

УНИВЕРСИТЕТСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ: ПРАКТИКА И АНАЛИЗ

Выходит 4 раза в год

Том 25, № 4, 2021

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

В. А. Кокшаров (председатель)

ректор Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, канд. истор. наук, доцент, г. Екатеринбург

Ч. У. Адамкулова

ректор Дипломатической академии МИД Кыргызской Республики, д-р экон. наук, профессор, г. Бишкек, Кыргызская Республика

А. А. Батаев

ректор Новосибирского государственного технического университета, д-р техн. наук, профессор, г. Новосибирск

М. А. Боровская

президент Южного федерального университета, д-р экон. наук, профессор, г. Ростов-на-Дону

В. А. Бублик

ректор Уральского государственного юридического университета, д-р юрид. наук, профессор, г. Екатеринбург

N. Burquel

International Higher Education Expert/Director BCS, Luxembourg

А. В. Воронин

ректор Петрозаводского государственного университета, д-р техн. наук, профессор, г. Петрозаводск

И. И. Ганчеренок

директор совместного Белорусско-Узбекского межотраслевого института прикладных технических квалификаций (Минск – Ташкент), д-р физ.-мат. наук, профессор, г. Минск, Республика Беларусь

I. R. Efimov

PhD (Biology), FAIMBE, FAHA, FHRS Alisann and Terry Collins Professor and Chairman, Department of Biomedical Engineering, George Washington University, USA

А. К. Ключев

главный редактор, канд. филос. наук, доцент, г. Екатеринбург

Г. В. Майер

президент Томского государственного университета (НИУ), д-р физ.-мат. наук, профессор, г. Томск

А. Ю. Просеков

ректор Кемеровского государственного университета, д-р техн. наук, член-корреспондент РАН, г. Кемерово

Р. Г. Стронгин

президент Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского (НИУ), д-р физ.-мат. наук, профессор, г. Нижний Новгород

Т. В. Терентьева

ректор Владивостокского государственного университета экономики и сервиса, д-р экон. наук, профессор, г. Владивосток

Liu Xiaohong

PhD (Law), President & Professor Shanghai University of Political Science and Law of P. R. China

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

А. П. Багирова

д-р экон. наук, канд. социол. наук, профессор, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, г. Екатеринбург

Б. И. Бедный

д-р физ.-мат. наук, профессор, Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (НИУ), г. Нижний Новгород

V. Briller

Executive Vice President of Higher Education Broad Sector Analysis, USA

ISSN 1999-6640 (print)

ISSN 1999-6659 (online)

D. Williams

PhD, Associate Lecturer, Sheffield University, UK

А. М. Гринь

д-р экон. наук, доцент, Новосибирский государственный технический университет, г. Новосибирск

А. О. Грудзинский

д-р социол. наук, профессор, Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (НИУ), г. Нижний Новгород

M. Dabić

PhD (Economics), Full Professor at Department of International Economics, University of Zagreb, Croatia, Professor of Entrepreneurship and New Business Venturing, Nottingham Business School, Nottingham Trent University, UK

И. Г. Дежина

д-р экон. наук, руководитель группы по научной и промышленной политике, Сколковский институт науки и технологий, г. Москва

И. Г. Карелина

канд. физ.-мат. наук, доцент, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва

С. В. Кортов

д-р экон. наук, профессор, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, г. Екатеринбург

Г. И. Петрова

д-р филос. наук, профессор, Томский государственный университет (НИУ), г. Томск

С. Д. Резник

д-р экон. наук, профессор, Пензенский государственный университет архитектуры и строительства, г. Пенза

Д. Г. Сандлер

канд. экон. наук, доцент, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, г. Екатеринбург

K. I. Szelągowska-Rudzka

PhD in Economics in the field of Management Science, Gdynia Maritime University, Gdynia, Poland

И. М. Фадеева

д-р социол. наук, доцент, профессор, Мордовский государственный университет (НИУ), г. Саранск

А. В. Федотов

д-р экон. наук, профессор, ведущий научный сотрудник, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Москва

T. Fumasoli

PhD, Senior Researcher, Department of Education, University College, London, UK

Shaoying Zhang

PhD (Sociology), Associate Professor and Shanghai Young Eastern Scholar, Shanghai University of Political Science and Law China

УЧРЕДИТЕЛИ

- Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина
- Томский государственный университет (НИУ)
- Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (НИУ)
- Петрозаводский государственный университет
- Новосибирский государственный технический университет
- Кемеровский государственный университет
- Владивостокский государственный университет экономики и сервиса
- Некоммерческое партнерство «Журнал "Университетское управление: практика и анализ"»

<http://umj.ru>



UNIVERSITY MANAGEMENT: PRACTICE AND ANALYSIS

The journal is published 4 times per year

Vol. 25, nr 4, 2021

THE EDITORIAL COUNCIL

V. A. Koksharov

Rector of Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, PhD (History), Associate Professor, Ekaterinburg

Ch. U. Adamkulova

Rector of Diplomatic Academy of the Ministry of Foreign Affairs of Kyrgyz Republic, Dr. hab. (Economics), Professor, Bishkek, Kyrgyz Republic

A. A. Bataev

Rector of Novosibirsk State Technical University, Dr. hab. (Engineering), Professor, Novosibirsk

M. A. Borovskaya

President of Southern Federal University, Dr. hab. (Economics), Professor, Rostov-on-Don

V. A. Bublik

Rector of the Ural State Law University, Dr. hab. (Law), Professor, Ekaterinburg

N. Burquel

International Higher Education Expert/Director BCS, Luxembourg

I. I. Gancherenok

Director of Joint Belarusian-Uzbek Interdisciplinary Institute of Applied Qualifications (Minsk-Tashkent), Dr. hab. (Physics and Mathematics), Professor, Minsk, the Republic of Belarus

I. R. Efimov

PhD (Biology), FAIMBE, FAHA, FHRS Alisann and Terry Collins Professor and Chairman, Department of Biomedical Engineering, George Washington University, USA

A. K. Klyuev

Editor-in-chief, PhD (Philosophy), Associate Professor, Ekaterinburg

G. V. Mayer

President of National Research Tomsk State University, Dr. hab. (Physics and Mathematics), Professor, Tomsk

A. Yu. Prosekov

Rector of Kemerovo State University, Dr. hab. (Engineering), Corr. Member of RAS, Kemerovo

R. G. Strongin

President of National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Dr. hab. (Physics and Mathematics), Professor, Nizhny Novgorod

T. V. Terentieva

Rector of Vladivostok State University of Economics and Service, Dr. hab. (Economics), Professor, Vladivostok

A. V. Voronin

Rector of Petrozavodsk State University, Dr. hab. (Engineering), Professor, Petrozavodsk

Liu Xiaohong

PhD (Law), President & Professor Shanghai University of Political Science and Law of P. R. China

M. Dabić

PhD (Economics), Full Professor at Department of International Economics, University of Zagreb, Croatia, Professor of Entrepreneurship and New Business Venturing, Nottingham Business School, Nottingham Trent University, UK

I. G. Dezhina

Dr. hab. (Economics), Head of the Team on Academic and Industrial Policy, Skolkovo Institute of Science and Technology, Moscow

I. M. Fadeeva

Dr. hab. (Sociology), Associate Professor, National Research Mordovia State University, Saransk

A. V. Fedotov

Dr. hab. (Economics), Professor, Leading Researcher, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow

T. Fumasoli

PhD, Senior researcher, Department of Education, University College, London, UK

A. M. Grin

Dr. hab. (Economics), Associate Professor, Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk

A. O. Grudzinskiy

Dr. hab. (Sociology), Professor, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod

I. G. Karelina

PhD (Physics and Mathematics), Associate Professor, National Research University «Higher School of Economics», Moscow

S. V. Kortov

Dr. hab. (Economics), Professor, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg

G. I. Petrova

Dr. hab. (Philosophy), Professor, National Research Tomsk State University, Tomsk

S. D. Reznik

Dr. hab. (Economics), Professor, Penza State University of Architecture and Construction, Penza

D. G. Sandler

PhD (Economics), Associate Professor, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg

K. I. Szelągowska-Rudzka

PhD in Economics in the field of Management Science, Gdynia Maritime University, Gdynia, Poland

D. Williams

PhD, Associate Lecturer, Sheffield University, UK

Shaoying Zhang

PhD (Sociology), Associate Professor and Shanghai Young Eastern Scholar, Shanghai University of Political Science and Law China

THE EDITORIAL BOARD

A. P. Bagirova

Dr. hab. (Economics), PhD (Sociology), Professor, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg

B. I. Bednyi

Dr. hab. (Physics and Mathematics), Professor, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod

V. Briller

Executive Vice President of Higher Education Broad Sector Analysis, USA

ISSN 1999-6640 (print)

ISSN 1999-6659 (online)

FOUNDERS

- Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin
- National Research Tomsk State University
- National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod
- Petrozavodsk State University
- Novosibirsk State Technical University
- Kemerovo State University
- Vladivostok State University of Economics and Service
- Non-commercial partnership «Journal «University Management: Practice and Analysis»

<http://umj.ru>

СОДЕРЖАНИЕ / CONTENTS

ЦЕННОСТЬ УНИВЕРСИТЕТОВ

Парандекар С., Волгин А.

Высшие учебные заведения в Российской Федерации: бюджетная и частная отдача от образования на уровне вузов

6

УНИВЕРСИТЕТЫ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ КОРОНАВИРУСА

Буланова М. Б., Великая Н. М.

Цифровизация высшего образования в период пандемии: преимущества и риски

25

ДОСТУПНОСТЬ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бугакова П. О., Прахов И. А.

Особенности систем отбора абитуриентов в вузы и их влияние на доступность высшего образования

37

УПРАВЛЕНИЕ ИССЛЕДОВАНИЯМИ И ОБРАЗОВАНИЕМ: ОБСУЖДАЕМ ПРОБЛЕМЫ

Ефимова Г. З.

Барьеры на пути построения академической карьеры преподавателями высшей школы

55

Коваленко А. А., Полушкина А. О., Федотов А. В.

Вузовская наука – двигатель развития или привилегия избранных

75

Хрусталева М. Б., Турбина Н. Ю., Тишков А. В., Максимова А. А., Зарипова З. А.

Рост научных достижений приводит к снижению качества образования?

99

СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ УНИВЕРСИТЕТСКИХ КАМПУСОВ

Пучков М. В.

Университетский кампус: взаимосвязи образовательных технологий и моделей формирования архитектурного пространства

109

СТУДЕНТЫ УНИВЕРСИТЕТА

Ли Цзэ, Лю Инмин

Развитие системы апелляции студентов китайских вузов: сочетание рационального строительства и социальных потребностей

120

THE VALUE OF THE UNIVERSITIES

Parandekar S., Volgin A.

Institutions of Higher Education in the Russian Federation: Budgetary and Private Impact of Education at the University Level

UNIVERSITIES IN THE CORONAVIRUS PANDEMIC

Bulanova M. B., Velikaya N. M.

Digitalization of Higher Education During the Pandemic: Advantages and Risks

ACCESSIBILITY OF HIGHER EDUCATION

Bugakova P. O., Prakhov I. A.

The Characteristics of the University Admission System and Their Influence on the Accessibility of Higher Education

MANAGEMENT OF RESEARCH AND EDUCATION: DISCUSSING THE PROBLEMS

Efimova G. Z.

Barriers to Academic Career Development for University Teachers

Polushkina O., Kovalenko A. A., Fedotov A. V.

Science at Universities – the Development Driver or Privilege of the Selected Ones

Khrustalev M. B., Turbina N. Yu., Tishkov A. V., Maksimova A. A., Zaripova Z. A.

Does the Increase of Scientific Achievements Lead to Decrease in the Quality of Education?

DEVELOPMENT STRATEGIES OF THE UNIVERSITY CAMPUSES

Puchkov M. V.

University Campus: Interrelations of Educational Technologies and Models of Architectural Space Formation

STUDENTS OF THE UNIVERSITY

Li Ze, Liu Yingming

Developing the Appeal System for Chinese University Students: A Combination of Sustainable Construction and Social Needs

КЕЙСЫ ЛУЧШИХ ПРАКТИК УНИВЕРСИТЕТСКОГО УПРАВЛЕНИЯ

**Фаюстов А. В., Бенеманский Д. А.,
Краснова А. В.**

Медиастратегия вуза: связь целей, структурных
решений и деятельности

134

THE BEST PRACTICES OF THE UNIVERSITY ADMINISTRATION

**Fayustov A. V., Benemanskiy D. A.,
Krasnova A. V.**

Media Strategy of the University: Connection
between Aims, Structural Solutions and Activity

РЕЦЕНЗИЯ НА КНИГУ

Амбарова П. А.

Университетский менеджер – «водитель
с навигатором за рулем добротной машины».

Рецензия на книгу С. Д. Резника, И. С. Чемезова
«Менеджеры университета: теория, практика
и эффективность организации личной работы»

143

BOOK REVIEW

Ambarova P. A.

University Manager – «A Driver with a Navigator
at the Wheel of a Good Car».

Review of the book by S. D. Reznik,
I. S. Chemezov «University Managers: Theory,
Practice and Efficiency of Personal Work
Organization»

О ЖУРНАЛЕ ABOUT THE JOURNAL



Уважаемые коллеги!

Журнал «Университетское управление: практика и анализ» создан в 1997 году для публикации материалов исследований и кейсов лучших практик управления университетами в целях обеспечения устойчивого развития вузов стран переходной экономики.

Миссия издания – совершенствование управления университетами в современных условиях на основе популяризации практического опыта успешных управленческих команд; публикация материалов исследований управления в вузах; создание общедоступных информационных ресурсов в сети Интернет о модернизации и развитии университетского менеджмента; поддержка научных мероприятий.

Ежегодно выпускаются 4 номера общим тиражом около 3000 экз., в том числе с распространением электронной версии. Поддерживаются ключевые рубрики, связанные с реформой высшей школы, в которых принимают участие авторы более чем из 50 российских и зарубежных вузов.

Издание входит:

- в коллекцию лучших российских научных журналов в составе базы данных RSCI (Russian Science Citation Index) на платформе Web of Science;
- базу российских научных журналов на платформе e-LIBRARY.RU (РИНЦ);
- международные базы научных журналов EBSCO Publishing, WorldCat, BASE – Bielefeld Academic Search Engine;
- перечень российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук, рекомендованных ВАК.

«Университетское управление: практика и анализ» – журнал открытого доступа, размещен на сайте <https://www.umj.ru/jour>, принимает статьи на русском и английском языках.

Приглашаем к сотрудничеству и надеемся, что наш журнал будет полезен в вашей исследовательской и практической работе.

*Главный редактор
Алексей Клюев*

Dear colleagues!

The journal «University Management: Practice and Analysis» was created in 1997. Ever since, we have been publishing research materials and cases of best practices of university management in order to ensure the sustainable development of universities in countries with transition economy.

The mission of the journal is to improve university management in modern conditions by means of popularizing the practical experience of successful management teams; to publish management research materials in different universities; to create publicly available information resources on the Internet about the modernization and development of university management; and to support scientific events.

There are published 4 issues of about 3000 copies annually, including the distribution of the electronic version. We welcome key topics related to higher education reforms. Our authors are from more than 50 Russian and foreign universities.

The journal is included in a number of databases:

- The collection of the best Russian journals as a part of the RSCI (Russian Science Citation Index) database on the Web of Science platform;
- The database of Russian scientific journals on the e-LIBRARY.RU platform;
- The international databases of scientific journals: EBSCO Publishing, WorldCat, BASE – Bielefeld Academic Search Engine;
- The State Commission for Academic Degrees and Titles (VAK) list of leading peer-reviewed academic journals prescribed for the publication of research results for scholars seeking advanced academic degrees.

«University Management: Practice and Analysis» is an open access journal (<https://www.umj.ru/jour>). Articles written in Russian and in English are welcomed.

We invite you to cooperation and hope that our journal will be useful for your research and practical work.

*Editor-in-chief
Alexey Klyuev*



DOI 10.15826/umpa.2021.04.022

ВЫСШИЕ УЧЕБНЫЕ ЗАВЕДЕНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ: БЮДЖЕТНАЯ И ЧАСТНАЯ ОТДАЧА ОТ ОБРАЗОВАНИЯ НА УРОВНЕ ВУЗОВ

С. Парандекар, А. Волгин

Всемирный банк

121069, Москва, ул. Большая Молчановка, 36/1;
sparandekar@worldbank.org

Аннотация. В настоящей статье используются сведения на уровне вузов о доходах выпускников, а также оценки бюджетных и частных затрат для определения бюджетной и частной отдачи от образования путем расчета внутренней нормы доходности. Поскольку сведения о доходах выпускников доступны только за трехлетний период после окончания образовательного учреждения, на основе региональных микроданных строится синтетический профиль доходов выпускников в течение всей жизни. Результаты расчетов показывают, что средняя отдача от высшего образования составляет около 9 %, что совпадает с другими оценками. В дополнение к спискам вузов с указанием отдачи, в статье представлены выводы и рекомендации, основанные на анализе характера отдачи и корреляции с другими параметрами, в частности, с баллами ЕГЭ для поступления в вузы. Ценность статьи состоит в демонстрации возможного подхода к оценке отдачи от инвестиций в высшее образование на уровне вузов и факультетов или их отделений. Будущие исследователи могут опираться на методологию и оценки, представленные в настоящей статье, для получения более точных и достоверных оценок частной отдачи от инвестиций в образование.

Ключевые слова: отдача от образования, Российская Федерация, университеты, специальности, регионы

Благодарность. Авторы выражают благодарность Министерству образования и науки за публичное раскрытие данных о доходах выпускников на веб-сайте graduate.ru, Министерству финансов за раскрытие данных о доходах, полученных всеми государственными учреждениями, включая колледжи и вузы, на веб-сайте bus.gov.ru, компании Headhunter.ru за предоставление доступа на экспериментальной основе к надлежащим образом обезличенным данным, а также Национальному исследовательскому университету «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ) за данные ЕГЭ (единого государственного экзамена) для поступления в вузы.

Для цитирования: Парандекар С., Волгин А. Высшие учебные заведения в Российской Федерации: бюджетная и частная отдача от образования на уровне вузов // Университетское управление: практика и анализ. 2021. Т. 25, № 4. С. 6–24. DOI 10.15826/umpa.2021.04.022.

DOI 10.15826/umpa.2021.04.022

INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION IN THE RUSSIAN FEDERATION: BUDGETARY AND PRIVATE IMPACT OF EDUCATION AT THE UNIVERSITY LEVEL

S. Parandekar, A. Volgin

The World Bank

36/1, Bolshaya Molchanovka st., Moscow, 121069;
sparandekar@worldbank.org

Abstract: This article considers at the university level the graduates' income information, as well as budgetary and private cost estimates to determine budgetary and private impact of education using the calculation of internal rate of return. Since

the graduates' income information is available for only three-year period after the graduation, the synthetic profile of the graduates' income during their lives is constructed according to the regional microdata. Results of the calculation show that the average impact of higher education is about 9%, which is consistent with other estimates. In addition to list of universities indicating their impact, the article presents conclusions and recommendations, based on the analysis of the impact's types and the correlation with other parameters, particularly with Unified State Examination scores for entry into higher education. The article's value consists in demonstration of the possible approach for estimates, considering impact of investment in higher education at the university, faculty or department level. Researchers of the future can build on methodology and estimates, presented in this article, to obtain more accurate and reliable data on private impact of investment in higher education.

Key words: impact of education, Russian Federation, universities, specialties, regions

Acknowledgements. The authors express gratitude to the Ministry of Education for public disclosure of data on the graduates' income, available at graduate.ru, to the Ministry of Finances for disclosure of data on the income, received by all government agencies, including colleges and universities, available at bus.gov.ru, to the company Headhunter.ru for providing access on a pilot basis to the appropriately anonymous data, as well as to the National Research University "Higher School of Economics" (HSE University) for data on Unified State Examination for entry into higher education.

For citation: Parandekar S., Volgin A. Institutions of Higher Education in the Russian Federation: Budgetary and Private Impact of Education at the University Level. *University Management: Practice and Analysis*, 2021, vol. 25, nr 4, pp. 6–24. (In Russ.). doi 10.15826/umpa.2021.04.022.

Введение

В настоящей статье представлена практическая демонстрация эффективности открытых данных и возможности объединения открытых данных из различных источников для формирования ценной информации. Это иллюстрация призыва, озвученного в недавно опубликованном Докладе о мировом развитии-2021 «Данные для лучшей жизни», которая подчеркивает «потенциал перепрофилирования и объединения различных источников данных» [1]. Данные, которые стали предметом исследования, относятся к отдаче от инвестиций в высшее образование. Основная цель настоящей статьи заключается в том, чтобы эмпирическим путем представить возможный подход к оценке отдачи от инвестиций в высшее образование на уровне вузов и факультетов или отделений. Эта статья не является окончательным или заключительным словом по вопросу о такой отдаче от инвестиций. Скорее, идея заключается в том, чтобы продемонстрировать полезность оценки такой отдачи для многих заинтересованных сторон. Будущие исследователи могут опираться на методологию и оценки, представленные в настоящей статье, для получения более точных и достоверных оценок частной отдачи от инвестиций в образование, которые могут быть эффективным инструментом поддержки принятия решений¹. Для подготовки настоящей статьи используются четыре различных источника данных (graduate.ru; bus.gov.ru;

[Росстат](http://Rosstat.ru) и HeadHunter.ru). Эти данные официально не связаны между собой, и одной из технически сложных задач было их объединение. В настоящем вступительном разделе приводится описание каждого из наборов данных, которые использовались для подготовки настоящей статьи.

Graduate.edu.ru от Министерства образования и науки

Graduate.edu.ru – это официальный портал мониторинга трудоустройства выпускников, созданный и поддерживаемый Министерством образования и науки Российской Федерации. Веб-сайт был запущен в 2015 году для предоставления информации о трудоустройстве, ориентированной в основном на потенциальных выпускников учреждений высшего и среднего профессионального образования.

Сбор точных и достоверных данных такого рода представляет собой сложную работу с организационной точки зрения. Рособрназор (Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки) регистрирует документы об образовании, выдаваемые образовательными организациями. После проверки предоставленных сведений в ПФР (Пенсионный фонд Российской Федерации) направляется запрос о предоставлении данных о заработной плате выпускников. Образовательные организации демонстрируют высокую степень дисциплины по предоставлению информации в систему мониторинга, а информация по выпускникам обладает высокой точностью. Например, за 2014 год сведения были предоставлены 2841 колледжем и 834 вузами, что почти совпадает с количеством колледжей и вузов, которые по данным Росстата осуществляли деятельность в 2014 году (2909 и 950 соответственно),

¹ Оценка отдачи от образования на уровне вузов представляет собой практическую задачу, несколько отличающуюся от традиционной задачи по оценке отдачи от образования на национальном уровне, которой посвящено большое количество публикаций во всем мире. В недавно опубликованной работе рассматривались более общие показатели отдачи от образования на национальном и региональном уровнях (Patrinot et al., 2020; Melianova, Parandekar, and Volgin, 2020a, 2020b).

включая как государственные, так и частные учреждения. Данные Росстата о количестве выпускников в 2014 году (немногим более одного миллиона) соответствуют данным Рособнадзора о количестве выпускников. Кроме того, несмотря на масштабы и сложность задачи, лишь небольшое число работающих выпускников российских образовательных организаций не удалось охватить информацией о доходах от ПФР – 8 % для колледжей и 5 % для вузов. Иными словами, для 92 % выпускников колледжей и 95 % выпускников вузов сведения о доходах отражены на graduate.edu.ru.

Чтобы получить максимально возможный диапазон на основе имеющихся данных, мы используем информацию по выпускникам в 2013 году в каждом вузе и данные по их доходам в 2014, 2015 и 2016 годах. Наш окончательный набор данных с graduate.edu.ru содержит сведения по 466 вузам и 4 817 парам «вуз-специализация». На эти 466 вузов приходится 711 051 выпускник, что составляет около 70 % всех выпускников на тот момент.

Таблица 1 содержит показатели годового среднего дохода выпускников вузов в рублях в номинальном выражении. Эти показатели согласуются со сведениями о доходах согласно статистическому наблюдению доходов населения и участия в социальных программах Росстата.

Bus.gov.ru от Министерства финансов

Следующим источником данных, используемым для целей настоящей статьи, является bus.gov.ru – веб-сайт для содействия информационной открытости, управляемый Министерством финансов, на котором в 2021 году была размещена информация о почти 150 000 учреждений из многих секторов экономики, включая здравоохранение

и образование. Как указано на веб-сайте, он создан с целью «повышения открытости и доступности информации о государственных (муниципальных) учреждениях, а также об их деятельности и имуществе». Одной из особенностей, которая позволяет веб-сайту эффективно функционировать, является автоматизация процедур размещения информации. На сайте собирается информация со значительным уровнем детализации, включая рейтинги качества услуг, финансовую информацию и информацию о финансовом капитале, где это применимо².

Частные и бюджетные затраты оцениваются на основе подробных сведений о годовых доходах вузов. Доступная информация включает сведения о совокупном годовом доходе из различных источников, включая государственные трансферты и субсидии, а также доходы от платежей за услуги, осуществляемые частными лицами. В настоящей статье они рассматриваются в качестве платы за обучение³. Для оценки затрат используются сведения по доходам, а не по затратам, поскольку нам необходимо установить различия между совокупными затратами организации и частью затрат, субсидируемой государством. В табл. 2 приводятся сводные показатели с веб-сайта bus.gov.ru,

² Между сайтами graduate.edu.ru и bus.gov.ru есть определенные важные различия. По состоянию на апрель 2021 года graduate.edu.ru, по всей видимости, был закрыт, и новых данных за период после 2016 года не предоставлялось. Однако сайт bus.gov.ru продолжает обновляться и модернизироваться и стал более доступным для исследователей.

³ В некоторых случаях, когда образовательная организация получает плату за услуги, отличные от образовательных, этот показатель является приблизительным. Есть небольшая подгруппа из 317 вузов, данные по плате за обучение в которых получены нами из другого источника данных – ege.hse.ru. Существует положительная корреляция в размере 0,45 между этими двумя показателями для этой ограниченной выборки, что создает уверенность в обоснованности использования этого параметра.

Таблица 1

Сведения о средних доходах согласно веб-сайту graduate.ru
(в рублях в номинальном выражении)

Table 1

Data on average income according to graduate.ru
(in rubles, in nominal terms)

	Среднее	Среднеквадратичное отклонение	0,25-квантиль	0,50-квантиль	0,75-квантиль
Средние доходы выпускников вузов в 2014 году	337 082	153 604	239 283	295 884	393 504
Средние доходы выпускников вузов в 2015 году	398 247	194 413	283 155	342 966	465 330
Средние доходы выпускников вузов в 2016 году	440 682	226 024	303 621	379 704	411

Таблица 2

Оценка затрат вузов на основе данных веб-сайта bus.gov.ru

Table 2

Accessing costs according to bus.gov.ru

	Среднее	0,25-квантиль	0,75-квантиль
Количество выпускников вузов в 2013 году	1 526	527	1 924
Совокупные денежные поступления	1 269 645 623	354 681 518	1 242 642 055
Денежные поступления от платных услуг	503 127 305	85 536 046	535 493 920
Денежные поступления от целевых субсидий	176 000 039	54 933 631	180 257 234
Денежные поступления от бюджетных инвестиций	28 892 769	—	1 400 000
Денежные поступления от государственных (муниципальных) заданий	534 351 323	185 294 961	534 143 514
Бюджетные затраты на одного студента (государственные расходы)	350 054	90 752	309 937
Частные затраты на одного студента (плата за обучение)	100 843	31 094	103 798

которые использовались при подготовке настоящей статьи. Объединение данных с graduate.edu и bus.gov.ru было выполнено в автоматическом режиме в сочетании с ручной проверкой по названиям вузов.

Несмотря на то, что российские вузы обязаны соблюдать законодательные требования, касающиеся платы за обучение, которую они могут взимать с учащихся, расчетный размер платы за обучение варьируется в широком диапазоне. Табл. 2 указывает на наличие широкого диапазона, где среднее значение размера платы за обучение

составляет около 100 000 рублей в год, но первый квантиль равен примерно 31 000 рублей в год. На рис. 1 представлены данные в разбивке по типам вузов.

Наблюдение доходов населения и участия в социальных программах от Росстата

Наблюдение доходов населения и участия в социальных программах представляет собой традиционное обследование домохозяйств,

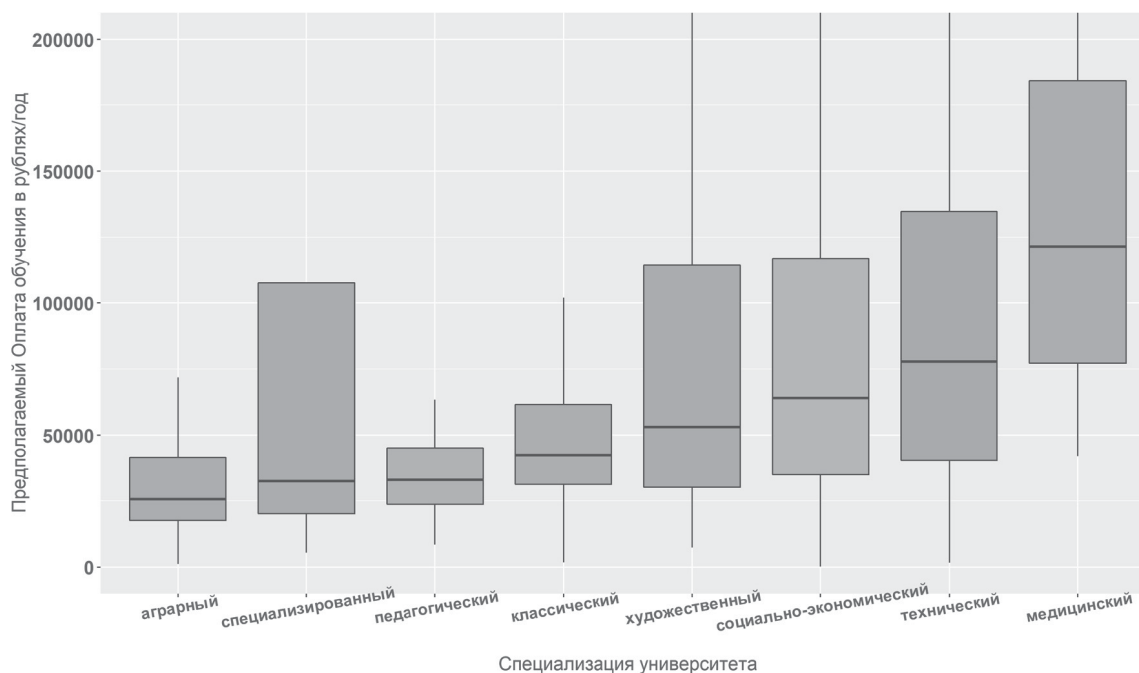


Рис. 1. Данные по расчетному размеру платы за обучение по типам вузов

Fig. 1. Data on the estimated tuition fee according to the university type

которое формирует данные об уровне образования физических лиц, их занятости и доходах от трудовой деятельности. Большая выборка, которая ежегодно охватывает около 50 000 человек, позволяет получать детализированные и репрезентативные в масштабе регионов оценки профиля «возраст-доходы» в каждом регионе. На рис. 2 показан профиль для России в целом для каждого года в шестилетнем периоде, за который имеются данные (доход указан в рублях). Цель этого набора показателей заключается не столько в том, чтобы проследить эволюцию доходов во времени, сколько в том, чтобы обратить внимание на ярко выраженное постоянство формы графика данного профиля. Выпуклость графика характерна для профиля большинства стран, и закономерность такой формы объясняется стандартной теорией человеческого капитала [2].

Данные резюме от HeadHunter.ru

HeadHunter.ru является ведущей компанией по подбору персонала через Интернет в Российской Федерации и многих странах СНГ. Бизнес-модель HeadHunter.ru основана на подписке, когда компании платят за регулярный доступ к обширной базе данных резюме и за размещение объявлений о вакансиях. Соискатели могут пользоваться веб-сайтом бесплатно. База данных резюме не охватывает весь российский рынок труда, однако, учитывая, что компания занимает две трети рынка подбора персонала, ее веб-сайт действительно представляет собой витрину рынка труда для работников с высшим образованием.

Компания HeadHunter.ru любезно предоставила обезличенную случайную выборку набора выбранных параметров из своей базы данных резюме за 2014–2020 годы. Данные, использованные в настоящей статье, взяты из выборки, в которую включены данные 259 133 человек с высшим образованием, у которых известны название вуза, год окончания и специальность, за период с 2000 по 2020 год. В данных также отражены пол и возрастная группа человека, продолжительность его трудового стажа и ожидаемая заработная плата, указанная при размещении резюме. Удивительным образом, учитывая возможно слабую взаимосвязь между фактическим и ожидаемым уровнем заработной платы, мы видим уже знакомый нам выпуклый график профиля «возраст-доходы» на рис. 3⁴.

Проблемы с данными: Существуют отдельные проблемы, связанные с перепрофилированием данных из онлайн-резюме или CV для использования в аналитических целях. Во-первых, не все поля в резюме являются обязательными для заполнения, что нередко приводит к появлению больших систематических пробелов в данных. Например, почти треть резюме не содержит информации об ожидаемой заработной плате, поэтому предыдущий график (см. рис. 2) построен на основе лишь той части данных, где размер ожидаемой заработной платы указан. Во-вторых, данные не являются репрезентативными для российского

⁴ По оси абсцисс показан трудовой стаж, а не возраст, поскольку данные о возрасте доступны только по возрастным категориям в целях обеспечения анонимности.

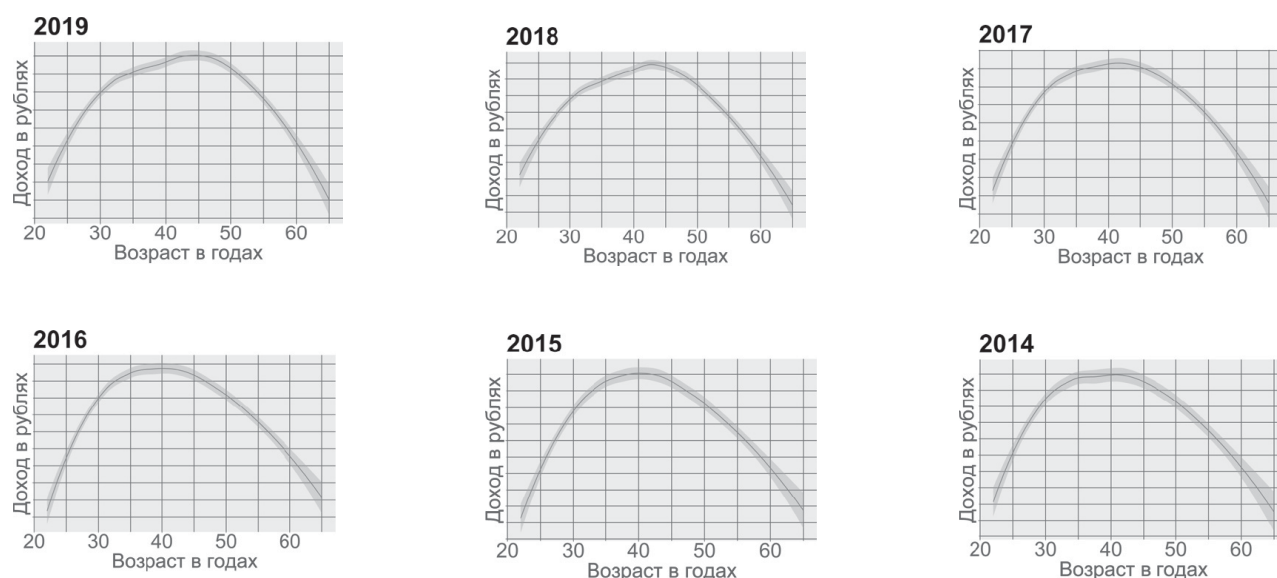


Рис. 2. Эмпирические профили «возраст-доходы» по данным Росстата
Fig. 2. Empirical profiles “age-income” according to Federal State Statistics Service

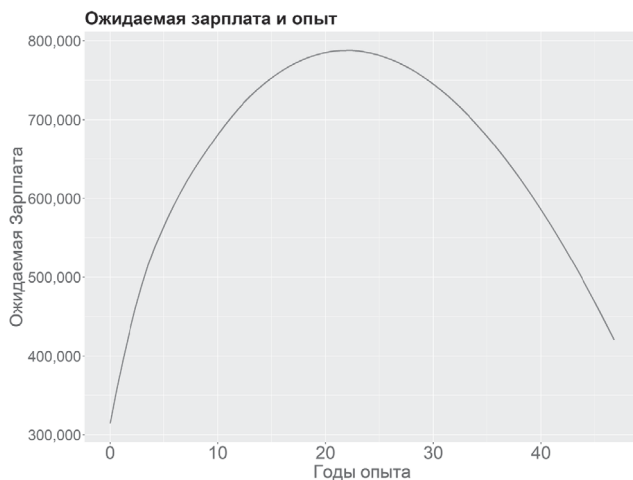


Рис. 3. Данные по ожидаемой заработной плате от Headhunter.ru: 2014–2020 гг.

Fig. 3. Data on expected wages according to Headhunter.ru, 2014–2020

рынка труда в целом, хотя они достаточно репрезентативны для тех работников, которые ищут работу через Интернет. Первоначальные данные, предоставленные HeadHunter.ru по нашей просьбе, представляли собой случайную выборку в размере 988 831 резюме, что составляет 4 % от всех резюме, доступных за период с 2010 по 2020 год.

Для исследования мы отобрали только тех соискателей, которые закончили государственные вузы в период с 2000 по 2020 год. Данные по соискателям, которые подали резюме в 2010–2013 годах, были исключены из-за большого количества отсутствующих значений в части параметра владения навыками. Еще одним критерием фильтрации данных было наличие в резюме соискателей названий факультета и вуза. Если в резюме было указано несколько образований, то сохранялась информация только о последнем вузе, исходя

из нашего допущения о том, что оно оказало большее влияние на будущие профессиональные и образовательные траектории граждан. В окончательную базу данных для последующего анализа вошли 259 133 резюме, то есть чуть более четверти от случайной выборки в размере одного миллиона резюме, предоставленной компанией HeadHunter.

Потеря данных означает, что мы не можем эффективно использовать данные HeadHunter в качестве прямого источника данных по отдаче от образования на уровне вузов. Однако на основе рис. 4 можно сделать один важный вывод в плане анализа отдачи от образования. Хотя данные по количеству выпускников вузов выглядят симметрично, разброс данных ниже, и есть явное смещение в том плане, что реальный размер заработной платы по данным graduate.edu в целом ниже, чем ожидаемый – мы используем эту закономерность, чтобы сделать упрощающее допущение при расчете отдачи от образования.

Возможно, полезным вкладом будет инновационный подход, примененный при работе над настоящей статьей, к проблеме установления тождества различных названий, которые соискатели обычно используют в резюме для описания вуза, в котором они учились. Задача по унификации разных названий, используемых соискателями для одного и того же вуза, называется «дедубликацией» или удалением дубликатов, в результате чего у каждой организации должно остаться только одно название.

