
ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Оценка изменений положения преподавателей российских вузов¹

М.В. КУРБАТОВА*, И.В. ДОНОВА**, Е.С. КАГАН***

***Мargarита Владимировна Курбатова** – доктор экономических наук, профессор, заведующий кафедрой экономической теории и государственного управления, Кемеровский государственный университет. Адрес: 650043, Кемерово, ул. Красная, д. 6. E-mail: kmv@kemsu.ru

****Инна Вениаминовна Донова** – старший преподаватель, Кемеровский государственный университет. Адрес: 650043, Кемерово, ул. Красная, д. 6. E-mail: idonova@gmail.com

*****Елена Сергеевна Каган** – кандидат технических наук, доцент, Кемеровский государственный университет. Адрес: 650043, Кемерово, ул. Красная, д. 6. E-mail: kaganes@mail.ru

Цитирование: Курбатова М.В., Донова И.В., Каган Е.С. (2017) Оценка изменений положения преподавателей российских вузов // Мир России. Т. 26. № 3. С. 90–116. DOI: 10.17323/1811-038X-2017-26-3-90-116

В соответствии с общим мировым трендом в российской системе высшего образования также происходят преобразования, приводящие к изменению как институциональной природы вузов, так и положения преподавателей. В статье на основе данных социологического опроса проводится комплексная оценка механизмов внешнего контроля над деятельностью преподавателей российских вузов и выделены стратегии их реагирования на происходящие изменения. Исследование показало, что в результате проводимых реформ увеличивается напряженность труда, изменяется структура рабочего времени, ухудшаются статусные позиции преподавателей. При этом профессиональное сообщество вузов весьма дифференцировано в зависимости от выбора стратегии поведения в новых условиях функционирования образовательной системы.

Ключевые слова: реформирование высшего образования, новый государственный менеджмент, социально-экономическое положение преподавателей вузов,

¹ Статья выполнена при поддержке гранта РФФИ № 14-06-00251.

стратегии поведения преподавателей, комплексная оценка, метод анализа иерархий, нечеткий подход

Введение

В начале 2010-х гг. в официальном дискурсе об улучшении социально-экономического положения преподавателей российских вузов был поставлен вопрос о достижении двукратного превышения средней заработной платы над средней заработной платой соответствующих регионов. Эта задача была определена в 2012 г. в майском Указе Президента РФ [Указ Президента РФ 2012]. Итоги федерального статистического наблюдения в сфере оплаты труда работников социальной сферы и науки свидетельствуют, что график достижения данного показателя, установленный соответствующей «дорожной картой» [План мероприятий 2014], выполняется с опережением. Так, в 2015 г. размер среднемесячной зарплаты профессорско-преподавательского состава государственных и муниципальных образовательных организаций высшего образования должен был достичь 133% к среднемесячной заработной плате в субъекте Российской Федерации, а фактически, по данным Росстата, составил 165,2% [Итоги федерального статистического наблюдения 2016]. Это позволяет Министерству образования и науки РФ уверенно заявлять об улучшении положения преподавателей в результате реформирования системы высшего образования.

В повестке дня общественных дискуссий вузовского сообщества актуальными представляются иные вопросы: сокращения кадров и роста нагрузки как инструмента достижения показателей роста зарплаты, регламентация деятельности и усиление внешнего контроля, замещение академических свобод принуждением к следованию формальным правилам, устанавливаемым сверху. В целом речь идет о драматических переменах в положении преподавателей, при котором вуз превращается в клиентоориентированную организацию, производящую образовательные услуги и нанимающую преподавателей на рынке труда. Более того, ликвидируются механизмы мониторинга деятельности администрации со стороны вузовского сообщества, и сами коллективы высших учебных заведений больше не рассматриваются как особый фактор формирования образовательной и научной среды. Аксиомой становится тезис о взаимозаменяемости и мобильности преподавателей. Помимо этого, принимаются меры по изменению типа академического контракта: осуществляется отказ от постоянного контракта, устанавливаются мониторинг и вознаграждение за результаты индивидуальной деятельности и т.п.

Было бы серьезной ошибкой считать, что ухудшение социально-экономического положения преподавателей вузов является исключительно отечественным явлением, связанным с деятельностью Минобрнауки РФ. Преобразование институциональной природы вузов и положения преподавателей – это общий мировой тренд трансформаций в функционировании системы высшего образования. Дело в том, что в конце XX – начале XXI в. правительства многих стран начали осуществлять коренное реформирование высшего образования. Концептуальной основой модификаций стали подходы нового государственного менеджмента (НГМ), суть которых заключается в перенесении методов работы частного сектора в отрасли

общественного сегмента. Указанные подходы имеют ярко выраженный неолиберальный характер и предполагают создание квазирыночных условий для деятельности учреждений высшего образования в интересах повышения эффективности. Тем не менее определенные особенности проявления перемен в положении преподавателей обусловлены и особенностями институционального проектирования при реформировании системы высшего образования в Российской Федерации, заключающимися в ведущей роли российской бюрократии и усилении ее давления [Тамбовцев, Рождественская 2014, с. 104; Капогузов 2012, с. 314].

Важнейшим признаком нового подхода к управлению высшим образованием становится широкомасштабное внедрение документированных правил деятельности преподавателей вузов, лежащих в основе внешней (прежде всего со стороны менеджмента вузов) аттестации, которая означает всестороннюю формализацию деятельности и всеохватывающий внешний контроль. Цель настоящей работы заключается в проведении комплексной оценки последствий внедрения инструментов внешнего контроля над деятельностью преподавателей вузов и в демонстрации их воздействия на выбор представителей профессорско-преподавательского состава стратегий своего поведения.

Эмпирическую базу исследования составили данные, собранные в результате проведения двух волн экспертного опроса и анкетирования преподавателей вузов по проблемам восприятия последствий внедрения механизмов внешнего оценивания их деятельности. На первом этапе (весной 2014 г.) была проведена серия полустандартизованных интервью с преподавателями вузов г. Кемерово, выделены структурные составляющие (эффекты) внешнего контроля. На втором этапе исследования (весной 2015 г.) методом парных сравнений экспертами была определена степень значимости выделенных эффектов (всего для количественного анализа использовано 21 интервью). На третьем этапе для выяснения степени выраженности компонент модели был проведен анкетный опрос.

В основу настоящей статьи легли данные, собранные в ходе опроса 367 преподавателей из 40 государственных вузов (130 мужчин, 237 женщин). Средний возраст респондентов составил 45,33 года ($SD=12,42$), три участника не указали свой возраст. Средний общий стаж работы в конкретном вузе – 16,18 лет ($SD=10,51$). Среди опрошенных 12% профессоров, 57% доцентов, 14% старших преподавателей, 6% ассистентов (преподавателей), 11% заведующих кафедрами и деканов. Для 81% респондентов занятость в конкретном вузе являлась основной. В выборке представлены преподаватели разных дисциплин: социальные-экономических – 28%, естественных – 23%, технических – 17%, гуманитарных – 32%. Если говорить о статусности высших учебных заведений, то 20% опрошенных работали в национальных исследовательских университетах, 19% – в федеральных университетах, 29% – в классических университетах, 16% – в технических вузах².

Опрос проводился с помощью рассылки электронной анкеты в конце 2015 – начале 2016 г. Приглашение принять участие в опросе распространялось через личные сети членов исследовательской группы, а также посредством прямых обращений на размещенные в открытом доступе (сайты вузов) электронные адреса преподавателей. Данные собирались до тех пор, пока очередные меры по распро-

² Вузы наших респондентов занимают различные места в рейтингах (от высоких до низких) и находятся на разных стадиях государственной аккредитации.

странению анкеты и привлечению новых участников опроса перестали увеличивать число ответивших. Участие в исследовании было анонимным, в инструкции к анкете была описана основная цель исследования и указан адрес, по которому можно прислать анкету. Инструментарий исследования был предварительно апробирован на респондентах-преподавателях с различными характеристиками (стаж, должностной уровень, тип преподаваемых дисциплин).

Последствия внедрения инструментов нового государственного менеджмента

Очевидно, что в самой направленности реформ высшего образования заложены проблемы, которые касаются изменения положения преподавателей вузов, уже проявившиеся в других странах и описанные в работах зарубежных и отечественных ученых. Менеджериализм в образовании – популярная тема исследований и аналитических разработок, проводимых экономистами, социологами организаций и профессий, специалистами по социальной политике и государственному управлению.

Превращение вузов в клиентоориентированные организации, а преподавателей в обычных наемных работников коренным образом реформирует и организационную культуру, и мотивацию деятельности, при которых меняется положение преподавателей: «менеджеры начинают играть более важную роль, чем ученые» [Хед 2011, с. 289]. Происходит замещение побудительных мотивов, основанных на академических стандартах и репутационных механизмах контроля, на стимулы, задаваемые квазирыночными условиями, искусственно формируемыми государством и соответствующими им механизмами внешнего оценивания и контроля. В исследованиях, посвященных институциональным трансформациям в сфере образования, показано, что новые инструменты управления ведут к негативным последствиям для социально-экономического положения преподавателей: происходит увеличение нагрузки [Дим 2004, с. 45; Pratt, Jarvis 2006], осуществляется замена постоянных контрактов временными, долгосрочных – краткосрочными [Бесс 2011; Балацкий 2015, с. 77], идет экспансия внешнего контроля над деятельностью преподавателей, замещающего внутренний [Маккормик, Майерс 2011; Вольчик 2013], создается бюрократическая вертикаль управления [Хед 2011, с. 287; Chomsky 2014], меняется мотивация [Дим 2004, с. 55; Кузьминов, Юдкевич 2007, с. 85]. Как отмечает Е.В. Балацкий, «происходит масштабная инверсия сущности преподавательского труда», служение замещается бизнесом [Балацкий (2) 2014, с. 112].

Изменения в деятельности преподавателей отечественных вузов в рамках социологии образования получили меньше исследовательского внимания по сравнению с общими проблемами образовательной реформы и студенческими вопросами. Тем не менее начиная с середины прошедшего десятилетия актуализировались проблемы интенсификации преподавательского труда [Назарова 2005], роста как продолжительности рабочего времени, так и напряженности труда. Стали отмечаться признаки и приемы будущих сдвигов: сокращение нормативов расчета учебной нагрузки на неаудиторные виды работы, массовое распространение

вторичной занятости преподавателей и вызванные этим синдромы усталости и профессионального выгорания. На фоне продолжающегося уменьшения нормативов времени на многие виды учебной деятельности вырос объем учебно-методической работы, вызванной необходимостью создавать электронные материалы и фонды оценочных средств. Эксперты также обратили внимание на пугающий рост документооборота (в 22 раза) и прогнозируют увеличение в ближайшее время стандартной нагрузки на преподавателя на 28% [Смолин 2015].

