

ОТЛОЖЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ УНИВЕРСИТЕТСКОГО МЕНЕДЖМЕНТА: СТРАТЕГИЧЕСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ

О. Б. Томилин

*Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева
Россия, 430005, Саранск, ул. Большевикская, 68;
tomilinob@mail.ru*

Аннотация. В настоящей исследовательской статье дискуссионного характера обсуждаются состоявшиеся изменения интересов стейкхолдеров (государства – рынка – академического сообщества) – треугольника координации системы высшего образования. Актуальность данной проблематики заключается в том, что состоянием интересов стейкхолдеров определяется содержание факторов их воздействия на высшие учебные заведения. Задачей университетского менеджмента является построение эффективных механизмов адаптации деятельности вузов к факторам воздействия внешней среды. Автором рассматриваются интересы стейкхолдеров: государства в выборе эффективного использования бюджетных ресурсов, имеющего социально-экономический эффект; рынка в формировании самодостаточности содержания образовательных уровней в условиях «массовизации» высшего образования и в определении содержания образовательных технологий, учитывающих специфические особенности поколения Z; академического сообщества в организационном оформлении состоявшейся «пластической трансформации» академической идентичности. Обсуждены возможности решения обозначенных проблем университетского менеджмента, имеющих стратегическое измерение, путем создания механизма активной адаптации вузов к настоящим условиям внешней среды.

Статья может быть интересна для руководящих работников высшего образования и российского академического сообщества.

Ключевые слова: университетский менеджмент, стейкхолдеры, государство, рынок, академическое сообщество, треугольник координации, самодостаточность образования, образовательные технологии, поколение Z, академическая идентичность

Для цитирования: Томилин О. Б. Отложенные проблемы университетского менеджмента: стратегическое измерение // Университетское управление: практика и анализ. 2022. Т. 26, № 2. С. 38–58. DOI 10.15826/umpa.2022.02.011.

DOI 10.15826/umpa.2022.02.011

POSTPONED PROBLEMS OF UNIVERSITY MANAGEMENT: A STRATEGIC DIMENSION

O. B. Tomilin

*Ogarev Mordovia State University
68 Bolshevistskaya st., Saransk, 430005, Russian Federation;
tomilinob@mail.ru*

Abstract. This research article discusses the latest changes within the triangle of higher education system coordination: the state – the market – the academic community, i. e. the changes in the interests of stakeholders. The topicality of this issue lies in the fact that the state of stakeholders' interests determines the content of the factors of their impact on higher education institutions. The task of university management is to build effective mechanisms for adapting the universities' activities to environmental factors. The author studies the stakeholders' interests. For the state, these imply choosing a method for the effective use of budgetary resources, which would have a social and economic effect. For the market, these interests include forming educational level content self-sufficiency in the conditions of «massivization» of higher education and determining the content of education technologies, which take into account the specific features of the Z generation. For the academic community, here belongs the organizational design of the «plastic transformation» of academic identity that has taken place. The paper discusses the possibilities of solving the identified problems of

university management, which have a strategic dimension, by creating a mechanism for active universities' adaptation to the current environmental conditions. The research may be of interest to senior officials of higher education, as well as to the Russian academic community.

Key words: university management, stakeholders, state, market, academic community, triangle of coordination, education self-sufficiency, educational technologies, Z generation, academic identity

For citation: Tomilin O. B. Postponed Problems of University Management: A Strategic Dimension. University Management: Practice and Analysis, 2022, vol. 26, nr 2, pp. 38–58. doi 10.15826/umpa.2022.02.011. (In Russ)

Введение

Проблемы университетского менеджмента не только многообразны по своему содержанию; они существенно различаются по времени «жизненного цикла» и поэтому не равнозначны по уделяемым им вниманию и ресурсам. Одни проблемы носят характер ситуационных вопросов в жизни университетов и требуют безотлагательного оперативного решения. Решение других проблем, имеющих стратегическое измерение, может быть отложено во времени. Их нередко не замечают за суетой текучки, пока они не станут «черным лебедем» кризиса. Отложенные проблемы – это наш злой подарок будущему, это проблемы, которые в настоящее время носят скрытый, латентный характер.

Рост и проявление отложенных проблем в значительной степени определяются условиями, в которых существует социум. Былые идеалы уходят в прошлое, новые только рождаются. Современный мир представляет собой арену схватки логики и эмоций, поэтому возникающие форс-мажорные обстоятельства могут резко ускорить становление одних проблем и замедлить формирование других.

Говоря об отложенных проблемах университетского менеджмента и поисках их решения, нельзя обойти вниманием, что будет методологически неверным, детерминацию указанных проблем и анализ источников их появления. Современное высшее образование представляет собой экосистему, функционирующую в окружающей среде как совокупность ее внешних и внутренних компонент. Соответственно источником проблем университетского менеджмента, имеющих стратегическое измерение, выступают процессы, протекающие в окружающей среде. Трансформация окружающей среды неизбежно ведет к трансформации экосистемы высшего образования.

Одним из наиболее часто используемых подходов к изучению трансформации систем высшего образования является подход Б. Кларка [1], основанный на концепции треугольника координации, описывающего состояние окружающей среды.

Каждая вершина треугольника – это определенный класс стейкхолдеров. Всего классов три – государство, рынок и академическое сообщество. Каждый класс выделяемых стейкхолдеров представляет собой некоторую совокупность субъектов [2], а именно:

- государство – это федеральный, региональный и муниципальный уровни власти;
- рынок – это федеральные государственные корпорации, региональный бизнес, средний и малый бизнес в различных форматах, студенты;
- академическое сообщество – это профессорско-преподавательский состав высших учебных заведений, научные сотрудники, научные общества, профессиональные союзы.

Социально-экономическое и технологическое состояние общества генерирует интересы стейкхолдеров, которые выражаются через факторы воздействия на деятельность высших учебных заведений (рис. 1). Роль менеджмента высшего учебного заведения заключается в определении собственной идентичности как совокупности научных, образовательных и иных компонент деятельности, позволяющей найти благоприятную нишу для функционирования и развития вуза.

В контексте треугольника координации надо понимать, что любые форсайты развития вузов на основе решения сугубо собственных внутренних проблем малопродуктивны, так как они не затрагивают исследования состояния и перспектив развития действующих стейкхолдеров, содержание которых формулирует их настоящие и будущие интересы, облекаемые в формы факторов воздействия.

Среди стейкхолдеров треугольника координации государство играет в российском высшем образовании основную роль, используя права учредителя для большинства вузов. Именно оно предоставляет подавляющие объемы ресурсного обеспечения. Однако ресурсные возможности государства не совпадают с ресурсными потребностями современных высших учебных заведений. Государственное недофинансирование высшего образования относительно заявленных обязательств сохраняется и в настоящее время [3]. Новейшая история показывает, что система

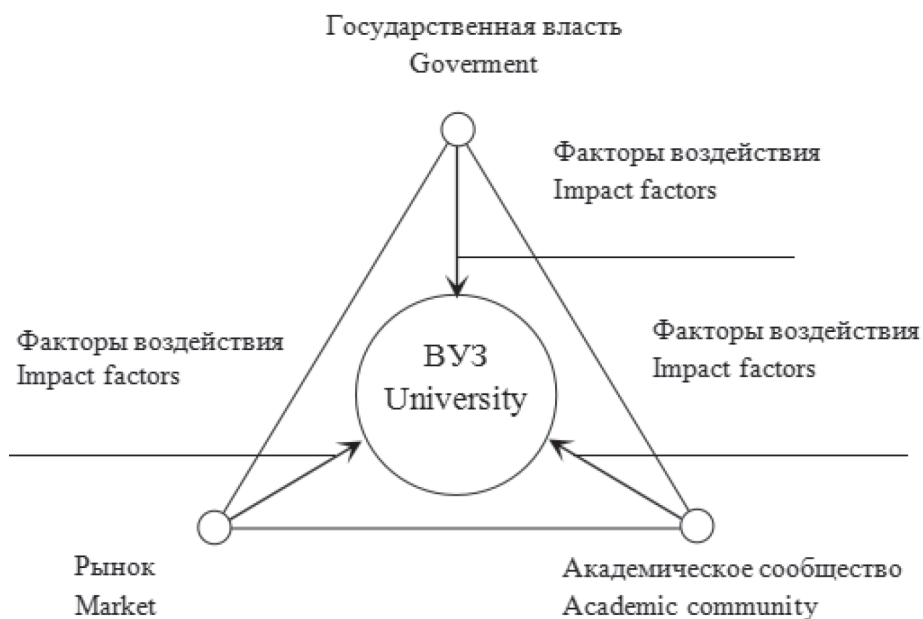


Рис. 1. Треугольник координации Б. Кларка

Fig. 1. Clark's triangle of coordination

высшего образования продолжает функционировать и при недостаточном финансовом обеспечении, но только в инерционном состоянии. «При попытках вывести ее [систему высшего образования] из этого состояния происходит разбалансировка системы, эффекты недофинансирования обостряются» [3, 15]. Отметим, что государственное недофинансирование стало реальностью и для европейской высшей школы.

Дефицит бюджетных ресурсов породил целевой принцип распределения имеющихся средств, результатом применения которого стал бинарный институциональный ландшафт российского высшего образования, а именно выделение группы ведущих вузов и группы «остальных» вузов. Фокус внимания государства сосредотачивается на ведущих вузах (национальных, федеральных, национальных исследовательских), составлявших в 2011 году 3 % от общего числа высших учебных заведений. Концентрация ограниченных ресурсов на небольшом числе ведущих вузов означает «забрать деньги у бедных, чтобы заплатить богатым» («модель шерифа Ноттингемского») [4]. Ожидания, что ведущие вузы станут фронтменами качественного развития всей системы высшего образования, не оправдались.

Интерес государства совершенно явно ориентировался на возвращение утраченных вследствие устарелой материально-технической базы лидерских позиций вузов в области фундаментальных знаний. Как отмечалось в докладе Комиссии по интеллектуальному потенциалу

нации Общественной палаты РФ, «в последнее десятилетие болезнь провинциализма (незнакомство с мировым уровнем исследований по своей специальности) получила широкое распространение в российских вузах. Велик риск получить в результате госзаказа на исследования научно-образные, но не научные результаты» [5, 76].

Оценкой удовлетворения отмеченного интереса государства, прибегнувшего к практике целевого выделения значительных ресурсов, являлось положение ведущих вузов в мировых рейтингах, в основном ориентированных на результаты исследовательской деятельности. Но, как показывает время, значительная ресурсная поддержка ведущих вузов представляется феноменом достаточно условным в силу одномоментности ее выделения. Надежды на последующую фондоотдачу вступали в коллизию с потребностями существующего в России технологического уклада. Наблюдающиеся в мировых рейтингах подвижки вряд ли можно рассматривать как качественный скачок с долговременными перспективами [6]. Гонка за лидерством в мировых рейтингах при отсутствии ресурсной поддержки и развития собственно институциональной среды существенно повышает риски стагнации системы высшего образования.

Состоявшаяся под воздействием государства вертикальная дифференциация российских вузов (репутация, элитарность) вряд ли расцвела многообразием институциональный ландшафт системы высшего образования. Если в советский

период существовала горизонтальная дифференциация высших учебных заведений (миссия, профиль) в виде университетов, академий, институтов, имеющих собственные цели и задачи деятельности, то современная российская высшая школа в виде «остальных» вузов представляет собой «солдатский строй» университетов, «скованных одной цепью» федеральных образовательных стандартов как отражение принятой модели образования. Разновеликие по интеллектуальным и материально-техническим возможностям университеты *de facto* обуславливали формирование собственных моделей поведения вуза, определяя его профиль, положение в системе образования, роль в обществе.