Чтобы удалить дубликаты названий вузов, мы использовали процедуру под названием «геокэшинг». Это процесс получения точных координат по названию географического объекта или наоборот. Инструменты для реализации геокэшинга предоставляются ИТ-компаниями, такими как

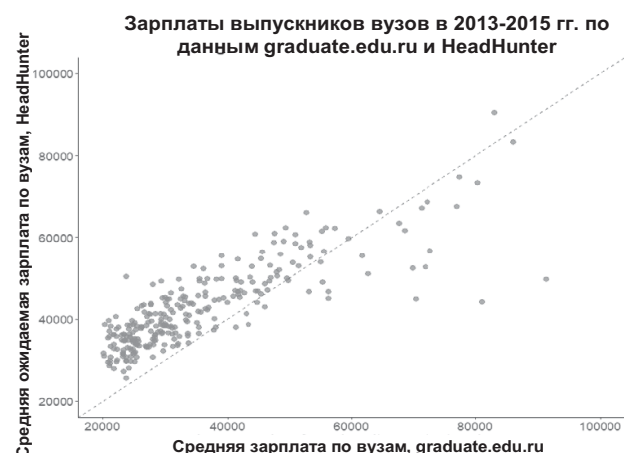


Рис. 4. Сравнение данных с сайтов graduate.edu и Bus.Gov с выборкой от HeadHunter

Fig. 4. Comparison of data from the sites graduate.edu и Bus.Gov with sample from HeadHunter

Google или Яндекс, через программные интерфейсы (или API). Всем знаком ручной поиск местоположения на картах Google. При запуске поиска местоположения и его обнаружении формируются данные для системы искусственного интеллекта компании Google, которая работает на заднем плане и заучивает различные названия, используемые пользователями для обозначения одного и того же места. Данные почти по всем сотням рассматриваемых вузов доступны через API компании Google. Мы использовали сервис геокодирования компании Google (Google Geocoding API) для получения координат, соответствующих названиям вузов, которые встречаются чаще всего (более 10 раз) в нашем наборе данных. Это позволило нам определить единое название для одних и тех же вузов на основе соответствующих им координат. После удаления из выборки филиалов вузов, частных вузов и вузов, для которых было менее 30 резюме, мы получили 403 уникальных организации высшего образования.

Заявленные или обозначенные навыки:

В онлайн-резюме, которые соискатели размещают на HeadHunter.ru, помимо таких данных, как последнее полученное образование, есть дополнительная возможность перечислить навыки, которыми, по мнению соискателя, он обладает. Поскольку заявляемые навыки значительно различаются по уровню конкретики, потребовалось сгруппировать их в общие категории. Конкретные навыки, указанные соискателями, были вручную соотнесены с набором из 30 категорий (таблица 3). В отсутствие стандартных протоколов классификации навыков, содержащихся в данных из резюме, при подготовке настоящей статьи применялся произвольный подход. Еще одной классификацией, проведенной для упрощения интерпретации данных, была группировка 12 навыков, таких, как командная работа и презентационные навыки, в качестве «мягких навыков», с тем, чтобы отличить их от 18 «технических навыков», таких, как компьютерное программирование, знание финансов или бухгалтерского учета.

В настоящей статье мы рассчитываем два показателя по модели Раша (Rasch) в качестве оценки владения «мягкими навыками» и оценки владения техническими навыками [3]. На рис. 3 представлена карта соотношения соискателей и индикаторов для этих двух показателей. По оси ординат в каждой части рисунка показаны навыки в порядке редкости упоминания. Так, большинство соискателей упомянули навыки, отнесенные к группе «социальные навыки общего

характера». Эта категория включает в себя такие навыки, как «умение работать с людьми», «коммуникабельность», «умение устанавливать контакты», а также отличная «способность убеждать людей». Навыки проведения презентаций и навыки написания текстов упоминались реже. При расчете параметра тем, кто упоминает больше навыков, присваивается более высокое значение, при этом вес указанного соискателем навыка обратно пропорционален его распространенности. Почти каждый соискатель упоминает базовые навыки работы с компьютером, а также административные или организационные навыки. Как и следовало ожидать, конкретные навыки, такие, как знания в сфере медицины и юриспруденции, упоминаются реже, поэтому они отмечены внизу карты индикаторов по модели Раша.

В последнее время много внимания стало уделяться «мягким навыкам», хотя объем публикаций все еще ограничен из-за нерешенных проблем, связанных с их определением и оценкой. Определенные прорывы были достигнуты, к примеру, с развертыванием PIAAC (Международной программы по оценке компетенций взрослого населения) и недавним появлением баз данных, связанных с занятостью или резюме [4], [5]. Мягкие навыки также довольно глубоко изучались в Российской Федерации [6–8].

Методология

Исходная информация. Под отдачей от образования, которая рассчитывается по классическому уравнению Минсера, обычно понимаются частные доходы, получаемые отдельными лицами [9]. В настоящей статье рассматривается бюджетная отдача от образования (fiscal returns to education), также именуемая «социальной отдачей от образования в узком смысле» (narrow social returns to education), как этот термин определяется в работе Псахаропулуса и Тейшейры [10]. Классическое уравнение Минсера неявно учитывает только косвенные затраты на образование. Речь идет об альтернативных издержках для человека, который проводит время за учебной работой, а не за трудовой деятельностью, получая заработную плату. Большинство исследователей, использующих уравнение Минсера, не включает в расчет прямые затраты на образование, понесенные человеком, а именно плату за обучение, стоимость учебников и другие связанные с этим расходы. Уравнение Минсера также не учитывает государственные или бюджетные затраты, понесенные при обеспечении образования.

Таблица 3

Классификация навыков от Headhunter.ru

Table 3

Classification of skills according to Headhunter.ru

Категория навыков	Пример навыков (обратный перевод на русский)
Аналитические	Бизнес-анализ, анализ данных, сбор и анализ данных, моделирование бизнес-процессов
Финансовые	Налоговая отчетность, бюджетирование, расчет затрат и выгод, управление закупками и цепочками поставок
Правовые	Претензионная работа, гражданское право, Трудовой кодекс РФ, корпоративное право
Медицинские и психологические	Фармакология, стоматология, педиатрия, детская психология
Ведение переговоров	Ведение переговоров, кризисные коммуникации, управление конфликтами, проведение интервью
Управление персоналом	Управление персоналом, управление командой, оценка кандидатов, кадровая стратегия
Презентации и публичные выступления	Презентационные навыки, публичные выступления, выступления перед аудиторией, проведение презентаций
Программирование	SQL, Git, JavaScript, C++
Управление проектами	Управление проектами, Agile, организация PR-кампаний, Scrum
Маркетинг в социальных сетях	Маркетинг в социальных сетях, SEO, цифровой маркетинг, таргетинг
Программное обеспечение для проектирования, архитектуры и планирования	3D Max, Adobe After Effect, AutoCAD
Программное обеспечение для финансов, управления и аналитики	CRM, КонсультантПлюс, SAP, 1C
Преподавание и обучение	Обучение персонала, способность обучать других, наставничество, коучинг
Командная работа и лидерство	Командная работа, лидерские качества, командный игрок, умение работать в команде
Написание текстов	Редактура, написание статей, быстрая скорость печати, копирайтинг

Под методом полного дисконтирования (full-discounting method) для расчета отдачи понимается внутренняя норма доходности, используемая для приведения будущего потока доходов в соответствие с затратами на образование [11]. Когда расходы включают только затраты, понесенные отдельными лицами, то речь идет о частной отдаче от образования, а когда затраты включают также государственные субсидии, обычно предоставляемые на нужды образования, то говорят о бюджетной отдаче от образования. Также используется термин «социальная отдача от образования в узком смысле», поскольку при этом не учитываются возможные социальные выгоды от образования, связанные с внешними факторами, такими как снижение преступности, повышение качества финансовых решений, воздействие на окружающую среду и инновационные

возможности общества, а также многие другие внешние факторы [12–14]. Полезность расчета бюджетной отдачи от образования заключается в измерении эффективности государственных расходов. Псахаропулус и Патринос в своей работе [15] представляют общемировые оценки как частной, так и бюджетной отдачи от образования для сравнения уровней образования в разных странах. В настоящей статье мы рассчитываем частную и бюджетную отдачу от образования в Российской Федерации.

Синтетические профили «возраст-доходы». Основная методологическая задача, стоящая перед авторами настоящей статьи, заключается в реализации в разумной мере надежного способа оценки профиля «возраст-доходы» по каждому университету с сохранением порядка данных. Решение

этой проблемы связано с крайне высоким постоянством выпуклой формы профиля «возраст-доходы», о чем упоминалось выше, и в формировании синтетических профилей. Использование синтетических профилей для изучения доходов упоминается в работах Дэй и Ньюбургера [16], Джулиан и Комински [17], Конга и Равикумара [18]. Использование профилей «возраст-доходы» в Российской Федерации, построенных с помощью традиционных подходов, упоминается в работах Гимпельсона и других [19], а также Аистова и других [20]. В табл. 4 указаны составляющие традиционных исследований доходов и составляющие использованного нами метода синтетического моделирования. Тамборини, Ким и Сакамото [21] дают полезное описание преимуществ и недостатков использования синтетических профилей.

Сведения по доходам выпускников. Сведения по доходам выпускников каждого вуза собираются только за период в три года после окончания вуза, то есть имеется три точки измерений. Однако в данных также отражен средний возраст выпускника образовательной организации, при этом средний возраст варьируется в большом

диапазоне – от 23 до примерно 30 лет – в зависимости от вуза. Для 466 вузов в базе данных, для которых указан параметр возраста, распределение имеет положительный эксцесс, а большинство выпускников заканчивает вуз в возрасте от 26 до 28 лет. Важность этого варьирования в том, что, когда речь идет о точках измерений, представляющих профиль «возраст-доходы», оно позволяет получить больше трех точек измерений. Например, если средний возраст окончания того или иного вуза – 24 года, у нас есть сведения о фактических доходах с веб-сайта graduate.edu для выпускников в возрасте 25, 26 и 27 лет. При этом, если в другом вузе в том же регионе средний возраст окончания – 26 лет, то мы получаем точки измерений в профиле «возраст-доходы» для выпускников в возрасте 27, 28 и 29 лет. Высокая ценность такой информации в процессе обработки данных объясняется тем, что более ранние точки измерений в профиле «возраст-доходы» имеют высокий вес из-за эффекта дисконтирования будущих доходов во времени. Проще говоря, разница в доходах выпускника в возрасте 25 лет и в возрасте 27 лет гораздо важнее для изучения относительных рейтингов вузов, нежели разница в доходах в возрасте 55 лет и 57 лет.

Таблица 4

Различия между традиционными методами исследования доходов и методом их синтетического моделирования

Table 4

Differences between traditional methods of income research and their synthetic modelling

Традиционный подход, основанный на использовании функции дохода	Синтетическое моделирование, используемое в настоящей статье
Отдельное физическое лицо как единица анализа	Высшее учебное заведение как единица анализа
Регрессии, направленные на определение средних эффектов (например, бета-коэффициента регрессии для уровня образования в годах)	Регрессия, направленная на формирование входных данных для моделирования
Единственные учитываемые расходы – это условно рассчитанные расходы в форме упущенных доходов за период обучения	Единственные не учитываемые расходы – это условно рассчитанные расходы в форме упущенных доходов за период обучения
Выводы применительно ко всей совокупности лиц на основе выборки	Применяется к совокупности вузов
Эмпирические данные доступны в отношении всего возрастного распределения рассматриваемой совокупности лиц	Эмпирические данные, ориентированные на ранние годы (первые три года после окончания вуза)
Результаты полезны главным образом для формирования общих выводов по вопросам политики	Результаты полезны студентам, руководству вузов и лицам, отвечающим за выработку политики
В основном на основе одного источника данных – обследование домохозяйств или обследование рабочей силы	Объединение данных из нескольких источников, одним из которых является обследование домохозяйств
Исходная теоретическая модель: инвестиции в человеческий капитал	Исходная теоретическая модель: инвестиции в человеческий капитал

Региональный профиль «возраст-доходы».

Результаты наблюдения доходов населения и участия в социальных программах содержат репрезентативные в региональном масштабе выборки, на основе которых были построены региональные профили «возраст-доходы» за каждый год в период с 2014 по 2019 год. Было установлено, что расчетная отдача от образования на уровне вузов лишь незначительно изменяется в зависимости от данных по итогам различных раундов обследования, а выводы, представленные в настоящей статье, основаны на последнем имеющемся профиле по данным за 2019 год. Профили были построены в форме квадратичных двумерных регрессий, что позволило четко описать функцию и выбрать конкретные точки на кривой в качестве аттракторов. Были выбраны четыре возрастные группы с центрами в точках, соответствующих возрасту 36, 45, 50 и 55 лет. В качестве репрезентативного значения для каждой точки был выбран средний доход по трехлетнему промежутку, на котором лежит соответствующая точка. Этот набор из четырех аттракторов был рассчитан для каждого из 76 регионов, для которых имеются данные по вузам. Затем данные, представленные тремя точками измерений доходов выпускников, были объединены с данными, представленными четырьмя аттракторами, с помощью другой квадратичной регрессии, первая и вторая производные которой дают достаточно информации для построения профиля «возраст-доходы» для каждого вуза.

Левая часть рис. 6 содержит график, показывающий данные по России в целом, хотя фактически построение было выполнено для каждого

региона в отдельности. Правая часть рисунка содержит пример двух синтетических профилей «возраст-доходы» для вузов из одного и того же региона. Этот метод обеспечивает демпфирующий эффект в ходе попыток построить прогноз доходов на протяжении всей жизни на основе разреженных данных о доходах на ранних этапах жизни. Если выпускники имеют очень высокие доходы сразу после окончания вуза по сравнению со средними показателями по региону, применение этого метода постепенно приведет прогноз доходов в соответствие со средними показателями по региону.

С учетом обычно устойчивого возрастания профилей «возраст-доходы» во времени дополнительная выгода от учебы в вузе, как правило, была бы недооценена, если бы мы также вычли ту расчетную сумму, которую человек заработал бы, если бы не учился в это время в вузе. Чтобы компенсировать эту вероятную недооценку, мы используем упрощающее допущение о том, что человек в этом случае не имел бы никаких доходов. Результаты, которые будут показаны далее, по всей видимости, оправдывают это методологическое решение.

Внутренняя норма доходности. После оценки синтетического профиля «возраст-доходы» остается использовать данные по затратам, чтобы оценить отдачу от образования. Мы используем два альтернативных способа расчета затрат – для расчета частных затрат мы используем оценку платы за обучение, взимаемой вузами со студентов, при этом не учитываются другие прямые затраты, равно как и косвенные

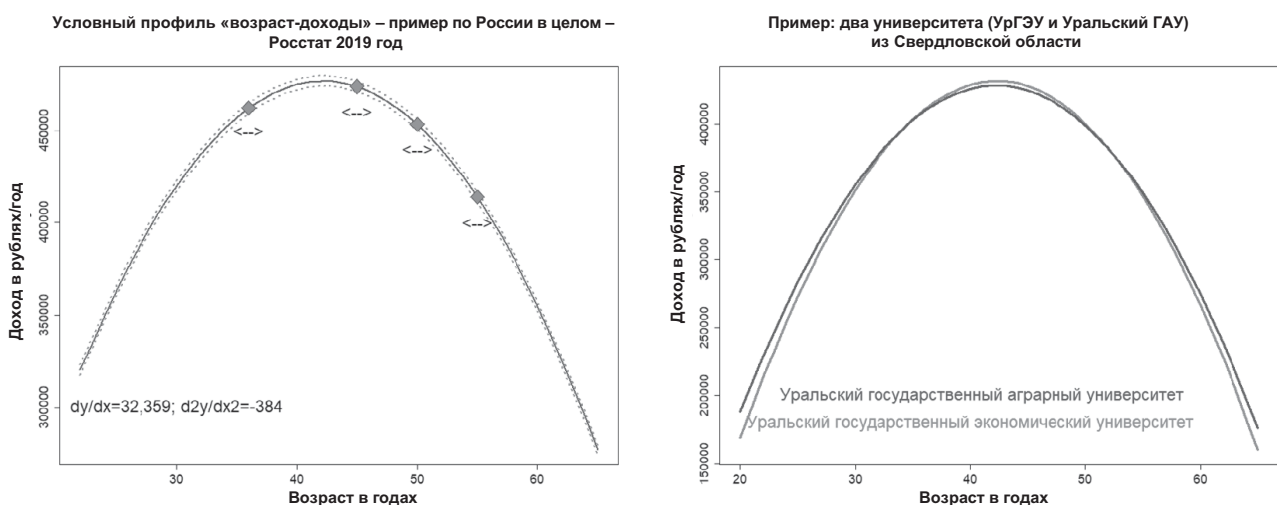


Рис. 6. Синтетические профили с объединением данных по регионам и по вузам

Fig. 6. Synthetic profiles with integration of data on regions and universities

затраты, представляющие собой упущенные доходы студента вуза, если бы он работал вместо учебы в вузе. Исключение таких затрат не должно влиять на относительный рейтинг университетов, поскольку эти не учитываемые затраты в целом не отличались бы в существенной степени в разных вузах. Внутренняя норма доходности (ВНД) рассчитывается при помощи стандартной финансовой формулы для оценки доходности инвестиций:

$$\text{ЧПС} = \sum_{t=0}^{40} \frac{(\text{денежный поток})}{(1 + \text{ВНД})^t}, \quad (1)$$

где ЧПС – чистая приведенная стоимость потока первоначальных затрат и будущих доходов, а ВНД рассчитывается с помощью итерационного алгоритма (мы используем пакет Fincal для языка программирования R), который устанавливает ЧПС равной нулю. Это уравнение рассчитывается для каждого из 445 вузов и 4685 факультетов, для которых имеются данные. Первый элемент денежного потока отрицательный – это стоимость обучения в вузе, измеряемая двумя альтернативными способами – на основе бюджетных и частных затрат.

Ограничения. Задача прогнозирования будущего на основе ограниченных данных из настоящего всегда сопряжена с неопределенностью – важный вопрос заключается в том, является ли она настолько высокой, что прогноз практически бесполезен, или же в нем есть содержательная информация. Для настоящего исследования актуальны два следующих ограничения: (1) Временной аспект: Малый объем данных о доходах выпускников: нам известны доходы только за первые три года после окончания вуза. В пользу принятой методики говорит то, что мы также знаем, что данные по ранним годам имеют большой вес как при построении синтетического профиля, так и при расчете ВНД. Кроме того, неочевидно, что более длинный исторический ряд на один момент времени обязательно позволил бы получить более качественные прогнозы – чем старше группа, тем дальше она от фактического будущего нынешних выпускников. Единственным методом, который обязательно позволит получить более качественные прогнозы, является динамическая прогрессия во времени, когда прогноз на каждый год можно сравнить с фактом, а для обновления предыдущего прогноза используются новые данные;

(2) Региональные данные: Применяемый метод опирается на данные о различиях в доходах на уровне регионов, наблюдаемых в настоящее

время; но если экономический рост в регионах приведет к резкому изменению текущих относительных значений, то погрешность прогнозов будет выше. Несмотря на ограничения в плане временного аспекта и использования региональных данных, мы видим, что среднее отдачи от образования на уровне вузов, взвешенное по количеству выпускников каждого вуза, совпадает со средней отдачи от высшего образования на уровне страны, составляющей 9 % [22]. Следует подчеркнуть, что полученный рейтинг не обязательно должен быть точным, чтобы иметь значение с точки зрения выработки политики. Настоящее исследование предполагает, что наилучшим образом использовать информацию об отдаче можно путем рассмотрения децилей отдачи. Фактически, в разделе о результатах используется классификация вузов по децилям, отдельно для бюджетной и частной отдачи, которые обозначены как FD (бюджетные децили) и PD (частные децили).

Результаты оценки

Вузы, ранжированные по децилям бюджетной отдачи от образования. В табл. 5 показана случайная выборка каждой из пяти верхних децилей бюджетной отдачи. В колонке IR_FD указан дециль бюджетной отдачи. База данных также содержит данные по децилям частной отдачи (IR_PD), которые не показаны на рисунке. В последних колонках показана внутренняя норма доходности для бюджетной отдачи (IRR_F) и внутренняя норма доходности для частной отдачи (IRR_P).

База данных вузов также содержит информацию об области специализации, либо о том, что вуз не имеет специализации, то есть является классическим университетом. Чтобы лучше понять данные, полезно изучить распределение децилей отдачи от обучения между типами специализаций. Для этого используется тепловая диаграмма (см. рис. 7). Чем темнее цвет плитки на тепловой диаграмме, тем выше значение в ней, то есть эта плитка представляет большее число вузов. Номер обозначает количество вузов в данной плитке. Цветовые шаблоны на тепловой диаграмме соответствуют интуитивным ожиданиям, из чего можно предположить, что расчетная отдача от образования может служить основой для анализа мер политики.

Самыми дорогими являются медицинские вузы (четвертая колонка на тепловой диаграмме), поэтому они, как правило, расположены в нижних децилях. Среди российских вузов преобладают

Таблица 5

Выборка вузов из 5 верхних децилей бюджетной отдачи от обучения

Table 5

The sample of universities of 5 upper deciles from budgetary impact of education

IR_FD	Название	IRR_F	IRR_P
fd10	Ульяновская государственная сельскохозяйственная академия	7,69	16,62
fd10	Орловский государственный институт экономики и торговли	6,36	15,12
fd10	Московский государственный университет технологий	5,49	7,13
fd10	Комсомольский-на-Амуре государственный технический университет	5,03	11,32
fd10	Шадринский государственный педагогический университет	4,94	18,60
fd09	Коми республиканская академия государственной службы	4,55	5,61
fd09	Ульяновский государственный педагогический университет	4,47	13,27
fd09	Вятская государственная сельскохозяйственная академия	3,77	2,96
fd09	Астраханский государственный технический университет	3,59	8,57
fd09	Удмуртский государственный университет	3,53	7,56
fd08	Сибирская государственная автомобильно-дорожная академия	3,23	8,96
fd08	Чеченский государственный университет	3,20	39,50
fd08	Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина	3,09	17,19
fd08	Воронежский государственный лесотехнический университет	3,05	6,76
fd08	Московский городской педагогический университет	3,03	5,01
fd07	Волгоградский государственный аграрный университет	2,92	6,65
fd07	Ковровская государственная технологическая академия	2,91	13,09
fd07	Амурский государственный университет	2,74	6,25
fd07	Череповецкий государственный университет	2,68	7,86
fd07	Нижегородский государственный лингвистический университет	2,60	4,02
fd06	Московский политехнический университет	2,45	5,56
fd06	Московская академия рынка труда и информационных технологий	2,43	307,15
fd06	Казанский государственный институт культуры	2,39	8,35
fd06	Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения	2,33	5,01
fd06	Казанский государственный архитектурно-строительный университет	2,32	6,74

технические, и они распределены по всем децилям отдачи от образования, что также является ожидаемым результатом и для классических университетов. Интересно наблюдать кластеризацию аграрных вузов в верхних децилях – возможно, это не самые востребованные вузы в стране, но они обеспечивают высокую отдачу. Не вполне интуитивно ожидаемо, но тем не менее интересно видеть хорошие показатели у педагогических вузов и вузов с социально-экономической специализацией, которые пользуются особенно высокой популярностью у студентов.

Отдача по отделениям или факультетам. Средневзвешенная отдача для почти 450 вузов составляет 8,75 %, что близко к оценке отдачи от высшего образования в Российской Федерации, рассчитанной по методу Минсера на основе данных обследования домохозяйств, приведенных в работе Патриноса и других [22]. Разбивка вузов на категории, как показано на тепловой диаграмме, имеет некоторую ценность, но еще более полезно рассмотреть факультеты вузов. Расчет отдачи на уровне факультетов основан на данных по доходам выпускников, но информация

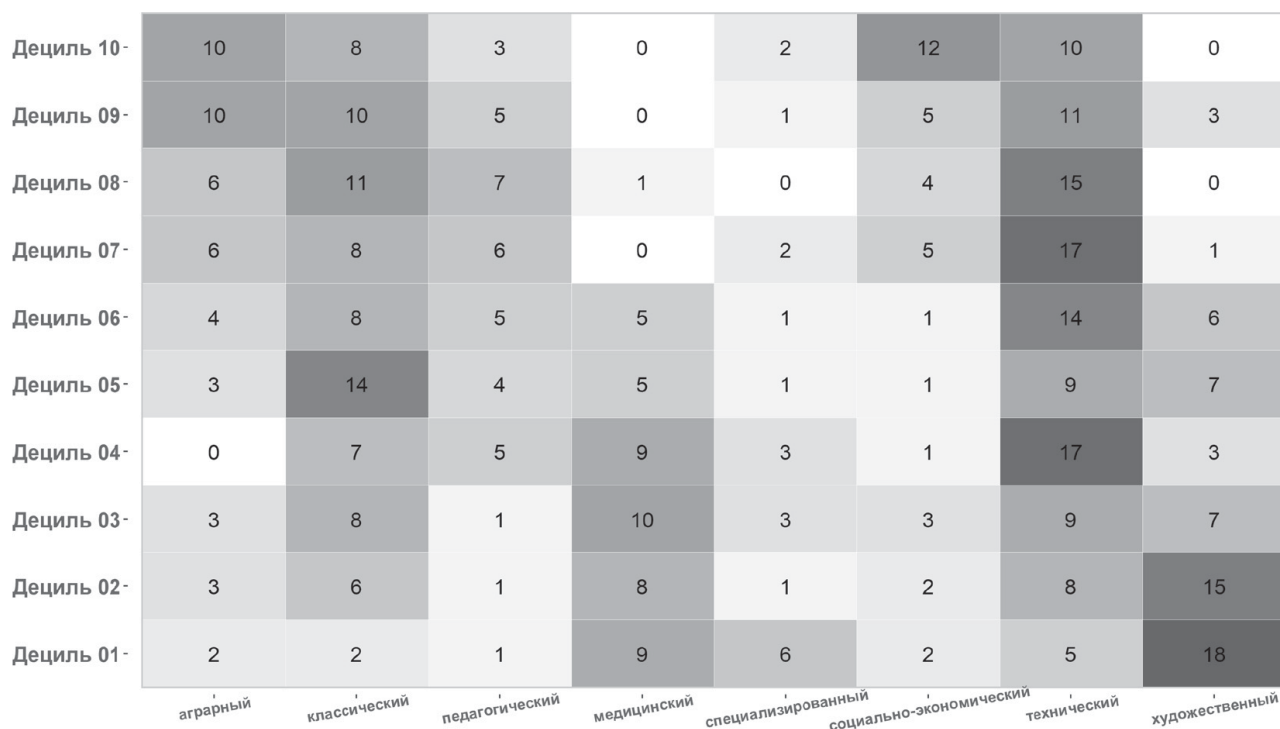


Рис. 7. Тепловая диаграмма, отображающая децили бюджетной отдачи и области специализации
Fig. 7. Heat map displaying deciles of budgetary impact and field of study

по затратам не дифференцирована. На рис. 8 показаны 15 ведущих факультетов или специальностей, отсортированные по альтернативным показателям частной и бюджетной отдачи. Речь идет о средневзвешенной отдаче, при этом в качестве весов используется число выпускников по каждой специальности.

Этот рисунок позволяет нам увидеть различия в распространенности или проникновении специальностей в вузах, а также в их популярности среди студентов. Интересно отметить, что в числе ведущих специальностей на рис. 8 значительную долю занимают технические предметы. Это вполне имеет экономический смысл с точки зрения простого арбитража по Вальрасу. В этом плане российский рынок высшего образования имеет признаки зрелого рынка, на котором спрос и предложение со временем придут в равновесие. Специальности с высокой отдачей – это те специальности, которые пользовались меньшей популярностью в прошлом. Однако некоторые из наиболее популярных специальностей все еще входят в число специальностей с высокой отдачей – например, «Экономика и управление». Как показывают эти данные, с точки зрения анализа наибольший интерес представляют такие специальности, как «Сельское, лесное и рыбное хозяйство» и «Ветеринария и зоотехния», – на эти специальности не самый высокий конкурс при

поступлении, но, по-видимому, они открывают большие перспективы для выпускников.

Баллы ЕГЭ для поступления и отдача от образования на уровне вузов. Дополнительный набор данных, любезно предоставленный Национальным исследовательским университетом «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ), содержит информацию о баллах вступительных экзаменов в вузы. Этим экзаменом является ЕГЭ – единый государственный экзамен. Набор данных ВШЭ доступен для общего использования на странице <https://ege.hse.ru/>. Эти данные позволяют провести интересный анализ корреляций в отношении отдачи от образования. В выборке НИУ ВШЭ по результатам ЕГЭ меньше университетов (309 по сравнению с 445, для которых была рассчитана отдача от образования), но данные показывают некоторые интересные закономерности. На рис. 9 приведены диаграммы рассеяния. В левой части показано отношение логарифма бюджетных затрат на одного студента к баллам ЕГЭ, при этом явно заметен положительный наклон с коэффициентом 4,02. Размеры кружков отражают количество выпускников. Используемые здесь баллы ЕГЭ относятся к студентам, которые обучаются на платной основе. Для бюджетных затрат используется логарифмическая шкала из-за широты диапазона значений данной

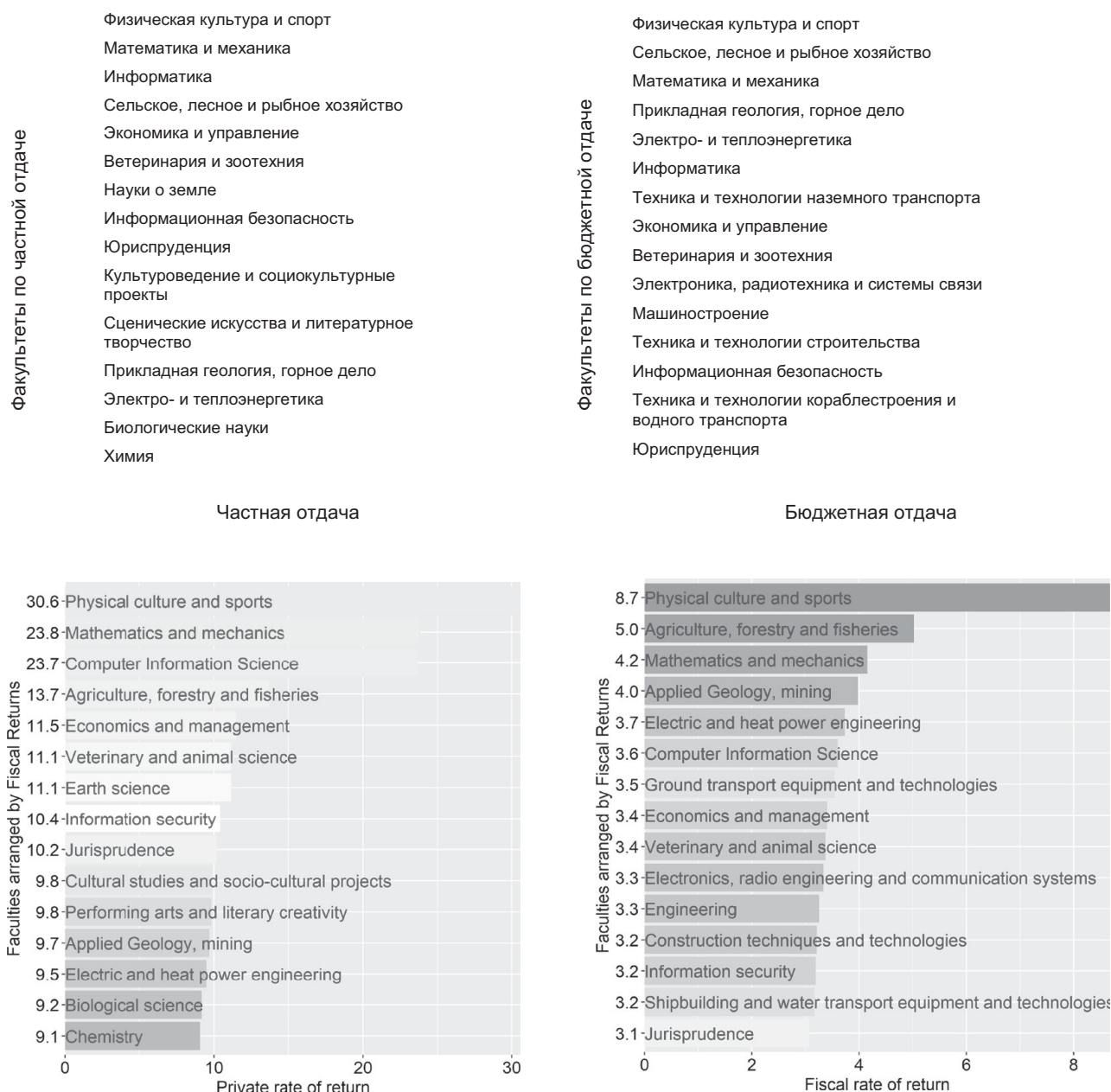


Рис. 8. Отдача по факультетам или отделениям вузов

Fig. 8. Impact on faculties or university departments

переменной. Результаты говорят о том, что удвоение бюджетных затрат ассоциируется с дополнительными 4 баллами ЕГЭ. В правой части рисунка, где показано отношение логарифма средней платы за обучение в 2018 году к баллам ЕГЭ, мы видим еще более крутой положительный наклон с коэффициентом 11. Из этого графика следует, что удвоение платы за обучение ассоциируется с дополнительными 11 баллами ЕГЭ.

Представляется, что эти данные указывают на опосредующую роль баллов ЕГЭ как сигнала качества, который полезен для рынка. Студенты

с высокими баллами ЕГЭ, как правило, стремятся поступить в вузы, которые считаются популярными, по реальным или воображаемым причинам. Эти вузы могут позволить себе взимать более высокую плату за обучение, оставаясь привлекательными для студентов благодаря своей популярности. Здесь может идти речь и об обратной причинно-следственной связи – высокая стоимость обучения в вузе служит сигналом высокого качества, что, в свою очередь, привлекает студентов с более высокими баллами ЕГЭ.

В предыдущем разделе было представлено понятие децилей вузов по отдаче от образования

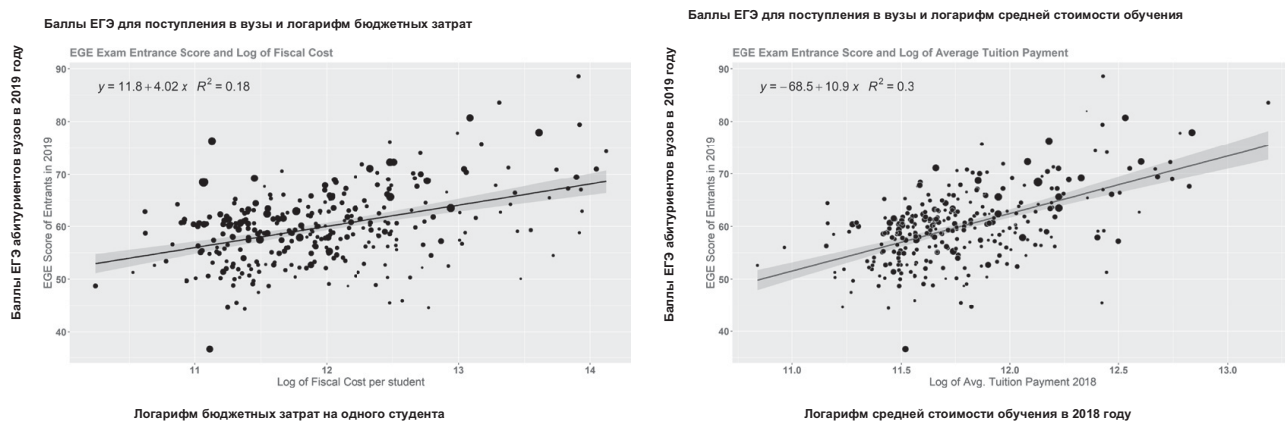


Рис. 9. Соотношение баллов ЕГЭ и а) бюджетных затрат и б) стоимости обучения

Fig. 9. Ratio of the Unified State Examination scores and a) budgetary expenditure; b) tuition fees

с двумя наборами децилей – для частной и для бюджетной отдачи. В этом разделе мы рассмотрим частную отдачу от образования, потому что она вероятнее всего будет рассматриваться в качестве рыночных сигналов. Данные по баллам ЕГЭ из базы данных НИУ ВШЭ включают две группы – данные по баллам ЕГЭ студентов, которые сами оплачивают обучение, а также данные по баллам ЕГЭ студентов, плата за обучение которых полностью субсидируется государством.

На рис. 10 даны диаграммы рассеяния, показывающие соотношение логарифма платы за обучение (по оси абсцисс) и баллов ЕГЭ (по оси ординат) для разных децилей частной отдачи от образования. В крайнем левом сегменте рисунка (дециль 01) приведена диаграмма для первого дециля, представляющего самую низкую отдачу от образования. Каждая точка на этой диаграмме представляет вуз, отдача для которого находится в нижнем дециле. Слева направо представлены децили, отражающие отдачу от образования

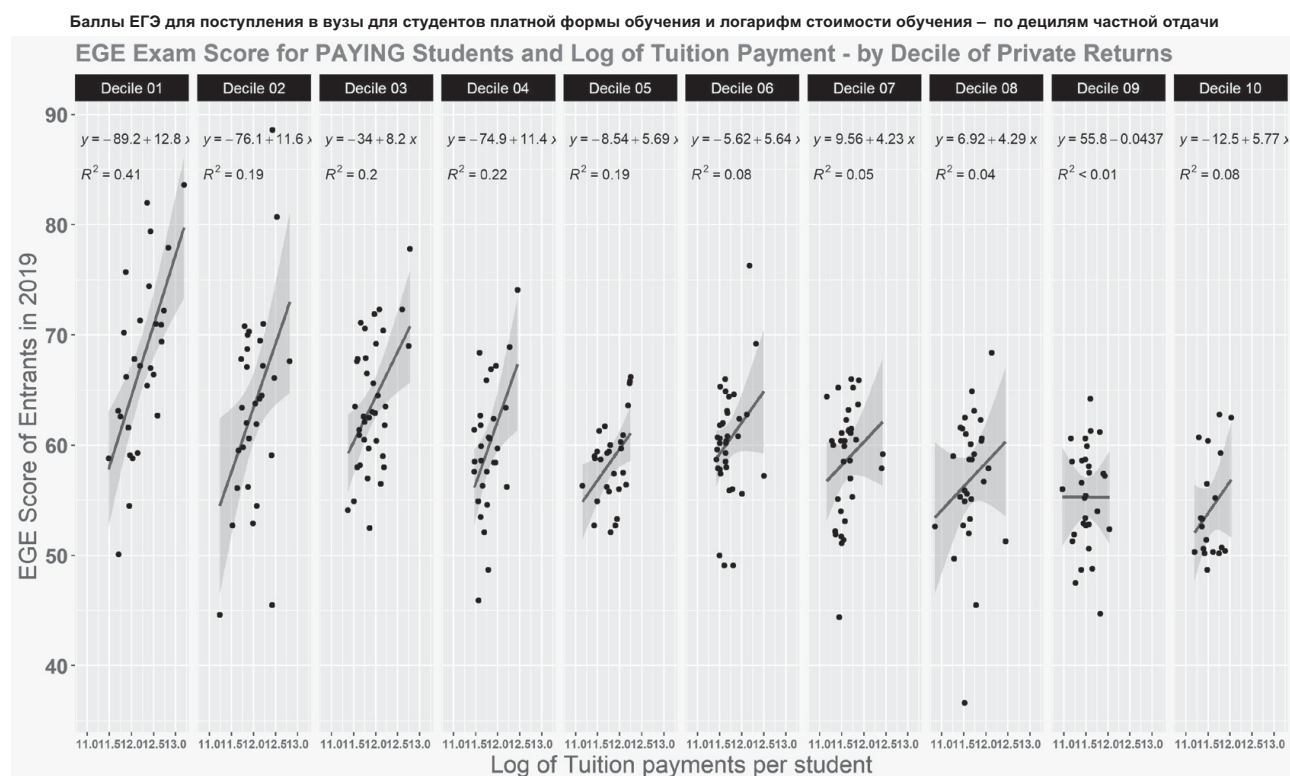


Рис. 10. Соотношение платы за обучение и баллов ЕГЭ, опосредованное отдачей от образования

Fig. 10. Ratio of tuition fees and Unified State Examination scores, indirect with the impact of education

в порядке постепенного возрастания. В крайнем правом сегменте рисунка (дециль 10) приведена диаграмма для группы вузов с самой высокой отдачей от образования. По оси X во всех сегментах этого графика показана стоимость обучения на одного студента на логарифмической шкале, а по оси Y показаны баллы ЕГЭ.