Увеличение времени на соблюдение требований все более формализующейся внешней регламентации существенно меняет распределение времени между различными видами деятельности преподавателей. При этом данные российских и зарубежных исследований свидетельствуют, что недостаток времени на отслеживание событий и новых публикаций в своей профессиональной области – один из наиболее часто упоминаемых источников стресса наряду со стиранием границы между работой и личной жизнью, снижающим удовлетворенность жизнью в целом [Давыдова, Козьмина 2014]. В социологических трудах последних лет показано, что нераспознавание периодов труда и отдыха как признак идеологии творчества, присущий академической профессии, утрачивает свою изначальную сущность свободы распоряжаться своим временем [Абрамов 2011, с. 41]. Эта ситуация становится вынужденным следствием усиливающегося внешнего давления. На практике это отражается как в конфликте управленческих регламентов и академических свобод, так и в перераспределении рабочего времени между содержательной деятельностью и работой с документами, в том числе на установленные показатели эффективности.

Все вышеперечисленное порождает перестройку структуры вузовского общества: так, анализ бюджетов времени по линии соотношения различных задач профессиональной деятельности (преподавание, публикации, администрирование), проведенный коллективом авторов на основе опроса преподавателей НИУ ВШЭ [Абрамов, Груздев, Терентьев 2015], показал неоднородность академического сообщества. Важнейшим основанием для данной дифференциации стали различные сценарии использования рабочего времени. При этом остается открытым вопрос, являются ли выделенные авторами субидентичности продуктом добровольного выбора в рамках индивидуальной профессиональной стратегии, или это результат навязанного следования логике внешнего оценивания деятельности, на которую указывают выводы, сделанные на основе опроса преподавателей среднестатусного вуза [Фадеева, Федосеева 2015, с. 158]. Следует отметить, что введение показателей научно-исследовательской деятельности в систему отчетности вуза нарушает существующее равновесие структуры профессионального труда, основанного на преподавании; оно вынуждает администрацию включать результаты научной деятельности в академический контракт как обязательный компонент: по данным Мониторинга экономики образования, в 2015 г. затраты времени штатных преподавателей на научную работу выросли с 5 до 7,9 часов в неделю³.

Сдвиги структуры рабочего времени в сторону выполнения требований по регламентации и отчетности весьма значительные, особенно это касается заведу-

³ Отметим, впрочем, что по сравнению с 2006–2013 гг. также на 2–3 часа в неделю увеличились затраты времени и на аудиторные занятия, и на подготовку к ним [Суммарное рабочее время штатных преподавателей 2016].

ющих кафедрами, загруженных нарастающим объемом бумажных и файловых потоков. По результатам проведенного в 2011 г. Центром социальных технологий Белгородского государственного национального исследовательского университета опроса заведующих кафедрами ($n = 78$), больше половины респондентов согласились с утверждением, что в последние годы «стало больше “бумажной” работы»; 30% опрошенных в качестве главной причины неудовлетворенности своей работой назвали большое количество формальных обязанностей, отвлекающих от основной деятельности. Можно сделать вывод, что бюрократизация противоречит ценностям академической свободы и университетского корпоративизма, раскалывает вузовские коллективы по вертикали и формирует коллективную диспозицию академических администраторов [Бабинцев 2014].

В социологических исследованиях трансформации в социально-экономическом положении преподавателей вузов концептуализируются с противоположных точек зрения. С одной стороны, они оцениваются негативно и характеризуются как процесс прекаризации преподавательского труда [Chomsky 2014], т.е. дерегуляции трудовых отношений, демонтажа социальных гарантий с целью повышения интенсивности. При этом, с другой стороны, определяется их объективная основа, обусловленная реновацией места высшего образования и университетов в обществе. Делается вывод о закономерности дифференциации академических статусов и появления «новых субидентичностей, ориентированных на внешние институциональные запросы, являющихся следствием культурных трансформаций академического пространства и технологических изменений в сфере предоставления образовательных услуг» [Абрамов, Груздев, Терентьев 2015, с. 139]. Это дает основания для введения в повестку дня исследований статусных и поведенческих эффектов реформирования высшего образования. По данным И.М. Фадеевой и М.В. Федосеевой, ожидания преподавателей от перемен носят негативный характер. В первую очередь отмечаются рост напряженности и конкуренции, снижение сплоченности, солидарности и соответственно рост конфликтности в кафедральных коллективах. В целом констатируется, что в условиях реорганизации вузов, сокращения преподавательских кадров и формирования новых инструментов найма нарастают отчуждение от профессии и даже от вузовского сообщества, статусная рассогласованность (неудовлетворенность оплатой труда 70% опрошенных), ощущение социальной незащищенности (возможность потери работы) [Фадеева, Федосеева 2015, с. 161]. В других исследованиях ставятся вопросы о размывании высоких статусно-ролевых стандартов поведения, исчезающей субъектности преподавателя вуза, отчуждении, снижении уровня лояльности к профессии, нарастании оппортунистических и имитационных практик [Эфендиев, Решетникова 2008; Фрумин, Добрякова 2012; Бабинцев 2014].

В настоящей статье предлагается подход, который предусматривает (1) комплексную оценку последствий внедрения инструментов внешнего контроля над деятельностью преподавателей, позволившую сделать вывод о том, как преподаватели воспринимают происходящие изменения с точки зрения их воздействия на профессиональную деятельность; (2) выделение стратегий поведения преподавателей, описывающих выбор способов их реагирования; (3) демонстрацию зависимости выбора стратегии от восприятия преподавателями указанных последствий.

Комплексная оценка последствий внедрения инструментов внешнего контроля над деятельностью преподавателей российских вузов

Для проведения комплексной оценки последствий внедрения инструментов внешнего контроля над деятельностью преподавателей вузов была использована методика, базирующаяся на применении анализа иерархий (МАИ) и аппарата теории нечетких множеств. На первом этапе на основе данных экспертного опроса были выделены структурные составляющие указанных последствий, построена их трехуровневая иерархическая модель [Курбатова, Донова 2015, с. 23]. Отмеченные респондентами результаты внедрения внешнего контроля касались трех групп эффектов: напряженности труда, перераспределения рабочего времени, статусно-поведенческие итоги, которые представлены эффектами второго и третьего уровня (рисунки 1). Каждая составляющая этой модели характеризуется степенью значимости (важностью) и степенью выраженности.

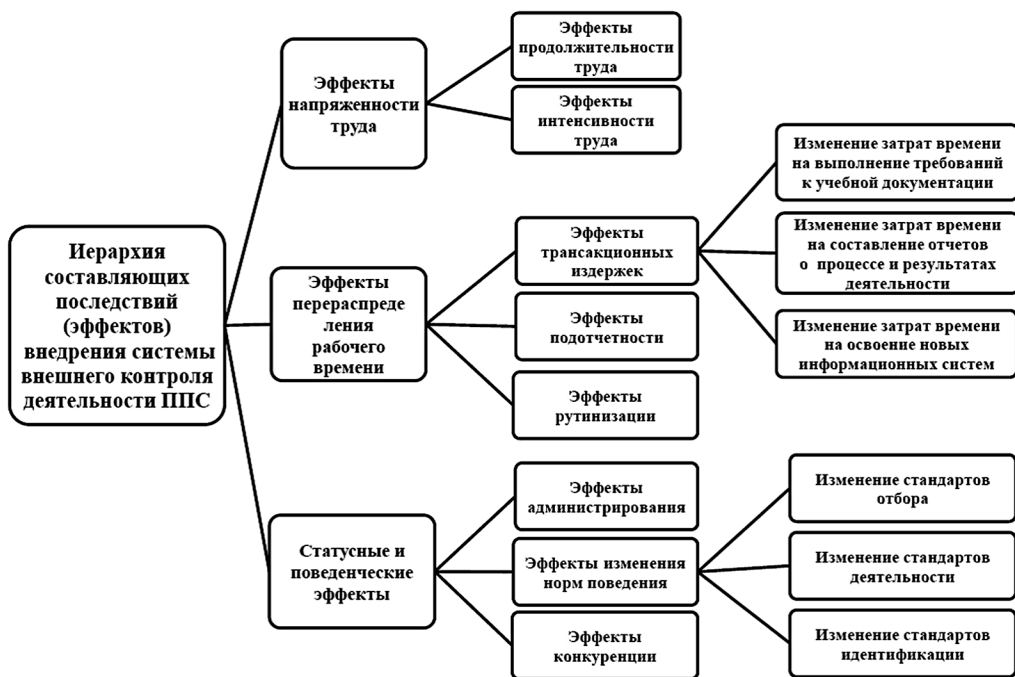


Рисунок 1. Иерархия составляющих последствий (эффектов) внедрения системы внешнего контроля над деятельностью ППС

Степень значимости составляющих иерархической модели эффектов внешнего контроля была рассчитана с помощью метода парных сравнений на основе

данных второй волны опроса экспертов. Для получения обобщенной позиции их оценки были представлены в виде агрегированных показателей, значения которых вычислялись с помощью геометрического среднего. Такая калькуляция позволила учесть противоположные мнения экспертов как неразличающиеся, т.е. эквивалентные. На первом уровне модели три эффекта получили следующие данные степени значимости: эффекты напряженности труда $-0,48$; эффекты перераспределения рабочего времени $-0,27$; статусные и поведенческие эффекты $-0,25$ [Курбатова, Каган 2015, с. 126].