Применительно к организационной экологии это означает выделение в пространстве университетов популяций вузов, обладающих рядом общих характеристик, ведущих сходную деятельность и взаимодействующих на условиях конкуренции и сотрудничества. Причин латентной горизонтальной дифференциации системы российского высшего образования две. Во-первых, обучение большого числа студентов в исследовательских университетах в условиях бюджетного финансирования является мероприятием дорогостоящим. «Массовизация» высшего образования требует наличия более экономных вариантов удовлетворения образовательных потребностей. Во-вторых, многообразие потребностей различных групп студентов и их способностей обуславливает необходимость существования различных провайдеров образовательных услуг [7]. Вышеотмеченное выявляет самостоятельную проблему нового определения университета, а именно как социального института цивилизации.

Что касается влияния остальных стейкхолдеров треугольника координации – рынка и академического сообщества – на трансформацию системы высшего образования, то оно носит, скорее, декларативный характер, так как не связано с ресурсным обеспечением университетов. Интерес рынка в лице работодателей сформулирован в содержании профессиональных стандартов. Сопряжение профессиональных и образовательных стандартов – немотивированная задача, которая не может иметь продуктивного решения только в рамках существующих нормативных документов уже потому, что «жизненный цикл» образовательного стандарта составляет 10 лет, в то время как «жизненный цикл» профессионального стандарта – 5 лет. В результате мы имеем чисто бюрократическую адаптацию университетов. Необходим более широкий подход, включающий

изменения институциональных, интеллектуальных, технологических компонент образовательного процесса. К сожалению, рынок, как стейкхолдер, не дал четкой формулировки своего интереса, ограничившись декларативными пожеланиями.

В наименьшей степени на трансформацию российского высшего образования оказывает воздействие академическое сообщество. Это воздействие закреплено кадровыми градациями профессорско-преподавательского состава, которые фактически определяются академическими ценностями концепции университета В. Гумбольдта. Расширяющийся функционал возможной деятельности профессорско-преподавательского состава закован в должностные инструкции профессора – доцента – старшего преподавателя – ассистента. Последние полвека существенно изменили академическое сообщество. «Массовизация» высшего образования, переход к новому технологическому укладу значительно преобразовали ценностный паттерн университетской идентичности посредством ее «пластической трансформации» [8]. Однако эти процессы не получили отражения в университетском менеджменте в виде эффективной мотивации деятельности профессорско-преподавательского состава.

Резюмируя вышеизложенное, можно отметить, что интересы стейкхолдеров треугольника координации обуславливают проблемы университетского менеджмента в отношении адаптации высших учебных заведений к состоянию внешней среды. В настоящей работе рассмотрены некоторые из отложенных проблем университетского менеджмента, имеющих стратегическое измерение.

Институциональный ландшафт российского высшего образования

Констатацией кризисного результата отложенных проблем стало заявление министра РФ по науке и образованию В. Н. Фалькова о Болонском процессе как о пройденном этапе российского высшего образования. И это – оценка целесообразности проводившейся в течение двадцати лет модернизации отечественной высшей школы. Как отмечает известный эксперт В. С. Сенашенко, «большинство реформ осуществлялось методом проб и ошибок, без должного научного обоснования, и поэтому [реформы] не привели к желаемым результатам» [9, 24].

Любые реформы – это реализация форсайта. Модернизация российского высшего образования тоже была форсайтом. Но этот форсайт представлял собой прогноз будущего, не проистекающего

из прошлого и настоящего, а зависящего от решений и действий участников преобразований и заинтересованных сторон. Мало кто знает, что инициатором вхождения РФ в Болонский процесс являлось Министерство экономики (!), которое посчитало менее обременительным для бюджета страны двухуровневую систему высшего образования. Этот резон отрицал анализ перспектив кадрового обеспечения реального технологического состояния страны в настоящем и будущем, хотя избыточность академического знания и низкий уровень его практическим владением, характерные для постсоветской высшей школы, осознавались в реальном секторе экономики. Отсутствие такого анализа ведет к расхожей иллюзорной простоте принятия решений путем увеличения поддерживающих ресурсов. Эта простота обманчива, поэтому «у России сегодня есть реальный риск – инвестировать большие средства в воспроизводство образования вчерашнего дня» [10, 33].

Обращаясь к причинам модернизации европейского образовательного пространства, скрытым в Болонской декларации, можно отметить следующее.

Во-первых, в Европе сложилось развитое общество потребления, предъявляющее запрос на представление образовательных услуг, обеспечивающих дальнейшее благосостояние потребителя. Это означало необходимость создания широкого круга посильных образовательных траекторий в соответствии с природными интеллектуальными возможностями индивидуума. Такие траектории обеспечивались двухуровневой системой высшего образования и имели единые сопоставимые «ценники» сравнения в виде совокупности приобретаемых компетенций. Двухуровневая система высшего образования – это не только институциональная конструкция, но и внутриуниверситетская возможность создания различных образовательных программ в пределах одного и того же образовательного уровня. Если в 1990-е годы университеты США и Канады реализовывали в рамках образовательного уровня «бакалавр» две образовательные программы – Major и Minor, то в новом тысячелетии появились три программы: Liberty (объем дисциплин – 47 кредитов, форма итоговой аттестации – экзамены по дисциплинам), Major (объем дисциплин – 64 кредита, форма итоговой аттестации – экзамены по дисциплинам) и Honour (объем дисциплин – 75 кредитов, форма итоговой аттестации – выпускная квалификационная работа). Такого рода содержательная институционализация высшего образования представляет собой

расширение системы «социальных лифтов», учитывающее интеллектуальные особенности обучаемого. «Учение должно быть посильным», – так звучит известный дидактический принцип Я. Коменского.

Во-вторых, европейские страны в своем технологическом развитии освоили четвертый технологический уклад научно-технического прогресса (ядро уклада – цветная металлургия, автомобилестроение, самолетостроение, органическая химия, синтетика, нефтехимия; в кадровом обеспечении 20 % приходится на высшее профессиональное образование и 80 % – на среднее и начальное образование) [11, 12] и стали переходить к пятому технологическому укладу (ядро уклада – микроэлектроника, информатика, биотехнология, геновая инженерия, новые виды энергии и материалов, оптоволоконная техника, роботостроение; в кадровом обеспечении 50 % приходится на высшее профессиональное образование и 50 % – на среднее и начальное образование) [13]. Для сравнения: СССР в финальной стадии проекта не перешел рубеж между четвертым и пятым технологическими укладами, а Россия в своем переходном периоде во многом вернулась к третьему укладу (ядро уклада – черная металлургия, железные дороги, кораблестроение, неорганическая химия; в кадровом обеспечении 10 % приходится на высшее профессиональное образование и 90 % – на среднее и начальное образование). Технологическое развитие экономики Европы открывало широкую дорогу «массовизации» высшего образования на основе профессиональной модели с динамичными наборами востребованных компетенций.

Ядро любой системы образования концентрируется в избранной конкретной образовательной модели, которая задает алгоритм достижения поставленных целей включая порядок действий, применяемых при организации образовательного процесса, совокупность механизмов взаимодействия образовательных структур [14, 15]. В настоящее время критическим индикатором реализуемой образовательной модели является уровень сопряжения высшего образования и сферы труда, который определяется объемом существующих академических свобод. В таком подходе выделяются три образовательные модели: либеральная, профессиональная и смешанная.

Либеральная образовательная модель. Цель реализации модели – фундаментальное университетское образование, подготовка широко образованных граждан на основе индивидуальных образовательных траекторий. Фундаментальное

университетское образование представляет собой систематическое академическое образование, которое традиционным способом передает новому поколению культурный опыт прошлого. Оно нацелено на формирование у обучающихся системы базовых знаний, умений и навыков, позволяющих индивиду в дальнейшем перейти к самостоятельному усвоению знаний, ценностей, опыта. Для традиционного университетского образования характерно многообразие (избыточность) изучаемого материала, поскольку заранее не известно, что именно понадобится человеку в будущем, а широкие знания дают широкие возможности для дальнейшего самоопределения. Достоинство либеральной образовательной модели – научная основа формируемых знаний и опыта и систематический характер образования, недостаток – ориентированность на некий идеальный уровень образованности, а не на реальные жизненные потребности.

Профессиональная образовательная модель.

Цель ее реализации – профессиональное образование, подготовка специалиста высокой квалификации (традиционная модель советского и далее – российского образования). Профессиональная образовательная модель предполагает такую организацию и такое содержание образования, которые обеспечивают практическое приспособление молодого человека к существующим производственным и социальным условиям общества. Достоинство профессиональной образовательной модели заключается в том, что обучающийся получает образование, позволяющее войти в систему существующих социально-экономических отношений, а недостатками являются чрезмерная специализированность образования, пренебрежение широкими научными знаниями, трудности в профессиональной переподготовке.

Смешанная образовательная модель. Цель смешанной образовательной модели – подготовка высококвалифицированных специалистов с университетским образованием на основе образовательных программ гибридного типа, соответствующих требованиям знаниевого и компетентностного подходов одновременно. Смешение образовательных моделей выглядит деструктивно, так как реализовать одновременно цели обеих моделей в ограниченные сроки обучения крайне затруднительно, практически – невозможно. В итоге цели учебного процесса определены на основе профессиональной модели, а структурные элементы учебного плана ориентированы на достижение целей либеральной модели.

Сиюминутные бюджетные проблемы, инициировавшие модернизацию российского высшего

образования, генерировали, как самое простое решение, механистическое внедрение готовых лекал Болонского процесса в образовательную структуру советской высшей школы. При этом не принималось во внимание то, что перенос образовательных структур успешен только тогда, когда это происходит между странами с похожей структурой экономики, близкими культурными и образовательными традициями и близким социальным и технологическим укладом. Проводимая модернизация представляла собой смешение в директивном ключе («революция сверху») различных образовательных систем без предварительного моделирования возникающих при этом потенциальных рисков. Такая стратегия приводит к разрушительным итогам вследствие структурных и ценностных различий смешиваемых образовательных систем [16].

Модернизация высшего образования в России, продолжающаяся на протяжении уже 20 лет, методологически направлена на создание нового образовательного гибрида, превратившись в постоянный вид деятельности органов управления образованием и подведомственных вузов. Эволюция модернизации «без руля и без ветрил» меняла ориентиры при создании образовательного гибрида. Ортодоксальное движение в сторону европейской либеральной модели на начальном этапе в виде научной подготовки как доминанты образовательных стандартов на всех уровнях образования со временем показало бесперспективность либерализации сферы высшего образования, которая является непозволительной роскошью в развивающейся стране с устарелой материально-технической базой вузов и отсталой технологией. Высшая школа ушла в отрыв от реальных кадровых потребностей сферы труда, превратившись в систему социальных сейфов для молодежи. Значительное число работающих студентов можно считать ответом существующему содержанию высшего образования. В докладе Я. Кузьмина отмечалось, что среди студентов высших учебных заведений постоянную работу имеют 34,1 %, временную работу – 29,9 %, разовые заработки – 20,6 %, не работали 15,4 % (см.: [17, 31]). Этот феномен получил в академической литературе название *earningwhilelearning*, но не обрел понимания в практической деятельности университетов. Скорее всего, студенты и работодатели считают, что содержание современного высшего образования избыточно для выполнения необходимых профессиональных действий (для работы, например, в области науки и культуры высшие учебные заведения обеспечивают только 37,6 % полезных

навыков, для работы в области машиностроения – 27,3 %), но при этом недостаточно в части практического опыта работы (выпускникам требуется улучшение коммуникативных навыков, профессиональной социализации, дополнение практическими навыками теоретических знаний, получаемых в вузе) [18].

