, которые, хотя и казались незначительными деталями, на самом деле создавали совершенно особую культуру студенческой группы.

Первым (и одним из самых больших) потрясением для меня, студентки из США, стало то, что оценки на экзаменах, и особенно итоговые оценки за семестр, в Европейском университете почти всегда демонстрируются публично: их либо вывешивают на стене факультета, либо высылают по электронной почте списком всей группе. В любом случае оценки не считаются приватной информацией. В этом США очень сильно отличаются. Оценки там считаются личным делом студента и профессора. Если студент решает показать кому-то из группы свои оценки, это может быть воспринято как хвастовство или соперничество. Норма — стараться не интересоваться оценка-

ми своих одноклассников. В результате на большинстве курсов студенты могут догадываться только о том, кто, вероятно, получит лучшие оценки, а кто — худшие, поэтому я поначалу так смутилась, когда на факультете в российском вузе мои оценки оказались выставлены на всеобщее обозрение. В то же время я осознала, что, когда твои оценки видны всем, невозможно ни скрыть их, ни скрыться от них, и это создает совсем другую культуру студенческой группы. По сравнению с системой в США, она очень прямая и практичная. Для меня же она оказалась одновременно и освобождающей, и подавляющей. Освобождающей — потому что, как бы ты ни проявил себя в классе, отвратительно или блестяще, в целом в этом не видели ничего такого, чего стоит стыдиться. Просто факт, как и все остальное. И все же это подавляло, потому что иногда мне хотелось наедине с собой оценить собственное ощущение от своих успехов. Но обычно мы получали оценки и обратную связь всей группой, а это совсем не то, что итоговая беседа с профессором.

Еще одно важнейшее отличие — это устные экзамены. В США устные экзамены встречаются почти исключительно в курсах изучения иностранного языка. В основном экзамены, которые я сдавала в России, были устными, а не письменными или в форме эссе. И здесь снова чувствуется эхо особой культуры студенческой группы, потому что, как правило, каждый студент вытягивал наугад один вопрос и должен был давать устный ответ в присутствии всех остальных. Это гораздо менее приватная практика, чем письменный экзамен или эссе, где то, что ты пишешь, в целом остается между тобой и профессором. И здесь более важной оказывается твоя способность пересказать вслух то, что выучил, а не представить это в отредактированной письменной форме.

Все это и еще множество других деталей создали у меня ощущение, что в моем академическом опыте в России было больше чувства групповой солидарности, в то время как в США каждый студент имеет возможность сохранить свои оценки более или менее в тайне, если ему захочется, а в более экстремальных случаях, как в колледже Хэмпшир, создать собственную полностью индивидуальную программу обучения. В итоге в США, если ты студент, твои провалы — это по большей части твой личный груз. До некоторой степени это верно и в России, потому что отдельного студента в конце концов могут и исключить, без оглядки на группу. Но атмосфера открытости означала, что мы часто оценивали наши успехи всей группой и помогали всем, кто отставал, а когда наша группа потеряла одного студента, мы все это восприняли как нашу общую потерю. О нас нередко говорили как об удачной или неудачной группе,

в то время как в моем колледже в США всё, включая твою программу обучения, — это только твои личные достижения. И тем не менее и в колледже Хэмпшир, и в Европейском университете существует сильное чувство общей принадлежности к группе людей, которые решили что-то делать иначе, чем все, и это роднит их друг с другом.

*Пер. с англ. Александры Касаткиной*

## МАРИЯ ГУМЕРОВА

Летний семестр 2014 г. мне посчастливилось провести в Институте восточноевропейской истории и страноведения, относящемся к Университету г. Тюбингена. В мои задачи входили работа в библиотеке и практические занятия со студентами в рамках курса по советской истории, поэтому вышло так, что я имела возможность общаться с обеими сторонами учебного процесса.

Разница в атмосфере оказалась достаточно сильной, долгое время было сложно понять, что именно настолько разнится. Так же проходили лекции, семинары, практические занятия. Структурные различия — две обязательные специальности у студентов (а не одна, как в нашем случае), двойная программа в рамках одного факультета (возможность выбора научной или педагогической специализации), отсутствие привязки к конкретному факультету — скорее интересовали и удивляли, но не сбивали с толку.

Только при попытке сформулировать этот небольшой текст ответ стал вполне очевиден. Наиболее интересным явлением для меня стали *Wissenschaftliche Hilfskräfte*, сотрудники-студенты в институте. Это десять человек, находящихся на разных стадиях обучения, которые работают в постоянном взаимодействии с основным штатом преподавателей. Обязанности ассистентов в высшей степени разнообразны. От подключения проектора перед лекцией до самостоятельного подбора литературы к курсу, который готовит профессор.

**Мария Ильдусовна Гумерова**  
Тюбингенский университет,  
Германия  
m.goumerova@gmail.com



Студенты посещают общие институтские собрания, участвуют абсолютно во всех мероприятиях института, то есть являются полноценными сотрудниками. Как правило, все они специализируются на восточноевропейской истории, хотя это и не обязательно. Приглашение на работу в институт служит также попыткой отметить наиболее яркого студента на занятиях — некая разновидность рекрутинговой политики.

Создается впечатление, что студентов в нашем понимании в институте нет, есть коллектив научных сотрудников с разным опытом и стажем. Ассистируя, студенты наблюдают весь путь формирования учебного курса: подбор литературы, поиск статей. У каждого есть своя зона ответственности. В их обязанности входит также работа со стажерами, приезжающими в Тюбинген.

Представляется, что возможность полной включенности в деятельность института (от участия в еженедельных планерках до совместных праздников) — важнейший ресурс для формирования полноценных научных сотрудников или преподавателей.

## АЛЕКСАНДР ДОЛИНИН

**1**

Думаю, люди с разными характерами и складами ума дадут на эти вопросы разные ответы. Я знаю замечательных ученых, которые совсем не умеют преподавать и потому ненавидят это занятие. Им было бы намного легче работать в небольшом исследовательском институте, никак не связанном с университетом, а их несчастные студенты, избавившись от мучителей, тогда вздохнули бы с облегчением. Наоборот, есть прекрасные преподаватели, которые по тем или иным причинам мало пишут и публикуют. В исследовательских центрах им делать нечего, а в университете они приносят пользу — и немалую. Поэтому идеальная система должна быть гибкой, открытой и многовариантной, но это, к сожалению, очередной сон Веры Павловны. Если же нужно из двух относительных зол выбрать наименьшее, то я выбрал бы американскую университетскую систему. В ней ученый, который часто

получает гранты и / или уже имеет высокую репутацию, может при желании свести докучное преподавание почти до нуля и тем самым устроить себе сладкую жизнь ведущего научного сотрудника с большой зарплатой, но без спущенного начальством плана. Те же, кто преподают с удовольствием и не имеют больших научных амбиций, тоже находят себе место и приносят большую пользу. В лучших американских университетах профессора преподают очень мало, в худших — очень много. Таким образом, дихотомия «университет — исследовательский институт» воспроизводится в основных чертах, но в смягченной форме.

2

Последнее время повсюду, не только в России, но и на Западе, вводятся жесткие бюрократические критерии оценки научного и преподавательского труда. В Великобритании, например, дело иногда доходит до полного абсурда, когда университеты для обязательного отчета нанимают людей, имеющих требуемые публикации, а потом, успешно отчитавшись перед министерством, выбрасывают их на улицу. В американских университетах внедряют так называемые *metrics* — такие количественные показатели, как число кредитов на душу преподавательского населения, заполняемость классов и т.п., в результате чего закрываются непопулярные специализированные программы — убыточные и вредные с точки зрения администрации, но совершенно необходимые для сохранения гуманитарной культуры и трансляции знаний. Переносить на образование принцип «спрос определяет предложение» чрезвычайно опасно, ибо необученный не может знать, что ему на самом деле нужно. Будь моя воля, я бы категорически запретил всем бюрократам вырабатывать какие-либо критерии оценки научного труда, поручив это дело только лучшим ученым и профессорам — демократически выбранным экспертным советам, профессорским сенатам, которым нужно дать реальную власть, независимым от администрации комитетам и конференциям.

3

Идеальной я бы назвал такую карьеру ученого, которая дает ему возможность до погружения в маразм сделать в своей области максимум того, на что он способен, не наталкиваясь при этом на препятствия внешнего по отношению к науке характера, и заслужить своими трудами признание и уважение коллег и учеников. Успех ученого, по моему убеждению, измеряется не размером зарплаты и полученных грантов, не премиями, титулами и званиями, а только количеством и качеством откликов, ссылок, приглашений на элитные конференции и в престижные сборники. В свое время среди отечественных гуманитариев существовало понятие «гамбургского счета», с которым все были более или менее знакомы, и никакие

награды и знаки отличия не могли помочь дураку-двоечнику или негодяю-троечнику получить билет на гамбургскую арену. Потом это понятие размылось, но его рудименты, как мне кажется, все еще продолжают влиять на репутацию ученого в России. В Америке дело обстоит иначе, ибо американское сознание, в отличие от русского, отторгает любые двусмысленные положения. Успех американского ученого-гуманитария определяется прежде всего тем, в каком университете он работает и какие крупные национальные гранты выигрывает, в каком издательстве выходят его труды, каких рецензий они удостоиваются (если, например, твою книгу рецензирует “New York Review of Books”, то это равно какому-нибудь ордену Подвязки первой степени) и, конечно же, какую зарплату ему платят. В чудном романе Дэвида Лоджа “Changing Places” есть герой, американский профессор-литературовед, мечта всей жизни которого — зарабатывать больше всех гуманитариев мира, и он готов на все, лишь бы заполучить желанное место. При этом сама наука его мало интересует, но это никому не кажется удивительным.

Когда я начинал работать в Америке, то, привыкнув к родному «гамбургскому счету», ожидал найти его подобие и за океаном, но быстро понял, что ошибался. Написав полтора десятка статей на английском языке и освоив основные правила американской академии (членство в комитетах, заведование кафедрой, отзывы на диссертации и рукописи), я потерял к ней интерес. Пока мне удобней и уютней существовать в русской, а не в американской гуманитарной среде, хотя я прекрасно понимаю, что полное переключение на английский язык и ориентация на нормы американской академической жизни принесли бы мне еще пару мешков сладких пряников. Но ограничивать потребление сахара, как известно, полезно для здоровья.

4

Я знаю только понаслышке, как обстоит дело с образованием в России сегодня. Все говорят, что его уровень падает все ниже и ниже, что оно поражено коррупцией, лизоблюдством, невежеством и чиновничьим тупым произволом, что выпускники средних школ часто не умеют ни читать, ни писать, ни думать. При этом в море дерьма все еще остаются немногочисленные островки школ, гимназий, университетов, которые продолжают превосходно учить способных, желающих учиться людей. Работающие в них учителя и ученые вызывают у меня самое искреннее уважение, но боюсь, что если ситуация в стране не изменится, то и эти островки постепенно уйдут на морское дно.

В американском образовании проблемы другие, хотя результаты иногда сходны. Здесь все беды идут оттого, что в средней

школе работает мало хороших предметников, а бал правит ужасное племя дипломированных педагогов-методистов. Чтобы оправдать свое существование, они постоянно придумывают новые методики, одну глупее другой, что-то внедряют и тестируют, с чем-то борются и последовательно сокращают объем знаний, получаемых учениками. В школах больше не преподают грамматику английского языка, классическую литературу, древнюю историю и т.п. Из-за этого студентов университета приходится учить тому, что они должны были бы узнать в средней школе, а аспирантов — тому, что они должны были бы узнать на младших курсах университета. Естественно, уровень подготовки молодых ученых снижается, а их научный кругозор скукоживается.

5

В современном научном мире эмиграция — это анахронизм. Ученые должны свободно ездить по миру, искать себе рабочее место по вкусу и способностям в разных странах, общаться с коллегами на международных конференциях, читать, писать и говорить на нескольких языках. Хотя я уже почти 25 лет работаю в приличном американском университете, я до последнего времени считал себя не эмигрантом, а русским ученым, работающим в США. Точно так же не считают себя эмигрантами работающие рядом со мной профессора из Англии, Германии, Израиля, Франции. Ученые эмигрируют только из тех отсталых стран, где занятие любимым делом становится невозможным или опасным, где они не могут обеспечить себе и своим семьям нормальную жизнь, где людей преследуют за их политические взгляды, где бесчинствует цензура, где царят мракобесие и невежество. К сожалению, Россия нынче стремительно превращается в такую страну, и, боюсь, новые поколения уезжающих работать за границу русских ученых будут ощущать себя эмигрантами, обрывать связи с отечественной наукой и соответственно строить свою жизнь и карьеру. Никакой пользы русской науке это не принесет — она просто потеряет способных людей, обескровится и ничего не приобретет взамен. Когда-то Замятин сказал: «Я боюсь, что у русской литературы только одно будущее: ее прошлое». Если молодые ученые будут эмигрировать, как бы нам не пришлось говорить то же самое про русскую гуманитарную науку.

## АЛЕКСАНДРА КАСАТКИНА

В 2010–2011 гг. я училась по однолетней магистерской программе факультета социологии и социальной антропологии в Центральном-Европейском университете (ЦЕУ) в Будапеште. У этого университета есть ряд особенностей, связанных с его историей и миссией, которая заключается в распространении образования западного типа и соответствующих ценностей на территории бывшего соцлагеря. ЦЕУ в целом копирует американскую модель университета, адаптированную под локальную специфику, ведь большинство студентов приезжают сюда учиться из стран Восточной Европы (хотя есть и американцы, и жители Западной Европы, стран Азии и Африки). Сравнить с российскими университетами мне не очень просто, так как я училась и в СПбГУ, и в ЕУ еще в 2000-х, и с тех пор многое успело измениться, в том числе в сторону сближения с западной системой образования.

Преподавание в ЦЕУ ведется на английском, и поскольку носителей среди студентов немного, курс академического письма (который для годовой программы длится два триместра из трех) включает и элементы знакомства с английским научным языком. В конце учебного года, когда занятий уже нет и все пишут магистерские диссертации, преподаватель готов прочитать текст очередной главы и не только дать советы по логике и структуре, но и поправить язык. Думаю, об этом курсе стоит сказать несколько слов, т.к. в российских университетах до недавних пор не было принято специально обучать тому, как писать научные тексты. Считается, видимо, что это умение как-то само прививается в ходе чтения литературы и обсуждения текстов с научным руководителем. В ЦЕУ наш преподаватель был носителем английского и филологом (писал диссертацию по Шекспиру), т.е. о нашей специальности он имел только общее представление и обучал нас академи-

**Александра Константиновна  
Касаткина**

Музей антропологии  
и этнографии (Кунсткамера) РАН,  
Санкт-Петербург  
alexkasatkina@gmail.com

ческому письму как ремеслу, т.е. очень технично и внятно. Задания и рекомендации для нас он выработывал на основе антропологических и социологических журналов, и одним из заданий было — самим проанализировать несколько статей в любом профессиональном журнале и найти там конвенции и их нарушения. Попутно он учил нас основам международного академического этикета: не только как написать текст статьи, удовлетворяющий общепринятым конвенциям, но и как написать письмо коллеге или построить выступление на конференции и презентацию. По сути, этот курс направлен на освоение английского как технического языка международной науки. И он чрезвычайно помог мне преодолеть ужас перед письмом на иностранном языке. Оказалось, что несовершенное владение языком — это даже преимущество, поскольку можно сосредоточиться на логике изложения, не отвлекаясь на языковые нюансы и красоты.

