
ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА В НАЦИОНАЛЬНОМ И МИРОВОМ КОНТЕКСТАХ

Мечта о хорошем образовании: противоречия развития образовательных общностей в российских университетах¹

Г.Е. ЗБОРОВСКИЙ*, П.А. АМБАРОВА**

*Гарольд Ефимович Зборовский – доктор философских наук, профессор; заслуженный деятель науки РФ, профессор-исследователь, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина. Адрес: 620002, Екатеринбург, ул. Мира, д. 19. E-mail: garoldzborovsky@gmail.com

**Полина Анатольевна Амбарова – доктор социологических наук, профессор, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина. Адрес: 620002, Екатеринбург, ул. Мира, д. 19. E-mail: borges75@mail.ru

Цитирование: Зборовский Г.Е., Амбарова П.А. (2019) Мечта о хорошем образовании: противоречия развития образовательных общностей в российских университетах // Мир России. Т. 28. № 2. С. 98–124. DOI: 10.17323/1811-038X-2019-28-2-98-124

В статье доказываемся, что качественное высшее образование возможно только в том случае, если обеспечено развитие двух основных образовательных общностей – студенчества и научно-педагогического сообщества. Проблемы такого образования анализируются сквозь призму противоречий, существующих между 1) мотивацией образовательных общностей на качественное высшее образование и способами достижения этой цели, 2) целями развития образовательных общностей и интересами управления в сфере высшего образования, 3) усилиями и ресурсами, затрачиваемыми на развитие образовательных общностей, и результатами этого процесса. Цель нашего исследования состоит в выявлении предпосылок, содержания и последствий указанных выше противоречий и поиске путей их разрешения в условиях неопределенности развития российского высшего образования. Авторы связывают способы и пути урегулирования этих противоречий с переходом к нелинейной модели высшего образования, которая рассматривается как инструмент осуществления социального эксперимента по созданию системы высшего образования в конкретном макрорегионе – федеральном округе. Подчеркивается, что объективная необходимость такого эксперимента существует, а в качестве его базы

¹ Статья подготовлена при поддержке гранта Российского научного фонда (проект № 16-18-10046) «Формирование нелинейной модели российского высшего образования в регионе в условиях экономической и социальной неопределенности».

предлагается Уральский федеральный округ (УрФО). Одной из задач эксперимента является разрешение противоречий в развитии образовательных общностей уральских вузов, раскрытию которых и посвящена эта статья, написанная на материалах эмпирических исследований, проведенных в УрФО.

Ключевые слова: качественное высшее образование, университетские образовательные общности, студенчество, научно-педагогическое сообщество, противоречия развития образовательных общностей, нелинейная модель высшего образования, макрорегион – федеральный округ

Введение

Аксиомой является тезис о том, что реформы российского высшего образования направлены на обеспечение его высокого качества. Это с очевидностью вытекает из всех официальных документов, касающихся развития высшей школы. Суть поставленной в статье проблемы заключается в том, что достижение этой цели возможно только в том случае, если будут созданы условия для развития человеческого капитала и удовлетворения потребностей студенческого и научно-педагогического сообществ – основных субъектов высшего образования. Между тем на этом пути существуют серьезные институциональные и организационные барьеры, наличие которых вызвано недооценкой реальных интересов, потребностей и возможностей вузовских общностей. Описанная ситуация является следствием того, что определяющим фактором развития высшего образования продолжает оставаться управление, представленное на мегауровне – высшим руководством страны, на макроуровне – Министерством образования и науки, на микроуровне – университетским начальством. Роль образовательных общностей по-прежнему незначительна, что приводит к потере самого главного ресурса трансформационных процессов в высшем образовании – человеческого.

С этой ситуацией связано наличие целого ряда проблем, касающихся:

- мотивации образовательных общностей на качественное высшее образование и подходов к ее формированию;
- ориентиров развития образовательных общностей;
- программ и технологий управления человеческим капиталом в высшей школе;
- усилий и ресурсов, обеспечивающих развитие вузовских общностей;
- достижения успешных результатов этого процесса.

Цель нашего исследования заключается в анализе поставленных проблем и выявлении способов их решения в условиях трансформации российского высшего образования.

Проблемы развития образовательных общностей в российских вузах неоднократно ставились в отечественной социологической, экономической и педагогической литературе. Например, Е.В. Балацкий раскрыл суть тенденции кадровой деградации университетов в условиях раздувания и резкого сужения высшего образования как отрасли экономики, снижения его качества вследствие возникновения имитаций и синдрома всеобщего высшего образования [Балацкий 2014].

Исследование Л.Ф. Красинской отчетливо показало сложность формирования новых компетенций и сохранения мотивации на качественный профессиональный труд у преподавателей высшей школы в условиях кризиса академической среды [Красинская 2015]. Согласно другим исследованиям, превращение университетов в клиентоориентированную организацию и снижение роли вузовских коллективов послужили благодатной почвой для внедрения в высшей школе модели государственного менеджмента. В связи с этим кемеровские исследователи четко фиксируют усиление дифференциации научно-педагогического сообщества и возникновение новых поведенческих стратегий [Курбатова, Донова, Каган 2017]. Они рассматривают трансформацию научно-педагогического сообщества как цену, которую государство платит за реформу высшего образования, при этом интерпретируют ее как совершенно неприемлемую, поскольку она приводит к уничтожению человеческого и социального капитала современного академического сообщества.

Существует особый взгляд на причины низкого профессионализма преподавателей вузов, который связывает эту проблему с доминированием имбридинга в российских вузах, а также с имитацией научной активности для выполнения показателей эффективного контракта [Клячко 2017]. К этому списку причин другие авторы добавляют непродуманное заимствование зарубежного опыта построения высшего образования и отсутствие последовательной национальной стратегии развития высшей школы [Сенашенко 2017].

Необходимо отметить, что в последние годы в контексте противоречий развития высшего образования студенчество как образовательная общность не часто становилась объектом исследования. Большинство работ посвящено таким традиционным вопросам, как адаптация выпускников к ситуации на рынке труда, восприятие студентами новых образовательных технологий, совмещение ими работы и учебы, их личностное и профессиональное самоопределение. В связи с этим значимыми для нас являются исследования, посвященные влиянию бедности на доступ молодежи к качественному высшему образованию, в том числе посредством академической мобильности [Косарецкий, Пинская, Груничева 2014]. В том же критическом ключе анализируется стимулирование территориальной миграции молодежи ее поисками качественного образования [Мкртчян 2017].

Обобщая результаты ранее проведенных исследований, мы приходим к выводу о необходимости не только констатации сложившихся на сегодня проблем образовательных общностей, но и изучения целей, возможностей и противоречий их развития в условиях реформирования высшего образования. Исследовательский вопрос заключается в том, чтобы выявить, насколько реальны процессы развития научно-педагогического и студенческого сообществ, и обеспечивают ли они достижение «мечты о хорошем образовании».

Признавая необходимость и критического анализа проблемы, и позитивной перспективы ее решения, мы вписываем выявленные противоречия в контекст новой, нелинейной модели высшей школы, в связи с чем представляется необходимым обозначить ее контуры. При создании этой модели мы исходили из того, что в самом общем виде российское высшее образование следует рассматривать как систему трех взаимосвязанных элементов: 1) образовательных организаций (вузов), 2) управления ими и высшей школой в целом, 3) образовательных общностей (главными среди которых являются студенческое и научно-педагогическое сообщества). Характер их связей и взаимодействий определяет модель высшего

образования – линейную (доминирующую сегодня) и нелинейную, которая, по нашему мнению, должна ее сменить, если мы стремимся реально трансформировать отечественную высшую школу и добиться ее подлинного (не имитационного) развития.

Первая – линейная модель – характеризуется доминантой вертикальных связей, идущих от жесткого, авторитарного контроля над высшей школой в целом к управлению образовательными организациями и образовательными общностями. Роль последних в рамках этой модели низведена к пассивному выполнению управленческих решений, спускаемых сверху.

Нелинейная модель предлагает иной тип структурирования системы высшего образования, в основе которого горизонтальные связи между ее элементами и превращение образовательных общностей в ведущий фактор. Эта модель характеризуется:

- реальной вовлеченностью в университетское управление преподавателей и студентов;
- отказом от авторитарных принципов в управлении вузами;
- развитой структурой сетевых межвузовских взаимодействий;
- активным использованием новых форм и форматов высшего образования;
- переходом к партнерским отношениям со стейкхолдерами;
- качественным развитием академической мобильности преподавателей и студентов;
- активным взаимодействием между образовательными общностями;
- синтезом образовательной, научной, предпринимательской инновационной деятельности [Зборовский, Амбарова, Кульпин, Каташинских, Клюев, Кузьминчук, Певная, Шаброва, Шуклина 2017, с. 12].

Под нелинейной моделью высшего образования мы понимаем особые (нелинейные) конфигурации и взаимосвязи основных элементов системы высшего образования, которые обеспечивают ее органичность, адаптивность и функциональность в условиях социальной и экономической неопределенности. В предлагаемой модели ключевым элементом системы высшего образования выступают образовательные общности с их человеческим и социальным капиталом, волей, потребностями и интересами.