Далее направление реформы стало меняться коренным образом. Обозначилась тенденция к профессионализации, то есть к возврату советской системы, искаженной либеральными наслоениями. Тенденция к профессионализации директивно сформулирована в концепции сопряжения образовательных стандартов и профессиональных стандартов, где содержание последних отражало технологическое состояние экономики России.

Естественно, что подобная смешанная система высшего образования не смогла обеспечить качество подготовки специалистов применительно к существующему социально-экономическому состоянию России. Для низких технологий не хватало практики, для высших – знаний. В настоящее время мы имеем искусственно созданную систему образования, в которой сочетаются искаженные образовательные формы различных моделей, деформирующие отечественное высшее образование, смещающие смыслы образовательной деятельности [9].

Резюмируя вышеизложенное, можно утверждать, что значимой отложенной проблемой стратегического измерения является дифференциация институционального ландшафта российского высшего образования, обеспечивающая здоровые основы для функционирования и развития «остальных» вузов. «Остальные» вузы – это становой хребет высшей школы России, определяющий состояние экономики страны в целом, обеспечивающий социально-экономическую стабильность регионов. В этой проблеме удивительным образом переплетаются интересы всех стейкхолдеров треугольника координации. Разнообразие миссий, профилей, типов вузов, моделей их поведения – ответ системы высшего образования на факторы воздействия стейкхолдеров.

В качестве примера решения данной проблемы можно привести горизонтальную дифференциацию университетов, предложенную Е. В. Князевым и Н. В. Дрантусовой [19]: университет-исследователь, университет – системный интегратор, университет – региональный интегратор, университет – кадровый конструктор. В основе дифференциации лежат разрешенные образовательные уровни, обеспеченные системными интеллектуальными

и материально-техническими ресурсами и удовлетворяющие образовательные и научно-инновационные потребности стейкхолдеров.

Однако решение проблемы дифференциации институционального ландшафта российского высшего образования включает не только работу над методологическими ошибками прошлого. Это решение не должно вновь стать «революцией сверху». Дифференциация институционального ландшафта российского высшего образования может достичь целей только тогда, когда обретет в университетском сообществе искренне мотивированных сторонников, чей модернизационный преподавательский потенциал избежит подавления очередной бюрократической вакханалией. Поэтому первым шагом, учитывая юридический статус государства как учредителя, должно стать определение правовых полномочий государства и университетов в создании многоцветья институционального ландшафта российского высшего образования. По отношению к обществу людей Сократ говорил: «В каждом человеке солнце, только дайте ему светить».

Я пришел, «средний» человек

Для того чтобы обозначить отложенные проблемы системы высшего образования, необходимо понять тренды развития социума как стейкхолдера в ближайшей перспективе. Современный научно-технический прогресс избавляет человека от необходимости тяжелого изнурительного труда. В этих условиях общество потребления способно достигать до каждого своего представителя. Насаждаемый в мышлении рефрен «Ты можешь!» приобретает совершенно фантастические формы своей реализации. Миф о том, что у человека есть потенциал стать богом, поражает массы людей. Блогеры, селферы, руферы и др. – часть длинного перечня людей, стремящихся стать идиолом, богом в глазах виртуальных подписчиков. В сторону уходят классические каноны мыслителя. Мысль, знание заменяются территорией смыслов. Это означает, что человеку уже нет необходимости развивать свою мыслительную деятельность в жестком русле «от простого – к сложному», что сразу формируется некий социум в виде носителей определенного круга компетенций.

Слоган «Будущее есть общество знания» для профессионального самоопределения современной личности представляет собой не более как пропагандистский лозунг, ибо реализация его утопична. Отметим, что наряду с реальными квалификационными запросами общества потребления

существует естественное распределение членов социума по заданной природой величине индекса интеллекта. Абсолютизирование утверждения Р. Бекона об отсутствии предела развития личности («знание – сила») рождает не более как мифы на потребу дня, но никак не инструмент для описания существующей реальности. С. Хокинг шевелением двух пальцев создавал космологические теории, тогда как физически полноценные люди остаются дворниками. Общество потребления, сжимающее в своих объятиях человеческую цивилизацию, определяет свои законы эволюции. Общество потребления – это мир, в котором люди не понимают, что они рабы самих себя.

В обсуждении проблемы содержания высшего образования в постиндустриальном обществе можно выделить две парадигмы ее решения: «Цель образования – это создание квалифицированного потребителя» (А. Фурсенко) и «Люди – это новая нефть» (С. Иванов). Эти сентенции определяют перспективы и значимость для общества выбора направления движения по пути формирования нового содержания высшего образования.

Поэтому важнейшей отложенной проблемой является определение содержания каждого образовательного уровня, обеспечивающего *самодостаточность* этого уровня при реализации его носителем в практической деятельности в настоящем и будущем технологическом состоянии российской экономики. Казалось бы, такое определение должно предшествовать началу процессов модернизации высшего образования в России. Это была точка бифуркации, точка выбора пути трансформации отечественной высшей школы. Но определение самодостаточного содержания образовательных уровней не состоялось. И мы получили «как всегда»: бакалавриат в виде специалиста, усеченного за счет практической подготовки, и магистратуру в виде оплачиваемого «социального сейфа» [20] для трудоустройства.

Ключевой причиной такой ситуации явилось существовавшее и ныне существующее утверждение о фундаментальности высшего образования как цивилизационном признаке, причем подчас в своей примитивной формулировке «Знать все обо всем». Дискуссия о фундаментальности высшего образования обширна и многопланова [21], она охватывает пространство от прагматичности научного знания до философских дефиниций. Нельзя не согласиться с определением фундаментального высшего образования, данным В. А. Садовничим: «Это такое образование, получив которое, человек способен дальше самостоятельно работать, учиться и переучиваться.

Он знает законы природы, законы развития общества, умеет логически рассуждать, анализировать и связывать факты, принимать решения, изучать явления с научной точки зрения» [22, 167]. Однако это определение слишком общее, и исходя из него невозможно сформировать практические рекомендации по отбору самодостаточного содержания каждого образовательного уровня. Кроме того, не надо забывать, что погоня за фундаментальностью высшего образования рождает тормозящий научно-технический прогресс «академизм». Сегодня техническое и культурное изобилие грозит человечеству катастрофой, так как осваивать его каждому новому поколению становится все труднее и труднее (см. об этом: [23, 42]).

С точки зрения педагогики высшей школы дискуссии о фундаментальности высшего образования замыкались на дилемме чему учить и как учить. Вне рассмотрения оставался объект обучения – студент. Подобная странная слепота наблюдалась и в истории школьной педагогики, пока работы Ж.-Ж. Руссо не сместили фокус педагогических исследований со знания и учителя на ученика и не привели к построению системы обучения с учетом сущности интересов и интеллектуальных способностей обучаемого. Сегодня «массовизация» высшей школы выдвинула проблему образования «среднего» человека, сочетающего в себе *homo sapiens*, *homo faber* и *homo consumiens*. Решение проблемы образования «среднего» человека на основе дидактического принципа А. Коменского «учение должно быть посильным», по-видимому, и будет ответом на вопрос о самодостаточности содержания бакалавриата, представление которого можно найти в работе Х. Ортеги-и-Гассета «Миссия университета» [23].

«“Принцип экономии”... вынуждает нас очертить основную миссию университета в следующей форме.

1. Под университетом *strictosensu* следует понимать институт, в котором средний студент учится быть культурным человеком и компетентным профессионалом.

2. Университет не должен терпеть со своими обычаями никакого фарса. Иными словами, он должен добиваться от студента только того, чего в действительности от него можно требовать.

3. Поэтому он [университет] не должен позволять среднему студенту напрасно тратить часть своего времени, воображая, что он станет ученым. С этой целью научное исследование как таковое следует исключить из базовых университетских курсов.

4. Культурные дисциплины и профессиональные занятия должны иметь педагогически выверенную форму (синтетическую, систематическую и целостную), а не ту, которую предпочитала сама наука: узкие проблемы, “клочки” науки, исследовательские опыты.

5. Преподавательский состав должен определяться не исследовательским рангом кандидата, а его синтезирующими способностями и педагогическим талантом.

6. Выведя качественный и количественный минимум такого образования, университет станет соразмерным в своих требованиях со студентом» [23, 60].

Существование любого социального института возможно, если он обладает «иммунитетом выживания». Иммунные факторы различных социальных институтов различны. Обращаясь к институту образования, можно высказать следующее аксиоматическое утверждение: «“Иммунитет выживания” образования заключается в его фундаментальности». Поэтому содержание образования «среднего» человека не исключает принципа фундаментальности. Важно понять специфику алгоритма его отбора.

Важнейшей системной характеристикой фундаментальности образования является принцип генерализации знаний. Генерализация знаний – это выделение в содержании образования совокупной последовательности сущностных системообразующих методологически значимых знаний. Усвоение сущностных системообразующих методологически значимых знаний должно строиться так, чтобы все последующее вытекало из предыдущего, было его развитием, но не представляло бы собой абсолютно новое знание. Значимыми признаками таких знаний являются, во-первых, зависимость их времени жизни от внешней среды, что, собственно, и отличает такие знания от информации о чем-либо, а во-вторых, способность быть *ab ovo* для вывода новых предметных зависимостей [21].

Если скорость изменений в материальном мире по отношению к жизни человека ничтожно мала, то фундаментальные законы естественных наук «вечны», инвариантны. Изменения в нематериальном мире могут осуществляться за время жизни поколения, поэтому генерализация знаний в гуманитарных науках в значительной степени испытывает субъективное давление. Отметим, что информационная емкость выделенных инвариантов чрезвычайно высока. Независимо от наук освоение логики последовательности сущностных системообразующих методологически значимых

знаний формирует умение думать, самостоятельно добывать новые знания. Принцип генерализации знаний соответствует и основным положениям когнитивной психологии, одно из которых гласит: чем лучше развита и структурно организована когнитивная система, тем дольше и прочнее сохраняется материал в памяти [21].

Безусловно, реализация принципа генерализации знаний имеет свои проблемы, одной из которых является выделение инвариантов как истинного знания. Обозначенная проблема порождается зависимостью времени жизни инварианта от внешней среды, что приобретает существенное значение в гуманитарных науках, облекаясь в одежды принципа историзма. Корни проблемы обусловлены не столько недостаточной проницательностью человеческого ума, сколько сложностью самого мира, отсутствием в нем жестких границ и ясно очерченных классов понятий. Даже математика, которая казалась образцом использования точных понятий и рассуждений, в последние годы представила новые разделы и логические теории на основе неточных, размытых понятий, многозначной логики, нечетких отношений и нечетких множеств. Примером могут служить работы математика-логики Д. А. Бочвара по неклассической многозначной логике, в которой имеются три истинностных значения: истина (1), ложь (3) и бессмыслица (2). «Размытость» определения инвариантов может быть основой для дидактической целесообразности отказа от формальных определений некоторых ведущих понятий, от доказательных выкладок, особенно при их первоначальном изучении.