Рис. 10 отражает очень интересный ряд закономерностей. Из графика на рисунке видно, что уровень баллов ЕГЭ непрерывно снижается по мере роста отдачи – кластер черных точек опускается все ниже по мере перемещения от самого левого сегмента графика вправо. Средний балл ЕГЭ для первого дециля, или дециля самой низкой отдачи, в крайнем левом сегменте составляет 81, а средний балл для десятого дециля, или дециля самой высокой отдачи, составляет 59. По всей видимости, это результат действия сил в рамках равновесия по Вальрасу, как упоминалось ранее, – чем выше спрос на места в вузе, тем выше нужны баллы ЕГЭ, чтобы поступить в вуз. Но те же самые силы также приводят к снижению отдачи именно по той причине, что вуз набирает слишком много студентов. Неожиданная закономерность заключается также в том, что, как можно видеть, наклон показанных линий регрессии уменьшается монотонно по мере движения слева

направо. С точки зрения рыночных сил, величина баллов ЕГЭ ведет себя так же, как и размер платы за обучение – наклон линии является крутым для самых эксклюзивных вузов, а по мере движения вправо эластичность баллов ЕГЭ по плате за обучение возрастает.

Сравните эту картину рынка с рис. 11, на котором показаны баллы ЕГЭ для студентов-бюджетников. Похоже, что баллы ЕГЭ на графике все так же снижаются по децилям, но не так резко. При этом устойчивая корреляция между баллами и бюджетными затратами нарушается. Более того, наклон часто отрицательный. Это также является логичным, поскольку мы не ожидаем, что государственные субсидии так же эффективно реагируют на информацию, как и рынок. Представленные здесь результаты являются предварительными, поскольку это первая попытка оценить отдачу от образования на протяжении всей жизни на уровне вузов, а затем проанализировать связанные с этим закономерности.

Навыки, ожидания по заработной плате и отдача от образования на уровне вузов. В настоящем заключительном разделе статьи используется база данных резюме HeadHunter, чтобы представить анализ, который является

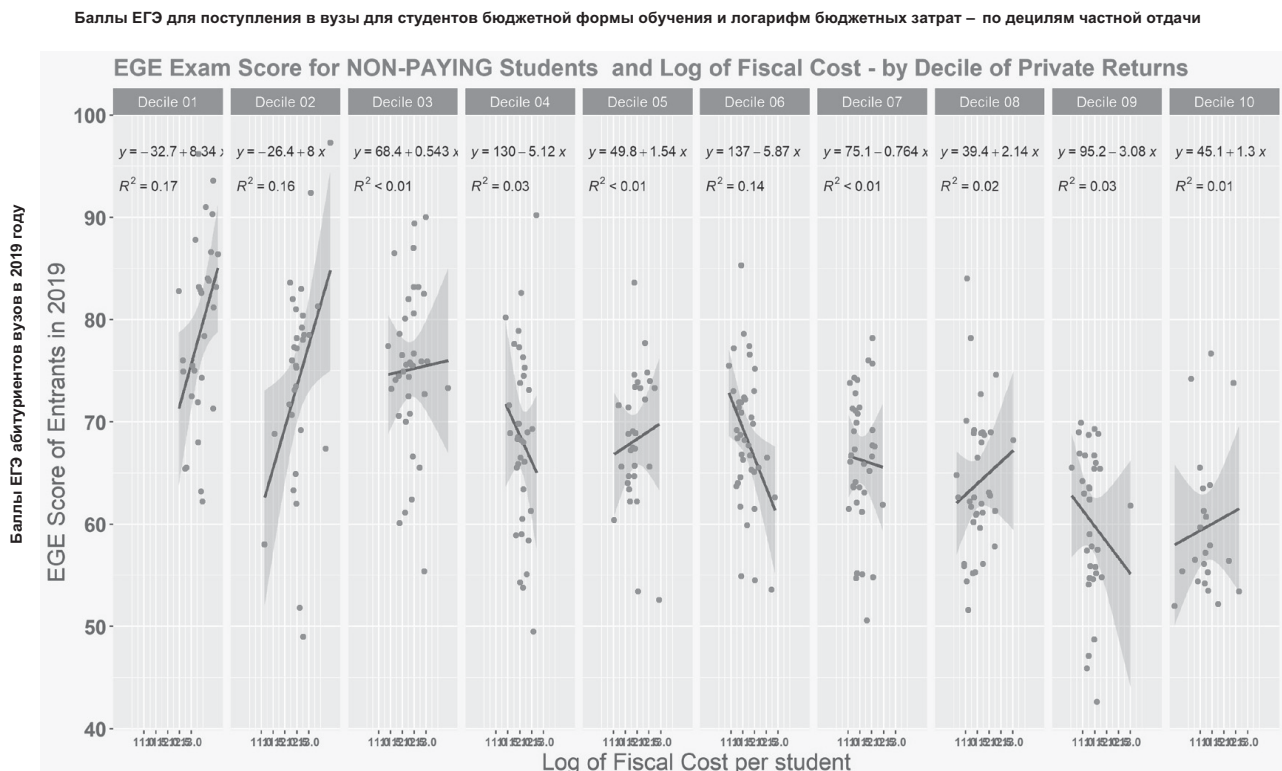


Рис. 11. Соотношение платы за обучение и баллов ЕГЭ, опосредованное отдачей от образования – вариант

Fig. 11. Ratio of tuition fees and Unified State Examination scores, indirect with the impact of education – a variant

дополнительным по отношению к основному анализу отдачи от образования. Оценить отдачу от инвестиций в высшее образование на основе данных HeadHunter невозможно, так как у нас нет информации ни о текущих, ни о прошлых зарплатах. В данном случае мы строим регрессию соотношения логарифма ожидаемой заработной платы и двух показателей, которая показывает «отдачу» в размере 12–13 % как от «мягких», так и от технических навыков. Цель состоит только в демонстрации или иллюстрации, чтобы показать, что данные действительно содержат информацию, которую мы можем использовать для нашей задачи, то есть для изучения вклада конкретных вузов в развитие навыков и человеческого капитала в Российской Федерации. Наша цель в настоящей статье заключается в том, чтобы рассмотреть возможный эффект вузов на частоту упоминания навыков в резюме.

Чтобы задействовать аналитическую информацию о вузах, мы применяем линейную модель со смешанными эффектами, или модель со случайными коэффициентами. В этой модели мы строим регрессию соотношения логарифма ожидаемых доходов и двух показателей навыков, а также набора эффектов второго уровня – по вузу и специализации вуза. В данном случае нас интересует вопрос эффекта вуза на заработную плату, помимо того, который оценен через навыки.

Выводы и рекомендации

В настоящем исследовании были объединены доступные данные о заработных платах выпускников и расходах вузов для оценки частной и бюджетной отдачи от образования для почти 450 российских вузов. Полученный рейтинг лучше всего рассматривать по группам децилей распределения отдачи от образования. В исследовании также представлен анализ результатов, касающихся различных уровней отдачи от образования для различных вузов. Информация о следующих четырех основных выводах из этого дополнительного анализа могла бы способствовать повышению эффективности политики в области высшего образования в Российской Федерации: (1) Самая высокая отдача на рынке труда с наибольшей вероятностью приходится на ряд вузов, которые обеспечивают хорошее качество образования в областях, пользующихся высоким спросом на рынке труда, при этом данные вузы скорее всего располагаются в регионах; (2) Более высокая отдача от образования для некоторых региональных вузов является показателем сил и работы рынка,

а также тенденции к сближению. Престижные вузы Москвы и Санкт-Петербурга, судя по всему, действительно помогают выпускникам получать высокие зарплаты на рынке труда, но образование в них также стоит дороже – как с точки зрения частных, так и бюджетных затрат; (3) Области специализации имеют большое значение для оценки отдачи от инвестиций – некоторые области, очень популярные среди студентов, такие, как социальные науки и педагогика, также связаны с более высокой конкуренцией. Это приводит к увеличению баллов ЕГЭ, необходимых для поступления в эти вузы, в результате чего между баллами ЕГЭ и отдачей от образования возникает обратная зависимость; (4) Выводы из данных, предоставленных HeadHunter, не так однозначны, как выводы, полученные из публичных источников. В данных HeadHunter были обнаружены указания на наличие ценной информации, но, чтобы сделать ясные выводы, полезные с точки зрения выработки государственной политики, необходим дальнейший анализ.

На основе четырех основных выводов, отмеченных выше, а также других сведений, представленных в настоящей статье, на рассмотрение предлагаются следующие соображения:

Для того, чтобы данные служили средством достижения общего блага в форме более качественного высшего образования, прозрачности и сбора данных недостаточно. Вместе с тем в последнее время значительно ускорилось развитие технологий, что формирует потенциал для использования данных вузами. В настоящей статье предпринята попытка продемонстрировать этот потенциал посредством использования некоторых таких технологий. Однако при подготовке настоящей статьи была задействована лишь малая толика имеющихся аналитических возможностей. Ценность необработанных данных, сформированных в рамках инициативы по обеспечению прозрачности, например, на сайте bus.gov.ru, можно существенно повысить, если над этим будет работать больше исследовательских групп в вузах и в частном секторе при поддержке федерального правительства.

Данные как ресурс для частного сектора с участием устойчивых государственно-частных партнерств могут способствовать укреплению связей между вузами и производственным сектором. Авторы настоящей статьи ставили перед собой задачу использовать потенциально очень ценный источник данных, который может быть полезен не только фирмам при подборе сотрудников, но также соискателям и вузам.

Повысить эффективность использования обезличенных данных из резюме можно с помощью организованных усилий по унификации подходов к присвоению классификационных кодов навыкам, поскольку имеются принятые протоколы Международной организации труда (МОТ) и других организаций для классификации рабочих мест, занятий и отраслей промышленности. Даже относительно небольшая выборка из базы данных headhunter.ru показала, что для описания навыков используются тысячи терминов. Методы машинного обучения и обработки естественного языка (NLP) могли бы способствовать повышению ценности данных для многочисленных заинтересованных сторон, но, вероятно, для этого требуется дальнейшее развитие взаимовыгодного сотрудничества между государственными и частными организациями.

Развитие рынка высшего образования в Российской Федерации: заметно наличие успешно развивающегося рынка услуг высшего образования, которое, как представляется, способствует дальнейшей успешной карьере выпускников, при этом есть возможности для усиления этой тенденции с помощью государственной политики. Анализ оценок отдачи от образования на уровне вузов обнаруживает по крайней мере два хороших признака, которые являются многообещающими с точки зрения развития человеческого капитала в Российской Федерации. Во-первых, по мере того, как спрос на определенный набор вузов, в основном в Москве и Санкт-Петербурге, насыщается, открываются возможности для региональных вузов – от этого, по всей видимости, выигрывают те вузы, которые способны предложить услуги более высокого качества. При этом то же самое относится и к тем специальностям, которые пользовались до сих пор повышенным спросом, а также к новым популярным специальностям, таким, как сельское хозяйство и биотехнологии. Во-вторых, с точки зрения равнодоступности интересно отметить, что в пятерку лучших юридических вузов страны, согласно оценкам отдачи от образования, входят один московский вуз и четыре региональных (из Чечни, Перми, Ингушетии и Республики Саха (Якутия)). Это замечательный пример равнодоступности указывает на возможное сближение в формировании человеческого капитала. Важным выводом, который можно сделать в отношении этих результатов, является то, что они, вероятно, не случайны – те вузы, у которых хорошо идут дела, следуют политике, которая позволила добиться таких результатов.

Баллы для поступления в вузы служат очень полезным сигналом для бесперебойного функционирования рынка высшего образования (ВО). Однако, как и в случае более зрелых рынков ВО, России также может угрожать сползание к избирательной элитарности. Чем более избирателен вуз, тем большую стоимость обучения он может установить, оставаясь привлекательным для студентов, однако вопрос о том, создает ли он дополнительные выгоды для избранной группы учащихся, остается открытым. Признаки такого рода явлений, которые также появляются в Российской Федерации, можно увидеть в выводах относительно таких показателей, как отдача от образования и баллы ЕГЭ, имеющих явную обратную зависимость, которую нельзя объяснить простой статистической случайностью.

Настоящая статья может быть полезна для четырех групп читателей: (i) лица, отвечающие за выработку политики в области высшего образования, а также консультанты по этим вопросам; (ii) руководители вузов; (iii) потенциальные или фактические студенты; и (iv) исследователи из научных кругов и специалисты в области политики, интересующиеся вопросами, связанными с высшим образованием.

Список литературы / References

1. Data for Better Lives. World Development Report 2021, The World Bank. URL: <https://wdr2021.worldbank.org/the-report/> (accessed: 01.09.2021). (In Eng.).
2. Polachek S. W., Siebert W. S. The economics of Earnings. London : Cambridge University Press, 1993. 367 p. (In Eng.).
3. Mair P., Hatzinger R. Extended rasch modeling: the eRm package for the application of IRT models in R // Journal of Statistical Software 20. 2007, nr. 9, pp. 1–20. (In Eng.).
4. Hanushek E. et al. Returns to skills around the world: evidence from PIAAC // European Economic Review. 2015. Vol. 73, pp. 103–130. (In Eng.).
5. Demin D., Kahn L. B. Skill requirements across firms and labor markets: evidence from job postings for professional // Journal of Labor Economics. 2018. Vol. 36 (S1), pp. 337–369. (In Eng.).
6. Васильев К. и др. Развитие навыков для инновационного роста в России. [Development of skills for innovative growth in Russia]. URL: <https://imagebank2.worldbank.org/search/18004295> (дата обращения: 01.08.2021). (In Russ.).
7. Рожкова К. В. Отдача от некогнитивных характеристик на российском рынке труда [Impact of non-cognitive characteristics on Russian labor market]. Вопросы экономики [Economic issues]. 2019. № 11. С. 81–207. (In Russ.).
8. Гимпельсон В. Е., Зудина А. А., Капелюшников Р. И. Некогнитивные компоненты человеческого капитала: что говорят российские данные [Non-cognitive components of human capital: what does Russian data say]. Вопросы экономики [Economic issues]. 2020. № 11. С. 5–31. (In Russ.).

9. *Mince J.* Schooling Experience and Earnings (Human behavior and social institutions). New York : National Bureau of Economic Research, 1974. 152 p. (In Eng.).
10. *Psacharopoulos G., Teixeira P.* Rates of Return to Education: Conceptual and Methodological Issues. *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*, 2019, pp. 1–8. DOI: 10.1007/978-94-017-9553-1_109–1 (In Eng.).
11. *Psacharopoulos G.* The Profitability of Investment in Education: Concepts and Methods. Washington : World Bank, 1995. 32 p. (In Eng.).
12. *Haveman R. H., Wolfe B. L.* Social and nonmarket benefits from education in an advanced economy. *Federal Reserve Bank of Boston*. 2002. Vol. 47 (Jun), pp. 97–142. (In Eng.).
13. *McMahon W.* The social and external benefits of education. Illinois : Edward Elgar Publishing, 2004. 34 p. (In Eng.).
14. *Owens J.* A review of the social and non-market returns to education. URL: <https://gov.wales/sites/default/files/statistics-and-research/2019-> (accessed: 20.07.2020). (In Eng.).
15. *Psacharopoulos G., Patrinos H. A.* Returns to Investment in Education: A Decennial Review of the Global Literature. URL: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/29672> (accessed: 20.07.2020). (In Eng.).
16. *Day J. C., Newburger E. C.* The Big Payoff: Educational Attainment and Synthetic Estimates of Work-Life Earnings. *Current Population Reports. Special Studies*. 2002. Pp. 23–210. (In Eng.).
17. *Julian T. A., Kominski R. A.* Education and Synthetic WorkLife Earnings Estimates. *American Community Survey Reports, ACS-14*. Washington : U. S. Census Bureau, 2011. 14 p. (In Eng.).
18. *Kong Y.-C., Ravikumar B.* Earnings growth over a lifetime: not what it used to be. URL: <https://www.stlouisfed.org/publications/regional-economist/april-2012/earnings-growth-over-a-lifetime-not-what-it-used-to-be> (accessed: 20.07.2020). (In Eng.).
19. *Гимпельсон В. Е.* Возраст и заработная плата: стилизованные факты и российские особенности [Age and wages: stylized facts and Russian specificities]. *Экономический журнал ВШЭ [Economic journal of HSE University]*. 2019. Т. 23. № 2. С. 185–237. (In Russ.).
20. *Аустов А. В.* Доходы респондентов разных поколений [Income of intergenerational respondents]. *Прикладная эконометрика [Applied Econometrics]*. 2018. Т. 50. С. 23–42. (In Russ.).
21. *Tamborini C. R., ChangHwan K., Sakamoto A.* Education and lifetime earnings in the United States. *Demography*. 2015. Vol. 52 (4), pp. 1383–1407. DOI:10.1007/s13524-015-0407-0 (In Eng.).
22. *Patrinos H. et al.* Returns to Education in the Russian Federation. URL: <https://ftp.iza.org/dp13726.pdf> (accessed: 10.10.2021). (In Eng.).

Рукопись поступила в редакцию 09.09.2021
Submitted on 09.09.2021

Принята к публикации 24.10.2021
Accepted on 24.10.2021

Информация об авторах / Information about the authors

Сухас Д. Парандекар – Доктор экономических наук, старший экономист Всемирного банка; sparandekar@worldbank.org
Артем Дмитриевич Волгин – консультант Всемирного банка; art.volgin@gmail.com
Suhas D. Parandekar – PhD (Economics), Senior Economist of the World Bank; sparandekar@worldbank.org
Artem D. Volgin – Consultant of the World Bank; art.volgin@gmail.com





DOI 10.15826/umpra.2021.04.034

ЦИФРОВИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ: ПРЕИМУЩЕСТВА И РИСКИ

М. Б. Буланова^а, Н. М. Великая^а

^а *Российский государственный гуманитарный университет
Россия, 125939, Москва, Миусская пл., 6;
marina_bulanova@inbox.ru*

^а *Российский государственный гуманитарный университет
Россия, 125939, Москва, Миусская пл., 6;
natalivelikaya@gmail.com*

Аннотация. В данной исследовательской статье представлены анализ и интерпретация данных проведенного авторами исследования состояния, проблем и перспектив цифровизации высшего образования в РГГУ в сравнении с опытом ведущих зарубежных и российских вузов.

Цель статьи: определить уровень и особенности процесса цифровизации российского высшего образования до, в период пандемии и после нее.

Теоретической основой исследования является институциональный и социокультурный подходы, предлагающие рассматривать введение онлайн-образования в контексте ответа на вызов становления цифровой экономики и цифрового общества. Эмпирическую базу составил онлайн-опрос, проведенный в апреле 2020 г. методом анкетирования, в котором приняли участие 327 человек (представители профессорско-преподавательского состава, научные сотрудники, руководители учебно-образовательных подразделений (деканы, руководители научных центров), заместители руководителей подразделений, а также сотрудники деканатов, научных центров и кафедр. На основе обобщения и интерпретации данных проведенного исследования авторы показали, что цифровизация высшего образования в РГГУ, как и в других российских вузах, идет на базе формирования электронной информационно-образовательной среды. Если оценка уровня доступа к ней и качества предоставляемых услуг достаточно высока, то эффективность применения нуждается в доработке. «Болевыми точками» остаются введение электронного документооборота и содержательная коммуникация со студентами.

В статье выявлены причины и последствия влияния пандемии на цифровизацию высшего образования. Среди них – необходимость новых форм коммуникации «студент-преподаватель-администрация»; нехватка специализированных учебных материалов для онлайн-образования; техническая, методическая и психологическая неготовность преподавателей к дистанционному образованию. Будущее – за смешанными формами аналогового и цифрового высшего образования.

Научная новизна статьи заключается в проведенном авторами сравнительном исследовании онлайн-образования в российских вузах (на примере РГГУ, МИФИ, НГУ), а также в обосновании становления гибридных (смешанных) форм высшего образования. На этом основании и предлагается формировать стратегию управления университетом и осуществлять перестройку учебного процесса.

Ключевые слова: цифровизация, высшее образование, дистанционное образование, качество образования, пандемия

Благодарность. Авторы благодарят всех исследователей, которые в последнее время обратились к проблеме изменения условий и факторов, влияющих на технологию и качество высшего образования в период пандемии. В работах этих исследователей авторы статьи нашли авторитетную поддержку и опору для своих выводов и рекомендаций.

Для цитирования. Буланова М. Б., Великая Н. М. Цифровизация высшего образования в период пандемии: преимущества и риски // Университетское управление: практика и анализ. 2021. Т. 28, № 4. С. 25–36. DOI 10.15826/umpra.2021.04.034

DIGITALIZATION OF HIGHER EDUCATION DURING THE PANDEMIC: ADVANTAGES AND RISKS

M. B. Bulanova^a, N. M. Velikaya^a

*^aRussian State University for the Humanities
6 Miusskaya Sq., Moscow, 125939, Russian Federation;
marina_bulanova@inbox.ru*

*^aRussian State University for the Humanities
6 Miusskaya Sq., Moscow, 125939, Russian Federation;
natalivelikaya@gmail.com*

Abstract. This research article presents the analysis and interpretation of the data of the authors' study of the condition, problems and prospects of higher education digitalization at RSUH in comparison with the experience of leading foreign and Russian universities.

The purpose of the article is to determine the level and features of the digitalization process of Russian higher education before, during and after the pandemic.

The theoretical basis of the research is institutional and socio-cultural approaches that suggest considering the introduction of online education in the context of responding to the challenge of the formation of the digital economy and digital society. The empirical basis of the study is a survey conducted in April 2020 by the online questionnaire method, in which 327 people (representatives of the teaching staff, researchers, heads of educational departments (deans, heads of research centers), deputy heads of departments, as well as employees of deaneries, research centers and departments) took part in. Based on the generalization and interpretation of the data of the study, the authors showed that the digitalization of higher education at RSUH, as at other Russian universities, is based on the formation of an electronic information and educational environment. It appears that the evaluation of the level of access to this environment and the quality of services provided is high enough, while the effectiveness of the application needs to be improved. The introduction of electronic document management and meaningful communication with students remain the "pain points".

The causes and consequences of the impact of the pandemic on the digitalization of higher education are identified in the article. Among them: the need for new forms of student-teacher-administration communication; lack of specialized educational materials for online education; technical, methodological and psychological unpreparedness of teachers for distance education. The future belongs to mixed forms of equivalent and digital higher education.

The scientific novelty of the article lies in the novelty of the comparative study of online education in Russian universities conducted by the authors (on the example of RSUH, MEPhI, NSU), as well as in the justification of the formation of hybrid (mixed) forms of higher education. Based on this study it is proposed to form a university management strategy and implement the restructuring of the educational process.

Keywords: digitalization, higher education, remote education, quality of education, pandemic

Acknowledgments. The authors thank all the researchers who have recently addressed the problem of changing conditions and factors affecting the technology and quality of higher education during the pandemic. In the works of these researchers the authors of the article have found authoritative support and support for their conclusions and recommendations.

For citation: Bulanova M. B., Velikaya N. M. Digitalization of Higher Education During the Pandemic: Advantages and Risks. University Management: Practice and Analysis, 2021, vol. 25, nr 4, pp. 25–36. doi 10.15826/umpa.2021.04.034

Введение

Цифровизация – один из аспектов глобальной трансформации современного мира. Цифровое общество, которое недавно представлялось далеким будущим, постепенно вступает в свои права, образуя ту реальность, с которой человечество не может не считаться, что закономерным образом вызывает интерес исследователей и в России [1, 2, 3].

Учитывая влияние цивилизации на качество интеллектуального капитала общества [4], становится понятно, что в новую эпоху система

образования не может оставаться прежней и нуждается в оперативном реагировании на вызовы современности [5].

В современной научной литературе сегодня рассматривается 4 возможных сценария применения цифровизации в рамках высшего образования в условиях проекта «Образование 4.0» [6]. В их основу положены реальные практики университетского образования, которые доказали свою эффективность. Первые два сценария реализуются в университете Дикина: один из них ориентирован на пользователя кампуса, работающего

по программе «умный дом»; второй демонстрирует возможность применения интеллектуального цифрового персонального помощника (Genie). Оба варианта созданы для того, чтобы оказывать помощь студентам во время их обучения в университете. Третий вариант подразумевает онлайн-обучение на основе массовых открытых курсов, цель которых – поделиться передовыми исследованиями с глобальной аудиторией. Четвертый сценарий построен на идее непрерывного образования и реализуется в Сингапуре как национальная программа обучения и повышения квалификации. Она рассчитана на возможность обучения людей всех возрастов с правом прослушать либо 14 курсов, либо 27 коротких модулей, в результате прохождения которых человек получает электронный сертификат об образовании.

Цифровизация в образовании проявляет себя через открывающиеся возможности создания и использования электронной информационной образовательной среды, применения специальных виртуальных технологий, использования различных образовательных платформ [7]. Однако она невозможна без непосредственных участников – преподавателей и студентов, которые не только являются активными пользователями этих новых технологий, но нередко выступают в роли их инициаторов и творцов.

В ходе реализации национального проекта «Цифровая экономика Российской Федерации» онлайн-образование в стране начало развиваться и до распространения коронавирусной инфекции. Главным образом оно было представлено на различных платформах – Skillbox, Coursera и др. Высшие учебные заведения стали внедрять в образовательный процесс отдельные онлайн-курсы и программы, формировать так называемую электронную среду вузов [8]. Пандемия коронавируса принудительно изменила формат образования с очного на дистанционный, что повлияло на взаимодействие преподавателей и студентов, а также на различные социальные практики профессорско-преподавательского состава и учащихся.

В данной статье (на примере опыта РГГУ, а также ведущих западных и российских университетов) поставлена цель – определить уровень и особенности процесса цифровизации высшего образования до, в период пандемии и после нее.

Вызовы цифровизации высшего образованию

Вызовом цифровизации по отношению к высшему образованию можно считать, во-первых, активное внедрение новых информационных технологий в процесс обучения. Одним из первых

маркеров стали электронные курсы, появившиеся в развитых странах, кардинальным образом изменившие реальный образовательный процесс. С их распространением постепенно уходит в прошлое для преподавателей и студентов необходимость территориального перемещения для личного общения в аудитории («глаза в глаза») и обеспечения необходимой учебной литературой. Взамен основные участники учебного процесса получают большую свободу в обеспечении запроса на преподавание/получение знаний в удобном формате за счет экономии сил и времени на поездку в транспорте. Со временем это даст возможность студентам выстраивать более гибкие индивидуальные образовательные траектории в удобное время, в т. ч. с учетом их возможной трудовой занятости. Во-вторых, вызовом является замена непосредственного общения преподавателя со студентом опосредованным. Эта тенденция вызывает больше всего опасений в потере качества образования, однако она реализуется в условиях образовательного запроса поколения нового типа – Z, вступившего в жизнь в начале 2000-х гг. Это поколение часть исследователей называет «digital natives» – цифровые аборигены. Однако дело не только в том, что они родились «с гаджетами в руках». Это поколение демонстрирует принципиально новый способ усвоения огромного объема информации, поставляемой Интернетом: мозаично и по запросу. По мнению М. Пренски, коренное отличие «цифровых туземцев» от «цифровых иммигрантов» в том, что первые родились в цифровом мире, а вторые вынуждены к нему адаптироваться [9]. Если взять вузовское образование, то преподаватели составляют вторую группу, что нередко становится причиной информационного конфликта со студентами. Современные студенты вряд ли оценят логику классической лекции, но вполне примут формат сообщения короткой мозаичной информации, которая оправдывает их ожидания в плане получения выгод. Нередко на первом занятии таких студентов больше интересует, как они будут сдавать зачет-экзамен, чем аннотация читаемой дисциплины. Не случайно преподаватели жалуются на клиповое мышление студентов, поверхностность, неспособность сосредоточиться и работать с научной литературой.

Так в образовании закладывается конфликт между общими знаниями, которые преподаватель дает всем, и индивидуальной потребностью в них студентов, обладающих различными способностями и карьерными ожиданиями.

В-третьих, вызовом можно назвать и изменение самого формата образования. Онлайн-образование – новый уровень развития

дистанционного обучения, которое ранее решало локальные проблемы в рамках конкретных запросов тех категорий студентов, которые по той или иной причине не могли приехать в вуз. Среди преимуществ дистанционной формы обучения исследователи выделяли: равенство в доступе (вне зависимости от места проживания, состояния здоровья); обеспеченность источниками и литературой (информация в электронном виде); гибкость (в удобное время, в нужном формате); эргономичность (снижение затрат времени); технологичность (использование технологий Интернета) [10]. Онлайн обучение имеет преимущество и в экономическом аспекте: ведь в рамках изучаемых курсов можно работать над совместными проектами, формируя учебные группы не только в рамках отдельных университетов, но и по всему миру. Причем доступ к программам этих курсов – круглосуточный.

Вместе с тем, обучать в цифровом формате сложно, особенно по тем дисциплинам, которые требуют доработки материала в ходе лабораторных работ (физика, химия). Дистанционный формат удобен только для сообщения информации, которая не требует серьезного обсуждения, и, как правило, дополняется самостоятельной работой студентов по усвоению необходимых знаний. Нельзя исключать и того факта, что для подавляющего большинства нынешних студентов сетевое и онлайн-общение становится новой социальной нормой, что приводит к определенной зависимости. Как отмечал Ш. Текла, из-за использования подростками смартфонов теряется рефлексивность и реактивность, происходит упрощение коммуникации и снижение способностей к глубинному и содержательному общению, потеря эмоциональности в коммуникации [11].

Переход университетов на цифровой формат

Переход университетов на работу в рамках цифрового пространства проходил в разных странах с разными темпами и в разных формах, что чаще всего определялось общей политикой местного министерства образования и каждого вуза в отдельности.

Так, во Франции была создана «Цифровая рабочая среда» для вузов и школ, позволяющая студентам и ученикам получить свободный доступ к учебным материалам, а также, при необходимости, общаться с преподавателями и администрацией. Этот доступ не ограничен и для родителей, но опыт показывает, что данная платформа почти не используется для коммуникации, да и возможности использования цифрового пространства для

обучения оцениваются и преподавателями, и студентами как ограниченные и избыточные [12].

Аналогичная система создавалась и в российских вузах. Например, в ВШЭ – это LMS (Learning Management System – Система управления учебным процессом), в РГГУ – ЭИОС (Электронная информационно-образовательная система), которые, по замыслу разработчиков, были призваны упростить процесс обучения, а также взаимодействие педагогов со студентами (через загрузку материалов лекций, семинаров, литературы и заданий), и студентов с администрацией.

В рамках нашего исследования крайне важно получить обратную связь от активных пользователей и понять, каковы оценки уровня доступа, качества и эффективности работы в ЭИОС вуза. Опрос проводился в апреле 2020 г. методом онлайн-анкетирования. Всего в опросе приняли участие 327 человек, среди которых – представители профессорско-преподавательского состава, научные сотрудники, руководители учебно-образовательных подразделений (деканаты, руководители научных центров), заместители руководителей подразделений, а также сотрудники деканатов, научных центров и кафедр (см. таблица 1).

В качестве основных индикаторов эффективности были выбраны: релевантность информационного обмена и своевременность поступающей информации; готовность к сотрудничеству и доброжелательность; последовательность и адекватность предъявляемых требований к сотрудникам и профессорско-преподавательскому составу (ППС); особенности документооборота. Участникам опроса необходимо было проставить оценку по каждому из параметров в баллах (от 1 до 10).

Анкета включала в себя 7 закрытых вопросов-шкал и один открытый, где респонденты могли оставить свои комментарии и предложения.

Наибольший средний балл (выше 7) по всем критериям получили следующие элементы ЭИОС: «Личный кабинет преподавателя» и «Электронная библиотечная система». Так, согласно полученным данным, уровень доступа *Личного кабинета преподавателя* в среднем оценивается в 7,8 баллов, что касается качества и эффективности работы, то оценки чуть ниже (7,0 и 7,1 соответственно). Практически равным количеством баллов оценены все параметры *Электронной библиотечной системы* (уровень доступа – 7,4; качество – 7,2; эффективность работы – 7,2).

При этом высокие баллы вышеназванным элементам ЭИОС дала группа опрошиваемых, относящихся к профессорско-преподавательскому составу (см. табл. 3).

Таблица 1

Профессиональный статус принявших участие в опросе (в %)

Table 1.

Occupational status of the survey participators (in %)

Представитель профессорско-преподавательского состава	51,5
Научный сотрудник	6,5
Руководитель учебно-образовательного подразделения	7,2
Заместитель руководителя учебно-образовательного подразделения	11,8
Сотрудник деканата/центра/кафедры	15,5
Другое	7,5
ИТОГО	100 %

Источник: Социологический центр (СЦ) РГГУ

Таблица 2.

Оценки уровня доступа, качества и эффективности работы в ЭИОС в баллах от 1 до 10 (средний балл)

Table 2.

Evaluation of access level, quality and electronic information and educational system in points 1 to 10 (mean score)

Элементы ЭИОС	Уровень доступа (от 1 до 10)	Качество (от 1 до 10)	Эффективность работы (от 1 до 10)
Личный кабинет преподавателя	7,8	7,0	7,1
Электронная библиотечная система	7,4	7,2	7,2
Проведение учебных занятий, процедур оценки результатов обучения	6,5	6,2	6,3
Учебные, учебно-методические и организационные материалы	6,3	6,2	6,4
Документооборот в программе 1С	6,1	6,1	6,1

Источник: СЦ РГГУ

Таблица 3.

Оценки представителями ППС уровня доступа, качества и эффективности работы в ЭИОС в баллах от 1 до 10 (средний балл)

Table 3.

Higher-education teaching personnel evaluation of access level, quality and electronic information and educational system in points 1 to 10 (mean score)

Элементы ЭИОС	Уровень доступа (от 1 до 10)	Качество (от 1 до 10)	Эффективность работы (от 1 до 10)
Электронная библиотечная система	7,85	7,77	7,69
Личный кабинет преподавателя	7,75	7,38	7,42
Учебные, учебно-методические и организационные материалы	6,73	6,81	6,92
Проведение учебных занятий, процедур оценки результатов обучения	6,52	6,37	6,60
Документооборот в программе 1С	6,29	6,19	6,37

Источник: Социологический центр (СЦ) РГГУ

Забегаая вперед, отметим, что еще одной группой, которая одновременно высоко оценила все три показателя (уровень доступа, качество и эффективность работы) Личного кабинета ППС (8,17 %; 7,17 % и 8,17 % соответственно) и Электронной библиотечной системы (7,83 %; 7,67 % и 7,33 % соответственно) стали сотрудники деканата / центра / кафедры.

На втором месте по уровню оценок доступа, качества и эффективности работы в ЭИОС оказались показатели «Проведение учебных занятий, процедур оценки результатов обучения» и «Учебные, учебно-методические и организационные материалы» – более 6 баллов (см. табл. 2). Следует подчеркнуть, что наши респонденты, скорее всего, оценивали не сам процесс «проведения учебных занятий» или «процедуру оценки результатов обучения», а возможность донести до обучающихся информацию о формах проведения учебных занятий и аттестации, что стало наиболее актуальным в связи с текущей эпидемиологической ситуацией, когда все участники образовательного процесса стали активно прибегать к вышеназванным элементам ЭИОС. То же самое относится и к показателю «Учебные, учебно-методические и организационные материалы». Участники опроса подразумевали учебные материалы, адресованные студентам для подготовки к занятиям, которые были размещены в личном кабинете.

Показатель «Документооборот в программе 1С» получил среднюю оценку по всем трем параметрам – 6,1 балл, причем нижний порог был получен от руководителей и заместителей руководителей учебно-образовательных подразделений (5,5 и 5,8 балл соответственно), что свидетельствует о проблемах и затрудняет переход вуза на полную автоматизацию.

Оптимальная работа электронного документооборота является одним из жизненно важных элементов деятельности любого учебного учреждения. Во многих российских вузах электронная информационно-образовательная среда (ЭИОС) и система электронного документооборота имеют дополнительные возможности: оптимизации рабочих программ дисциплин (РПД), индивидуальных планов преподавателей и др. Так, более 3/4 опрошенных считают, что необходимо автоматизировать документооборот, прежде всего связанный с созданием и внедрением автоматизированных шаблонов документов: служебных записок с возможностью автоматической отправки в соответствующее подразделение РГГУ (84,5 %); электронных форм справок (77,5 %); электронных

форм заявлений для студентов (74,4 %); шаблонов бланков приказов (73,5 %).

Что касается внедрения дополнительных электронных документов, связанных непосредственно с работой ППС, то их ответы свидетельствуют об острой потребности в автоматизации части возложенной на них трудоемкой работы. В частности, о необходимости замены бумажной трудоемкой работы и внедрении автоматизированных шаблонов высказались практически 3/4 преподавателей, РПД – 77,4 %, а ИПП – 73,1 % (см. табл. 4).

Среди руководителей структурных подразделений и их замов доля тех, кто настаивает на частичной автоматизации труда преподавателей, еще выше. По всей видимости, проблемы со сбором вышеназванных документов и бесконечные жалобы ППС на «непостоянство макетов РПД» сыграли свою роль. С внедрением автоматизированных шаблонов преподаватели будут отвечать только за содержательную часть, за обновление материала, что значительно минимизирует трудозатраты и упростит сбор единообразно оформленных РПД. Поэтому за внедрение автоматизированных шаблонов РПД выступает 84 % руководителей и 77 % заместителей, шаблонов ИПП – соответственно 89 % и 81 %.