В обществе в целом (в высшей школе в особенности) наблюдаются глубокая неудовлетворенность положением дел и признание необходимости изменения вектора ее реформ. Многократные попытки их осуществления одновременно на территории всей страны показали несостоятельность таких проектов. Мы исходим из того, что появилась объективная необходимость трансформации высшего образования в России, но не во всей стране в целом, а в экспериментальном порядке в ее отдельных макрорегионах – федеральных округах. При этом инструментом такого эксперимента в университетах может стать переход к нелинейной модели высшей школы, и для достижения цели необходимы:

- поддержка управленческих структур идеи эксперимента;
- хорошо проработанная программа поэтапного перехода к нелинейной модели в макрорегионе и регионах, ее научное обоснование и сопровождение процесса ее реализации;
- согласие вузов макрорегиона на участие в эксперименте и включенность в него различных заинтересованных сторон;

– нормативное и финансовое обеспечение эксперимента.

Целью осуществления этого социального эксперимента является создание системы высшего образования в макрорегионе, и в качестве экспериментальной площадки мы рассматриваем Уральский макрорегион (Уральский федеральный округ – УрФО), в котором сложился комплекс объективных предпосылок для реализации идеи и условий эксперимента [Зборовский, Амбарова (1) 2016]. Одной из его задач является преодоление противоречий в развитии образовательных общностей уральских вузов, раскрытию которых и посвящена эта статья.

Методология и методика исследования

Исследование университетских образовательных общностей требует определения ряда методологических подходов, и среди часто используемых можно назвать теории ресурсной зависимости, стейкхолдеров, институционального разнообразия, зависимости от предшествующего развития, экономики знаний, социального неравенства и социальной стратификации, сравнения национальных систем высшей школы и другие [Pfeffer; Salancik 2003; Freeman, Moutchnik 2013; Buchmann, Park 2009; David 2000; Fernandez, Bueno 2016; Sanchez, Arrufat 2016].

Вместе с тем необходимо обратить внимание на иные методологические подходы, которые редко или совсем не применяются при исследовании университетских образовательных общностей, например, общностный подход [Зборовский 2009]. Согласно этому подходу, образовательные общности представляют собой взаимосвязи (совокупности) людей, их групп и объединений, которые характеризуются доминантой образовательной деятельности в их образе жизни, обуславливающей сходство целей, задач, интересов, относительной однородностью (гомогенностью) состава, наличием внутренней структуры, возрастных параметров, устойчивостью, стабильностью существования во времени и пространстве, способностью к взаимодействию с другими, в первую очередь образовательными, социальными общностями. Научно-педагогическое и студенческое сообщества в полной мере отвечают этим характеристикам.

Основными принципами общностного подхода, которые следует применять к анализу вузовских образовательных общностей, являются:

- рассмотрение их в качестве главных субъектов высшего образования;
- структурирование, типология и классификация образовательных общностей;
- выявление особенностей взаимодействия в сфере высшего образования парных общностей преподавателей и студентов, а также основных и дополнительных общностей (административно-управленческой, учебно-вспомогательного персонала, родителей);
- характеристика ресурсов (социальных, интеллектуальных, темпоральных и других) вузовских образовательных общностей;
- анализ связей и взаимодействий вузовских образовательных и иных социальных общностей (в сферах семьи, производства, бизнеса, культуры, науки, управления и других) [Зборовский, Амбарова (2) 2016, с. 181].

При условии реализации всех вышеназванных принципов общностный подход приобретает значительный исследовательский потенциал.

Настоящая статья основана на материалах исследования, проведенного научным коллективом Уральского федерального университета в 2016–2017 гг. На первом этапе (май–октябрь 2016 г.) была реализована качественная стратегия, предполагающая рефлексивность и партисипаторность объектов исследования с использованием инструментария, характеризующегося открытостью и гибкостью. На этом этапе проводились экспертные опросы методом глубинного полуструктурированного интервью. Было опрошено 80 экспертов, в числе которых – представители научно-педагогического сообщества, администрации вузов разного уровня (ректоры, проректоры, директора институтов, деканы, заведующие кафедрами и т.д.). Для отбора экспертов использовалась восьмиочковая выборка (по И. Штейнбергу).

Был получен массив экспертных мнений и оценок, касающихся различных аспектов жизнедеятельности образовательных общностей – их личностных и общественных ресурсов, включенности в управление и различные процессы трансформации вузов, готовности к изменениям, рискам и т.д. Благодаря триангуляции методов (анализ вторичных данных социологических исследований высшей школы, статистических данных по вузам и образовательным общностям, результатов разведывательного он-лайн опроса преподавателей, N=233 чел.) были выделены типичные суждения о проблемах развития образовательных общностей, глубинных причинах их возникновения, потенциальных и реализующихся человеческих рисках.

Второй этап исследования (январь–март 2017 г.) включал массовый опрос преподавателей и студентов УрФО. В генеральную совокупность входили 53 вуза округа. В ходе исследования была реализована квотная выборка, сформированная на основе статистических данных об образовательных общностях регионов УрФО (Свердловской, Челябинской, Тюменской, Курганской областей, Ханты-Мансийского автономного округа, Ямало-Ненецкий округ не был включен в выборку, поскольку там самостоятельные вузы отсутствуют). Внутри каждого региона осуществлялось квотирование по направлениям подготовки (инженерно-техническому, естественнонаучному, гуманитарному, социально-экономическому). Объем выборочной совокупности преподавателей – 810 чел., студентов – 1860 чел. На втором этапе проверялись гипотезы, сформулированные на основе типичных суждений экспертов. Полученные данные вновь сопоставлялись с результатами других социологических исследований по конкретным проблемам образовательных общностей, в том числе проводившихся авторами с 2011 по 2017 г. Предметом авторских исследований стали образовательная мотивация студентов и их готовность к обучению в вузе. В основу были положены опросы преподавателей, касающиеся типологии студентов. Обобщались данные по 200 академическим группам (в общей сложности около 4 тыс. студентов). Основаниями для типологии послужили два критерия – мотивация на образование и готовность к обучению в вузе.

Противоречие между мотивацией на качественное высшее образование и способами достижения этой цели

При раскрытии этого противоречия мы использовали принцип общественного подхода, согласно которому образовательные общности преподавателей и студентов вузов рассматриваются во взаимосвязи. Являясь парными образовательными

общностями, они имеют общие проблемы и противоречия, которые, в свою очередь, можно разрешить общими (по крайней мере, отчасти) для студентов и преподавателей способами. Одно из таких противоречий – противоречие между мотивацией на получение качественного высшего образования и способами достижения этой цели. Суть мечты о таком образовании заключается в представлении о том, что «где-то там (в других городах, регионах, странах) существуют хорошие вузы, в которых замечательно учат, нужно только найти этот вуз, подобно цветущему папоротнику в день Ивана Купалы, и путь к заветному богатству – хорошему образованию – будет открыт».

Конечно, хорошие вузы есть, однако и в очень хороших, и в просто хороших образовании не дают, а получают. Даже в самых лучших университетах студенту, который когнитивно не готов осваивать определенные образовательные программы (не доучился в школе, колледже, отсутствуют способности к тем или иным наукам, профессиям), не имеет сильной мотивации к интеллектуальному (учебному и научному) труду и ориентирован на получение «корочек», делать нечего.

Получение качественного высшего образования возможно только при наличии хорошо сформированной у студента мотивации на самостоятельный учебный труд и активную включенность в образовательный процесс. Принято считать, что фактором, разрушающим такую мотивацию, является коммерциализация высшего образования. Мы не в полной мере согласны с этой точкой зрения: зачастую плата за обучение рассматривается российскими студентами как наиболее простой путь к получению диплома. Коммерциализация высшего образования без сохранения нормальной образовательной мотивации стала бомбой замедленного действия: в широких слоях образовательных общностей стремительно сформировалась аномальная мотивация к получению образования – без труда, усилий и ответственности, у многих осталось лишь острое желание поступить в престижный вуз, но не для получения знаний. Приведем достаточно острый комментарий по поводу этой ситуации одного из наших информантов.

«Вы не знаете, почему нельзя поставить прививку против столбняка телеграфному столбу? Он этого не хочет. Меня попросили подтянуть кафедру в одном вузе, я сказал, что никаких проблем. Но не учел одного фактора: в этот вуз приходят чрезвычайно слабые студенты. Они сюда приходят по остаточному принципу, учиться они уже не хотят. Дети не мотивированы» (О.И., заместитель проректора).

Печальным следствием данного противоречия является стремление возложить ответственность за отсутствие хорошего образования исключительно на вуз. Вместо того чтобы искать ресурсы качественного образования в собственных усилиях, стремлениях и желаниях, абитуриенты и их родители собирают информацию о вузе: какой у него имидж, престиж, каков потенциал профессорско-преподавательского корпуса, насколько легко в нем учиться, какова возможность трудоустройства по той или иной специальности, направлению, профессии.

Вуз вынужденно попадает в ловушку этих вопросов (а иногда и целенаправленно использует этот механизм для привлечения абитуриентов) и реагирует на нее усилиями по созданию собственного брэнда. Вся приемная кампания

и мероприятия, предшествующие ей, направлены на то, чтобы как можно больше и разнообразнее «ошеломить» абитуриентов, особенно с хорошими баллами ЕГЭ. В ход идут обещания и высоких стипендий, и поездок в зарубежные вузы на стажировку и учебу, и хороших общежитий, и индивидуальных образовательных траекторий, и учебы «только у профессоров», и насыщенной внеучебной жизни.

Но крайне редко можно услышать, что обучение в вузе – это, прежде всего, серьезный труд, который требует от студента много времени, большой работы над собой, ответственности и активности. При этом никто не говорит, что получение высшего образования сопряжено еще и с множеством рисков, которые, как и трудовые обязанности, студенту придется разделить с вузом, и по вполне понятным причинам вуз боится подобными требованиями отпугнуть абитуриентов.