Практическая реализация принципа фундаментальности образования нуждается в определении алгоритма отбора содержания образовательного уровня. Как уже говорилось выше, признаком востребованного высшего образования является самодостаточность образовательного уровня в практической деятельности его носителя. Это означает прямую связь содержания образовательного уровня с содержанием технологического состояния экономики.

Отметим, что принципы создания современных технологий в постиндустриальном обществе получили свои новые меты. Во-первых, любая массовая технология «заточена» под изготовление одного вида продукции из очень стандартизованного сырья. Такой подход к созданию технологий полностью удовлетворяет принципу однородности общества потребления (технологическое потребление). Растущую волну знаний могут поглотить только узкоспециализированные технологии

с коротким жизненным циклом. Доля многофункционального технологического оборудования, требующего от обслуживающего персонала знаний, умений и навыков регулировки и перенастройки, устойчиво уменьшается. Для обслуживания одноразовой технологии в принципе нужны только два человека: первый контролирует правильность загрузки исходного сырья, а второй – правильность упаковки готовой продукции. Во-вторых, провозглашаемое господство теории над эмпиризмом в постиндустриальном обществе [24] оказалось не вполне состоятельным, все чаще теоретическое знание проигрывает реализуемым востребованным технологическим нововведениям.

Специализация производства постиндустриального общества ведет к увеличению количества различных профессий, которые следует трактовать как самостоятельные образовательные траектории. Время жизни образовательной траектории сокращается под давлением технологических инноваций. И если базовая часть учебного плана содержит когнитивный и функциональный язык прошлого, необходимый для решения задач настоящего и будущего, то вариативная часть полностью должна быть подчинена настоящему состоянию науки и технологии, их возможным перспективам.

В работе [25] предложена классификация существующих знаний на основе их востребованности в технологической реализации. Знания можно классифицировать на архивные, прагматические и форсайтные.

Архивные знания обеспечивают реализацию состоявшихся и действующих технологий (включая «реликтовые» знания). Их объем должен достигать не менее 20 % от существующих знаний. Собственно, эти знания и составляют фундаментальную подготовку студентов бакалаврского уровня высшего образования.

Прагматические знания обеспечивают реализацию технологий и производственных цепочек антикризисных мероприятий. Их объем – не менее 55 % от существующих знаний. Эти знания в дальнейшем могут обновляться через программы повышения квалификации.

Форсайтные знания обеспечивают создание «прорывных» технологий для смены технологического уклада. Их объем составляет около 25 %. Освоение этих знаний может проходить на магистерском уровне высшего образования или через последующие стажировки бакалавров.

Существенной для практической реализации в представленной выше классификация является попытка определить количественные границы

различных групп знаний для обеспечения самодостаточности содержания образовательного уровня. Можно обсуждать величины предложенных количественных границ, но методология такого подхода, безусловно, заслуживает внимания.

Интересным подходом к определению алгоритма содержания образовательного уровня является иерархическое структурирование предметной научной дисциплины в рамках концепции Capstone (замкового камня) [26]. Идея данной концепции не является абсолютно новой, для нас стали привычными и предварение key words (ключевыми словами) любой современной статьи, и широкое хождение в физике понятия ключевых экспериментов (например, опыты Майкельсона – Морли). В этом смысле Capstone выступает как кульминационное предметное задание в научной дисциплине, при освоении которого студент имеет возможность обобщить знания, умения, навыки предшествующего обучения и тем самым продемонстрировать степень своей готовности к профессиональной деятельности [27]. В этом контексте естественно полагать, что Capstones являются окончательным тестом качества подготовки в университете [28].

Процесс обучения в концепции Capstone представляется в первую очередь как интегративный и экспансивный, а не как кумулятивный и собирательный [29], значительные объемы нового контента в научной дисциплине не являются «настоящими Capstones». Применение знаний и совершенствование практических навыков могут представляться и как исключительно интеллектуальная задача анализа и синтеза (создание нового артефакта), и как задача практического значения (отраслевой проект).

Экспертный опрос представителей профессорско-преподавательского состава университетов выявил развернутую картину целей Capstones в различных группах дисциплин [30]. Однако еще до сих пор не разрешены существенные методологические вопросы. Так, например, вне понимания остается построение конструкции Capstone, является ли содержание последнего монодисциплинарным или, напротив, междисциплинарным.

Помимо определения содержания образовательного уровня требование его самодостаточности открывает новое направление структурирования имеющихся знаниевых ресурсов. Традиционная одноуровневая модель высшего образования для теоретической поддержки изучения специальных курсов, естественно, предполагала «горизонтальное» расположение содержания базовых предметных дисциплин в учебных

планах подготовки, то есть их непрерывное изучение на младших курсах в течение 1–2 семестров. Такой подход, как правило, был без изменения перенесен в учебные планы двухуровневой модели: в содержании магистерских образовательных программ не встречаются избранные главы математики, физики, химии и других базовых предметных дисциплин, в то время как с точки зрения самодостаточности их объем для бакалаврских образовательных программ является избыточным. Решение может быть представлено дискретным «вертикальным» расположением модулей содержания базовых предметных дисциплин по двум образовательным уровням по мере необходимости при изучении специальных курсов. Перенесение части содержания базовых предметных дисциплин на второй образовательный уровень освобождает учебное время в бакалавриате для усиления практической подготовки.

Поколение Z и образовательные технологии

Определение самодостаточного содержания образовательных уровней высшего образования естественным образом связано с технологиями его изучения и освоения. Отложенной проблемой в построении перспективных и востребованных образовательных технологий является инкорпорация в их основы понимания не только интеллектуальных, но и когнитивных особенностей настоящего поколения студентов. Информационные возможности и ресурсы сегодняшнего дня сконцентрировались в российской высшей школе на цифровизации образовательного процесса. Экстремальные условия, накладываемые пандемией на функционирование высших учебных заведений, директивно ввели новые цифровые образовательные технологии. В тематике публикаций, посвященных цифровизации российского высшего образования, расширяется педагогический дизайн исследований, в которых обсуждаются значение и место цифровых образовательных технологий в постпандемийном времени высшей школы. Можно сказать, что пандемия рывком развернула высшее образование России к деятельности в информационном обществе.

В мировом образовательном пространстве процессы функционирования высшего образования в информационном обществе давно миновали стадию исследований и дискуссий (см., например, работу [31]), приобретая практическую реализацию не только в образовательных технологиях, но и в институциональных изменениях.

Кастомизация (см.: [32, 291]) учебных заведений высшего образования по формату и содержанию образовательных программ на элитные (Universitat) и массовые, практикоориентированные (Hochschule) разделила технологическую образовательную среду по реализуемой доминанте на обучение offline и обучение online. Более того, передача знаний в ряде направлений подготовки больше не привязана к университетскому кампусу. Огромные объемы знаний не имеют места локализации, обуславливая серьезную переоценку миссии современного университета и его роли в информационном обществе.

Однако перенос фокуса современной педагогики высшей школы на интеллектуальные особенности обучаемого «среднего» человека должно сопровождаться учетом его поведенческих особенностей в обществе потребления. Согласно теории поколений У. Штраусса и Н. Хоува [33] каждое поколение, располагающееся на шкале исторического времени, характеризуется определенным ценностным паттерном, который разделяет большинство его представителей. Этот ценностный паттерн формируется социально-экономическим состоянием общества, уровнем научно-технического прогресса, историческими и культурологическими факторами и другими характеристиками цивилизации. Доминанты и модальности существующего ценностного паттерна поколения студентов определяют эффективность результатов используемых ресурсов университетского образования.

Поколение Z (поколение центениалов, поколение ЯЯЯ (MeMeMe), зумеров, хоумлендеров, цифровых аборигенов), дата рождения которого (1995–2000 гг.) совпала не только с началом XXI века, но и со временем цифровой революции, – вот студенческий материал для сегодняшних и завтрашних университетов. Молодые люди этого поколения уже стоят на пороге выбора своего жизненного пути, а через 20 лет население мира будет состоять из поколения Z.

Поколение Z обладает указанными ниже принципиальными особенностями (см.: [34, 35]).

Зависимость от технологий (цифровизация). Центениалы не представляют себе жизнь без интернета, компьютеров, мобильных телефонов и иных гаджетов. Наличие доступа к информации и сетевому контакту – воздух для поколения Z. Его представители могут проводить в online до 10 часов в сутки, 44 % центениалов проверяют свои аккаунты минимум один раз в час. Цифровизация бытия порождает психологические особенности поколения Z. Оно живет

в фиджитал-мире, мире, в котором разрушаются барьеры между виртуальным и реальным. Появилось понятие дополнительной реальности.

В силу геймификации сознания снижается ответственность за осуществленные действия: жизнь, как и игру, можно запустить заново. Огромные объемы предоставляемой информации требуют ее постоянной фильтрации, что приводит к снижению порога концентрации внимания до 10–15 минут, а концентрация внимания на информационном эпизоде длится до 8 секунд. Поэтому восприятие любых явлений – клиповое, презентации всегда убедительнее текста, и чем короче текст, тем лучше, сложное отсекается.

За последние 5 лет различной информации произведено больше, чем за всю историю человечества. Естественно, что информация не эквивалентна академическому знанию, время жизни информации может быть чрезвычайно коротким. В потоке информации различных уровней, обрушившемся на поколение Z, базовые исторические, естественно-научные, социокультурные знания крайне размыты, не целостны и не глубоки. Все гуглится, не знать что-то не стыдно. Для представителей поколения Z навыки становятся важнее знаний. Знание приобретает характер справочной информации, ценностью обладает только конечный вывод, логика его получения не нужна и не интересна. Скорость получения информации совмещается в сознании центениалов со скоростью создания нового знания.

Ранняя самостоятельность (сделай сам). Различные каналы доступа к разнообразной мировой информации открывают возможности для самореализации в получении конечного конкретного продукта материальной и нематериальной природы, тем более что современный рынок предлагает значительный ассортимент исходных материалов и полуфабрикатов. Центениалы рано начинают работать, совмещая работу и учебу, занимаются самообразованием. Успех ранней самореализации рождает иллюзию, что системные знания можно заменить интернет-подсказками, и тем самым формируется определенное отношение к существующим институтам образования. Быть в курсе новых трендов, следить за высокотехнологичными новинками, участвовать, если это возможно, в их разработке – отличительная черта центениалов.

Стремление к самообразованию. Несмотря на предоставляемые информационным обществом возможности для самореализации, представители поколения Z связывают свою будущую карьеру с современными технологиями,

исключающими физический труд или рутинную работу. Центениалы понимают, что без знаний у них нет будущего. Однако традиционные формы высшего образования вступают в противоречие с принципиальными особенностями поколения Z. Центениалов интересуют конечные результаты обучения, поэтому они с энтузиазмом обращаются к размещенным в интернете коротким образовательным курсам и мастер-классам, использующим все информационные медиа-ресурсы. Представителей поколения Z привлекает метапредметность образовательных программ, ориентированных на формирование double skills. Их не устраивают традиционные образовательные технологии высшего образования. Учеба, как и работа, длительные по времени, а также размышления о смысле жизни – скучны и бесполезны. Зачем думать, если можно действовать? Наблюдается активный запрос на формирование компетенций образования (soft skills), которые невозможно заменить искусственным интеллектом в четвертой индустриальной революции. Выбор в дилеммах «диплом или новое знание», «престижный вуз – любой вуз» осуществляется с позиций личного интереса и безопасности центениала. Традиционные представления о рейтингах университетов не играют существенной роли в жизни хоумлендеров.

