



DOI 10.15826/umpa.2020.04.031

РОССИЙСКОЕ ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ВОЗДЕЙСТВИЕ НА НЕГО ПАНДЕМИИ КОРОНАВИРУСА

Т. Л. Клячко^а, С. Г. Синельников-Мурылев^б

*^а Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации
Россия, 119571, Москва, пр. Вернадского, 82, стр. 5; tlk@ranepa.ru*

*^б Всероссийская академия внешней торговли Министерства экономического развития Российской Федерации
Россия, 119285, Москва, Воробьевское шоссе, 6А*

Аннотация. Цель настоящей концептуальной статьи – проанализировать тенденции, проявившиеся в российском высшем образовании в период пандемии коронавируса. Рассматриваются основные проблемы, с которыми столкнулись российские вузы при переходе на дистанционное обучение студентов. Особое внимание уделяется проблеме «цифрового неравенства», актуализировавшейся в условиях перехода вузов на дистант и онлайн-режим обучения. Показано, что «цифровое неравенство» не сводится к дифференциации студентов по наличию у них технических возможностей учиться дистанционно. Вопросы «цифрового неравенства» исследуются на уровне регионов, вузов, преподавателей и студентов. Также авторами обосновывается тезис о том, что в рамках действующей модели бюджетного финансирования решить проблему динамичного развития российской системы высшего образования не удастся, и предлагаются подходы к ее изменению.

Ключевые слова: высшее образование, развитие вузов в условиях пандемии, цифровое неравенство, новый механизм бюджетного финансирования вузов

Благодарность. Статья подготовлена в рамках выполнения научно-исследовательской работы государственного задания РАНХиГС.

Для цитирования: Клячко Т. Л., Синельников-Мурылев С. Г. Российское высшее образование и воздействие на него пандемии коронавируса // Университетское управление: практика и анализ. 2020. Т. 24, № 4. С. 9–21. DOI 10.15826/umpa.2020.04.031.

DOI 10.15826/umpa.2020.04.031

RUSSIAN HIGHER EDUCATION AS INFLUENCED BY COVID-19 PANDEMIC

T. L. Klyachko^a, S. G. Sinelnikov-Murylev^b

*^a Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration
82 Vernadskogo ave., Moscow, 119571, Russian Federation; tlk@ranepa.ru*

*^b Russian Foreign Trade Academy of the Ministry for Economic Development of the Russian Federation
6A Vorobiyovskoye Shosse, Moscow, 119285, Russian Federation*

Abstract. The purpose of this article is to analyze trends in Russian higher education development during the coronavirus pandemic. The paper considers main problems faced by Russian universities in their students' transition to distance learning. Particular attention is paid to the problem of the «digital inequality», which became urgent in the conditions of online teaching organization. It is shown that the «digital inequality» does not only mean differentiating students by their having necessary equipment to study remotely. The issues of «digital inequality» are being investigated at the levels of regions, universities, teachers and students. At the same time, the authors substantiate the thesis that it will not

be possible to solve the problem of the dynamic development of the Russian higher education system within the framework of the current model of budget financing, and thus propose approaches to its change.

Keywords: higher education, development of universities in the context of a pandemic, digital inequality, a new mechanism for budgetary financing of universities

Благодарность. The article was prepared as part of the research work of the state assignment of the RANEPА.

For citation: Klyachko T. L., Sinelnikov-Murylev S. G. Russian Higher Education as Influenced by COVID-19 Pandemic // University Management: Practice and Analysis. 2020; 24 (4): 9–21. doi 10.15826/umpa.2020.04.031. (In Russ.).

Введение

Пандемия коронавируса привела к серьезным изменениям в российской системе высшего образования. Вынужденный переход на дистанционный формат деятельности выявил многие проблемы, которые ранее затушевывались привычными режимами обучения – очным, очно-заочным или заочным.

Дистанционное обучение, которое в период пандемии коронавируса закрепилось в системе образования, часто путают с заочным обучением. Между тем это принципиально разные вещи. Заочное обучение предполагает весьма незначительное общение обучающегося с преподавателем, в то время как при дистанционном обучении используются современные онлайн-технологии, обеспечивающие взаимодействие преподавателя и студента. При этом очно-заочное обучение отличается от уже входящего в сферу образования понятия «смешанное обучение», предполагающего совмещение очного и дистанционного обучения. Смешанное обучение не является привычным вечерним очным обучением, которое отличается от очного дневного обучения лишь меньшей интенсивностью; в данном случае речь идет об очном образовании с включением в него широкого использования дистанционных технологий взаимодействия как самих преподавателей, так и преподавателей и студентов, а также студентов между собой.

Кроме того, в процессе дистанционного обучения резко увеличилось применение образовательных платформ и размещенных на них МООС (массовых открытых онлайн-курсов – mass open online courses). Это обстоятельство тоже привело к путанице как в России, так и за рубежом, поскольку дистанционное обучение стало приравниваться не к обучению с использованием МООС, а исключительно к самостоятельному обучению на основе МООС, то есть, по сути, к заочному образованию, за исключением того, что бумажный учебник и присланные из вуза по почте контрольные работы заменялись указанными открытыми курсами и проверками выученного материала на основе онлайн-тестов и иных

онлайн-способов проверки. Неудивительно, что переход на дистанционное обучение повсеместно привел к требованиям со стороны платного контингента студентов снизить стоимость обучения: студенты восприняли дистанционное обучение как аналог обучения заочного. И в ряде случаев это было близко к истине, поскольку некоторые вузы не смогли обеспечить переход к полноценному дистанционному преподаванию подавляющего числа дисциплин и стали по электронной почте рассылать студентам задания и собирать, опять же по почте, выполненные работы. Вместе с тем собственно дистанционное обучение – это пока еще во многих странах обучение дорогое, требующее создания цифровой образовательной среды, ее насыщения современными учебными курсами и материалами, высокой квалификации преподавателей, которая сильно отличается от квалификации, требующейся для чтения лекций и проведения занятий офлайн.

Фактически сегодня совершается переход системы высшего образования на новую, пока еще плохо освоенную, технологию [1, 2]. Осмысление проблем данного перехода, его последствий и рисков для управления вузами и их экономики – задача чрезвычайно важная. Во-первых, этот переход произошел в экстремальной ситуации, и большинство его участников надеются на возвращение к «нормальной» модели образования после того, как пандемия закончится. Во-вторых, далеко не все последствия произошедшего уже проявили себя, а экстренность преобразований породила целый ряд негативных явлений, которые не были непосредственно связаны с дистанционными форматами преподавания (teaching) и собственно обучения (learning) [3, 4]. Тем не менее в глазах многих участников образовательного процесса эти форматы оказались серьезно дискредитированы. В то же время были выявлены, с одной стороны, те возможности, которые они открывают, а с другой – те дефициты, а также управленческие, экономические и даже психологические барьеры, действующие в системе образования, которые не позволяют их эффективно реализовывать.