Для определения степени выраженности компонент были использованы данные анкетного опроса, для преобразования которых применен аппарат теории нечетких множеств. Анкета включала 29 вопросов, в том числе (1) вопросы для проведения количественной оценки степени выраженности отдельных элементов иерархической модели эффектов внешнего контроля; (2) вопросы для установления отдельных параметров поведения; (3) вопросы о социально-демографических и профессионально-должностных характеристиках. Респондентам было предложено квалифицировать как уже прошедшие преобразования в их профессиональной деятельности, так и ожидаемые. Разработанный подход позволил получить количественные показатели отдельных эффектов и их комплексную оценку. Для выяснения направления изменения эффектов была введена пятибалльная ранговая шкала: 1 – существенно улучшились; 2 – улучшились; 3 – остались без изменений; 4 – ухудшились; 5 – существенно ухудшились. На основе разработанного алгоритма, используя нечеткий подход, ранговые данные, соответствующие ответам респондентов, были переведены в нечеткие числа двусторонней шкалы, характеризующей ухудшение/улучшение условий деятельности. В результате каждый компонент модели и общий интегральный показатель эффектов получили значение из диапазона $[-1; 1]$, где -1 означает, что условия деятельности существенно ухудшились, а 1 – существенно улучшились [Каган 2016].

Для каждого респондента были рассчитаны комплексные оценки результатов напряженности труда, эффектов перераспределения рабочего времени, статусных и поведенческих последствий, а также общий интегральный показатель эффектов. В *таблице 1* представлены средние значения оценок составляющих первого уровня модели и интегральной оценки, рассчитанные в целом для всех вузов и отдельно для статусных и нестатусных высших учебных заведений. Так как предварительный анализ данных показал, что распределения показателей асимметричны (имеются существенные смещения в отрицательном направлении), в качестве описательных статистик были выбраны среднее, медиана, нижний и верхний квартили, а также процентиля (10% и 90%).

Полученные данные позволили сделать следующие выводы:

1. Преподаватели определяют последствия внедрения механизмов внешнего контроля над своей деятельностью достаточно негативно: для 10% респондентов значение интегрального показателя было ниже $-0,934$, т.е. они считают, что условия работы существенно ухудшились, и только для 10% (перцентиль 90%) значение интегрального показателя оказалось выше $-0,265$, т.е. они наблюдают лишь небольшое ухудшение. Эти результаты демонстрируют, что происходящие в российской высшей школе негативные перемены в положении преподавателей имеют всеохватывающий характер, причем сколько-нибудь значительная группа, получающая преимущества, не выделяется.

Таблица 1. Интегральные средние оценки последствий внешнего оценивания деятельности преподавателей по группам вузов

Составляющая эффектов	Все вузы (367 чел.)		Статусные вузы (137 чел.)		Другие вузы (230 чел.)	
	Прошедшие изменения	Ожидания	Прошедшие изменения	Ожидания	Прошедшие изменения	Ожидания
Эффекты напряженности труда	-0,694	-0,636	-0,667	-0,591	-0,710	-0,663
Эффекты перераспределения рабочего времени	-0,430	-0,297	-0,365	-0,274	-0,469	-0,311
Статусные и поведенческие эффекты	-0,429	-0,406	-0,404	-0,389	-0,444	-0,416
Итоговая оценка	-0,640	-0,576	-0,610	-0,537	-0,658	-0,599

2. Преподаватели статусных вузов, несмотря на существенную ресурсную обеспеченность этих учреждений, также неодобрительно характеризуют проходящие изменения, однако их оценки немного сдержаннее. Дело в том, что подобная обеспеченность сопряжена с большим давлением устанавливаемых показателей эффективности, которые проецируются на повседневную работу рядовых преподавателей, прежде всего посредством обновления содержания академического контракта. При этом чуть менее отрицательное отношение достигается за счет того, что 10% преподавателей статусных вузов (90-й перцентиль) не видят перемен в напряженности труда, относясь позитивно к перераспределению рабочего времени (+0,063).

3. Преподаватели статусных и нестатусных вузов аттестуют все три группы эффектов негативно, при этом наиболее критические последствия в обеих группах учебных заведений наблюдаются в напряженности труда, что отражает реально происходящие сдвиги в продолжительности рабочего дня. Так, по данным Мониторинга экономики образования НИУ ВШЭ, касающихся роста напряженности трудовой жизни преподавателей, среднее суммарное рабочее время к 2013 г. сначала снизилось с 42,9 до 34,7 часа в неделю, но к 2015 г. выросло до 54,3 часа [Суммарное рабочее время штатных преподавателей 2016]. Наибольший разрыв в оценках эффектов преподавателями статусных и нестатусных вузов наблюдается в перераспределении рабочего времени. В этом, скорее всего, и проявляется большая ресурсная обеспеченность статусных вузов, которая гарантирует лучшую материально-техническую оснащенность профессиональной деятельности, более высокий уровень развития информационных систем, большие возможности для стимулирования преподавателей.

4. Отношение к будущим модификациям несколько мягче, причем по всем группам эффектов, но незначительно. Наибольшее ослабление последствий ожидается в перераспределении рабочего времени (т.е. в росте транзакционных издержек, рутинизации деятельности и т.п.). Можно предположить, что это связано с ожиданиями завершения процесса формальной регламентации профессиональной деятельности и его ограничениями хоть какими-то разумными рамками.

5. В максимальной степени негативные последствия ощущают представители более квалифицированных должностных групп – доценты, профессора, заведующие кафедрами. Профессора наиболее пессимистичны в отношении статусных и поведенческих эффектов; ассистенты высказываются более сдержанно, видимо, приведенные нюансы связаны с различиями в академическом опыте и в уровне информированности отдельных должностных групп.

6. Наименее негативные ожидания высказывают преподаватели дисциплин технического блока, наиболее критические – гуманитарии (по всем видам эффектов), они же в своих прогнозах на будущее предвидят наиболее существенные негативные сдвиги в перераспределении рабочего времени. Вероятно, что это последствия политики первоочередного секвестра гуманитарных дисциплин и плохой совместимости формализации с гуманитарным знанием.

7. Женщины немногим более негативно, чем мужчины, определяют выраженность статусных и поведенческих эффектов, эффектов напряженности труда в качестве результатов уже прошедших трансформаций. Однако женский взгляд на будущее гораздо более пессимистичен, чем мужской, практически по всем составляющим эффектам: так, 25% респондентов-женщин считают, что напряженность их труда в перспективе существенно увеличится (значение нижнего квартиля равно -1). Можно предположить, что здесь сказывается статистически значимое преобладание женщин среди преподавателей-гуманитариев.

Корреляционный анализ выявил значимую обратную связь между специфическим стажем преподавателей и оценкой последствий внешней аттестации их деятельности (значения соответствующих коэффициентов корреляции находятся в пределах от -0,19 до -0,26 и являются значимыми; $p < 0,05$), т.е. чем больше стаж респондента, тем более негативны его оценки последствий. Представляется, что у более опытных преподавателей есть возможность сравнивать различные периоды своей профессиональной карьеры с точки зрения напряженности, структуры рабочего времени и статусных позиций, что позволяет им делать более критические выводы. И, напротив, преподаватели с меньшим специфическим стажем лучше адаптируются, приспосабливаясь к происходящим изменениям, для них новые порядки становятся нормой.

Таким образом, вузовское профессиональное сообщество дает весьма четкую негативную оценку последствий для своей деятельности при внедрении инструментов внешнего контроля, а также ожидает продолжение нарастания негативных эффектов в будущем. Это, скорее, свидетельствует не о начале процесса дифференциации академических статусов, а о существенном снижении этого статуса, которое проявляется в росте напряженности, рутинизации профессиональной деятельности преподавателей, их встраивании в бюрократическую цепочку производства образовательных услуг и свертывании академических свобод.

Способы реагирования преподавателей на проблемы институциональной трансформации российских вузов

В настоящем исследовании в основу выделения стратегий поведения преподавателей вузов положена концепция А.О. Хиршмана о разных способах реагирования

экономических субъектов на так называемую расслабленность организации. При этом под приведенным термином понимается «определенный по величине разрыв между действительной и потенциально возможной эффективностью людей, фирм и организаций», тенденция «постепенной утраты рациональности, эффективности и энергии производить больше» [Хиршман 2009, с. 23]. Современное состояние российских вузов можно определить как «расслабленное» в силу того, что, с одной стороны, они уже не функционируют как «сообщества профессоров», которые практически лишены прав и возможностей определять содержание и качество подготовки специалистов (данная функция в результате реформ передана на более высокие уровни агентской цепочки производства образовательных услуг [Курбатова 2016, с. 68]), а с другой стороны, они еще не превратились в эффективные клиентоориентированные организации, обеспечивающие качество подготовки и эффективную работу нанятых преподавателей.

Описанную ситуацию можно охарактеризовать как «уже не университеты, но еще не фирмы». В вузах уже фактически перестали работать прежние механизмы обеспечения высокого качества образования: свертываются академические свободы, академические стандарты как регуляторы деятельности вытесняются формальными регламентами, механизмы репутации замещаются внешней аттестацией. Однако новые инструменты контроля над деятельностью вузов и преподавателей в полноценную систему еще не сложились. В этих условиях преподаватели не только негативно оценивают изменения в своей профессиональной деятельности, но и, по Хиршману, выбирают разнообразные способы реагирования на возникающие в вузах проблемы утраты рациональности и эффективности, основными из которых являются «выход», «голос» и «лояльность».

«Выход» предполагает разрыв работником трудового контракта с работодателем, что вынуждает последнего менять свое поведение и проводить политику повышения эффективности организации, обеспечивая улучшение условий занятости. Данный способ наиболее распространен среди работников коммерческого сектора, но для преподавателей вузов, обладающих значительным специфическим человеческим капиталом, его использование ограничено. Переход в другой вуз сдерживается неразвитостью рынка труда преподавателей и его практическим отсутствием в регионах. Уход из академической профессии чреват более высокими потерями по сравнению с происходящим увеличением напряженности труда и снижением академического вознаграждения, он сопровождается потерями в накопленном человеческом капитале и требует значительных инвестиций в него при смене вида деятельности. Для значительного числа преподавателей стратегия «выхода» одновременно является уходом не только из вуза, но и из профессии, однако при этом издержки «выхода» представляются весьма существенными и затрудняют его использование, привязывают преподавателя одновременно и к вузу, и к профессии, в результате чего он вынужден оставаться в своем вузе (в противовес эмоциональной и нормативной приверженности, когда он хочет или считает должным остаться) [Ловаков 2015, с. 114–115].