Стремление получать удовольствие от жизни (гедонизм). Внимание центениалов фокусируется на личных увлечениях и впечатлениях, которые имеют первостепенное значение. Собственность любого вида занимает далеко не первое место в иерархии жизненных ценностей, как у предыдущих поколений. Я – превыше всего. Только действие и обмен действиями дают впечатления и ощущения «здесь и сейчас» – значимые ценности центениалов. Культура момента, оцениваемая количеством лайков, имеет намного большее значение, чем любая другая. В контексте гедонизма выбирается работа, ядром которой являются события, а не бюрократическая рутина, дружелюбная атмосфера, а не администрирование руководства. Величина заработной платы определяющей роли не играет.

Поколение Z очень оберегает свое личное пространство, желая найти баланс между учебой, работой и частной жизнью. В поиске баланса центениалы требуют от работы и учебы четких инструкций, что делать (рейтинг-план), и четких критериев результатов труда как формы обратной связи (балльно-рейтинговая система). Неопределенность в организации деятельности представителями поколения Z отвергается, они

просто ищут другую работу, что повышает трудовую мобильность центениалов.

Предрасположенность к удаленной работе.

Центениалы находятся на связи практически круглосуточно. Нормированный рабочий день с локализованным местом работы рассматривается как посягательство на собственное личное пространство. Свободный график при выдаче конкретных заданий создает основу для удаленного формата работы, в котором реализуется полная самостоятельность в планировании собственной деятельности. Пандемия ушла, а удаленный формат работы остался, демонстрируя свою жизнеспособность и эффективность.

Открытость и отсутствие комплексов (общество слабых связей). Общение в социальных сетях стало для поколения Z настолько естественным, что центениалы практически не отличаются от повседневной реальной коммуникации со сверстниками. Виртуальное общение снижает эмоциональный фон взаимодействия, исключая рефлексию органов чувств человека, что приводит к большей толерантности к физическому состоянию объекта коммуникации, многократно расширяя круг участников общения и обогащая поле слабых связей. Как показано М. Грановеттером (см.: [36, 37]), в межличностной коммуникации слабые связи имеют большее значение, чем сильные связи (родственные связи, связи физического взаимодействия). Сильные межличностные связи предоставляют информацию, мало отличающуюся от информации, которой располагает сам субъект. Слабые межличностные связи существенно расширяют объем предоставляемой информации, что является значимым в жизни «цифрового аборигена». Слабые связи оказывают доминирующее влияние на поведение центениалов, на принятие ими решений.

Общественная активность. Физической основой общественной активности центениалов является владение различными средствами участия в социальных сетях. В то же время большинству представителей поколения Z свойственно стремление сделать мир лучше. Средствами социальных сетей центениалы легко организуются для виртуальных и реальных мероприятий, имеющих общественное значение.

Для того чтобы обоснованно определить методологию образовательных технологий, учитывающих принципиальные особенности поколения Z, отмеченные выше, необходимо обратиться к психологическим основам познания человеком окружающего мира. Рассмотрим концепцию продуктивного мышления М. Вертгеймера [38],

основанную на экспериментальных исследованиях активности мозга человека при восприятии разнообразных по пространственным и геометрическим формам гештальтов. Особенности восприятия человеком окружающего мира на основе пространственных, геометрических форм гештальтов формулируются в законе прегнантности [Там же]. Продуктивное мышление согласно этому закону определяется как реализация малозатратных экономных процессов мышления. По своей сути закон прегнантности представляет собой специфическую реализацию принципа минимума энергии в мыслительной деятельности человека. Продуктивность мышления оценивает энергозатраты мыслительной деятельности на восприятие информации об объектах внешнего мира.

В то же время мыслительная деятельность не является однородной по содержанию выполняемых мыслительных процессов. Выделяются следующие универсальные мыслительные операции: конкретизация, анализ, синтез, классификация, сравнение, обобщение [39]. Естественно предположить, что выполнение разных по содержанию универсальных мыслительных операций требует и разных энергетических затрат. Закон прегнантности утверждает, что восприятие объектов внешнего мира в виде шара и в виде коронавируса по энергозатратам различно, так как в первом случае требуется выполнение только мыслительной операции конкретизации (уточнение параметров шара), тогда как для восприятия коронавируса необходимо выполнение мыслительных операций анализа и синтеза. А priori можно утверждать, что операции анализа и синтеза являются более энергозатратными, чем операция конкретизации. Таким образом, продуктивное мышление – это выполнение преимущественно мыслительных операций конкретизации.

Реализация продуктивного мышления зависит от внешней среды. Существенным фактором, оказывающим воздействие на мыслительную деятельность, является состояние внешней среды, которое можно характеризовать уровнем информационной достаточности (экстремальности условий), необходимым для выполнения тех или иных действий. С этой точки зрения настоящее состояние постиндустриального информационного общества предлагает избыточность информации, извлекая из мыслительной деятельности поколения Z наиболее энергозатратные составляющие: операции анализа и синтеза. Лениость мышления, ориентированного преимущественно на операцию конкретизации, – комфортное состояние центениала.

Согласно работам [40, 41] качество образования определяется способностью индивида к полноценному выполнению всего спектра мыслительных операций, что достигается целевым тренингом в учебной деятельности на материале конкретного знания. Следовательно, можно сформулировать содержательные и организационные требования к образовательным технологиям для обучения центениалов, в которых в различных формах реализуются экстремальные условия. Это и учебные задания с неполными условиями, и учебные задания по поиску и систематизации информации (эссе), и учебные задания прогнозного характера, и дедлайн на выполнение заданий и жесткий контроль его соблюдения. Естественно, что задания должны включать краткое и конкретное изложение условий, использовать средства мультимедиа, предоставлять возможность для командной работы.

Академическая идентичность и ее трансформация в современном мире

Рассмотренные выше отложенные проблемы университетского менеджмента концентрировались на адаптации деятельности вузов к настоящему и будущему состоянию интересов государства и рынка – стейкхолдеров треугольника координации. Успешное решение этих проблем невозможно без мотивированного участия профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений, отражающих интересы третьего стейкхолдера треугольника координации – академического сообщества. Поэтому еще одной отложенной проблемой является осмысление реального ценностного паттерна тех, кто будет учить, и мотивационных факторов, обеспечивающих эффективность различных видов деятельности университетов. Понимание обозначенной проблемы возможно при исследовании академической идентичности и ее трансформации в современном обществе потребления.

Феномен академической идентичности, или идентичности членов университетского сообщества, безусловно, является фундаментальной составляющей социального института цивилизации – университета. Идентичность – не статика, а динамично изменяющийся проект, содержание которого постоянно переопределяется с течением времени и изменением экономического, социального и культурного состояния общества

Реформы высшего образования значительно изменили условия для работы университетского сообщества. Проведенные преобразования

вызвали «разрушение давних условий для сильной, стабильной академической идентичности, поддерживаемой внутренне структурами и культурами академических систем» [42, 7]. Под влиянием модернизации высшего образования академическая идентичность меняет свои содержательные очертания. Если раньше университеты рассматривались как «башни из слоеной кости», предназначенные для интеллектуальных размышлений и действий на основе академических свобод, то теперь ценностный паттерн университетского сообщества становится фрагментированным и размытым [43]. Университетское сообщество превращается в сообщество «управляемых профессионалов», чья работа характеризуется не академической свободой, саморегуляцией и автономией, а управлением и мониторингом действующей институции, что является адаптацией академической идентичности к условиям турбулентной среды функционирования современных университетов, обусловленной конкурентной борьбой за ресурсы. Объективной причиной «пластической деформации» академической идентичности служит естественная неоднородность университетского сообщества, обусловленная интеллектуальными и психологическими различиями его представителей.

Особенностями адаптационного механизма являются отсутствие расщепления идентичности на субидентичности из-за разрывов в пространстве ментальных ценностей, выделение возможных доминант в пространстве ментальных ценностей идентичности. Таким образом, процесс адаптации представляет собой «пластическую трансформацию» академической идентичности. Предлагаемая гипотеза трансформации академической идентичности основывается на эволюционной непрерывности изменений. Старые слои академических ценностей не исчезают при появлении новых, расширяя разнообразие описательных ресурсов. Гипотеза «пластической трансформации» коррелирует с исследованиями, показывающими сохранение сильной культурной репутации традиционных академических ценностей в представлениях современных университетов [42, 44].

Используя метод конкурирующих ценностей, представим результаты «пластической трансформации» академической идентичности в пространстве ментальных ценностей. В качестве конкурирующих ценностей выберем:

– ментальные ценности международного научного сообщества – ментальные ценности институции;

– ментальные ценности отрасли знаний – ментальные ценности научной дисциплины.

Тогда «пластическая трансформация» ментальных ценностей академической идентичности может быть проиллюстрирована графически (рис. 2). Пространство ментальных ценностей традиционной академической идентичности представляет собой неструктурированную геометрическую фигуру (см. рис. 2, а). Пространство ментальных ценностей академической идентичности, подвергшейся «пластической трансформации», может быть представлено четырьмя принципиально возможными геометрическим фигурами I–IV с доминантами по введенным конкурирующим ценностям (см. рис. 2, б). Область пересечения фигур I–IV представляет собой самостоятельное пространство ментальных ценностей (фигура V). Справедливо полагать, что каждое из пространств ментальных ценностей, обладая своими особенностями, может служить основой для диверсификации университетской деятельности индивидуума и, следовательно, для развития университетской карьеры.

В работе [44] представлена классификация видов университетских карьер, возникающих при трансформации академической идентичности. Отнесение университетской карьеры к тому или иному виду основывалось на экспериментальных данных об императиве деятельности индивидуума в университете, о принятии индивидуумом карьерных рисков при реализации деятельности в университете, о собственном восприятии индивидуумом университета как места работы.

Следуя характеристикам представленных видов университетских карьер, можно провести их соотнесение с введенными нами полями ментальных ценностей академической идентичности как основы реализации. Полюс I соответствует представителю научной элиты, императив деятельности – «академическая свобода связана с глубокой преданностью научной работе, где работа – это жизнь, жизнь – это работа» [45, 1299]. Полюс II – преподаватель, императив деятельности – приверженность преподавательской работе. Полюс III – штатный научный сотрудник, императив деятельности – готовность и способность перейти от одного краткосрочного проекта к другому, от контракта на преподавание к контракту на НИР. Полюс IV – наемный работник широкого профиля, императив деятельности – преданность своему научному коллективу. Полюс V – академический фрилансер, императив деятельности – создание посредством использования различных ресурсов признанного и привлекательного собственного бренда, имеющего спрос на рынке труда.