В первом разделе настоящей статьи рассматриваются проблемы перехода на дистанционный

режим обучения, выявившиеся в период весеннего (2020 года) карантина, и обсуждаются возможные пути их решения.

Второй раздел статьи посвящен анализу тех экономических преобразований в системе высшего образования, что назрели давно, но проявились лишь в период пандемии. Пандемия, к сожалению, еще не закончилась, и это во многом затрудняет решение накопившихся проблем (в том числе в силу ухудшения финансового положения многих вузов и роста их потребности в дополнительных внешних ресурсах).

Переход на дистанционное обучение: экстренные меры и вынужденные решения

В конце марта 2020 года российские вузы экстренно перешли на удаленную работу и вынуждены были буквально «с колес» осваивать технологии дистанционного обучения. Как отмечено в Докладе рабочей группы ректоров высших учебных заведений России «Уроки стресс-теста: вузы в условиях пандемии»¹, примерно пятая часть вузов не смогла развернуть дистанционное обучение и стала практиковать заочный формат, полностью исключив какое-либо взаимодействие преподавателей и студентов. В ряде вузов обучение превратилось в дистанционно-заочное: одни курсы преподавались с использованием дистанционных образовательных технологий, а освоение других превратилось фактически в заочное прохождение учебной программы. Соотношение дистанционного и заочного обучения в этих вузах достаточно сильно разнилось, но все же они получили определенный опыт работы в дистанте, хотя во многих случаях и весьма ограниченный. Около 5 % вузов продолжили свою деятельность в очном формате, поскольку не только дистанционный, но и заочный режимы обучения оказались для них недоступны. И еще примерно пятая часть вузов смогла перейти на полноценное дистанционное обучение.

Чем объяснялись указанные различия?

Во-первых, развитостью цифровой образовательной среды вуза (далее – ЦОС). Перешли на заочный формат обучения в первую очередь вузы, в которых эта среда была практически не развита или развита очень слабо: как инструмент

коммуникации использовалась только корпоративная электронная почта. При этом студенты, как правило, не были в нее включены, и вузы рассылали им материалы и задания по личным адресам. Это крайне затрудняло взаимодействие преподавателей и студентов, а также снижало его эффективность.

Во-вторых, опытом применения профессорско-преподавательским составом вузов дистанционных образовательных технологий. По данным ВПО-1 за 2019 год, такой опыт имели примерно 60 % российских вузов. Но на основании указанной информации нельзя определить, насколько регулярным или разовым был этот опыт, как широко преподаватели вуза были вовлечены в обучение с помощью дистанционных технологий, какие курсы и сколько читались дистанционно, шла ли дистанционная работа со студенческими группами. Можно предположить уже по опыту перехода на дистант в период пандемии, что 20 % вузов, которые стали учить студентов в заочном формате, не имели практически никакого опыта дистанционного обучения. А опыт большинства высших учебных заведений, которые его все же имели, ограничивался, как правило, разовым чтением отдельных курсов или нерегулярным проведением вебинаров. В большинстве случаев эти вебинары проводились для слушателей программ дополнительного профессионального образования, то есть для обучающихся с иной мотивацией получения знаний и иной компетенцией по сравнению со студентами бакалавриата или специалитета, особенно младших курсов. Проведенные социологические исследования реакции студентов на переход на дистанционное обучение показали, что тяжелее всего он дался студентам первого курса, которые еще не приобрели вузовской культуры работы, сильно отличающейся от культуры работы школьной, даже если речь идет о старших классах².

В-третьих, большое влияние на эффективность перехода на дистант оказали оснащенность преподавателей и студентов необходимым оборудованием (компьютерами, ноутбуками, планшетами и смартфонами), а также программным обеспечением и наличие подключения к широкополосному Интернету.

После выхода упомянутого Доклада рабочей группы ректоров [5] широко стало применяться

¹ Общественный совет при Минобрнауки России обсудил уроки пандемии // Министерство науки и высшего образования Российской Федерации : официальный сайт. URL: https://www.minobrnauki.gov.ru/ru/press-center/card/?id_4=2777 (дата обращения: 12.10.2020).

² См.: Опрос студентов российских вузов. Проведен НИУ ВШЭ 25 марта – 3 апреля 2020 г. // Power BI Pro : [сайт]. URL: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoieZGRmZGI4MjctZmY2Zi00NTIyLWExNkctNzVhYzYxNGYyMzY4IiwidCI6IjIyZjI0LTA3OTMtNGIwNy1hNzNkLTU2M2NkMmVjMjM1ZiIsImMiOiJl9> (дата обращения: 12.10.2020).

понятие «цифровое неравенство» по отношению к студентам. Ожидаемо выяснилось, что студенты из малообеспеченных семей часто не располагают требуемыми при дистанционном обучении техническими средствами. Соответственно, была поставлена задача минимизации «цифрового неравенства» посредством обеспечения указанных студентов соответствующей техникой.

Между тем «цифровое неравенство» студентов, выявившееся при дистанционном обучении, – это только верхняя часть айсберга. Оно начинается с «цифрового неравенства» регионов по доступу домохозяйств к широкополосному Интернету. По данным Росстата за 2019 год, это неравенство весьма существенно. В среднем по Российской Федерации не имели до начала пандемии доступа к «быстрому» Интернету 26,4 % домохозяйств, при этом даже в Москве – 13,4 %. В Ярославской области, которая входит в ЦФО, указанного доступа в 2019 году не имели 40,7 % домохозяйств. В СЗФО худший показатель был у Новгородской области, где 37,7 % домохозяйств не имели доступа к широкополосному Интернету; в ЮФО – у Республики Калмыкия (43,8 %), в СКФО – у Республики Дагестан (36,8 %), в ПФО – у Республики Мордовия (39,1 %), в УФО – у Курганской области (44,0 %), в СФО – у Республики Хакасия (46,5 %), в ДФО – у Чукотского АО (49,4 %) и Забайкальского края (41,6 %). Соответственно, реализация в расположенных в этих субъектах Российской Федерации вузах или филиалах вузов дистанционного режима приводила к тому, что часть преподавателей и студентов были вынуждены ограничиваться перепиской по электронной почте, то есть переходить на заочное обучение, даже если другая часть могла преподавать и учиться в более полноценном формате – дистанционном. В других регионах данная проблема была менее острой, но тем не менее она в большей или меньшей степени ограничивала применение дистанционных образовательных технологий. Таким образом, в одном и том же вузе одни студенты (даже в рамках одной учебной группы) могли учиться дистанционно, а другие – только заочно. К преподавателям вузов это относится в меньшей степени, но и они порой оказывались в ситуации, когда читать лекции или вести занятия дистанционно из своего дома они были не в состоянии и переходили к рассылке материалов и заданий по электронной почте.