Позиция вуза хорошо понятна и объяснима: высшее учебное заведение сегодня во многом зависит от того, сколько абитуриентов придет учиться, какого качества и материального достатка они будут. С одной стороны, вузу нужны сильные, мотивированные на учебу студенты – их учебные и научные достижения, а затем и успешное трудоустройство создают вузу имидж и обеспечивают финансовые возможности и преференции в будущем. С другой стороны, добросовестные студенты – дефицитный ресурс, и потребности вузов при сокращающемся государственном финансировании приходится удовлетворять за счет внебюджетных студентов, уровень мотивации и готовности к обучению которых далеко не всегда соответствует требованиям высшей школы. Таким образом, и вуз, и преподаватели, и студенты, и их родители попадают в ловушку мечты о качественном высшем образовании.

Откуда растут корни этой парадоксальной мотивации студенчества – получить хорошее образование, не прикладывая к этому значительных усилий, и к чему эта ситуация приводит? На наш взгляд, правильно будет искать предпосылки проблемы в школьном и даже дошкольном образовании, и следствием такой мотивации являются завышенные амбиции выпускников в отношении их будущего места на рынке труда и зарплаты, не соответствующей реальной квалификации, полученной ими в вузе.

Положение дел в высшем образовании нельзя рассматривать в отрыве от ситуации в обществе и школе, это было бы методологически неверно. Мотивация на учебный труд и готовность к нему формируются преимущественно в школе. Если в вуз приходит 80–90% студентов, уже имеющих аномальную образовательную мотивацию, то это, в первую очередь, следствие деформации школы как социального института и системы.

«Очень тяжело работать со студентами после школы. У них совершенно отсутствует логика, и научить их этому здесь не так уж и просто. Отсутствуют заинтересованность, практический интерес. Они умеют только тесты наугад писать. При этом все хотят сразу же огромные зарплаты, ничего не делая. Разница между их запросами и их возможностями катастрофическая» (А.Г., профессор, заведующий кафедрой).

В свою очередь вуз в его теперешнем состоянии лишь усугубляет это положение дел: преподаватели большинства российских вузов (за исключением нескольких элитных университетов) перешли в режим «высшего всеобуча», при котором

отсутствует возможность отсеивания слабых студентов вследствие угрозы сокращения ставок и безработицы. Проблема мотивации студентов на учебу, таким образом, снимается сама собой, поскольку многие из них знают о ситуации безнаказанности за плохую учебу и пользуются ею.

«У нас студенты платят, но не учатся. Возникает еще такой момент – подушевое финансирование. Вуз поставлен в жесткие рамки. Раньше нужно было серьезно относиться к обучению. Если не будешь, мгновенно отчислят. Кто пришел “балду гонять”, останется без стипендии. А сейчас ректорат давит на деканат, деканат давит на кафедры, а кафедра на преподавателей, ведь штатное расписание, финансирование факультета рассчитываются по “головам”. Сократили студентов – сократили штат» (С.Р., профессор, заведующий кафедрой).

Университетский менеджмент стремится найти способ решения проблемы мотивации студентов в поиске и внедрении новых педагогических подходов, форматов интерактивного и электронного обучения, информационных технологий, процедур независимой оценки достижений, различных рейтингов студентов. Однако это своего рода образовательные БАДы, которые помогают лишь здоровым, а у больных усугубляют их состояние, поскольку не лечат основные причины заболевания. Наши многолетние исследования мотивации студентов показали, что среди них можно выделить, используя два критерия (сформированность образовательной мотивации и готовность к обучению в вузе), четыре типологические группы. К первому типу студентов, которые хотят и могут учиться, относится не более 15%. Вторая типологическая группа – те, кто хочет, но не может учиться – включает около 40% студентов. Третья группа студентов, которые могут, но не хотят учиться, охватывает 30%. Самая проблемная, четвертая, типологическая группа – те, кто не хочет и не может учиться, – насчитывает 15% студентов. Отметим, что третья и четвертая группы составляют в общей сложности почти половину вузовского студенчества.

Главная опасность, которая исходит от студентов, состоит в том, что их влияние на одноклассников становится развращающим и демотивирующим фактором, источником чувства несправедливости, вымученности, имитационности высшего образования. Наши данные перекликаются с результатами более ранних исследований: так, Л. Гудков подчеркивал, что «лишь для 10–15% населения (и молодежи) ориентация на получение высококачественного высшего образования не просто декларируется, но и сопровождается реальными усилиями как по подготовке к поступлению в вуз, так и последующими усиленными занятиями в процессе учебы» [Гудков 2009, с. 37].

Исследование образовательных общностей уральских вузов, проведенное нами в УрФО в 2017 г., позволило выявить некоторые аспекты образовательной мотивации студентов старших курсов бакалавриата и магистрантов. Один из них – отношение к получению знаний в системе высшего образования и желание активно их приобретать. Почти половина опрошенных студентов (48,2%) вполне довольствуются теми знаниями, которые они получают во время аудиторных занятий. Для 13% знания, получаемые в вузе, вообще не имеют никакого значе-

ния, для планируемой будущей жизни и работы им достаточно получить диплом о высшем образовании. Прибавим к ним еще 9,4% тех, кто затруднился с ответом. Если сопоставить данные опроса с приведенной выше типологией, то мы увидим, что доля студентов, немотивированных на активное получение знаний, на самом деле оказывается намного больше.

Однако нужно учитывать, что новые госстандарты примерно 70% учебного времени отводят на внеаудиторную, в том числе и самостоятельную работу. Очевидно, что студенты, информированные о такой организации их учебного труда, ограничиваются минимумом усилий (прийти на занятия и послушать) и игнорируют требование самостоятельной работы, имитируя выполнение контрольных точек. При этом лишь менее трети студентов уральских вузов (29,4%) заявляют, что знания для них действительно имеют ценность и что они стараются не упускать возможностей заниматься дополнительно наукой и самообразованием.

С этой мотивацией студентов в общем-то коррелирует самооценка их готовности к самостоятельной работе: к самостоятельной учебной работе скорее готовы 52,3% опрошенных, к самостоятельной научной работе – только 16%. Более критично оценивают готовность студентов к самостоятельному труду преподаватели: только 34,3% из них дали позитивную оценку готовности учащихся вузов к самостоятельной учебе, а 16,5% опрошенных считают, что студенты не готовы к самостоятельной научной работе.

Проблема аномальной мотивации затрагивает не только студентов, но и научно-педагогическое сообщество. Применяя принцип парности к анализу вузовских педагогов, мы могли бы предложить их систематизацию по аналогии с типологией студентов, выделяя группы тех, кто «хочет и может», «хочет, но не может», «может, но не хочет» и «не хочет и не может» хорошо работать. Правда, нужно отметить одно обстоятельство: когда мы говорим о студентах, которые «могут» или «не могут» хорошо учиться, мы имеем в виду уровень их знаний и умений; когда же мы применяем эти характеристики к преподавателям, то их смысловое содержание расширяется. Речь идет не только об уровне профессионализма преподавателей, но и о тех объективных условиях, в которых они реализуют себя как профессионалы. Поскольку ухудшение условий труда преподавателей в российских университетах много раз становилось предметом специальных исследований [Горин 2017; Курбатова, Каган 2016; Романов 2016], постольку в рамках нашей статьи достаточно просто перечислить наиболее острые проблемы. Среди них – высокая учебная нагрузка, многозадачность, дефицит времени, бюрократизм и бумажная волокита, уменьшение непосредственных контактов в работе со студентами из-за расширения учебных поручений, сокращение финансирования программ повышения квалификации и переподготовки, увеличение рутинных внеобразовательных обязанностей вследствие сокращения штата учебно-вспомогательного персонала, постоянный социально-психологический прессинг, вызванный бюрократическим контролем, страхом увольнения, чувством социальной незащищенности и безысходности. По сути, многие названные проблемы являются результатом конвейерного производства в сфере высшего образования, в котором персонал представляет собой часть механистической системы со всеми вытекающими для людей социальными и социально-психологическими последствиями. Но если в промышленности конвейерные технологии дают высокое качество продукта или услуги, то в образовании они приводят к снижению его качества.

Мы обращаем внимание на то, что самыми кризисными являются группы преподавателей, которые «не хотят и не могут» или «могут, но не хотят» давать качественное образование. Здесь сказывается и фактор их консервативности, и социальной усталости от перманентного кризиса высшего образования, его многолетних трансформаций с неясным смыслом и последствиями, и принципиальное нежелание принимать любые, даже позитивные нововведения, отличающиеся от их прежнего профессионального опыта, и фактор случайного попадания в профессиональное сообщество.

Особо мы хотели бы выделить тех преподавателей, которые «хотят, но не могут» хорошо учить в силу не зависящих от них обстоятельств. В связи с этим рассмотрим только одну из многих образовательных практик, которые, как лакмусовая бумага, проявляют названные проблемы в концентрированном виде. Она связана с развитием электронного и в особенности дистанционного образования, вокруг которого в последние годы в профессиональном сообществе ведется дискуссия. В ходе нашего исследования, проведенного в 2017 г. в уральских вузах, выяснилось, что различные формы электронного образования имеют не очень высокие индексы эффективности, а индекс дистанционного образования вообще имеет отрицательное значение (таблица 1).