«Голос», по Хиршману, – «любая попытка не уйти, но изменить нежелательное состояние дел с помощью индивидуального или коллективного призыва к непосредственному руководству, к более высокой власти, способной повлиять на это руководство, или с помощью различных типов действий и протеста, в том числе направленных на мобилизацию общественного мнения»

[Хиришман 2009, с. 36]. При этом «голос» используется либо как остаточная функция «выхода» (работник не может по различным причинам воспользоваться последним, он «пленен», в том числе специфичностью своего человеческого капитала, различного рода привязанностью к профессии и к организации), либо как его альтернатива (работник уверен, что «голос» подействует, ситуация в организации будет улучшена и поэтому он может отложить «выход»). «Голос», таким образом, оказывается либо замещением, либо дополнением «выхода». Понимание поведения работника в организации углубляется и уточняется в исследованиях, развивающих концепцию А.О. Хиришмана и разделяющих стратегию «голоса» на две разновидности – «поддерживающий голос» и «голос-вызов». Первая подразумевает согласие с инициативами руководства, намерение сотрудничать в намеченном им направлении и предполагает лояльность работника. «Голос-вызов» ассоциируется с собственной инициативой работника в представлении организационных проблем и их решений, его проактивностью в отношении изменений [Балабанова, Эфендиев 2015].

Следует уточнить, что возможность использования «голоса» преподавателями вузов обусловлена наличием у них тех или иных ресурсов – как профессиональных (ученые степени и звания, руководство грантами, членство в редакционных и научных советах), так и политических (руководство значимыми факультетами/институтами/подразделениями, высокий неформальный авторитет и т.п.). «Голосом» в качестве альтернативы «выходу» оперируют работники, имеющие особую ценность для вуза, обладающие высокой профессиональной репутацией и возможностью перехода в другой вуз либо к другой, например, экспертной деятельности в организациях частного и общественного секторов. Фактически он доступен небольшой части вузовских преподавателей, сопряжен с «выходом» и может быть как «поддерживающим голосом», так и «голосом-вызовом». Тем временем большинство преподавателей используют «голос» как остаточную функцию «выхода», являющегося по преимуществу «поддерживающим». Это предполагает сохранение академических свобод и готовность администраторов корректировать свои действия под влиянием общественного мнения вузовского сообщества. К сожалению, возможности для этого серьезно сокращаются вследствие превращения вузовских администраторов в бюрократов низшего уровня системы управления российским высшим образованием [Курбатова 2016, с. 76].

Как отмечает А.О. Хиришман, «голос» для работника обходится дороже, чем «выход» [Хиришман 2009, с. 44], поскольку в условиях ограниченной автономии вузов и растущей зарегулированности «голос» становится высокорискованным. У руководства всегда есть возможность отстраниться при ответе на неудобные вопросы и предложения альтернативных решений. Для вузов же, сумевших сохранить академические свободы и высокие профессиональные стандарты, выбор работника в пользу «голоса» оказывается более вероятным. Академические свободы делают каждого работника более влиятельным и активным членом организации, готовым к действиям по реформированию вуза, при этом соучастие в разработке направлений преобразований в свою очередь увеличивает вероятность реализации мер по повышению эффективности. В России при отсутствии развитого рынка труда преподавателей издержки «выхода» возрастают, а при фактическом свертывании академических свобод и усилении бюрократического давления издержки «голоса» усиливаются. Преподавателей принуждают к лояльности, что имеет

далеко идущие последствия для системы высшего образования в условиях вытеснения из нее наиболее активных и творческих работников.

«Лояльность» (верность), по Хиршману, – привязанность к организации и сознательный отказ от «выхода» либо в расчете на будущие выгоды, связанные с улучшением ситуации и укреплением своего положения (функциональная верность), либо в форме «бессознательной» верности. «Лояльность» играет особую роль в формировании стратегий и может по-разному сочетаться с «выходом» (доступен/не доступен) и «голосом» (поощряется/подавляется работодателем). Она может, с одной стороны, служить повышению эффективности организации, когда сдерживает «выход» и поощряет «голос», а с другой, способна усиливать позиции руководства организации и подавлять как «голос», так и «выход».

Выстраивая вуз как клиентоориентированную организацию, вузовские администраторы используют разные способы формирования у преподавателей функциональной лояльности: эффективный контракт, индикаторы которого привязываются к показателям деятельности вузов; ужесточение механизмов отбора; мобилизацию на обеспечение выживания вуза в новых условиях / переход в более высокую статусную позицию. Проявляя функциональную лояльность организации, преподаватели начинают работать на показатель, повышая эффективность вуза как клиентоориентированной организации, что далеко не всегда совпадает с задачами повышения качества подготовки студентов [Тамбовцев 2006, с. 9; Тамбовцев, Рождественская 2014, с. 101]. Кроме того, функциональная лояльность тесно связана с возможностями для «выхода» и «голоса», в том числе для «голоса-вызова». Она основывается на рациональном расчете, которому нередко противостоят идущие сверху бюрократические требования. С точки зрения выстраиваемой бюрократической цепочки производства образовательных услуг вузовские администраторы больше нуждаются в безусловной верности, которая подавляет «голос», и нужна им для реализации быстрых преобразований в направлении формирования клиентоориентированных организаций. В связи с этим удержание баланса между функциональной верностью и безусловной, нередко направленных на разные категории преподавателей, является важнейшим условием демонстрации администраторами вузов собственной эффективности в агентской цепочке производства образовательных услуг.

Проведенное исследование подтвердило наличие различных способов реагирования преподавателей. В ходе анкетного опроса респондентам было предложено по шкале от 0 до 5 (1 – «никогда не использую», 5 – «чаще всего использую») оценить степень выраженности пяти способов поведения: «выхода», «голоса» как остаточной функции и как альтернативы «выходу», «лояльности функциональной» и «безусловной». В *таблице 2* представлены распределения частот выборов различных способов реагирования.

Данные, приведенные в *таблице 2*, показывают, что реже используются опции «выход» и «голос» как остаточная функция «выхода» («убеждение»), несколько чаще применяется «лояльность», прежде всего «функциональная верность» («доверие»). Для построения интегрального показателя использования того или иного способа реагирования на проблемы вуза был применен нечеткий подход [Каган 2015]. Каждая из компонент, отражающих частоту использования одной из опций, была представлена в виде лингвистической переменной с термами, соответствующими вариантам ответов респондентов: T1 – «никогда не использую», <...>

T5 – «часто использую». Для построения функций принадлежности термов (ФП) применялся апостериорный подход, при котором площадь под кривой функции принадлежности равнялась частоте выбора варианта ответа исследуемой группой респондентов. Для каждой функции был определен ее центроид. Четкая оценка соответствовала значению центроида функции принадлежности соответствующего термина. На ее основе строилась новая количественная шкала, определяющая степень использования респондентом каждого способа реагирования. Для приведения диапазона изменения значений этой шкалы в интервал [0; 1] значения компонент были пронормированы. «0» означает, что указанный способ реагирования респондентом не используется; «1» – он используется часто. Перевод ранговых данных в количественную шкалу позволил оперировать для их использования различными методами многомерного статистического анализа.

Таблица 2. Оценка использования преподавателями различных способов реагирования на проблемы вуза

Какие способы реагирования на усложняющиеся проблемы вуза Вы используете?	Вариант ответа				
	1	2	3	4	5
Начинаю искать новое место работы («выход»)	55,12%	16,9%	13,57%	9,42%	4,99%
В вузе готовы прислушаться к моему мнению, поэтому я буду активно доносить до руководства свое недовольство сложившейся ситуацией и предложения по ее улучшению («голос» как альтернатива «выходу»)	35,67%	24,16	22,75%	8,15%	9,27%
Мне некуда идти, поэтому я пытаюсь убедить руководство в необходимости перемен («голос» как остаточная функция «выхода» – «убеждение»)	49,72%	15,09%	21,23%	6,98%	6,98%
Я доверяю руководству и готов(а) терпеть временные трудности и сотрудничать с руководством в расчете на улучшение ситуации («доверие» как «функциональная верность»)	21,51%	14,25%	33,52%	15,92%	14,8%
Я во всем полагаюсь на решения, принимаемые руководством для улучшения сложившейся ситуации («лояльность» как «безусловная верность»)	31,64%	18,64%	27,12%	13%	9,6%

Корреляционный анализ между выраженностью различных способов реагирования на проблемы вуза и составляющими отдельных эффектов внешней аттестации деятельности преподавателей (напряженности труда, перераспределения рабочего времени, статусных и поведенческих эффектов) показал, что существует значимая корреляционная связь ($r=0,21$; $p<0,05$) между степенью выраженности «доверия» и выявлением статусных последствий. Респонденты, давшие более позитивные оценки статусных и поведенческих эффектов, чаще доверяют и сотрудничают с руководством, что свидетельствует о значении сохранения академических свобод для обеспечения высокого уровня функциональной

лояльности. Выстраивание единой бюрократической цепочки производства образовательных услуг, напротив, подрывает доверие к вузовской администрации, делает бессмысленными принимаемые ею меры по организации и стимулированию более эффективной работы: в этом случае содержательная деятельность преподавателей по повышению эффективности замещается ее имитацией, работой на показатель.

Корреляционный анализ между выраженностью различных способов реагирования, возрастом и специфическим стажем продемонстрировал следующие значимые зависимости: (1) возраст и специфический стаж обратно коррелируют со степенью выраженности опции «выход» (значения коэффициентов корреляции соответственно равны: $r=-0,2$ и $r=-0,29$; $p<0,05$); (2) «выход» чаще используют более молодые преподаватели, так как их издержки разрыва с вузом и с профессией меньше вследствие незначительного по объему накопленного специфического человеческого капитала; (3) опция «голос» (обе разновидности) чаще используются более возрастными преподавателями (значения коэффициентов корреляции равны $r=0,14$; $p<0,05$), которые обладают большими профессиональными и политическими ресурсами. Сравнительный анализ использования различных способов реагирования в зависимости от пола показал, что женщины по сравнению с мужчинами чаще используют стратегию «безусловной верности» (среднее значение степени использования стратегии женщинами равно 0,43, для мужчин – 0,36; $p<0,05$).

Стратегии поведения преподавателей в условиях институциональной трансформации российских вузов

Для идентификации стратегий поведения преподавателей в условиях институциональной трансформации отечественных вузов использовался кластерный анализ. Выделенные стратегии представлены сочетанием разной степени выраженности применяемых способов реагирования на проблемы вузов. С помощью иерархического кластерного анализа была построена дендрограмма, изучение которой позволило выделить шесть кластеров. Для идентификации кластеров был применен анализ k -средних (рисунк 2).