Система кредитов и курсов по выбору была мне знакома по обучению в Европейском университете. Особенность ЦЕУ в том, что здесь не только студенты, но и многие преподаватели приезжают из разных стран на семестр-другой, так что часто появляются новые курсы, есть возможность приобщиться к разным академическим традициям. Требования к преподавателям при этом единые: минимум лекций и максимум семинаров и интерактива. Заметно было, что не всем это привычно, и некоторые преподаватели, особенно получившие образование в Восточной Европе, придерживались привычного мне формата, чередуя полноценные лекции и семинары. Другие действительно сводили свое вмешательство к минимуму. Например, на одном курсе к каждому занятию два человека из группы должны были готовить выступления по заданной теме, и эти доклады и вопросы остальных занимали все время, а преподаватель только модерировал дискуссию и иногда подводил итоги. Мне, вышедшей из традиционной российской системы обучения, не хватало какого-то авторитетного заключения, которое подвело бы черту под нашей разногласицей. И иногда занятие превращалось в потоки пустословия на какие-нибудь побочные темы. Но как еще научиться самостоятельно мыслить и высказывать свое мнение? Или отличать дельную дискуссию от пустословия? В нашей разношерстной группе многие, как и я, поначалу робели и стеснялись говорить. Помогал пример соучеников, привычных к такой системе.

В отличие от тех мест, где я училась до этого, в ЦЕУ приходилось много писать. Некоторые преподаватели требовали в течение семестра писать несколько эссе по обсуждаемым темам или по литературе из списка чтения. Эссе приходилось сдавать и по итогам почти каждого курса, экзаменов не бывало совсем.

Эта постоянная необходимость что-то писать была, конечно, довольно утомительной и заставляла немало понервничать, но в итоге получилось очень полезно для тренировки навыка письма. Особенно приятно было, что все преподаватели обязательно возвращали нам тексты со своими комментариями, подчас очень даже пространными и дельными. Каждому преподавателю помогал ассистент — кто-нибудь из аспирантов факультета. Ассистент отвечал на наши вопросы, проверял некоторые задания (не эссе, а задания более технического характера), мог провести семинар или даже лекцию.

Цифровые технологии, которые сейчас занимают все больше места в образовании, на тот момент на нашем факультете в ЦЕУ были еще не очень распространены. Существовало что-то вроде электронного кампуса, онлайн-системы, через которую мы записывались на курсы и получали оценки. Был форум, где преподаватель мог организовать онлайн-сопровождение своего курса — выкладывать тексты для чтения, инициировать обсуждения, но среди наших преподавателей мало кто этим пользовался, кажется, всего двое, и большого энтузиазма в группе это не вызывало. У нас был специальный курс по цифровым технологиям в исследовании, где преподаватель, полевой антрополог, делился своим опытом использования разных сетевых ресурсов для поиска и хранения информации. Он особенно настаивал на том, что все полевые материалы необходимо держать в облачном хранилище под строжайшим паролем. Этот момент, связанный с защитой полевых данных, а значит и информантов, кажется, нечасто проговаривается у нас в этнографических курсах, и я, признаться, никогда раньше об этом не думала и была достаточно беспечна в этом отношении. Между тем это требование даже входит в этические кодексы профессиональных антропологических ассоциаций. В рамках этого же курса он показывал нам основы работы с Atlas.ti, представителем семейства программ для систематизации и анализа качественных данных. Эти программы сейчас установлены во многих крупных исследовательских центрах, так что тем, кто думает о карьере в области качественных исследований, конечно, нужно уметь с ними работать. Впрочем, по крайней мере в московской ВШЭ их, кажется, уже включили в программу обучения социальным наукам.

У студентов годовой программы остается очень мало времени на магистерские диссертации, ведь многие только к новому году или даже позднее определяют тему, в то время как уже весной, в апреле, нужно собрать полевой материал, а к концу мая сдать готовый текст. В моей группе поля были у всех разные, часто в других странах, и, кажется, все без проблем получили деньги на поле от университета. Я полевые деньги

не брала, поскольку работала с уже собранным в России материалом, но мне довелось соприкоснуться с грантовой системой в ЦЕУ, когда я решила поехать на конференцию в Финляндию. И это был очень приятный опыт, так как при минимуме необходимых документов мне выдали запрашиваемую сумму, а чтобы отчитаться, я просто отправила билеты по почте, так как на тот момент уже вернулась домой. Замечу, что моя научная руководительница, к которой я обратилась за рекомендацией, хотя и была очень занята в тот момент, без вопросов написала мне рекомендацию сама и отправила ее прямо в грантовый офис, так что я так и не увидела этого текста. Мне в этом отношении везло и в России, но нередко российским же студентам приходится самим сочинять себе отзывы и рекомендации...

Каждому магистранту полагалось по два научных руководителя: основной и консультант. Судя по отзывам моих одноклассников, стили научного руководства на факультете различались, и кое-кто жаловался, что не получает достаточно внимания к своему тексту. Мои же руководительницы всегда читали мои тексты и возвращали с ценными комментариями на полях. Кроме того, в течение мая, пока мы писали свои тексты, Юдит Боднар собирала своих магистрантов на семинары, где каждый по очереди представлял свою работу и все могли что-то посоветовать. Сама защита скорее походила на экзамен в нашем понимании и выглядела как обсуждение текста работы наедине с руководителями, которые задавали вопросы, а потом высказывали общие комментарии. Меньше торжественности, но меньше и формальности, и больше шансов получить действительно дельные замечания.

И, наконец, несколько слов об университетском быте. ЦЕУ — богатый университет с хорошо налаженной инфраструктурой. Отличная библиотека, которая работает до 10 часов вечера, доступ ко всем базам данных, ксероксу и сканеру. По всему кампусу — множество приятных мест, где можно посидеть и поработать, кафетерии с едой на разные вкусы. Общежитие, которое на самом деле — трехзвездочная гостиница с бассейном и садом. Для тех, кому повезло попасть в первые строчки рейтинга при поступлении, — ежемесячная стипендия размером с зарплату российского младшего научного сотрудника. Очень чувствовалась забота университета о нашей повседневности, вплоть до того, что можно было написать управляющему общежитической столовой и попросить изменить меню. Приходилось напряженно учиться, и большинство из нас были оторваны от дома и родных. Для крайних случаев существовал университетский психотерапевт. В какой-то момент по просьбам студентов для нас организовали бесплатные занятия йогой прямо в общежитии, и это чрезвычайно выручало в тот период, когда при-



ходилось буквально с утра до ночи корпеть над эссе, а потом над магистерской. В мае-июне, опять же за счет университета, студентам устроили несколько поездок по Венгрии.

В ЦЕУ очень бросается в глаза студенческая активность: постоянно проводятся какие-нибудь акции солидарности или «повышения сознательности» (raising awareness), сборы средств в пользу жертв землетрясения, бездомных, цыган или вполне конкретных людей, например, когда у моего одноклассника в первый же месяц учебы обнаружили онкологию, весь университет собирал средства на его лечение. И это ощущение университетского сообщества поддерживается и после выпуска: я по-прежнему получаю сообщения о выпускниках, попавших в беду, с просьбами о помощи. По всему кампусу рядом с лифтами развешаны таблички “who cares takes the stairs” или менее адресные и даже угрожающие “be aware or beware”. В целом все это настраивает на определенный лад, и, проведя год в этой атмосфере, уже непросто отказать от раздельного сбора мусора или закрывать глаза на социальные проблемы и проходить мимо волонтерских инициатив. Так что можно сказать, что в отношении меня миссия ЦЕУ как распространителя ценностей удалась.

## НАТАЛЬЯ КОВАЛЕВА

Прежде чем говорить о различиях между российским и американским академическими мирами, я вкратце опишу мою личную академическую траекторию, чтобы было ясно, как я узнала об этих различиях и что мне пока не удалось в них понять. Я получила диплом в региональном университете на юге России и начала учиться в аспирантуре в Санкт-Петербурге, когда представилась возможность поступить в магистратуру в США. По ее окончании я вернулась в Россию преподавать. Потом я вновь уехала в США учиться в докторантуре. Последние пять лет я преподаю в региональном университете в Техасе. Имея за плечами восьмилетний опыт преподавания в российской высшей школе, я никогда не была штатным сотрудником ни в одном российском университете. Так что моя нынешняя полная ставка старшего пре-

подавателя (assistant professor) — это моя первая полноценная академическая позиция. Поэтому мои наблюдения о том, как работают российские университеты, сделаны из маргинального положения почасовика и студента и дополнены знанием, полученным из бесед с российскими учеными и преподавателями российских университетов, связи с которыми сохранились у меня из прежней жизни. Далее я буду говорить, в частности, о двух вопросах: дилемма «преподавание — наука» и положительные черты российского образования.

Сначала о плюсах и минусах *разделения и / или слияния науки и преподавания*. Нигде в мире нет единого мнения об отношениях между преподаванием и наукой: поддерживают они друг друга или, напротив, перегружают? Само обсуждение, предложенное в этом форуме, свидетельствует, что в России тоже не найдено решения этой проблемы. Мои комментарии нацелены на то, чтобы показать сложность картины в американском университете, где, по общепринятому мнению, наука и преподавание дополняют друг друга. Как мне видится, отношения между преподаванием и исследованием являются предметом бесконечных дискуссий, и в кампусах по всей стране применяются поразительно разнообразные решения. Поскольку колледжи и университеты ставят перед собой очень разные цели и уделяют больше или меньше внимания научной составляющей, что отражено в их делении на исследовательские организации 1-й и 2-й категорий и учебные организации, это, соответственно, сказывается на требованиях к сотрудникам и времени, которое отводится на преподавание и науку. А значит, различаются устройство и практики академической жизни. Исследовательские университеты 1-й категории (R1) предъявляют более высокие требования к качеству изысканий, которые должны вносить вклад в развитие научного знания, требуют публикаций в лучших журналах и успешных заявок на гранты для финансирования исследовательских программ. Работая над развитием своей дисциплины, сотрудники таких организаций несут меньшую преподавательскую нагрузку (обычно два курса в семестр), хотя по количеству студентов эти курсы часто превосходят большие обзорные курсы в российских университетах (так называемые «поточные лекции»). Для большого кампуса категории R1 норма, когда на вводный курс по социологии, политологии или математике записываются 400 и более студентов.

У сотрудников университетов, которые отнесены к категории учебных, могут быть три или четыре (иногда больше) курса в семестр, и предполагается, что сотрудники при этом будут публиковаться и следить за актуальным состоянием своей дисциплины. Университет сам решает, какого рода исследования

должны проводить его сотрудники и как именно должны обнародоваться результаты. Но независимо от категории университета практически на любом факультете есть лекторы (lecturers) и / или почасовики, которые читают больше курсов и несут меньше или вообще не несут никакой исследовательской нагрузки и, соответственно, получают значительно меньшее вознаграждение. Таким образом, несмотря на то что изначально американская образовательная система была задумана так, чтобы поместить ученых в учебные классы, всевозрастающий объем преподавательской нагрузки несут на себе не ведущие ученые, а кто-то другой, что, конечно, поднимает вопросы неравенства, разницы в оплате, статуса и престижа и т.п. Конечно, есть много историй о ведущих исследователях в лучших университетах (Гарвард, Беркли, Стэнфорд, Университет Нью-Йорка), которые читают большие вводные курсы; и в учебных институтах тоже есть успешные плодотворные ученые, но они составляют явное меньшинство.

Это приводит меня к вопросу о разных типах науки и к тезису о том, что не все они созданы равными. В учебных университетах могут цениться исследования в области преподавания соответствующей дисциплины, но в неформальной академической иерархии прикладные и педагогические исследования стоят ниже, чем те, которые развивают теорию и продвигают дисциплину.

Кроме того, преподавание тоже бывает разным. Я училась в исследовательском университете, где мои профессора читали по два курса в семестр. Я читаю три курса в семестр в учебном университете. Также я читала лекции в России, так что у меня есть основания для сравнения преподавания на уровне колледжа в двух системах. Один фактор достоин особого упоминания: количество времени, которое уходит на преподавательскую деятельность за пределами аудитории. Курс уровня бакалавриата в США по любой дисциплине, скорее всего, будет предусматривать несколько методов оценки знаний студента в течение семестра: два или три экзамена, несколько проектов или письменных работ и, в зависимости от дисциплины, еженедельные домашние задания. Формы контроля, привычной мне по студенческим временам в России, — единственного экзамена в конце семестра, который определял бы оценку студента, — здесь не бывает. Американские профессора гораздо более пристально следят за тем, как группа усваивает материал, и поддерживают гораздо более тесную обратную связь со студентами, чем в российских университетах. Конечно, не все задания проверяет сам профессор, и на нем лежит не вся коммуникация со студентами. Университеты с аспирантскими программами передают значительную часть этих обязанностей асси-

стендам по курсу или помощникам по проверке письменных работ, если могут себе их позволить. Есть еще приемные часы преподавателя, которые плотно заняты дополнительным обучением, индивидуальным консультированием, рекомендациями студентам. Не говоря уже о шквале электронных писем с запросами, маленькими (во всяком случае так кажется студентам) вопросами и неотложными просьбами. Возможно, профессор российского университета читает больше курсов, чтобы выполнить свои восемнадцать часов минимума для базовой зарплаты, но, как ни парадоксально, на них уходит меньше времени, включая подготовку и чтение лекций и проверку работ (если письменная работа входит в требования по курсу). Мои девять аудиторных часов в неделю дополняются таким же количеством приемных часов и проверкой заданий, которой уже приходится заниматься дома. Сюда же добавляется исследовательская, административная и общественная нагрузка, и всего получается более шестидесяти рабочих часов каждую неделю.