Результаты происходящей в мировой, а также российской высшей школе трансформации академической идентичности имеют большое практическое значение для совершенствования механизмов мотивации профессорско-преподавательского состава. Принятая в настоящее время концепция эффективного контракта в своих количественных показателях результативности основывается на обобщенном представлении об универсальном университетском работнике, который в равной степени сочетает в себе педагога, ученого

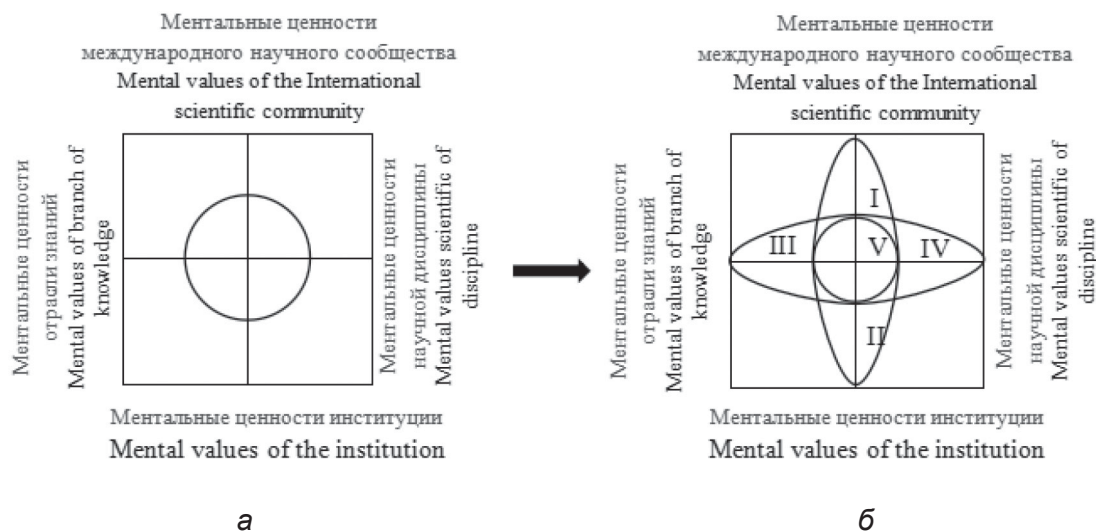


Рис. 2. Отображение пространства ментальных ценностей традиционной (а) и трансформированной (б) академической идентичности

Fig. 2. The space of traditional (a) and transformed (b) academic identity's mental values

и воспитателя. С этим представлением сопрягается модель планирования деятельности работника в течение учебного года. Является ли механизм мотивации на основе такой модели эффективным? Вопрос риторический, так как налицо коллизия между используемым механизмом мотивации и результатами «пластической трансформации» академической идентичности.

Дискуссия о роли в университетах производства знаний (научные исследования) и роли распространения знаний (преподавание – образование – обучение) имеет давнюю историю. В середине XIX века Д. Ньюмен утверждал, что цель университета – распространение знаний, а не их развитие. Предугадывая настоящую дискуссию, в первой половине XX века Х. Ортега-и-Гассет прозорливо отмечал: «Прежде всего разведем профессию и науку. Наука – это не все, что угодно. ...Наука – это только исследование: формулирование проблем, процесс их решения и получение ответа. Исследовать, значит открывать истину или, наоборот, открывать ошибку. Знать – значит просто хорошо разбираться в этой истине, владеть ею, понимать ее» [23, 46]. Вторая половина XX века открылась утверждением Л. Роббинса: нет границы между производством знаний и распространением знаний; они пересекаются и дополняют друг друга [46]. Это утверждение нашло свое отражение в двойной миссии большинства университетов, хотя признание миссии не предполагает неразрывной связи между преподаванием и исследованием в деятельности университетского работника.

Анализ настоящего состояния рассмотренной дискуссии представлен в работе [47]. Многочисленные и многолетние исследования почти не подтверждают положительную связь между уровнем исследований и качеством подготовки выпускников университетов, превращая гармонию между исследованием и преподаванием в не более чем миф [48].

Оценочные показатели эффективности деятельности преподавателей университетов значительно смещены в сторону исследовательской работы. Стратегия «“публикуй или погибай” становится преобладающей стратегией, в то время как стратегии ... “публиковать и учить эффективно” становятся маргинальными» [49, 581]. Для достижения лучших показателей эффективности исследований, требующих все больших временных затрат, преподавательская деятельность трансформируется лишь в удовлетворительное учение. Дальнейшее развитие этого тренда рисует пагубные для высшего образования перспективы [там же].

В работе [50] показано, что только высокое качество проводимых исследований положительно связано с качеством обучения в университете. Основная масса публикаций, обладающая низким импакт-фактором, оказывает влияние только на состояние преподавания.

Исследовательская направленность существующей научной школы подчас отрицательно связана с качеством преподавания [51], что не удивительно, если содержание учебных дисциплин ортогонально научным направлениям проводимых исследований. Количество преподаваемых учебных дисциплин прямо связано с достигаемым качеством обучения [52] (имеются в виду 2–3 учебные дисциплины, но не более). Преподавание нескольких учебных дисциплин предполагает естественный внутренний обмен опытом, лучшими практиками, причем такой обмен может иметь синергетический характер.

Достижение ученых званий (профессора, доцента) снижает качество обучения, так как у человека исчезает внешняя мотивация для карьерной преподавательской деятельности. Кроме того, происходит, как правило, вовлечение имеющих ученое звание преподавателей в административную работу, требующую значительных затрат рабочего времени. И еще: ученое звание сотрудник университета получает обычно в том возрасте, когда освоению интерактивных методов обучения на основе новых технологий препятствует психологический барьер [49].

Сегодня суть проблемы того, как должно работать в университете [53], состоит в том, что две совершенно различные совокупности умений и навыков объединяются в одну работу, совершаемую одним человеком. «Исследователей просят преподавать, а преподавателей проводить исследование, даже если эти возможности имеют мало общего друг с другом» [47, 1481].

Резюмируя вышеизложенное, можно сказать, что весь функционал деятельности профессорско-преподавательского состава университетов описывается должностными инструкциями кадровых градаций штатного расписания. Содержание инструкций менялось, кадровые градации оставались в истории отечественной высшей школы неизменными в течение более чем полувека. Узкий спектр кадровых градаций вступил в противоречие с состоявшейся «пластической трансформацией» академической идентичности в университетах, препятствуя эффективной реализации интересов академического сообщества.

Возможным решением обсуждаемой отложенной проблемы, удовлетворяющим интересы

стейкхолдера – академического сообщества, является создание новой расширенной системы кадровых градаций, которая включала бы в себя штатные должности ассистента, исследователя, старшего преподавателя, научного сотрудника, доцента, доцента-исследователя, профессора, профессора-исследователя. Такая расширенная система кадровых градаций отражает, во-первых, возможности для продуктивной реализации существующих ментальных ценностей членов университетского сообщества, во-вторых, увеличивает мотивационную линейку карьерного роста профессорско-преподавательского состава, а в-третьих, открывает возможности для создания механизма эффективной мотивации труда работников университетов. Нужно отметить, что первые попытки расширения кадровых градаций профессорско-преподавательского состава имеются в современной практике Уральского федерального университета, РУДН и Высшей школы экономики.

Заключение

Рассмотренные отложенные проблемы университетского менеджмента (скорее всего, далеко не все) отражают настоящее состояние адаптационного механизма к факторам воздействия стейкхолдеров треугольника координации. Механизм адаптации вузов к вызовам внешней среды может иметь разные форматы реализации, выступая в виде и пассивной адаптации, и активной адаптации. Пассивная адаптация – это эволюционное догоняющее приспособление образовательной системы к внешней среде, активная адаптация – это опережающая управляемая трансформация системы, имеющая стратегическое измерение.

Принципиальное различие форматов адаптационного механизма заключается в том, что если пассивная адаптация, проводимая университетским менеджментом, представляет собой тщательное исполнение указаний учредителя, то реализация активной адаптации предполагает изменение взаимоотношений вузов и учредителя в лице Минобрнауки РФ. На нормативно-правовом поле отношений необходимо провести новые согласованные разграничительные линии полномочий высших учебных заведений, открывающих пространство для осуществления стратегических действий, позволяющих создавать институциональное разнообразие вузов, строить собственные модели поведения содержательного, технологического, управленческого характера, отвечающие интересам стейкхолдеров.

Новый уровень свободы в стратегических действиях организации деятельности высших учебных заведений требует от вузовского менеджмента осознания своей новой роли и ответственности в проводимых трансформационных процессах, обеспечивающих образовательный, а следовательно – и технологический суверенитет страны в будущем. Сегодня университетская элита, представляющая собой мобильный высокооплачиваемый слой работников, нанятых учредителем для продвижения своих интересов, исповедует менеджериализм как основной инструмент управления. Соответственно основным продуктом университетского менеджмента, за который он несет ответственность, являются отчеты, в значительной степени абстрагированные от качества полученных результатов. В этом случае не требуется обратной связи с академическим сообществом – стейкхолдером, производящим данные результаты. Пассивная адаптация, воплощенная в менеджериализме, может стать инструментом, разрушающим социальный институт цивилизации – систему высшего образования [54].

Смещение фокуса университетского менеджмента на механизм активной адаптации требует изменения в ценностном паттерне университетских элит, включения разнообразных форм ответственного сотрудничества с академическим сообществом. Механизм активной адаптации исключает «революцию сверху», он достигает успеха только при широком мотивированном вовлечении в процессы трансформации всех субъектов университетской деятельности.

Представленное нами содержание отложенных проблем университетского менеджмента, безусловно, является дискуссионным. Но эта дискуссия необходима и актуальна для российского высшего образования, находящегося в точке бифуркации. Анонс Минобрнауки РФ о новой концепции высшего образования настораживает (вновь «революция сверху?»), так как российское высшее образование может получить всегда вчерашнее завтра.

Список литературы

1. Кларк Б. Система высшего образования. Академическая организация в кросс-национальной перспективе / пер. с англ. А. Смирнова под ред. Д. Александрова. Москва : Высшая школа экономики, 2019. 360 с.
2. Дрантусова Н. В., Князев Е. А. Институциональный ландшафт высшего образования в России: ключевые векторы развития // Вестник международных организаций: образование, наука, новая экономика. 2013. Т. 8, № 1. С. 264–273.