Исследование полученных данных показало, что полярные оценки выраженности способов поведения наблюдаются при использовании «выхода» (3 кластера – около 0; 2 кластера – выше 0,7) и «голоса» как остаточной функции «выхода» (3 кластера – в диапазоне 0–0,2; 3 кластера – в диапазоне 0,6–0,8). В использовании трех других опций оценки выделенных групп преподавателей более дифференцированы, что свидетельствует о значимости для формирования стратегий (прежде всего возможностей использования «выхода» и «убеждения»). Следует отметить, что состав выделенных групп преподавателей различается по квалификационно-профессиональным и социально-демографическим характеристикам (таблица 3, стр. 106).

Существенных различий в восприятии последствий внедрения механизмов внешней аттестации между выделенными кластерами не выявлено. Как было показано выше, профессиональное сообщество весьма негативно отзывалось об этих

последствиях (по шкале от -1 до +1 показатель составляет -0,64, разрыв по кластерам – от -0,62 до -0,66): меньший разрыв наблюдается по составляющей роста напряженности труда, наибольший – по составляющей статусных и поведенческих эффектов.

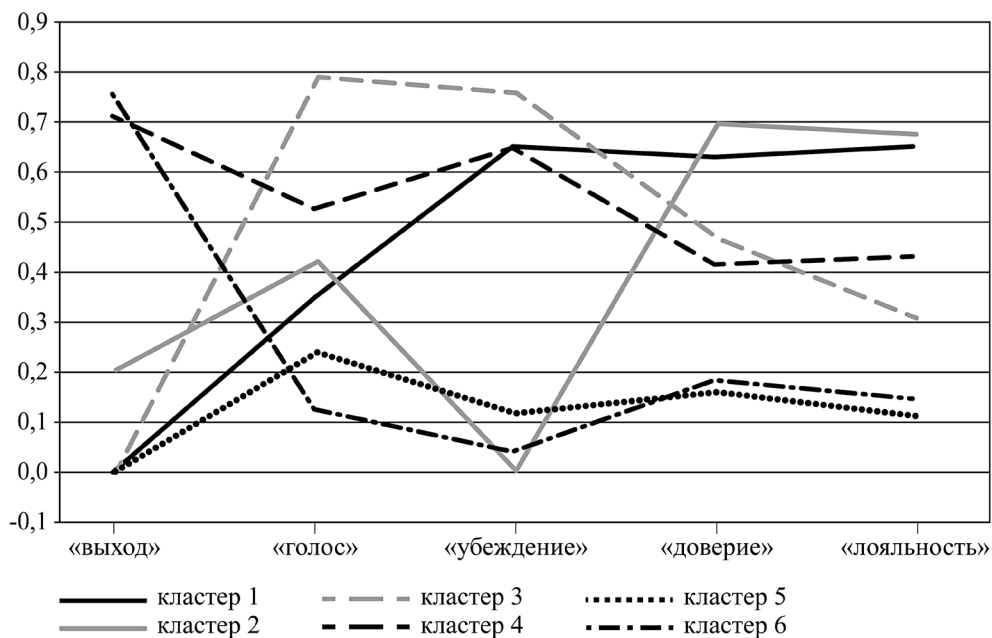


Рисунок 2. Средние оценки использования различных способов реагирования на проблемы вуза для разных групп преподавателей

Стратегию, соответствующую кластеру 5 (49 чел. – 14,2% опрошенных), можно определить как *стратегию «пассивности»*, когда все способы реагирования на проблемы вуза используются редко, при том что комплексная оценка преподавателями последствий происходящих перемен близка к средней. *Стратегию «пассивности»* относительно чаще выбирают заведующие кафедрами и доценты. Можно предположить, что позиция заведующих связана или с их беспрекословной встроенностью в уже сложившуюся вертикаль управления, или с неискренностью ответов. Что касается доцентов, то, возможно, их отношение обусловлено либо готовностью следовать устанавливаемым нормам, либо также с неискренностью. Возраст и специфический стаж в данной группе наиболее высокий, что является доводом в пользу версии о смирении со сложившимися правилами, боязни потерять работу. Эта группа преподавателей отказывается от активного участия в преобразованиях и не верит в эффективность принимаемых руководством мер, слепо следуя новым правилам. Затраты и на «выход», и на «голос» для них существенно выше возможных выгод.

Таблица 3. Распределение респондентов и характеристика кластеров по формам проявления отлынивания (N=346)

	Кластер					
	1	2	3	4	5	6
Численность, чел.	46 (13,3%)	79 (22,8%)	41 (11,9%)	71 (20,5%)	49 (14,2%)	60 (17,3%)
Пол респондента						
– мужчины	8,00%	22,40%	12,80%	17,60%	17,60%	21,60%
– женщины	16,29%	23,08%	11,31%	22,17%	12,22%	14,93%
Должность						
– ассистент	13,64%	31,81%	4,55%	22,73%	4,55%	22,72%
– старший преподаватель	10,20%	28,57%	8,16%	20,41%	8,16%	24,5%
– доцент	15,38%	20,00%	10,26%	19,49%	16,41%	18,46%
– профессор	9,52%	26,19%	16,67%	21,43%	11,90%	14,29%
– заведующий кафедрой	12,90%	22,58%	19,35%	25,81%	16,13%	3,23%
– декан	0,00%	20,00%	40,00%	20,00%	20,00%	0,00%
Вуз						
– статусный	8,53%	24,03%	10,08%	24,03%	13,95%	19,38%
– нестатусный	16,13%	22,12%	12,90%	18,43%	14,29%	16,13%
Возраст, лет	45,5	44,6	48,9	45,2	50,6	39,3
Специфический стаж, лет	19,4	15,8	19,1	13,0	20,9	12,7

Далее проанализируем две группы, которые рассматривают возможности использования опции «выхода» как наиболее приемлемые. В совокупности к ним относятся 131 чел. (37,8% преподавателей), что с учетом особенностей исследования близко к показателям Мониторинга экономики образования, по данным которого, доля штатных преподавателей, которые хотели бы сменить место работы или перестать работать, за 2006–2014 гг. упала с 33% до 19%, а в 2015 г. снова выросла до 22,5% [Суммарное рабочее время штатных преподавателей 2016].

Стратегия «выхода» характерна для кластера 6 (оценка «выхода» близка к 0,8, использование других способов определяется в диапазоне от 0 до 0,2). Комплексная оценка последствий происходящих изменений – одна из наименее критических, при этом более негативно по сравнению с другими группами характеризуются статусные и поведенческие эффекты. На *стратегию «выхода»* ориентированы работники менее квалифицированных профессионально-квалификационных групп, частота использования снижается в зависимости от расположения на должностной лестнице, и к ней чаще прибегают более молодые, с меньшим специфическим стажем мужчины. Как было показано выше, накопленный специфиче-

ский человеческий капитал сдерживает использование чистой стратегии «выхода» в силу более высоких издержек, а для мужчин эти издержки оказываются ниже вследствие их более высокой конкурентоспособности на рынке труда. Несколько неожиданным является то, что данная стратегия несколько чаще используется преподавателями статусных вузов. Можно предположить, что это связано с их лучшим позиционированием на рынке труда: указанные вузы обычно расположены в вузовских центрах, где больше возможностей перехода в другие высшие учебные заведения. Наиболее негативная оценка статусных и поведенческих эффектов свидетельствует, скорее всего, о неоправданных ожиданиях, причем усиление формальной регламентации деятельности отталкивает более молодых, более конкурентоспособных на рынке труда преподавателей.

Вторая, ориентированная на «выход» стратегия (кластер 4), характеризуется тем, что она рассматривается наряду с возможностью остаться и встроиться в преобразования (*активные, ориентированные на выход*). Данная группа демонстрирует средний уровень «лояльности» и чуть выше среднего готовность использовать «голос». Комплексная оценка последствий – средняя, но при этом несколько более негативно оцениваются эффекты перераспределения рабочего времени (роста транзакционных издержек, эффектов подотчетности и рутинизации деятельности и т.п.). Эта категория преподавателей готова к активным действиям, но не уверена, что ее «голос» будет услышан. Похоже, что «выход» рассматривается ею как некий вариант запугивания непосредственных руководителей либо как отчаянный шаг неуслышанных. Несколько чаще указанный вариант выбирают заведующие кафедрой, что свидетельствует, скорее, в пользу своеобразного шантажа со стороны загнанных формализмом, готовых пойти на понижение, чтобы избавиться от возрастающего бюрократического давления. Здесь мы видим использование «поддерживающего голоса», более-менее эффективного при наличии политического доступа для конкретных администраторов и отсутствии блокирования инициатив на уровне вуза. Специфический стаж обозначенной группы преподавателей чуть выше, чем в группе чистого «выхода», но ниже чем во всех других группах. Несколько чаще данный вариант поведения выбирают преподаватели статусных вузов. Это другой вариант шантажа руководителей, связанный с меньшими потерями «выхода» и более высокой конкурентоспособностью на рынке труда (можно предположить большую вероятность использования «голоса-вызова»). Женщины относительно чаще мужчин выбирают *активную стратегию*, что вполне объяснимо. При выборе между «чистым выходом» и «обусловленным выходом» мужчины выбирают первый, а женщины – второй вариант. Представители данной группы (пятая часть опрошенных работников) относительно молоды, активны, болезненно реагируют на происходящие преобразования в содержании труда, готовы участвовать в изменениях, умеренно лояльны, но именно их рискуют потерять руководители, ориентированные на подавление «голоса» в интересах ускорения перемен.

Далее исследуем три стратегии, практически исключают «выход», но по-разному использующие «голос» и «лояльность». Стратегию, соответствующую кластеру 1, можно определить как *стратегию верности*: в условиях отсутствия вариантов «выхода» выбор делается в пользу «убеждения» и «лояльности», основанной как на расчете на будущие выгоды («функциональная верность»), так и на доверии руководству вузом («безусловная верность»). Комплексная оценка

последствий – ниже средней, менее негативно рассматриваются эффекты напряженности труда, несколько более критично – статусные и поведенческие эффекты. Данная стратегия относительно чаще используется доцентами и реже профессорами, женщинами (но не мужчинами), преподавателями нестатусных вузов. Таким образом, эту группу составляет наиболее распространенная категория работников вузов: доценты, женщины, ценящие свое рабочее место и привыкшие к высоким нагрузкам и готовые следовать линии руководства, несмотря на статусные потери. Вопрос заключается в том, могут ли они способствовать разработке и обеспечить реализацию программ повышения эффективности вузов.