Еще один аспект «цифрового неравенства» состоит в том, что даже в ведущих высших учебных заведениях наблюдалась такая ситуация:

у домашних компьютеров (ноутбуков, планшетов) некоторых преподавателей отсутствовало программное обеспечение, позволяющее читать лекции или вести занятия дистанционно, и вузы выдавали сотрудникам субсидии на техническое и программное обновление их домашних компьютеров³. Очевидно, что с такой же проблемой пришлось столкнуться и многим студентам высших учебных заведений. Они не имели необходимого программного обеспечения, позволяющего учиться дистанционно. Дело в том, что вузы до начала пандемии не располагали информацией об оборудовании домашнего рабочего места как у преподавателей, так и у студентов. При очном обучении многие студенты, как и преподаватели, могли пользоваться технической инфраструктурой вуза, а в условиях пандемии и перехода на удаленный формат работы это стало невозможным.

Обнаружилось также «цифровое неравенство» самих вузов, высветилась их дифференциация по развитости цифровой образовательной среды и навыкам работы в ЦОС преподавателей, научно-педагогических работников, административно-управленческого персонала, учебно-вспомогательного персонала. В ведущих высших учебных заведениях, которые смогли перейти к полноценному дистанционному обучению, этот навык присутствовал у представителей всех указанных категорий персонала, хотя и в разной степени. В вузах, перешедших на заочный режим, персонал навыком работы в ЦОС не владел или владел слабо (особенно это касается представителей АУПа и ППС). В вузах, реализовавших дистанционно-заочный формат работы, данный навык присутствовал у представителей одних категорий персонала, но отсутствовал у других (или был неравномерно распределен внутри каждой из категорий).

По данным ВПО-1, в 2019 году в российских вузах насчитывалось всего 1 млн 53 тыс. компьютеров, при этом в государственных высших учебных заведениях была сосредоточена их основная часть – 94,6 %. Оснащенность вузов компьютерной техникой была крайне неравномерной по регионам даже с учетом численности в них студентов-очников и студентов, обучающихся очно-заочно (студентов-вечерников). Так, например, в указанном году в Магаданской области в государственных (муниципальных) вузах на один компьютер, доступный очникам во внеучебное время, приходилось 50,3 студента; в Еврейской АО – 17,7; столько же – в вузах Кировской области; в Республике Саха – Якутия – 12,1;

³ Такая практика, например, реализовывалась в ЮФУ.

в Астраханской области – 12,7, а в Архангельской области – 18,6 при среднем по Российской Федерации показателе 7,3. В то же время в государственных (муниципальных) вузах Республики Тыва и Курганской области данный показатель составлял всего 1,8; в Белгородской области – 2,9; в Вологодской – 3,3.

Обеспеченность обучающихся очно студентов имеющимися в высших учебных заведениях стационарными компьютерами не отражает в полной мере развитости в этих вузах цифровой образовательной среды. Данный показатель позволяет судить лишь о возможности вузов обеспечить необходимой техникой всех нуждающихся студентов, выдав ее в личное пользование при экстренном переходе на дистанционное обучение в условиях начавшейся пандемии коронавируса. Для более полной картины необходимо, конечно же, иметь информацию о наличии в домохозяйствах различных субъектов Российской Федерации персональных компьютеров, ноутбуков, планшетов. К сожалению, последние данные Росстата по использованию населением персональных компьютеров относятся к 2018 году. Тем не менее эти данные позволяют заключить, что оснащенность жилищ во многих регионах России необходимыми техническими средствами была невысокой⁴, поэтому многие студенты вынуждены были использовать мобильные телефоны для участия в дистанционных занятиях, что существенно отражалось на качестве восприятия ими информации (небольшой экран, нагрузка на глаза при просмотре материала, в том числе презентаций, быстрая утомляемость и потеря интереса к занятиям).

Следует отметить, что возвращение к «нормальной» ситуации очного обучения может привести к тому, что проблема «цифрового неравенства» во всей ее сложности снова будет загнана внутрь и так и не решена.

Это крайне негативно скажется на всей системе высшего образования, поскольку одни вузы

⁴ Так, например, по данным Росстата, в Ивановской области не имели персонального компьютера (ноутбука, планшета) 36,4 % домохозяйств, в Курской – 35,6 %, Ярославской – 35,7 %. В Омской области, с достаточно развитой системой высшего образования, персональные компьютеры отсутствовали у 39,4 % домохозяйств. В Томской области, одном из ведущих вузовских центров страны, персональными компьютерами не располагали 37,4 % домохозяйств. Даже в Москве персональных компьютеров не было у 14,5 % домохозяйств, в Санкт-Петербурге – у 15 %. В среднем по России персональные компьютеры отсутствовали у 27,6 % домохозяйств [см.: Регионы России. Социально-экономические показатели – 2019. Раздел «Информационные и коммуникационные технологии», подраздел «Использование персональных компьютеров и сети Интернет в домашних хозяйствах» // Федеральная служба государственной статистики : официальный сайт. URL: https://rosstat.gov.ru/bgd/regl/b19_14p/Main.htm (дата обращения: 05.10.2020)].

начнут включать дистанционное обучение в «нормальный» учебный процесс в том масштабе, который является эффективным и позволит повысить качество образования. Соответственно, эти вузы будут развивать дистанционные образовательные технологии, повышать квалификацию преподавателей и АУП. Другие же вузы могут остаться в доковидной ситуации, что только ухудшит их положение в системе высшего образования; при этом усилится неравенство высших учебных заведений и по критерию качества обучения, и по критерию территориальному.

В связи с этим можно выделить две намечающиеся в развитии российских вузов тенденции (в реальности их, естественно, будет больше).

Первая тенденция предполагает реализацию специальной целевой программы по преодолению «цифрового неравенства» (такая программа может стать составляющей федерального проекта «Цифровая образовательная среда» национального проекта «Образование», а также войти как элемент в национальную программу «Цифровая экономика Российской Федерации»). Проведенные расчеты показывают, что потребность в финансовых средствах для ее реализации будет сравнительно невысокой – 51,8 млрд рублей⁵. При этом осуществление данной программы может стать значимым фактором регионального развития, поскольку формирование в вузах современной информационно-коммуникационной инфраструктуры позволит создать новые рабочие места, в том числе для студентов этих вузов, и повысить качество высшего образования, одновременно позитивно сказавшись на региональных рынках труда.