Обратим внимание, что внедрение электронного документооборота решает целый ряд проблем, к которым, по мнению опрошенных, относятся: *«Большие объемы бумажных документов»; «дублирование документов»; «потеря документов»; трудозатраты при поиске документов»; «много времени тратится на подготовку и согласование документа»*. В ответах на открытые вопросы преподаватели прямо заявляли о том, что введение электронной системы пока не уменьшило, а, скорее, увеличило нагрузку: они вынуждены регулярно заполнять многочисленные формы отчетности.

Вызовы пандемии высшему образованию

Общая тенденция к переходу высшей школы на онлайн-образование в последнее время была ускорена экстремальной ситуацией эпидемии коронавируса (COVID-19). Основным отличием сложившейся ситуации является тот факт, что вузы были вынуждены перейти на дистанционную форму образования в ускоренном и принудительном режиме. По мнению части российских исследователей, в данном случае следует скорее говорить о необходимости коррекции сложившихся технологий образования в экстремальной ситуации [13]. К уже имеющимся проблемам цифровизации образования прибавились новые. Прежде

Таблица 4

Мнение ППС о необходимости введения дополнительных возможностей (элементов) ЭИОС (в% от ответивших)

Table 4.

Tab.3 Higher-education teaching personnel opinion of necessity to introduce additional opportunities (elements) of electronic information and educational system (in % of respondents)

Элементы ЭИОС	Да, необходимо	Нет, это лишнее	Затрудняюсь с ответом
Автоматизированные формы образцов положений о кафедрах и факультетах, должностных инструкций и т. д.	58,3	13,0	28,7
Автоматизированные шаблоны РПД (рабочая программа дисциплины)	77,4	13,2	9,4
Автоматизированные шаблоны ИПП (индивидуальный план преподавателя)	73,1	13,9	13,0
Автоматизированные шаблоны бланков Приказов (со всеми реквизитами для документов конкретного вида)	73,1	7,4	19,4
Автоматизированные шаблоны Служебных записок с возможностью автоматической отправки в соответствующее подразделение РГГУ	85,3	6,4	8,3
Автоматизированные шаблоны Электронных форм заявлений (формы заявительной документации) для студентов	77,8	5,6	16,7
Автоматизированные шаблоны Электронных форм справок (например, Справка с места учебы, Справка-вызов и др)	78,7	4,6	16,7

Источник: Социологический центр (СЦ) РГГУ

всего, вузы столкнулись с необходимостью по-новому выстраивать взаимодействие преподавателей с различными внутренними структурами. В нашем исследовании преподаватели предлагали ввести электронную подпись документации: «Необходимо оформить руководителям, сотрудникам и преподавателям РГГУ электронную подпись, что облегчало бы работу в принципе, а в условиях карантина особенно»; наладить электронный документооборот: «По возможности больше использовать электронный документооборот. До сих пор у нас бланки кадровых документов заполняются от руки!». Речь также шла о создании новых каналов коммуникации между ППС, руководителями структурных подразделений и деканатами: «Сейчас во время дистанционной работы необходимо, чтобы служба кадров, бухгалтерия, управление по работе со студентами и группа расписания были доступны не только по электронной почте, но и по каким-то известным номерам телефонов. Бывают неотложные вопросы, а ответа по почте не скоро дождешься». Во-вторых, изменились условия коммуникации со студентами. В нашем исследовании обнаружилось, что созданные платформы на практике используются студентами главным образом для контроля текущей успеваемости, размещения итоговых работ и личных достижений. Для общения с преподавателями студенты чаще прибегают к личной электронной почте, социальным

сетям и, если позволяет ситуация – личным встречам. В связи с этим возник вопрос в необходимости модернизации ЭИОС.

Отметим, что многие высказанные преподавателями предложения были реализованы в течение 2020–2021 гг. Однако наиболее высокую оценку в этой связи получили не административные нововведения, а переход коммуникации в общевузовские чаты в мессенджерах, где преподаватели и руководители структурных подразделений могли оперативно решать вопросы по своевременному ремонту оборудования в аудиториях, по совершенствованию работы онлайн-аудиторий, по изменению расписания.

В-третьих, переход на сплошное дистанционное обучение в период пандемии выявил нехватку учебно-методических материалов и пособий для организации полноценного учебного процесса. Так, в итальянских университетах COVID-19 заставил преподавателей экстренно адаптировать материалы для дистанционного обучения. И это не всегда получалось, т. к. эффективное онлайн-обучение – это комбинация различных педагогических моделей, которые требуют особых навыков в создании специальных курсов [15]. Российские исследователи обращают внимание на проблему подготовки интерактивных учебников, адаптированных к условиям дистанционного обучения. В период экстренного перехода на условия самоизоляции корпус таких учебников был очень

небольшим, обычно в электронном виде на образовательных платформах размещались обычные учебники и материалы. Вместе с тем, требования к интерактивному учебнику принципиально другие, он должен соответствовать этапам образовательного процесса и включать: текст; задачник для контроля степени усвоения теоретических знаний (по техническим предметам аналогичен, по гуманитарным – практически нет); практикум – своеобразный «виртуальный тренажер» для проработки практических навыков. В этом смысле уязвимым местом любого дистанционного обучения является либо отсутствие возможности учебной и производственной практик, либо их замена некачественными аналогами [14].

В-четвертых, еще одна проблема, которая затронула преподавателей университетов всего мира – неготовность преподавательского состава к ведению занятий на разнообразных образовательных платформах. Как подчеркнули итальянские исследователи, университеты вынуждены были сделать инвестиции в экстренное формирование необходимых цифровых компетенций у преподавателей. Причем к техническим и методологическим сложностям работы на платформах Coursera и FutureLearn добавился стресс перехода к новой форме образования в краткие сроки [15]. Конечно, какие-то меры были приняты. Так, например, в Италии появились три инструмента для обучения преподавателей новым компетенциям: Didattica e Insegnamento in Università – предлагает описание преподавательских практик для улучшения преподавания в аудиториях; The Teaching Practices Inventory – инструмент, содержащий набор и описание различных преподавательских практик, используемых в аудитории. С помощью этого инструмента можно увидеть действия преподавателя в различных учебных ситуациях. The Teaching Perspectives Inventory – инструмент для самоанализа преподавательских перспектив, а также формирования новых потребностей и процедур в образовательной среде [16].

Однако в российских вузах этот процесс только начинается. По результатам опроса 700 чел. ППС НИЯУ МИФИ, проведенного в марте-июне 2020 г. (электронное анкетирование), наиболее часто преподаватели использовали электронные платформы Skype и Zoom, хотя использовались и другие платформы – LMS Mood, Google Classroom, Google Meet, Google Form. Вместе с тем, следует отметить, что основная масса преподавателей (87, 1 %) в период самоизоляции проводила занятия в форме, приближенной к очной, без использования обучающих возможностей

платформ. Еще одна форма – преподаватель записывал занятие на видео, студенты самостоятельно изучали материал, а потом задавали вопросы через Zoom (12,9 %) [13].

По данным опроса 200 чел. ППС Нижегородского государственного университета, проведенного в 2020 г. (электронное анкетирование), надежной платформой, собравшей немало положительных отзывов, оказался ZOOM. В целом эта платформа была оценена выше, чем любая другая со схожим функционалом. Однако были названы и недостатки: многие отмечали трудности организации текущего контроля успеваемости, проведения практических занятий в больших группах, составления расписания с учетом спроса на расширенную версию программы и даже американское ее происхождение [16].

В-пятых – и это оказалось особенно важным в условиях пандемии – психологическое состояние ППС университетов. В экстремальной ситуации самоизоляции непривычное для многих преподавателей дистанционное образование нужно было вводить в учебный процесс быстро, на ходу осваивая новые компетенции работы с техникой, зачастую с нуля готовить презентации лекций, вводить новые формы проведения семинарских занятий. Все это способствовало ухудшению психологического самочувствия преподавателей по всему миру. И некоторое ухудшение качества вузовского образования поначалу было вызвано стрессовой ситуацией, в которой оказались основные участники учебного процесса – и преподаватели, и студенты. По данным опроса ППС, проведенного в МИФИ, приемлемым для себя период самоизоляции (70 дней) посчитала 51,3 % преподавателей, а остальные (48,7 %) назвали его отягчающим, сказывающимся на их психологическом состоянии и настроении. Причем выяснилось, что возраст преподавателя не оказывает существенного влияния на степень его неудовлетворенности режимом самоизоляции и дистанционного обучения [13].

В-шестых, в условиях массового перехода на дистанционное обучение выявились проблемы технической поддержки и обеспечения образовательного процесса. Не менее 12 % коллег-преподавателей МИФИ не имели личной компьютерной техники к моменту самоизоляции. У остальной массы преподавателей возникшие трудности во многом носили технический характер. Если у 48,6 % преподавателей техника работала бесперебойно, то у 30,3 % возникали проблемы, т. к. технические параметры и мощность компьютера были недостаточны; у 13,3 % иногда «зависал»

Интернет, а 1,1 % пользовался не своей техникой, поэтому доступ к ней был не всегда в нужное время [9,39]. Нижегородские коллеги-преподаватели обратили внимание на такие технические вопросы, как перебои в обеспечении Интернет-соединения, недостаточную техническую оснащенность [16]. Конечно, это проблемы важные, и они, по мере наличия материальных средств, по-разному решались университетами.

После пандемии: аналоговое или цифровое обучение?

В настоящее время в университетах обучаются представители аналоговых поколений (X, Y) и цифрового поколения (Z) [17]. Чем они отличаются? Во-первых, как уже говорилось, способом работы с информацией: у аналоговых поколений – целостный подход, у цифрового – фрагментарный. Во-вторых, отношением к образованию. Для аналогового человека важен сам процесс образования, а не только его результат (получить информацию как таковую, подумать над ней, обсудить, поспорить), для цифрового человека важен результат (какая информация и в каком объеме позволяет ему скорейшим путем достигнуть цели). Недаром преподаватели отмечают, что уже на первом занятии студенты (поколение Z) предпочитают сразу определиться, как сдавать зачет или экзамен. В-третьих, ориентация на знание и опыт у аналоговых поколений подменяется надеждой на использование гаджетов и других подручных средств у цифрового поколения. Возникает еще одно противоречие в учебном процессе: на что же ориентироваться преподавателю? Конечно, новые технологии открывают и новые возможности. В онлайн можно пересмотреть, пропустить какой-то фрагмент лекции, не слушать ответ преподавателя на вопрос, который волнует только одного студента. Цифровые технологии позволяют сохранить контакт с преподавателем уже после того, как он состоялся в реальной аудитории. Вместе с тем, живое общение с преподавателем позволяет студенту получить уверенность в овладении теоретическим учебным материалом и сформировать необходимые прикладные навыки.

В целом, мнение ППС университетов относительно полного перехода на формат онлайн-образования остается сдержанным. Большая часть российских преподавателей рассматривает дистанционный формат обучения в вузах скорее как паллиативную меру и дополнительные возможности в ряде случаев, но не как полноценную альтернативу традиционным методам обучения. Среди недостатков полного перехода вузов на дистант

нижегородские коллеги называли: недостаточную эмоциональную вовлеченность студента в образовательный процесс; поверхностное внимание учащихся; невозможность полностью контролировать процесс усвоения материала студентами при проведении лекций и семинаров; высокую утомляемость преподавателя при проведении занятий [16].

Еще одно опасение в связи с активным введением в вузах дистанционного образования и подготовкой онлайн-курсов было высказано в нашем исследовании. Оно связано с весьма вероятным сокращением учебной нагрузки, ведь, как говорили респонденты, *«надобность в таком случае в преподавателях сокращается, и мы рубим сук, на котором сидим»*.

Что касается мнения студентов, то опрос, проведенный в РГГУ в мае 2020 г., показал достаточный уровень их удовлетворенности качеством обучения в период самоизоляции, а далее подтвердил тот факт, что переход на смешанный (гибридный) формат образования уже состоялся. Так, например, свою готовность к будущему онлайн-образованию студенты оценили на 7,3 балла (из 10), а готовность преподавателей – на 6 баллов. Студенты предусматривают возможность для вуза уже сейчас перейти на частично гибридный формат обучения. Если бы у них была возможность самостоятельно формировать траекторию своего обучения, то половина (50,3 %) предпочла бы учиться с применением офлайн и онлайн-методов, 31 % считают наиболее приемлемыми традиционные офлайн-формы, и 19 % (почти пятая часть опрошенных) выбрали бы онлайн-формат.

Необходимо подчеркнуть тот факт, что в России активно развивается рынок онлайн-образования, который представлен такими крупными игроками, как Mail.ru, Group, Skolkovo Digital, Buran Venture Capital, Prostor Capital, OpenEdu, Универсариум, Лекториум, частные инвесторы Сергей Солонин и Александр Рудик, ФРИИ, инвестирующими, в частности, в дополнительное профессиональное и корпоративное образование [18]. Конкурентами на рынке образовательных услуг выступают ведущие российские вузы, активно реализующие онлайн-продукты и имеющие подготовленную аудиторию. Степень цифровой готовности россиян в последнее время стала повышаться [19].

Спор между аналоговым и цифровым образованием решит сама жизнь [20]. Необходимо понимать, что цифровая экономика будет требовать от человека прежде всего цифровых компетенций. Судя по всему, высшее образование подстроится

под этот вызов сначала в пользу гибридного варианта, перевода в онлайн-формат дополнительное образование [21].

Заключение

Будущее современного общества невозможно без цифровизации. В отношении высшего образования речь идет об эффективном и гибком применении новейших технологий с целью постепенного перехода к персонализированному и ориентированному на результат образовательному процессу. Это требует от вузов развития необходимой материальной инфраструктуры. Необходимо понимание со стороны руководства вузов того, что качественное образование становится все более дорогим. Развитие образования зависит от эффективности использования ресурсов (государственных и частных).

В дальнейшем совершенствовании нуждается онлайн-обучение, которое в перспективе приведет к созданию новых моделей учебных заведений. Это, в свою очередь, потребует повышения навыков преподавателей и студентов в сфере цифровых технологий.

Пандемия существенно продвинула вузовское образование в сторону появления и развития гибридных (смешанных) форм: дистант с элементами очного обучения или очное обучение с элементами дистанта. В любом случае, за информационными технологиями – будущее. Среди необходимых практических компетенций возникла потребность научить студентов навыкам персонализированной коллективной работы, когда индивидуальная работа гибко сочетается с подготовкой общих проектов.

В период распространения пандемии COVID-19 минимальные риски, связанные с изоляцией и переводом учебы на дистанционный формат, показали те вузы, которые уже ранее активно внедряли цифровые технологии в учебный и административный процесс. Они оказались наиболее готовы к новым формам организации учебного процесса, а также выработке специфических знаний, умений и навыков онлайн-обучения.

Можно констатировать, что подавляющее большинство процессов, связанных с цифровой трансформацией образования, развивается стихийно, опережая возможность своевременно их упорядочить и должным образом урегулировать.

Наблюдающееся отставание государственной сферы, в том числе университетского образования, на рынке онлайн-образования, диктует необходимость разработки не только общегосударственной

стратегии развития образования, но и переформатирования на уровне отдельных учебных заведений.

Список литературы

1. Афанасьев В. А., Великая Н. М., Левашов В. К., Моисеева А. Н. Стратегия прорыва и цифровая реальность России. Социально-политическое положение и демографическая ситуация в 2019 году. Москва : ФГБУН ИСПИ РАН, 2019. 394 с.
2. Бурак В. В., Шостка В. И. Цифровизация образования: disruptive technologies в образовании // Гуманитарные научные исследования. 2019. № 9 (97). С. 21–30.
3. Халик В. Г., Чернова Г. В. Цифровизация и ее влияние на российскую экономику и общество: преимущества, вызовы, угрозы и риски // Управленческое консультирование. 2018. № 10. С. 46–63.
4. Velikaya N. M., Velikaya T. V. Human capital and digitalization of public life in the public opinion of Russian residents // Functional aspects of intercultural communication. Translation and interpreting issues. Moscow: RUDN university, 2020. С. 698–706. DOI: 10.22363/2686-8199-2020-7-698-706
5. Буланова М. Б. Высшее образование как объект социальных трансформаций // Материалы международно-практической конференции «Социальные процессы современной России». Нижний Новгород, 2020. Т. 1. С. 290–294.
6. Bonfield C. A. Transformation or evolution? Education 4.0, teaching and learning in the digital age // Higher Education Pedagogies. 2020.
7. Коханова Л. А., Головкин С. Б., Черешнева Ю. Е. Цифровое образование как тренд профессионального роста // Революция и эволюция: модели развития в науке, культуре, обществе. 2019. № 1. С. 243–246.
8. Тульчинский Г. Л. Цифровая трансформация образования: вызовы высшей школы // Философские науки. 2017. № 6. С. 121–136.
9. Prensky M. Digital natives, digital immigrants // On the horizon. 2001. Vol. 9, no. 5, pp. 1–6. URL: <https://doi.org/10.1108/10748120110424816> (дата обращения 24.09.2021).
10. Романов А. В. История российского дистанционного образования. Тула, 2018. URL: <https://infourok.ru/istoriya-rossiyskogo-distancionnogo-obrazovaniya-3589042.html> (дата обращения 01.10.2021).
11. Turkle S. Alone together: Why we expect more from technology and less from each other. Hachette UK, 2017, 384 p.
12. Papi C. Digital spaces: between educational tools and student uses // Procedia-Social and Behavioral Sciences. 2015. Т. 174. С. 3757–3764.
13. Стриханов Н. М., Шереги Ф. Э. Инструментальная эффективность и социальная дисфункция дистанционного образования // Интеллигенция в новой реальности: сборник научных статей. М., 2021. С. 25–52.
14. Formazione metodologica, tecnologie didattiche ed esperienze nella promozione delle competenze di insegnamento e apprendimento. Alessia Scarinci, Università

degli studi di Foggia. URL: https://ojs.francoangeli.it/_ojs/index.php/exioa/article/view/11130/815 (дата обращения 24.09.2021).

15. Clerici R, Serbati A., Da Re L. Strumenti e dispositivi di analisi e valorizzazione della professionalità docente in Università. Università di Padova. URL: https://ojs.francoangeli.it/_ojs/index.php/exioa/article/view/11126/811 (дата обращения 24.09.2021).

16. Голубин Р. В., Саралиева З. Х., Судьин С. А. Пандемия Covid-19 и дистанционное обучение как факторы формирования новой реальности ППС российских ВУЗов (на примере ФГАОУ ВО ННГУ им. Н. И. Лобачевского) // Интеллигенция в новой реальности: сборник научных статей. М., 2021. С. 159–169.

17. Буланова М. Б. НЕЕТ-молодежь в цифровом обществе // Цифровое общество – новый формат социальной реальности: структуры, тенденции развития. Санкт-Петербург, 2020. С. 494–495.

18. Исследование российского рынка онлайн-образования. URL: https://innoagency.ru/files/Issledovanie_rynka_rossiyskogo_online_obrazovaniya_2020.pdf (дата обращения 01.10.2021).

19. Цифровой разрыв. Чем он грозит России и каковы его масштабы. URL: <https://iq.hse.ru/news/465308186.html> (дата обращения 02.10.2021).

20. Чернышов А. Г. Стратегия и философия цифровизации // Власть. 2018. № 5. С. 13–21.

21. Строчков А. А. Цифровизация образования: проблемы и перспективы // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8. № 2. С. 2–15.

References

1. Afanas'ev V. A., Velikaya N. M., Levashov V. K., Moiseeva A. N. Strategiya proryva i tsifrovaya real'nost' Rossii. Sotsial'no-politicheskoe polozhenie i demograficheskaya situatsiya v 2019 godu [Breakthrough strategy and the digital reality of Russia. Socio-political situation and demographic situation in 2019] Moscow: FGBUN ISPI RAN, 2019, 394 p. (In Russ.).

2. Buryak V. V., Shostka V. I. Tsifrovizatsiya obrazovaniya: disruptive technologies v obrazovanii [Digitalization of education: disruptive technologies in education]. *Gumanitarnye nauchnye issledovaniya* [Humanities Research]. 2019, no. 9 (97), pp. 21–30. (In Russ.).

3. Khalik V. G., Chernova G. V. Tsifrovizatsiya i ee vliyanie na rossiiskuyu ekonomiku i obshchestvo: preimushchestva, vyzovy, ugrozy i riski [Digitalization and its impact on the Russian economy and society: advantages, challenges, threats and risks]. *Upravlencheskoe konsul'tirovanie* [Management consulting]. 2018, no. 10, pp. 46–63. (In Russ.).

4. Velikaya N. M., Velikaya T. V. Human capital and digitalization of public life in the public opinion of Russian residents. Functional aspects of intercultural communication. Translation and interpreting issues. Moscow: RUDN university, 2020, pp. 698–706. DOI: 10.22363/2686-8199-2020-7-698-706

5. Bulanova M. B. Vysshee obrazovanie kak ob'ekt sotsial'nykh transformatsii [Higher education as an object of

social transformations]. *Sotsial'nye protsessy sovremennoi Rossii*. [Social processes of modern Russia.] Nizhnii Novgorod, 2020, pp. 290–294. (In Russ.).

6. Bonfield C. A. Transformation or evolution? Education 4.0, teaching and learning in the digital age. *Higher Education Pedagogies*. 2020.

7. Kokhanova L. A., Golovko S. B., Cheresheva Yu. E. Tsifrovoe obrazovanie kak trend professional'nogo rosta. [Digital education as a trend of professional growth]. *Revolutsiya i evolyutsiya: modeli razvitiya v nauke, kul'ture, obshchestve* [Revolution and evolution: models of development in science, culture, society.] 2019, no. 1, pp. 243–246. (In Russ.).

8. Tul'chinskii G. L. Tsifrovaya transformatsiya obrazovaniya: vyzovy vysshei shkoly [Digital transformation of education: challenges of higher education]. *Filosofskie nauki*. [Philosophical Sciences] 2017, no. 6, pp. 121–136. (In Russ.).

9. Prensky M. Digital natives, digital immigrants // On the horizon. 2001, vol. 9, no. 5, pp. 1–6, available at: <https://doi.org/10.1108/10748120110424816> (accessed 24.09.2021)

10. Romanov A. V. Istoriya rossiiskogo distantsionnogo obrazovaniya [History of Russian distance education]. Tula, 2018, available at: <https://infourok.ru/istoriya-rossiyskogo-distantsionnogo-obrazovaniya-3589042.html> (accessed 01.10.2021) (In Russ.).

11. Turkle S. Alone together: Why we expect more from technology and less from each other. Hachette UK, 2017, 384 p.

12. Papi C. Digital spaces: between educational tools and student uses. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2015, vol. 174, pp. 3757–3764.

13. Strikhanov N. M., Sheregi F. E. Instrumental'naya effektivnost' i sotsial'naya disfunktsiya distantsionnogo obrazovaniya [Instrumental effectiveness and social dysfunction of distance education]. *Intelligentsiya v novoi real'nosti: sbornik nauchnykh statei* [Intelligentsia in the New Reality: a collection of scientific articles]. M., 2021, pp. 25–52. (In Russ.).

14. Formazione metodologica, tecnologie didattiche ed esperienze nella promozione delle competenze di insegnamento e apprendimento. Alessia Scarinci, Università degli studi di Foggia, available at: https://ojs.francoangeli.it/_ojs/index.php/exioa/article/view/11130/815 (accessed 24.09.2021).

15. Clerici R, Serbati A., Da Re L. Strumenti e dispositivi di analisi e valorizzazione della professionalità docente in Università. Università di Padova, available at: https://ojs.francoangeli.it/_ojs/index.php/exioa/article/view/11126/811 (accessed 24.09.2021).

16. Golubin R. V., Saraliev Z. Kh., Sud'in S. A. Pandemiya Covid-19 i distantsionnoe obuchenie kak faktory formirovaniya novoi real'nosti PPS rossiiskikh VUZov (na primere FGAOU VO NNGU im. N. I. Lobachevskogo) [The Covid-19 pandemic and distance learning as factors of the formation of a new reality of teaching staff of Russian universities (on the example of the Lobachevsky National State University)]. *Intelligentsiya v novoi real'nosti: sbornik nauchnykh statei*. [Intelligentsia in a new reality: collection of scientific articles] M., 2021, pp. 159–169. (In Russ.).

17. Bulanova M. B. NEET-molodezh' v tsifrovom obshchestve [NEET-youth in a digital society]. Tsifrovoe obshchestvo – novyi format sotsial'noi real'nosti: struktury, tendentsii razvitiya. [Digital Society – a new format of social reality: structures, development trends] St.-Peterburg, 2020, pp. 494–495. (In Russ.).

18. Issledovanie rossiiskogo rynka onlain-obrazovaniya [Research of the Russian online education market], available at: https://innoagency.ru/files/Issledovanie_rynka_rossiyskogo_online_obrazovaniya_2020.pdf (accessed 01.10.2021) (In Russ.).

19. Tsifrovoy razryv. Chem on grozit Rossii i kakovy ego masshtaby. [The digital break. What does it threaten Russia with and what is its scope], available at: <https://iq.hse.ru/news/465308186.html> (accessed 02.10.2021). (In Russ.).

20. Chernyshov A. G. Strategiya i filosofiya tsifrovizatsii [Strategy and philosophy of digitalization]. *Vlast'* [Power], 2018, no. 5, pp. 13–21. (In Russ.).

21. Stokov A. A. Tsifrovizatsiya obrazovaniya: problemy i perspektivy [Digitalization of education: problems and prospects]. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of Mininsky University], 2020, vol. 8, no. 2, pp. 2–15. (In Russ.).

Рукопись поступила в редакцию 28.11.2021

Submitted on 28.11.2021

Принята к публикации 10.12.2021

Accepted on 10.12.2021

Информация об авторах / Information about the authors:

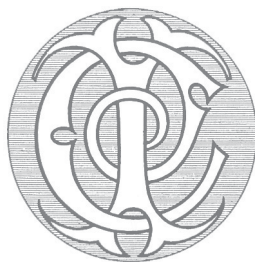
Буланова Марина Борисовна – доктор социологических наук, профессор кафедры теории и истории социологии, Российский государственный гуманитарный университет; marina_bulanova@inbox.ru.

Великая Наталья Михайловна – доктор политических наук, профессор, декан социологического факультета, Российский государственный гуманитарный университет; natalivelikaya@gmail.com.

Bulanova Marina Borisovna – Doctor of Sociology, Professor at the Russian State University for the Humanities, Russia, marina_bulanova@inbox.ru.

Nataliya M. Velikaya – Doctor of Sciences (Political), Professor, Dean of Sociology Faculty, Russian State University for the Humanities, Miusskaya Square, bld. 6, GSP-3, 125993, Moscow, Russian Federation, natalivelikaya@gmail.com.





DOI 10.15826/umpa.2021.04.035

ОБЗОР МОДЕЛЕЙ ПРИЕМА АБИТУРИЕНТОВ В ВУЗЫ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ДОСТУПНОСТЬ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

П. О. Бугакова, И. А. Прахов

*Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»,
Россия, 101000, Москва, Мясницкая, 20;
pbogdanova@hse.ru*

Аннотация. Настоящая работа представляет собой обзор моделей приема в вузы в различных странах, а также сравнительный анализ ряда характеристик образовательных систем в международной перспективе. Целью исследования является оценка возможного влияния характеристик образовательной системы на доступность высшего образования. Предложена аналитическая модель, которая объясняет влияние специфики отбора абитуриентов, а именно – уровня автономности и селективности образовательной системы, наличия финансовой поддержки студентов на доступность высшего образования. Основные положения модели иллюстрируются кейсами выделенных групп стран: постсоветские государства, США и Великобритания, Скандинавские страны и государства Западной Европы. На основе классификации систем высшего образования показано, что страны, характеризующиеся наиболее высокими показателями доступности высшего образования, обладают, как правило, невысоким уровнем автономности и селективности, либо им присуща высокоразвитая система финансовой поддержки студентов. В результате было выявлено, что высокий уровень селективности и автономности могут негативно сказываться на доступности высшего образования, а высокий уровень развития системы финансовой поддержки может нивелировать это влияние и положительно сказаться на доступности высшего образования. Результаты исследования полезны при реформировании системы отбора абитуриентов в РФ, так как проведенный сравнительный анализ показывает, какие инструменты позволяют повысить доступность высшего образования и, как следствие, сгладить образовательное неравенство среди различных социальных групп.

Ключевые слова: системы отбора в вузы, селективность, автономность, доступность высшего образования, финансовая поддержка учащихся, ЕГЭ

Для цитирования: Бугакова П. О., Прахов И. А. Особенности систем отбора абитуриентов в вузы и их влияние на доступность высшего образования // Университетское управление: практика и анализ. 2021. Т. 25, №4. С. 37–54. DOI 10.15826/umpa.2021.04.035.

Автор выражает благодарность за финансовую поддержку исследования Программе фундаментальных исследований НИУ ВШЭ.

DOI 10.15826/umpa.2021.04.035

THE CHARACTERISTICS OF THE UNIVERSITY ADMISSION SYSTEM AND THEIR INFLUENCE ON THE ACCESSIBILITY OF HIGHER EDUCATION

P. O. Bugakova, I. A. Prakhov

*National Research University Higher School of Economics,
4 Myasnitskaya st., Moscow, 101000, Russian Federation;
pbogdanova@hse.ru*

Abstract. The study provides a review of the admission to universities models in different countries and also a comparative analysis of the educational systems characteristics from an international perspective. The aim of the research is to assess the possible impact of the educational system characteristics on the accessibility of higher education. There is

also proposed an analytical model which explains how the level of autonomy and selectivity of the educational system, along with the characteristics of the student financial support influence the level of accessibility of higher education. The framework of the model is supported by the cases of selected groups of countries: post-Soviet countries, the USA and the UK, Scandinavian countries and Western European countries. Based on the classification of higher education systems, countries with the highest level of access to higher education tend to have low levels of autonomy and selectivity, or they also can be characterized by highly developed system of financial support. As a result, it was found that high selectivity and autonomy level can negatively influence the accessibility of higher education, while high level of the financial support system may neutralize this effect and positively influence on the access to higher education. Results of the study can be useful while reforming the selection system in Russia, since comparative analysis shows which tools make it possible to increase the accessibility of higher education and, as a result, to reduce educational inequality among different social groups.

Key words: selection systems to higher educational institutes, selectivity, autonomy, accessibility of higher education, student financial support, the Unified State Examination

For citation: Bugakova P. O., Prakhov I. A. Characteristics of the Selection System of Secondary School Graduates for Admission to Higher Educational Institutes. *University Management: Practice and Analysis*, 2021, vol. 25, nr 4, pp. 37–54. doi. 10.15826/umpa.2021.04.035. (In Russ.).

The article was prepared within the framework of the HSE University Basic Research Program.

Введение

В современной России продолжают дискуссии о принципах и формате отбора абитуриентов в вузы. Единый государственный экзамен (ЕГЭ) был введен более 10 лет назад, а первый эксперимент по его проведению этого экзамена стартовал в 2001 г. С тех пор практики и исследователи образования, политики, учителя и родители не пришли к единому мнению относительно эффективности такого механизма. Введение унифицированного тестирования изменило образовательную систему в России и повлияло на основные ее характеристики – как на автономность и селективность образовательных учреждений, так и на уровень доступности образования. Поскольку основной целью перехода к ЕГЭ было повышение уровня доступности высшего образования, очень важно оценить, насколько эта цель была достигнута. Для этого необходимо рассмотреть не только кейс России, но и опыт ряда зарубежных государств, выстраивающих собственную образовательную политику, которая находит свое отражение, в том числе, и в особенностях приемной кампании. Политика отбора абитуриентов оказывает влияние на дизайн (механизмы) системы отбора, которая, в свою очередь, влияет на ряд индикаторов системы высшего образования в стране. Отбор абитуриентов может происходить по-разному: так, в ряде стран реализуется система унифицированных экзаменов, результаты которых являются основным (если не единственным) критерием зачисления на первый курс. В других системах высшего образования, наоборот, отсутствует стандартизированная система перехода «школа-вуз», а вузы обладают широкой

автономией в выборе формата и программы вступительных испытаний. Наконец, возможны и «гибридные» системы, где, помимо результатов единых экзаменов, вузы имеют право предъявлять абитуриентам ряд специфических требований, таких, как портфолио, мотивационные письма, дополнительные экзамены и так далее. Стоит отметить, что в некоторых странах при отборе абитуриентов учитываются социально-экономические характеристики абитуриентов, в других этот статус приемной комиссией не рассматривается. Эти и другие особенности систем отбора могут оказывать влияние на такие характеристики образовательных систем, как уровень селективности вузов и степень автономности образовательной системы, что, в свою очередь, может определять уровень доступности высшего образования.

В настоящей работе исследуется влияние различных характеристик систем отбора абитуриентов на доступность высшего образования. Предполагается, что более селективные и автономные образовательные системы будут характеризоваться меньшим уровнем доступности высшего образования в целом. Это может быть связано с тем, что процесс поступления в вузы при таких системах является более сложным и менее прозрачным. При этом степень развитости системы финансовой поддержки студентов может положительно сказаться на уровне доступности высшего образования, поскольку развитая финансовая помощь обучающимся позволяет поступить в вуз представителям различных социально-экономических групп. Такие меры финансовой помощи, как предоставление грантов, льготных условий образовательного кредитования, выплата специальных стипендий могут повысить доступность высшего

образования даже в системах, характеризующихся высоким уровнем селективности и автономности образовательных учреждений. Таким образом, настоящее исследование призвано дать ответ на следующий исследовательский вопрос: как различные параметры образовательных систем влияют на доступность высшего образования? Для ответа на поставленный исследовательский вопрос, во-первых, предложена аналитическая модель, объясняющая логику соответствующих взаимосвязей между характеристиками образовательной системы, а во-вторых, проведен сравнительный анализ образовательных систем по четырем группам стран: в странах с низким уровнем селективности и автономности и высоким уровнем доступности высшего образования (на примере стран СНГ и России), в странах с высоким уровнем селективности и автономности и низким уровнем доступности высшего образования (на примере Великобритании и Америки), в государствах с высоким уровнем селективности и автономности и высоким уровнем доступности высшего образования за счет развитой системы финансовой поддержки студентов (на примере ряда скандинавских государств), а также в странах со средним уровнем селективности и автономности и достаточно высоким уровнем доступности высшего образования (на примере Германии и Франции). Такая классификация стран выделена на основании выявленных факторов (составляющих) аналитической модели.

Исследование представляет особый интерес, поскольку высшее образование дает положительную отдачу как на индивидуальном уровне, так и на уровне общества в целом. Эффективный образовательный выбор позволяет индивиду в будущем работать в соответствии с образованием, полученным в университете. Работа по специальности, в свою очередь, приводит к повышению производительности труда индивида и росту его заработной платы [1]. Теория человеческого капитала говорит о том, что инвестиции в образование впоследствии приносят отдачу в виде экономического роста на национальном и индивидуальном уровнях [2]. Современные исследователи полагают, что примером индивидуальной отдачи от высшего образования могут быть также более высокий уровень здоровья, более долгая продолжительность жизни и так далее [3]. В качестве примеров отдачи на макроуровне рассматриваются повышение налоговой базы и, как результат, средств, которые могут быть направлены нуждающимся в качестве трансфертов, развитие гражданского общества и, как следствие, демократии,

повышение политической стабильности, снижение уровня преступности, улучшение экологии [3]. Поскольку особенности систем отбора в различных странах сказываются на особенностях образовательных систем, неэффективные системы отбора могут приводить к недополучению отдачи от высшего образования как отдельными индивидами, так и обществом в целом. Изучение систем отбора абитуриентов в вузы в разных странах и оценка влияния особенностей этих систем на различные параметры высшего образования поможет дать понимание того, каким образом можно корректировать политику вузов в отношении приема абитуриентов, а также образовательную политику государства в целом.

Статья имеет следующую структуру: в первом разделе описывается аналитическая рамка исследования, где рассмотрены основные понятия – автономность образовательной системы, селективность образовательных учреждений. Аналитическая модель схематично отражает влияние различных особенностей образовательных систем на доступность высшего образования. Во втором разделе на основе выявленных характеристик аналитической модели приводится классификация групп стран и описываются конкретные кейсы. Кроме того, дается характеристика российской системы отбора в контексте предложенной модели. В заключительном разделе обсуждаются выводы и предлагаются рекомендации по сглаживанию образовательного неравенства в контексте перехода «школа-вуз».

Аналитическая рамка исследования

Существует ряд характеристик образовательных систем, которые могут оказывать влияние на уровень доступности высшего образования: автономность, селективность и финансирование. Автономность образовательной системы зависит от того, каким образом устанавливаются правила приема абитуриентов – если вузы самостоятельно разрабатывают критерии отбора будущих студентов, то такая система будет считаться более автономной, а если система приема абитуриентов создается централизованно (например, в ряде государств это могут быть специально созданные органы, подведомственные Министерству образования) – менее автономной. В случаях, когда система является в минимальной степени автономной, процедура поступления в вузы может стать менее прозрачной и более сложной, поскольку вузы получают возможность самостоятельно предъявлять различные требования

к абитуриентам. Тогда можно предположить, что усложнившаяся процедура приема может негативно сказаться на доступности высшего образования. Например, до введения ЕГЭ в России каждый вуз самостоятельно разрабатывал систему отбора абитуриентов: проводились свои собственные вступительные экзамены, отличающиеся по уровню сложности и формату, хотя формально задания соответствовали школьной программе, и система приема регулировалась Министерством высшего образования и науки РФ централизованно [4]. Именно с целью повышения доступности высшего образования в России был введен ЕГЭ, так как унифицированное тестирование должно было упростить процедуру поступления в вузы для всех когорт поступающих. Таким образом, система может быть централизованной на уровне общих правил приема и автономной на уровне формата поступления. Тем не менее, важно отметить, что существует и противоположное мнение, согласно которому высшее образование становится более доступным в тех странах, где автономность образовательных учреждений более высокая [5]. Можно заключить, что пока исследователи не пришли к общему мнению о том, как именно уровень автономности образовательной системы влияет на доступность высшего образования.

Образовательные учреждения в более автономных образовательных системах могут предъявлять специфические требования к абитуриентам. Это может усложнить процесс поступления в вузы, что, в свою очередь, может повысить уровень селективности образовательных учреждений. Таким образом, уровень селективности высшего образования можно охарактеризовать наличием (или отсутствием) специфических требований к абитуриентам, предъявляемых в процессе поступления в вузы. Некоторые вузы, устанавливая правила приема абитуриентов, могут предъявлять ряд специфических требований (например, мотивационное письмо, рекомендательные письма и т. д.), такие образовательные учреждения будут являться более селективными, так как поступить в них сложнее ввиду отсутствия унифицированных требований. В других же образовательных системах прием абитуриентов осуществляется по результатам государственных экзаменов (унифицированные тесты), а специфические требования к абитуриентам отсутствуют. Такие системы являются селективными в меньшей степени. Чем выше уровень селективности высшего образования, тем ниже может быть доступность высшего образования, так как селективность вуза, куда поступает абитуриент, может зависеть от различных параметров (результатов экзаменов,

социально-экономических характеристик) [6]. Некоторые исследователи обнаруживают связь между социально-экономическим статусом абитуриента и уровнем селективности вуза, который он выбирает – чем ниже социально-экономический статус, тем ниже уровень селективности вуза [7, 8]. При этом важно отметить, что ряд исследователей выявляет положительное влияние уровня селективности вуза на уровень представленности среди учащихся студентов с различным социально-экономическим статусом [9]. Кроме того, селективность высшего образования может возрасти и вследствие высокого спроса на высшее образование.