Я хочу сказать, что в целом вопрос не в том, отнимает ли преподавание время у исследований или это исследования не оставляют времени на работу со студентами. Вопрос — в собственном масштабе как преподавателя и ученого. Этот масштаб зависит от формата преподавания (общие лекционные курсы, рассчитанные на большие аудитории, или семинары продвинутого уровня с меньшим количеством студентов), иногда — от режима чтения лекции (лично или онлайн), различных типов науки (прикладные, педагогические или фундаментальные исследования в рамках той или иной дисциплины), а также от предпочитаемых способов обнародования результатов исследования. Таким образом, представлять дилемму преподавания и исследования как дилемму организации академической жизни, где нужно предпочесть одно из этих ответвлений, — это неверная постановка вопроса. В научном мире невозможно заниматься исследованиями и при этом ни разу никого не поучить и не поруководить ни одним студентом. Даже в научных институтах есть аспиранты, чьими диссертациями нужно руководить. Но поскольку от сотрудников ожидаются различные типы преподавания и исследования и возможности их осуществления в разных рабочих условиях тоже очень различаются, выделить критерии для сравнения между разными организациями или странами оказывается непросто. Другими словами, игровая площадка неровная, а значит, любое сравнение результатов игроков (например, по количеству публикаций в ведущих журналах) будет несправедливым по определению. Похоже, нужно больше информации о каждой системе, проблемах, заботах и затруднениях, которые опреде-

ляют порядок их повседневного существования. Тогда мы могли бы продвинуться ближе к той точке, где возникает общая почва для солидарности, объединенных усилий и более или менее радикального изменения сложившихся практик.

Теперь о плюсах и минусах российской системы образования, насколько они мне помнятся. В российских университетах есть одно требование к научной работе, которого мне не хватает, — читать литературу по теме не только на русском языке. Оставляя в стороне идеологию и часто элементарную невозможность полноценно выполнить это требование из-за ограниченного доступа к международным публикациям в научных библиотеках, эта установка является важным достоинством советской науки. Беглого взгляда на американские публикации по любой дисциплине достаточно, чтобы увидеть, что здесь исследования большей частью ссылаются на англоязычные тексты и часто упускают из виду все, что сделано в этой области где-то еще. К сожалению, не все публикуется по-английски: европейская наука — это наука скорее на немецком, французском или итальянском языках, чем на английском. Переводы не успевают за выходом статей в журналах. Мой собственный камень преткновения — ссылки на литературу, которой нет на английском языке, например работы Патрика Серии, частично переведенные с французского на русский, но недоступные моим англоговорящим коллегам. Сейчас я ищу кого-нибудь, кто знает итальянский, чтобы прочесть и пересказать мне новую книгу Джованни Сартори “Homo Videns”. Когда она появится на английском — неизвестно. Если бы мне пришлось выбирать только одну черту советской науки, которую нужно сохранить, я бы оставила это требование: расширять поиск литературы для обзора, учитывать в своем исследовании работы по данной теме всего международного сообщества ученых.

Что я бы хотела поменять — но после более широкой дискуссии в академическом сообществе, — так это понимание того, что считается наукой (по каким признакам мы отличаем научный текст от других типов академического письма?) и что считается академической публикацией. Меня часто сбивают с толку перегруженные резюме российских ученых, которые включают мешанину из публикаций: исследовательские отчеты, газетные заметки, посты в блогах, презентации, учебные материалы — все в одной рубрике «публикации». Длина списков производит впечатление, но, как сообщают нам исследователи коммуникаций, только на плохо информированную или вовсе не интересующуюся аудиторию. Тексты для широкой публики (блоги и газетные заметки) делают ученого более заметной фигурой, его имя становится узнаваемым, но они не служат приросту нового знания. В американском университете пуб-

ликации в прессе засчитываются как работа на благо общества в широком смысле этого слова. То же касается рецензий и учебных материалов: «учебное пособие» — это не исследование. Понятно, что высокие требования к продуктивности ставят ученых в непростую ситуацию, но это не может оправдать искусственного раздувания резюме.

Список критериев научной публикации, к сожалению, озвучивается крайне редко, если вообще озвучивается. Критерии существуют на уровне норм и конвенций о том, что полагается делать в ученом сообществе, а что — нет. Эти признаки и неформальные правила усваиваются со временем. В мой эвристический набор типичных признаков входят следующие: у исследования есть четко сформулированная проблема или вопрос, достаточно насыщенный обзор *релевантной* литературы, ясно изложены методы и материал (это должно быть больше, чем фраза, которая однажды встретила мне в рецензируемой книге: «автор использовал газетные репортажи из своей личной коллекции», и никакой информации ни о размере, ни об устройстве коллекции, ни о датах и подобных деталях), представлен анализ результатов, который связывает их с более широкой литературой и намечает пути дальнейшего исследования. Все пункты моего списка, несомненно, несут печать позитивистского подхода, но зато позволяют легко определить, что публикация по гуманитарной или социальной дисциплине на пяти или восьми страницах едва ли является исследовательской статьей, а, скорее всего, представляет собой авторский комментарий или заметку. Ключевой момент здесь — анонимное рецензирование, и, несмотря на многочисленные обиды, которые порождает этот процесс, анонимные рецензенты правы даже там, где они ошибаются. Прошло время накопления знания для личного пользования (читай: для укрепления своей позиции знающего человека). Сейчас репутация и создается, и разрушается через распространение знания в сообществе исследователей и получение их признания. Но академическое письмо — тот навык, которому не обучают студентов бакалавриата ни в России, ни в США. Учиться приходится по ходу дела и подчас в очень сжатые сроки. Писать хорошо и писать много для исследователя — вопрос выживания. Здесь я вижу общую почву для диалога между двумя академическими системами. Надеюсь, что увижу время, когда на общей почве вырастет общее действие.

*Пер. с англ. Александры Касаткиной*

## ТАТЬЯНА КРИХТОВА

1

В начале своего ответа на примере моего университета хочу показать, что оппозиция между исследовательскими институтами и университетами не всегда четкая. Для этого я вкратце опишу систему своего заведения.

Я учусь по аспирантской программе “Russian and Border Studies” Карельского института Университета Восточной Финляндии. Моя диссертация — о русскоязычных евангельских христианах в Финляндии. Карельский институт занимается исследованием пограничных процессов между Россией и Финляндией, и в нем работают представители разных дисциплин: историки, социологи, демографы, экономисты. Внутри института есть неформальное и очень условное деление «по коридорам»: в одном находятся офисы тех, кто занимается количественными исследованиями, в другом — тех, кто пользуется качественными методами. В том же здании института находится центр Association for Borderlands Studies, Ассоциации исследователей границ.

Чтобы стать аспирантом по этой программе, надо найти двух научных руководителей (в нашем университете здесь почти у всех по два научных руководителя): одного — в самом институте, а второго — на одном из двух факультетов университета: философском (на котором учатся филологи, переводчики, педагоги и теологи) или факультете бизнеса и социальных наук (там учатся географы, социологи, юристы, историки). В результате я числюсь в университете сразу в двух местах: в институте (где находится мой офис) и на философском факультете, конкретно в его Department of Cultural studies (что не надо путать с постсоветской культурологией, это просто объединение антропологов, фольклористов и исследователей гендера). И там и там я получаю рассылку для аспирантов, слушаю всяческие

вспомогательные лекции (как получить грант или как делать устную презентацию), делаю доклады на исследовательских семинарах и могу просить финансирование на поездки.

При этом большинство лекций, которые я посещала в первый год учебы (здесь аспирантам надо получить 50 кредитов — аналог российского кандидатского минимума), были на факультете бизнеса и социальных наук, потому что магистерская программа по исследованию границ проводится этим факультетом и формально не имеет отношения к Карельскому институту. Достаточно непростая система, и у меня не сразу получилось в ней разобраться. Но на самом деле ситуация еще сложнее, потому что кампусы университета расположены в трех городах (два больших — в Йоэнсуу и Куопио и один маленький — в Савонлинне, где изучают только бизнес).

Таким образом, оба факультета делятся еще на две части, сотрудники которых знают о существовании друг друга благодаря рассылкам, но лично почти не встречаются. В нашем институте в конце мая запланирована поездка в другой кампус для того, чтобы лично познакомиться с исследователями, которые занимаются близкими нам проблемами.

Но в таком двойном положении в нашем университете не так много аспирантов. В свой прием я была единственной зачисленной на эту программу, еще двух человек зачислили через полгода. Только наш институт в университете так набирает аспирантов. Остальные аспиранты поступают только на свой факультет и могут стать частью института, если будут приняты на работу в исследовательский проект.

Отмечу еще, что исследование границ с Россией — это одно из пяти приоритетных направлений в университете (наравне с нанотехнологиями, лесным хозяйством и двумя медицинскими).

В результате система получается достаточно размытой. У каждого исследователя есть свое место, к которому он прикреплен официально, но команды для проектов обычно формируются из представителей разных подразделений и разных направлений.

Главный плюс, который я вижу в этом, — междисциплинарность, от которой уже никуда не деться. Мне после магистратуры по антропологии в ЕУСПб было ново и непривычно слушать лекции и писать эссе по геополитике, международному праву, городскому планированию, но это очень сильно расширило границы моей диссертации. Буквально с каждым днем она становится все более ориентированной на практику, уходя от более традиционной антропологии, но мне нравятся эти перемены.



Подведу итог. Наша система мне видится так: факультеты занимаются более общими теоретическими исследованиями в своих областях, а институт — конкретными проблемами нашего региона и их решением, но поскольку исследователи с факультетов и из института постоянно контактируют друг с другом, это деление — на формальном уровне стратегических планов и отчетности, а в общении между исследователями и написании совместных статей складывается междисциплинарность.

2

Сейчас мне сложно говорить об оценке труда состоявшихся исследователей, поэтому выскажу аспирантскую точку зрения, которую я понимаю лучше. Поэтому это ответ на вопрос номер 4.

Больше всего после ЕУСПб меня удивило то, что почти никто не контролирует твою работу. Конечно, если ты приходишь сюда, чтобы писать диссертацию, тебе необходимо встречаться с научными руководителями, делать доклады на исследовательских семинарах, чтобы услышать мнение коллег о своей работе. Но формально никто не заставляет тебя это делать. У нас есть аспиранты, которые ни разу за время учебы не сделали докладов, и никто не собирается их исключать.

Главный вопрос здесь — финансовый. Почти никто не получает стипендию на все время обучения. Само образование бесплатное, но, чтобы получать деньги, необходимо подавать заявки на гранты как от университета, так и от частных фондов. Безусловно, для того чтобы выиграть, необходимо писать внятные заявки, где следует четко описывать свою работу, ее предварительные результаты и планы. Думаю, что у «старшего» поколения исследователей в нашем институте этот фактор тоже стоит на первом месте.

Еще один важный фактор — публикации. В нашем университете диссертация может быть двух видов: монография и серия статей, часть из которых должна быть опубликована. Лично я выбрала серию статей, потому что кейсы моего исследования было бы не так уж просто объединить в цельный текст. В этом случае получается, что посылать статьи в журналы надо уже в первый год учебы.

В результате выходит, что никто не заставляет тебя работать и, наверное, даже невозможно быть исключенным из университета, но при этом много работать необходимо.

3

Здесь мой ответ скорее связан не со сменой страны, а с изменением подхода и дисциплины. Переходить к практико-ориентированным исследованиям интересно и волнительно. Как бы смешно это ни звучало, но ты наконец можешь четко и ясно

ответить на вопрос, зачем твоя диссертация нужна миру. И я обычно советую это всем, кто спрашивает меня, как уехать в аспирантуру за границу. В ЕУСПб нас прекрасно учили теории антропологии и фольклора, а также основам полевой работы и этики. В таком случае зачем продолжать учиться антропологии, если весь недостаток знаний теперь можно восполнять самостоятельным чтением? Для того чтобы, оставаясь в рамках своей дисциплины, еще и решать насущные вопросы, и менять мир к лучшему. Сейчас идеальной карьерой мне представляется возможность, оставаясь в академическом мире, писать различные Policy papers о вопросах границ, миграции, межэтнических конфликтов.

Сегодня наши знания особенно сильно нужны не только нам самим для написания книг и рецензий на чужие книги, но и для того, чтобы помогать людям. Безусловно, это путь не для всех. Работы в областях антропологии, которые не имеют четкого практического направления, тоже нужны и должны публиковаться.

**5**

Наверное, это провокационный вопрос. За время учебы в России у меня сложилось впечатление, что нет никакой одной российской науки, а есть несколько сетей, которые, конечно, пересекаются друг с другом, но вообще достаточно далеки.

Если говорить о сети, к которой я относилась, нельзя сказать, что она целиком находится в России. Большая часть моих русскоязычных коллег, с которыми мы сейчас делимся мыслями о своих исследованиях, информацией о возможностях, литературой, живет не в России. Я не могу сказать, что при этом кто-то что-то теряет. Мне кажется, что наука (любая) всегда получит что-то от исследователей, которые находятся там, где им комфортнее, и занимаются там интересными для себя и перспективными для всей области темами.

## МИХАИЛ КРОМ

1

Принято считать, что в России основная научная продукция производится в академических институтах. В естественных науках, где велика роль эксперимента и ученому необходима лаборатория и современное оборудование, это распространенное мнение, по всей видимости, соответствует действительности. Но в гуманитарной сфере, и в частности в истории, различия между академической и вузовской наукой не стоит преувеличивать. По моим наблюдениям, отечественный историк, независимо от места работы, в среднем издает за свою карьеру три-четыре монографии. (Столько же успевает издать профессор истории в США, где наука сосредоточена почти исключительно в университетах.) А тот факт, что сотрудники академических институтов начиная еще с советских времен старались найти работу в вузах по совместительству, делает грань между двумя научными сообществами еще более размытой.

Описанная модель, которую можно назвать смешанной, вузовско-академической, характерна не только для современной России: нечто похожее можно найти в континентальной Европе, в частности в Германии. В начале 2000-х гг. мне довелось наблюдать изнутри жизнь Института истории Общества им. Макса Планка в Геттингене (ныне, увы, перепрофилированного на изучение того, что сами немцы язвительно называют порой «мульти-культу», т.е. мультикультурализма). Сотрудники института охотно преподавали в Эрфуртском, Ольденбургском и некоторых других университетах...

Таким образом, сочетание профессионального изучения истории с ее преподаванием студентам или аспирантам в настоящее время является обычной практикой. Но насколько такое сочетание органично и помогает ли ученому преподавательская работа — вопрос непростой. Я знаю нескольких

хороших историков, которые жалеют время на обучение студентов и предпочитают преподаванию написание научных трудов.

Приходится признать, что таланты исследователя и педагога — это *разные* дарования, и их соединение в одном лице встречается нечасто. Многие из нас, я думаю, хранят благодарную память о вузовских преподавателях, которые, возможно, и не добились мирового признания в науке, но зато вкладывали душу в своих учеников. Вместе с тем, чтобы привить студентам навыки научной работы, их наставники сами должны иметь исследовательский опыт. В этом смысле вопрос редакции «АФ» «Нужна преподавателю научная работа или нет?» кажется мне риторическим.