Вторая тенденция состоит в том, что ведущие вузы, развивая свою цифровую образовательную среду, повышая квалификацию ППС и АУП, а также разрабатывая онлайн-курсы, начнут притягивать к себе все больше и больше студентов. Они станут все активнее включать в образовательный процесс дистанционные технологии, позволяющие в известной мере преодолеть дефицит высококвалифицированных преподавателей и учебных помещений, обучая увеличивающийся контингент удаленно. При этом они смогут развивать свою ЦОС и повышать квалификацию персонала самостоятельно или с поддержкой государства.

Сразу отметим, что обе указанные тенденции не решают полностью проблему «цифрового неравенства» и преподавателей, и студентов, поскольку это неравенство обусловлено развитостью не только цифровой образовательной среды

⁵ Без учета затрат на развитие в регионах широкополосного Интернета и доведения охвата им домохозяйств до 85–90 %.

вуза, но и информационно-коммуникационных услуг в регионе, в частности степенью охвата домохозяйств широкополосным Интернетом. Вместе с тем при реализации любой из описанных тенденций острота указанной проблемы снижается.

Развитие цифровой среды в тех вузах, где она в настоящее время не отвечает предъявляемым к ней требованиям, позволит достаточно эффективно реагировать на вызовы, подобные пандемии коронавируса, только в случае повышения квалификации ППС и АУП. При этом парк персональных компьютеров (ноутбуков, планшетов), который будет формироваться с учетом возможных форс-мажорных ситуаций, позволит вузу оперативно переходить на дистанционное обучение в случае внешних вызовов. Если же экстремальные ситуации не возникнут, то созданную цифровую инфраструктуру можно будет использовать в традиционном учебном процессе. Риск такой модели очевиден: в отсутствие форс-мажорных ситуаций часть компьютерного парка будет использоваться неэффективно. Следовательно, придется побуждать вуз переводить ряд курсов в дистанционный формат для поддержания готовности и способности всех участников учебного процесса переходить в случае необходимости в полномасштабный дистанционный режим. Одновременно потребуется стимулировать использование профессорско-преподавательским составом вуза онлайн-курсов, современных методик дистанционного преподавания, применять дистанционные образовательные технологии и т. п. Другими словами, нельзя будет ограничиться только развитием материально-технической базы высшего учебного заведения, как это нередко происходит, потребуется перестройка всего учебного процесса. При этом, как уже было отмечено, дистанционное обучение должно применяться только там, где оно будет эффективным (чтение лекций для большого контингента студентов, проведение проверочных работ, дополнительные занятия с отстающими студентами или, напротив, с сильными и пр.).

Кроме того, необходимо будет постоянно мониторить деятельность вуза с тем, чтобы развитие его цифровой образовательной среды (цифровой среды в целом) продолжалось. По сути дела, программа развития ЦОС вуза будет эффективной только в том случае, если она станет программой развития высшего учебного заведения. А это – задача и более сложная, и более затратная. Вместе с тем вопрос «цифрового неравенства» станет для студентов менее острым. Точнее, «цифровое неравенство» будет сглаживаться только в ситуациях полного перехода вуза в режим дистанционного

обучения. В остальное время студенты из малообеспеченных семей, семей, где воспитываются несколько детей и есть нехватка компьютеров или помещений, смогут более интенсивно использовать улучшенную инфраструктуру вуза (что само по себе немаловажно). В то же время существует еще один риск: все бюджетные студенты, проживающие вне семьи, должны будут рассматриваться как малообеспеченные и получать поддержку вуза в приобретении, например, программного обеспечения и технических устройств для дистанционного обучения. Студентам же, обучающимся на платной основе, которые тоже могут происходить из малообеспеченных и/или проживающих в стесненных условиях семей, получить помощь вуза будет сложнее (потребуется решить многие юридические вопросы).

Таким образом, до тех пор, пока переход на дистант рассматривается как кратковременная реакция на пандемию или другое форс-мажорное обстоятельство, а не как развитие новой технологии, способной повысить качество образования и сделать обучение более индивидуализированным, данные проблемы не будут эффективно решаться, особенно в условиях нарастания финансовых трудностей в системе высшего образования.

Вторая тенденция также таит определенные риски. Основной из них – это быстрое увеличение потока студентов, желающих учиться в хороших вузах, частично (там, где это эффективно) использующих дистанционный формат для расширения контингента обучаемых. Вполне вероятно, что в этом случае в указанных высших учебных заведениях возникнет нехватка преподавателей для организации полноценного учебного процесса. Могут инициироваться такие процессы, как серьезная конкуренция за сильных преподавателей, рост заработной платы у новых педагогов и эскалация недовольства у тех, кто работает в вузе долгое время. Помимо потребности в преподавателях возникнет потребность в тьюторах с тем, чтобы обеспечить поддержку студентам, обучающимся дистанционно. Одновременно на первый план выйдет вопрос о противопоставлении дистанционного и заочного образования, поскольку студенты-заочники, обучающиеся в данных вузах, вполне вероятно, захотят перейти на дистанционный режим обучения, особенно если речь будет идти о бюджетных студентах. Точно так же могут захотеть перейти на дистант студенты, обучающиеся очно в филиалах вузов. Соответственно, нагрузка на ведущий вуз будет расти, а нагрузка на региональные вузы, на филиалы данного вуза и его заочные отделения – снижаться. Это создаст

сложности в администрировании и диспетчеризации всего образовательного процесса, потребует выстраивания сетевого взаимодействия с региональными вузами, в которых часть студентов захочет виртуально учиться в ведущем вузе. Необходимо будет перевести (во многом это уже происходит) административные процессы, связанные с учетом потоков студентов, в электронную форму (включая зачисление и отчисление, переводы на следующие курсы, учет успеваемости, расписание, распределение мест и поселение студентов в общежитие, выдачу справок и т. п.). Кроме того, в электронном формате потребуются администрировать виртуальную академическую мобильность студентов и преподавателей, сетевые программы обучения с другими высшими учебными заведениями, в том числе зарубежными, удаленную работу научных сотрудников и аспирантов над научными проектами и многое другое. Фактически речь идет о создании (развитии) электронной модели деятельности вуза, включающей в себя управление учебным процессом, научными разработками, методической и издательской деятельностью, библиотечными ресурсами, финансовой деятельностью, имущественным комплексом, навигацию внутри кампуса, управление региональной сетью (филиалами), студенческое самоуправление и т. д. и т. п. Перевод административных функций в новый режим приведет к росту эффективности управления вузом; те изменения, которые происходили время от времени и в силу разных причин, приобретут системный характер, соответствующий сложности вставших перед ведущими вузами задач. Затем этот опыт может быть распространен на всю систему высшего образования.