Значительный интерес вызывает кластер 2 (наиболее многочисленный): входящие в него преподаватели демонстрируют самую высокую лояльность руководству, допускают смену работы, не очень активны в использовании «голоса» (*стратегия «наемники»*, по ироничной самоидентификации одного из респондентов). Представители этой группы наиболее негативно по сравнению с другими кластерами рассматривают сдвиги в напряженности труда (для них более значимо четкое разграничение труда и досуга) и наименее критично – статусные и поведенческие эффекты (статусные позиции в организации для них менее значимы); чаще указанную стратегию используют ассистенты и старшие преподаватели, а также профессора. В целом стратегия «наемники» является близкой к «верности»: за счет более молодых, менее статусных, болезненно относящихся к статусным потерям работников по сравнению с придерживающимися стратегии «верности», перечисленные выше преподаватели в принципе допускают «выход». В то же время они лучше воспринимают программы повышения «функциональной лояльности», менее чувствительны к подавлению «голоса» и весьма перспективны с точки зрения выстраивания вуза как клиентоориентированной организации. Лояльность в этом случае не является фактором выбора между «выходом» и «голосом», для них важнее ожидания улучшений, связанных с деятельностью руководства вуза, однако продолжающееся нарастание напряженности труда может подтолкнуть преподавателей к «выходу».

Самым малочисленным и академическим по поведению является кластер 3. Стратегию, реализуемую преподавателями данной группы, можно назвать «*активным голосом*»: «выход» не рассматривается в качестве приемлемого варианта; оценка использования «голоса» – наиболее высокая, «функциональной верности» («доверия») – средняя, а «безусловной верности» – ниже средней. Комплексная оценка в этой категории – самая негативная, а сдвиги в напряженности труда и в перераспределении рабочего времени оцениваются наиболее критически. Чаще к «активному голосу» прибегают профессора и заведующие кафедрой, а средний возраст и специфический стаж выше, чем во всех кластерах, за исключением «пассивных». Привязанные к вузу большим специфическим стажем и обладающие некоторыми властными позициями/политическим доступом, преподаватели этого кластера стремятся своим «голосом» улучшить ситуацию, не полагаются безоглядно на администрацию и желают быть услышанными. Однако «голос» в такой ситуации может быть крайне неприятен администраторам и идти против тенденции выстраивания единой цепочки производства государственных услуг («голос-вызов»). В случае, если он будет услышан, это даст шанс на сглаживание наиболее негативных последствий превращения вузов в клиентоориентированные организации, но если будет подавлен, пополнится группа «пассивных».

Как показывает анализ, выбор преподавателями стратегий поведения в условиях институциональной трансформации российских вузов связан со специфическим стажем работы в конкретной организации (рисунк 3).

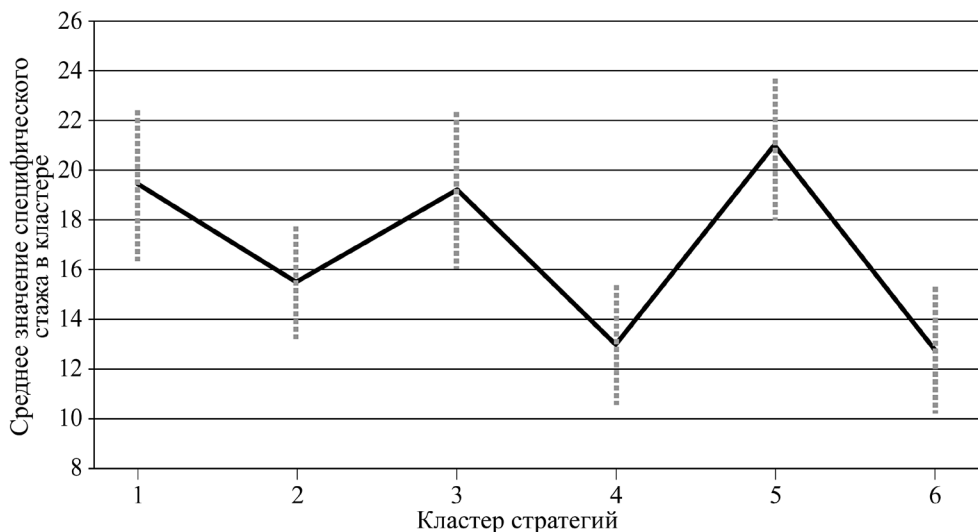


Рисунок 3. Средние значения специфического стажа в разных кластерах

Различия в поведении преподавателей с разным специфическим стажем объясняются, во-первых, ростом издержек «выхода» по мере его увеличения; во-вторых, большими профессиональными и политическими ресурсами использования «голоса» у преподавателей с большим специфическим стажем при растущей цене использования «голоса-вызова»; в-третьих, различием в оценках последствий происходящих перемен, ростом негатива по мере увеличения специфического стажа. Работники с более высоким специфическим стажем чаще попадают в кластеры «пассивные», «верности», «активного голоса», исключая использование «выхода»; преподаватели с меньшим специфическим стажем чаще оказываются в кластерах «выхода», «активного выхода» и «наемников». При этом возникает вопрос, каким образом это влияет на организационные преобразования в вузах и на их кадровый состав.

Организационные изменения в современных российских вузах идут в направлении формирования единой цепочки производства образовательных услуг, которая трансформируется в агентскую последовательность подотчетности. Субъекты, находящиеся на разных уровнях (чиновники Минобрнауки, администрация вузов, деканы/директора институтов, заведующие кафедрами и рядовые преподаватели), ориентированы на производство «сигналов» собственной эффективности. На этом фоне оптимизация численности как показатель эффективности деятельности администрации вузов достигается за счет групп, ориентированных на «выход». Формализация и регламентация деятельности достигаются за счет готовности

встроиться в цепочку подотчетности преподавателей, ориентированных на стратегию «верности», «наемничества» и «пассивности». В такой ситуации готовые к «голосу-вызову» и к активному участию в реальных преобразованиях преподаватели, придерживающиеся стратегий «активного выхода» и «активного голоса», оказываются мало востребованными в качестве субъектов преобразований.

Заключение

Проведенное исследование показало усугубление положения преподавателей в результате проводимых реформ: увеличивалась напряженность труда, изменилась структура рабочего времени, ухудшились статусные позиции. При этом произошла дифференциация профессионального сообщества, обусловленная выбором стратегии поведения преподавателей. С точки зрения достижения текущей отраслевой эффективности это хороший результат: во-первых, данные процессы являются признаками идущей оптимизации деятельности вузов, экономии ресурсов, во-вторых, дифференцированные поведенческие стратегии оказываются важным фактором преобразований (сокращения затрат на их проведение, снижения уровня сопротивления преподавателей).

В долговременном периоде, с точки зрения накопления в обществе человеческого капитала, анализ реформирования высшего образования на принципах нового государственного менеджмента показывает, что «такой подход приведет к односторонности, формированию утилитарного краткосрочного мышления, жесткому определению целей, измеримым результатам, “клиентизации” студентов и “депрофессионализации” преподавателей» [Эндерс 2011, с. 222]. Этот результат может интерпретироваться по-разному. С одной стороны, выделяются разрушительные для развития высшей школы последствия – деградация академических статусов, усложнение и одновременно дискредитация системы аттестации научных кадров, распространение оппортунизма и прекаризация преподавателей, дефицит полноценно подготовленных молодых исследователей [Балацкий (1) 2014; Вольчик, Кривошеева-Медянцева, Оганесян, Фурса 2016]. С другой стороны, идущие преобразования оцениваются с позиции перехода от «индустриального образования» к «новому образованию», представляющему собой «систему гибкого, индивидуализированного, открытого образования, поддерживающего образовательные потребности человека на протяжении всей его жизни» [Будущее образования б/г, с. 11]. С этой точки зрения, изменения в социально-экономическом положении преподавателей – явление неизбежное, а их негативное восприятие представляют собой проявление сопротивления преподавателей, воспринимающих любые нововведения как угрозу стабильности их положения [Будущее образования б/г, с. 187]. Для вузовских администраторов разного уровня оптимизация в краткосрочном периоде сопряжена с движением к «новому образованию», а подавление «институционального сопротивления» преподавателей – важнейшее условие достижения и краткосрочных, и долговременных целей. В логике проектировщиков и операторов реформ может удивлять лишь одно обстоятельство: уничтожение человеческого и социального капитала современного академического сообщества они считают совершенно приемлемой ценой перехода к «новому образованию».