2

Проблема оценки научного труда существует столь же давно, как и сама наука. Едва ли когда-нибудь будут выработаны такие критерии оценки, которые полностью устроят самих ученых, их работодателей и общество в целом. Нельзя не заметить, однако, что эти критерии меняются с течением времени. Когда-то в Советском Союзе от ученых требовалось выполнение плановых заданий. По объему эти задания были вполне посильными, но проблема состояла в том, что утвержденная плановая тема отнюдь не всегда отвечала собственным научным интересам того или иного исследователя.

В последние годы в России активно внедряется система оценки эффективности труда ученого на основе его публикационной активности. Поскольку индексы цитирования в гуманитарных науках до сих пор не получили распространения, дело сводится к подсчету публикаций в журналах, входящих в базы Web of Science и SCOPUS. На мой взгляд, эти статистические показатели могут дать наглядное представление о вкладе страны или крупного исследовательского центра в мировую науку, но для оценки успехов отдельного ученого они малоинформативны. Конечно, естественно ожидать, что крупный ученый будет регулярно печататься в серьезных международных журналах, но точная цифра, сколько подобных статей вышло у него (или у нее) в отчетном году, особого значения не имеет.

Важнее, как мне кажется, оценить качество работы ученого: какой отклик получили его или ее труды, что пишут рецензенты; можно ли говорить о создании нового направления или школы, разработке нового подхода и т.д.

## НИКОЛАЙ МИТРОХИН

**1** Мне придется начать с того, что мой опыт ограничен всего несколькими областями научного знания — история СССР советского времени, социология религии на постсоветском пространстве, отчасти религиоведение. То, о чем я говорю далее, касается только этих дисциплин — возможно, у коллег, представляющих другие отрасли гуманитарного знания или даже другие исторические периоды российской истории, ситуация отличается.

Модель, используемая в России и заимствованная, насколько я понимаю, у Германии, на мой взгляд, гораздо более продуктивна. Преподавание, безусловно, мешает исследованиям, во всяком случае в гуманитарной сфере. Оно «сжирает» время и силы в период сессий, оставляя на исследовательскую деятельность только относительно короткий межсессионный период. В результате (при наличии в университетах требований к преподавателям о регулярных публикациях) оно заставляет одних халтурить, имитируя научную деятельность, а других — перерабатывать и проверять на прочность семейные отношения (работа вечерами, в выходные вместо отдыха и общения с детьми). В ситуации, когда иностранные ученые заняты зарубежной тематикой, это приводит к тому, что в межсессионный период они вынуждены улетать в «свою» страну для работы в архивах и проведения полевых исследований, судорожно собирать материал, а потом пытаться проанализировать его в «сессионный» период. При этом само исследование и написание академических текстов приходится делить не только с преподаванием, но и с большим объемом административной работы, которая, безусловно, есть у всех работающих лекторов. Быстро переключаться между всеми этими занятиями удастся очень немногим. Таким образом, как правило, фактически единственной «прорывной» и подлинно

научной работой преподавателя обычно является его аспирантская диссертация (и изданная на ее основе книга) — которая действительно долго готовилась и стала результатом обработки нового материала. Большинство последующих работ преподающих — гораздо слабее первой. Исключение составляют 2–3 выдающихся профессора, имеющих в каждой крупной стране.

Однако иная ситуация во взаимоотношениях ученого-исследователя с аспирантами. Тут от ученого требуется очевидно меньше отдачи (и отчетности), но результат такого взаимодействия может быть огромен. Например, в виде совместных исследовательских проектов или как минимум в виде обмена информацией.

Поэтому, на мой взгляд, академические институты или исследовательские центры при университетах не имеют альтернативы в плане перспективных исследований. Однако они должны иметь возможность готовить аспирантов. При этом у них не должно быть «плана подготовки» этих аспирантов и численных показателей отчетности — что быстро превращает необходимое сотворчество в фикцию.

Другой вопрос, что в России академические институты с пожизненной занятостью превратились в место, где нет почти никакой связи между производимой исследователем научной работой и его зарплатой и академическим статусом. Мне приходилось наблюдать значительное количество докторов наук, давно уже переваливших за 50-летний рубеж, которые за последние полтора-два десятка лет не опубликовали не то что ни одной монографии, но и ни одной удовлетворительной статьи.

Здесь имело бы смысл ликвидировать пожизненные академические позиции и ввести небольшие, но реальные показатели академической активности. Например, как минимум одну статью в год в общепризнанном в профессиональном кругу крупном специализированном журнале в России или за рубежом. Для историков советского времени, думаю, очевидно, что это будут примерно пять журналов в России и, например, максимум полтора десятка за рубежом. Раз в десять лет от такого академического исследователя стоило бы ожидать монографию в крупном научном издательстве. И после нее научный совет института мог бы утверждать новый контракт на следующий пятилетний период с возможностью продления на следующий пятилетний срок при соблюдении показателей публикации в журналах и другой академической активности (аспиранты, участие в составлении словарей, написании школьных учебников и т.п.).

Преподавателей же вузов можно освободить от обязанностей проведения исследований и публикации их результатов, предоставив возможности для занятия научной работой. Например, за счет грантов на проведение исследований в «саббатикал» или для организации учебных студенческих исследований. Заменой научной работы, на мой взгляд, была бы система повышения профессиональной квалификации — подписка университета на современную научную литературу и журналы, регулярные коллоквиумы (с обязательным посещением преподавателей) для заслушивания исследователей, аспирантов, коллег, наличие фонда факультета (кафедры) на поездки преподавателей на крупные научные конференции по профильным темам и т.п.

Подобное разделение особенно актуально сейчас, на фоне новейших тенденций в университетской среде стран Запада, охотно осваиваемой университетскими администрациями и в России. А именно практики заключения краткосрочных — на срок учебного года — контрактов с преподавателями, превращения их в «почасовиков». Преподавателям, разумеется, в этой ситуации приходится несладко — их работа (и зарплата) принципиально девальвируется. Они вынуждены искать другие заработки, причем нередко не в интеллектуальной сфере. Ожидать, что они будут в этих условиях заниматься исследованиями, не приходится. Поэтому у автономных от университетов или полуавтономных (в виде исследовательских центров при университетах) организаций, похоже, в будущем не будет никакой альтернативы.

2

Судя по отзывам российских коллег, современная система академической отчетности безумна и механистична. Это порождает феномен прямой фальсификации результатов научной деятельности. В доведенном до полного абсурда виде мне довелось недавно наблюдать подобную ситуацию в Казахстане.

В Германии, где я работаю, мне также приходится отчитываться. Это происходит дважды в год по примерно 7–8 позициям моей возможной активности — от издания книг до общественных лекций и интервью СМИ.

На мой взгляд, эта отчетность не является главным критерием удовлетворенности моей работой со стороны лиц, принимающих решение. Для них основным критерием служит степень «интересности» моих тезисов на конференциях и лекциях (на которых им приходится бывать), факт моего участия в престижных в профессиональном отношении конференциях, публикации мною двух-трех научных статей в год в важных журналах (не обязательно рецензируемых), а также отзывы о моих

работах от коллег равного статуса (других профессоров из других университетов).

Мне подобная ситуация в целом нравится, поскольку, несмотря на периодические «сбои», система авторитетов, поддерживающих корпоративные стандарты научной деятельности, работает и отсеивает огромную массу людей, которые лишь пытаются имитировать занятия наукой. Последнее еще возможно на уровне аспирантов или стипендиатов различных фондов, но уже при попытках получить постоянную работу подобные имитаторы (или просто слабые ученые) испытывают серьезные трудности.

3

Идеальной карьерой на Западе является попадание в престижный западный университет (т.е. в моей профессиональной сфере один из примерно 30 в США, 10 — в Великобритании, 5—7 — в Германии) и получение там позиции профессора. Это обычно результат публикации книги в одном из пяти-шести базовых профессиональных (университетских) издательств, выпускающих на английском языке. Такая работа обычно получает громкую известность в профессиональных кругах, входит в syllabus по нескольким базовым темам преподавания, но останется незаметной «широкой публике». Обычно это одна-две книги в год.

В России есть несколько типов идеальных карьер. Одна — сделать карьеру на Западе и получить профессию в крупном (или хоть каком-нибудь) западном университете. Второй тип карьеры — добиться звания (и sinecеры) академика или членкора РАН, стать директором академического института — на что, на мой взгляд, нацелены мечты прежде всего ученых, выросших и получивших образование в столицах. Третий тип карьеры — вырваться из российской провинции и получить место в крупном московском (или питерском) научном учреждении или университете и далее «служить» (как некогда сформулировал один из сотрудников ИРИ РАН в частной беседе), потихоньку обрастая чинами и званиями. И наконец, похоже, что для многих коллег в российской провинции «идеальной карьерой» является пост декана факультета местного университета, и все предпринимаемые усилия направлены на то, чтобы это место гарантированно получить (в идеале) годам к 50, сделав его на оставшуюся часть жизни постоянной кормушкой.

У меня лично не было никаких особых ожиданий от моей персональной карьеры на Западе, поэтому то, что получилось, меня абсолютно устраивает. Я был три с половиной года на щедрых стипендиях и шесть лет на полной ставке исследователем в крупном научном учреждении. Если же в моей «карьере» случится нечто большее — то и хорошо.



4

В России срок аспирантуры слишком короток и не дает возможности провести серьезное исследование. Мне куда больше нравится американская модель аспирантуры, при которой семилетний срок написания работы считается нормой (в Германии это обычно лет пять). За эти годы аспирант успевает выучить язык, пожить один-два года за границей, начитать необходимый объем литературы по своей будущей профессии, собрать материалы для исследования, написать диссертацию и во многих случаях преподавать. Плюс за это время через общение с другими аспирантами (не только в своем университете и архиве), поездки на коллоквиумы и конференции он успевает основательно войти в сеть профессиональных контактов. В результате на академическом «рынке» оказывается готовый (и не юный) специалист, сделавший реальный вклад в науку и знающий, что и как ему делать на потенциальном рабочем месте. Российские же «скорострельные» аспиранты на фоне западных коллег выглядят, как правило, бледно и в редких случаях могут «взять реванш» только знанием местного материала. Тот факт, что сразу после аспирантуры их заставляют интенсивно заниматься преподаванием, не дает развиваться им как ученым. Особенно это характерно для российских провинциальных вузов, где к тому же очень слабы их вовлеченность в сеть международных контактов, знание иностранной литературы и т.п. Все это не исключает, конечно, формирования и в самых тяжелых условиях изумительных талантов.

Что касается остальной системы образования, то российская модель во многом схожа с западной. Вероятность получения хорошего образования прежде всего зависит от того, насколько подросток сможет попасть в как минимум хорошую, а лучше — в элитную школу. После этого его шансы получить образование в престижном университете на интересующем его факультете можно оценивать как очень высокие. Окончившие непрестижные университеты имеют минимальные перспективы заняться научной деятельностью.

Есть, впрочем, три заметные разницы. На Западе (кроме Франции) большинство престижных университетов географически расположены в относительной или даже глубокой провинции, что сильно уравнивает шансы у выпускников столичных и провинциальных престижных школ (хотя бы потому, что им приходится одинаково платить за проживание в городе, где расположен университет). В России почти все перспективные вузы — столичные. Второе принципиальное отличие — состояние библиотек и архивов. Третье — знание иностранных языков (прежде всего английского) студентами.

Если оценивать результаты образованности в школах и вузах, то, на мой взгляд, их выпускники на Западе в среднем более образованны (разумеется, если сравнивать по социальным категориям школьников, например западных гимназистов с выпускниками российских «хороших» школ), гораздо более политизированы и лучше воспитаны, чем российские. Но это прежде всего является отражением в целом более высокого уровня социального развития стран Запада по сравнению с Россией. Однако что касается знаний, то в отдельных (точнее — редких) профессиональных сегментах они могут быть в итоге сопоставимы за счет существования в России некоторых сильных «школ», узкой специализации и более жесткой системы профессионального тренинга, нацеленного на результат, а не на получение студентами удовольствия от посещения университета.

5

Это противоречивый по своей формулировке вопрос, поскольку для начала требуется понять, что представляет собой «российская наука» и каковы ее границы.

Многие популярные в профессиональных кругах российских (по академической аффилиации и факту постоянного места жительства) ученых русскоязычные (по «языку матери») гуманитарии живут в настоящее время за границей РФ. Оттого что они могут творить, не оглядываясь на идеологические установки, так или иначе существующие на их (бывшей) Родине, и в сносных финансовых условиях, видимо, выигрывают не только они сами, но и их читатели-почитатели внутри России. На оставленные многими из них «хлебные» места в московских и питерских научных и учебных заведениях пришли другие, которые безусловно выиграли от эмиграции конкурентов. Немало ученых внутри России пользуется помощью уехавших для своих контактов с Западом. Разумеется, «уехавшие» — в числе первых из тех, кто занимается трансляцией на русскоязычное пространство актуальных для Запада и новых для России методов и форм получения знания, идей и концепций.

Разумеется, есть и много людей, видящих в данной ситуации для себя или «страны» проигрыш (плохо, что вообще уезжают; плохо, что пишут не то, что «надо»; плохо, что независимы от тех, кто мог бы эксплуатировать их способности с выгодой для себя; и т.п.).

## КОНСТАНТИН ПОЗДНЯКОВ

1

Мне кажется, что дело не в противопоставлении университетской и академической наук, а в том, насколько тесно и каким образом они связаны. Или не связаны. Неплохо представляя французскую и русскую модели, замечу, что именно в этом принципиальное расхождение университетской и гуманитарной науки в двух странах. Во Франции штатные преподаватели университетов имеют официальный статус «преподаватель-исследователь» (*enseignant-chercheur*). Каждый преподаватель обязан быть приписанным к какой-либо академической исследовательской структуре. «Академическая» наука развивается в основном в рамках Национального центра научных исследований (CNRS), CNRS является достаточно близким аналогом РАН, но образуют его не институты, а исследовательские лаборатории. Т.е. каждый преподаватель обязан найти себе лабораторию CNRS, которая согласилась бы принять его к себе. Более того, когда в университете объявляется конкурс на должность доцента или профессора по определенной специальности, родственные лаборатории CNRS заранее присылают университету свои требования к кандидатам в том случае, если они выкажут желание сотрудничать с данной лабораторией. Эти требования, как правило, учитываются Отборочными комитетами, специально сформированными для каждого университетского поста, а также учеными советами университетов, утверждающими кандидата на пост. В результате у вновь принятого преподавателя есть достаточно высокие шансы попасть в конкретную лабораторию, хотя этот процесс далеко не автоматический. В этом случае преподаватель становится полноценным членом CNRS, обладающим всеми правами (и обязанностями) члена лаборатории. Это означает, что, получая зарплату в университете, преподаватель полноправно участвует в акаде-

**Константин Игоревич Поздняков**

Институт университетов  
Франции / Национальный  
институт восточных языков  
и цивилизаций (INALCO) /  
Национальный центр научных  
исследований (CNRS), Париж,  
Франция  
pozdniaikov@wanadoo.fr

мических программах, подает в Совет лаборатории CNRS заявки на участие в конференциях и полевых экспедициях, может претендовать на постоянное рабочее место в CNRS и необходимое оборудование (компьютер и пр.). Такими же правами обладают аспиранты преподавателя-исследователя. Числиться в аспирантуре и защищать диссертацию они будут в своем университете (в CNRS нет советов по защитам), но реально работать все три года аспирантуры — в научной лаборатории своего руководителя, где будут полноценно пользоваться ее бюджетом.