Таблица 1. Оценка преподавателями эффективности электронного образования как фактора развития высшего образования, % от числа опрошенных (n=810)

Считаете ли вы эффективным фактором развития высшего образования следующие ресурсы:	Скорее да	Скорее нет	Затрудняюсь ответить	Индекс эффективности*
Электронное обучение	56,2	33,5	10,3	0,2
Дистанционное образование	36,4	51,8	11,8	-0,2
Национальная платформа «Открытое образование»	36,8	20,4	42,8	0,1
Массовые открытые онлайн-курсы с интерактивным участием и применением технологий электронного обучения	35,0	23,8	41,2	0,2

*Индекс рассчитан как условное среднее между положительными и отрицательными оценками.

Преподаватели считают, что различные форматы электронного образования в большинстве случаев – это удобный, бюджетный, нетрудоемкий, формально узаконенный способ покупки диплома. Без той самой нормальной образовательной мотивации, о которой мы говорим, новые технологии не работают на качество образования и удовлетворенность субъектов образовательной деятельности. Отсутствие такой мотивации становится предпосылкой для дискредитации и девальвации ценности высшего образования.

Таким образом, перефразируя известное крылатое выражение «хорошее дело браком не назовут», можно утверждать: электронное образование хорошим не назовешь. Возможно, для университетского менеджмента этот формат и хорош, по-

сколько он позволяет вузу зарабатывать и одновременно экономить ресурсы на сокращении издержек [Березовский 2014]; да и немотивированных студентов он тоже устраивает, так как дает им возможность легко и недорого получать диплом. По мнению социологов, студенты, выбирающие дистанционную форму обучения, образуют специфическую образовательную общность, «в мотивации которой доминируют фактор возможности совмещения учебы и работы, территориальный, временной и материальный факторы, при этом *качество образования для них не имеет существенного значения* [курсив авторов] – преобладает установка на получение диплома как такового» [Заборова, Глазкова, Маркова 2017, с. 131]. Опасность подобной ситуации заключается в том, что некачественное электронное образование не только продолжает свою экспансию в собственном сегменте высшего образования, но и активно (а главное, принудительно и безальтернативно) внедряется в традиционное образование, негативно влияя на ту часть образовательных общностей, которая хочет хорошо учиться и учить.

Мы предполагаем, что результаты нашего исследования репрезентируют общие проблемы российских вузов. Один из способов их разрешения мы связываем с возможностями нелинейной модели высшего образования, которую мы предлагаем для экспериментального внедрения на уровне макрорегиона. Кратко раскроем суть этих возможностей. Нелинейная модель высшего образования подразумевает дифференцированный подход к организации учебной и научной работы с различными типологическими группами студентов. Ставка в ней делается прежде всего на мотивированных студентов, в числе которых – и готовые учиться в вузе, и те, кого необходимо дотягивать до вузовского уровня.

Для той группы студентов, которые «хотят, но не могут» учиться, необходимо разрабатывать новые образовательные технологии, включающие систему факультативных курсов (чтобы не превращать обучение в массовый ликбез), образовательное кураторство (организованные формы постоянной работы на индивидуальном уровне или в микрогруппах), систему позитивных стимулирующих мер. Безусловно, это потребует реорганизации учебной нагрузки преподавателей, в том числе выделения времени для дополнительных занятий. Его можно высвободить за счет уменьшения рутинных процедур, бумажной работы, подготовки к бесконечным проверкам. При этом важным принципом организации учебной и научной работы преподавателя и студентов в рамках нелинейной модели должны стать свобода и гибкость выбора форм обучения и взаимодействия, образовательных технологий, методов оценки учебных и научных достижений студентов.

Мы полагаем, что вузы однозначно должны избавляться от студентов, которые «могут, но не хотят» и «не хотят и не могут» учиться. Тенденция к количественному росту этих образовательных общностей не просто приводит к реализации риска деморализующего влияния фактора лени и группового давления двоечников, но и стимулирует появление новой стратификации студенчества по признаку причастности к высшему образованию – настоящему или имитационному.

Политика «студентосбережения» порочна, она порождает иждивенчество, миф о том, что можно получить диплом, и не учась. В вузовской среде бытует поговорка: «Одни делают вид, что учат, другие – что учатся». От себя добавим: третьи (университетский менеджмент) делают вид, что все в порядке и что университет развивается нормально. Для того чтобы социально-психологическая среда вуза

не развращала, а наоборот, мотивировала студентов и преподавателей на качественный образовательный труд, должна быть разрушена порочная зависимость вузов от подушевого финансирования. Высвободившиеся вследствие снижения учебной нагрузки ресурсы (и человеческие, и временные, и организационные) можно будет направить на повышение качества работы со студентами.

Изложенный нами подход, возможно, в современных условиях во многом утопичен, но он, пожалуй, единственный из тех, что способны обеспечить достижение мечты о хорошем образовании. С другой стороны, предложенные нами меры не так уж и несбыточны, поскольку созвучны ключевым положениям программы некоторых общественных организаций, представляющих интересы академического сообщества в сфере публичной политики².

Противоречие между целями развития образовательных общностей и интересами управления в сфере высшего образования

Принцип парности общностного подхода работает и в анализе второго противоречия, фиксируемого в развитии образовательных общностей российских вузов. Здесь мы применяем его для сравнения представлений о целях развития научно-педагогических работников, сформировавшихся в самом профессиональном сообществе и у представителей университетского управления. Вокруг этих целей и способов их достижения формируется еще один узел противоречий, возможности разрешения которых и определяют перспективы преодоления университетского кризиса. Проблема заключается в том, что при кажущемся единстве представлений о том, какими должны быть преподаватели российских университетов, в конкретизации их качественных и количественных характеристик и способов их формирования академическое и управленческое сообщества расходятся.

Цели развития научно-педагогической общности, какими они видятся с управленческих позиций, обозначены в концептуальных планах и программах реформирования высшего образования. Например, они отражены в действующей Федеральной целевой программе «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России на 2014–2020 годы» (ФЦП). Изначальная точка стратегирования – предположение о неконкурентоспособности российских научно-педагогических работников (НПР) и, как следствие, российского высшего образования и российской вузовской науки. Отсюда и формулировка общей цели, звучащей как мантра, в публичных выступлениях руководителей – повышение конкурентоспособности НПР на мировом уровне.

В принципе, в ФЦП представлены позитивные целевые ориентиры; не вызывает сомнений и то, что российское научно-педагогическое сообщество желает быть конкурентоспособным, эффективным, по-современному компетентным, качественным, инновационным и мобильным. Однако стоит обратиться к данным социологических исследований университетских реалий и результатам анализа

² Павел Кудюкин: У российских вузовских преподавателей самая большая нагрузка в мире // <https://philologist.livejournal.com/9380421.html>

целого пласта научных публикаций последних лет, посвященных саморефлексии академического сообщества, чтобы понять, что на самом деле стоит за фасадом новой университетской кадровой стратегии. В качестве предмета выберем лишь несколько задач, представленных в ФЦП.

Качественное развитие научно-педагогических работников видится в приобретении ими новых компетенций, прежде всего, в научно-исследовательской и инновационной деятельности. Данное направление кадровой стратегии привязывает трансформацию НПП к новой миссии российских университетов – стать драйвером решения задач социального, экономического, культурного развития общества в целом и той конкретной территории, на которой они расположены. Преподаватель, таким образом, оказывается «одной ногой в университете, другой – в индустрии»³, поскольку университет теперь должен быть не автономен, а встроен во внешнюю среду.

Судя по материалам интервью, одна часть научно-педагогического сообщества вообще не понимает и не принимает новую миссию университета и свои новые функции.

«Я не понимаю сам термин “инновация”. Для меня связь инноваций с вузом, с организацией обучения очень слабая. Мы должны сформировать человека, способного мыслить, а уж потом он будет производить инновации – не только на уровне идей, но и в своей профессиональной деятельности. Научная деятельность, по моему мнению, должна быть отделена от преподавательской. Высшее образование должно формировать уровень общей культуры, способность аналитически мыслить, а не инструментальные функции прививать. Наукой должны заниматься ученые в НИИ. У высшей школы другие задачи: передавать знание, формировать и поддерживать традиции» (Е.З., профессор, заведующий кафедрой).

Другая часть научно-педагогического сообщества видит достижение новых задач профессионального развития в постепенном накоплении инновационного потенциала, планомерном освоении зарубежного опыта научной и образовательной работы и адаптации его к российскому контексту.

«Надо заниматься международным рекрутингом и пытаться перетаскивать к себе талантливые кадры, научные и педагогические, в открытой конкурентной борьбе. При этом выращивать, естественно, и свои. Речь не идет, чтобы ставить какие-то жесткие критерии и говорить о невозможности подготовки кадров у себя. Нужен баланс – комплекс мер, которые позволяют и привлечь других, и создавать необходимые условия для своих. Сейчас наблюдается очень серьезная стратификация университетов, которые могут создавать такие условия благодаря, в первую очередь, государственной поддержке» (А.Б., проректор).

³ Юдкевич М. (2016) Рейтинговая лихорадка: как университетской кадровой политике устоять против рейтингового вируса? // https://www.youtube.com/watch?time_continue=6&v=LTf3UTZGwQg

Между тем и эта часть академического сообщества, лояльно настроенная к нововведениям, не торопится принять новые веяния, понимая, что для этого в образовании и науке необходимы взвешенные оценки и общественная экспертиза, предварительный этап серьезной апробации и просто достаточное количество времени.