При этом ведущие вузы столкнутся с дилеммой: развивать ли набор программ, рассчитанных на разные уровни знаний и компетенций студентов, которые захотят дистанционно учиться в них на отдельных курсах, или все же осуществлять отбор, в том числе в тех случаях, когда речь будет идти о виртуальной мобильности студентов. С одной стороны, виртуальная мобильность студентов, их переход из региональных вузов в ведущие вузы позволит повысить качество образования в целом в системе высшего образования, решить проблему насыщения региональных экономик хорошо подготовленными кадрами. С другой стороны, обучение в ведущем вузе требует достаточно хорошей начальной подготовки, и такому вузу придется «дотягивать» желающих учиться у него дистанционно студентов до определенного уровня. В противном случае будет потеряно

время и студента, который не сможет освоить выбранный им в ведущем вузе курс, и преподавателя, если студент будет не только дистанционно слушать лекции, но и удаленно участвовать в практических и иных занятиях. В принципе, можно будет повысить квалификацию ППС региональных вузов с тем, чтобы они осуществляли такую «доводку», но очевидно, что развертывание указанных процессов в любом из вариантов потребует от ведущих вузов дополнительных усилий и серьезных затрат. Следовательно, у ведущих вузов может возникнуть вполне рациональное стремление ограничить поток обучающихся, введя, например, ту или иную проверку знаний студентов из других высших учебных заведений.

Кроме того, при росте виртуальной мобильности студентов в системе высшего образования возникнут сложности в распределении как бюджетных, так и внебюджетных средств между вузами и филиалами вузов, поскольку виртуальная академическая мобильность захватит не только бюджетных студентов, но и студентов, обучающихся на платной основе. В результате под вопрос будут поставлены действующие в настоящее время модели управления высшим образованием и финансирования бюджетного контингента вузов, расчета, согласования и распределения контрольных цифр приема в региональном и отраслевом разрезе. А это означает пересмотр большей части нормативно-правовой базы деятельности системы высшего образования, в том числе и Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», а также всего корпуса подзаконных и большей части локальных нормативно-правовых актов вузов.

В этих условиях первая тенденция может показаться менее травматичной для российской системы высшего образования и отдельных российских вузов, и, скорее всего, именно она начнет реализовываться при поддержке как государства, так и высших учебных заведений. Однако дистанционные образовательные технологии будут развиваться быстро, и вторая тенденция, несомненно, будет усиливаться даже при административных попытках ее сдержать. Таким образом, через некоторое время в системе высшего образования сформируется спектр промежуточных вариантов, когда развитие ЦОС вузов, где она была слабо развита, будет «работать» на то, чтобы вуз, его студенты и преподаватели начали все более активное дистанционное взаимодействие с другими вузами, и в первую очередь – с ведущими.

Обе описанные нами тенденции, конечно, нужно рассматривать как возможные направления

развития системы высшего образования, как более или менее выраженный тренд происходящих изменений, во многом «проявленный» пандемией. Вместе с тем было бы ошибкой считать, что можно вернуться в «нормальную» ситуацию, когда образование четко делится на очное, заочное и очно-заочное, когда студенты филиалов весьма ограниченно участвуют в учебном процессе головного вуза и т. п. Дистанционные технологии уже постепенно входили в образовательный процесс, и пандемия коронавируса лишь ускорила их массовое использование, от которого, подчеркнем это еще раз, будет невозможно отказаться. При этом надо стремиться к тому, чтобы дистанционное обучение использовалось там, где это будет максимально эффективно [перевод заочного образования в формат дистанционного, развитие дополнительных возможностей коммуникации студентов и преподавателей, тиражирование лекций ведущих профессоров и проведение в Сети мастер-классов по различным темам, а также многое другое, что пока еще только возникает (виртуальные научные группы для проведения научных исследований, в том числе с привлечением студентов, дистанционное руководство магистерскими и аспирантскими диссертациями учеными из разных университетов и т. п.)]. Это не означает, что дистанционное обучение и удаленная работа заменят очное обучение и очное профессиональное общение; напротив, дистант позволит сделать очные контакты более продуктивными [6].

Новая модель бюджетного финансирования вузов

Развитие в высших учебных заведениях дистанционного обучения, если рассматривать его как элемент перехода на новый технологический уровень в системе высшего образования, потребность в большей независимости финансового обеспечения этих учебных учреждений от численности студентов и индивидуализация образовательных траекторий обучающихся делает необходимым пересмотр сложившейся модели бюджетного финансирования вузов.

Если вариант развития цифровой образовательной среды тех вузов, где она пока не развита, может ограничиться только увеличением бюджетных расходов в рамках выделяемых им субсидий на иные цели, то цифровизация всего высшего образования невозможна без пересмотра, по крайней мере, структуры нормативов подушевого финансирования обучения бюджетных студентов. В новых условиях будет быстро расти доля

постоянных расходов высших учебных заведений, что напрямую связано с цифровизацией не только самих вузов, но и всей системы высшего образования в целом.

Как известно, в 2013 году бюджетное финансирование высших учебных заведений перешло на нормативно-подушевой принцип [7–9]. Основанием введения нормативного подушевого финансирования было стремление использовать «другую невидимую руку»⁶ для повышения эффективности деятельности системы высшего образования путем создания в данной сфере квазирынка и квазиценовых стимулов для вузов. Считалось, что установление подушевого норматива, то есть «цены» обучения бюджетного студента, по которой государство «покупает» образовательную услугу у высших учебных заведений, приведет к конкуренции последних за каждого бюджетного обучающегося. Соответственно, рост конкуренции между учебными заведениями за бюджетных студентов должен был привести к повышению качества образования в хороших вузах, которые и выиграют в конкурентной борьбе. Что касается слабых вузов, то они будут вынуждены уйти из системы (точнее, их учредитель будет вынужден или ликвидировать указанные вузы, или принять меры по повышению в них качества образования).