Для тех случаев, когда на какое-то время преподаватель хочет полностью сконцентрироваться на научной работе (например, завершить работу над монографией), предусмотрена процедура временного его открепления от университета (с сохранением университетской зарплаты) и его «командировки» (*délégation*) в CNRS. Как правило, речь идет об одном или двух учебных семестрах. Решение о таких командировках принимается на конкурсной основе.

Важно отметить, что связь университетов и научных лабораторий не односторонняя — нормальной практикой является регулярное преподавание чисто «академических» сотрудников в университетах в рамках обязательных и факультативных спецкурсов и семинаров. Таким образом, связь университетской и академической науки во Франции теснейшая и при этом обязательная, прописанная в десятках законов и установлений. Не случайно большинство лабораторий CNRS официально называются «Смешанными научными подразделениями» (*UMR, Unités mixtes de recherches*), хотя существует и очень небольшой процент маленьких чисто университетских лабораторий (*équipes d'accueil*). При таком синтезе преподавательской и исследовательской работы трудно даже сравнивать университетскую науку с академической, поскольку их очень непросто разделить. Этого синтеза, к сожалению, нет в российской науке.

**2**

Из моего ответа на первый вопрос может сложиться впечатление, что у французских преподавателей и «академических» исследователей — «полное равенство перед наукой». Это, конечно, не совсем так, и различия проявляются, в частности, в критериях оценки научного труда. В целом, отчетность у университетских преподавателей во Франции существенно проще, чем в CNRS. Штатный сотрудник академической лаборатории письменно отчитывается о своей работе каждый год, причем речь идет о серьезном отчете, занимающем у некоторых сотрудников 50 страниц текста. Преподаватели теоретически отчитываются один раз в четыре года, а на практике

во многих университетах не отчитываются вовсе. Но и в CNRS маловпечатляющий отчет, итогом которого является низкий оценочный балл, выставляемый директором лаборатории, крайне редко приводит к санкциям. Впрочем, такой либерализм заканчивается в тот момент, когда сотрудник CNRS или преподаватель-исследователь подает заявку на повышение в должности.

Это очень существенный момент французской системы, и я остановлюсь на нем подробнее. Отчасти мой комментарий будет иметь отношение к вопросу 3 — о том, что такое во Франции карьера ученого. Должность профессора престижна в стране — декрет о производстве в профессора французских университетов подписывается президентом Франции и публикуется в правительственном вестнике. Вместе с тем в карьере профессора существуют 20 различных ступеней. Учитывая, что у доцентов — 18 ступеней, полная карьера преподавателя предполагает прохождение (в идеальном случае) 38 карьерных ступенек. Некоторые из них проходятся автоматически и ежегодно, другие — один раз в несколько лет по конкурсу в соответствии с выделяемыми квотами. Преподаватели реально заинтересованы в повышении уже потому, что это существенно отражается на их зарплате. Зарплата «профессора исключительного класса с двумя шевронами» (высшая ступень) в два раза выше, чем зарплата «профессора 2-го класса 1-го разряда» (низшая профессорская ступень). Вот здесь и становятся важными критерии оценки научного и преподавательского труда.

Мне доводилось участвовать во многих комиссиях, комитетах и советах, так или иначе оценивающих результаты научного труда французских преподавателей и академических исследователей. Отмечу, что пресловутый фактор Н, индекс цитируемости, по крайней мере в гуманитарных науках, практически не играет никакой роли и реально не учитывается. Особое значение придается вполне осмысленным критериям, которые сводятся к следующему.

Очень трудно проходить по конкурсным ступеням, если возникают вопросы к качеству диссертации, защищенной в начале карьеры. Остепененному преподавателю или академическому исследователю после защиты вручается подробный протокол о защите (мне доводилось видеть протоколы, занимающие 30 страниц). Это очень важный документ, который сопровождает исследователя всю жизнь. Из него ясно не только, в каком университете и под чьим руководством защищена диссертация, какую оценку она получила и какие исследователи были в жюри (как правило, три-четыре оппонента плюс руководитель), но и какая критика была высказана каждым из членов

жюри и как отвечал на нее кандидат. Сама оценка не столь важна. Собственно, во Франции осталось три оценки: «хорошо», «отлично» и «отлично с единогласными поздравлениями от жюри». Поскольку «хорошо» — это реально «плохо» и встречается исключительно редко (плохие диссертации в серьезных университетах отсекаются на этапах, предшествующих публичной защите), на практике важно, получил ли кандидат «поздравления» или нет. Напротив, деталям протокола о защите придается исключительно важное значение. Если профессор защитил абилитационную работу, позволяющую ему руководить аспирантами (с определенными оговорками — аналог российской докторской диссертации), протокол о защите также будет внимательнейшим образом изучаться и обсуждаться (абилитационная работа не предполагает шкалы оценок).

Еще более важным критерием при повышении являются публикации. Очень важно не только их количество, но и в каких журналах они напечатаны. Прежде всего учитываются авторитетные журналы, предусматривающие рецензирование публикуемых статей. Учитываются, конечно, и другие критерии: объем и периодичность публикаций, их связь с темой диссертации. Регулярное участие в конференциях (прежде всего международных) также является важным критерием оценки. В последние годы особое значение стало придаваться участию в программах Национального агентства исследований (в гуманитарных науках — аналог РГНФ) и в других авторитетных международных проектах.

На мой взгляд, незаслуженно малое значение придается во Франции научно-популярным работам, а также учебникам и учебным пособиям, особенно в CNRS. Может быть, поэтому в этой области российская лингвистическая наука работает на порядок лучше, чем французская. В частности, во Франции книги о лингвистике, адресованные детям, можно пересчитать по пальцам.

Возвращаясь к защита диссертаций, отмечу очевидную вещь — «оценка научного труда», вложенного в диссертацию, дается во Франции не ВАКом, а университетом — точнее, жюри по защите, в которое отбираются профессионалы в конкретной области. Это очень существенный момент. При этом некий аналог ВАКа во Франции существует, но занимается он совсем другими вопросами. По каждой специальности избирается французский Национальный университетский совет. Основная функция Совета — предварительная квалификация кандидатов, которые хотят поучаствовать в конкурсе на замещение должности французского профессора или доцента. Такая квалификация является необходимым условием для

участия в конкурсе. При этом ее нужно регулярно подтверждать — она дается на четыре года. Таким образом, Совет является первым фильтром, позволяющим отсеять слабых кандидатов на университетский пост. В этом году квалификацию прошли приблизительно 2/3 кандидатов. Нужен такой Совет или нет — неясно ни французскому Министерству образования, ни преподавательскому корпусу, этот вопрос бурно обсуждается. На основе личного участия в Национальном ученом совете по востоковедению на протяжении четырех лет считаю, что без этих Советов (по крайней мере в том формате, в котором они сегодня действуют) вполне можно обойтись, хотя их ликвидация, конечно же, прибавит работы университетским оборочным комитетам.

Наконец, на личную карьеру реально и существенно влияет коллективная оценка работы лаборатории, к которой приписан исследователь. Эта коллективная оценка дается один раз в четыре года и играет важную роль для каждого отдельного сотрудника. Работа лаборатории оценивается международным жюри, которое в течение двух-трех дней встречается с членами лаборатории в рамках своеобразной отчетной конференции, на которой подробно представляются все исследовательские темы и основные результаты. Отдельно (за закрытыми дверями) жюри встречается с аспирантами. Работа лаборатории оценивается по нескольким конкретным параметрам. В случае высшей оценки (A+) по всем критериям бюджет лаборатории на четыре года может быть существенно увеличен (или, по крайней мере, не сокращен). Если оценки низкие, то бюджет может быть существенно урезан, а в худшем случае — лаборатория может быть переведена на испытательный «режим выживания» и впоследствии расформирована. Поэтому, например, лаборатории неохотно принимают к себе сотрудников, которые мало публикуются.

В целом, я считаю, что об эффективности тех или иных критериев оценки научного труда имеет смысл думать и говорить только после того, как в стране сформирована реально действующая гибкая система, побуждающая исследователя заниматься своей научной карьерой. Пока такой системы нет, любые проверки научной деятельности в лучшем случае будут зря отнимать массу времени, отвлекая исследователя от работы, а в худшем случае — использоваться как потенциальный репрессивный инструмент в руках администрации.

**3**

В любой стране и при любой системе успех ученого — это его авторитет в узком кругу специалистов. Наверно, наиболее успешны среди нас те, кто сумел создать свою научную школу, и / или те, чьи идеи оказались реально востребованы между-

народным сообществом исследователей. Что касается существующих сегодня школ, то в моей области (африканская лингвистика) мне известен только один бесспорный пример такого рода. Остановлюсь на нем, поскольку он прямо связан с российской наукой, несмотря на все переживаемые ею трудности, которые мы обсуждаем. Я имею в виду петербургскую школу изучения языков манде, в создании которой решающая роль принадлежит В.Ф. Выдрину. Естественно, она сложилась не на пустом месте. Приблизительно полвека назад в СПбГУ благодаря энтузиазму и усилиям Д.А. Ольдерогге, а впоследствии С.И. Томчиной началось преподавание некоторых языков манде и появились первые робкие диссертации в этой области. Сегодня же в разных университетах мира работают десятки прекрасно подготовленных молодых специалистов по языкам манде, которые растут в этой школе. За их плечами множество полевых экспедиций. Они организуют всемирные конгрессы и публикуют тысячи страниц первоклассной продукции. Нигде в мире ничего похожего нет. По влиянию на африканскую лингвистику с петербургской школой изучения языков манде можно сравнить только тервюренскую школу бантуистики, расцвет которой пришелся на 70–80-е гг. XX столетия. Привожу этот пример не только из чувства гордости за своих коллег и друзей, но и потому что, на мой взгляд, он наглядно подтверждает вполне тривиальную мысль: для того чтобы добиться мирового успеха, совершенно не обязательно заниматься «важными» проблемами, на которые щедро выделяются гранты, или «модными» проблемами, над которыми сегодня работает большинство исследователей. Вполне достаточно заниматься любой областью лучше, чем это делают другие. Если же удастся добиться этого и от аспирантов, то достаточно быстро сама область может оказаться в фокусе внимания международного профессионального сообщества.

В этом плане никаких отличий в «идеальной карьере ученого» в российской науке и «на Западе» я не вижу. Если же понимать под карьерой комфорт для научной работы, возрастающий (или нет) по мере того, как исследователь делает себе определенное имя, то, пожалуй, во Франции такая карьера не предусмотрена. Если оставить в стороне различия в зарплате, молодые и «маститые» исследователи принципиально имеют равные права: у доцента и профессора одинаковая учебная нагрузка, регалии и титулы не дают дополнительных свобод в выборе исследовательских тем, бюджет на проведение исследований остается одинаковым.

4

Во Франции реально существует всеобщее право на высшее образование (единственным необходимым условием является получение аттестата зрелости). В Сорбонну не поступают —



в нее записываются. На лекции в самое престижное учебное заведение Франции (Collège de France), где преподают «сливки» французской мысли, часто приходят люди, которые ночуют под Новым мостом. Это завоевание революции 1968 г., и ни один президент не пытался его отменить. Чтобы в высшее учебное заведение принимать по конкурсу, нужно, чтобы оно называлось не университетом, а, например, школой (École normale supérieure и другие школы для выдающихся молодых людей). Этот выбор бессмысленно комментировать — он такой, какой есть, ведь высшее образование существует далеко не только для развития исследований. Однако в плане подготовки будущих научных кадров преимущества французской системы далеко не очевидны. Уровень первокурсников, на мой взгляд, во Франции существенно ниже, чем в странах с конкурсным отбором студентов. Молодые ребята сидят в аудитории рядом с людьми пенсионного возраста, которые решили чему-нибудь поучиться в университете. Как правило, к третьему курсу все встает на свои места, поскольку по результатам экзаменов слабые студенты постепенно исчезают. Но на третьем курсе может быть поздно начинать учиться. Возможно, это одна из причин, по которой по конкурсу на работу в CNRS (а это очень жесткий ежегодный конкурс — до ста кандидатов на одно место!) очень часто попадают не французы, а выпускники иностранных, в том числе и российских, вузов (кстати, это в CNRS никого не смущает). В тех лабораториях, которые я знаю, до трети научных сотрудников являются иностранными гражданами.

Впрочем, в каком-то отношении французские школьники легче осваиваются в университете, чем русские, уже потому, что их научили в школе конспектировать лекции и копить досье к будущим экзаменам. Меня не перестает восхищать умение французских студентов манипулировать достижениями канцелярской цивилизации: отрывными листками, фломастерами, скоросшивателями и прочими удобными вещами.

Не вижу заметных различий в подготовке аспирантов и качестве защищаемых диссертаций. Существенное различие, возникшее в последние годы (и это во Франции, безусловно, замечательно!), связано с судьбой молодых исследователей, защитивших диссертацию. Университеты и CNRS стали ими реально заниматься благодаря развивающейся системе так называемых постдоков — специальных временных постов для тех, кто недавно защитил диссертацию. За такой пост надо бороться, но получить его вполне реально, если кандидат успешно продолжает исследовательскую работу. Более того, в последние годы отсутствие такого временного поста становится препятствием при приеме на работу в CNRS, если между защитой и конкурсом прошло несколько лет.

5

В лаборатории CNRS, к которой я приписан, первый язык французский, а второй — русский. Из 26 штатных научных сотрудников LLACAN (“Langage, Langues et Cultures d’Afrique Noire” — сегодня безусловно лучший исследовательский центр по африканской лингвистике и литературе) четверо закончили кафедру африканистики СПбГУ. Из 17 наших аспирантов — трое из России. Выигрывает от этого российская африканская лингвистика или проигрывает? Чтобы ответить на этот вопрос, нужно четко сформулировать главное: в чем мы видим перспективы российской науки? Чего мы хотим? Чтобы наш ученый кот ходил на короткой цепи по кругу или чтобы российская наука активнее интегрировалась в мировую?