Поскольку социокультурная инерция научно-педагогической общности достаточно велика, а целевые программы ограничены узкими и жесткими временными рамками, университетское управление решает задачу качественного развития научно-педагогического сообщества по-управленчески ловко, по принципу «нет незаменимых людей, есть просто незаменимые». В результате производится замещение собственных «неэффективных» работников «эффективными» чужими. Таким образом, быстро и результативно обеспечиваются необходимые показатели нового качества научно-педагогического сообщества. Насколько эффективна подобная мера, свидетельствует отрывок из интервью.

«Слово “эффективность” означает, что сформулирован результат. Какой результат Вы хотите получить? Если просто увеличение количества статей, то без контракта с зарубежным ученым вы не получите совместных статей. Если результатом является формирование устойчивой научной школы, то эти контракты должны включать требования к результату и быть более длительными. Сейчас просто возникает некий рост активности в каком-то направлении. Но как только у нас закончатся деньги, эта активность как возникла, так и исчезнет. Еще можем потерять молодежь: вслед за этим зарубежным ученым наиболее талантливые ребята просто уедут и все. Зачем вы приглашаете нобелевского лауреата?! Ну как?! Надо показать нашему какому-нибудь центру компетенций плановый результат: у этого нобелевского лауреата Хириш такой-то. Все это очень оперативные цели и задачи не стратегического характера» (С.К., проректор).

На развитие собственных сотрудников у российских университетов мало времени, финансовых ресурсов (они в большом объеме выплачиваются дорогостоящим зарубежным специалистам), может быть, даже желания. Из университетов уходят не только сотрудники из категории тех, кто «не хочет и не может», но и преподаватели с позитивным потенциалом, просто не желающие быть в положении университетских «рабов» и в ситуации подвешенности и страха.

«Они что, не читали басни Крылова? Я всем говорю, что есть два пути любой оптимизации любой организации: структурная оптимизация, либо параметрическая. Структурная – это “объединяй-разъединяй”, она очень ограниченная. Только параметрическая спасет вузы. А что это такое? Это значит улучшить качество самого преподавателя, который не американскую школу прошел, не где-то на стороне работал, а занимался учебным планом, чтобы кафедра была сильная. Будет сильная кафедра, будет сильный вуз» (О.В., проректор).

Как видим, ожидаемого быстрого качественного скачка в развитии академического сообщества так и не происходит. В связи с этими кадровыми пертурбаци-

ями ключевой в высшем образовании «Проект 5-100» оценивается представителями научно-педагогического сообщества также негативно.

Еще одно направление современной кадровой стратегии российских вузов, которое латентно содержится в нормативных документах и с очевидностью реализуется в университетских практиках, – это повышение конкурентоспособности преподавателей через приучение их к постоянным изменениям. Это направление связано с формированием внутренней (внутриличностной) мобильности и адаптивности к быстро меняющейся ситуации в высшем образовании (российском и глобальном, международном) и вокруг него. На первый взгляд, ничего страшного в постановке такой задачи нет: весь мир, общество, высшее образование, действительно, меняются стремительно и необратимо, однако оценка способа реализации этой цели говорит о другом. Дело в том, что своеобразным инструментом, одновременно стимулирующим и измеряющим уровень мобильности, выступает система рейтингования. Сами по себе рейтинги подвижны, поскольку постоянно меняются их списки и количество, методики их построения. Вследствие этого постоянно модифицируются требования к НПР, поскольку в российских университетах кадровая политика (производное от общей политики в сфере образования) жестко привязана к различным рейтингам⁴. Таким образом, рейтинги (внутриуниверситетские, российские, международные) выступают своеобразной «палкой-погонялкой». Они задают высокий темп изменений научно-педагогического сообщества российских вузов, но не предполагают и не создают возможностей для адаптации к ним, хаотично и неожиданно меняя правила игры и вектор трансформации.

Степень «кривизны» метода рейтингования также определяется его ориентацией исключительно на научную составляющую без учета образовательной деятельности. Как показывают результаты зарубежных исследований, рейтинги вообще никакого влияния на качество преподавания, методики и взаимодействия со студентами не оказывают [Hazelkorn 2017]⁵, а значит, не могут обеспечить и достижение мечты о хорошем образовании.

О том, насколько готовы российские преподаватели к «текучей» современности высшего образования, свидетельствуют результаты нашего исследования (таблица 2). Невелика доля тех, кто легко адаптируется к новым условиям – постоянно меняют содержание и формы работы, доказывают свою конкурентоспособность, корректируют профессиональную траекторию, быстро реагируют на изменение правил. Большая часть преподавателей в различных ситуациях «текучей» современности высшего образования испытывает трудности. Наши информанты сравнивали испытание научно-педагогического сообщества российских вузов на прочность по аналогии с резиновым шариком, который то надувают, то спускают. В результате – суета, разочарование и истощение запаса прочности. Выражаясь словами Черной Королевы из книги Л. Кэррола, им приходится бежать со всех ног, чтобы только остаться на том же месте; если же хочется попасть в другое место, тогда нужно бежать по меньшей мере вдвое быстрее, но, как известно, загнанных лошадей пристреливают...

⁴ Юдкевич М. (2016) Рейтинговая лихорадка: как университетской кадровой политике устоять против рейтингового вируса? // https://www.youtube.com/watch?time_continue=6&v=LTf3UTZGwQg

⁵ Hazelkorn E. (2013) International Rankings // <https://www.youtube.com/watch?v=k7Ae1ZPlxPA>

Реакция научно-педагогического сообщества на новые требования мобильности, гибкости и готовности к постоянным изменениям неоднозначна. Исследователи высшего образования фиксируют возникновение различных стратегий преодоления фрустрации от скорости вынужденных изменений. К ним относятся все виды оппортунистического поведения [Курбатова, Коган 2016], формулирование манифестов «медленной науки» и «колонизация» личного времени [Абрамов, Груздев, Терентьев 2016], имитационное поведение [Кислов 2017].

Таблица 2. Готовность преподавателей работать в условиях постоянно меняющейся образовательной среды, % от числа опрошенных (n=810)

Готовы ли Вы:	Да, мне это легко делать	Да, хотя мне и нелегко это делать	Нет, но приходится это делать	Нет, я не могу и не хочу работать в таких условиях	Итого
постоянно менять содержание и формы своей работы	18,1	33,2	39,5	9,2	100
постоянно доказывать свою конкурентоспособность	19,5	38,0	32,3	10,2	100
постоянно повышать свою квалификацию, учиться	55,7	26,8	13,5	4,0	100
постоянно изменять/корректировать свою профессиональную траекторию	23,6	38,2	28,9	9,3	100
быстро реагировать на изменения условий и правил деятельности	21,9	37,1	33,0	8,0	100

Российской высшей школе нужны конструктивные решения этой проблемы, которые, по нашему мнению, связаны с переходом к нелинейной модели высшего образования, поскольку в ней научно-педагогическое сообщество рассматривается не как ресурс реформы, а основной капитал высшей школы и конкретного университета. Главное отличие капитала от ресурса в том, что его не растрачивают, а копят, выращивают (капитализируют богатство) и берегут. Как нельзя к стати звучат слова ректора одного из ведущих вузов страны – Томского государственного университета – Э. Галажинского о том, что «выращивать и укоренять людей – единственный способ, который в условиях ограниченных ресурсов позволяет не развалить университет»⁶.

Важным элементом нелинейной модели высшего образования будет создание и организация такой образовательной среды, которая сама по себе формировала бы академическую культуру. В нашем исследовании были зафиксированы не слишком высокие субъективные оценки потенциала университетской среды, способной формировать у образовательных общностей соответствующие этой культуре инно-

⁶ Вузы выбирают взаимодействие с муниципалитетами и «выращивание» сотрудников (2017) // Уральский Федеральный университет. 27 октября 2017 // <https://urfu.ru/ru/news/21474/>

вационное мышление и поведение (таблица 3). Как показали данные исследования, в перспективе большинство преподавателей не видит возможностей увеличения активности по всем выделенным направлениям инновационной деятельности.

Таблица 3. Участие преподавателей в инновационной деятельности университетов УрФО, % от числа опрошенных* (n=810)

Участвуете ли Вы в инновационной деятельности (инновационных проектах), реализуемых...	%
В сфере педагогической деятельности	34,1
В сфере взаимодействия «высшая школа – академическая наука»	11,9
В сфере взаимодействия «высшая школа – бизнес»	10,2
В сфере взаимодействия «высшая школа – органы государственной (региональной, муниципальной) власти»	6,7
Не участвую	49,2
Итого	112,1

*Сумма ответов превышает 100%, поскольку у респондентов была возможность выбрать несколько вариантов ответов.

Материалы интервью показывают основные демотивирующие факторы, негативно влияющие на формирование потребностей в инновационной деятельности и культуре преподавателей: первый фактор – имитационный характер управления инновационной деятельностью в университете; второй – перманентная сверхзагруженность преподавателей учебной работой; третий – требование руководства обеспечить высокую скорость достижения научных результатов («быстрая наука»).

«У руководства нет понимания сроков достижения определенного уровня инновационной активности. Оно не понимает, что это длительный процесс, в котором нельзя ждать быстрых результатов. Идет подмена инновационности индикаторами. Как результат – “мусорные” публикации, “дутые” цифры, “дутые” объемы НИР, НИОКР. Люди в большей степени начинают заниматься имитацией, чем достижениями» (О.Б., профессор).