3. Двенадцать решений для нового образования: доклад Центра стратегических разработок и Высшей школы экономики. Москва : Высшая школа экономики, 2018. 106 с.
4. Currie D. Funding on 'Sheriff of Nottingham' Model Could Cut Productivity // *Nature*. 2009. Vol. 461. P. 1198.
5. Образование и общество: готова ли Россия инвестировать в свое будущее? : Доклад Комиссии Общественной палаты по вопросам интеллектуального потенциала нации. URL: http://www.hse.ru/temp/2007/files/20071220_report.pdf (дата обращения: 16.03.2022).
6. Аржанова И. В., Воров А. Б., Жураковский В. М. Опыт развития научно-инновационного потенциала федеральных и национальных исследовательских университетов // *Университетское управление: практика и анализ*. 2015. № 3 (97). С. 37–44.
7. Князев Е. А., Дрантусова Н. В. Дифференциация в высшем образовании: основные концепции и подходы к изучению // *Университетское управление: практика и анализ*. 2012. № 5 (81). С. 43–52.
8. Томилин О. Б., Ключев А. К., Багирова А. П. Идентичность ректора университета: академик vs администратор // *Университетское управление: практика и анализ*. 2022. Т. 26, № 1. С. 68–81. DOI 10.15826/umpra.2022.01.005.
9. Сенашенко В. С., Макарова А. А. Образовательные гибриды в высшем образовании России // *Высшее образование в России*. 2018. Т. 27, № 8/9. С. 24–42.
10. Российское образование – 2020: модель образования для инновационной экономики / А. Е. Волков, Я. И. Кузьминов, И. М. Реморенко [и др.] // *Вопросы образования*. 2008. № 1. С. 32–64.
11. Перес К. Технологические революции и финансовый капитал. Динамика пузырей и периодов процветания = Technological Revolutions and Financial Capital. The Dynamics of Bubbles and Golden Ages. Москва : Дело, 2011. 232 с.
12. Глазьев С. Ю. Стратегические предпосылки модернизации и инновационного развития российской экономики / Государственный университет управления. Москва, 2014. 274 с.
13. Гребнев Л. С. Болонский процесс и «четвертое поколение» образовательных стандартов // *Высшее образование в России*. 2011. № 11. С. 29–41.
14. Ядровская М. В. Модели в педагогике // *Вестник Томского государственного университета*. 2013. № 366. С. 139–143.
15. Сидоров С. В. Основные модели образования. URL: http://si-sv.com/publ1/1/osnovnye_modeli_ obrazovaniya/14-1-0-504 (дата обращения: 04.04.2020).
16. Сенашенко В. С., Макарова А. А. Образовательная гибридизация как инструмент модернизации системы высшего образования // *Alma mater (Вестник высшей школы)*. 2017. № 1. С. 11–15.
17. Кузьминов Я. Образование в России: вызовы для экономики. URL: <https://infourok.ru/obrazovanie-v-rossii-vyzovu-dlya-ekonomiki-ya-kuzminov-4868406.html> (дата обращения: 04.04.2020).
18. Кузьминов Я., Волков А., Андрущак Г. Профессиональное образование в России: ретроспектива и перспектива. Экспертная группа «Рынок труда, профессиональное образование и миграция», 12 марта 2011 г. URL: https://www.hse.ru/data/2011/03/13/1211422942/present_20110312.pdf (дата обращения: 25.04.2020).
19. Князев Е. А., Дрантусова Н. В. Институциональная динамика в российском высшем образовании: механизмы и траектории // *Университетское управление: практика и анализ*. 2013. № 1 (83). С. 6–17.
20. Клячко Т. Л. Новые тенденции в развитии образования // *Университетское управление: практика и анализ*. 2016. № 5 (105). С. 28–35. DOI 10.15826/umj.2016.105.041.
21. Тестов В. А. Качество и фундаментальность высшего образования // *Высшее образование в России*. 2008. № 10. С. 89–92.
22. Образование, которое мы можем потерять: сборник / под ред. В. А. Садовниченко. Изд. второе, доп. Москва : МГУ, 2003. 368 с.
23. Ортега-и-Гассет Х. Миссия университета / пер. с исп. М. Н. Голубевой ; ред. перевода А. М. Корбут ; под общ. ред. М. А. Гусаковского. Минск : БГУ, 2005. 104 с.
24. Белл Д. Будущее постиндустриального общества. Москва : Академия, 1999. 944 с.
25. Шестак В. П. Модель «тройной спирали», ФГОС-3++ и образовательные программы в высшей школе России // *Высшее образование в России*. 2017. № 2. С. 15–23.
26. Hauhart R. C., Grahe J. E. A National Survey of American Higher Education Capstone Practices in Sociology and Psychology // *Teaching Sociology*. 2012. Vol. 40, nr 3. P. 227–241. DOI 10.1177/0092055X12441715.
27. Lee N., Loton D. Integrating Research and Professional Learning // *Australian Capstones. Council on Undergraduate Research Quarterly*. 2015. Vol. 35, nr 4. P. 28–35.
28. Berheide E., White C. Doing Less Work, Collecting Better Data: Using Capstone Courses to Assess Learning // *Peer Review*. 2007. Vol. 9, nr 2. P. 27–30.
29. Starr-Glass D. Reconsidering the International Business Capstone: Capping, Bridging, or Both? // *Journal of Teaching in International Business*. 2010. Vol. 21, nr 4. P. 329–345. DOI 10.1080/08975930.2010.526031.
30. Lee N., Loton D. Capstone Purposes across Disciplines // *Studies in Higher Education*. 2019. Vol. 44, nr 1. P. 134–150.
31. Thomas D. A., Nedeva M. Broad Online Learning EdTech and USA Universities: Symbiotic Relationships in a Post-MOOC World // *Studies in Higher Education*. 2018. Vol. 43, nr 10. P. 1730–1749. DOI 10.1080/03075079.2018.1520415.
32. Котлер Ф., Келлер К. Л. Маркетинг в менеджменте. 14-е изд. Санкт-Петербург : Питер, 2014. 800 с.
33. Howe N., Strauss W., Nadler R. Millennials and K-12 Schools: Educational Strategies for a New Generation. [S. l.] : Life Course Associates, 2008. 129 p.
34. Сепп М. Девочка с пальчик. Москва : Ад Маргинем Пресс, 2017. 72 с.
35. Стиллман Д., Стиллман И. Поколение Z на работе. Как его понять и найти с ним общий язык / пер. с англ. Ю. Кондукова. Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2018. 272 с.
36. Granovetter M. S. The Strength of Weakties // *American Journal of Psychology*. 1973. Vol. 78, nr 6. P. 1360–1380.

37. Социальные сети и виртуальные сетевые сообщества / отв. ред. Л. Н. Верченков, Д. В. Ефременко, В. И. Тищенко. Москва : ИНИОН РАН, 2013. 360 с.
38. *Вертгеймер М.* Продуктивное мышление / пер. с англ., общ. ред. С. Ф. Горбова и В. П. Зинченко ; вступ. ст. В. П. Зинченко. Москва : Прогресс, 1987. 366 с.
39. *Гальперин П. Я.* Психология как объективная наука : Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. Москва : Институт прикладной психологии, 1998. 480 с.
40. *Томилин О. Б., Томилин О. О.* Проблемы компетентностного подхода в высшем профессиональном образовании // *Университетское управление: практика и анализ.* 2014. № 1 (89). С. 44–55.
41. *Томилин О. Б., Фомина Л. В., Томилин О. О.* Образовательные стандарты высшей школы: проблемы организационно-методического сопровождения // *Университетское управление: практика и анализ.* 2016. № 3 (103). С. 83–94.
42. *Henkel M.* Introduction: Change and Continuity in Academic and Professional Identities // *Academic and Professional Identities in Higher Education* / G. Gordon, C. Whitchurch (eds.). New York : Routledge, 2012. P. 3–12.
43. *Ylijoki O.-H.* A Clash of Academic Cultures: A Case of Dr. X. // *Cultural Perspectives on Higher Education* / J. Valimaa, O.-H. Ylijoki (eds.). Dordrecht : Springer, 2008. P. 75–89.
44. *Lam A., Campos A.* «Content to be Sad» or «Runaway Apprentice»? The Psychological Contract and Careers of Young Scientists in the Entrepreneurial University // *Human Relations.* 2015. Vol. 68, nr 5. P. 811–841. DOI 10.1177/00187267145454483.
45. *Ylijoki O.-H., Henriksson L.* Tribal, Proletarian and Entrepreneurial Career Stories: Junior Academics as a Case in Point // *Studies in Higher Education.* 2017. Vol. 42, nr 7. P. 1292–1308. DOI 10.1080/03075079.2015.1092129.
46. *Robbins L.* Report of the Committee on Higher Education. London : HMSO, 1963. 2154 p.
47. *Cadez S., Dimovski V., Groff M. Z.* Research, Teaching and Performance Evaluation in Academia: The Salience of Quality // *Studies in Higher Education.* 2017. Vol. 42, nr 8. P. 1455–1473. DOI 10.1080/03075079.2015.1104659.
48. *Marsh H. W., Hattie J.* The Relation between Research Productivity and Teaching Effectiveness – Complementary, Antagonistic, or Independent Constructs? // *The Journal of Higher Education.* 2002. Vol. 73, nr 5. P. 603–641. DOI 10.1353/jhe.2002.0047.
49. *Kallio K., Kallio T.* Management by Results and Performance Measurement in Universities – Implications for Work Motivation // *Studies in Higher Education.* 2014. Vol. 39, nr 4. P. 574–589. DOI 10.1080/03075079.2012.709497.
50. *Stanton A. A., Taylor R. L., Stanaland A. J. S.* An Examination of the Relationship between Research Attitudes and Behaviors of Business School Faculty // *Academy of Educational Leadership Journal.* 2009. Vol. 13, nr 3. P. 37–49.
51. *Balam E., Shannon D.* Student Ratings of College Teaching: A Comparison of Faculty and their Students // *Assessment & Evaluation in Higher Education.* 2010. Vol. 35, nr 2. P. 209–221. DOI 10.1080/02602930902795901.
52. *Arnold I. J. M.* Course Level and the Relationship between Research Productivity and Teaching Effectiveness // *Journal of Economic Education.* 2008. Vol. 39, nr 4. P. 307–321. DOI 10.3200/JECE.39.4.307-321.
53. *Malcolm M.* A Critical Evaluation of Recent Progress in Understanding the Role of the Research-Teaching Link in Higher Education // *Higher Education.* 2014. Vol. 67, nr 3. P. 289–301. DOI 10.1007/s10734-013-9650-8.
54. *Томилин О. Б., Ключев А. К.* «Черные лебеди» организационного дизайна российских университетов // *Высшее образование в России.* 2021. Т. 30, № 8/9. С. 44–55. DOI 10.31992/0869-3617-2021-30-8-9-44-55.

References

1. Clark B. Sistema vysshego obrazovaniya. Akademicheskaya organizatsiya v kross-natsional'noi perspektive [The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective], Moscow, Vysshaya shkola ekonomiki, 2019, 360 p. (In Russ.).
2. Drantusova N. V., Knyazev E. A. Institutional'ny i landshaft vysshego obrazovaniya v Rossii: klyuchevye vektory razvitiya [Institutional Landscape of the Higher Education in Russia: Vectors of Development]. *Vestnik mezhdunarodnykh organizatsii: obrazovanie, nauka, novaya ekonomika*, 2013, vol. 8, nr 1, pp. 264–273. (In Russ.).
3. Dvenadtsat' reshenii dlya novogo obrazovaniya: доклад Tsentra strategicheskikh razrabotok i Vyshei shkoly ekonomiki [Twelve Solutions for Novel Education. A Report from the Center for Strategic Research and the Higher School of Economics], Moscow, Vysshaya shkola ekonomiki, 2018, 106 p. (In Russ.).
4. Currie D. Funding on 'Sheriff of Nottingham' Model Could Cut Productivity. *Nature*, 2009, vol. 461, p. 1198. (In Eng.).
5. Obrazovanie i obshchestvo: gotova li Rossiya investirovat' v svoe budushchee? [Education and Society: is Russia Ready to Invest in its Future?], available at: http://www.hse.ru/temp/2007/files/20071220_report.pdf (accessed 16.03.2022). (In Russ.).
6. Arzhanova I. V., Vorov A. B., Zhurakovskiy V. M. Opyt razvitiya nauchno-innovatsionnogo potentsiala federal'nykh i natsional'nykh issledovatel'skikh universitetov [Experience of Development of Scientific and Innovation Potential of Federal and National Research Universities]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2015, nr 3 (97), pp. 37–44. (In Russ.).
7. Knyazev E. A., Drantusova N. V. Differentsiatsiya v vysshem obrazovanii: osnovnye kontseptsii i podkhody k izucheniyu [Differentiation in Higher Education: The Main Concepts and Approaches to Study]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2012, nr 5 (81), pp. 43–52. (In Russ.).
8. Tomilin O. B., Klyuev A. K., Bagirova A. P. Identichnost' rektora universiteta: akademik vs administrator [Identity of the University Rector: Academician vs Administrator]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2022, vol. 26, nr 1, pp. 68–81. doi 10.15826/umpa.2022.01.005. (In Russ.).
9. Senashenko V. S., Makarova A. A. Obrazovatel'nye gibridy v vysshem obrazovanii Rossii [Educational Hybrids in Russian Higher Education]. *Vyshee obrazovanie v Rossii*, 2018, vol. 27, nr 8/9, pp. 24–42. (In Russ.).