Если первое, то массовый отъезд исследователей из России — это плохо. По многим признакам именно так сегодня считает власть, хотя часто неуклюжими действиями подталкивает исследователей к отъезду. Об этом очень много написано. Приведу лишь один пример (касающийся моего близкого окружения). Замечательная лингвистка, выпускница нашей петербургской кафедры африканистики, защитившая диссертацию в Стэнфорде, попробовала вернуться в родной город и устроиться на работу на восточный факультет. Оказалось — нельзя. Ей было предложено защититься еще раз — в России. Стэнфорд, один из признанных мировых центров лингвистики, попросили не беспокоиться. В итоге наша героиня, легко выиграв конкурс в CNRS, о сложностях которого я так долго рассказывал, стала штатной сотрудницей моей родной лаборатории — LLACAN, то есть работает теперь «на французскую науку». Это просто глупость, которую, наверно, легко было бы исправить. Но есть вещи, которые поправить трудно. Для того чтобы российский преподаватель вуза мог нормально заниматься наукой, ему надо резко уменьшить учебную нагрузку, а это, очевидно, сегодня нереально. Но представим на секунду невообразимое: все нелепые препоны сняты, и созданы идеальные условия для того, чтобы российский исследователь мог нормально работать. Уверен, что и в этом случае отъезд российских ученых в мировые научные центры в конечном счете приносит Отечеству больше пользы, чем вреда. Чем больше «национальная» наука интегрирована в мировую, тем она качественнее и заметнее.

На протяжении последних двадцати лет Франция, например, делает специальные активные шаги для такой интеграции. Приведу конкретный пример, который знаю изнутри. Чуть более двадцати лет назад для большей интеграции французской науки в мировую во Франции был создан специальный Институт университетов Франции, l’Institut universitaire de France (по-видимому, уникальное учреждение в мировой практике).

В этот институт по конкурсу выбираются на пять лет (с теоретической возможностью одноразового продления) профессора и доценты французских университетов, которые представили интересный исследовательский проект и сумели убедить жюри в том, что они смогут его реализовать. В год в институт избираются приблизительно 50 «опытных» исследователей (senior) и чуть больше — молодых (junior). Рассматривает и отбирает кандидатуры международное жюри, в котором не менее 50 % составляют иностранные ученые. Рекомендуют кандидата двое известных ученых, один из которых — иностранец. 40 % мест отводится иностранным ученым, преподающим во Франции (отмечу, что определенные квоты существуют и для преподавателей «провинциальных» — не парижских — университетов). Лауреатам создаются идеальные условия для научной работы. С них снимается 2/3 учебной нагрузки (правительство оплачивает университетам дополнительные часы, необходимые для замещения членов института). Лауреаты вправе сами решать, что они будут преподавать в своем университете. Каждому из них на пять лет выделяется серьезный бюджет, который позволяет им по их усмотрению организовывать конференции и семинары, работать в ведущих университетах мира, реализовывать издательские проекты и т.д. Еще раз подчеркну, что очень существенные затраты по содержанию института направлены прежде всего на то, чтобы французская университетская наука стала максимально интернациональной — вне зависимости от научной области и «приоритетов экономики». Возвращаясь к одному из аспектов вопроса 1 («Мешает ученому преподавание или помогает?»), отмечу, что организаторы института настаивали на том, чтобы его члены продолжали преподавать (хотя бы в ограниченном объеме), поскольку, по их убеждению, исследователю для полноценной научной работы принципиально необходима «обратная связь».

## АДИЛЬ РОДИОНОВ

### Адиль Родионов

Евразийский национальный  
университет им. Л.Н. Гумилева,  
Астана, Казахстан  
adilrodion@gmail.com

В данном тексте я рассматриваю предлагаемые редакцией вопросы<sup>1</sup> на примере модели, принятой в рамках казахстанской науки. На мой взгляд, это должно быть интересно, поскольку придает данному обсуждению некоторую сравнительную перспективу.

<sup>1</sup> При этом я концентрируюсь исключительно на вопросах, спрятанных за цифрой «1», хотя мои рассуждения содержат в имплицитном виде ответы на ряд других вопросов редакции.

Однако прежде, чем приступить к ответам на вопросы, необходимо дать краткое описание казахстанского случая.

В советский период Казахстан выступал академической периферией, на момент распада Советского Союза на всю республику было всего два университета (правда, функционировало приблизительно 50 разнообразных узкопрофильных институтов, например педагогические или инженерно-строительные). Будучи академической периферией в советский период, Казахстан намного легче и быстрее, чем, к примеру, Россия, адаптировал (по крайней мере на декларативном уровне) «западную» модель организации высшего образования. Так, трехуровневая система образования — Ph.D., магистратура, бакалавриат — начала функционировать с 2005 г. В 2010-м были прекращены практики защиты квалификационных работ, претендующих на «советские» ученые степени — кандидата или доктора наук. Важно отметить, что, несмотря на определенное напряжение [Родионов 2011], переход на трехуровневую систему не был связан с серьезным сопротивлением со стороны научного сообщества.

Я не буду заострять внимание на сходствах и различиях казахстанского Ph.D. с его, скажем, гарвардским или оксфордским аналогом, но привлеку внимание лишь к одной особенности: для получения степени необходимо опубликовать как минимум одну статью в академических изданиях, входящих в базы SCOPUS или Thomson Reuters. На первый взгляд это можно рассматривать как явный шаг к возвращению научно-исследовательской деятельности в университетские стены.

Последнее вводное замечание перед ответами на вопросы редакции связано не со спецификой казахстанского случая, а с дисциплинарными границами. Хотя наука является предприятием, претендующим на крайний универсализм, дисциплинарные границы остаются, и скрывающиеся за ними научные сообщества с особыми эпистемологическими культурами серьезно отличаются друг от друга. Несмотря на то что мои последующие рассуждения — о (казахстанской) науке в целом, можно предположить, что мое социологическое прошлое и настоящее сильно предопределяют эти рассуждения. Проблема связана не с противостоянием естественных и «противоестественных» наук, а с тем, что социология является одним из наиболее ярких примеров несостоятельной дисциплины [Соколов 2012] (см. также: [Соколов 2011]). Этот провал попыток получить эксклюзивный контроль над определенной сферой экспертизы имеет серьезные последствия для развития исследовательских и преподавательских практик, принятых в рам-

ках дисциплины. Итак, покончив с длинным вступлением, приступим к ответам.

Какая из двух предложенных моделей лучше? Где должна находиться наука? В университетах? В академии (или научно-исследовательских институтах — НИИ)? Трудно дать однозначный ответ. В реальности эти две модели иногда настолько похожи друг на друга, что провести между ними явную границу не так просто. Сотрудники академии (или НИИ) нередко совмещают основную работу с преподаванием в вузах. Университетские профессора из «западных» вузов (впрочем, не только они) иногда имеют настолько маленькую преподавательскую нагрузку, что позволяют нам усомниться в том, что они вообще преподают.

Однако если рассматривать данный вопрос как проблему нормативного порядка, то, на мой взгляд, наука должна находиться в университетах, хотя возможны (относительно) успешные исключения. Почему наука должна находиться в университетах? Почему ученому лучше сочетать исследовательскую и преподавательскую деятельность?

Последующая объяснительная схема очень близка к идеям Стива Фуллера [Fuller 2009]. Фуллер представляет академическую жизнь как процесс постоянного производства и креативного разрушения социального капитала. Исследовательская деятельность приносит ученому уникальное знание, максимальную выгоду от обладания которым он / она получает, лишь делясь им с аудиторией и, парадоксально, обесценивая это знание. Таким образом, результаты научно-исследовательской деятельности можно рассматривать как позиционное благо, польза от обладания которым возрастает при исполнении двух условий: (1) остальные пока не обладают этим знанием, но (2) хотят обладать. Так, умение построить простую линейную регрессию едва ли позволит вам стать владельцем особо ценных активов социального капитала, поскольку этим знанием обладают многие. Наоборот, определенная часть научного знания настолько уникальна, что дожидается своего часа на пыльных библиотечных полках [Van Raan 2004]. На это знание пока нет спроса, никто не проявляет интереса к обладанию им.

В процессе креативного разрушения имеет место важный момент, опытный ученый не просто разрушает активы своего социального капитала, а разрушает таким образом, чтобы сохранить (и по возможности усилить) заинтересованность аудитории к последующим исследованиям (к тем, которые ведутся им сейчас и о которых он начнет рассказывать в будущем). В этих условиях преподавание является важной частью работы, свое-

образной борьбой за внимание аудитории. Ученики и последователи выступают ценным ресурсом и показателем успеха в этой борьбе<sup>1</sup>. Если рассматривать примеры из истории социологии, то нетрудно вспомнить «противостояние» Макса Вебера и Эмиля Дюркгейма, борьбу за учеников между Ирвингом Гофманом и Гарольдом Гарфинкелем.

Однако Фуллер исходит из ситуации, в которой имеет место широкий спрос на знание. Все хотят обладать научным знанием, эту ситуацию можно описать как знания-для-общества. Но нередко (особенно в разнообразных версиях догоняющего развития) мы сталкиваемся с ситуацией, когда широкий спрос на знание отсутствует, эту ситуацию можно описать метафорой знание-для-государства<sup>2</sup>. В ситуации знание-для-государства в научных исследованиях заинтересована лишь небольшая группа, причем зачастую не столько в исследованиях, сколько в результатах. Потенциальные потребители хотят обладать не знанием, а результатами и последствиями этого знания. Модель высшего образования, принятую в Советском Союзе, можно предложить в качестве примера подобной системы.

Что будет доминировать (знание-для-общества или знание-для-государства), определяется также спецификой дисциплины. Несостоявшиеся дисциплины тяготеют к знанию-для-общества, более состоятельные — к знанию-для-государства. Почему? Дело в том, что представители состоятельных и несостоятельных дисциплин борются за различные ресурсы. Так, ученые из состоятельных дисциплин обладают правом эксклюзивной экспертизы в определенной сфере, остальные (неэксперты) уже признали это право и заинтересованы в результатах знаний, но не в знаниях непосредственно (они признали за собой право не знать). В сложившейся ситуации представители состоявшейся дисциплины стремятся максимизировать свою исследовательскую деятельность и минимизировать креативное разрушение социального капитала. Более того, получив эксклюзивное право экспертизы в рамках определенной области и переключив интерес потенциальной аудитории от знания к его результатам, эта группа ученых уже не заинтересована в (активном) креативном разрушении своего социального капитала.

<sup>1</sup> Татьяна Сафронова [2005] обращает внимание на особый пункт неформального контракта, заключаемого между новичком и профессором. Суть этого пункта заключается в том, что новичок обязуется поддерживать и распространять теорию профессора.

<sup>2</sup> Знание-для-общества и знание-для-государства — не более чем метафоры, описывающие ситуации различного спроса на научное знание. В первом случае спрос носит максимально широкий характер: все хотят обладать знанием. Во втором случае спрос чрезвычайно ограничен (и в основном связан не со знанием, а с его результатами и последствиями).

Совершенно другая ситуация в рамках несостоятельной дисциплины. Борясь за право экспертизы, представители несостоятельной дисциплины должны привлечь на свою сторону как можно больше сторонников. В этой связи необходимо активно делиться имеющимся знанием, а в некоторых случаях даже не делиться, а навязывать его. Поэтому временами установки делиться знанием приобретают нормативную окраску, и тогда мы встречаемся с проектами наподобие публичной социологии Майкла Буравого.

Таким образом, в данной трактовке преподавание обладает особой (дополнительной) ценностью в случае несостоявшихся дисциплин. Конечно, предложенное разделение весьма схематично, ученые, представляющие естественные науки (и / или состоявшиеся дисциплины), преподают (и могут это делать с большим удовольствием). Я лишь предполагаю, что в рамках несостоявшихся дисциплин преподавание может приносить дополнительную «прибыль».

Схожую ситуацию мы наблюдаем в рамках публикационных практик. В 90-е гг. Элизабет Клеменс с коллегами [Clemens et al. 1995] исследовала связь между жанром письма, который будет преобладать в науке, и отсутствием / наличием парадигмы в ней. Вслед за Томасом Куном [1977] они разделили науки на парадигмальные и допарадигмальные, а также выделили два основных жанра письма: книги (монографии — большой жанр) и статьи (малый жанр). Выяснилось, что парадигмальные науки тяготеют к малому жанру, а допарадигмальные — к большому.

Статья как академический жанр предназначена для внутренней аудитории, от читателя требуется определенный уровень общей подготовки, чтобы понять, о чем идет речь, поскольку значительная часть знания не проговаривается в тексте, но подразумевается. Книга предназначена для широкой аудитории, новичок, начавший читать книгу, имеет шанс понять, о чем пойдет речь. В этом плане книга — оптимальный инструмент в борьбе за внимание (потенциальных) аудиторий для несостоятельных дисциплин.

Итак, резюмируем вкратце сказанное (см. табл. 1). Спрос на знание меняется от общества к обществу и от дисциплины к дисциплине. В целом, возможны две ситуации: (1) имеет место широкий спрос на знание, который можно описать как знание-для-общества; (2) имеет место узкий спрос на знание, описываемый как знание-для-государства. В случае знания-для-общества преподавательские практики приобретают особую ценность, в случае знания-для-государства эти практики не так важны.

Таблица 1

	<b>знание-для-общества</b>	<b>знание-для-государства</b>	
	знания	результат знания	
<b>состоявшиеся дисциплины</b>			<b>развивающиеся страны</b>
		+	
<b>несостоявшиеся дисциплины</b>	+		<b>развитые страны<sup>1</sup></b>

Все становится более запутанным, когда мы сталкиваемся с гибридами этих двух ситуаций. Именно это наблюдается в Казахстане. Если принять во внимание количество студентов, то может сложиться впечатление, что имеет место широкий спрос на знание.

Параллельно мы наблюдаем многочисленные усилия по активизации научно-исследовательской работы. В качестве примера мягкого принуждения к этой работе можно отметить многочисленные призывы университетской администрации к исследовательской деятельности и публикации ее результатов в реферируемых изданиях, входящих в базы SCOPUS и Thomson Reuters. В качестве жестких мер убеждения можно назвать введение обязательных стандартов; так, для получения ученой степени Ph.D. или звания доцента (профессора) необходимо иметь определенное количество публикаций в изданиях, входящих в обозначенные базы. В целом, в стенах казахстанских университетов приходится все чаще слышать слова «исследовательский университет», «творческий отпуск» (sabbatical), «импакт-фактор». Итак, мы имеем дело с ситуацией знания-для-общества, в которой преподавательская и исследовательская деятельности тесно связаны между собой и являются значимыми составляющими жизни каждого ученого?