Однако, как показала практика [7–9], значительных положительных результатов введение данного механизма не дало. Это было обусловлено тем, что постепенно нормативы становились все более дифференцированными, вводилась «формульная» модель финансового обеспечения деятельности высших учебных заведений. В результате только корректирующих коэффициентов к нормативам в настоящее время насчитывается более 30. Но несмотря на все большую дифференциацию подушевых нормативов, пришлось развивать и другие каналы бюджетного финансирования вузов. В последние годы кроме субсидии на выполнение государственного задания, рассчитываемого на основании контрольных цифр приема и подушевых нормативов, используются субсидии на иные цели (для приобретения оборудования, проведения капитального ремонта и прочего), а также средства, выделяемые из федеральной адресной инвестиционной программы. Помимо указанных источников, по которым финансируются все вузы, выделяются

⁶ Термин Дж. Ле Гранда, который считал, что предоставление общественных услуг, в том числе образования, на основе выбора и конкуренции повышает эффективность деятельности общественного сектора [9].

субсидии на реализацию особых проектов, какими до последнего времени были Проект 5–100, Проект по развитию опорных университетов и т. п. В итоге и система бюджетного финансирования в целом, и лежащее в ее основе распределение контрольных цифр приема (формально эти цифры распределяются по конкурсу) становятся все более запутанными и непрозрачными (основные причины такого положения дел были нами рассмотрены ранее в работе [10]).

В то же время представляется целесообразным еще раз остановиться на тех проблемах, которые породило в российском высшем образовании введение определенной модели нормативного подушевого финансирования, а также расширить аргументацию.

При переходе к нормативному подушевому финансированию (точнее, к его определенной модели) не учитывались перечисленные ниже факторы.

1. Высшее образование является высокодифференцированной услугой. Соответственно, у каждого вуза – своя ниша и своя рыночная сила, студенты в разных вузах различаются по способности учиться, что ограничивает возможности конкуренции за студентов вне определенных узких секторов.

2. В основе нормативного подушевого принципа финансирования, который обычно описывается формулой «деньги следуют за студентом», лежит представление, что численность студентов в вузе напрямую связана с качеством получаемого в нем образования. Другими словами, само количество студентов в вузе должно говорить о качестве образования. Однако это далеко не всегда так. Долгое время именно вузы с довольно низким качеством образования пользовались повышенным спросом. Мониторинг эффективности высших учебных заведений, запущенный в 2012 году, был, в частности, направлен на то, чтобы выявить вузы с невысоким качеством (часто даже с псевдокачеством) образования и административно убрать их из системы высшего образования, не дожидаясь, когда эти высшие учебные заведения станут экономически несостоятельными.

3. Централизованное распределение контрольных цифр приема (бюджетных мест) предполагает, что сначала определяются вузы, которые получают госзадание, то есть как бы удостоверяется их качество для потребителя, а уже затем вузы должны заполнять полученные бюджетные места. Фактически же выбор абитуриентов часто следует за предоставленными государством местами, финансируемыми из бюджета, хотя исходя

из идеи нормативного подушевого финансирования это, наоборот, государство должно финансировать выбор тех, кто поступает в вуз. В результате принятой модели нормативного подушевого финансирования бюджетные места заполняются, но немалая доля поступивших на них студентов не собирается после окончания вуза работать по полученной специальности. Таким образом, структура подготовки кадров в ряде случаев значительно искажается.

4. Соответственно, контрольные цифры приема, которые формально распределяются по конкурсу, являются не госзаказом, а госзаданием, фактически устанавливаемым Минобрнауки с согласия других федеральных органов исполнительной власти, в ведении которых находится значительная часть российских вузов. В силу того что в основе бюджетного финансирования лежит госзадание, вузы не конкурируют за бюджетных студентов, они конкурируют за распределение бюджетных мест.

5. Не все расходы высшего учебного заведения зависят от численности студентов, поэтому попытка включения этих расходов в нормативы подушевого финансирования приводит к серьезным перекосам в финансовом обеспечении деятельности вузов.

6. Стимулы для экономических агентов создают цены, основанные на предельных издержках, а в вузах предельные издержки изменяются дискретно и в больших диапазонах близки к нулю; кроме того, при предельных издержках ниже средних вуз не покрывает свои расходы, поэтому нормативы устанавливаются по средним издержкам. В результате такого подхода выигрывают вузы с низкими в среднем расходами и с невысоким качеством образования, а вузы с высокими расходами и высоким качеством образования проигрывают. Часто в сильных вузах с высоким качеством обучения и одновременно с высокими издержками ситуацию спасают значительные внебюджетные доходы, в том числе доходы от научных исследований по заказам от органов государственной власти, различных компаний и организаций.

7. Конкуренция между организациями бюджетной сферы – абсурдна, поскольку:

– в системе высшего образования нужны разные вузы с точки зрения их территориального расположения, а также сложности программ обучения (учет региональных, социальных особенностей субъектов Российской Федерации, распределения молодежи по способности к обучению);

– вузы различаются с позиции структуры подготовки кадров, потребностей тех или

иных отраслей экономики и социальной сферы в специалистах;

– если вуз слабый, сокращение его бюджетного финансирования за счет уменьшения госзадания приведет как к дальнейшему снижению качества обучения и деградации государственного имущества, так и к росту набора слабого платного контингента. Соответственно, нужно либо этот вуз закрывать, либо менять его управленческую и педагогическую команды. Во многом это и произошло после запуска Мониторинга эффективности деятельности вузов: слабые государственные вузы были фактически ликвидированы путем их присоединения к сильным высшим учебным заведениям, а неэффективные частные вузы просто лишались лицензии.

8. Решения государства относительно необходимой численности бюджетных студентов и структуры подготовки кадров за счет бюджетных средств эффективно дополняются населением, которое часто исходит из иных представлений о потребностях рынка труда, достаточно чутко реагируя на структуру и размер заработной платы в том или ином регионе. В конечном итоге бюджетное финансирование нередко получают те вузы или те специальности/направления подготовки, на которые нет выраженного спроса со стороны населения. При этом население оплачивает практически на 80–90 % обучение по таким направлениям подготовки/специальностям, как экономика и управление, юриспруденция, гуманитарные науки и ряд других. После окончания студентами вуза бюджетный и платный потоки его выпускников сливаются воедино, и рынок труда их не различает. Таким образом, значительная часть работы по планированию контрольных цифр приема оказывается неэффективной. Следовательно, попытки за счет нормативного подушевого финансирования повысить эффективность бюджетного сектора высшего образования также оказываются на практике нерезультативными. Это приводит к попыткам подправить низкую эффективность созданной конструкции с помощью других инструментов, в частности – целевого приема (целевой подготовки). Предложения вернуться к централизованному распределению обучавшихся на бюджетной основе выпускников вузов относятся к этой же категории «поправочных» мер, что только подчеркивает необходимость смены механизма бюджетного финансирования данной сферы.