Немаловажным фактором, влияющим на доступность высшего образования, является и уровень развития финансовой поддержки абитуриентов и студентов. Ряд исследователей отмечает, что необходимость оплачивать обучение значительно снижает шансы на поступление абитуриентов в вузы, а отсутствие финансовой поддержки со стороны государства еще больше усугубляет проблему доступности высшего образования [10]. В качестве возможных финансовых мер поддержки студентов исследователи предлагают, например, предоставление образовательных кредитов, грантов [11].

Таким образом, автономность и селективность образовательных систем могут влиять на доступность высшего образования, так как процесс поступления в вузы является в разной степени сложным и прозрачным в зависимости от тех или иных характеристик образовательных систем. Наиболее селективные и автономные образовательные системы, как правило, характеризуются наиболее низкой доступностью высшего образования. Как уже было упомянуто, введение унифицированного тестирования часто является мерой, направленной на повышение уровня доступности высшего образования, так как это упрощает процесс подготовки к поступлению для всех когорт абитуриентов. Наличие унифицированных тестов часто является характеристикой наименее автономных образовательных систем с наименее селективными образовательными учреждениями. При этом такие страны, как правило, характеризуются достаточно высоким уровнем доступности высшего образования. Тем не менее, результаты такого тестирования и сами по себе могут быть подвержены влиянию различных барьеров, ограничивающих высшее образование, например, в случаях, когда к тестированию сложно подготовиться без помощи репетиторов. В этом случае повышать доступность высшего образования необходимо с помощью иных инструментов. Также необходимо отметить, что высшее образование может быть

доступным и в государствах с селективными и автономными образовательными системами за счет высокого уровня развития финансовой поддержки студентов. В этом случае сложность и непрозрачность поступления в вузы нивелируется за счет финансовой помощи, например, грантов, стипендий и иных инструментов. Финансовая поддержка студентов позволяет «смягчить бюджетное ограничение домохозяйств» [12], что приводит к повышению уровня доступности высшего образования.

Рисунок 1 схематично отражает то, как те или иные характеристики образовательных систем, связанные с механизмами отбора абитуриентов, оказывают влияние на доступность высшего образования. Уровень автономности образовательной системы определяется в зависимости от того, самостоятельно ли вуз создает правила приема абитуриентов или же правила устанавливаются централизованно. Мы предполагаем, что чем более автономна образовательная система, тем ниже уровень доступности высшего образования. Селективность образовательной системы определяется в зависимости от наличия или отсутствия специфических требований к абитуриентам. На уровень селективности высшего образования (и конкретного вуза) также влияет и спрос на высшее образование со стороны абитуриентов. Селективные образовательные системы, скорее

всего, будут характеризоваться низкой доступностью высшего образования. Уровень развития финансовой помощи студентам (является ли образование платным или бесплатным, существуют ли достаточные меры финансовой поддержки студентов) также сказывается на доступности высшего образования.

Все рассмотренные выше параметры – селективность вузов, автономность образовательной системы, финансовые аспекты, доступность высшего образования, – могут влиять на объем получаемой отдачи от высшего образования индивидами и обществом, поэтому важно изучать, каким образом особенности систем отбора могут сказываться на этих параметрах. Согласно теории человеческого капитала, неэффективный образовательный выбор (в условиях ограниченной доступности высшего образования) может привести к снижению качества жизни отдельных индивидов, например, за счет недополучения заработной платы или за счет работы в недостаточно комфортных условиях. Изменение вышеперечисленных характеристик образовательной системы в ту или иную сторону может приводить к изменению объема получаемой отдачи, поэтому системы отбора в стране должны корректироваться в случаях, когда индивиды осуществляют неэффективный выбор образовательной траектории.

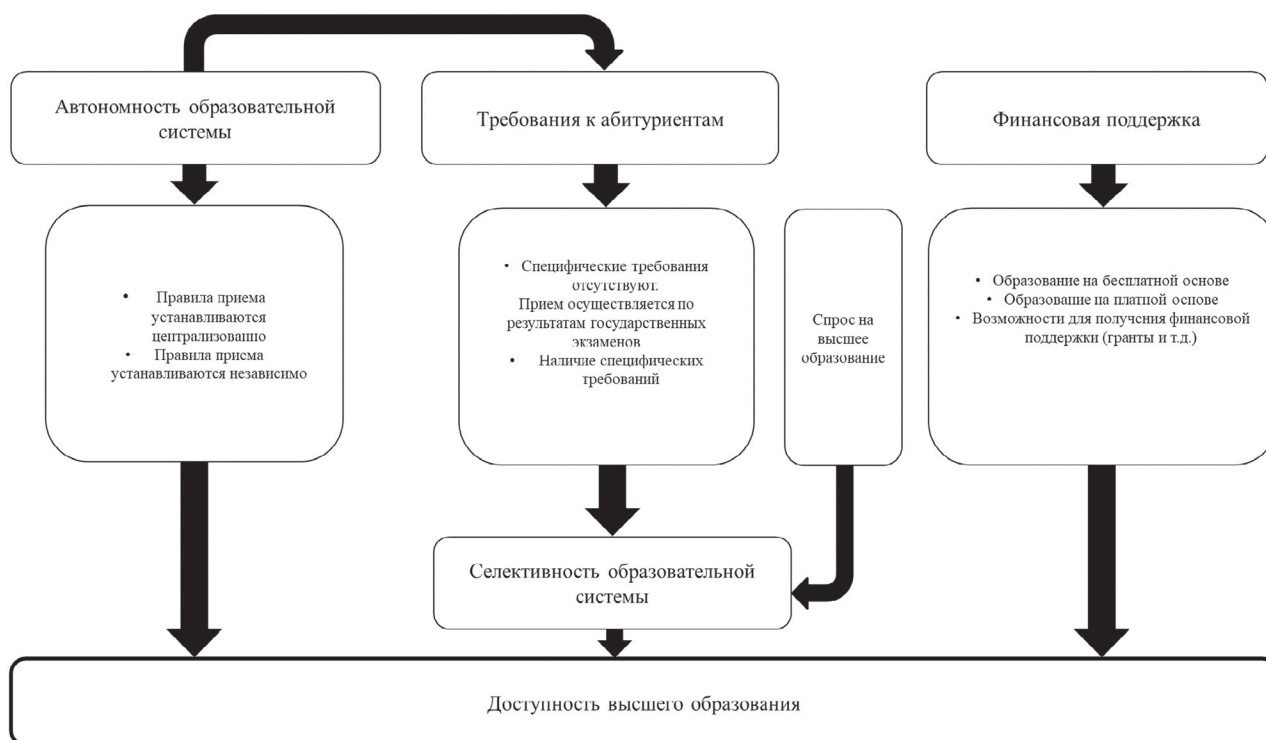


Рис. 1. Влияние характеристик образовательных систем на доступность высшего образования

Fig. 1. Influence of the educational systems' characteristics on the accessibility of higher education

Основные системы приема в вузы и доступность высшего образования

Проанализируем образовательные системы в различных группах стран, выделенных в соответствии с критериями, предложенными в аналитической модели. Так, низким уровнем селективности и автономности, а также высоким уровнем доступности высшего образования могут характеризоваться постсоветские страны, где прием абитуриентов в вузы ведется чаще всего на основании результатов централизованно проводимых вступительных испытаний (Постсоветская модель). Высокий уровень селективности и автономности и низкий уровень доступности высшего образования характерен для ряда европейских государств (в т. ч. Великобритании) и США. Как правило, в этих странах к абитуриентам при поступлении предъявляются специфические требования, а финансовая помощь чаще всего является ограниченной (Американо-британская модель). Существует и группа стран, для которых характерен высокий уровень селективности и автономности образовательных учреждений в сочетании

с высоким уровнем доступности высшего образования, – такая ситуация наблюдается в ряде скандинавских государств, где прием абитуриентов часто сопровождается предъявлением специфических требований, а возможности для получения финансовой помощи являются в меньшей степени ограниченными (Скандинавская модель). В настоящей работе также выделяются страны со средним уровнем автономности и селективности и скорее доступным высшим образованием – на примере Германии и Франции (Европейская континентальная модель).

В целом, уровень автономности и селективности образовательной системы отрицательно влияет на уровень доступности образования, однако при наличии развитой системы финансовой поддержки доступность высшего образования может быть обеспечена даже в условиях высокой селективности и автономности.

Рассмотрим теперь конкретные кейсы стран, модели перехода «школа-вуз» и то, каким образом характеристики автономности, селективности и финансовой помощи учащимся обеспечивают доступность высшего образования

Таблица 1

Группы стран, выделенные в зависимости от характеристик образовательных систем

Table 1

Groups of countries, selected by characteristics of the educational systems

Модель	Постсоветская модель	Американо-британская модель	Скандинавская модель	Европейская континентальная модель
Страны, входящие в группу	Кыргызстан, Таджикистан, Азербайджан, Армения, Казахстан, Россия	Америка, Великобритания	Финляндия, Норвегия, Швеция	Германия, Франция
Уровень автономности	Низкий (унифицированные экзамены разрабатываются и проводятся централизованно)	Высокий (вузы самостоятельно формируют перечень критериев, в соответствии с которыми ведется прием абитуриентов)	Высокий (вузы самостоятельно формируют перечень критериев, в соответствии с которыми ведется прием абитуриентов)	Средний (школьные отметки – основной критерий)
Уровень селективности	Низкий (вузы не предъявляют к абитуриентам специфических требований)	Высокий (вузы предъявляют к абитуриентам специфические требования)	Высокий (вузы предъявляют к абитуриентам специфические требования)	Средний (школьные отметки – основной критерий)
Уровень доступности финансовой помощи	Средний (доступны места в вуз, обучение на которых оплачивается за счет бюджетных средств)	Низкий (финансовая помощь ограничена, обучение в вузах платное и дорогое)	Высокий (широкий спектр возможностей для получения финансовой помощи)	Скорее высокий (часто бесплатное образование)
Уровень доступности высшего образования	Высокий (прием в вузы ведется на основании результатов стандартизированного тестирования)	Низкий (процесс поступления часто непрозрачен, финансовые барьеры)	Высокий (доступность образования обеспечивается за счет финансовой поддержки студентов)	Скорее высокий (развиты меры поддержки студентов)

Постсоветская модель: государства с низким уровнем селективности и автономности, высоким уровнем доступности высшего образования

Ряд стран на постсоветском пространстве можно охарактеризовать низким уровнем селективности и автономности, а также высоким уровнем доступности высшего образования. Часто в таких государствах прием абитуриентов ведется на основании результатов централизованно разработанных и проведенных тестов, очень редко к абитуриентам предъявляются специфические требования. Кроме того, такие страны нередко характеризуются низким спросом на высшее образование, что приводит к снижению уровня селективности образовательных учреждений. При этом практика отбора абитуриентов по результатам централизованного тестирования положительно сказывается на доступности высшего образования. Кроме того, нередко в этих государствах осуществляются дополнительные меры, направленные на повышение доступности высшего образования, например, осуществляется дополнительная помощь при поступлении отдельным категориям поступающих или происходит активное применение информационных технологий, что упрощает подготовку к централизованному тестированию для многих потенциальных студентов.

Группа постсоветских стран характеризуется низким уровнем автономности. Например, в Кыргызстане экзамены (Общереспубликанское тестирование (ОРТ) и предметные тесты), на основании которых ведется отбор абитуриентов в вузы, разрабатываются и проводятся специальным органом – Центром оценки в образовании и методов обучения (ЦООМО) на основе заказов Министерства образования и науки КР. Министерство формирует заказ на основе потребностей вузов, тем не менее, нельзя сказать точно, насколько они реально учитываются в процессе разработки материалов для тестирования выпускников. Также киргизские вузы могут определять, необходима ли для поступления сдача каких-либо предметных тестов или же прием будет вестись исключительно на основе результатов ОРТ, некоторые вузы могут вводить собственные творческие экзамены (для творческих специальностей) [13, 14]. Таким образом, вузы в Кыргызстане можно считать только в некоторой степени автономными, так как они могут формировать запрос, на основе которого будут формулироваться заказы Министерства, а также ряд вузов может проводить собственные творческие вступительные испытания для приема абитуриентов на некоторые специальности.

Вузы Таджикистана являются еще в меньшей степени автономными, чем университеты Кыргызстана. Отбор абитуриентов производится по результатам унифицированного тестирования, централизованно разрабатываемого специальным органом, подведомственным Министерству образования (Национальный центр тестирования при Президенте Республики Таджикистан). «Распределение абитуриентов на выбранные комбинации специальностей также производится Центром на основании полученных баллов» [13]. Только некоторые вузы могут самостоятельно организовать проведение дополнительных творческих испытаний, а также филиал МГУ им. М. В. Ломоносова, расположенный в Душанбе, может проводить дополнительные профильные экзамены [13, 14]. Таким образом, вузы Таджикистана автономны в минимальной степени, так как все этапы от разработки и проведения экзаменов до распределения абитуриентов на места проводятся специальным органом. Только некоторые вузы на ряд специальностей могут осуществлять прием на основе собственных творческих испытаний, а также филиал МГУ проводит собственные вступительные экзамены.

В Армении тоже проводится унифицированный вступительный экзамен – Единый государственный экзамен (ЕГЭ), проводящийся государственной некоммерческой организацией Центром оценки и тестирования (ЦОТ). «Экзаменационные тесты составляются соответствующими предметными комиссиями, работающими по контракту с ЦОТ» [13]. Однако в ряде случаев вузы имеют право проводить собственные вступительные экзамены или устные собеседования (характерно для творческих или спортивных специальностей) [13, 14]. Таким образом, образовательная система Армении автономна в минимальной степени, поскольку экзамены разрабатываются и проводятся централизованно, и только некоторые вузы (на ряд специальностей) могут вводить собственные вступительные испытания. Отбор абитуриентов в вузы в Казахстане также проводится по результатам унифицированного тестирования (Единое национальное тестирование (ЕНТ)), разрабатываемого Национальным центром тестирования (НЦТ), подведомственным Министерству образования. Ряд вузов, как и в рассмотренных выше случаях, имеет право проводить собственные вступительные испытания для приема абитуриентов на творческие специальности. Далее по результатам экзаменов проходит «конкурс по присуждению образовательных грантов из республиканского бюджета» [13],

проводимый «республиканской комиссией, создаваемой уполномоченным органом в области образования» [13]. Таким образом, образовательная система в Казахстане также минимально автономна, так как разработка экзаменов, а также отбор абитуриентов проводится централизованно.

В Азербайджане также существуют унифицированные экзамены, на основе которых ведется отбор абитуриентов, «разработка тестовых заданий проводится в соответствии с общеобразовательными стандартами на основе программ и учебников, утвержденных Министерством образования» [13]. Однако, несмотря на отбор абитуриентов на основании централизованно разрабатываемых экзаменов, «согласно Закону об образовании, вузам Азербайджана гарантируется автономность» [13]. Вузы самостоятельно выполняют и строят учебные планы (планы должны соответствовать мировым стандартам и пройти регистрацию в Министерстве образования). Вузы могут также самостоятельно внедрять эффективные и передовые методы обучения [15]. Можно заключить, что образовательная система Азербайджана является несколько более автономной по сравнению с системами Кыргызстана, Таджикистана, Армении и Казахстана.

Россия также принадлежит к группе стран с наименее автономными образовательными системами. В России с 2009 года существует Единый государственный экзамен – унифицированное тестирование, разрабатываемое централизованно и проводимое Федеральной службой по надзору в сфере образования и науки (Рособрнадзор). Прием абитуриентов в вузы ведется на основании результатов, полученных выпускниками на ЕГЭ. Самостоятельно вуз может определить только минимальное количество баллов для поступления на платную форму обучения, а также на бюджет. Некоторые вузы могут проводить собственные вступительные испытания на некоторые творческие специальности, а также существует ряд селективных вузов, проводящих собственные экзамены в дополнение к ЕГЭ (например, МГУ, МГИМО). В целом, можно сказать, что вузы в России также не являются автономными, так как прием абитуриентов в вузы ведется на основании централизованно разрабатываемого и проводимого тестирования.

Постсоветские страны (Кыргызстан, Таджикистан, Азербайджан, Армения, Казахстан, Россия) характеризуются в основном низким уровнем селективности высших образовательных учреждений, так как в большинстве случаев отбор абитуриентов в вузы в этих странах ведется

по результатам унифицированных экзаменов, а специфических требований к будущим студентам не предъявляется. Например, абитуриенты из Кыргызстана при поступлении предоставляют только результаты ОРТ. Кроме того, киргизские вузы характеризуются относительно невысоким конкурсом (например, в 2020 году из 15 тысяч абитуриентов поступили около 6 тысяч человек, то есть конкурс составляет приблизительно 2,5 человека на место) [16], что говорит о невысоком спросе на высшее образование в Кыргызстане. Важно также отметить растущие темпы роста количества абитуриентов из Кыргызстана, поступающих в российские вузы, при этом поступить в российский вуз киргизской молодежи труднее, что связано с более высоким конкурсом (приблизительно 7 человек на место) [17]. Таким образом, вузы Кыргызстана характеризуются невысоким уровнем селективности в связи с отсутствием специфических требований к абитуриентам, а также из-за относительно невысокого конкурса, с которым сталкиваются будущие студенты Кыргызстана в процессе поступления. Вузы Таджикистана также не предъявляют специфических требований к абитуриентам, будущие студенты должны предоставить только результаты единого вступительного экзамена Таджикистана. Кроме того, таджикская молодежь часто стремится получить высшее образование в соседних государствах – в России, Беларуси, Казахстане, Кыргызстане [18]. Необходимо отметить, что абитуриенты из Таджикистана часто нацелены поступить в вузы в тех странах, где высшее образование также характеризуется невысоким уровнем селективности. Отдельно стоит отметить кейс России, где расположены некоторые высокоселективные университеты, занимающие высокие позиции в международных рейтингах, например, МГУ (74 место в рейтинге QS World University Rankings 2021). МГУ также является примером вуза, который проводит собственные вступительные испытания (абитуриенты наряду с предоставлением баллов, полученных на ЕГЭ, также участвуют в дополнительных вступительных испытаниях). Тем не менее, большинство российских вузов все же ограничивается оценкой результатов, полученных абитуриентами на ЕГЭ. Таким образом, уровень селективности вузов в постсоветских странах является скорее низким, что обусловлено отсутствием специфических требований к абитуриентам в процессе поступления и довольно низким конкурсом на места.

В постсоветских странах в последнее время наблюдается фокус на повышение уровня

доступности высшего образования за счет введения унифицированных вступительных экзаменов. Общереспубликанское тестирование в Кыргызстане «имеет единую спецификацию и определенные характеристики, проводится по единым для всех правилам и процедурам» [13, 14]. Это позволяет поместить всех экзаменуемых «в равные условия, независимо от индивидуальных различий, социального и географического контекста» [13, 14]. Помимо введения унифицированного экзамена в Кыргызстане осуществляются и другие действия, направленные на повышение доступности высшего образования, особенно в региональном контексте. В процессе конкурсного отбора в вузы участвует несколько когорт студентов, представители которых соревнуются исключительно между собой: учащиеся школ г. Бишкека, школ малых городов и областных центров, сельских школ, высокогорных школ [13, 14]. Внедрение подобных мер привело к тому, что «наибольший процент (50,4 %) зачисленных отмечается среди выпускников сельских школ. Их участие в Общереспубликанском тестировании составляет практически такую же часть (45,5 %) от числа всех абитуриентов, участвовавших в конкурсе на грантовые места вузов» [19]. Таким образом, выстраивание индивидуальными образовательными стратегиями не сильно зависит от региона изначального проживания, а значит, политика, направленная на повышение доступности высшего образования в региональном контексте, показала свою эффективность. Одним из ключевых принципов Централизованных вступительных испытаний (ЦВЭ) Таджикистана является «обеспечение равного доступа абитуриентов к сдаче экзамена» [13], а результатами введения ЦВЭ стало «искоренение коррупции в сфере вступительных экзаменов в образовательные учреждения высшего образования, было также исключено влияние человеческого фактора, обеспечен высокий уровень прозрачности» [13]. Такие результаты могут говорить о положительном влиянии введения унифицированного экзамена на уровень доступности высшего образования. Тем не менее, с введением ЦВЭ вырос и рынок репетиторских услуг, что может привести к усилению неравенства возможностей абитуриентов из наименее материально обеспеченных семей. Неравенство доступа к высшему образованию, таким образом, было сокращено, но частично, так как, возможно, усилилось влияние семейного фактора из-за роста популярности репетиторских услуг. Одной из основных особенностей новых унифицированных экзаменов, введенных в Азербайджане,

является обеспечение максимально возможной прозрачности с помощью активного использования информационных технологий и с помощью задействования в процессе проведения экзаменов различных экспертов. В процессе разработки экзаменационных материалов задействованы специалисты различных уровней: учителя и эксперты в соответствующей сфере. Кроме того, выпускаются «пособия для подготовки к экзаменам в формате онлайн (на сайте), а также в виде журналов» [13], что, возможно, снижает необходимость использования услуг репетиторов, так как позволяет абитуриентам готовиться к экзаменам самостоятельно, используя материалы, находящиеся в открытом доступе. Таким образом, можно предположить, что уровень неравенства доступа к высшему образованию мог быть снижен за счет широкой информационной кампании, а также за счет обеспечения прозрачности проведения и проверки работ. Над распространением материалов для подготовки к экзаменам с помощью информационных технологий активно работают и в Армении. «Тестовые задания для экзамена выбираются из банков тестовых заданий, которые заранее составляются, издаются и выставляются на официальном сайте» [13]. Это говорит о наличии у абитуриентов возможности ознакомиться с заданиями заранее и подготовиться к экзаменам самостоятельно. В Армении также стремятся снизить уровень территориального неравенства, поэтому экзаменационные центры теперь располагаются близко от места проживания, в то время как раньше экзамены можно было сдать только в г. Ереван [13]. Это позволяет сократить транзакционные издержки, которые могли бы возникнуть в случае участия в тестировании абитуриента, не проживающего в Ереване, и увеличить доступность высшего образования для абитуриентов из наименее материально обеспеченных семей, для тех, кто сталкивается с сильными психологическими барьерами, покидая семью, а также для тех, кому добираться до Еревана очень долго. Можно сделать вывод о том, что уровень доступности образования в Армении вырос, так как абитуриенты получили доступ к заданиям, из которых будет состоять экзамен, и имеют возможности для самостоятельной подготовки, а экзамен проводится не только в столице, что положительно сказалось на уровне территориальной доступности высшего образования. В Казахстане также осуществляется активное распространение информации о возможностях самостоятельной подготовки к экзаменам, например, «в социальных сетях, на канале YouTube размещается

информация о подготовке к экзамену, выкладываются видеоролики с демонстрацией заполнения документов, публикуются образцы тестовых заданий, издаются методические пособия для подготовки к экзаменам» [13]. Все это предоставляет возможность абитуриентам заранее и самостоятельно подготовиться к экзаменам. В целях увеличения доступности высшего образования также «были отменены преимущественные права обладателей золотых медалей, победителей многих предметных олимпиад и победителей международных спортивных состязаний при распределении грантов» [13]. Несмотря на активное распространение информации, снижающаяся доля очного информирования или распространения информации на бумажных носителях снижает вероятность поступления в вузы жителей сельской местности в связи с возможными ограничениями доступа к Интернету. Тем не менее, положительно на уровне доступности высшего образования сказались отмена ряда специальных преимуществ (например, спортивных достижений), а также введение унифицированного экзамена. Россия также является государством, образовательная политика которого направлена на повышение доступности высшего образования. В связи с этим в 2009 году был введен ЕГЭ. В некоторой степени доступность высшего образования действительно была обеспечена за счет упрощения процедуры поступления в вузы, тем не менее, в региональном разрезе ограниченная доступность высшего образования проявляется до сих пор. Жителям некрупных населенных пунктов тяжелее всего поступить в вузы в связи с более низкой материальной обеспеченностью населения, с более низким уровнем образования в средних образовательных учреждениях и ограниченным выбором высших образовательных учреждений в ряде регионов [5].

Постсоветские страны можно отнести к группе стран с низким уровнем селективности и автономности за счет того, что прием абитуриентов в вузы ведется чаще всего на основании результатов унифицированных экзаменов, специфические требования к абитуриентам предъявляются редко. Кроме того, экзамены разрабатываются и проводятся централизованно, что дополнительно снижает уровень автономности образовательных учреждений в постсоветских странах. Уровень доступности высшего образования при этом можно назвать скорее высоким. Это также объясняется набором студентов по результатам централизованно разрабатываемых и проводимых тестов.

Американо-британская модель: государства с высоким уровнем селективности и автономности, низким уровнем доступности высшего образования

Америка и Великобритания относятся к группе стран, характеризующихся высоким уровнем селективности. В этих странах прием абитуриентов ведется, прежде всего, по результатам прохождения будущими студентами испытаний, разрабатываемых и проводимых непосредственно образовательными учреждениями. Это также приводит и к повышению уровня автономности образовательной системы, так как вузы имеют высокую долю самостоятельности в сфере разработки и проведения вступительных испытаний. Доступность высшего образования в этих странах является низкой, что связано со сложностью поступления в вузы Великобритании и Америки, а также с высокой стоимостью обучения и низкой финансовой поддержкой студентов.

Как уже было упомянуто выше, вузы Великобритании, помимо результатов тестов, могут самостоятельно предъявить ряд специфических требований, например, студент должен предоставить мотивационное письмо или характеристики из школы, в процессе отбора абитуриентов может также проводиться интервью. В ряде случаев проводится так называемое «селекционное интервью» для отсеивания абитуриентов, претендующих на программы с высоким конкурсом» [20]. Исследователи также отмечают наблюдаемую высокую отдачу от получения высшего образования в селективных британских вузах: «выпускники таких вузов в будущем получают хорошую работу, зачисляются на лучшие аспирантские программы» [21], 4 из 10 вузов с первых позиций рейтинга QS World University Ranking расположены именно в Великобритании [22]. Таким образом, вузы Великобритании можно охарактеризовать как высокоселективные, так как в большинстве случаев помимо оценки баллов, полученных на экзамене, к абитуриентам предъявляются специфические требования. Кроме того, важно отметить, что критерии отбора абитуриентов британскими вузами являются сигналом для молодежи [23], поступающие могут оценить качество образования, предоставляемого британскими вузами, и в будущем получить соответствующую отдачу.

Высокий уровень селективности вузов также типичен и для американских вузов, но в меньшей степени, чем для британских. С одной стороны, многие американские вузы используют собственные инструменты, позволяющие выбрать будущих студентов, например, в ряде случаев

оцениваются рекомендательные и мотивационные письма, школьные отметки и даже социально-экономические характеристики индивида [24]. Кроме того, важно отметить, что 5 из 10 вузов с первых позиций рейтинга QS World University Ranking расположены в США (по сравнению с 4 из 10 в Великобритании) [22]. Абитуриенты наиболее селективных вузов Америки сталкиваются с высоким уровнем конкуренции, количество желающих поступить сильно превышает количество доступных мест. Стоимость обучения в таких вузах также часто оказывается очень высокой. Это может говорить о достаточно высоком уровне селективности высших учебных заведений в Америке. С другой стороны, в Америке существуют и менее селективные образовательные учреждения, предъявляющие менее жесткие требования при приеме абитуриентов [23]. Поступить в такие вузы значительно проще за счет более низкого конкурса, более низкой стоимости и отсутствия специфических требований. Таким образом, можно заключить, что высшее образование в Америке является скорее в средней степени селективным.

Великобритания и Америка характеризуются также высокоавтономными образовательными системами. В Америке существует два основных экзамена, результаты которых учитываются при поступлении в американские вузы – SAT и ACT. Проведение этих экзаменов контролируется двумя независимыми некоммерческими организациями: the College Board для SAT и ACT Inc. для ACT [24]. Кроме результатов тестирования, вуз также может оценивать рекомендации, мотивационные письма, школьные отметки, социально-экономические характеристики индивида. Критерии оценки портфолио будущего студента определяются непосредственно вузами [25]. Таким образом, университеты в Америке характеризуются высокой степенью автономии, поскольку самостоятельно разрабатывают критерии отбора абитуриентов. Самостоятельно разработкой критериев отбора занимаются и вузы Великобритании. Прием в вузы Великобритании осуществляется на основе, в том числе, результатов A-level exams (тестирование, которое в большинстве случаев необходимо пройти перед поступлением в университет). A-level регулируется несколькими организациями: Assessment and Qualifications Alliance (AQA) (составляет спецификации и проводит экзамены), Oxford, Cambridge and RSA Examinations (OCR) (обеспечивает проведение экзаменов), Edexcel (Edexcel Pearson – London Examinations) (регулирует проведение экзаменов в соответствии со школьной программой),

Welsh Joint Education Committee (WJEC) (занимается проведением экзаменов, повышением квалификации сотрудников образовательных учреждений), Council for the Curriculum, Examinations & Assessment (CCEA) (осуществляет контроль за проведением экзаменов). A-level – это компонент, на который делается «основной упор при оценке портфолио абитуриента» [20]. При этом каждый вуз самостоятельно решает, какие минимальные оценки необходимы за каждый предметный тест для поступления на конкретную специальность. Далее вузы могут самостоятельно потребовать мотивационное письмо, характеристики из школы, могут также проводить интервью. Критерии оценки этих компонентов определяются самими вузами. Кроме того, некоторые вузы могут проводить свои собственные испытания. Такие экзамены «могут проводиться как самостоятельно вузом, так и сторонними организациями» [20], а «лидерами среди специальностей, требующих прохождения дополнительных вступительных экзаменов, являются медицина и юриспруденция» [20]. Таким образом, британские вузы являются автономными, поскольку самостоятельно разрабатывают критерии отбора абитуриентов.

Образовательная политика в США и в Великобритании направлена на повышение доступности высшего образования, хотя уровень доступности остается достаточно низким. Для этих стран характерно снижение неравенства доступа к образованию не путем внедрения унифицированных систем оценки знаний и способностей абитуриента, а путем учета социально-экономических характеристик индивида в процессе отбора абитуриентов в вузы. Основным элементом портфолио при поступлении в вузы Америки являются результаты тестов (SAT, ACT). Но, несмотря на то, что тест имеет унифицированную форму, некоторые исследователи отмечают наличие разницы между результатами, полученными темнокожими и светлокожими экзаменуемыми, объясняя такую разницу тем, что темнокожие экзаменуемые, зная о стереотипах, связанных с их образовательными успехами, проявляют себя слабее, чем могли бы в отсутствие подобных стереотипов. Кроме того, результаты теста сильно зависят от финансового благополучия родителей [24]. Это может быть связано с необходимостью посещения дорогостоящих подготовительных курсов для успешной сдачи экзамена. Таким образом, результаты экзаменов являются основным компонентом в структуре портфолио, и эти результаты подвержены влиянию различных социально-экономических характеристик. Для повышения доступности высшего

образования американские вузы стали придерживаться политики учета социально-экономических характеристик абитуриентов в процессе их отбора. Например, ряд селективных университетов Америки придерживается стратегии «набрать лучших абитуриентов из разных слоев общества» [26]. Кроме того, в ряде случаев американские студенты могут рассчитывать на финансовую помощь от государства, что также может положительно сказаться на доступности высшего образования. В Великобритании, как и в Америке, принято учитывать социально-экономические характеристики индивида в процессе отбора абитуриентов. При оценке портфолио могут использоваться, например, такие индикаторы: «территориальный (абитуриент проживает в регионе, недостаточно представленном по количеству студентов в вузах), социальный (абитуриент какое-то время находился под опекой или уходом до подачи заявления на обучение), 1-й школьный (процент выпускников школы, сдавших General Certificate of Secondary Education (GCSE) на оценки A* – C), 2-й школьный (процентное соотношение успеваемости выпускников школы на экзаменах A-level)» [20]. Тем не менее, несмотря на учет социально-экономических факторов, важно отметить, что образование в Великобритании является платным, хотя студенты из малообеспеченных семей могут рассчитывать на финансовую помощь. Таким образом, учет различных социально-экономических характеристик в процессе оценки портфолио абитуриента позволяет сократить влияние этих факторов на вероятность быть зачисленным в вуз. Тем не менее, высокая селективность вузов Великобритании, а также необходимость оплачивать дорогостоящее образование могут негативно сказаться на доступности высшего образования в Великобритании.

Америка и Великобритания, таким образом, относятся к странам, характеризующимся высоким уровнем автономности и селективности за счет проведения вступительных испытаний непосредственно вузами, а также достаточно низким уровнем доступности высшего образования, что может быть связано с низким уровнем развития финансовой поддержки студентов и с высокими ценами на образовательные услуги в вузах.

Скандинавская модель: государства с высоким уровнем селективности, автономности, доступности высшего образования

Скандинавские страны можно охарактеризовать как страны с высоким уровнем селективности образовательных учреждений, что связано с высоким спросом на высшее образование,

и высоким уровнем автономности, так как вузы в основном самостоятельно решают, на основании каких критериев будет вестись прием абитуриентов. Также в этих странах достаточно высокий уровень доступности высшего образования, что обеспечивается во многом благодаря развитой системе финансовой поддержки абитуриентов.

Спрос на высшее образование в скандинавских странах является достаточно большим, что приводит к высокому уровню селективности. Так, спрос на высшее образование, например, в Финляндии превышает количество доступных мест (около 3 человек на место), поэтому университеты используют различные виды критериев приема студентов [27]. Среди них, в том числе, и специфические требования, повышающие общий уровень селективности высшего образования в стране. Чаще всего финские вузы самостоятельно проводят собственные вступительные испытания (в каждом вузе эти экзамены различаются). Таким образом, из-за ограниченности количества доступных мест и проведения вузами собственных вступительных экзаменов высшее образование в Финляндии можно назвать селективным.

Прием абитуриентов в вузы Финляндии осуществляется как на основе централизованно разрабатываемых и проводимых тестов, так и по результатам внутренних вступительных испытаний, проводимых вузом [28]. Выпускные экзамены «подготавливаются экзаменационной комиссией, подведомственной Министерству просвещения» [29], вступительные же экзамены разрабатываются и проводятся непосредственно вузами. Помимо этого, вузам Финляндии гарантируется автономия принятия ряда решений: «о правилах получения ученых степеней, об учебных планах, а также о правилах приема студентов по всем отраслям науки» [29]. Вузы Финляндии можно назвать автономными, так как вступительные экзамены разрабатываются самими вузами, а кроме этого, образовательные учреждения Финляндии обладают некоторой автономией в принятии ряда решений. В Норвегии же, несмотря на наличие гарантий автономии при принятии различных решений (например, вузы могут «распоряжаться собственным бюджетом, определять содержание обучения, самостоятельно нанимать и увольнять преподавателей» [30]), был введен национальный тест, по результатам которого ведется прием абитуриентов в вузы. Целью такой реформы была, «в первую очередь, стандартизация обучения» [30]. Таким образом, образовательная система Норвегии по сравнению с системой Финляндии является гораздо менее автономной.

Скандинавские страны характеризуются достаточно высоким уровнем доступности высшего образования. Например, получение высшего образования в Финляндии является бесплатным, а также в этой стране развиты возможности получения финансовой помощи, что положительно сказывается на уровне доступности высшего образования: «государство финансирует гранты и субсидируемые займы для студентов, позволяющие им продолжать обучение независимо от финансовой обеспеченности семьи» [29]. Высшее образование в Норвегии также характеризуется высоким уровнем доступности. В Норвегии низкий уровень территориального неравенства доступа к высшему образованию: «чтобы исключить саму возможность территориального неравенства в получении высшего образования, колледжи распределены по стране пропорционально численности населения» [30]. «Высшее образование в Норвегии является бесплатным» [30] и, кроме этого, так же, как в Финляндии, существует поддержка студентов в виде ссуд (часть которых может быть покрыта студентом, или же, в случае успешного окончания обучения, студент может быть освобожден от оплаты части ссуды) [30]. Тем не менее, важно отметить, что «введение национального теста с целью стандартизировать процесс обучения» [30] привело и к появлению такого уровня конкуренции в процессе поступления в вузы, который не была свойственен Норвегии до введения теста. Таким образом, высшее образование в Норвегии можно назвать доступным, и «до сих пор в Норвегии исключительно низкие показатели зависимости успешности обучения от социально-экономического положения семьи» [30].

Таким образом, скандинавские страны характеризуются высоким уровнем селективности и автономности высшего образования и в то же время высоким уровнем его доступности.

Европейская континентальная модель: государства со средним уровнем селективности, автономности и скорее доступным высшим образованием

В некоторых европейских странах образовательные системы являются в средней степени селективными, что связано с отсутствием специфических требований к абитуриентам при поступлении в вуз и одновременно с этим – с высоким спросом на высшее образование. В этих странах также скорее автономные образовательные системы, потому что не так широко предъявляются специфические требования к абитуриентам. Высшее образование в таких государствах можно

назвать скорее доступным благодаря различным решениям, направленным на повышение доступности высшего образования.

Такие страны, как Германия и Франция, характеризуются в средней степени селективными системами. Например, в Германии, несмотря на отсутствие специфических требований к абитуриентам, поступить в вуз может быть очень сложно. Это связано с тем, что количество абитуриентов может значительно превышать количество доступных мест. Согласно результатам приемной кампании Свободного Университета Берлина, прошедшей в 2020 году, количество доступных мест составило 68, а количество поданных заявлений – 2110 (примерно 31 человек на место) [31]. В качестве примера рассмотрим также уровень селективности вузов во Франции. Система отбора абитуриентов в вузы является в меньшей степени селективной «на входе». Для Франции характерна «организация «открытого» приема» в высшие учебные заведения, что означает «предъявление минимальных требований к абитуриентам» [32]. При этом система становится более селективной в процессе обучения студентов, так как Франция характеризуется высоким процентом отчисленных студентов, которые не справляются с учебной нагрузкой в университете [33]. Кроме того, во Франции существуют различные типы образовательных учреждений («университеты, осуществляющие подготовку по литературе, естественным наукам, праву, экономике и междисциплинарным проблемам; университетские технологические институты с двухгодичным сроком обучения, готовящие техникум-технологов; высшие специализированные вузы (большие школы, высшие педагогические школы, специальные школы профессиональной направленности)» [34]). Высшие школы являются селективными образовательными учреждениями изначально, поступить в такие вузы сложнее и учиться также значительно труднее. Таким образом, можно заключить, что система высшего образования во Франции является также в средней степени селективной, так как существуют вузы, принимающие студентов без отбора, и вузы высокоселективные.