Однако более пристальный взгляд заставляет усомниться в том, что ситуация знания-для-общества имеет место. Да, спрос на образование довольно высок, однако он носит инструментальный характер. Причем нередко принимает формы вульгарного инструментализма («место для тех, кому просто нужен диплом» — такой девиз могли бы использовать многие вузы).

При этом нельзя сказать, что именно студенты формируют такое отношение к знанию, они скорее лишь перенимают

<sup>1</sup> Конечно, развитые страны также уделяют особое внимание результатам научного знания, но все же для этих стран характерен широкий интерес к знанию со стороны общества.



его. В целом, для сложившейся системы характерно очень инструментальное отношение к научному знанию, которое представляется как некий набор технологий. Постоянное стремление местных деятелей превратить научное знание в некий набор готовых (экономически полезных) технологий способствует появлению удивительных форм этого знания. Особенно причудливые формы можно наблюдать в случае несостоятельных дисциплин, например, занятия по социологии могут напоминать пение мантр «Конт родился, жил и умер».

Ситуация становится еще более абсурдной, когда выясняется, что эти полезные технологии производятся, образно говоря, на коленках во время перекуров между бесконечными занятиями (средняя нагрузка преподавателя — 450–700 аудиторных часов в течение учебного года в зависимости от места работы плюс значительный объем общественной нагрузки). Получается забавная ситуация, в которой декларации об огромной роли научного знания сосуществуют с полным непониманием того, как оно рождается / производится<sup>1</sup>. Неудивительно, что в этих условиях стремительный рост публикационной активности в международных изданиях с импакт-фактором оказывается не более чем фикцией<sup>2</sup>.

Развивая эту мысль (в наиболее радикальном ее варианте), можно утверждать, что вообще нет никакого выбора между исследовательской и преподавательской деятельностью, а вопросы редакции неадекватны казахстанскому контексту. Имеет ли смысл дискутировать о пользе преподавания для исследователя, когда нет самих исследователей, а есть люди, чей опыт как ученых ограничивается бесконечным пересказом нескольких наспех прочитанных книжек и / или воспоминаниями об участии в паре социологических опросов в рамках мониторинга общественно-политической ситуации? Как преподавательская деятельность может помочь этим «исследователям», какие активы социального капитала они будут креативно разрушать? Как исследовательская деятельность может помочь подобным «преподавателям», как преподавание может сподвигнуть этих людей на новые исследовательские подвиги?

---

<sup>1</sup> «В бесконечной гонке за показателями казахстанские ученые в очередной раз создали и запатентовали карандаш» (из выступления Динаяра Ашимбаева).

<sup>2</sup> Обратите внимание на периодически возникающие в последнее время разоблачения публикационной активности казахстанских и в целом постсоветских ученых: <<http://m.365info.kz/2015/03/minobrazovaniya-ne-vozzrazhaet-prostoj-i-nedorogoj-recept-stat-uchenym-s-mirovym-imenem/>>; <[http://slon.ru/economics/simulyatsiya\\_nauki\\_kak\\_otvet\\_na\\_upravlencheskiy\\_primitivizm-1148735.xhtml](http://slon.ru/economics/simulyatsiya_nauki_kak_otvet_na_upravlencheskiy_primitivizm-1148735.xhtml)>.

**Библиография**

- Кун Т.* Структура научных революций. М.: Прогресс, 1977. 300 с.
- Родионов А.* Битва степеней: почему PhD и кандидаты наук не любят друг друга // Наука и образование Казахстана. 2011. № 3. С. 64–69.
- Сафронова Т.* Галатеи социологии: социальное производство вовлеченности в академическую профессию // П. Романов, Е. Ярская-Смирнова (ред.). Антропология профессий. Саратов: ЦСПГИ; Научная книга, 2005. С. 290–304.
- Соколов М.* Стоит ли радоваться сближению социологии и антропологии? О проблеме легитимности в малосостоятельных дисциплинах // Антропологический форум. 2012. № 16. С. 121–130.
- Соколов М.* Рынки труда, стратификация и карьеры в советской социологии // Экономическая социология. 2011. Т. 12. № 4. С. 37–72.
- Clemens E., Powell W., McIlwaine K., Okamoto D.* Careers in Print: Books, Journals, and Scholarly Reputations // American Journal of Sociology. 1995. Vol. 101. No. 2. P. 433–494.
- Fuller S.* The Sociology of Intellectual Life: The Career of the Mind in and around Academy. L.: Sage, 2009. 178 p.
- Van Raan A.* Sleeping Beauties in Science // Scientometrics. 2004. Vol. 59. No. 3. P. 461–466.

## ОТ РЕДКОЛЛЕГИИ

Хотя в нашем обсуждении научной жизни в России и за ее пределами участвовало сравнительно небольшое количество опрошенных, сами ответы оказались очень насыщенными и разнообразными. Правда, на некоторые вопросы, относящиеся к общим целям и будущему науки («Какие критерии оценки научного труда вы бы предложили?», «Как, с вашей точки зрения, выглядит идеальная карьера ученого?»), прямых ответов, как может показаться, не последовало. К различиям в научных традициях участники по большей части предпочитали относиться не оценочно, а скорее с сохранением некой ученой (можно сказать, антропологической!) дистанции. И там и там, выходит, можно наблюдать неприятные факты. Многие из них более или менее глобального характера — прежде всего растущее доверие чиновников к чисто механическим показателям успеха вроде библиометрических источников. По словам Валентина Выдрина, «сейчас наблюдается некоторая, по крайней мере внешняя, унификация оценок в России и на Западе: требования рейтинговых публикаций, индексы цитирования и т.д.». И все это, несмотря на то что (как справедливо замечает Михаил Кром) «эти статистические показатели могут дать наглядное

**Катриона Келли (Catriona Kelly)**  
Оксфордский университет,  
Великобритания  
catriona.kelly@new.ox.ac.uk

представление о вкладе страны или крупного исследовательского центра в мировую науку, но для оценки успехов отдельного ученого они малоинформативны». Николай Митрохин обращает внимание на еще одно отрицательное явление современной научной жизни, а именно на «практики заключения краткосрочных — на срок учебного года — контрактов с преподавателями, превращения их в “почасовиков”»<sup>1</sup>.

Нашими участниками отмечены некоторые общие деградиционные процессы в развитии науки, независимо от того, в какой именно стране мы живем и работаем. Но бывают, конечно, и факторы локального характера. Пристрастие к государственным проверкам исследовательской эффективности в Великобритании вызывает справедливую иронию Александра Долинина («дело иногда доходит до полного абсурда, когда университеты для обязательного отчета нанимают людей, имеющих требуемые публикации, а потом, успешно отчитавшись перед министерством, выбрасывают их на улицу»)<sup>2</sup>. Тем временем, как констатирует Константин Поздняков, ученые во Франции сравнительно мало озабочены отчетами и проверками: «в CNRS маловпечатляющий отчет, итогом которого является низкий оценочный балл, выставляемый директором лаборатории, крайне редко приводит к санкциям. Впрочем, такой либерализм заканчивается в тот момент, когда сотрудник CNRS или преподаватель-исследователь подает заявку на повышение в должности». Здесь, как далее пишет Поздняков, играют роль не количественные, а качественные показатели, прежде всего — оценка диссертации в начале научной карьеры и статус журналов, в которых печатался ученый в дальнейшем. В США, наоборот, имеет вес не столько диссертация (общенациональной схемы оценок диссертационных работ там, в отличие от Франции, не существует), сколько другие факторы: «в каком университете он работает и какие крупные национальные гранты выигрывает, в каком издательстве выходят его труды, каких рецензий они удостоиваются (если, например, твою книгу рецензирует “New York Review of Books”, то это равно

<sup>1</sup> См. об этом более подробную дискуссию в одном из прежних «Форумов»: [Форум 2014: 124–125].

<sup>2</sup> На самом деле отчитываются не перед министерством, а перед специальным ведомством, Советом по финансовой поддержке высшего образования в Англии (Higher Education Funding Council for England, <<http://www.hefce.ac.uk>>). Впрочем, Александр Долинин очень точно описывает ситуацию в Британии. Ср., например, увольнение в 2014 г. (через несколько месяцев после окончания очередной проверки исследовательских работ, Research Excellence Framework, REF) нескольких десятков работников одного из лондонских университетов. Большой процент уволенных должны были выйти на пенсию до следующего тура REF в 2021 г. Расчет, очевидно, такой: зачем платить зарплату лишние два-три года до официального пенсионного возраста, когда можно на эти деньги нанять участника следующего тура REF? Остальных преподавателей и исследователей, очевидно, уволили по другой причине — поскольку по закону запрещается дискриминация на основе возраста, надо было уволить некоторый процент «молодых» «для приличия».

какому-нибудь ордену Подвязки первой степени) и, конечно же, какую зарплату ему платят» (Александр Долинин). Между тем в Германии, напротив, «основным критерием служит степень “интересности” моих тезисов на конференциях и лекциях (на которых им [принимаящим решение] приходится бывать), факт моего участия в престижных в профессиональном отношении конференциях, публикации мною двух-трех научных статей в год в важных журналах (не обязательно рецензируемых), а также отзывы о моих работах от коллег равного статуса (других профессоров из других университетов)» (Николай Митрохин). Такие локальные факторы можно множить, но вряд ли на их основе легко удастся создать иерархию более или менее удачных систем регулирования научной жизни: как справедливо замечает Константин Поздняков, «об эффективности тех или иных критериев оценки научного труда имеет смысл думать и говорить только после того, как в стране сформирована реально действующая гибкая система, побуждающая исследователя заниматься своей научной карьерой. Пока такой системы нет, любые проверки научной деятельности в лучшем случае будут зря отнимать массу времени, отвлекая исследователя от работы, а в худшем случае — использоваться как потенциальный репрессивный инструмент в руках администрации».

Если ответы об управленческих факторах неоднозначны, то же самое можно сказать по поводу одного из базовых вопросов, обсуждавшихся в «Форуме», а именно вопроса о преимуществах модели исследовательского центра vs. модели университета в качестве основного социального пространства для научной работы. В действительности, как оказывается, границы между этими моделями настолько расплывчаты, что фактически нет такой страны, где бы работники «академических» центров не занимались преподаванием, а преподаватели университетов — наукой. В Казахстане, как описывает Адиль Родионов, «сотрудники академии (или НИИ) нередко совмещают основную работу с преподаванием в вузах. Университетские профессора из “западных” вузов (впрочем, не только они) иногда имеют настолько маленькую преподавательскую нагрузку, что позволяют нам усомниться в том, что они вообще преподают». То же самое можно сказать о Германии, где сотрудники Института Макса Планка, по опыту Михаила Крома, «охотно преподавали в Эрфуртском, Ольденбургском и некоторых других университетах», или об исследовательских центрах Франции (см. ответы Валентина Выдрин и Константина Позднякова). В Америке (см. ответы Александра Долинина, Михаила Воронкова и др.) также принято науку и преподавание совмещать (добавлю от себя, что это является и британской нормой).

В общем и целом, как констатирует Валентин Выдрин, «научная работа для преподавателя — насущная необходимость». И наоборот: «В научном мире невозможно заниматься исследованиями и при этом ни разу никого не поучить и не поруководить ни одним студентом. Даже в научных институциях есть аспиранты, чьими диссертациями нужно руководить» (Наталья Ковалева). Надо сказать, что к необходимости такого рода совмещения преподавания и науки большинство участников «Форума» относятся спокойно. Михаил Воронков упоминает среди плюсов преподавания для ученого «возможность ведения научной дискуссии с умными людьми, еще не отягощенными догматизированным, идеологизированным или политизированным мышлением. Перед такой аудиторией можно проверять на прочность новые идеи и гипотезы. Аудитория своими неожиданными вопросами разнесет их в пух и прах и даже не заметит этого. А вот в фойе научной конференции очень даже заметят и наверняка запомнят». На этом фоне несколько преувеличенным кажется довод Николая Митрохина: «Большинство последующих работ преподающих — гораздо слабее первой. Исключение составляют 2–3 выдающихся профессора, имеющих в каждой крупной стране». На самом деле такого рода исключений, конечно, гораздо больше.

Итак, в некотором отношении можно считать, что сама оппозиция «Россия» и «за ее пределами» не вполне соответствует реальному опыту участников нашего «Форума». О разрыве между наукой «здесь» и «там» говорить сложно. Наряду с глобальными факторами (бюрократизация, сокращение количества полноценных рабочих мест, превратности современной академической карьеры) играет роль самобытность каждой национальной академической традиции — зазор между «исследовательскими» и «учебными» университетами в США, например (см. ответы Натальи Ковалевой)<sup>1</sup>. Более того, национальные традиции, конечно же, меняются со временем: даже сравнительно «застойная» российская академическая жизнь сейчас переживает бурные перемены, то же самое можно ска-

<sup>1</sup> Добавлю от себя (никогда долго вне Британии не работала, но участвовала во многих совместных проектах и мероприятиях в России, США, Германии, Франции, Скандинавии и т.д.), что многое в функционировании научного мира в разных странах сразу представляется знакомым и понятным. Академические ценности, цели и способы преподавания и т.д. отличаются, я бы сказала, весьма незначительно. Зато разница на уровне этикета и повседневной жизни может поражать. Если материалы лекций в рамках одной дисциплины могут отличаться лишь незначительно, то способы преподнесения (степень дистанции между преподавателем и аудиторией, открытость преподавателей новым технологиям, стандартный объем так называемого «часа») бывают разные. В Британии заседают очень часто (иногда 2–3 раза в неделю), и предельная продолжительность заседания — часа три, а в Америке и Германии я иногда сидела буквально с утра до вечера. Очень отличаются способы протоколировать (от совершенного отсутствия письменной фиксации до развернутых, почти стенографических записей). И так далее.