Проблемы, сложившиеся в системе высшего образования в результате применения нормативного подушевого финансирования, достаточно отчетливо выявились в период пандемии

коронавируса и перехода на дистанционное обучение. В дистанте пропадает явная привязка финансирования к численности студентов. На первый план выходят профессионализм профессорско-преподавательского состава, его умение применять новые образовательные технологии, техническая оснащенность вуза, качество администрирования учебного процесса и наличие достаточного числа ИКТ-специалистов, способных обеспечить и поддержать переход вуза в принципиально другой формат работы.

Это означает, что решение проблемы совершенствования бюджетного финансирования вузов лежит отнюдь не в плоскости поиска нового «истинного» норматива подушевого финансирования и его повсеместного использования. Но именно этот подход, скорее всего, будет в ближайшем будущем активно продвигаться как наиболее простой. Например, в норматив могут попытаться ввести расходы на развитие цифровой образовательной среды вуза, на создание онлайн-курсов и т. п. Это будет приводить только к одному – к еще большей непрозрачности бюджетного финансирования, поскольку для обеспечения качества образования и развития в новых условиях всей системы высшего образования выделяемые конкретным вузам по нормативам объемы бюджетных средств придется постоянно корректировать.

В то же время резкий (полный) уход от подушевых нормативов тоже вряд ли возможен (по крайней мере, в ближайшем будущем). И целесообразно было бы ограничить этот норматив небольшим кругом расходов, например расходами на оплату труда преподавателей, которая достаточно четко определена в Указе Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 года № 597⁷: средняя заработная плата преподавателей вузов должна быть не меньше удвоенной средней заработной платы в соответствующем регионе. Но с развитием дистанционного обучения, а также виртуальной мобильности студентов и преподавателей эта логика будет нарушена, так как преподаватель, живущий в одном регионе, сможет дистанционно преподавать студентам в вузе (вузах) другого региона или даже нескольких других регионов.

Основные принципы построения предлагаемой переходной модели следующие:

⁷ См.: О мероприятиях по реализации государственной социальной политики : Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 года № 597 // КонсультантПлюс : [сайт]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 14.10.2020).

– государственное задание по образованию каждому высшему учебному заведению устанавливается Минобрнауки России с участием его учредителя (без конкурса) на три года *скользящим образом* [конкурс по распределению числа бюджетных мест (КЦП) проводится только среди частных вузов];

– нормативы бюджетного финансирования включают в себя только *переменные затраты* (заработная плата, социальные платежи, расходы на учебную литературу и другие учебные материалы, в том числе электронные), к этим нормативам привязываются корректирующие коэффициенты, позволяющие учитывать уровни средней заработной платы в разных регионах России; целесообразно, кроме того, сохранить все отраслевые корректирующие коэффициенты включая коэффициенты приведения по формам обучения, которые со временем при переходе от заочного обучения к дистанционному будут меняться;

– все остальные расходы вуза с учетом новых (возникающих) потребностей финансируются исходя из расчета затрат по установленным нормативам или тарифам по видам затрат (услуги ЖКХ, текущий ремонт, развитие ЦОС, приобретение расходных материалов, затраты на академические обмены, в том числе виртуальные расходы, транспортные расходы, расходы на связь и др.);

– программы развития вузов финансируются исходя из прямого расчета затрат; показатели программ развития вузов согласовываются их учредителями;

– вуз самостоятельно устанавливает плату за обучение студентов, но должен ее обосновать; отменяется ограничение, согласно которому плата за обучение должна быть не ниже величины бюджетного норматива. В силу того что образование представляет собой социально значимое благо, государство может субсидировать частично, а в ряде случаев – и полностью оплату получения высшего образования платными студентами⁸;

– в новых условиях целесообразно изменить величину ограничения снизу на долю доходов от образовательной и научной деятельности, при которой применяется нулевая ставка налога на прибыль. Нулевая ставка должна применяться, если доходы вуза от образовательной

и научной деятельности составляют в общей сумме его доходов от внебюджетной деятельности более 75 % (в настоящее время установленный порог – 90 %).

Кроме того, должны развиваться программно-целевые подходы к бюджетному финансированию вузов, начало которым было положено в 2006 году первым приоритетным национальным проектом «Образование», когда на конкурсной основе были отобраны инновационные вузы и начато их проектное финансирование. Фактически сначала проектным было финансирование национальных исследовательских университетов; Проект 5–100, с одной стороны, сузил круг вузов – его участников, а с другой – приобрел международный характер. На проектной основе были выделены и опорные университеты. В настоящее время Минобрнауки уже анонсирована Программа стратегического академического лидерства, которая также должна служить продвижению российских высших учебных заведений в мире, обеспечивая глобальную конкурентоспособность российских вузов. Вместе с тем развитие дистанционных технологий обучения может привести к изменению указанных проектов, поскольку все большую роль начнут играть сетевые университеты, объединяющие учебные заведения разных стран, и сетевые программы, в том числе виртуальной академической мобильности, которые постепенно приведут к реформатированию мировых университетских рейтингов: будут котироваться уже не отдельные вузы, а сети, включающие в том числе дистанционное обучение и реализацию в дистанционном (сетевом) режиме научно-исследовательских проектов.

Заключение

Пандемия коронавируса значительно ускорила те процессы, которые в последние годы складывались в системах высшего образования разных стран. Одновременно она выявила и серьезные проблемы, прежде всего – в доступе к качественному образованию. Ликвидация того, что получило название «цифровое неравенство», становится одной из важных задач, которая при последовательном решении приведет к значительным изменениям в управлении всей данной сферой и серьезным подвижкам в финансовых механизмах обеспечения ее деятельности. Наши предложения по изменению сложившейся модели бюджетного финансирования российской высшей школы вряд ли можно считать долговременными, они могут рассматриваться только как первый

⁸ В этом контексте можно рассматривать и принятые меры по субсидированию государством ставки по образовательному кредиту. См.: О внесении изменений в Правила предоставления государственной поддержки образовательного кредитования : Постановление Правительства Российской Федерации от 19 августа 2020 года № 1256 // КонсультантПлюс : [сайт]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_360497/ (дата обращения: 14.10.2020).

шаг. Тем не менее этот шаг должен быть сделан. В противном случае структурные диспропорции в российском высшем образовании будут нарастать, не позволяя отечественным вузам укреплять свою глобальную конкурентоспособность.