Рассматривая критерий автономности, можно сказать, что во Франции и Германии образовательные системы являются в средней степени автономными. Например, университеты Германии можно назвать скорее минимально автономными. «Вузы Германии могут самостоятельно выбирать критерии отбора абитуриентов в пределах правовых рамок, но оценки, полученные выпускником в школе, должны быть основным критерием» [35],

рассматривающимся в процессе отбора будущих студентов. При этом в большинстве вузов Германии отсутствует возможность предъявления специальных требований к абитуриентам, что связано с принятой в стране образовательной политикой, направленной на повышение доступности высшего образования, именно за счет этого уровень автономности образовательной системы остается довольно низким. Во Франции же образовательная система является несколько более автономной. Прием отбора в большинство вузов Франции ведется на основании аттестата о среднем образовании, который получают выпускники специальных средних учебных заведений, которые в дальнейшем планируют получить высшее образование. Высшие же школы устанавливают дополнительный конкурсный отбор. Для поступления в такие вузы необходимо закончить еще и специальные двухгодичные подготовительные курсы (часто функционируют при конкретных высших школах) [32]. Поскольку во Франции существуют как вузы, принимающие студентов исключительно по результатам аттестата, так и селективные вузы, выдвигающие собственные требования (высшие школы), в целом, систему высшего образования во Франции можно назвать в средней степени автономной.

Высшее образование во Франции и Германии является скорее доступным. Например, для обеспечения территориальной доступности высшего образования в вузах Германии существует ряд квот, допустим, 8 % всех мест доступны для жителей стран, не входящих в Евросоюз [36]. Это обеспечивает возможность представителям различных когорт абитуриентов поступить в немецкие вузы. Кроме того, «в 2014 году получение высшего образования в государственных вузах Германии стало бесплатным» [37], что было сделано для повышения «доступности высшего образования для абитуриентов из малообеспеченных семей» [37]. В целом, образовательная политика Германии направлена на повышение доступности высшего образования (высшее образование является бесплатным, чаще всего к студентам не предъявляются специальных требований, принимаются меры по снижению территориальной доступности высшего образования). Тем не менее, такая политика привела к росту привлекательности немецких вузов для большого количества абитуриентов, из-за чего вырос конкурс, а это может несколько ограничивать доступность высшего образования в стране. Образование во Франции также является, в целом, доступным. Одним из основных принципов, лежащих «в основе государственной системы

образования, является равенство доступа» [32]. Французские университеты (не высшие школы) принимают всех студентов без отбора, что дает возможность каждому попытаться свои силы в получении высшего образования. Тем не менее, важно отметить, что «значительная часть французских высших учебных заведений сосредоточена в Париже и столичном округе. В отличие от столичных, провинциальные университеты имеют более узкую специализацию (например, университет Монпелье – естественные науки и медицина, университет Страсбурга – история, юриспруденция и немецкий язык)» [33]. Этот факт говорит об ограниченном образовательном выборе в региональном контексте, что может ограничивать доступность высшего образования во Франции.

Заключение

Сравнительный анализ, проведенный в настоящей работе, показал, что существуют самые различные системы отбора абитуриентов в вузы, и особенности этих систем разнятся в зависимости от страны или группы стран. При этом те или иные особенности образовательных систем могут оказывать влияние на уровень доступности высшего образования. В целом, можно сказать, что образовательные системы, характеризующиеся высоким уровнем селективности и автономности, будут иметь отличительной особенностью невысокий уровень доступности высшего образования (как, например, в США или Великобритании). Чем менее система автономна и чем менее селективны образовательные учреждения, тем, скорее всего, система высшего образования будет доступнее (как, к примеру, в постсоветских государствах). Тем не менее, обеспечить высокий уровень доступности высшего образования в странах с селективными и автономными образовательными системами можно с помощью ряда инструментов финансовой поддержки (как в Скандинавских государствах). Таким образом, высокий уровень селективности и автономности может негативно сказаться на доступности высшего образования, а высокий уровень развития системы финансовой поддержки может нивелировать это влияние и положительно сказаться на доступности высшего образования, что и является ключевым выводом настоящего исследования.

В целом, образовательные системы постсоветских стран можно охарактеризовать как наименее селективные, обладающие низкой степенью автономии, при этом важно отметить растущий фокус образовательной политики на повышение

доступности высшего образования. Вузы США и Великобритании являются в автономными, селективными (в Америке частично селективными), а высшее образование в этих странах характеризуется средним уровнем доступности. Относительным равенством доступа к высшему образованию характеризуются такие страны Европы, как Германия и Франция. Вузы в этих странах являются также в средней степени селективными и в средней степени автономными. Наиболее доступным высшее образование является в скандинавских странах – Норвегии, Финляндии. Вузы в этих странах являются также в умеренно селективными и автономными.

Учитывая важность обеспечения доступности высшего образования в контексте сглаживания социального неравенства и исходя из положений модели, проиллюстрированных кейсами различных образовательных систем, можно обозначить следующие рекомендации. В соответствии с положениями модели, нужно проводить политику, направленную на создание условий поступления в вузы, при которых отдельные социальные группы (например, имеющие больше финансовых ресурсов) получают преимущества за счет осуществления затрат на дополнительную подготовку. Это может быть достигнуто, с одной стороны, путем дальнейшей работы по унификации требований к поступающим и повышения прозрачности перехода «школа-вуз». В этом плане введение ЕГЭ в России было очень важным шагом, направленным на повышение доступности высшего образования. С другой стороны, необходимо повышать качество школьного образования с целью сглаживания неравенства, возникающего при поступлении в вузы. Кроме того, можно оказывать и дополнительную информационную поддержку для того, чтобы абитуриенты имели более полное представление о требованиях вузов и о возможностях поступления.

В дополнение к институциональному реформированию системы отбора абитуриентов и повышению качества школьного образования, немаловажной является и финансовая поддержка студентов, причем даже тех, которые по результатам вступительных испытаний получили право обучения на бюджетном месте. Гранты на обучение и образовательные кредиты должны покрывать не только стоимость обучения, но и сопутствующие расходы (на проживание, питание, покупку учебной литературы). При этом образовательные кредиты должны предоставляться на льготных условиях для стимулирования спроса. Так, в России в данное время реализуется программа

образовательного кредитования с государственной поддержкой. Сумма кредита в этом случае будет равна стоимости обучения, а ставка по кредиту будет составлять 3 %. Срок погашения кредита состоит из двух этапов – льготного и основного. Льготный этап длится весь период обучения в вузе и следующие 9 месяцев после завершения обучения. За этот период студент оплачивает проценты по кредиту. В ходе основного периода (15 лет) необходимо погасить основной долг [38]. Кроме того, вузы могут самостоятельно выделять средства для поддержки талантливых студентов. Например, программа «Социальный лифт» в НИУ ВШЭ существует для того, чтобы сократить влияние социально-экономических факторов, ограничивающих доступность высшего образования. В случае непоступления на бюджетные места абитуриенты, к примеру, чьи семьи обладают низким уровнем дохода, чьи родители имеют низкий уровень образования, могут быть зачислены за счет средств университета [39].

Наибольший эффект в повышении доступности высшего образования может быть достигнут только комплексными мерами, связанными с регулированием неравенства, которое возникает еще до поступления (например, из-за высокой вариации качества школьного образования), дальнейшей унификацией правил поступления в вузы и предоставлением информационной и финансовой помощи как абитуриентам, так и студентам вузов в процессе обучения. Подобные меры будут способствовать повышению отдачи от высшего образования как на индивидуальном уровне, так и для общества в целом.

Список литературы

1. Moscarini G. Job matching and the wage distribution // *Econometrica*. 2009. Vol. 73, nr. 2. P. 481–516.
2. Sweetland S. R. Human capital theory: Foundations of a field of inquiry // *Review of educational research*. 1996. Vol. 66, nr. 3. P. 341–359.
3. McMahon W. W. The total return to higher education: Is there underinvestment for economic growth and development? // *The quarterly review of economics and finance*. 2018. Vol. 70. P. 90–111.
4. Bugakova P., Prakhov I. Regional Accessibility of Higher Education in Russia. NRU Higher School of Economics. Series EDU “Education”. 2020. Vol. 58. 33 p.
5. Boarini R., Martins J. O., Strauss H., de la Maisonneuve C., Nicoletti G. Investment in Tertiary Education: Main Determinants and Implications for Policy // *CESifo Economic Studies*. 2008. Vol. 54, nr. 2. P. 277–312. DOI: 10.1093/cesifo/ifn017
6. Prakhov I. The Accessibility of Higher Education in Russia: Sources and Mechanisms of Inequality // *Higher Education in Russia and Beyond*. 2021. Vol. 1, nr. 26. P. 21–22.

7. Karabel J., Astin A. W. Social class, academic ability, and college "quality" // *Social Forces*. 1975. Vol. 53, nr. 3. P. 381–398.
8. Davies S., Guppy N., Fields of Study, College Selectivity, and Student Inequalities in Higher Education // *Social Forces*. 1997. Vol. 75, nr. 4. P. 1417–1438. DOI: 10.1093/sf/75.4.1417
9. Holland M. M., Ford K. S. Legitimizing Prestige through Diversity: How Higher Education Institutions Represent Ethno-Racial Diversity across Levels of Selectivity // *The Journal of Higher Education*. 2021. Vol. 92, nr. 1. P. 1–30. DOI: 10.1080/00221546.2020.1740532
10. Triventi M. Higher education regimes: an empirical classification of higher education systems and its relationship with student accessibility // *Quality & Quantity*. 2013. Vol. 48, nr. 3. P. 1685–1703. DOI: 10.1007/s11135-013-9868-7
11. Curtis S., Klapper R. Financial support systems: the student experience in England and France // *International Journal of Social Economics*. 2005. Vol. 32, nr. 1/2. P. 121–132. DOI: 10.1108/03068290510575676
12. Прахов И. А., Андрущак Г. В. Характеристики образовательных кредитов и их влияние на спрос на образовательное кредитование в России // X Международная научная конференция по проблемам развития экономики и общества: в 3 кн. Москва : Издательский дом ГУ-ВШЭ, 2010. Кн. 1. С. 526–537.
13. Поступление в вузы в постсоветских странах: экзамены как инструмент решения государственных задач / сост. и науч. ред. В. А. Болотов, Р. В. Горбовский. Москва : Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. 168 с.
14. Bugakova P., Admission Systems in Post Soviet Countries: a Shared Past, Common Problems, Different Solution // *Higher Education in Russia and Beyond*. 2021. Vol. 1, nr. 26. P. 6–7.
15. Корбут А. М. Система образования Азербайджана // Аналитический обзор международных тенденций развития высшего образования. 2004. № 7. URL: <http://charko.narod.ru/tekst/an7/1.html> (дата обращения: 03.09.2020).
16. Sputnik (2020). URL: <https://ru.sputnik.kg/society/20200803/1049206113/kyrgyzstanminobrnauki-postuplenie-tur.html> (дата обращения: 03.09.2020).
17. Российская газета (2019). URL: <https://rg.ru/2019/03/27/ezhegodno-tysiachi-vypusnikov-iz-kirgizii-postupaiut-v-vuzy-rossii.html> (дата обращения: 03.09.2020).
18. Радио Озоди (2020). URL: <https://rus.ozodi.org/a/30810102.html> (дата обращения: 03.09.2020).
19. Результаты Общереспубликанского тестирования и зачисления на грантовые и контрактные места вузов Кыргызской Республики в 2019 году URL: http://www.testing.kg/media/uploads/files/ORT_Report_2019_Russ.pdf (дата обращения: 01.09.2020).
20. Шардыко З. В. Инструменты отбора студентов на обучение в британских университетах // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. 2014. № 2 (196). С. 110–117.
21. Schwartz, S. Fair admissions to higher education: recommendations for good practice. London: Higher Education Steering Group, 2004. 90 p.
22. QS World University Ranking (2020). URL: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2020> (дата обращения: 01.09.2020).
23. Прахов И. А. Обзор основных моделей перехода «школа-вуз» в западноевропейских странах и США // Вопросы образования. 2009. № 2. С. 108–120.
24. Evans B. J. College admission testing in America. International perspectives in higher education admission policy: A reader. New York: Peter Lang. 2015. URL: <https://cepa.stanford.edu/sites/default/files/Draft%20of%20College%20Testing%20in%20America.pdf> (дата обращения: 02.09.2020).
25. Запругаев С. А. Системы высшего образования России и США // Вестник Воронежского государственного университета. 2001. № 1. С. 39–47.
26. Zimdars A. M. Meritocracy and the university: Selective admission in England and the United States. London: Bloomsbury Publishing, 2016. 256 p.
27. Хууско К., Корепанова А. А. Образование в Финляндии // Инновационные проекты и программы в образовании. 2010. № 5. С. 10–17.
28. Антюшина Н. М. Финляндия – мировой лидер системы образования // Современная Европа. 2013. № 4. С. 46–53.
29. Пчелинцев В. С. Государственная политика в области высшего образования в Финляндии: приоритеты и механизмы регулирования // Актуальные проблемы Европы. 2013. № 2. С. 83–113.
30. Вахштайн В. С. Система высшего образования в Норвегии // Вестник Российской академии наук. 2007. № 77 (4). С. 359–364.
31. NC-Tabelle für Studiengänge mit dem Abschlussziel Bachelor oder Staatsexamen (2020). URL: https://www.fu-berlin.de/studium/docs/DOC/ncliste_staatsexamen_und_monobachelor.pdf (дата обращения: 03.09.2020).
32. Глузман А. Особенности современного высшего образования за рубежом (Англия, Бельгия, Франция, США, Израиль) // Культура народов Причерноморья. 2005. № 58. С. 8–11.
33. Крайсман Н. В., Фушель Д. Д. Система высшего образования во Франции: слабые стороны, парадоксы и задачи университетов // Современные проблемы науки и образования. 2015. № (2–2). С. 373–373.
34. Свиридонова В. П., Аззауи М. Система высшего образования во Франции // Artium Magister. 2005. № 8. С. 61–66.
35. Studying in Germany URL: <https://www.studying-in-germany.org/german-abitur/> (дата обращения: 02.09.2020).
36. Freie Universität Berlin URL: https://www.fu-berlin.de/en/studium/information_a-z/ncmerkblatt/index.html (дата обращения: 03.09.2020).
37. Kübler, D. University admission practices – Germany (2012). MiP Country Profile, 2.
38. Кредит на образование с господдержкой. URL: https://www.sberbank.ru/ru/person/credits/money/credit_na_obrazovanie (дата обращения: 22.11.2021).
39. Социальный лифт. URL: <https://ba.hse.ru/socialscholarship/> (дата обращения: 22.11.2021).

References

1. Moscarini G. Job matching and the wage distribution. *Econometrica*, 2009, vol. 73, nr. 2, pp. 481–516. (In Eng.).

2. Sweetland S. R. Human capital theory: Foundations of a field of inquiry. *Review of educational research*, 1996, vol. 66, nr. 3, pp. 341–359. (In Eng.).
3. McMahon W. W. The total return to higher education: Is there underinvestment for economic growth and development? *The quarterly review of economics and finance*, 2018, vol. 70, pp. 90–111. (In Eng.).
4. Bugakova P., Prakhov I. Regional Accessibility of Higher Education in Russia. NRU Higher School of Economics. Series EDU “Education”. 2020, vol. 58. 33 p. (In Eng.).
5. Boarini R., Martins J. O., Strauss H., de la Maisonneuve C., Nicoletti G. Investment in Tertiary Education: Main Determinants and Implications for Policy. *CESifo Economic Studies*, 2008, vol. 54, nr. 2, pp. 277–312. DOI: 10.1093/cesifo/ifn017 (In Eng.).
6. Prakhov I. The Accessibility of Higher Education in Russia: Sources and Mechanisms of Inequality. *Higher Education in Russia and Beyond*, 2021, vol. 1, nr. 26, pp. 21–22. (In Eng.).
7. Karabel J., Astin A. W. Social class, academic ability, and college “quality”. *Social Forces*, 1975, vol. 53, nr. 3, pp. 381–398. (In Eng.).
8. Davies S., Guppy N. Fields of Study, College Selectivity, and Student Inequalities in Higher Education. *Social Forces*, 1997, vol. 75, nr. 4, pp. 1417–1438. DOI: 10.1093/sf/75.4.1417 (In Eng.).
9. Holland M. M., Ford K. S. Legitimizing Prestige through Diversity: How Higher Education Institutions Represent Ethno-Racial Diversity across Levels of Selectivity. *The Journal of Higher Education*, 2021, vol. 92, nr. 1, pp. 1–30. DOI: 10.1080/00221546.2020.1740532 (In Eng.).
10. Triventi M. Higher education regimes: an empirical classification of higher education systems and its relationship with student accessibility. *Quality & Quantity*, 2013, vol. 48, nr. 3, pp. 1685–1703. DOI: 10.1007/s11135-013-9868-7 (In Eng.).
11. Curtis S., Klapper R. Financial support systems: the student experience in England and France. *International Journal of Social Economics*, 2005, vol. 32, nr. 1/2, pp. 121–132. DOI: 10.1108/03068290510575676 (In Eng.).
12. Prakhov I. A., Andrushchak G. V. Charakteristiki obrazovatel’nykh kreditov i ikh vliyaniye na spros na obrazovatel’noye kreditovaniye v Rossii [Characteristics of the educational credits and their influence on the demand of the educational credits in Russia]. X Mezhdunarodnaya nauchnaya konferentsiya po problemam razvitiya ekonomiki i obshchestva: V 3 kn. Moscow, Izdatel’skiy dom GU-VSHE, 2010. Kn. 1, pp. 526–537. (In Russ.).
13. Postupleniye v vuzy v postsovetских stranakh: ekzameny kak instrument resheniya gosudarstvennykh zadach [Entering higher education institutes in Post-Soviet countries: exams as an instrument of the addressing public goals]. Sost. i nauch. red. V. A. Bolotov, R. V. Gorbovskiy; Moscow, Izd. dom Vysshey shkoly ekonomiki, 2020. 168 p. (In Russ.).
14. Bugakova P. Admission Systems in Post Soviet Countries: a Shared Past, Common Problems, Different Solution. *Higher Education in Russia and Beyond*, 2021, vol. 1, nr. 26, pp. 6–7. (In Eng.).
15. Korbut A. M. Sistema obrazovaniya Azerbaydzhana [Azerbaijan’s educational system]. *Analiticheskiy obzor mezhdunarodnykh tendentsiy razvitiya vysshego obrazovaniya* [Analytical Review of International Trends in Higher Education], 2004, vol. 7. URL: <http://charko.narod.ru/tekst/an7/1.html> (accessed: 03.09.2020). (In Russ.).
16. Sputnik (2020). URL: <https://ru.sputnik.kg/society/20200803/1049206113/kyrgyzstan-minobrnauki-postuplenie-tur.html> (accessed 03.09.2020). (In Russ.).
17. Rossiyskaya gazeta (2019). URL: <https://rg.ru/2019/03/27/ezhegodno-tysiachi-vypusknikov-iz-kirgizii-postupaiut-v-vuzy-rossii.html> (accessed 03.09.2020). (In Russ.).
18. Radio Ozodi (2020). URL: <https://rus.ozodi.org/a/30810102.html> (accessed 03.09.2020). (In Russ.).
19. Rezul’taty Obshcherespublikanskogo testirovaniya i zachisleniya na grantovyye i kontraktnyye vuzov Kyrgyzskoy Respubliki v 2019 godu [Results of the Educational Assessment and of the enrolment in grant and commercial places in Kyrgyzstan]. URL: http://www.testing.kg/media/uploads/files/ORT_Report_2019_Russ.pdf (accessed 01.09.2020). (In Russ.).
20. Shardyko Z. V. Instrumenty otbora studentov na obucheniye v britanskikh universitetakh [Instruments of the selection process of students in Great Britain’s universities]. *Nauchno-tekhnicheskiy vedomosti Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo politekhnicheskogo universiteta. Gumanitarnyye i obshchestvennyye nauki* [St. Petersburg State Polytechnical University Journal. Humanities and Social Sciences], 2014, vol. 2 (196), pp. 110–117. (In Russ.).
21. Schwartz S. Fair admissions to higher education: recommendations for good practice. London, Higher Education Steering Group, 2004. 90 p. (In Eng.).
22. QS World University Ranking (2020). URL: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2020> (accessed 01.09.2020). (In Eng.).
23. Prakhov I. A. Obzor osnovnykh modeley perekhod «shkola – vuz» v zapadnoyevropeyskikh stranakh i SSHA [Review of the main models of the “school-HEI” move in Western European countries and USA]. *Voprosy obrazovaniya* [Educational Issues], 2009, vol. 2, pp. 108–120. (In Russ.).
24. Evans B. J. College admission testing in America. International perspectives in higher education admission policy: A reader. New York: Peter Lang. 2015. URL: <https://cepa.stanford.edu/sites/default/files/Draft%20of%20College%20Testing%20in%20America.pdf> (accessed: 02.09.2020). (In Eng.).
25. Zapryagayev S. A. Sistemy vysshego obrazovaniya Rossii i SSHA [Systems of higher education in Russia and USA]. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta* [Journal of Voronezh State University], 2001, nr. 1, pp. 39–47. (In Russ.).
26. Zimdars A. M. Meritocracy and the university: Selective admission in England and the United States. London, Bloomsbury Publishing, 2016. 256 p. (In Eng.).
27. Khuusko K., Korepanova A. A. Obrazovaniye v Finlyandii [Education in Finland]. *Innovatsionnyye proyekty i programmy v obrazovanii* [Innovational Projects and Programs in Education], 2010, nr 5, pp. 10–17. (In Russ.).

28. Antyushina N. M. Finlyandiya – mirovoy lider sistemy obrazovaniya [Finland is a world leader of the educational system]. *Sovremennaya Yevropa* [Modern Europe], 2013, nr 4, pp. 46–53. (In Russ.).
29. Pchelintsev V. S. Gosudarstvennaya politika v oblasti vysshego obrazovaniya v Finlyandii: priority i mekhanizmy regulirovaniya [Public policy in the sphere of higher education in Finland: priorities and regulation mechanisms]. *Aktual'nyye problemy Yevropy* [European Actual Problems], 2013, nr 2, pp. 83–113. (In Russ.).
30. Vakhshayn V. S. Sistema vysshego obrazovaniya v Norvegii [Higher education system in Norway]. *Vestnik Rossiyskoy akademii nauk* [Herald of the Russian Academy of Science], 2007, nr 77 (4), pp. 359–364. (In Russ.).
31. NC-Tabelle für Studiengänge mit dem Abschlussziel Bachelor oder Staatsexamen (2020). URL: https://www.fu-berlin.de/studium/docs/DOC/ncliste_staatsexamen_und_monobachelor.pdf, (accessed 03.09.2020). (In Germ.).
32. Gluzman A. Osobennosti sovremennogo obrazovaniya za rubezhom (Angliya, Bel'giya, Frantsiya, SSHA, Izrail') [Features of the modern education abroad (England, Belgium, France, USA, Israel)]. *Kul'tura narodov Prichernomor'ya* [Culture of People of the Black Sea Region], 2005, nr 58, pp. 8–11. (In Russ.).
33. Kraysman N. V., Fushel' D. D. Sistema vysshego obrazovaniya vo Frantsii: slabye storony, paradoksy i zadachi universitetov [Higher education system in France: weaknesses, paradoxes and tasks of the universities]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern Problems of Science and Education], 2015, nr (2–2), pp. 373–373. (In Russ.).
34. Sviridonova V. P., Azzaui M. Sistema vysshego obrazovaniya vo Frantsii [Higher education system in France]. *Artium Magistr* [Artium Magister], 2005, nr 8, pp. 61–66. (In Russ.).
35. Studying in Germany, URL: <https://www.studying-in-germany.org/german-abitur/> (accessed 02.09.2020). (In Eng.).
36. Freie Universität Berlin. URL: https://www.fu-berlin.de/en/studium/information_a-z/ncmerkblatt/index.html (accessed 03.09.2020). (In Germ.).
37. Kübler, D. University admission practices – Germany (2012). MiP Country Profile, 2. (In Eng.).
38. Kredit na obrazovaniye s gospodderzhkoy [Educational credit with governmental support]. URL: https://www.sberbank.ru/ru/person/credits/money/credit_na_obrazovanie (accessed 22.11.2021). (In Russ.).
39. Sotsial'nyy lift [Upward mobility]. URL: <https://ba.hse.ru/socialscholarship/> (accessed 22.11.2021). (In Russ.).

Рукопись поступила в редакцию 15.10.2021
Submitted on 15.10.2021

Принята к публикации 02.12.2021
Accepted on 02.12.2021

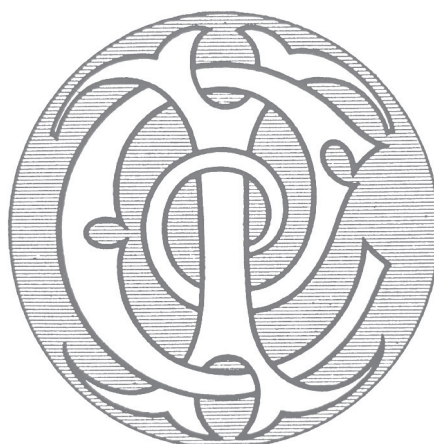
Информация об авторах / Information about the authors

Бугакова Полина Олеговна – стажер-исследователь, Институт институциональных исследований, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», pobogdanova@edu.hse.ru

Прахов Илья Аркадьевич – кандидат экономических наук, доцент, Институт институциональных исследований, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», iprahov@hse.ru

Polina O. Bugakova – intern researcher, Center for Institutional Studies, National Research University “Higher School of Economics”, pobogdanova@edu.hse.ru

Илья А. Прахов – PhD in Economics, Associate Professor, Center for Institutional Studies, National Research University “Higher School of Economics”, iprahov@hse.ru





DOI 10.15826/umpa.2021.04.036

БАРЬЕРЫ НА ПУТИ ПОСТРОЕНИЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ КАРЬЕРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ*

Г. З. Ефимова

*Тюменский государственный университет
Россия, 625003, Тюмень, ул. Володарского, 6;
g.z.efimova@utmn.ru*

Аннотация. Актуальность рассматриваемой в статье исследовательской проблемы определяется затруднениями в привлечении в академическую сферу научно-педагогических работников (в том числе молодых) с последующим закреплением в ней. Эти затруднения обусловлены наличием разнообразных препятствий (барьеров), осложняющих построение карьеры в высшем учебном заведении. Автором публикации проанализированы экспертные интервью с 108 информантами – штатными сотрудниками российских университетов. По материалам данных интервью выявлены ключевые барьеры на пути построения научно-педагогическими работниками академической карьеры и составлена классификация этих барьеров.

Представленные в статье материалы могут быть полезны кадровым службам учреждений высшего образования для выстраивания карьерных траекторий сотрудников различных возрастных групп и выявления конкретных препятствий, мешающих развитию карьеры, с последующим их нивелированием, а также научно-педагогическим работникам, заинтересованным в карьерном продвижении. В продолжение исследования потребуется количественный анализ данных, полученных по результатам анкетного опроса научно-педагогических работников по предложенной автором статьи классификации барьеров, затрудняющих построение в вузе академической карьеры. **Ключевые слова:** академическая карьера, карьерные траектории, карьера преподавателя вуза, профессорско-преподавательский состав, научно-педагогические работники, препятствия для карьеры, барьеры карьеры, высшее образование, преподаватель университета, академический рынок труда

Благодарность. Руководителю научного проекта А. Н. Сорокину, кандидату исторических наук, доценту, директору Школы исследований окружающей среды и общества («Антропошкола»), директору исследовательского центра «Человек, природа, технологии» (ТюмГУ, Тюмень), и М. В. Грибовскому, доктору исторических наук, профессору кафедры российской истории (ТГУ, Томск), ведущему научному сотруднику исследовательского центра «Человек, природа, технологии» (ТюмГУ, Тюмень), проводившим экспертные интервью совместно с автором статьи.

Для цитирования: Ефимова Г. З. Барьеры на пути построения академической карьеры преподавателями высшей школы // Университетское управление: практика и анализ. 2021. Т. 25, № 4. С. 55–74. DOI 10.15826/umpa.2021.04.036.

DOI 10.15826/umpa.2021.04.036

BARRIERS TO ACADEMIC CAREER DEVELOPMENT FOR UNIVERSITY TEACHERS

Galina Z. Efimova

*Tyumen State University
3 Volodarskogo str., Tyumen, 625003, Russian Federation;
g.z.efimova@utmn.ru*

* Финансирование исследования – грант Российского научного фонда, проект № 19-18-00485 «Человеческое измерение трансформационных процессов в российских университетах: исторический опыт, тенденции и ответы на вызовы современности».

Abstract. The relevance of the issue in the present study is determined by the fact that it is difficult to engage and retain employees (including young ones) in the academic sphere because of various career barriers, which complicate pursuing a career in higher education. The study was conducted using the method of expert interviews with 108 full-time employees of Russian universities including administration, management, academic and teaching staff. These interviews identified the key barriers to academic careers for researchers and also classified these barriers. Presented findings can be useful for HR departments of higher education institutions for building various career paths for the employees of different ages, or for identifying specific types of barriers in career development to be overcome. The results of the study are relevant for academic and teaching staff interested in career development. The prospect of further research is to conduct a quantitative analysis based on the questionnaire results received from interviewing academic and teaching staff with the use of the proposed classification of academic career barriers.

Keywords: academic career, career path, university teaching career, academic staff, teaching staff, career obstacles, career barriers, higher education, university teacher, academic labour market

Gratitude. Sorokin A. N. (Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Head of the School of Environmental and Society Studies, Head of the Department of Russian History, Head of the Research Center «Human, Nature, Technologies», University of Tyumen, Tyumen) and Gribovsky M. V. (Doctor of Historical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Russian History, TSU, Tomsk), senior researcher at the research center «Human, Nature, Technologies», University of Tyumen, Tyumen), who conducted expert interviews with the author of the article.

For citation: Efimova G. Z. Barriers to Academic Career Development for University Teachers. University Management: Practice and Analysis, 2021, vol. 25, nr 4, pp. 55–74. doi 10.15826/umpa.2021.04.036. (In Russ.).

Введение

Согласно Указу Президента Российской Федерации 2021 год в России обозначен Годом науки и технологий. Для поддержки и развития науки создан национальный проект «Наука» (2019–2024 гг.); ожидается, что его реализация позволит России войти в пятерку мировых лидеров по приоритетным направлениям науки, снизить отток отечественных ученых за границу и повысить привлекательность российских научных организаций для иностранных ученых. Сегодня стратегический приоритет вузов – сочетание образовательной и научной деятельности, что определяется повышенным вниманием государства к академической карьере научно-педагогических работников (НПР) и привлечению в отечественную сферу науки и технологий талантливой молодежи с последующим закреплением в ней и нивелированием возможных препятствий, мешающих развитию их академической карьеры.

В условиях запуска Единой программы государственной поддержки университетов Российской Федерации для реализации прорывных проектов, направленных на научно-технологическое развитие страны («Приоритет-2030»), значимым становится закрепление и профессиональное развитие в вузах талантливых кадров. Отсюда и цель проведенного нами исследования – анализ препятствий, затрудняющих построение академической карьеры научно-педагогическими работниками, на примере ведущих российских университетов.

Рассматриваемая в статье исследовательская проблема касается определения барьеров,

тормозящих развитие академической карьеры вузовских преподавателей и ученых; выявление этих барьеров позволит разработать стратегии их нивелирования на государственном и / или организационном уровне.

Старт трудовой карьеры научно-педагогических работников российских вузов часто осложняется большим объемом аудиторной нагрузки (она выше, чем у представителей более высоких должностей), необходимостью развития педагогических навыков, более низким уровнем заработной платы (по сравнению с доцентами и профессорами) и отсутствием гарантий занятости и дальнейшего карьерного продвижения. Сфера науки и высшего образования является высококонкурентной, и это затрудняет трудоустройство в вузе специалиста, не имеющего опыта участия в научно-исследовательских коллективах и научного задела (например, публикаций). На академической карьере научно-педагогических работников негативно сказываются неопределенность профессиональных перспектив и низкий уровень исследовательской инфраструктуры. Многие научно-педагогические работники сталкиваются с трудностями при получении даже временной позиции в ведущих вузах [1].

Ключевые препятствия для академической карьеры вызваны либо институциональными или организационными факторами, либо носят индивидуальный (личностный) характер.

Внешний запрос на анализ обозначенной проблематики поступает на институциональном уровне (необходимость укрепления человеческого и интеллектуального капитала страны посредством подготовки, привлечения и закрепления

научно-педагогических работников в академическом секторе); на организационном уровне (каждый вуз заинтересован в удержании талантливых работников для обеспечения своей конкурентоспособности в отечественном и международном академическом секторе); и на уровне индивидуальном (научно-педагогический работник, ориентированный на профессиональное и карьерное развитие, заинтересован в нивелировании негативных факторов, влияющих на его трудовую деятельность и академическое продвижение).

Основной исследовательский интерес отечественных и зарубежных исследователей сконцентрирован на начальных этапах академической карьеры: изучается мотивация аспирантов [2, 3], постдоков [4] и молодых ученых [5–7], а также основные причины отказа выпускников вузов от работы в высших учебных заведениях [8, 9]. Установлено, что ресурсы поддержки – наиболее эффективный вариант противодействия барьерам на данных этапах [10]. Наш же исследовательский интерес распространяется не только на первые шаги в академической среде, но и далеко за их пределы.

В мире наблюдается масштабный процесс институциональной трансформации академической карьеры [11–14]. Вместе с тем в отечественной академической сфере сохраняется узость должностной линейки и отсутствует полноценная карьерная лестница. Существующая сегодня градация научных должностей, заимствованная из советского прошлого, признается устаревшей, в то время как плавный карьерный рост (по примеру систем оплаты труда в западных университетах) предоставляет работникам больше свободы и стимулов для карьерного роста [15].

Академическая карьера может отталкивать молодежь продолжительным периодом, который предстоит преодолеть до того, как результат станет ощутим в финансовой и нематериальной плоскостях. Первые несколько лет молодые ученые практически не имеют возможности получать конкурентоспособную заработную плату. Ситуация выравнивается спустя несколько лет после защиты кандидатской диссертации (при условии активной научно-исследовательской деятельности). Средняя продолжительность карьерного роста исследователей такова: в научном становлении – 10 лет; в достижении научного признания – 15 лет; в достижении статуса руководителя – 15 лет; в достижении достойной оплаты труда – 15 лет (см.: [16, 50]). Соответственно, ощутимых карьерных успехов можно ожидать примерно к 40 годам [17]. В качестве ключевого

неформального барьера отмечается искусственное сдерживание карьерного роста, что вызывает трудности при встраивании молодежи в ландшафт академического сообщества [18].

С теми или иными трудностями академического продвижения исследователи сталкивались и раньше. Так, в опубликованном в 2000 году зарубежном источнике отмечалось: «Молодым выпускникам сегодня намного труднее, чем несколько десятилетий назад. Они боятся, что не найдут работу, и готовы делать все, что им говорят их профессора, не задавая вопросов и не развивая свои собственные идеи» [19, 37].

Представленные в научной литературе классификации препятствий для построения академической карьеры опираются на три критерия:

- (1) этапность (барьеры входа и закрепления; барьеры продвижения; выталкивающие барьеры);
- (2) масштаб распространения (институциональные барьеры; организационные барьеры; индивидуальные барьеры);
- (3) сфера действия (финансовые барьеры; организационные барьеры; морально-этические барьеры).

Применительно к молодым научно-педагогическим работникам рассмотрим действие отдифференцированных по **сфере действия** барьеров подробнее.

Финансовые барьеры. Исследования отечественных авторов [20] показывают, что две трети респондентов (66 %) называют этот фактор главным в массиве проблем российской науки. Наиболее остро научно-педагогическими работниками воспринимается соотношение заработной платы и трудозатрат; НПП ощущают финансовую несостоятельность и уязвимость, выражают недовольство молчаливым принятием таких условий и вынужденным совмещением нескольких видов деятельности (научно-исследовательской, образовательной и административной) (см.: [20, 259]). Основным источником дохода для значительной части НПП становятся гранты и хоздоговорные работы. Недофинансирование сферы отечественного образования и науки указывается как основной барьер, препятствующий привлечению, закреплению и последующему карьерному росту ученых [17].

Организационные барьеры. Обусловлены эти барьеры не только структурой научных организаций и ее трансформациями (например, изменением требований к защите диссертаций, реорганизацией диссертационных советов и усилением бюрократических процедур). Планирование карьеры в отечественных вузах затрудняют такие факторы,

как отсутствие или несформированность корпоративных программ развития кадрового потенциала и создания кадрового резерва; закрытость кадровой политики; недостаточная социальная база для воспроизводства научно-педагогических кадров из-за демографической ситуации [21].

Морально-этические барьеры. Барьеры этого рода связаны с диссонансом социальной значимости, уникальности профессии ученого и его социального положения. Естественными потребностями исследователей становятся свобода научного творчества и уважение человеческого достоинства [20].

Опираясь на статистические показатели, Ю. С. Эзрох выделяет по критерию **этапности** построения академической карьеры **барьеры входа** в академическую сферу, из-за которых молодежь не стремится преподавать в вузе [22]:

- низкие доходы при отсутствии ученой степени кандидата наук;
- длительность и «тернистость» процесса ее получения (в среднем 5–7 лет);
- невысокие зарплаты в будущем даже после защиты диссертации.

На тех, кто уже начал карьеру в сфере науки и высшего образования, могут оказать влияние **выталкивающие барьеры** [23]:

- сжатость времени;
- рабочая нагрузка;
- публикационное давление;
- система контрактов;
- конфликт биологического и карьерного времени;
- гиперконнективность (сетевое подключение к техническим устройствам в рабочее и нерабочее время).

Отдельно выделяются стрессогенные факторы (связанные в основном с многозадачностью деятельности научно-педагогического работника, вынужденного совмещать образовательную, исследовательскую деятельность, а часто еще и административную и общественную нагрузку). Стрессогенный фактор при накоплении до критического порога (индивидуально воспринимаемого человеком) тоже тормозит академическую карьеру [24].

Над выявлением препятствий на пути академической карьеры в планетарном масштабе и выработкой стратегий по их устранению работает Глобальная молодежная академия¹ (организация, состоящая из молодых ученых и выпускников

вузов из 83 стран). Главные причины отказа молодежи от академической карьеры – отсутствие наставничества, инфраструктуры, ресурсов (персонала, материалов) и финансирования исследований [25]. В результате ученые (как правило, молодые и талантливые) либо вымываются из сферы науки и высшего образования, либо начинают строить карьеру в вузах и научных организациях за пределами России («утечка мозгов»). Наглядное тому подтверждение – повышение среднего возраста кадрового состава вузов [26].

При этом молодые ученые в основном демонстрируют привязанность к России, воспринимая эмиграцию как вынужденную меру. При ответе на вопрос: «Рассматриваете ли Вы возможность переезда в другую страну для продолжения научной деятельности на более выгодных условиях?» – каждый седьмой ответил утвердительно (15 %). Каждый второй допускает такую возможность (54 %), не исключая свой выход из российской академической среды. В группу «потенциально утекающих» входят преимущественно мотивированные исследователи с высокими показателями научной продуктивности, полностью (61 %) или частично (31 %) удовлетворенные своей работой [27].

Основным выталкивающим фактором для тех, кто не исключает длительной стажировки / работы за рубежом, становится карьерная нестабильность. Возраст «потенциально утекающих» из российской науки приходится на определенные периоды академического пути: 23 года (окончание вуза), 25 лет (завершение аспирантуры), 29–30 лет (осознание профессиональных перспектив) [27].