В последнем скрипте мы видим ответ на вопрос о том, возможны ли инновации по приказу. Очевидно, что сверхбюрократизация отношений внутри университета и в целом в системе высшего образования чрезвычайно губительно сказывается на движении академического сообщества к новым стандартам образовательной и научной деятельности. Университетская бюрократия, внедряя модель государственного управления, не просто мешает созданию инновационно-поддерживающей среды и культуры, она разрушает специфические академические стандарты научной деятельности, оставшиеся в наследство от советской науки.

Описанная нелинейная модель высшего образования нацелена на то, чтобы сначала сформировать в университете исследовательскую и инновационную

культуру, а потом – ориентироваться на рейтинг, а не наоборот. Кроме того, эта модель учитывает фактор темпоральной ресурсности научно-педагогического сообщества. Жесткое планирование сроков и методов достижения целей не работает в условиях высокой социальной неопределенности. Университетскому управлению можно опираться только на процессы темпоральной самоорганизации и саморегулирования образовательных общностей, не подавляя их, а создавая для их развития оптимальные условия. Именно тогда оптимистично прозвучит цитата из концепции ФЦП: «В результате достижения программных индикаторов будет сформирована устойчивая сбалансированная и обеспечивающая переход на эффективный контракт система воспроизводства конкурентоспособных научных и научно-педагогических кадров» [Федеральная целевая программа 2013].

Противоречие между усилиями и ресурсами, затрачиваемыми на развитие образовательных общностей, и результатами этого процесса

Развитие образовательных общностей как педагогов, так и студентов представляет собой масштабный инвестиционный проект, поскольку этот процесс по сути своей есть ни что иное, как формирование человеческого капитала массовых социальных общностей. Рассматривая результаты развития образовательных общностей сквозь призму материальных и нематериальных инвестиций, осуществляемых различными субъектами высшего образования, мы получаем еще один срез исследуемой проблемы и ответ на вопрос: достижима ли мечта о хорошем высшем образовании?

Парадоксальность ситуации заключается в том, что в условиях социальной и экономической неопределенности материальный (финансовый) фактор, несмотря на очевидную его значимость и необходимость, оказывается не самым решающим в модели инвестирования в образовательные общности вузов. Его отдача определяется влиянием иных, нематериальных, факторов, весовой коэффициент которых мало учитывается при принятии управленческих решений и мониторинге их эффективности.

Финансовая база поддержки развития научно-педагогического сообщества имеет два основных источника: средства федерального (редко – регионального) бюджета и собственные средства университетов. Помимо части средств, поступающих в вузы в соответствии с госзаданием, на развитие персонала направляется часть федеральных субсидий, выделяемых на основе конкурсного отбора. От этого последнего источника, известного как «Проект 5-100», «запитаны» программы развития ограниченного круга ведущих университетов страны.

Объемы финансирования программ развития научно-педагогических кадров из собственных средств сильно разнятся от вуза к вузу: например, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» способен обеспечить финансирование кадровых программ, в три раза превышающее объемы бюджетных средств, направленных на эти же цели [Назарова 2011, с. 19–20]. НИУ ВШЭ как ведущий вуз страны поддерживает на высоком уровне не только традиционное повышение квалификации сотрудников, но и разнообразные программы академи-

ческой мобильности, развития талантливой молодежи. В то же время небольшие региональные вузы могут реализовать лишь бюджетный вариант повышения квалификации сотрудников, и нередко он планируется в таком объеме, который едва позволяет обеспечить аккредитационные показатели.

Таким образом, складывается реальное противоречие между неравными финансовыми возможностями университетов разных типов и практически одинаковыми требованиями к показателям качества их научно-педагогического персонала. Забота о выполнении планов повышения квалификации педагогов, а тем более удовлетворение их собственных потребностей в дополнительном образовании перекладывается на плечи самих сотрудников. Нередко преподаватели для того, чтобы обеспечить себе право читать определенные дисциплины, вынуждены сами оплачивать курсы повышения квалификации и переподготовки. Самоинвестирование порой становится единственным способом финансирования поездок на научные конференции, издания монографий, изучения иностранного языка, исследований по диссертационным темам и подготовки самой диссертации.

В инвестиционном портфеле можно выделить небольшую долю грантовых средств, получаемых из различных научных фондов на академическую мобильность преподавателей. Самыми известными являются программа Фулбрайта, Германская служба академических обменов (DAAD), Благотворительный фонд В. Потанина. При всей очевидной полезности подобных программ для формирования у преподавателей новых исследовательских компетенций и расширения круга контактов с зарубежными и отечественными коллегами, другого повышающего эффекта они не дают. Так, исследование О.Ю. Гореловой показало, что нет значимых различий в общей публикационной активности и качестве публикаций мобильных и немобильных преподавателей. Напротив, мобильные преподаватели пишут меньше монографий, а их опыт работы в другом вузе никак не сказывается на качестве их образовательной деятельности [Горелова 2016, с. 242]. Таким образом, финансирование академической мобильности в том ее формате, в каком она сегодня осуществляется, стимулирует не педагогическую, а научно-исследовательскую активность преподавателей и, по-видимому, с отсроченными во времени результатами.

Кроме того, большинство программ академической мобильности имеют краткосрочный (в лучшем случае среднесрочный) и нерегулярный характер. Однако общеизвестно, что качество отдачи от инвестиций в человеческий капитал определяется именно их регулярностью и охватом не отдельных, а всех групп академического сообщества. Между тем данные нашего исследования еще раз подтверждают в целом невысокий уровень академической мобильности российских преподавателей. Только 16,5% опрошенных сотрудников уральских вузов знают, какие инициативные программы академической мобильности реализуются в их вузе, и принимали участие в некоторых из них. 29% имеют общее представление о них со слов коллег, которые принимали в них участие, и 34% кое-что знают об этом из документов и университетских СМИ, а примерно пятая часть респондентов вообще о них ничего не знает. 66,7% преподавателей заявляют о заинтересованности их вуза в перспективах развития этих программ, но при этом только половина опрошенных утверждает, что у высшего учебного заведения есть на это ресурсы.

Применяя принципы инвестирования в человеческий капитал к анализу практик организационной и финансовой поддержки программ развития НИР

российских вузов, можно определить причины ее невысокой эффективности. Дело в том, что только непрерывные вливания в программы развития НПР способны обеспечить заметный устойчивый результат, а спонтанность и иррегулярность в лучшем случае нацелены лишь на кратковременный эффект, также как и включенность в настоящую академическую мобильность (не только поездки на конференции) ограниченного числа вузов и малой части их сотрудников дают половинчатые и малозаметные результаты. Важны, помимо этого, содержание и направленность подобных программ: безусловно, они ориентированы на формирование исследовательских, а не педагогических компетенций, а значит, никакого отношения к мечте о хорошем образовании не имеют.

Не останавливаясь подробно на рассмотрении программ студенческой мобильности (о ней достаточно много говорится в литературе), заметим, что научно-педагогическое сообщество неоднозначно оценивает эффективность программ академического обмена и для студенчества. По крайней мере, часть преподавателей либо выступает против массовизации студенческой мобильности, либо скептически относится к абсолютизации возможностей этого инструмента развития образовательных общностей.

«Я категорически против этой модели. Это было задумано для того, чтобы отобрать у нас мозги. Студент идет в высшую школу получить знания и специальность, а не послушать и оценить, где лучше, где хуже. Он не эксперт, он лучше бы своих преподавателей послушал. А так он как Фигаро: там числился, сям был, в итоге ничему не научился» (У.О., профессор).

Тем не менее, преподаватели, более взвешенно оценивающие возможности академической мобильности студентов, отмечают несомненные ее преимущества, позволяющие действительно усилить качество получаемого студентами образования.

«Мобильность – это способ разрыва замкнутости. Да, окупаемость у нее процентов 10, но все это реально потом приносит результаты, потому что те, кто уже отравлен “ядом” науки, начинают видеть другой уровень и понимают, что могут быть вовлечены в этот мир науки при условии своей отдачи. Они английский язык сами идут учить, их не надо заставлять. Так что мобильность – это одна из краеугольных вещей в вузе» (Г.К., профессор).

Из приведенного высказывания видно, что положительный эффект достигается очень точно при условии качественной организации и системной реализации программ академического обмена. Декларативный характер политики университетов в сфере академической мобильности, не подкрепленной достаточными финансовыми и организационными мерами, видимого результата не дает: так, ни один уральский вуз сегодня не выдает европейского приложения к диплому; в вузах с трудом организуется перезачет дисциплин и модулей. Для вузов Уральского

федерального округа существуют и другие ограничения академической мобильности, среди них – технический профиль большинства вузов, наличие в них «закрытых» специальностей [Артамонова, Демчук 2012, с. 164], а общие барьеры студенческой мобильности (языковые и финансовые) по-прежнему не преодолены. Таким образом, прилагаемые усилия, если и обеспечивают необходимые количественные показатели эффективности вузов, то существенных изменений в качестве высшего образования не дают.

На наш взгляд, имеющийся опыт реализации программ академической мобильности студентов и преподавателей российских вузов требует серьезного изучения в контексте проблемы качества образования. Вопрос эффективности существующих подходов к организации этого процесса, определяемой как соотношение затрат и полученных результатов, исследователями ставился не единожды [Артамонова, Демчук 2012]. Мы так же, как и они, выражаем сомнение в существовании прямой связи между наличием в вузах практик академической мобильности и высоким качеством образования. Вероятно, эта связь появляется тогда, когда ресурсы направляются в нужное время, в нужное место, в нужном количестве.