зять о западноевропейских странах и США. На этом фоне не удивительно, что обобщения участников о разнице между российской и заграничной научной жизнью иногда случайны или даже противоречивы. Если Валентин Выдрин считает, что «высшее образование в России к научной работе готовит лучше, чем во Франции», то Николай Митрохин, наоборот, придерживается мнения, что качество студентов в Германии выше, чем в России: «Если оценивать результаты образованности в школах и вузах, то, на мой взгляд, их выпускники на Западе в среднем более образованны (разумеется, если сравнивать по социальным категориям школьников, например западных гимназистов с выпускниками российских “хороших” школ), гораздо более политизированы и лучше воспитаны, чем российские». Очевидно, здесь важнейшую роль играет отрасль науки, в которой работает ученый. Как признает сам Валентин Выдрин, студенты, поступившие на курсы африканских языков в парижском INALCO, достаточно нетипичны: «Во-первых, это французы африканского происхождения — то есть дети мигрантов, которые пришли в INALCO учить тот язык, на котором их родители разговаривают дома. Для большинства таких студентов обучение заканчивается быстро: они убеждаются, что изучать грамматику африканского языка — дело весьма непростое, и уходят искать другие сферы приложения своих сил. Во-вторых, это люди за 50, а то и за 60, которые всю жизнь любили Африку и мечтали выучить бамана, но смогли позволить себе это лишь в зрелые годы». Студентов, с которыми встречается Николай Митрохин, вряд ли можно с большим основанием считать типичными: советской историей в германских (как и в британских, французских, американских и т.д.) университетах чаще всего интересуются «круглые отличники», настолько же не характеризующие общий уровень студенческой публики, как и студенты Валентина Выдрина<sup>1</sup>. Надо сказать, что отрасль науки влияет и на отношение определенного ученого к академической жизни вне страны: здесь интересно сравнить самоопределение филолога Александра Долинина («Пока мне удобней и уютней существовать в русской, а не в американской гуманитарной среде») с открытостью «интернациональным» впечатлениям лингвиста Константина Позднякова: «Чем больше “национальная” наука интегрирована в мировую, тем она качественнее и заметнее»<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Мне посчастливилось иметь дело с отлично подготовленными студентами из многих стран, в том числе России. Тем не менее в этой компании исключительными по своей прилежности и работоспособности чаще всего оказывались поляки. Но мне кажется, что такие наблюдения скорее личного характера и об общих достижениях разных национальных групп мало что говорят.

<sup>2</sup> Ср. рассуждения о степенях открытости разных дисциплин международному ученому миру в работе: [Гудков 2004].

Итак, по материалам этой дискуссии различия общего порядка между российскими и зарубежными центрами научной жизни имеют меньшее значение, чем можно было представить (что, наверное, можно приписать преобладанию среди участников в нашем обсуждении российских ученых, работающих или работавших в престижных, западных, «продвинутых» институтах обеих столиц России). С точки зрения обсуждающих, разница между жизнью «там» и «здесь» — не столько в характере самих центров науки, сколько в общем контексте их функционирования. Валентин Выдрин, например, обращает внимание на крайне ограниченную мобильность, которую он считает характерной для российской научной жизни. «В России ученый оказывается гораздо прочнее привязан к одному учреждению: поступив после университета в аспирантуру, он чаще всего последовательно продвигается по служебной иерархии, и карьера выражается в высоте той иерархической ступеньки, до которой он поднялся за свою научную жизнь. Конечно, можно сказать, что эта модель — скорее советская и что сейчас становится все больше научных сотрудников, которые совсем не стремятся занимать начальственные посты, но всё же мне представляется, что она не вполне устарела»<sup>1</sup>. Более того, продолжает В. Выдрин, мобильность русского ученого мира вне отечественных границ — дорога с односторонним движением: «Российские ученые получили возможность подавать заявки на конкурсы в других странах, и немедленно начался отток из числа наиболее конкурентоспособных. В России же не было создано никаких условий для того, чтобы привлечь иностранцев: зарплаты, которые им могли бы предложить, до самого недавнего времени были смехотворно низки (и теперь снова становятся такими по мере усугубления экономического кризиса); иммиграционные законы таковы, что взять иностранца на работу невероятно трудно». Правда, в последнее время в некоторых столичных вузах (прежде всего в ЕУСПб, ВШЭ) начали преподавать приезжие из Америки и Европы ученые, но это в лучшем случае явление точечное. Не очень заметны и результаты программы по приглашению в федеральные университеты временных преподавателей, постоянно работающих в западных странах<sup>2</sup>.

Тем не менее, по мнению участников обсуждения, некоторые национальные особенности самой научной жизни — на уровне

<sup>1</sup> Ср.: [Соколов 2008: 27–28].

<sup>2</sup> Два-три года назад меня пригласили читать лекции в один из федеральных университетов, но дальше приглашения дело пока не пошло. В основном, кажется, участие западных специалистов в работе российских университетов по большей части ограничивается символическими должностями вроде членства в советах попечителей и т.д.



нюансов и градаций, если не полноценного «особого пути» — все-таки существуют. О них особенно интересно пишут участники «Форума» — аспиранты, авторитетность ответов которых усилена тем, что они делают свои сравнения на основе непосредственного опыта учебной жизни в российских и западных университетах. Для Фэй Готлиб, американки, учившейся в ЕУСПб, бросается в глаза то, что «учеба в России была гораздо менее индивидуалистской и больше ориентировалась на общность (community-minded)». Мария Гумерова наблюдает ту же самую разницу «с другого берега»: в Тюбингене «создается впечатление, что студентов в нашем понимании в институте нет, есть коллектив научных сотрудников с разным опытом и стажем. Ассистируя, студенты наблюдают весь путь формирования учебного курса: подбор литературы, поиск статей. У каждого есть своя зона ответственности». Наталья Бичурина считает, что «в западноевропейских вузах профессионализации молодых ученых уделяется большое внимание: под профессионализацией здесь понимается именно овладение этим набором интеллектуальных, организаторских, коммуникативных, технических и прочих навыков». В том числе, как констатирует Александра Касаткина, и навыками письма: «Некоторые преподаватели требовали в течение семестра писать несколько эссе по обсуждаемым темам или по литературе из списка чтения. Эссе приходилось сдавать и по итогам почти каждого курса, экзаменов не бывало совсем. Эта постоянная необходимость что-то писать была, конечно, довольно утомительной и заставляла немало понервничать, но в итоге получилось очень полезно для тренировки навыка письма». Итак, здесь действительно чувствуется наличие разных моделей образования и воспитания аспирантов: грубо говоря, модели индивидуального самосовершенствования, с одной стороны, и корпоративного ученичества — с другой. Татьяна Крихтова отмечает еще один плюс из опыта своей учебы в Йёнсуу — «междисциплинарность, от которой уже никуда не деться». К разным явлениям в российской академической жизни на этом уровне участники относятся достаточно скептически: Александра Касаткина, например, обращает внимание на то, что «нередко российским же студентам приходится самим сочинять себе отзывы и рекомендации», и ее сравнение российских традиций защиты диссертации с условиями в Центрально-Европейском университете явно в пользу последних: «Меньше торжественности, но меньше и формальности, и больше шансов получить действительно дельные замечания». Между тем Наталья Ковалева напоминает, что не всё в русской системе заслуживает критику: «В российских университетах есть одно требование к научной работе, которого мне не хватает, — читать литературу по теме не только на русском языке. <...>

Беглого взгляда на американские публикации по любой дисциплине достаточно, чтобы увидеть, что здесь исследования большей частью ссылаются на англоязычные тексты и часто упускают из виду все, что сделано в этой области где-то еще». Замечание справедливое, тем более что в американских университетах требования читать не только на английском, и раньше чаще всего чисто формальные, сейчас вообще начинают исчезать в связи с сокращением количества педагогов-специалистов по преподаванию иностранных языков. Другое дело, что эти требования и в российских университетах влияют на практику далеко не всегда: всем нам известны случаи, когда знакомство автора российской публикации с литературой на других языках не продвигалось дальше сбора полдесятка случайных имен из каталогов больших библиотек или — в лучшем случае — чтения пары страниц в Google Scholar.

Какие соображения насчет идеальной научной жизни и удачного устройства учебы, так сказать, читаются между строк? Для всех наших участников крайне важны ориентация на окружающий мир, интеллектуальный интернационализм. Как констатирует Александр Долинин, «в современном научном мире эмиграция — это анахронизм. Ученые должны свободно ездить по миру, искать себе рабочее место по вкусу и способностям в разных странах, общаться с коллегами на международных конференциях, читать, писать и говорить на нескольких языках». Очевидно, именно с этим расчетом должны быть устроены и условия для учебы. Аспиранты должны будут (где бы они ни находились) научиться прилично говорить и писать по крайней мере на двух, а лучше — на нескольких языках, в профессиональные навыки должно войти знакомство с разными традициями академического письма. Для этого потребуются и интернационализация университетских кадров. В новом научном мире гибкость — способность учиться, работать и (что тоже немаловажно) подавать заявки на гранты в разных средах — станет крайне важной. В этом новом контексте традиционная модель научного института или университета как «башни из слоновой кости» будет обречена на гибель. Точнее, такая модель фактически уже не существует. Будет ли необходимость функционировать в этих новых условиях пагубной для дальнейшего развития науки? Хотелось бы считать, что нет. Это в современной России (а не в Британии, Германии, Франции, Америке и т.д.) пустуют научные библиотеки, в то время как в больших западных университетах и национальных библиотеках проблема заключается скорее в нехватке мест. Если разговоры о «конкурентоспособности» науки явно не на пользу успешному развитию научных центров (и часто упускают из виду особые темпы развития научных идей), ожидать от уче-

ных некоторой ангажированности в социальной (конечно, не политической!) жизни в принципе имеет резон. Допустим, есть разделы высшей математики, понятные лишь немногим, но гуманитарные и социальные науки по своей природе общедоступны.

В нашем обсуждении мы затронули далеко не все возможные различия современной научной жизни. Не упоминались, например, различия в иерархии дисциплин в разных научных культурах<sup>1</sup>. Процессы назначения кандидатов на место работы и утверждения их на таковом (знаменитые мытарства американских преподавателей на стадии *tenure review*) также выпали из поля зрения. Но общие контуры жизни в разных странах были обрисованы, перспективы будущего совместного сотрудничества поверх барьеров и вне границ наметились. И за это мы сердечно благодарим всех участников дискуссии.

### Библиография

- Гудков Л. Негативная идентичность: статьи разных лет. М.: Новое литературное обозрение, 2004. 807 с.
- Соколов М. Проблема консолидации академического авторитета в постсоветской науке: случай социологии // Антропологический форум. 2008. № 9. С. 8–31.
- Форум «Десять лет и двадцать номеров спустя» // Антропологический форум. 2014. № 20. С. 9–140.
- Schorske C. *Thinking with History: Explorations in the Passage to Modernism*. Princeton: Princeton University Press, 1998. 240 p.

*Катриона Келли*

---

<sup>1</sup> Помню, как я была потрясена, узнав несколько лет назад, что во время переговоров о создании новой магистерской программы, организованной британским университетом совместно с университетом другой европейской страны, возникла неожиданная загвоздка. Оказалось, что небританская сторона категорически отказывается от названия «Современная европейская история», поскольку «тогда туда пойдут только девушки». Пришлось назвать так: «Современная политика европейских стран». Помимо фантастической бестактности возражения, меня поразило то, что в Великобритании и Америке (как и во многих европейских странах) история — самый престижный (а соответственно, и «мужской») предмет. См., например: [Schorske 1998].

## Forum

### “Over Here” and “Over There”: the Structure of Academic Life in One’s Home Country and Beyond

There are two main models of academic life: in some countries (for instance, in France, Germany, and Russia) the most prestigious places to work have traditionally been research institutes (in Russia the most prestigious are under the umbrella of the Academy of Sciences), while in others (e.g. Britain, America), universities are the nerve centres of science and scholarship. Teaching may be regarded as an aid to academic creativity, or merely a drain on time. When these two models are compared, the criteria by which they assess academic work may differ considerably, but they may vary across national boundaries where the same basic model is in use as well.

The “Forum” (written round-table) addresses the issues of different national traditions in academia. The Editorial Board invited scholars to respond to a questionnaire on the positive and negative sides of the two different models. Participants of the “Forum” were asked how the systems they have worked in might be reformed. They also discussed whether emigration should be seen as detrimental to academic cultures (“the brain drain”), and if it is, could the losses be offset by gains of any kind.

Keywords: national traditions in academia, models of academic life, academic migration.

#### References

- Clemens E., Powell W., McIlwaine K., Okamoto D., ‘Careers in Print: Books, Journals, and Scholarly Reputations’, *American Journal of Sociology*, 1995, vol. 101, no. 2, pp. 433–494.
- ‘Forum 20: Ten Years and Twenty Numbers On’, *Forum for Anthropology and Culture*, 2014, no. 10, pp. 9–130.
- ‘Forum: “Antropologiya i sotsiologiya” [Forum: “Anthropology and Sociology”]’, *Antropologicheskij Forum*, 2012, no. 16, pp. 10–168. (In Russian).
- ‘Forum: “‘Ravnye vozmozhnosti’ v nauke?” [Forum: “‘Equal Opportunities’ and the Academic Career?”]’, *Antropologicheskij Forum*, 2014, no. 22, pp. 7–100. (In Russian).
- Fuller S., *The Sociology of Intellectual Life: The Career of the Mind in and Around Academy*. London: Sage, 2009. 178 pp.
- Gudkov L., *Negativnaya identichnost: statyi raznykh let* [Negative Identity: Papers from Various Years]. Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie, 2004. 807 pp. (In Russian).

- Kuhn T., *The Structure of Scientific Revolutions*, 2nd ed. Chicago: The University of Chicago Press, 1970. 210 pp.
- Rodionov A., 'Bitva stepeney: pochemu PhD i kandidaty nauk ne lyubyat drug druga [Battle of Degrees: Why PhD Students and Candidates Don't Like Each Other]', *Nauka i obrazovanie Kazakhstana* [Science and Education in Kazakhstan], 2011, no. 3, pp. 64–69. (In Russian).
- Safronova T., 'Galatei sotsiologii: sotsialnoe proizvodstvo вовлеченности v akademicheskuyu professiyu [Galateas of Sociology: The Social Construction of Involvement in the Academic Profession]', Romanov P., Yarskaya-Smirnova Ye. (eds.), *Antropologiya professiy* [Anthropology of Professions]. Saratov: TsSPGI; Nauchnaya kniga, 2005. Pp. 290–304. (In Russian).
- Schorske C., *Thinking with History: Explorations in the Passage to Modernism*. Princeton: Princeton University Press, 1998. 240 pp.
- Sokolov M., 'Rynki truda, stratifikatsiya i kariery v sovetskoj sotsiologii' [Labor Markets, Stratification, and Careers in Soviet Sociology]', *Ekonomicheskaya sotsiologiya* [Economic Sociology], 2011, vol. 12, no. 4, pp. 37–72. (In Russian).
- Sokolov M., 'The Failed Consolidation of Academic Authority in Post-Soviet Scholarship: The Case of Sociology', *Forum for Anthropology and Culture*, 2010, no. 6, pp. 10–30.
- Van Raan A., 'Sleeping Beauties in Science', *Scientometrics*, 2004, vol. 59, no. 3, pp. 461–466.