Список литературы

1. Клячко Т. Л., Мау В. А. Будущее университетов. Статья 1. Глобальные тренды // *Общественные науки и современность*. 2015. № 3. С. 5–18. DOI 10.2139/ssrn.2657000.
2. Клячко Т. Л., Мау В. А. Будущее университетов. Статья 2. Российские тенденции // *Общественные науки и современность*. 2015. № 4. С. 5–25. DOI S086904990000616-9-1/ ssrn.2657000.
3. OECD. Remote Online Exams in Higher Education during the COVID-19 Crisis, OECD Education Policy Perspectives. 2020. Nr 1. P. 1–13. DOI 10.1787/f53e2177-en.
4. Gouëdard P., Pont B., Viennet R. Education Responses to COVID-19: Shaping an Implementation Strategy // OECD. Education Working Papers. 2020. Nr 224. P. 44. DOI 10.1787/8e95f977-en.
5. Уроки «стресс-теста»: вузы в условиях пандемии и после нее. Аналитический доклад // Национальный исследовательский Томский государственный университет : официальный сайт. URL: http://www.tsu.ru/upload/medialibrary/add/uroki-stress_testa-vuzy-v-usloviyakh-pandemii-i-posle-nee.pdf (дата обращения: 12.10.2020).
6. Сидоркин А. Открытие нового мира // Medium : [интернет-платформа]. URL: <https://medium.com/direktoria-online/otkrytie-novogo-mira-10fcaabe84f0> (дата обращения: 19.10.2020).
7. Абанкина И. В., Абанкина Т. В., Филатова Л. М. Ловушки дифференциации в финансировании российских вузов // *Актуальные проблемы экономики и права*. 2016. Т. 10, № 2. С. 38–58. DOI 10.21202/1993-047X.10.2016.2.38-58.
8. Двенадцать решений для нового образования: доклад Центра стратегических разработок и Высшей школы экономики. Москва : Центр стратегических разработок ; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2018. 105 с.
9. Ле Гранд Дж. Другая невидимая рука: предоставление общественных благ на основе выбора и конкуренции. Москва : Издательство Института Гайдара, 2011. 237 с.
10. Клячко Т. Л., Синельников-Мурылев С. Г. О реформировании системы финансирования вузов // *Вопросы экономики*. 2012. № 7. С. 14–32. DOI 0.32609/0042-8736-2012-7-133-146.

References

1. Klyachko T. L., Mau V. A. Budushchee universitetov. Stat'ya 1. Global'nye trendy [The Future of Universities. Article 1. Global Trends]. *Obshchestvennyye nauki i sovremennost'* [Social Sciences and Contemporary World], 2015, nr 3, pp. 5–18. doi <https://doi.org/10.2139/ssrn.2657000>. (In Russ.).
2. Klyachko T. L., Mau V. A. Budushcheye universitetov. Stat'ya 2. Rossiyskiye tendentsii [The Future of Universities. Article 2. Russian Tendencies]. *Obshchestvennyye nauki i sovremennost'* [Social Sciences and Contemporary World], 2015, nr 4, pp. 5–25. doi <https://doi.org/S086904990000616-9-1/ssrn.2657000>. (In Russ.).
3. OECD. Remote Online Exams in Higher Education during the COVID-19 Crisis, OECD Education Policy Perspectives, 2020, nr 1, pp. 1–13. doi <https://doi.org/10.1787/f53e2177-en>. (In Eng.).
4. Gouëdard P., Pont B., Viennet R. Education Responses to COVID-19: Shaping an Implementation Strategy. *OECD Education Working Papers*, 2020, nr 224, p. 44. doi <https://doi.org/10.1787/8e95f977-en>. (In Eng.).
5. Uroki stress-testa: vuzy v usloviyakh pandemii i posle neye [Lessons from the Stress Test: Universities in the Pandemic and after it]. Available at: http://www.tsu.ru/upload/medialibrary/add/uroki-stress_testa-vuzy-v-usloviyakh-pandemii-i-posle-nee.pdf (accessed 12.10.2020). (In Russ.)
6. Sidorkin A. Otkrytie novogo mira [Discovery of a New World]. Available at: <https://medium.com/direktoria-online/otkrytie-novogo-mira-10fcaabe84f0> (accessed 19.10.2020). (In Russ.).
7. Abankina I. V., Abankina T. V., Filatova L. M. Lovushki differentsiatsii v finansirovanii rossiiskikh vuzov [The Pitfalls of Differentiation in the Financing of Russian Universities]. *Aktual'nye problemy ekonomiki i prava* [Actual Problems of Economics and Law], 2016, vol. 10, nr 2, pp. 38–58. doi 10.21202/1993-047X.10.2016.2.38-58. (In Russ.).
8. Dvenadtsat' reshenii dlya novogo obrazovaniya [Twelve Solutions for New Education], Moscow, Tsentr strategicheskikh razrabotok, Vysshaya shkola ekonomiki, 2018, 105 p. (In Russ.)
9. Le Grand J. Drugaya nevidimaya ruka: predostavlenie obshchestvennykh blag na osnove vybora i konkurent-sii [The Other Invisible Hand: Delivering Public Services through Choice and Competition], Moscow, Gaidar Institute Press, 2011, 237 p. (In Russ.).
10. Klyachko T. L., Sinelnikov-Murylev S. G. O reformirovanii sistemy finansirovaniya vuzov [About the Higher Education Financial Reform]. *Voprosy Ekonomiki*, 2012, nr 7, pp. 14–32. doi <https://doi.org/10.32609/0042-8736-2012-7-133-146>. (In Russ.).

Рукопись поступила в редакцию 12.10.2020
Submitted on 12.10.2020

Принята к публикации 27.10.2020
Accepted on 27.10.2020

Информация об авторах / Information about the authors

Клячко Татьяна Львовна – доктор экономических наук, директор Центра экономики непрерывного образования Института прикладных экономических исследований Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации; +7 903 103-78-30; tlk@ranepa.ru.

Синельников-Мурылев Сергей Германович – доктор экономических наук, профессор, ректор Всероссийской академии внешней торговли Министерства экономического развития Российской Федерации; +7 903 792-17-20; sinel@vavt.ru.

Tatiana L. Klyachko – Dr. Sci. (Economics), Director of the Center for Economics of Continuing Education, Institute for Applied Economic Research, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration; +7 903 103-78-30; tlk@ranepa.ru.

Sergey G. Sinelnikov-Murylev – Dr. Sci. (Econ.), Professor, Rector, Russian Foreign Trade Academy of the Ministry of Economic Development of the Russian Federation; +7 903 792-17-20; sinel@vavt.ru.