Заключение

Усилия и ресурсы, направляемые сегодня вузами на развитие потенциала образовательных общностей в соответствии с новой стратегией, не адекватны их реальным проблемам и потребностям и не в полной мере отвечают задачам, сформулированным в программах развития университетов. Развитие образовательных общностей, по существу выступая наиболее ресурсоемким и первичным инвестиционным проектом, фактически не является приоритетным среди основных направлений развития российских вузов: оно оказывается вторичным по отношению к модернизации образовательных программ и научно-исследовательского процесса, совершенствованию организационной структуры, брендированию вузов. Развитие образовательных общностей приобретает противоречивый характер из-за того, что осуществляется в условиях постоянной структурной реорганизации высшего образования. Эффект предпринятых усилий и достигнутые позитивные результаты в вузах минимизируются в условиях текущей правки, сокращения и перетасовки кадров и структурных подразделений. Этот процесс отражает общую ситуацию в высшем образовании в частности и российском обществе в целом, которая характеризуется тем, что ни одна из целей развития не достигается, а результаты опровергают и дискредитируют сами цели. Стремление нарастить потенциал образовательных общностей в подобных условиях напоминает попытку построить высотный дом во время землетрясения.

В системе ресурсной поддержки развития образовательных общностей не предусмотрены важнейшие нематериальные факторы: доверие к ним, традиции академической культуры, уверенность в будущем, возможности самоуправления, законы темпоральной самоорганизации. Между тем именно учет этих обстоятельств создаст систему смысловых координат для оптимального распределения дефицитных материальных, финансовых и организационных ресурсов и повысит их КПД.

Определенные надежды на то, что описанные противоречия не фатальны, дает тот факт, что представители российских вузов (как преподаватели, так и студенты), уехавшие в зарубежные университеты и встроенные в иную систему высшей школы, достаточно быстро доказывают свою эффективность. Скорее всего, это означает, что российское вузовское сообщество потенциально конкурентоспособно, но в российских условиях этот потенциал не используется и не раскрывается.

В разрабатываемой нами нелинейной модели высшего образования мы рассматриваем образовательные общности в качестве ключевого ее элемента и драйвера возможных изменений университетской среды. Это предполагает переориентацию внимания университетов на всемерную поддержку образовательных общностей. Нелинейная модель базируется, прежде всего, на разработке и реализации гибких нелинейных стратегий постоянного развития вузовских общностей, отвечающих их потребностям. По своей сути это должны быть не имитационные управленческие стратегии, а высокие социальные технологии «выращивания» сотрудников и студентов. Они должны быть ориентированы не только и не столько на рейтинговые показатели и количественные индикаторы целевых программ, нередко оторванных от реалий университетской жизни, сколько на достижение действительно качественных изменений, способных дать импульс устойчивому развитию университетского образования и науки.

Литература

- Абрамов Р.Н., Груздев И.А., Терентьев Е.А. (2016) Академическая профессия и идеология «медленной науки» // Высшее образование в России. № 10. С. 62–70.
- Артамонова Ю.Д., Демчук А.Л. (2012) Развитие академической мобильности в вузах РФ и ФГОС // Высшее образование в России. № 12. С. 86–95.
- Балацкий Е.В. (2014) Синдром аритмии реформ в системе высшего образования // Журнал Новой экономической ассоциации. № 4. С. 111–140.
- Березовский В.А., Лукьянова А.В., Абрамова А.В., Асташкина А.Ю. (2014) Распределенный вуз на основе электронного обучения как средство повышения экономической эффективности вуза // Экономика образования. № 5. С. 19–31.
- Горелова О.Ю. (2016) Межвузовская мобильность преподавателей российских вузов // Вопросы образования. № 2. С. 229–258.
- Горин С.Г. (2017) Зарплаты преподавателей вузов, гранты и научный протекционизм // Высшее образование в России. № 6. С. 68–75.
- Гудков Л. (2009) Условия воспроизводства советского человека // Вестник общественного мнения. № 2. С. 8–37.
- Заборова Е.Н., Глазкова И.Г., Маркова Т.Л. (2017) Дистанционное обучение: мнение студентов // Социологические исследования. № 2. С. 131–139.
- Зборовский Г.Е. (2009) Теория социальной общности. Екатеринбург: Гуманитарный университет.
- Зборовский Г.Е. (ред.) (2016) Нелинейная модель российского высшего образования в макрорегионе: теоретическая концепция и практические возможности. Екатеринбург: Гуманитарный университет.
- Зборовский Г.Е., Амбарова П.А. (1) (2016) Концептуальные основы перехода к нелинейной модели высшего образования в регионе // Экономика региона. Т. 12. Вып. 4. С. 1157–1166.
- Зборовский Г.Е., Амбарова П.А. (2) (2016) Методологические подходы к исследованию нелинейной динамики образовательных общностей мегаполиса // Известия Уральского

- го федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. № 4. С. 175–184.
- Зборовский Г.Е., Амбарова П.А., Кульпин С.В., Каташинских В.С., Клюев А.К., Кузьминчук А.А., Певная М.В., Шаброва Н.В., Шуклина Е.А. (2017) Актуальные проблемы трансформации высшего образования в макрорегионе. Екатеринбург: Гуманитарный университет.
- Кислов А.Г. (2017) К оценке эффективности труда преподавателя вуза (читая книгу коллег) // Современная высшая школа: инновационный аспект. № 1. С. 10–21.
- Косарецкий С.Г., Пинская М.А., Груничева И.Г. (2014) Проблемы бедности и доступа к образованию. Оценка ситуации в России и международный опыт // Мир России. Т. 23. № 2. С. 133–153.
- Курбатова М.В., Донова И.В., Каган Е.С. (2017) Оценка изменений положения преподавателей российских вузов // Мир России. Т. 26. № 3. С. 90–116.
- Курбатова М.В., Каган Е.С. (2016) Оппортунизм преподавателей вузов как способ приспособления к усилению внешнего контроля деятельности // Journal of Institutional Studies. Т. 8. № 3. С. 116–136.
- Клячко Т.Л. (2017) Последствия и риски реформ в российском высшем образовании. М.: Дело.
- Красинская Л.Ф. (2015) Преподаватель высшей школы: каким ему быть? (размышления о социальных ожиданиях и профессиональных реалиях) // Высшее образование в России. № 1. С. 37–46.
- Мкртчян Н.В. (2017) Миграция молодежи из малых городов России // Мониторинг общественного мнения. № 1. С. 225–242.
- Назарова И.Б. (2011) Кадровые стратегии российских вузов-лидеров: планы и реализация. М.: ФИРО.
- Романов Е.В. (2016) Нормирование нагрузки преподавателей: проблемы и поиск решений // Университетское управление: практика и анализ. № 4. С. 64–81.
- Сенашенко В.С. (2017) О реформировании отечественной системы высшего образования: некоторые итоги // Высшее образование в России. № 6. С. 5–15.
- Федеральная целевая программа «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России на 2014–2020 годы» (утверждена постановлением Правительства РФ 21 мая 2013 г. № 424) (2013) // <http://docs.cntd.ru/document/499022176>
- Buchmann C., Park H. (2009) Stratification and the Formation of Expectations in Highly Differentiated Educational Systems // Research in Social Stratification and Mobility, vol. 27, no 4, pp. 245–267.
- Fernandez J.T., Bueno C.R. (2016) Evaluation of Professional Competences in Higher Education: Challenges and Implications // Educación XXI, vol. 19, no 1, pp. 17–38.
- Freeman R.E., Moutchnik A. (2013) Stakeholder Management and CSR: Questions and Answers // Umwelt Wirtschafts Forum, vol. 21, no 1, pp. 5–9.
- Hazelkorn E. (ed.) (2017) Global Rankings and the Geopolitics of Higher Education. Understanding the Influence and Impact of Rankings on Higher Education, Policy and Society, L. and N.Y.: Routledge.
- Pfeffer J., Salancik G. (2003) The External Control of Organizations: A Resource Dependence Perspective, Stanford: Stanford University Press.
- Sanchez V.G., Arrufat M.J.G. (2016) Model for Analyzing Blended Learning in Higher Education // Educación XXI, vol. 19, no 1, pp. 39–61.

The Dream of Quality Education: Contradictions in the Development of Educational Communities in Russian Universities⁷

G. ZBOROVSKY*, P. AMBAROVA**

***Garold Zborovsky** – DSc in Philosophy, Professor, Honored Scientist of the Russian Federation; Professor-researcher, Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin. Address: 19, Mira St., Yekaterinburg, 620002, Russian Federation. E-mail: garoldzborovsky@gmail.com

****Polina Ambarova** – DSc in Sociology, Professor, Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin. Address: 19, Mira St., Yekaterinburg, 620002, Russian Federation. E-mail: borges75@mail.ru

Citation: Zborovsky G., Ambarova P. (2019) The Dream of Quality Education: Contradictions in the Development of Educational Communities in Russian Universities. *Mir Rossii*, vol. 28, no 2, pp. 98–124 (in Russian). DOI: 10.17323/1811-038X-2019-28-2-98-124

Abstract

This article promotes the idea that the provision of quality higher education requires the harmonic development of two main educational communities – the students, and the scientific and pedagogical community. The problems with the quality of Russia’s higher education are analyzed through the prism of the contradictions between: 1) the motivation of educational communities towards the provision and attainment of quality higher education and the ways of achieving such goals; 2) the developmental goals of educational communities and the interests of higher education management; 3) the efforts/resources expended on the development of educational communities and the outcomes of this development. The study identifies the prerequisites, the content and the consequences of these contradictions and identifies ways to resolve them in the context of the uncertain development of Russian higher education. The authors link the sources of (and the possible solutions to) these contradictions with the transition to a non-linear model of higher education, in which educational communities become one of its leading elements in the system of predominantly horizontal relationships. This model is considered an instrument towards the implementation of a social experiment to create a system of higher education in one federal district. The authors argue in favor of an objectively existing necessity to conduct such an experiment and argue why the Ural Federal District is appropriate for doing so. One of the tasks of this experiment is to resolve the contradictions in the development of educational communities in Ural universities – the contradictions which are analyzed in this article.