Литература

- Абрамов Р.Н. (2011) Менеджериализм и академическая профессия: конфликт и взаимодействие // Социологические исследования. № 7. С. 37–47.
- Абрамов Р.Н., Груздев И.А., Терентьев Е.А. (2015) Академический профессионализм в эпоху перемен: ролевые субидентичности и трансформация бюджетов времени // Мониторинг общественного мнения. № 6. С. 136–152.
- Бабинцев В.П. (2014) Бюрократизация регионального вуза // Высшее образование в России. № 2. С. 30–37.
- Балабанова Е.С., Эфендиев А.Г. (2015) «Голос» работника в российских бизнес-организациях: концептуализация и результаты эмпирического анализа // Мир России. № 3. С. 61–87.
- Балацкий Е.В. (1) (2014) Истожение академической ренты // Мир России. № 3. С. 150–174.
- Балацкий Е.В. (2) (2014) Оценка академической ренты // Вопросы экономики. № 10. С. 97–113.
- Балацкий Е.В. (2015) Новые тренды в развитии университетского сектора // Мир России. № 4. С. 72–98.
- Бесс Дж.Л. (2011) Контракты, бюрократия и мотивация преподавателей: возможные эффекты отсутствия постоянного найма // Юдкевич М.М. (ред.) Контракты в академическом мире. М.: ВШЭ. С. 57–90.
- Будущее образования: глобальная повестка (б/г) // Re-engineering Futures // http://edu2035.org/pdf/GEF.Agenda_ru_full.pdf
- Вольчик В.В. (2013) Реформирование российской системы высшего образования: роль мифов и институтов // Terra Economicus. № 2. С. 94–103.
- Вольчик В.В., Кривошеева-Медянцева Д.Д., Оганесян А.А., Фурса Е.В. (2016) Адаптивное поведение и институты в организации учебного процесса // Terra Economicus. № 4. С. 119–141.
- Давыдова И.А., Козьмина Я.Я. (2014) Профессиональный стресс и удовлетворенность работой преподавателей российских вузов // Вопросы образования. № 4. С. 169–183.
- Дим Р. (2004) «Новый менеджериализм» и высшее образование: управление качеством и продуктивностью работы в университетах Великобритании // Вопросы образования. № 3. С. 44–56.
- Итоги федерального статистического наблюдения в сфере оплаты труда отдельных категорий работников социальной сферы и науки (2016) // Федеральная служба государственной статистики // http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/wages/
- Каган Е.С. (2015) Построение комплексных нечетких оценок эффективности деятельности вуза и публичной формализации деятельности преподавателей // Известия Алтайского государственного университета. № 1 (85). С. 152–157.
- Каган Е.С. (2016) Нечеткий подход к комплексной оценке последствий введения внешнего контроля деятельности преподавателей российских вузов // Экономика. Профессия. Бизнес. № 3–2. С. 96–101.
- Капогузов Е.А. (2012) Институциональная структура производства государственных услуг: от веберовской бюрократии – к современным реформам государственного управления. Омск: ОГУ.
- Кузьминов Я., Юдкевич М. (2007) Академическая свобода и стандарты поведения // Вопросы экономики. № 6. С. 80–93.
- Курбатова М.В. (2016) Реформа высшего образования как институциональный проект российской бюрократии: содержание и последствия // Мир России. № 4. С. 59–86.
- Курбатова М.В., Донова И.В. (2015) Эффекты внешнего контроля деятельности преподавателей российских вузов // Вестник Омского университета. Серия «Экономика». № 2. С. 17–27.
- Курбатова М.В., Каган Е.С. (2015) Оценка степени значимости эффектов внешнего контроля деятельности преподавателей вузов // Journal of Institutional Studies (Журнал институциональных исследований). № 3. С. 122–143.
- Ловаков А.В. (2015) Приверженность вузу и приверженность профессии у преподавателей российских вузов // Вопросы образования. № 2. С. 109–128.

- Маккормик Р.Э., Майерс Р.Э. (2011) Управление университетом: взгляд с точки зрения прав собственности // Юдкевич М.М. (ред.) *Контракты в академическом мире*. М.: ВШЭ. С. 127–158.
- Назарова И. (2005) Трудовые нагрузки: усилия и результаты (преподаватели вузов) // *Высшее образование в России*. № 10. С. 37–41.
- План мероприятий («дорожная карта») «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки». Утвержден распоряжением Правительства Российской Федерации от 30 апреля 2014 г. № 722-р // Правительство России // <http://government.ru/media/files/41d4da971dd8e35ce817.pdf>
- Смолин О.Н. (2015) Высшее образование: борьба за качество или покушение на человеческий потенциал? (статья 2) // *Социологические исследования*. № 7. С. 30–37.
- Суммарное рабочее время штатных преподавателей образовательных организаций высшего образования (часов в неделю) (2016) // *Мониторинг экономики образования*. Индикаторы экономики образования. М.: ВШЭ // [https://www.hse.ru/data/2016/06/21/1116119242/индикаторы_\(dragged\)_7.pdf](https://www.hse.ru/data/2016/06/21/1116119242/индикаторы_(dragged)_7.pdf)
- Тамбовцев В.Л. (2006) Конечные результаты отрасли образования и проблемы их измерения образовательных технологий // *Вопросы образования*. № 1. С. 5–24.
- Тамбовцев В., Рождественская И. (2014) Реформа высшего образования в России: международный опыт и экономическая теория // *Вопросы экономики*. № 5. С. 97–108.
- Указ Президента Российской Федерации от 7.05.2012 г. № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики» // Министерство образования и науки Российской Федерации // <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/documents/4716>
- Фадеева И.М., Федосеева М.В. (2015) Самочувствие преподавателя в обществе, профессии, вузе // *Мониторинг общественного мнения*. № 6. С. 153–163.
- Фруммин И.Д., Добрякова М.С. (2012) Что заставляет меняться российские вузы: договор о невовлеченности // *Вопросы образования*. № 2. С. 159–191.
- Хед С. (2011) Что угрожает британским университетам? // *Вопросы образования*. № 2. С. 282–295.
- Хиршман А.О. (2009) Выход, голос и верность. Реакция на упадок фирм, организаций и государств. М.: Новое издательство.
- Эндерс Ю. (2011) Кафедральная система в переходный период: назначения, повышения и барьеры на вход в профессию в немецком высшем образовании // Юдкевич М.М. (ред.) *Контракты в академическом мире*. М.: ВШЭ. С. 195–227.
- Эфендиев А.Г., Решетникова К.В. (2008) Человеческий и образовательный капитал преподавателей вузов // *Экономика образования*. № 4. С. 65–87.
- Chomsky N. (2014) On Academic Labor // *Counterpunch Magazine* // <http://www.counterpunch.org/2014/02/28/on-academic-labor/>
- Pratt A., Jarvis H. (2006) Bringing it All Back Home: the Extensification and “Overflowing” of Work: the Case of San Francisco’s New Media Households. LSE Research Online // [http://eprints.lse.ac.uk/854/1/Bringing_it_all_back_home_\(LSERO\).pdf](http://eprints.lse.ac.uk/854/1/Bringing_it_all_back_home_(LSERO).pdf)

Changes in the Standing of Lecturers at Russian Higher Education Institutions

M. KURBATOVA*, I. DONOVA**, E. KAGAN***

***Margarita Kurbatova**—Doctor of Science in Economics, Professor, Head, Department of Economic Theory and Public Management, Kemerovo State University. Address: 6, Krasnaya St., Kemerovo, 650043, Russian Federation. Email: kmv@kemsu.ru

****Inna Donova**—Senior Lecturer, Management Department, Kemerovo State University. Address: 6, Krasnaya St., Kemerovo, 650043, Russian Federation. Email: idonova@gmail.com

*****Elena Kagan**—PhD in Technology, Associate Professor, Applied Mathematics Department, Kemerovo State University. Address: 6, Krasnaya St., Kemerovo, 650043, Russian Federation. Email: kaganes@mail.ru

Citation: Kurbatova M., Donova I., Kagan E. (2017) Changes in the Standing of Lecturers at Russian Higher Education Institutions. *Mir Rossii*, vol. 26, no 3, pp. 90–116 (in Russian). DOI: 10.17323/1811-038X-2017-26-3-90-116

Abstract

Changes in the institutional organization of universities accompanied by changes in lecturers' status is a common trend around the world. Universities are turning into customer-oriented organizations that produce educational services and hire lecturers on the open labour market. Academic contracts are being changed as part of this trend: permanent contracts become rare, and more effort is put into remuneration based on the individual productivity of lecturers. This paper describes a comprehensive assessment of such policies on the work of Russian university lecturers and shows their impact on the lecturers' behavioural strategies.

Our methodology relies on hierarchy process analysis and fuzzy set analysis. Using a survey of experts we first evaluate the relative significance of the effects of the external monitoring of lecturers' work. We then evaluate the occurrence of these effects using a more formal survey. These analyses show that university communities hold highly negative attitudes towards the new monitoring methods and they expect these negative effects to accumulate in the future, albeit at a slower pace. We further show that Russian university lecturers choose different behavioural strategies depending on their human capital and the resource capacities of their universities. Highlighted strategies represent combinations of different ways of coping with the problems of institutional transformation ("exit", "voice" and "loyalty", according to approach of Hirschman). An analysis of the data showed that the polar assessment of the severity of behaviours is observed when using "exit", and "voice" as a residual "exit" function. The use of other ways to respond ("voice" as the alternative of "exit" and two "loyalty" varieties) in the assessment of selected groups of lecturers are more differentiated. This indicates that the possibility of using the "exit" and "voice" as a residual function are critical for the formation of the behavioural strategies of Russian university lecturers. The composition of the revealed groups of lecturers varies depending on their professional and socio-demographic characteristics.

In general, we find that the reforms have had a negative effect on the standing of Russian university lecturers—increasing the intensity of their work, and lowering their social status. The distribution of working time is changing according to the directions of activity. At the same time the professional community has become more stratified, because different actors chose different strategies to cope with the institutional transformation of the university environment.

Key words: higher education reform, new public management, socio-economic status of university lecturers, lecturers' behavioural strategies, analytical hierarchy process analysis, fuzzy set analysis

References

- Abramov R.N. (2011) Menedzherializm i akademicheskaya professiya: konflikt i vzaimodejstvie [Managerialism and Academic Profession. Conflict and Interaction]. *Sotsiologicheskie issledovaniya*, no 7, pp. 70–47.
- Abramov R.N., Gruzdev I.A., Terentiev E.A. (2015) Akademicheskij professionalizm v epokhu peremen: rolevye subidentichnosti i transformatsiya byudzhetov vremeni [Academic Professionalism in the Era of Change: Sub-identities and the Transformation of Time-budgets]. *Monitoring obshchestvennogo mneniya*, no 6, pp. 136–152.
- Babintsev B.N. (2014) Byurokratizatsiya regional'nogo vuzza [Bureaucratization of Regional Universities]. *Iysshie obrazovanie v Rossii*, no 2, pp. 30–37.
- Balabanova E., Edendiev A. (2015) «Golos» rabotnika v rossijskikh biznes-organizatsiyakh: kontseptualizatsiya i rezul'taty empiricheskogo analiza [The Voice of Employees in Russian Business Organizations: Conceptualization and Empirical Analysis]. *Mir Rossii*, no 3, pp. 61–87.
- Balatsky E.V. (1) (2014) Istoshchenie akademicheskoy renty [The Depleting of Academic Rent]. *Mir Rossii*, no 3, pp. 150–174.
- Balatsky E.V. (2) (2014) Otchenka akademicheskoy renty [The Estimation of Academic Rent]. *Voprosy ekonomiki*, no 10, pp. 97–113.
- Balatsky E.V. (2015) Novye trendy v razvitii universitetskogo sektora [New Trends in the Development of the University Sector]. *Mir Rossii*, no 4, pp. 72–98.
- Bess J.L. (2011) Kontrakty, byurokratiya i motivatsiya prepodavatelej: vozmozhnye effekty otsutstviya postoyannogo najma [Bureaucracies and Faculty Motivation: The Probable Effects of a No-tenure Policy]. *Kontrakty v akademicheskom mire* [Contracts in the Academic World] (ed. Udkevich M.M.), Moscow: HSE, pp. 57–90.
- Budushchee obrazovaniya: global'naya povestka (n/d) [The Future of Education: a Global Agenda]. *Re-engineering Futures*. Available at: http://edu2035.org/pdf/GEF.Agenda_ru_full.pdf, accessed 31 May 2017.
- Chomsky N. (2014) On Academic Labor. *Counterpunch Magazine*. Available at: <http://www.counterpunch.org/2014/02/28/on-academic-labor/>, accessed 31 May 2017.
- Davydova I.A., Kozmina Ya.Ya. (2014) Professionalnyj stress i udovletvorennost' rabotoj prepodavatelej rossijskikh vuzov [Occupational Stress and Job Satisfaction among Professors of Russian Higher Educational Institutions]. *Voprosy obrazovaniya*, no 4, pp. 169–183.
- Dim R. (2004) «Novyj menedzherializm» i vysshie obrazovanie: upravlenie kachestvom i produktivnost'yu raboty v universitetakh Velikobritanii [“New Managerialism” and Higher Education: Managing Quality and Productivity of Work in UK Universities]. *Voprosy obrazovaniya*, no 3, pp. 44–56.