10. Volkov A. E., Kuz'minov Ya. I., Remorenko I. M. et al. Rossiiskoe obrazovanie – 2020: model' obrazovaniya dlya innovatsionnoi ekonomiki [Russian Education – 2020: A Model of Education for an Innovative Economy]. *Voprosy obrazovaniya*, 2008, nr 1, pp. 32–64. (In Russ.).
11. Peres K. Tekhnologicheskie revolyutsii i finansovyi kapital. Dinamika puzyrei i periodov protsvetaniya [Technological Revolutions and Financial Capital. The Dynamics of Bubbles and Golden Ages], Moscow, Delo, 2011, 232 p. (In Russ.).
12. Glaz'ev S. Yu. Strategicheskie predposylki modernizatsii i innovatsionnogo razvitiya rossiiskoi ekonomiki [Strategic Premises for Modernization and Innovative Development of the Russian Economy], Moscow, Gosudarstvennyi universitet upravleniya, 2014, 274 p. (In Russ.).
13. Grebnev L. S. Bolonskii protsess i «chetvertoe pokolenie» obrazovatel'nykh standartov [The Bologna Process and the Fourth Generation of the Educational Standards]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2011, nr 11, pp. 29–41. (In Russ.).
14. Yadrovskaya M. V. Modeli v pedagogike [Models in Pedagogics]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2013, nr 366, pp. 139–143. (In Russ.).
15. Sidorov S. V. Osnovnye modeli obrazovaniya [The Main Models of Education], available at: http://si-sv.com/publ/1/osnovnye_modeli_obrazovaniya/14-1-0-504 (accessed 04.04.2020). (In Russ.).
16. Senashenko V. S., Makarova A. A. Obrazovatel'naya gibridizatsiya kak instrument modernizatsii sistema vysshego obrazovaniya [Educational Hybridization as an Instrument of Higher Education System Modernization]. *Alma mater (Vestnik vysshei shkoly)*, 2017, nr 1, pp. 11–15. (In Russ.).
17. Kuz'minov Ya. Obrazovanie v Rossii: vyzovy dlya ekonomiki, available at: <https://infourok.ru/obrazovanie-v-rossii-vyzovy-dlya-ekonomiki-ya-kuzminov-4868406.html> (accessed 04.04.2020). (In Russ.).
18. Kuz'minov Ya., Volkov A., Andrushchak G. Professional'noe obrazovanie v Rossii: retrospektiva i perspektiva [Professional Training in Russia: Retrospective and Perspective], available at: https://www.hse.ru/data/2011/03/13/1211422942/present_20110312.pdf (accessed 25.04.2020). (In Russ.).
19. Knyazev E. A., Drantusova N. V. Institutsional'naya dinamika v rossiiskom vysshem obrazovanii: mekhanizmy i traektorii [Institutional Dynamics in Russian High Education: Machinery and Trajectory]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2013, nr 1 (83), pp. 6–17. (In Russ.).
20. Klyachko T. L. Novye tendentsii v razvitiі obrazovaniya [New Trends in the Development of Education]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2016, nr 5 (105), pp. 28–35. doi 10.15826/umj.2016.105.041. (In Russ.).
21. Testov V. A. Kachestvo i fundamental'nost' vysshego obrazovaniya [Quality and Fundamentality of Higher Education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2008, nr 10, pp. 89–92. (In Russ.).
22. Sadovnichiy V. A. (ed.) Obrazovanie, kotoroe my mozhem poteryat' [The Education that We Can Lose], Moscow State University, 2003, 368 p. (In Russ.).
23. Ortega y Gasset J. Missiya universiteta [Mission of the University], Minsk, Belarusian State University, 2005, 104 p. (In Russ.).
24. Bell D. Budushchee postindustrial'noe obshchestvo [The Coming of Post-Industrial Society], Moscow, Akademiya, 1999, 944 p. (In Russ.).
25. Shestak V. P. Model' «troinoi spirali», FGOS-3++ i obrazovatel'nye programmy v vysshei shkole Rossii [Triple Helix Model, Novel State Educational Standards and Educational Programs at the Universities of Russia]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2017, nr 2, pp. 15–23. (In Russ.).
26. Hauhart R. C., Grahe J. E. A National Survey of American Higher Education Capstone Practices in Sociology and Psychology. *Teaching Sociology*, 2012, vol. 40, nr 3, pp. 227–241. doi 10.1177/0092055X12441715. (In Eng.).
27. Lee N., Loton D. Integrating Research and Professional Learning. *Australian Capstones. Council on Undergraduate Research Quarterly*, 2015, vol. 35, nr 4, pp. 28–35. (In Eng.).
28. Berheide E., White C. Doing Less Work, Collecting Better Data: Using Capstone Courses to Assess Learning. *Peer Review*, 2007, vol. 9, nr 2, pp. 27–30. (In Eng.).
29. Starr-Glass D. Reconsidering the International Business Capstone: Capping, Bridging, or Both? *Journal of Teaching in International Business*, 2010, vol. 21, nr 4, pp. 329–345. doi 10.1080/08975930.2010.526031. (In Eng.).
30. Lee N., Loton D. Capstone Purposes across Disciplines. *Studies in Higher Education*, 2019, vol. 44, nr 1, pp. 134–150. (In Eng.).
31. Thomas D. A., Nedeva M. Broad Online Learning EdTech and USA Universities: Symbiotic Relationships in a Post-MOOC World. *Studies in Higher Education*, 2018, vol. 43, nr 10, pp. 1730–1749. doi 10.1080/03075079.2018.1520415. (In Eng.).
32. Kotler P., Keller K. L. Marketing v menedzhmente [Marketing Management], Saint Petersburg, Piter, 2014, 800 p. (In Russ.).
33. Howe N., Strauss W., Nadler R. Millennials and K-12 Schools: Educational Strategies for a New Generation. [S. l.], Life Course Associates, 2008, 129 p. (In Eng.).
34. Serres M. Devotchka s pal'chik [Thumbelina: The Culture and Technology of Millennials], Moscow, Ad Marginem Press, 2017, 72 p. (In Russ.).
35. Stillman D., Stillman J. Pokolenie Z na rabote. Kak ego ponyat' i naiti s nim obshchii yazyk [Gen Z @ Work: How the Next Generation is Transforming the Workplace], Moscow, Mann, Ivanov i Ferber, 2018, 272 p. (In Russ.).
36. Granovetter M. S. The Strength of Weakties. *American Journal of Psychology*, 1973, vol. 78, nr 6, pp. 1360–1380. (In Eng.).
37. Verchenov L. N., Efremenko D. V., Tishchenko V. I. (eds.). Sotsial'nye seti i virtual'nye setevye soobshchestva [Social Networks and Online Communities], Moscow, INION RAN, 2013, 360 p. (In Russ.).
38. Wertheimer M. Produktivnoe myshlenie [Productive Thinking], Moscow, Progress, 1987, 366 p. (In Russ.).
39. Gal'perin P. Ya. Psikhologiya kak ob"ektivnaya nauka [Psychology as Objective Science], Moscow, The Institute of Applied Psychology, 1998, 480 p. (In Russ.).
40. Tomilin O. B., Tomilin O. O. Problemy kompetentnostnogo podkhoda v vysshem professional'nom

obrazovanii [Challenges of Implementing Competence-Based Approach at Higher Professional Education]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2014, nr 1 (89), pp. 44–55. (In Russ.).

41. Tomilin O. B., Fomina L. V., Tomilin O. O. Obrazovatel'nye standarty vysshei shkoly: problemy organizatsionno-metodicheskogo soprovozhdeniya [Teaching Standards of Higher Education: Challenges to Organizational and Methodic Support]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2016, nr 3 (103), pp. 83–94. (In Russ.).

42. Henkel M. Introduction: Change and Continuity in Academic and Professional Identities. In: G. Gordon, C. Whitchurch (eds.), *Academic and Professional Identities in Higher Education*, Routledge, 2012, pp. 3–12. (In Eng.).

43. Ylijoki O.-H. A Clash of Academic Cultures: A Case of Dr. X. In: J. Valimaa, O.-H. Ylijoki (eds.), *Cultural Perspectives on Higher Education*, Springer, 2008, pp. 75–89. (In Eng.).

44. Lam A., Campos A. «Content to be Sad» or «Runaway Apprentice»? The Psychological Contract and Careers of Young Scientists in the Entrepreneurial University. *Human Relations*, 2015, vol. 68, nr 5, pp. 811–841. doi 10.1177/00187267145454483. (In Eng.).

45. Ylijoki O.-H., Henriksson L. Tribal, Proletarian and Entrepreneurial Career Stories: Junior Academics as a Case in Point. *Studies in Higher Education*, 2017, vol. 42, nr 7, pp. 1292–1308. doi 10.1080/03075079.2015.1092129. (In Eng.).

46. Robbins L. Report of the Committee on Higher Education. London, HMSO, 1963, 2154 p. (In Eng.).

47. Cadez S., Dimovski V., Groff M. Z. Research, Teaching and Performance Evaluation in Academia: The Salience of Quality. *Studies in Higher Education*, 2017, vol. 42, nr 8, pp. 1455–1473. doi 10.1080/03075079.2015.1104659. (In Eng.).

48. Marsh H. W., Hattie J. The Relation between Research Productivity and Teaching Effectiveness – Complementary, Antagonistic, or Independent Constructs? *The Journal of Higher Education*, 2002, vol. 73, nr 5, pp. 603–641. doi 10.1353/jhe.2002.0047. (In Eng.).

49. Kallio K., Kallio T. Management by Results and Performance Measurement in Universities – Implications for Work Motivation. *Studies in Higher Education*, 2014, vol. 39, nr 4, pp. 574–589. doi 10.1080/03075079.2012.709497. (In Eng.).

50. Stanton A. A., Taylor R. L., Stanaland A. J. S. An Examination of the Relationship between Research Attitudes and Behaviors of Business School Faculty. *Academy of Educational Leadership Journal*, 2009, vol. 13, nr 3, pp. 37–49. (In Eng.).

51. Balam E., Shannon D. Student Ratings of College Teaching: A Comparison of Faculty and their Students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2010, vol. 35, nr 2, pp. 209–221. doi 10.1080/02602930902795901. (In Eng.).

52. Arnold I. J. M. Course Level and the Relationship between Research Productivity and Teaching Effectiveness. *Journal of Economic Education*, 2008, vol. 39, nr 4, pp. 307–321. doi 10.3200/JECE.39.4.307-321. (In Eng.).

53. Malcolm M. A Critical Evaluation of Recent Progress in Understanding the Role of the Research-Teaching Link in Higher Education. *Higher Education*, 2014, vol. 67, nr 3, pp. 289–301. doi 10.1007/s10734-013-9650-8. (In Eng.).

54. Tomilin O. B., Klyuev A. K. «Chernye lebedi» organizatsionnogo dizaina rossiiskikh universitetov [«Black Swans» in Organizational Design of Russian Universities]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2021, vol. 30, nr 8/9, pp. 44–55. doi 10.31992/0869-3617-2021-30-8-9-44-55. (In Russ.).

Информация об авторе / Information about the author

Томили́н Олег Борисович – кандидат химических наук, доцент, заведующий кафедрой физической химии Мордовского государственного университета; +7 834 247-99-24; tomlinob@mail.ru.

Oleg B. Tomilin – PhD (Chemistry), Associate Professor, Head of the Physical Chemistry Chair, N. P. Ogarev Mordovia State University; +7 834 247-99-24; tomlinob@mail.ru.