⁷ The article was written as part of a research project supported by the Russian Science Foundation (Grant № 16-18-10046 “The formation of a non-linear model of Russian higher education in a region in the context of economic and social uncertainty”).

Key words: quality higher education, educational communities, students, scientific and pedagogical community, non-linear model of higher education, microregion, federal district

References

- Abramov R.N., Gruzdev I.A., Terent'ev E.A. (2016) Akademicheskaya professiya i ideologiya «medlennoj nauki» [Academic Profession and Ideology of “Slow Scholarship”]. *Vyshee obrazovanie v Rossii*, no 10, pp. 62–70.
- Artamonova Yu.D., Demchuk A.L. (2012) Razvitiye akademicheskoy mobil'nosti v vuzakh RF i FGOS [The Development of Academic Mobility in Russian HEIs and the New FSES]. *Vyshee obrazovanie v Rossii*, no 12, pp. 86–95.
- Balatskij E.V. (2014) Sindrom aritmii reform v sisteme vysshego obrazovaniya [The Syndrome of Ahythmal Reforms in the System of Higher Education]. *Zhurnal Novoj ekonomicheskoy assotsiatsii*, no 4, pp. 111–140.
- Berezovskij V.A., Luk'janova A.V., Abramova A.V., Astashkina A.Yu. (2014) Raspredeleennyj vuz na osnove elektronogo obucheniya kak sredstvo povysheniya ekonomicheskoy effektivnosti vuza [Distributed University Based on E-learning as a Method of Improving University's Economic Efficiency]. *Ekonomika obrazovaniya*, no 5, pp. 19–31.
- Buchmann C., Park H. (2009) Stratification and the Formation of Expectations in Highly Differentiated Educational Systems. *Research in Social Stratification and Mobility*, vol. 27, no 4, pp. 245–267.
- Federal'naya tselevaya programma «Nauchnye i nauchno-pedagogicheskie kadry innovatsionnoj Rossii na 2014–2020 gody» № 424 ot 21.05.2013* (2013) [The Federal Program “Scientific and Scientific-pedagogical Personnel of Innovative Russia for 2014–2020” (no 424, May 21, 2013). Available at: <http://docs.cntd.ru/document/499022176>, accessed 31.01.2019.
- Fernandez J.T., Bueno C.R. (2016) Evaluation of Professional Competences in Higher Education: Challenges and Implications. *Educación XXI*, vol. 19, no 1, pp. 17–38.
- Freeman R.E., Moutchnik A. (2013) Stakeholder Management and CSR: Questions and Answers. *Umwelt Wirtschafts Forum*, vol. 21, no 1, pp. 5–9.
- Gorelova O.Yu. (2016) Mezhevuzovskaya mobil'nost' prepodavatelej rossijskikh vuzov [Between-University Mobility of University Teaching Staff in Russia]. *Voprosy obrazovaniya*, no 2, pp. 229–258.
- Gorin S.G. (2017) Zarplaty prepodavatelej vuzov, granty i nauchnyj protektsionizm [Teachers' Salaries, Grants and Scientific Protectionism]. *Vyshee obrazovanie v Rossii*, no 6, pp. 68–75.
- Gudkov L. (2009) Usloviya vosproizvodstva sovetskogo cheloveka [The Conditions of Reproduction of the Soviet Man]. *Vestnik obshchestvennogo mneniya*, no 2, pp. 8–37.
- Hazelkorn E. (ed.) (2017) *Global Rankings and the Geopolitics of Higher Education. Understanding the Influence and Impact of Rankings on Higher Education, Policy and Society*, L. and N.Y.: Routledge.
- Kislov A.G. (2017) K otsenke effektivnosti truda prepodavatelya vuza (chitaya knigu kolleg) [On the Efficiency Evaluation of University Teachers' Work]. *Sovremennaya vysshaya shkola: innovatsionnyj aspekt*, no 1, pp. 10–21.
- Kosaretsky S., Pinskaya M., Grunicheva I. (2014) Problemy bednosti i dostupa k obrazovaniyu. Otsenka situatsii v Rossii i mezhdunarodnyj opyt [Poverty and Access to Education: Russian Situation and International Experience]. *Mir Rossii*, vol. 23, no 2, pp. 133–153.
- Kurbatova M.V., Donova I.V., Kagan E.S. (2017) Otsenka izmenenij polozheniya prepodavatelej rossijskikh vuzov [Changes in the Standing of Lecturers at Russian Higher Education Institutions]. *Mir Rossii*, vol. 26, no 3, pp. 90–116.
- Kurbatova M.V., Kagan E.S. (2016) Opportunizm prepodavatelej vuzov kak sposob prispособleniya k usileniyu vneshnego kontrolya deyatel'nosti [Opportunism of University Lecturers as a Way to Adapt to the Strengthening of External Control Activities]. *Journal of Institutional Studies*, vol. 8, no 3, pp. 116–136.

- Klyachko T.L. (2017) *Posledstviya i riski reform v rossijskom vysshem obrazovanii* [The Consequences of Risky Reforms in Russian Higher Education], Moscow: Delo.
- Krasinskaya L.F. (2015) *Prepodavatel' vysshej shkoly: kakim emu byt'?* (razmyshleniya o sotsial'nykh ozhidaniyakh i professional'nykh realiyakh) [Higher School Teacher: Who Will It Be? (Reflections on Social Expectations and Professional Realities)]. *Vysshhee obrazovanie v Rossii*, no 1, pp. 37–46.
- Mkrtchan N.V. (2017) *Migratsiya molodezhi iz malykh gorodov Rossii* [The Youth Migration from Small Towns in Russia]. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, no 1, pp. 225–242.
- Nazarova I.B. (2011) *Kadrovye strategii rossijskikh vuzov-liderov: plany i realizatsiya* [Personnel Strategy in Leading Russian Universities: Plans and Implementation], Moscow: FIRO.
- Romanov E.V. (2016) *Normirovanie nagruzki prepodavatelej: problemy i poisk reshenij* [Regulating the Workload of Lecturers: Challenges and the Search for Solution]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, no 4, pp. 64–81.
- Senashenko V.S. (2017) *O reformirovanii otechestvennoj sistemy vysshego obrazovaniya: nekotorye itogi* [On the Reforms in the National Higher Education System]. *Vysshhee obrazovanie v Rossii*, no 6, pp. 5–15.
- Pfeffer J., Salancik G. (2003) *The External Control of Organizations: A Resource Dependence Perspective*, Stanford: Stanford University Press.
- Sanchez V.G., Arrufat M.J.G. (2016) *Model for Analyzing Blended Learning in Higher Education. Educación XXI*, vol. 19, no 1, pp. 39–61.
- Zaborova E.N., Glazkova I.G., Markova T.L. (2017) *Distantсионное обучение: мнение студентов* [Distance Learning: Students' Perspective]. *Sotsiologicheskie issledovaniya*, no 2, pp. 131–139.
- Zborovsky G.E. (2009) *Teoriya sotsial'noj obshhnosti* [The Theory of Social Community], Ekaterinburg: Gumanitarnyj universitet.
- Zborovsky G.E. (ed.) (2016) *Nelinejnaya model' rossijskogo vysshego obrazovaniya v makroregione: teoreticheskaya kontseptsiya i prakticheskie vozmozhnosti* [The Non-linear Model of Russian Higher Education in a Macroregion: Theoretical Concept and Practical Possibilities], Ekaterinburg: Gumanitarnyj universitet.
- Zborovsky G.E., Ambarova P.A. (1) (2016) *Kontseptual'nye osnovy perekhoda k nelinejnoj modeli vysshego obrazovaniya v regione* [The Conceptual Foundations of Transition to the Nonlinear Models of Higher Education in the Region]. *Ekonomika regiona*, vol. 12, no 4, pp. 1157–1166.
- Zborovsky G.E., Ambarova P.A. (2) (2016) *Metodologicheskie podkhody k issledovaniyu nelinejnoj dinamiki obrazovatel'nykh obshchnostej megapolisa* [Methodological Approaches to the Study of Nonlinear Dynamics of Educational Communities in a Large City]. *Izvestiya Ural'skogo federal'nogo universiteta. Seriya 1: Problemy obrazovaniya, nauki i kul'tury*, no 4, pp. 175–184.
- Zborovskij G.E., Ambarova P.A., Kul'pin S.V., Katashinskikh V.S., Klyuev A.K., Kuz'minchuk A.A., Pevnaya M.V., Shabrova N.V., Shuklina E.A. (2017) *Aktual'nye problemy transformatsii vysshego obrazovaniya v makroregione* (2017) [The Relevant Problems of Transformation of Higher Education in a Macroregion], Ekaterinburg: Gumanitarnyj universitet.