- Efendiev A.G., Reshetnikova K.V. (2008) Chelovecheskij i obrazovatel'nyj kapital prepodavatelej vuzov [Human and Educational Capital of University Teachers]. *Ekonomika obrazovaniya*, no 4, pp. 65–87.
- Enders J.A. (2011) Kafedral'naya sistema v perekhodnyj period: naznacheniya, povysheniya i bar'ery na vkhod v professiyu v nemetskom vysshem obrazovanii [Chair System in Transition: Appointments, Promotions, and Gate-keeping in German Higher Education]. *Kontrakty v akademicheskom mire* [Contracts in the Academic World] (ed. Udkevich M.M.), Moscow: HSE, pp. 195–227.
- Fadeeva I.M., Fedoseeva M.V. (2015) Samochuvstvie prepodavatelya v obshchestve, professii, vuze [Subjective Well-being of University Teachers in Society, in Profession and in University]. *Monitoring obshchestvennogo mneniya*, no 6, pp. 153–163.
- Froumin I.D., Dobryakova M.S. (2012) Chto zastavlyayet menyat'sya rossijskie vuzy: dogovor o neovlechenosti [What Makes Russian Universities Change: Disengagement Compact]. *Voprosy obrazovaniya*, no 2, pp. 159–191.
- Head S. (2011) Chto ugrozhaet britanskim universitetam? [The Grim Threat to British Universities]. *Voprosy obrazovaniya*, no 2, pp. 282–295.
- Hirschman A. O. (2009) *Vykhod, golos i vernost'*. *Reaktsiya na upadok firm, organizatsij i gosudarstv* [Exit, Voice, and Loyalty: Responses to Decline in Firms, Organizations, and States], Moscow: Novoe izdatel'stvo.
- Itogi federal'nogo statisticheskogo nablyudeniya v sfere oplaty truda otdel'nykh kategorij rabotnikov sotsial'noj sfery i nauki (2016) [The Results of the Federal Statistical Survey Regarding Wage of Certain Categories of Social Workers and Science]. *Federal State Statistics Service*. Available at: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/wages/, accessed 31 May 2017.
- Kagan E.S. (2015) Postroenie kompleksnykh otsenok effektivnosti deyatel'nosti vuza i publichnoj formalizatsii deyatel'nosti prepodavatelya [Obtaining a Comprehensive Evaluation of University Performance and the Public Formalization of Lecturers]. *News of Altaj State University*, vol. 1, no 1 (85), pp. 152–157.
- Kagan E.S. (2016) Nechetkij podkhod k kompleksnoj otsenke posledstvij vvedeniya vneshnego kontrolya deyatel'nosti prepodavatelej rossijskikh vuzov [Fuzzy Approach to Complex Evaluation of the Effects of the Introduction of Formalized Systems of External Evaluation of Lecturers' Work]. *Economics. Profession. Business*, no 3–2, pp. 96–101.
- Kapoguzov E.A. (2012) *Institutsional'naya struktura proizvodstva gosudarstvennykh uslug: ot veberianskoj byurokratii – k sovremennym reformam gosudarstvennogo upravleniya* [Institutional Structure of Production of Public Services: From the Weberian – to Modern Public Administration Reform], Omsk: Omsk State University Press.
- Kurbatova M.V., Kagan E.S. (2015) Otsenka stepeni znachimosti effektivnoy vneshnego kontrolya deyatel'nosti prepodavatelya vuzov [Assessment of the Significance of the Effects of External Control Activities of University Lecturers]. *Journal of Institutional Studies*, vol. 7, no 3, pp. 122–143.
- Kurbatova M.V., Donova I.V. (2015) The Effects of External Monitoring Activity of Lecturers of Russian Universities. *Bulletin of the University of Omsk. Series "Economics"*, no 2, pp. 17–27.
- Kurbatova M. (2016) Reforma vysshego obrazovaniya kak institutsional'nyj proekt rossijskoj byurokratii: soderzhanie i posledstviya [Higher Education Reform as an Institutional Project of the Russian Bureaucracy: the Content and the Outcomes]. *Mir Rossii*, no 4, pp. 59–86.
- Kuz'minov Ya., Yudkevich M. (2007) Akademicheskaya svoboda i standarty povedeniya [Academic Freedom and Standards of Behavior]. *Voprosy ekonomiki*, no 6, pp. 80–93.
- Lovakov A.V. (2015) Priverzhennost' vuzu i priverzhennost' professii u prepodavatelej rossijskikh vuzov [The Commitment of Russian University Lecturers to the University and Profession]. *Voprosy obrazovaniya*, no 1, pp. 109–128.
- McCormick R.E., Myers R.E. (2011) Upravlenie universitetom: vzglyad s toчки zreniya prav sobstvennosti [University Governance: A Property Rights Respective]. *Kontrakty v akademicheskom mire* [Contracts in the Academic World] (ed. Udkevich M.M.), Moscow: HSE, pp. 127–158.

- Summarnoe rabochee vremya shtatnykh prepodavatelej obrazovatel'nykh organizatsij vysshego obrazovaniya (chasov v nedelyu) (2016) [The Total Working Time of Regular Lecturers of Higher Education Institutions (hours per week)]. *Monitoring ekonomiki obrazovaniya. Indikatory ekonomiki obrazovaniya* [Monitoring of Education Markets and Organizations. Indicators of Education Economy], Moscow: HSE. Available at: [https://www.hse.ru/data/2016/06/21/1116119242/индикаторы_\(dragged\)_7.pdf](https://www.hse.ru/data/2016/06/21/1116119242/индикаторы_(dragged)_7.pdf), accessed 31 May 2017.
- Nazarova I. (2005) Trudovye nagruzki: usiliya i rezul'taty (prepodavately vuzov) [Labour Forces: Efforts and Outcomes (University Teachers)]. *Sotsiologiya obrazovaniya*, no 10, pp. 37–41.
- Plan meropriyatij («dorozhnaya karta») «Izmeneniya v otraslyakh sotsial'noj sfery, napravlennye na povyshenie effektivnosti obrazovaniya i nauki» (utverzhen rasporyazheniem Pravitel'stva Rossijskoj Federatsii ot 30 aprelya 2014 g. № 722-r) (2014) [The Roadmap to Changes in the Public Sector Aimed at Improving the Efficiency of Education and Science. Approved by the Federal Government on April 30, 2014 N 722-p]. *The Russian Government*. Available at: <http://government.ru/media/files/41d4da971dd8e35ce817.pdf>, accessed 31 May 2017.
- Pratt A., Jarvis H. (2006) Bringing it All Back Home: the Extensification and “Overflowing” of Work: the Case of San Francisco’s New Media Households. *LSE Research Online*. Available at: [http://eprints.lse.ac.uk/854/1/Bringing_it_all_back_home_\(LSERO\).pdf](http://eprints.lse.ac.uk/854/1/Bringing_it_all_back_home_(LSERO).pdf), accessed 31 May 2017.
- Smolin O.N. (2015) Vysshee obrazovanie: bor'ba za kachestvo ili pokushenie na chelovecheskij potentsial? (stat'ya 2) [Higher Education: The Struggle for Quality or a Threat to Human Potential? (Paper 2)]. *Sotsiologicheskie issledovaniya*, no 7, pp. 30–37.
- Tambovtsev V.L. (2006) Konechnye rezul'taty otrasli obrazovaniya i problemy ikh izmereniya obrazovatel'nykh tekhnologii [Education Sector Efficiency and the Problem of Its Measurement]. *Voprosy obrazovaniya*, no 1, pp. 5–24.
- Tambovtsev V.L., Rozhdestvenskaya I.A. (2014) Reforma vysshego obrazovaniya v Rossii: mezhdunarodnyj opyt i ekonomicheskaya teoriya [Higher Education Reform in Russia: International Experience and Economic Theory]. *Voprosy ekonomiki*, no 5, pp. 97–108.
- Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federatsii ot 7.05.2012 g. № 597 «O meropriyatiyakh po realizatsii gosudarstvennoj sotsial'noj politiki» (2012) [Presidential Decree of May 7, 2012 № 597 “On Implementation of State Social Policy Measures”]. *The Ministry of Education and Science of the Russian Federation*. Available at: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--plai/documents/4716>, accessed 31 May 2017.
- Volchik V.V. (2013) Reformirovanie rossijskoj sistemy vysshego obrazovaniya: rol' mifov i institutov [Higher Education Reform in Russia: the Roles of Myths and Institutions]. *Terra Economicus*, vol. 11, no 2, pp. 94–103.
- Volchik V.V., Fursa E.V., Oganessian A.A., Krivosheeva-Mesyantseva D.D. (2016) Adaptivnoe povedenie i instituty v organizatsii uchebnogo protsessa [Adaptive Behavior and Institutions: Examining the Organization of Higher Education in Russia]. *Terra Economicus*, vol. 14, no 4, pp. 119–141.