В целом академическая карьера характеризуется высоким уровнем трудовой неопределенности [28, 29]. В частности, преподаватели и исследователи не имеют устойчивых гарантий на продление контракта в конкретном вузе. Чтобы оставаться на должности преподавателя, научно-педагогическому работнику нужно обладать высокой конкурентоспособностью в сфере научных исследований (что выражается, например, в высоких наукометрических показателях) и постоянно совершенствовать свои компетенции [30]. Карьерная неопределенность и отсутствие гарантий сохранения рабочего места на продолжительный период времени вызывают у человека стресс и стремление сменить работу на более стабильную [4, 24]. Конкурентоспособные преподаватели и исследователи, сталкивающиеся с «шаткими карьерными условиями» (*precarious career conditions*), при прочих равных условиях предпочтут другую

¹ См.: Global Young Academy : [сайт]. URL: <https://globalyoungacademy.net/&usg=ALkJrhhszCuQg5f4M4Ew9vXJHklsjXJbMg> (дата обращения: 10.07.2021).

карьеру, за пределами вуза [31–33]. При этом научно-педагогические работники с высокими профессиональными компетенциями менее обеспокоены своей карьерной незащищенностью и более удовлетворены собственной карьерой и ее автономностью [28, 34–36].

Наиболее успешные в научно-исследовательской деятельности «инсайдеры» чаще ориентируются на зарубежные научные организации, задействованы в работах, проводящихся на зарубежные гранты, и готовы уехать за границу на короткое либо продолжительное время [29]. Трансграничная мобильность ученых становится многообразнее, но все чаще носит временный, а не пожизненный характер, превращаясь в неотъемлемую составляющую академической карьеры. Е. Wagner определяет трансмобильность как результат географического переселения и профессионального продвижения (см. об этом: [11, 143]). Преподаватели и исследователи уезжают в другие страны для повышения профессиональной и личной конкурентоспособности, способствующей интеграции в международное научное сообщество [37].

Отдельного исследовательского внимания заслуживают академическая женская карьера и соблюдение баланса между личной жизнью и трудовой деятельностью [38, 39]. Е. Ю. Рождественская отмечает наличие в вузовской среде механизмов дискриминации женщин-ученых [39].

Наиболее эффективный способ противодействия барьерам карьерного развития – самоуправление собственным профессиональным и должностным ростом [40, 41], а также включение в академические сообщества [30].

Итак, развитие академической карьеры имеет на своем пути множество разнообразных барьеров, которые могут препятствовать включению молодого сотрудника в академическую среду вуза либо мешать карьерному продвижению. Важно отметить, что эти барьеры различаются по силе и значимости их влияния на академическую карьеру.

Материалы и методы

Эмпирическое исследование проведено нами с использованием метода полуструктурированного интервью со 108 сотрудниками российских университетов (Тюменский государственный университет – ТюмГУ, Томский государственный университет – ТГУ, Санкт-Петербургский политехнический университет – СПбПУ, Национальный исследовательский ядерный университет – МИФИ, Дальневосточный

федеральный университет – ДВФУ). Опрошенные относились и к административно-управленческому персоналу (проректор, директор, заведующий кафедрой или лабораторией), и к научно-педагогическим работникам (профессор, доцент, научный сотрудник)². Выбор университетов определен их участием в проекте повышения конкурентоспособности ведущих российских вузов среди ведущих мировых научно-образовательных центров (Проект «5-100»).

В исследовании были задействованы штатные сотрудники российских университетов. При анализе полученных результатов учитывались такие данные, как половозрастные и отраслевые характеристики опрошенных, их опыт работы в сфере высшего образования, занимаемые должности и наукометрические показатели.

Сроки проведения интервью: в ТюмГУ – июнь 2019 года, в ТГУ – сентябрь 2019 года, в СПбПУ – март и апрель 2020 года, в МИФИ – октябрь 2020 года, в ДВФУ – март 2021 года. В ТюмГУ и ТГУ интервью проводились в ходе личной беседы (face-to-face) по месту работы информанта. В процедуру проведения полевого этапа, направленного на сбор эмпирических данных, в СПбПУ и МИФИ коррективку внесла пандемия коронавирусной инфекции, и интервью проводились дистанционно с применением сервисов видеосвязи (Zoom, Skype, Viber и FaceTime). Для опроса сотрудников ДВФУ был использован смешанный очно-дистанционный формат. Аналитическая работа проводилась с транскриптами интервью.

Результаты исследования

Для определения перечня барьеров, мешающих построению академической карьеры, частоты их встречаемости, а также степени влияния на конкретную категорию университетских сотрудников (в зависимости от их должности, возраста или пола) мы обратились к информантам с открытыми вопросами.

Какие, по вашему мнению, препятствия сегодня ждут человека, который хотел бы сделать карьеру в научно-образовательной сфере, в университете?

² Организацию и проведение серии интервью осуществили Г. З. Ефимова, кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры общей и экономической социологии (ТюмГУ), и М. В. Грибовский, доктор исторических наук, профессор кафедры российской истории (ТГУ, ТюмГУ), под руководством А. Н. Сорокина, кандидата исторических наук, директора Школы исследований окружающей среды и общества («Антропошкола»), ТюмГУ.

С какими препятствиями при построении академической карьеры лично вы сталкивались в своем вузе и в других учебных заведениях?

Исходя из полученных ответов мы выявили почти три десятка барьеров, встречающихся на профессиональном пути научно-педагогических работников. Далее все эти барьеры были ранжированы нами по трем уровням:

- 1) институциональный уровень;
- 2) организационный уровень;
- 3) индивидуальный уровень.

Барьеры первого уровня (институционального) относятся к *макроуровню* и распространены в международном или государственном масштабе. Барьеры второго уровня (организационного, *мезоуровень*) характерны лишь для конкретных высших учебных учреждений либо их отдельных структурных подразделений. Барьеры третьего уровня (индивидуального, *микроуровень*) детерминированы личными качествами сотрудника,

отсутствием у него определенных компетенций и навыков.

В дополнение выявленные при проведении интервью барьеры подразделены нами по их влиянию на конкретный этап карьерного становления:

1) барьеры входа и закрепления (актуальны для научно-педагогических работников, только начинающих академическую карьеру; барьеры данного типа – индикатор институциональной защиты сферы высшего образования от непрофессионалов);

2) барьеры карьерного продвижения (в рамках конкретного учебного заведения либо в академической сфере в целом);

3) выталкивающие барьеры (из конкретного вуза либо из академической сферы в целом).

В приведенной ниже таблице выявленные нами барьеры представлены в алфавитном порядке в рамках каждого из трех уровней.

Теперь рассмотрим выявленные нами барьеры подробнее согласно предлагаемой типологии.

Таблица 1

Барьеры на пути академической карьеры научно-педагогических работников высшей школы, ранжированные по уровням и оказываемому влиянию

Table 1

Barriers to the academic career of research and teaching staff of higher education, ranked by levels and impact

Уровень барьеров	Наименование барьера	Влияние на карьерное становление		
		Барьеры входа и закрепления	Барьеры карьерного продвижения	Выталкивающие барьеры
1. Институциональный	1.1. Высокие институциональные барьеры и необходимость соответствия квалификационным требованиям	+	+	+
	1.2. Жилищные проблемы	+	+/-	-
	1.3. Многозадачность, совмещение образовательной и научно-исследовательской деятельности	-	+	+
	1.4. Низкий уровень заработной платы при отсутствии ученой степени и на ранних стадиях карьеры	+	+	+
	1.5. Низкий уровень финансирования научных исследований и трудность получения грантов	+	+	+
	1.6. Ограничения академической мобильности	-	+	-
	1.7. Отсутствие карьерных гарантий и стабильности («шаткость» и «незащищенность» карьеры)	+	+	+
	1.8. Отсутствие перспектив построения карьеры в образовании	-	+	+
	1.9. Продолжительность и трудоемкость процесса подготовки и защиты диссертации	+	-	-
	1.10. Формализация и бюрократия	+	+	+

Окончание табл. 1
Table 1 finishes

Уровень барьеров	Наименование барьера	Влияние на карьерное становление		
		Барьеры входа и закрепления	Барьеры карьерного продвижения	Выталкивающие барьеры
2. Организационный	2.1. Возрастная дискриминация	+	+/-	+/-
	2.2. Высокая педагогическая нагрузка (в том числе для молодых ученых и / или сотрудников без ученой степени)	+	+	+
	2.3. Недостаток обратной связи от руководителя	+	+/-	+/-
	2.4. Недостаточная материально-техническая и ресурсная обеспеченность. Отсутствие современного специализированного оборудования и площадей	+/-	+	+
	2.5. Неэффективная преемственность поколений, отсутствие ротации кадров и свободных ставок на кафедре	+	+	+
	2.6. Неэффективное распределение работы внутри коллектива, неэффективный стиль руководства и морально-психологический климат в коллективе и / или организации	+	+	+
	2.7. Отсутствие плана карьерного развития научно-педагогических сотрудников в организации	+	+	+
	2.8. Сила авторитетов и внутрикорпоративная конкуренция	+	+	+
3. Индивидуальный	3.1. Неверный выбор научного руководителя и / или темы диссертационного исследования	+	+/-	+/-
	3.2. Неготовность и / или невозможность включения в научное сообщество и участия в коллаборациях	-	+	+
	3.3. Недостаток педагогических компетенций, неготовность к образовательному процессу	+	-	-
	3.4. Недостаточная вовлеченность сотрудника в неформальные трудовые практики	-	+	+
	3.5. Низкая осведомленность о результатах научных исследований, близких к тематике собственной работы	+	+/-	-
	3.6. Низкие языковые компетенции	+	+	-
	3.7. Отсутствие лидерских качеств, навыков коммуникации и выстраивания эффективного взаимодействия с коллегами	+	+	+
	3.8. Семейные обстоятельства	+	+	+

1. Институциональный уровень

1.1. Высокие институциональные барьеры и необходимость соответствия квалификационным требованиям.

В начале академической карьеры особенно сильны институциональные барьеры, формальные и неформальные правила, которые сотрудник должен неукоснительно соблюдать. Информанты отмечали, что для молодых преподавателей существует высокий входной барьер. Если работник его

прошел, иных глобальных барьеров для его академической карьеры не будет.

Любая профессиональная среда заинтересована в том, чтобы в нее было не просто попасть. Границы надо выстраивать и отстаивать. В академической среде барьерную функцию выполняют ученые степени – получаешь ее и поднимаешься в академической иерархии. Институциональные границы становятся все выше, а бюрократические требования – более непроницаемыми для молодежи (жен., 65 лет, проф., зав. каф.).

Нормативы, которым нужно соответствовать при переходе с одной ступени преподавательской карьеры на другую, – разумные, но трудновыполнимые. От преподавателей администраторы сразу требуют науку и статьи в хороших журналах. Если они преподают, сложно написать разумную статью, вот и пишут что попало (муж., 35 лет, доц.).

1.2. Для большинства молодых научно-педагогических работников актуален вопрос покупки жилья, оформления ипотеки или аренды квартиры.

Низкий уровень заработной платы, особенно на начальных ступенях карьерной лестницы, затрудняет приобретение жилья. Преподаватели, участвовавшие в 90-х годах XX века в государственных жилищных программах, вспоминают об этом опыте преимущественно негативно.

Я участвовал в университетской программе на получение жилья. Уже женился, вырастил троих детей и сам купил квартиру на деньги грантов, но очередь по программе до сих пор не подошла (муж., 41 год, доц.).

1.3. Многозадачность, совмещение образовательной и научно-исследовательской деятельности.

Улучшить финансовую ситуацию позволяет совмещение преподавания и научных исследований.

Ученый занимается интересным делом и неплохо зарабатывает. При этом преподавание – относительно бесплатная нагрузка. Хочешь быть счастливым исследователем, будь добр хотя бы на 0,25 ставки быть несчастливым преподавателем (жен., 28 лет, доц.).

Преподаватели, успешные в научной активности, понимают, что преподавательскую работу [они] ведут практически на общественных началах (муж., 35 лет, доц.).

Доход от образовательной деятельности – крохи, незаметные в общей зарплате. У нас практически нет преподавателя, который только преподает. Это либо те, кто занимается проектами, зарабатывает деньги научной деятельностью и параллельно на четверть ставки ведет один-два курса, либо внешние люди (чиновники, заинтересованные в академической карьере, или практики из коммерческого сектора, которым интересно преподавать). Иногда это бизнес-мотивация – преподавая, они присматривают кадры «для себя» (жен., 60 лет, проф.).

Однако возможность повышения дохода может привести к профессиональному выгоранию

и «вымыванию» из профессии из-за совмещения множества параллельных нагрузок.

От преподавателя требуется многое в разных сферах – преподавание, наука, общественная работа, подготовка конференций, работа с абитуриентами. Трудно совмещать! Серьезный барьер – ограничение по времени, в сутках всего 24 часа (жен., 55 лет, проф.).

1.4. Низкий уровень заработной платы при отсутствии ученой степени и на ранних стадиях карьеры становится опосредованным барьером, не позволяющим укорениться на рабочем месте.

Человек, только пришедший в вуз, преподает, статьи научные пишет, участвует в грантах; это небольшие деньги. На первых порах он снимает квартиру, а еще на что-то жить должен. Нужно семью и детей обеспечивать, квартиру покупать или за ипотеку платить. С финансовой точки зрения ему тяжело (муж., 30 лет, доц.).

Понимая расклад ситуации, молодежь если и делает выбор в пользу аспирантуры (куда мужчин отчасти привлекает предусмотренная законодательством отсрочка от службы в армии), то совмещает ее с работой на производстве.

Принимая человека в аспирантуру, у него заинтересованности немного, так как научные исследования – тяжелый труд, и непонятно, какой будет заработок. Он устраивается на работу, и я, как его научный руководитель, пишу за него отчет по аспирантуре. Раньше молодежь писала статьи и включала [в соавторы] научного руководителя, а сегодня ты пишешь статьи и включаешь аспиранта, чтобы было чем отчитаться. По окончании аспирантуры и после защиты кандидатской диссертации он уходит на производство, а зарплата возрастает в четыре раза. Как убедить молодежь отучиться в аспирантуре и кандидатскую степень получить? Зачем человеку тратить время на это при такой зарплате? (муж., 75 лет, проф.).

Вспоминая карьерный путь, информант отмечает:

В начале XXI века в системе образования наблюдались трудности с зарплатой, прожить на нее было сложно. Когда речь шла о переходе из промышленности в университет, я долгое время пытался совмещать обе сферы (муж., 32 года, нач. отд.).

Ученые нуждаются в дополнительной финансовой поддержке. Эту поддержку они получают несколькими способами:

– входя в действующие научные коллективы для выполнения работ по хоздоговорам

и грантам (этот способ приоритетен, поскольку помимо материальной составляющей выстраивается взаимодействие с коллегами и происходит интеграция в научно-педагогическое сообщество);

– участвуя в конкурсах на получение грантов, стипендий;

– подыскивая дополнительный заработок в сферах, не связанных с высшим образованием и научными исследованиями;

– обращаясь к финансовой помощи со стороны родителей, родственников и членов семьи.

Проблем нет, если сотрудник мотивирован к работе, у него есть квартира или помогают родители. Иначе он вскоре уедет в Москву или в Питер либо за границу. В том же Китае он получит 200 тысяч юаней в год, соцпакет и проживание в кампусе. Это несравнимо с тем, что он получит здесь. Там [шепотом] – рай! (муж., 47 лет, дир. инст.).

Переезд в поисках лучшей оплаты труда упоминали и другие информанты, приводя в пример переход ученого в рейтинговые вузы.

Большинству университетских сотрудников в России жить не легко. Университетов, которые хорошо финансируются (по российским меркам), – не более десятка, и половина из них – в Москве и Петербурге. В регионах практически нет университетов, где можно зарабатывать хорошие деньги. Каким бы перспективным ученым ты ни был, упираешься в финансовый потолок и меняешь место работы (муж., 42 года, проф.).

В ведущих вузах специалисту проще найти себя, получить поддержку на проведение исследований. Но таких вузов в России не так много (жен., 40 лет, доц.).

1.5. Низкий уровень финансирования научных исследований и трудности получения грантов.

Карьеру можно делать, когда есть финансирование. Сейчас практически нет университетских систем поддержки молодых ученых. По большому счету, в вузе проводишь исследования на собственные деньги и лишь частично – на деньги грантов (муж., 35 лет, зав. лаб.).

Для того чтобы получить грант, необходимы усилия по написанию заявки и научный задел.

Чтобы построить академическую карьеру, приходится быть активным и выигрывать гранты (муж., 48 лет, проф.).

Собственный бюджет на проведение научных исследований предоставляет свободу академической мобильности и позволяет не зависеть от университета в финансировании научных командировок.

Университет не помогает в выстраивании научных контактов, но и не препятствует. В командировки езжу на личной машине за свой счет, потому что у нас нет научного параграфа. Нам не оплачивают ни дорогу, ни проживание, ни организационный взнос (муж., 52 года, проф.).

1.6. Ограничения академической мобильности.

Серьезные преимущества в научно-исследовательской карьере современному ученому дает участие в выполнении актуальных исследований в научной сфере, что возможно при высокой академической мобильности.

Если человек активный, почему бы ему не поехать по миру, поработать, впитать разный опыт и знания? Мобильность важна для ученого международного класса (муж., 36 лет, зав. лаб.).

Выделим два наиболее значимых препятствия к развитию карьеры в аспекте академической мобильности.

(1) Семейные обстоятельства.

Пока исследователь молодой, без семьи, он может ездить и пробовать себя в новых сферах и городах. Когда есть семья, академическая мобильность должна предусматривать возможность переезда семьи (жен., 45 лет, доц.).

(2) Сфера научных интересов. Специфика и условия академической мобильности зависят от научной сферы.

Мобильность зависит от научного направления и цели исследования. Социологу надо опросы делать; биологу – сачком бабочек ловить; а математику бегать никуда не надо, сидишь, обрабатываешь статистику (муж., 50 лет, директор НИИ).

1.7. Отсутствие карьерных гарантий и стабильности («шаткость» и «незащищенность» карьеры).

За последние два года семь человек ушли из коллектива из-за нестабильности. Люди создают семьи и заводят детей, им надо знать, на что они могут рассчитывать, а когда то пусто, то густо, то есть нагрузка, то ее нет, это не всех устраивает (муж., 36 лет, зав. лаб.).

Сравнивая современную ситуацию с прошлыми десятилетиями, информанты старшего поколения отмечают более высокую стабильность академической профессии в середине XX века.

Сейчас нет ясной перспективы. Когда я приходил в университет, эта перспектива была как трамвайная колея: буду добросовестно работать – стану преподавателем. Защитив

диссертацию, стану доцентом. Я видел уровень жизни преподавателя, доцента, профессора и был готов ехать по этой колее. Сейчас это «пропасть», и не понятно, что там, за поворотом (муж., 70 лет, проф.).

Также информанты предлагают рекомендации по преодолению данного барьера.

[Нужно создать] для молодых научно-педагогических сотрудников устойчивые стартовые условия в виде позиции на три года с нормальной зарплатой, чтобы [эти сотрудники могли] набраться опыта (муж., 40 лет., доц.).

1.8. Отсутствие перспектив построения карьеры в образовании.

Слишком короткая карьерная лестница, если говорить о преподавательской работе. Зарплата определяется ставками. Карьера может быть только административная. Неважно, профессор ты или старший преподаватель, ты просто винтик в механизме (жен., 45 лет, доц.).

Защитил кандидатскую, стал профессором и уперся в «потолок» – расти некуда (муж., 45 лет, проф.).

Но у этой медали есть обратная сторона: информанты, имеющие административную нагрузку, отмечают неудовлетворенность большим объемом работы и ее нетворческим характером (по сравнению с преподаванием и наукой).

Есть острое желание прекратить заведовать кафедрой, избавиться от административной нагрузки и снизить преподавание в два-три раза. У меня негласное соглашение с начальством: я заведу кафедрой три года, а потом кто-то другой берет на себя этот прекрасный общественный груз (жен., 43 года, зав. каф.).

1.9. Продолжительность и трудоемкость процесса подготовки и защиты диссертации.

Чтобы написать и защитить диссертацию, требуются глобальное самоотречение и концентрация на науке. Если есть отвлекающие факторы (необходимость заработка и содержания семьи), то диссертация отодвигается на неопределенную перспективу (муж., 31 год, доц.).

1.10. Формализация и бюрократия.

Информанты, начинавшие работу в университете в конце 90-х годов XX века, говорили о меньшей бюрократизации и регламентированности образовательного процесса в высшей школе.

Сейчас делаем много формальных бумаг по дисциплинам. Раньше преподавателям больше доверяли и давали свободу (жен., 40 лет, доц.).

Бюрократические процедуры распространяются на образовательный процесс и организацию научно-исследовательской деятельности.

Сложная процедура приобретения материалов для научных экспериментов (муж., 39 лет, зав. лаб.).

Информанты подчеркивают излишнюю продолжительность согласования командировок на различных этапах, трудности с выделением финансирования на поездки и строгую регламентацию отчетности после командировок.

Чтобы оформить командировку и поехать на конференцию с коллегами, мне предстоит пробежать много километров по кабинетам. Потом плюнешь и едешь за свой счет – нет времени выпрашивать деньги на поездку, я делом должен заниматься. Не хочется лишний раз слышать: «Слишком вы научным туризмом увлеклись!» (муж., 55 лет, проф.).

2. Организационный уровень

2.1. Возрастная дискриминация.

Молодые информанты обращают внимание на возрастную дискриминацию в качестве значимого препятствия в построении академической карьеры.

Кандидатом наук я стала в 24 года, и у коллег старшего поколения это вызывало легкое раздражение. Дескать, слишком молода. Когда меня назначили на руководящую должность, чувствовалось неприятие. Хотя молодым кандидатом наук никого не удивишь (жен., 32 года, доц., зав. лаб.).

2.2. Высокая педагогическая нагрузка (в том числе для молодых ученых и / или сотрудников без ученой степени).

Распространены жалобы информантов на большую нагрузку в сфере высшего образования, что негативно отражается на их карьерном росте (в средне- и долгосрочной перспективе).

[Я] из соседнего вуза перешел, там большая преподавательская нагрузка, фактически не позволяющая заниматься наукой. Мне бы учебную нагрузку снизить или ассистента взять (муж., 48 лет, доц., зам. дир.).

Объясняется это энергозатратностью педагогической работы.

Работа преподавателя ничем не отличается от работы артиста, который два часа находится на сцене. Если актеру поручить играть по два спектакля в день, он станет жаловаться. Хотя актер, в отличие от преподавателя, не постоянно находится на сцене. Преподаватель ведет

по 3–4 лекции в день – это театр одного актера! Еще надо готовиться к занятиям, а после – уже ничего не можешь делать (муж., 55 лет, проф.).

2.3. Недостаток обратной связи от коллег и руководителя не позволяет сотруднику выявить резервы профессионального роста.

Не хватает фидбэка от коллег, оценки административной работы и профессиональной деятельности. Ставишь цели, идешь к ним, и нужна обратная связь изнутри вуза. Это не обязательно похвала, может быть и конструктивная критика. Вот приехали мы на конференцию, нам говорят: «Классно, замечательный результат». Это культурный политес, боимся обидеть («лучшие ничего не скажу, чем поkritикую»). Если [вы] профессионально растете, критика [вам] на пользу (жен., 47 лет, проф.).

2.4. Недостаточная материально-техническая и ресурсная обеспеченность.

Отсутствие современного специализированного оборудования и площадей – барьер для успешного проведения научных исследований, который снижает результативность работы и становится вытесняющим фактором для перспективных ученых.

После майских указов Президента ситуация с зарплатами улучшилась. Но финансовая составляющая для большинства сотрудников вузов не главная мотивация. Для тех, кто занимается научными исследованиями, важно наличие лабораторий и высокотехнологичного оборудования. Зарплаты выросли, но [достижение успеха в исследовании] проблематично, если не оборудовано рабочее место (муж., 40 лет, доц., зав. лаб.).

Особенно это актуально для представителей естественных наук.

Нам нужны новые геодезические приборы, но мы пользуемся старыми, оптическими. Есть два дорогостоящих прибора, но они устаревшие, и их периодически занимают коллеги. Новое [оборудование] не приобретается. От нас много требуют, но не обеспечивают условия. У нас естественно-научная специфика с длинным исследовательским циклом, и мы не можем просто сесть и что-то сделать. Требуются дорогостоящие экспедиции, анализы и специализированное оборудование (муж., 41 год, доц., зав. каф.).

Оптимальное решение проблемы – инфраструктурный обмен и создание центров коллективного использования оборудования, которое числится на балансе другой кафедры или университета, но подобное взаимодействие не всегда эффективно.

У каждой лаборатории – свое оборудование. Мы не знаем, что есть у коллег. Возможно, нам эта установка бы пригодилась. И наоборот – наше оборудование было бы полезно им. Но каждый следит за своим прибором и никого к нему не подпускает. Проблему пытались решить через создание центра коллективного пользования, но это не работает, не налажена коммуникация (жен., 43 года, зав. каф.).

Инфраструктурные ограничения не позволяют начинающим ученым (пока еще не имеющим высокого социально-профессионального статуса в вузовской иерархии) проводить научные эксперименты не только из-за отсутствия оборудования, но и из-за отсутствия пространства.

В университете нет площади для лабораторий. Сейчас гараж покупаем за свои деньги, потому что негде хранить материалы и проводить опыты. При этом имеющиеся в университете площади используются неэффективно. Есть именитый пожилой сотрудник, которому за былые заслуги выделен просторный кабинет, в нем он месяцами отсутствует или появляется на три-четыре часа. В то время как мы, молодые ученые, работаем по три человека в кабинете (жен., 33 года, доц.).

2.5. В качестве серьезного барьера, препятствующего развитию академической карьеры, информанты называют неэффективную преемственность поколений и значительный возрастной разрыв.

На кафедре, где [я] обучался, не хватало кадров среднего возраста. Преподавали в основном умудренные опытом старики. Они, конечно, молодцы, но далеки от актуальных требований реальности. Например, моя зарубежная статья стала первой такой статьёй на кафедре (муж., 30 лет, доц.).

Устоявшийся коллектив и отсутствие ротации кадров ограничивают вхождение в академическую сферу новых людей. Следствие – отсутствие свободных научно-педагогических ставок.

Я бы хотел получить место на кафедре, но на факультете – консерватизм. Невозможно пробиться. Как будто только когда один уйдет вперед ногами, только тогда другой войдет (муж., 41 год, доц.).

Отсутствие ставок и нет гарантии, что эту ставку дадут молодому ученому. В лучшем случае он может претендовать на 0,1 или 0,2 [ставки] (муж., 56 лет, доц., вед. науч. сотр.).

Почему выпускники уезжают? Они просят дать ставку, но им отказывают. К нам после

армии пришел аспирант – патриотичный, не пофигист. Защитился, работал, выиграл грант «Умник». Подходит к руководству, говорит: «Выделите мне ставку, хочу работать». Ему говорят: «Нет ставки». Через год он женится. Ставки по-прежнему нет, но предлагают альтернативу: «Передай часть гранта университету – и обеспечишь себе ставку». Пришлось согласиться. Он поработал немного и получил приглашение переехать в другой регион на пост заместителя начальника лаборатории. Его зарплата сопоставима с зарплатой проректора! (муж., 41 год, доц.).

Отсутствие ставок может демотивировать научно-педагогических работников и приводить к застою в коллективе либо провоцировать недобросовестные практики карьерного продвижения.

Достигаешь должности научного сотрудника, а чтобы расти дальше, должна освободиться ставка. Все зависит от кадровой текучки, если ее нет, продвинуться сложно. Приходится подсиживать, подговаривать или увольнять (жен., 40 лет, науч. сотр.).

Отметим, что данный барьер в современных реалиях теряет свою актуальность. Так, в течение последних пяти лет в отечественных вузах меняется кадровая политика – получают массовое распространение открытые конкурсные процедуры и практика эффективного контракта.

2.6. Неэффективное распределение работы внутри коллектива, неэффективные стиль руководства и морально-психологический климат в коллективе и / или организации.

Комфортность трудовой деятельности во многом определяется стилем управления в коллективе.

У нас в коллективе демократичное управление и лояльное руководство. Есть субординация, но задачи определяются не жестко – [мы] всегда имеем возможность высказать мнение и будем услышаны (жен., 32 года, нач. отд.).

Плохо, если не повезло с руководством, а если повезло, иных барьеров нет (муж., 40 лет, доц.).

Важно грамотно распределять работу между сотрудниками.

Нельзя большой объем рутинной работы скидывать на человека, занимающегося наукой, – он выгорит. На кафедре стараюсь распределять работу так, чтобы оберегать людей, занимающихся наукой, от заполнения бумажек и исполнения мелких поручений (жен., 50 лет, зав. каф.).

Молодежь не справляется без помощи коллег и заведующего кафедрой, который может сделать рабочий процесс минимально болезненным

или так демотивировать человека, что он не выдержит и уйдет (муж., 52 года, доц.).

2.7. Отсутствие в организации плана карьерного развития научно-педагогических работников.

В крупной индустриальной компании есть план развития сотрудника и гарантии, а в университетской карьере нет траектории развития – как пойдет, так пойдет. Нельзя сказать, что, перейдя из ассистентов в старшие преподаватели, станешь больше зарабатывать или получишь новые возможности. Для молодых специалистов важны карьерная траектория и понимание, что нужно сделать, чтобы повысить [свой] статус (муж., 35 лет, доц.).

Здесь информанту можно возразить: в большинстве ведущих университетов ведется работа по развитию человеческого капитала, и для сотрудника выстраивается определенная карьерная лестница с понятными требованиями и зарплатными ожиданиями.

2.8. Сила авторитетов и внутрикорпоративная конкуренция.

Информанты отмечали значимость авторитетного мнения коллег, имеющих высокий социально-профессиональный статус. В сфере высшего образования это, как правило, заведующие кафедрами, профессора, члены-корреспонденты и академики. К их мнению прислушиваются, когда решается вопрос трудоустройства (на начальных ступенях карьерной иерархии ставки ассистентов часто выделяются аспирантам, находящимся на заключительном этапе подготовки кандидатской диссертации).

Начинающий преподаватель несамостоятелен в научной, организационной деятельности. Он должен оглядываться на авторитеты, на уважаемых людей, работающих с ним рядом. Молодежи невозможно закрепиться в науке без их одобрения (муж., 35 лет, доц.).

В сфере высшего образования в рамках одного научного направления существует несколько научных школ, каждая работает под руководством профессора / академика. Взаимодействие научных структур может быть партнерским (кооперация человеческих ресурсов и нематериальных активов), но не исключается конкурентная борьба за финансы и нематериальные ресурсы. Вливаясь в новый коллектив, сотрудник проходит адаптацию к существующей ситуации, присоединяясь к тому или иному научному направлению или ориентируясь на создание собственной

научной школы / лаборатории и формирование научного коллектива.

Основной барьер – человеческий фактор, но это везде так, не только в университете. Когда созданы научные школы, их руководители не хотят конкуренции с кем-то молодым и перспективным (муж., 39 лет, доц.).

Молодой сотрудник погружается в среду жесткой вузовской конкуренции (жен., 55 лет, проф.).

Сюда же можно отнести и барьер, емко названный одним из информантов «научной дедовщиной».

Мы привыкли жить в системе устоявшихся научных школ, и их руководители, заслуженные профессора, оказывают давление на молодых ученых. Молодежи обычно сложно работать под началом научного руководителя, который не дает проявлять инициативу и не делает шаг ни вправо, ни влево. В институтах Академии наук это развито еще сильнее, чем в университетах. У нас менее выражено, но все же давление авторитетов велико (муж., 33 года, доц.).

Выстраивание взаимоотношений с коллегами и взаимовыручка зависят от кадровой политики.

Дружного коллектива не будет, если преподаватели конкурируют между собой на кафедре или в университете. Просишь Васю помочь, а он понимает, что ты его можешь обойти на ближайшем конкурсе. Это приводит к обесцениванию корпоративной культуры, и когда [ты] будешь нуждаться в помощи, коллеги могут ее не оказать из-за конкуренции за преподавательское место (муж., 37 лет, доц.).

Рассказывая о своем первом рабочем месте, в качестве значимого препятствия информанты вспоминают не сложившиеся отношения с руководством кафедры и административный ресурс, применяемый для противодействия карьерному продвижению.

На кафедре тормозили мой карьерный рост. Заведующий кафедрой не позволял развиваться (муж., 55 лет, дир. инст.).

Вариантом искусственного ограничения карьерного роста сотрудника может служить также информационный барьер.

[Мы] поздно узнаем о мероприятиях или возможностях участия в конкурсах (муж., 36 лет, доц.).

3. Индивидуальный уровень

3.1. Неверный выбор научного руководителя и / или темы диссертационного исследования.

Роль научного руководителя значима на первых этапах академической карьеры. Большинство

вузовских работников начинают академическую карьеру на последних курсах аспирантуры, и значимую роль в их трудоустройстве помимо заведующего кафедрой играет научный руководитель.

Старшее поколение проявляет интерес к молодежи, вырачивает из них преемников (жен., 40 лет, зав. каф.).

Научный руководитель становится для молодого педагога и исследователя проводником в академический мир, наставником в трудных ситуациях.

Для молодого ученого важно найти хорошего научного руководителя, тему и источник финансирования. Руководитель в этой цепочке – определяющее звено (муж., 70 лет, проф.).

На старте карьеры именно научный руководитель осуществляет всестороннюю поддержку молодого ученого и выводит его в «мир». Неверный выбор научного руководителя и темы научного исследования может повредить карьере. Начинающий ученый доверяет наставнику в определении научной проблематики и в контроле над ходом исследовательского процесса. В России практика привлечения дополнительных научных руководителей либо консультантов, как это принято в зарубежных университетах, распространения не получила, поэтому аспирант остается практически наедине с научным наставником, периодически докладывая о результатах работы на заседаниях кафедры и научных конференциях.

У меня не пошла академическая карьера, потому что я сделал неправильный выбор научного руководителя. На третьем курсе трудно не ошибиться. Думаешь: «Классный дядька», – но оказывается, [что] он делает сферического коня в вакууме, и ты вместе с ним. Если говорить о начале академической карьеры, то 70 % успеха зависят от научного руководителя. Если с ним повезло, остальные барьеры легко проходимы. Если научный руководитель плохой, сколько бы у тебя не было денег, сложно преодолеть бюрократию (муж., 29 лет, мл. науч. сотр.).

Выбирая научного руководителя, начинающий ученый выбирает и направление, в рамках которого он будет работать первые годы. От перспективности выбранного научного направления во многом зависит его карьера.

Гораздо меньше шансов стать высокооплачиваемым ученым, если занимаешься чем-то незначимым (жен., 33 года, науч. сотр.).

Научный руководитель способен эффективно поддерживать мотивацию аспиранта и нивелировать трудности, связанные с защитой кандидатской диссертации.

Моя работа над кандидатской диссертацией затянулась на четыре года вместо трех. Могло быть и больше – спасибо научному руководителю за способы воздействия на меня (жен., 38 лет, доц.).

3.2. Неготовность и / или невозможность включения в научное сообщество и участия в коллаборациях.

Значимо встраивание ученого в существующие научные коллективы или его участие в создании новых научных групп.

Вхождение в научное сообщество – первый барьер для начинающего преподавателя. Если человек «здесьшний», у него не возникнет проблем. Но вузовская «семья» тоже становится препятствием к карьерному росту, если вовремя не избавиться от ощущения вечного студента и не выйти из отцовски-сыновних отношений. Важно перейти на статус равного (муж., 35 лет, доц., зав. каф.).

Для включения в исследовательский коллектив ученый должен зарекомендовать себя с положительной стороны, продемонстрировав свои личностные и профессиональные качества.

Молодому исследователю, каким бы талантливым он ни был, не позволят создать свою лабораторию. Он должен заслужить такую возможность, наработать авторитет через включение в действующие научные коллективы (муж., 36 лет, зав. лаб.).

Готовность к коллаборациям с учеными – представителями других научных направлений в своем вузе / городе / регионе или в других странах дает работнику преимущество в развитии академической карьеры и в повышении собственной конкурентоспособности.

Многое зависит от умения общаться с людьми и профессиональной подготовки. Один в поле не воин, важно создать команду и найти единомышленников. Новичку нужно адаптироваться к коллективу, понять, кто чем занимается, и найти общие интересы с коллегами. Дальше принимать решение – конкурировать с ними или дружить (жен., 59 лет, проф.).

3.3. Недостаток педагогических компетенций, неготовность к образовательному процессу.

Отсутствие педагогического опыта – значимое препятствие на первых этапах академической карьеры.

Молодому преподавателю нужна хорошая педагогическая подготовка, иначе трудно удержать аудиторию. Есть критично настроенные

студенты, они чувствуют неуверенность преподавателя. Известны примеры, как разрушаются отношения преподавателя и студентов, если неправильно себя поставить в самом начале. Например, загуглите что-нибудь и подловите преподавателя. Он понимает, что его контролируют, и выходит из колеи. Для противодействия необходимо что-то вроде клуба молодых преподавателей (муж., 52 года, доц.).

3.4. Для успешной интеграции сотрудника в профессиональное сообщество и развития карьеры важна вовлеченность в неформальные трудовые практики – готовность делать что-то вне основных профессиональных обязанностей и должностных инструкций. Тем самым преподаватель укрепляет неформальные отношения с коллегами.

Я готов работать внеурочно и без проблем прихожу в воскресенье на день открытых дверей сказать приветственные слова абитуриентам. Важно уметь подставить плечо, не подвести коллегу, откликаться на вызовы и делать больше, чем требуется. Некоторые преподаватели рассматривают работу лишь как необходимость «отработать выделенные часы». Этим они стопорят [свою] карьеру (муж., 53 года, проф.).

3.5. Низкая осведомленность о результатах научных исследований, близких к тематике собственной работы, становится серьезным барьером для научно-исследовательской карьеры.

Если чем-то занимаешься, но ни с кем не соотнес свою деятельность, может оказаться, что люди рядом продвинулись еще дальше. Может оказаться, что они чем-то интересным занимаются, [тем], что ты еще и не понял даже. Важно ездить на значимые конференции. Все знают, где сборки-солянки ради публикации, а где действительно что-то происходит, куда трудно попасть. Нужно не просто заплатить организационный взнос: тебя должны знать и пригласить. Вот такие мероприятия надо выбирать и разрабатывать траектории мобильности и развития карьеры (муж., 50+, дир. инст.).

Для преодоления обозначенного барьера преподавателю и исследователю нужна мобильность.

Важно быть мобильным, иметь способность переключаться, развивать умение работать в разных исследовательских коллективах, стажироваться в лучших университетах мира. Для ученого это полезно и обогащает [его] исследовательскую деятельность (жен., 50 лет, доц.).

Академическая мобильность повышает профессиональный уровень, задает высокую планку стандартов (жен., 63 года, зав. каф.).

3.6. Низкие языковые компетенции.

Значимый барьер на пути развития академической карьеры – недостаточная языковая компетентность. Слабое владение иностранным языком снижает конкурентоспособность ученого и ограничивает его кругозор из-за невозможности знакомиться с актуальными исследованиями на языке оригинала. Следовательно, тормозится карьерный и профессиональный рост.

Наука не имеет границ, ученый обязан говорить на английском языке (жен., 45 лет, доц., зав. каф.).

Английский язык признан в научной среде языком международным. У статей, опубликованных в англоязычных рецензируемых изданиях, больший круг читателей и более высокий индекс цитирования, чем у работ, написанных на национальных языках.

3.7. Отсутствие лидерских качеств, навыков коммуникации и выстраивания эффективного взаимодействия с коллегами.

На индивидуальном уровне серьезное препятствие для академической карьеры – отсутствие лидерских качеств, социального капитала, навыков коммуникации и опыта выстраивания успешного взаимодействия с коллегами в своем вузе и за его пределами. Высокий уровень образования не гарантирует человеку социального и профессионального успеха. Без устойчивых социальных связей, развитых коммуникативных способностей и знания эффективных тактик и стратегий межличностных отношений он может потерпеть неудачу.

У человека, не обладающего лидерскими качествами и коммуникабельностью, практически нет шансов построить успешную академическую карьеру даже при условии, что он хороший ученый, способный сделать научный прорыв (муж., 40 лет, проф.).

Сотрудник, желающий сделать карьеру, должен много тусоваться – участвовать в мероприятиях, проявлять активность (муж., 32 года, доц.).

Востребована высокая адаптивность к стрессовым ситуациям, связанным как с образовательной и научно-исследовательской деятельностью, так и с решением административных и бюрократических вопросов (в том числе в период аккредитации).

3.8. Семейные обстоятельства.

Значимым барьером для развития карьеры может стать пополнение семьи. В особенности это характерно для женщин, и наиболее критично для карьеры, по мнению информантов, получение статуса «многодетная мать». Этот барьер может быть как индивидуально осознаваемым, так и организационным, когда руководитель не рассматривает работника как кандидата на повышение.

Когда я уходила в декретный отпуск, мне намеркнули, что человек с тремя детьми уже не боец. Может быть, сказано в шутку, но на мысли навело. После декрета планирую продолжать работу и повышать квалификацию. Искать что-то другое не хочу (жен., 35 лет, доц.).

Отсутствие барьеров для развития академической карьеры

Лишь десятая часть информантов отметила отсутствие значимых барьеров при выстраивании ими своей академической карьеры и свою способность самостоятельно преодолевать препятствия.

Нет барьеров. Все зависит от твоей головы, взглядов и амбиций, готов [ты] работать или не готов (муж., 40 лет, доц., зам. дир.).

В качестве положительного примера успешного разрешения препятствий и поиска возможностей для профессионального продвижения информанты приводят иностранных студентов.

В отличие от зарубежных студентов, которые рвут и мечут в науке, наши не дотягивают в мотивации (муж., 42 года, доц., зам. нач. упр.).

Барьеров нет, если ты целеустремлен и самоотверженно работаешь (жен., 55 лет, проф.).

Нет барьеров; по крайней мере, финансовых – точно. В нашем университете платят достойные деньги, аспиранты машины и квартиры покупают. Есть все условия! (муж., 39 лет, доц.).

Если ты способный и работающий, все будет хорошо (муж., 30 лет, доц.).

У нас барьеров нет. Хочешь – занимайся, трудись, никто специально не мешает. Вот защита докторской – большой труд, там много палок в колеса вставляют (жен., 68 лет, проф.).

В качестве возможных путей преодоления возникающих карьерных препятствий на индивидуальном уровне могут помочь проактивность [42], инициативность, стремление работника к получению недостающей информации посредством изучения специализированной литературы либо обращения к компетентным коллегам, руководству за советом или за помощью в решении проблем.

Ты сюда пришел с высшим образованием, так работай! Что-то не удастся, подойди и спроси – никто не станет за ручку водить, на ложечке все приносить (муж., 33 года, зам. дир. инст.).

Принимающий решение остаться в университете молодой ученый нуждается в моральной и материальной поддержке. В вузе появился ежегодный конкурс с номинациями «Студент года», «Ученый года», «Молодой ученый года». Эта инициатива важна для развития кадрового потенциала, чтобы выпускнику захотелось остаться работать в университете (жен., 38 лет, доц.).

На организационном уровне для нивелирования в образовательном учреждении карьерных барьеров необходимо разрабатывать и внедрять кадровые стратегии с их последующей адаптацией для сотрудников разных возрастов и применительно к разным должностям. Важно недопущение возникновения барьеров на уровне конкретных структурных подразделений университетов (институтов, кафедр и пр.).

На институциональном уровне требуются более масштабные программы и стратегические решения (связанные, в том числе, с вопросами престижа сферы высшего образования и признания социальной значимости научно-педагогического работника) и перманентное регулирование уровня заработных плат с поправкой на уровень инфляции.

Обсуждение и заключение

Проведенный нами анализ позволил выявить и ранжировать на три уровня ключевые барьеры на пути академической карьеры научно-педагогических работников.

К **институциональному уровню** отнесены следующие барьеры, мешающие карьерному продвижению:

- необходимость совмещения образования и науки;
- жилищные проблемы;
- низкий уровень заработной платы при отсутствии ученой степени и на ранних стадиях карьеры;
- отсутствие карьерных гарантий, стабильности («шаткость» и «незащищенность», «неустойчивость» карьеры) и перспектив построения карьеры в образовании;
- длительность и трудоемкость процесса подготовки и защиты диссертации;
- сложность перманентного соответствия квалификационным требованиям;
- трудность получения финансирования для проведения исследований;

– формализация и бюрократия трудовых процессов, связанных с образовательной и научной деятельностью, а также с оформлением отчетной документации, командировками и пр.;

– ограничения академической мобильности.

В массиве барьеров **организационного уровня** высокую значимость имеют:

- возрастная дискриминация;
- высокая педагогическая нагрузка в начале карьеры, что может затормозить научно-исследовательскую деятельность;
- неблагоприятный морально-психологический климат в коллективе и / или организации;
- недостаточная обратная связь от руководителя;
- низкая вовлеченность в практику, производство;
- недостаточная материально-техническая обеспеченность;
- отсутствие современного специализированного оборудования;
- нехватка свободных ставок на кафедре;
- сила авторитетов и внутрикорпоративная конкуренция;
- нелояльное руководство.

Барьеры **индивидуального уровня**:

- неверный выбор научного руководителя и / или темы диссертационного исследования;
- недостаток педагогических компетенций, неготовность к образовательному процессу;
- недостаточная осведомленность о результатах научных исследований, близких к тематике собственной работы;
- низкие языковые компетенции;
- отсутствие лидерских качеств, навыков коммуникации и выстраивания успешного взаимодействия с коллегами;
- семейные обстоятельства;
- трудности интеграции в профессиональное сообщество.

Для преодоления или снижения влияния обозначенных барьеров необходима корректировка научно-образовательной политики и на федеральном, и на региональном уровне. Также необходимо содействовать молодым исследователям в том, чтобы они могли закрепиться в сфере науки и высшего образования и, развивая свой потенциал, решать научные, организационные и социальные проблемы.

Проведенный нами анализ может быть востребован управлениями по работе с персоналом в учреждениях высшего образования для идентификации конкретных видов препятствий, мешающих развитию карьеры, определения их

«силы» и значимости для всех научно-педагогических работников или же конкретной их части. Благодаря подобной дифференциации облегчается нивелирование барьеров на пути построения карьеры для сотрудников и разных должностных уровней, и разных возрастов. Также приведенными в статье материалами могут воспользоваться сами работники, заинтересованные в карьерном продвижении.

Результаты анализа ответов задействованных в нашем исследовании информантов трудно представить в виде причинно-следственных связей, так как эффекты влияния тех или иных барьеров весьма разнообразны. Проведенная нами работа – это попытка структурировать мнения сотрудников вузов. Детализация же результатов возможна только на втором этапе инициированного исследования. Этот этап предполагает количественный анализ данных анкетирования научно-педагогических работников по предложенной нами классификации барьеров для академической карьеры, что позволит ранжировать полученные переменные и провести их корреляционный и факторный анализ, выделив переменные, наиболее значимые для академических работников в зависимости от их возраста, пола, занимаемой должности и пр.

Список литературы

1. Сафонов А. А. Охота за умными головами // Экономика труда. 2015. № 2 (4). С. 311–322. DOI 10.18334/et.2.4.35125.
2. Михалкина Е. В., Скачкова Л. С., Герасимова О. Я. Академическая или неакадемическая карьера: какой выбор делают аспиранты федеральных университетов? // Terra Economicus. 2019. Т. 17, № 4. С. 148–173. DOI 10.23683/2073-6606-2019-17-4-148-173.
3. Михалкина Е. В., Филоненко Ю. В., Герасимова О. Я. Анализ условий развития академической карьеры и компетенций аспирантов // Проблемы теории и практики управления. 2018. № 12. С. 125–137.
4. Dorenkamp I., Weiß E. E. What makes them leave? A path model of postdocs' intentions to leave academia // Higher Education. 2017. Vol. 75, nr 3. P. 747–767. DOI 10.1007/s10734-017-0164-7.
5. Душина С. А., Ломовицкая В. М. Социальные детерминанты карьеры молодых ученых в период реформирования российской науки (на материалах полевого исследования) // Социологический альманах. 2016. № 7. С. 187–198.
6. Кротова И. В. Психологические детерминанты достижения первой ступени академической карьеры в системе высшего образования // Образование и саморазвитие. 2017. Т. 12, № 2. С. 62–72. DOI 10.26907/esd12.2.06.
7. Myklebust J. P. Tenure track lures elite researchers can hinder women // University World News : [сайт]. URL: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20160401152149524> (дата обращения: 10.07.2021).
8. Михалкина Е. В., Скачкова Л. С. Почему выпускники аспирантуры не выбирают работу в университетах? // Terra Economicus. 2018. Т. 16, № 4. С. 116–129. DOI 10.23683/2073-6606-2018-16-4-116-129.
9. Константинов С. О., Бажин А. С. Особенности построения академической карьеры в научно-исследовательской организации // Человек и современный мир. 2017. № 2 (3). С. 3–13.
10. Профессиональный рост молодого ученого: дефицитные ресурсы поддержки / Е. А. Другова, А. А. Андраханов, Л. А. Бельбасова, Д. А. Коричин // Университетское управление: практика и анализ. 2017. Т. 21, № 2 (108). С. 144–154. DOI 10.15826/umpra.2017.02.028.
11. Душина С. А., Ащеулова Н. А. Академическая карьера ученого (Workshop 24-й исследовательской сети социологии науки Европейской социологической ассоциации) // Социологические исследования. 2013. № 6 (350). С. 142–145.
12. Долгов А. Ю. Академическая жизнь как область социологического исследования: введение к тематическому разделу // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Серия 11: Социология. 2018. № 2. С. 6–8.
13. Как становятся профессорами: академические карьеры, рынки и власть в пяти странах / М. Соколов, К. Губа, Т. Зименкова [и др.]. Москва : Новое литературное обозрение, 2015. 832 с.
14. Academic Career Structures in Europe. Perspectives from Norway, Denmark, Sweden, Finland, the Netherlands, Austria and the UK / N. Frolich, K. Wendt, I. Reymert [et al.]. Report, 2018:4. 170 p. URL: <https://khrono.no/files/2018/02/28/NIFUreport2018-4.pdf> (дата обращения: 10.07.2021).
15. Балацкий Е. В. Регулирование карьеры научных кадров: зарубежный опыт // Наука. Инновации. Образование. 2017. № 4 (26). С. 48–65.
16. Осипов Г. В., Стриханов М. Н., Шереги Ф. Э. Взаимодействие науки и производства: социологический анализ. В 2 частях. Часть 1. Москва : ЦСП и М, 2014. 364 с.
17. Ганченкова М. Г., Задорожнюк И. Е., Калашник В. М. Научно-технологическая карьера: социальное измерение и социологическая интерпретация // Социологическая наука и социальная практика. 2017. Т. 5, № 1 (17). С. 108–128. DOI 10.19181/snsp.2017.5.1.4995.
18. Semenza G. M. C. Graduate Study for the Twenty-First Century: How to Build an Academic Career in the Humanities. Second Edition (Book). Palgrave Macmillan, 2010. 360 p.
19. Melin G. Pragmatism and self-organization: Research collaboration on the individual level // Research Policy. 2000. Vol. 29, iss. 1. P. 31–40.
20. Швецова А. В., Симонова А. А., Давыдова Н. Н. Воспроизводство кадрового потенциала науки в оценке молодых российских ученых: результаты прикладного исследования // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2020. № 5. С. 248–268. DOI 10.14515/monitoring.2020.5.736.
21. Фадеева Е. С. Карьерные ориентации преподавателей исследовательского университета // Регионология. 2012. № 3 (80). С. 117–121.
22. Эрох Ю. С. Кадровые перспективы российских университетов: кто будет преподавать в недалеком будущем? // Образование и наука. 2019. Т. 21, № 7. С. 9–40.

23. Таракановская К. С. Дискурс баланса жизни и труда в академии // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2019. № 3 (151). С. 48–63. DOI 10.14515/monitoring.2019.3.04.
24. Kinman G., Jones F. Effort-reward imbalance and overcommitment: Predicting strain in academic employees in the United Kingdom // International Journal of Stress Management. 2008. Vol. 15, iss. 4. P. 381–395. DOI 10.1037/a0013213.
25. Helping young scientists to achieve their potential / A. Coussens, A. J. Akindele, B. Abdeslam [et al.]. 07 September 2018 // University World News : [сайт]. URL: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20180903144521762> (дата обращения: 10.07.2021).
26. Канторович Г. Интервью с проректором НИУ ВШЭ Г. Канторовичем «Высшая школа экономики»: официальный сайт. URL: <http://www.hse.ru/news/1163623/17147416.html> (дата обращения: 10.07.2021).
27. Душина С. А., Николаенко Г. А., Евсикова Е. В. Время работать в России? Молодые ученые в условиях институциональных изменений // Социология науки и технологий. 2016. Т. 7, № 3. С. 29–50.
28. Ortlieb R., Weiss S. What makes academic careers less insecure? The role of individual-level antecedents // Higher Education. 2018. Vol. 76, nr 4. P. 571–587. DOI 10.1007/s10734-017-0226-x.
29. Trevor-Roberts E. Are you sure? The role of uncertainty in career // Journal of Employment Counseling. 2006. Vol. 43, nr 3. P. 98–116. DOI 10.1002/j.2161-1920.2006.tb00010.x.
30. Harley S., Muller-Camen M., Collin A. From academic communities to managed organizations: The implications for academic careers in UK and German universities // Journal of Vocational Behavior. 2004. Vol. 64, nr 2. P. 329–345. DOI 10.1016/j.jvb.2002.09.003.
31. Alisic A., Wiese B. S. Keeping an insecure career under control: The longitudinal interplay of career insecurity, self-management, and self-efficacy // Journal of Vocational Behavior. 2020. Vol. 120. Art. 103431. DOI 10.1016/j.jvb.2020.103431.
32. Höge T., Brucculeri A., Iwanowa A. N. Karriereunsicherheit, Zielkonflikte und Wohlbefinden bei Nachwuchswissenschaftlerinnen und –wissenschaftlern // Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie. 2012. Vol. 56, nr 4. P. 159–172. DOI 10.1026/0932-4089/a000088.
33. Mauno S., Leskinen E., Kinnunen U. Multi-wave, multi-variable models of job insecurity: applying different scales in studying the stability of job insecurity // Journal of Organizational Behavior. 2001. Vol. 22, nr 8. P. 919–937. DOI 10.1002/job.122.
34. Why do adaptable people feel less insecure? Indirect effects of career adaptability on job and career insecurity via two types of perceived marketability / D. Spurk, S. Kauffeld, A. L. Meinecke, K. Ebner // Journal of Career Assessment. 2016. Vol. 24. P. 289–306. DOI 10.1177/1069072715580415.
35. Colakoglu S. N. The impact of career boundarylessness on subjective career success: The role of career competencies, career autonomy, and career insecurity // Journal of Vocational Behavior. 2011. Vol. 79, nr 1, P. 47–59. DOI 10.1016/j.jvb.2010.09.011.
36. Черкашина Т. Ю., Чернышова Е. А. Траектории интеграции в научное сообщество и активность в науке // Регион : Экономика и социология. 2013. № 1 (77). С. 100–116.
37. Goastellec G. La Mobilité Internationale: Une Qualité Des Carrières Et Des Marchés Académiques En Europe? // Bordeaux. 2016. Vol. 4, nr 1. P. 171–188.
38. Ahmad S. Family Or Future In The Academy? // Review of Educational Research. 2016. Vol. 87, nr 1. P. 1–36. DOI 10.3102/0034654316631626.
39. Рождественская Е. Ю. Академическая женская карьера: балансы и дисбалансы жизни и труда // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2019. № 3 (151). С. 27–47. DOI 10.14515/monitoring.2019.3.03.
40. Career self-management: A quasi-experimental assessment of the effects of a training intervention / E. E. Kossek, K. Roberts, S. Fisher, B. Demarr // Personnel Psychology. 1998. Vol. 51, nr 4. P. 935–960. DOI 10.1111/j.1744-6570.1998.tb00746.x.
41. Career optimism: The roles of contextual support and career decision-making self-efficacy / P. R. J. M. Garcia, S. L. D. Restubog, P. Bordia [et al.] // Journal of Vocational Behavior. 2015. Vol. 88. P. 10–18. DOI 10.1016/j.jvb.2015.02.004.
42. Proactive motivation and engagement in career behaviors: Investigating direct, mediated, and moderated effects / A. Hirschi, B. Lee, E. J. Porfeli, F. W. Vondracek // Journal of Vocational Behavior. 2013. Vol. 83, nr 1. P. 31–40. DOI 10.1016/j.jvb.2013.02.003.

References

1. Safonov A. A. Okhota za umnymi golovami [Hunting for Smart Heads]. *Ekonomika Truda* [Russian Journal of Labor Economics], 2015, nr 2 (4), pp. 311–322. doi 10.18334/et.2.4.35125. (In Russ.).
2. Mikhalkina E. V., Skachkova L. S., Gerasimova O. Ya. Akademicheskaya ili neakademicheskaya kar'era: kakoy vybor delayut aspiranty federal'nykh universitetov [Academic Versus Non-Academic Careers: What Choice Do Graduate Students of Federal Universities Make?]. *Terra Economicus*, 2019, vol. 17, nr 4, pp. 148–173. doi 10.23683/2073-6606-2019-17-4-148-173. (In Russ.).
3. Mikhalkina E., Filonenko Y., Gerasimova O. Analiz usloviy razvitiya akademicheskoy kar'ery i kompetentsiy aspirantov [Analysis of Conditions for the Academic Career Development and Competencies of Graduate Students]. *Problemy teorii i praktiki upravleniya* [International Journal of Management Theory and Practice], 2018, nr 12, pp. 125–137. (In Russ.).
4. Dorenkamp I., Weiß E. E. What makes them leave? A path model of postdocs' intentions to leave academia. *Higher Education*, 2017, vol. 75, nr 3, pp. 747–767. doi 10.1007/s10734-017-0164-7. (In Eng.).
5. Dushina S. A., Lomovitskaya V. M. Sotsial'nye determinanty kar'ery molodykh uchenykh v period reformirovaniya rossiyskoy nauki (na materialakh polevogo issledovaniya) [Social Determinants of the Careers of Young Scientists During the Reform of Russian Science (Based on Field Research)]. *Sotsiologicheskii*

al'manakh [Sociological Almanac], 2016, nr 7, pp. 187–198. (In Russ.).

6. Krotova I. V. Psikhologicheskie determinanty dostizheniya pervoy stupeni akademicheskoy kar'ery v sisteme vysshego obrazovaniya [Psychological Determinants of Achieving the First Stage of an Academic Career in Higher Education]. *Obrazovanie i samorazvitie* [Education and Self-Development], 2017, vol. 12, nr 2, pp. 62–72. doi 10.26907/esd12.2.06. (In Russ.).

7. Myklebust J. P. Tenure track lures elite researchers can hinder women. Available at: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20160401152149524> (accessed 10.07.2021). (In Eng.).

8. Mikhalkina E. V., Skachkova L. S. Pochemu vypuskniki aspirantury ne vybirayut rabotu v universitetakh? [Why don't Graduate Students Choose University Jobs?]. *Terra Economicus*, 2018, vol. 16, nr 4, pp. 116–129. (In Russ.).

9. Konstantinov S. O., Bazhin A. S. Osobennosti postroeniya akademicheskoy kar'ery v nauchno-issledovatel'skoy organizatsii [Features of Building an Academic Career in a Research Organization]. *Chelovek i sovremennyy mir* [Human and the Modern World], 2017, nr 2 (3), pp. 3–13. (In Russ.).

10. Drugova E. A., Andrakhanov A. A., Bolbasova L. A., Korichin D. A. Professional'nyy rost molodogo uchennogo: defitsitnye resursy podderzhki [Professional Growth of a Young Scientist: Scarce Support Resources]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* [University Management: Practice and Analysis], 2017, vol. 21, nr 2 (108), pp. 144–154. doi 10.15826/umpa.2017.02.028. (In Russ.).

11. Dushina S. A., Ashcheulova N. A. Akademicheskaya kar'era uchennogo (Workshop 24-y issledovatel'skoy seti sotsiologii nauki evropeyskoy sotsiologicheskoy assotsiatsii) [Academic Career as a Scientist (Workshop of the 24th Sociology of Science Research Network of the European Sociological Association)]. *Sotsiologicheskie Issledovaniya* [Sociological Studies], 2013, nr 6 (350), pp. 142–145. (In Russ.).

12. Dolgov A. Yu. Akademicheskaya zhizn' kak oblast' sotsiologicheskogo issledovaniya: vvedenie k tematicheskomu razdelu [Academic Life as a Field of Sociological Research: an Introduction to the Thematic Section]. *Sotsial'nye i gumanitarnye nauki. Otechestvennaya i zarubezhnaya literatura. Seriya 11: Sotsiologiya* [Social and Human Sciences. Domestic and foreign literature. Part 11: Sociology], 2018, nr 2, pp. 6–8. (In Russ.).

13. Sokolov M., Guba K., Zimenkova T., Safonova M., Chuikina S. Kak stanoviyatsya professorami: akademicheskie kar'ery, rynki i vlast' v pyati stranakh. [How to Become Professors: Academic Careers, Markets and Power in Five Countries]. Moscow, Novoe literaturnoe obozrenie, 2015. 832 p.

14. Frolich N., Wendt K., Reymert I., Tellmann S. M., Elken M., Kyvik S., Vabo A., Larsen E. Academic Career Structures in Europe. Perspectives from Norway, Denmark, Sweden, Finland, the Netherlands, Austria and the UK. Report, 2018:4. 170 p. Available at: URL: <https://khrono.no/files/2018/02/28/NIFUreport2018-4.pdf> (accessed 10.07.2021). (In Eng.).

15. Balatsky E. V. Regulirovanie kar'ery nauchnykh kadrov: zarubezhnyy opyt [Regulation of the Career of

Scientific Personnel: Foreign Experience]. *Nauka. Innovatsii. Obrazovanie* [Science. Innovation. Education], 2017, nr 4 (26), pp. 48–65. (In Russ.).

16. Osipov G. V., Strikhanov M. N., Sheregi F. E. Vzaimodeystvie nauki i proizvodstva: sotsiologicheskii analiz [Interaction of Science and Production: a Sociological Analysis]. Vol. 1. Moscow, CSP and M, 2014. 364 p.

17. Ganchenkova M. G., Zadorozhnyuk I. E., Kalashnik V. M. Nauchno-tekhnologicheskaya kar'era: sotsial'noe izmerenie i sotsiologicheskaya interpretatsiya [Science and Technology Career: Social Dimension and Sociological Interpretation]. *Sotsiologicheskaya nauka i sotsial'naya praktika* [Sociological Science and Social Practice], 2017, vol. 5, nr 1 (17), pp. 108–128. doi 10.19181/snsp.2017.5.1.4995. (In Russ.).

18. Semenza G. M. C. Graduate Study for the Twenty-First Century: How to Build an Academic Career in the Humanities: Second Edition (Book). Palgrave Macmillan, 2010. 360 p. (In Eng.).

19. Melin G. Pragmatism and self-organization: Research collaboration on the individual level. *Research Policy*, 2000, vol. 29, iss. 1, pp. 31–40. (In Eng.).

20. Shvetsova A. V., Simonova A. A., Davydova N. N. Vosproizvodstvo kadrovogo potentsiala nauki v otsenke molodykh rossiyskikh uchennykh: rezul'taty prikladnogo issledovaniya [Reproduction of Human Resource Potential in Science in the Assessments of Young Russian Scientists: Results of an Applied Study]. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny* [Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes], 2020, nr 5, pp. 248–268. doi 10.14515/monitoring.2020.5.736. (In Russ.).

21. Fadeeva E. S. Kar'ernye orientatsii prepodavateley issledovatel'skogo universiteta [Career Orientations of Research University Professors]. *Regionologiya* [Regionology], 2012, nr 3 (80), pp. 117–121. (In Russ.).

22. Ezrokh Yu. S. Kadrovye perspektivy rossiyskikh universitetov: kto budet prepodavat' v nedalekom budushchem? [Personnel Prospects for Russian Universities: Who Will Teach in the Near Future?]. *Obrazovanie i nauka* [Education and Science], 2019, vol. 21, nr 7, pp. 9–40. (In Russ.).

23. Tarakanovskaya K. S. Diskurs balansa zhizni i truda v akademii [Discourse of Work-life Balance in Academy]. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny* [Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes], 2019, nr 3 (151), pp. 48–63. doi 10.14515/monitoring.2019.3.04. (In Russ.).

24. Kinman G., Jones F. Effort-reward imbalance and overcommitment: Predicting strain in academic employees in the United Kingdom. *International Journal of Stress Management*, 2008, vol. 15, iss. 4, pp. 381–395. doi 10.1037/a0013213. (In Eng.).

25. Coussens A., Akindele A. J., Abdeslam B., Kanana F., Khoury-Kassabri M.. Helping young scientists to achieve their potential 07 September 2018. Available at: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20180903144521762> (accessed 10.07.2021). (In Eng.).

26. Kantorovich G. Interv'y u s prorektorom NIU VShE G. Kantorovichem [Interview with Vice-rector of the

Higher School of Economics G. Kantorovich]. Available at: <https://www.hse.ru/news/1163623/17147416.html> (accessed 10.07.2021). (In Russ.).

27. Dushina S. A., Nikolaenko G. A., Evsikova E. V. *Vremya rabotat' v Rossii? molodye uchenye v usloviyakh institutsional'nykh izmeneniy* [Time to Work in Russia? Young Scientists in the Context of Institutional Change]. *Sotsiologiya nauki i tekhnologii* [Sociology of Science and Technology], 2016, vol. 7, nr 3, pp. 29–50. (In Russ.).

28. Ortlieb R., Weiss S. What makes academic careers less insecure? The role of individual-level antecedents. *Higher Education*, 2018, vol. 76, nr 4, pp. 571–587. doi 10.1007/s10734-017-0226-x. (In Eng.).

29. Trevor-Roberts E. Are you sure? The role of uncertainty in career. *Journal of Employment Counseling*, 2006, vol. 43, nr 3, pp. 98–116. doi 10.1002/j.2161-1920.2006.tb00010.x. (In Eng.).

30. Harley S., Muller-Camen M., Collin A. From academic communities to managed organizations: The implications for academic careers in UK and German universities. *Journal of Vocational Behavior*, 2004, vol. 64, nr 2, pp. 329–345. doi 10.1016/j.jvb.2002.09.003. (In Eng.).

31. Alisic A., Wiese B. S.. Keeping an insecure career under control: The longitudinal interplay of career insecurity, self-management, and self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior*, 2020, vol. 120, art. 103431. doi 10.1016/j.jvb.2020.103431. (In Eng.).

32. Höge T., Brucculeri A., Iwanowa A. N. Karriereunsicherheit, Zielkonflikte und Wohlbefinden bei Nachwuchswissenschaftlerinnen und –wissenschaftlern [Career Insecurity, Goal Conflicts, and Well-being Among Young Scientists: A Study in Three Countries] *Zeitschrift für Arbeits- und Organisations Psychologie*, 2012, vol. 56, nr 4, pp. 159–172. doi 10.1026/0932-4089/a000088. (In Eng.).

33. Mauno S., Leskinen E., Kinnunen U. Multi-wave, multi-variable models of job insecurity: applying different scales in studying the stability of job insecurity. *Journal of Organizational Behavior*, 2001, vol. 22, nr 8, pp. 919–937. doi 10.1002/job.122. (In Eng.).

34. Spurk D., Kauffeld S., Meinecke A. L., Ebner K. Why do adaptable people feel less insecure? Indirect effects of career

adaptability on job and career insecurity via two types of perceived marketability. *Journal of Career Assessment*, 2016, vol. 24, pp. 289–306. doi 10.1177/1069072715580415. (In Eng.).

35. Colakoglu S. N. The impact of career boundarylessness on subjective career success: The role of career competencies, career autonomy, and career insecurity. *Journal of Vocational Behavior*, 2011, vol. 79, nr 1, pp. 47–59. doi 10.1016/j.jvb.2010.09.011. (In Eng.).

36. Cherkashina T. Yu., Chernyshova E. A. Traektorii integratsii v nauchnoe soobshchestvo i aktivnost' v nauke [Trajectories of integration into the scientific community and activity in science]. *Region: Ekonomika i Sotsiologiya* [Region: Economics and Sociology], 2013, nr 1 (77), pp. 100–116. (In Russ.).

37. Goastellec G. La Mobilité Internationale: Une Qualité Des Carrières Et Des Marchés Académiques En Europe? *Bordeaux*, 2016, vol. 4, nr 1, pp. 171–188. (In Fr.).

38. Ahmad S. Family or Future in The Academy? *Review of Educational Research*, 2016, vol. 87, nr 1, pp. 1–36. doi 10.3102/0034654316631626. (In Eng.).

39. Rozhdestvenskaya E. Yu. Akademicheskaya zhenskaya kar'era: balansy i disbalansy zhizni i truda [Women's Academic Career: Work-life Balance and Imbalance]. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny* [Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes], 2019, nr 3 (151), pp. 27–47. doi 10.14515/monitoring.2019.3.03. (In Russ.).

40. Kossek E. E., Roberts K., Fisher S., Demarr B. Career self-management: A quasi-experimental assessment of the effects of a training intervention. *Personnel Psychology*, 1998, vol. 51, nr 4, pp. 935–960. doi 10.1111/j.1744-6570.1998.tb00746.x. (In Eng.).

41. Garcia P. R. J. M., Restubog S. L. D., Bordia P., Bordia S., Roxas R. E. O. Career optimism: The roles of contextual support and career decision-making self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior*, 2015, vol. 88, pp. 10–18. doi 10.1016/j.jvb.2015.02.004. (In Eng.).

42. Hirschi A., Lee B., Porfeli E. J., Vondracek F. W. Proactive motivation and engagement in career behaviors: Investigating direct, mediated, and moderated effects. *Journal of Vocational Behavior*, 2013, vol. 83, nr 1, pp. 31–40. doi 10.1016/j.jvb.2013.02.003. (In Eng.).

Рукопись поступила в редакцию 20.07.2021

Submitted on 20.07.2021

Принята к публикации 02.12.2021

Accepted on 02.12.2021

Сведения об авторе / Information about the author

Ефимова Галина Зиновьевна – кандидат социологических наук, доцент кафедры общей и экономической социологии, Тюменский государственный университет; +7 904 495-91-67; g.z.efimova@utmn.ru; ORCID0000-0002-4826-2259; Scopus ID57195971011; Researcher ID N-8362-2016.

Galina Z. Efimova – Ph. D. (Sociology), Associate Professor of Chair of General and Economic Sociology, Tyumen State University; +7 904 495-91-67; g.z.efimova@utmn.ru; ORCID0000-0002-4826-2259; Scopus ID57195971011; Researcher ID N-8362-2016.

ВУЗОВСКАЯ НАУКА – ДВИГАТЕЛЬ РАЗВИТИЯ ИЛИ ПРИВИЛЕГИЯ ИЗБРАННЫХ

А. А. Коваленко, А. О. Полушкина, А. В. Федотов

*Российская Академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации
Россия, 119571, г. Москва, пр. Вернадского, 82, стр. 5;
fedotov-av@ranepa.ru*

Аннотация. Данная исследовательская статья посвящена проблеме влияния финансирования вузовской науки на развитие вузов разного профиля. В последние 10–15 лет в стратегических документах по вопросам развития науки и высшего образования, например, в Государственной программе «Научно-технологическое развитие Российской Федерации», Национальном проекте «Наука и университеты», Программе стратегического академического лидерства и т. п., в явном и неявном виде формулируется задача интенсивного развития научных исследований в вузах, превращения вузов из преимущественно образовательных в научно-образовательные центры, занимающие лидирующие позиции в системе научных исследований страны. Предполагается, что вводимые в практику управления различные инструменты и механизмы оценки, стимулирования и повышения эффективности научных исследований будут усиливать влияние вузовской науки на комплексное развитие вузов. Цель настоящей статьи – проанализировать тенденции изменения показателей финансирования научных исследований в вузах разных профилей и в целом в сфере высшего образования, сопоставить объемы финансирования вузовской науки с доступными данными о различных характеристиках развития вузов и оценить влияние финансирования научных исследований в высшей школе на показатели развития вузов. В ходе исследования анализировались связи показателей финансирования научных исследований в вузах с отдельными показателями результативности научных исследований и развития вузов. Для анализа использовались статистические данные федеральной службы государственной статистики, сведения проводимого Минобрнауки России мониторинга деятельности вузов за период 2014–2020 гг. Исследование показало незначительное влияние объемов финансирования вузовской науки на показатели развития вузов, значительную роль государства в развитии научных исследований в высшей школе и существенную неравномерность и историческую инерционность в становлении вузов как крупных научно-образовательных центров.

Ключевые слова: финансирование науки в вузах, высшее образование, развитие вузов, конкурентоспособность вузов, научно-образовательные центры, связь между финансированием науки и показателями развития вузов. Статья подготовлена в рамках выполнения государственного задания РАНХиГС по теме «Финансирование и меры нефинансовой поддержки вузовской науки и их влияние на развитие вузов разных профилей».

Для цитирования: Коваленко А. А., Полушкина А. О., Федотов А. В. Вузовская наука – двигатель развития или привилегия избранных // Университетское управление: практика и анализ. 2021. Т. 25, № 4. С. 75–98. DOI 10.15826/umpa.2021.04.037.

SCIENCE AT UNIVERSITIES – THE DEVELOPMENT DRIVER OR PRIVILEGE OF THE SELECTED ONES

O. Polushkina, A. A. Kovalenko, A. V. Fedotov

*Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration,
82 Vernadskogo avenue, Moscow, 119571, Russian Federation;
fedotov-av@ranepa.ru*

Abstract. The research article considers an influence of university research funding on the development of different kind of universities. During last 10–15 years a lot of strategic documents regarding development of science and higher education mention an importance of intensive grow on research in universities. They should transform to research centers instead

of just education facilities, lead a scientific field in Russia. Presumably such additions in science management practices as new evaluation, stimulation and efficiency improvement instruments and mechanisms will increase an influence of R&D departments on whole university development.

The main purpose of current article is to analyze trends in shifts of research funding indicators for universities of different profiles and for higher education sector in general; to compare research funding volume with public indicators of university development; to evaluate the impact of research in higher education to higher institution development indicators. During the study our group has analyzed connections between research funding indicators and individual R&D efficiency indicators at universities. The analysis is based on statistics from Federal State Statistics Service, and annual monitoring of university activities for the period 2014–2020, from Ministry of Education and Science of Russia. The result of the study shows an insignificant effect of university research funding volume to university development indicators; high government participation in higher institutions research development; significant irregularity and historical inertia in reorganization of universities to large scientific and education centers.

Keywords: research funding, university science research, higher education, university development, competitive university; competitiveness of higher education institutions; research and education center; science research and university development relation; R&D at universities

The article was written on the basis of the RANEPa state assignment research program 11.3 – «Financing and supporting nonfinancial measures of academic science and their impact on development of the universities with different profiles».

For citation: Kovalenko A. A., Polushkina A. O., Fedotov A. V. Science at Universities – the Development Driver or Privilege of the Selected Ones. University Management: Practice and Analysis, 2021, vol. 25, nr 4, pp. 75–98. DOI 10.15826/umpa.2021.04.037.

Введение

Усиление значимости научно-технологического развития в системе долгосрочных национальных приоритетов России, отраженное в документах стратегического развития Российской Федерации, требовало расширения объемов научных исследований и повышения их результативности. При этом большое внимание уделялось развитию научных исследований в высшей школе, преобразованию большого числа вузов из преимуществ образовательных организаций в учебно-научные центры, в том числе, и в центры мирового уровня по тем научным направлениям, в которых российская наука занимает лидирующие позиции. Это нашло отражение в ряде хорошо известных вузовской общественности государственных программ и национальных проектов. К настоящему времени по ряду направлений достигнуты определенные результаты, которые позволили представителям Высшей школы экономики уже к 2020 году охарактеризовать сферу высшего образования как «наиболее динамично развивающийся сегмент отечественной науки» [1].

Финансирование научных исследований, как в целом, так и в вузах, с одной стороны, определяет развитие и результативность научной деятельности, а с другой – может рассматриваться как фактор, влияющий на развитие вузов как научно-образовательных центров. Финансирование научных исследований при этом может рассматриваться в нескольких аспектах – от разных моделей и механизмов финансирования науки в целом до различных показателей результативности

научных исследований и влияния объемов финансирования науки на отдельные показатели развития вузов.

Одна из первых значительных попыток оценки национальных моделей финансирования научных исследований была предпринята европейской сетью PRIME (2004–2008 гг.) при поддержке Европейской комиссии [2]. Экспертами были разработаны концептуальные подходы для определения различных способов финансирования в странах ЕС. Используя эти результаты в качестве отправной точки, рабочая группа ОЭСР предприняла первую попытку в 2012 г. собрать данные, дифференцирующие различные способы финансирования научной деятельности [3] и сформулировать общие показатели. Опираясь на эти показатели, Евростат приступил к сбору информации от европейских стран о доле проектного и институционального финансирования в странах ЕС на добровольной основе. Кроме того, Европейская комиссия спонсировала исследовательский консорциум Public Funding of Research, который также собирал данные о доле проектного и институционального финансирования в странах ОЭСР, которые в целом согласовались с данными Евростата [4].

Основной целью этих исследований, по сути, являлся поиск ответов на вопросы «Как и что финансировать?» и «Какие желаемые эффекты должны быть достигнуты в результате?» для создания эффективных механизмов финансирования науки, обеспечивающих реализацию стратегических приоритетов развития. Учитывая, что в ведущих в научном плане странах большая часть научных

исследований приходится на университеты, результаты непосредственно касаются финансирования науки в высшей школе.

Анализ затрат стран на научные исследования в зависимости от размеров экономики (объем валового внутреннего продукта по паритету покупательной способности) и подушевого ВВП, проведенный Г. В. Шепелевым, показал, что относительный объем финансирования науки связан с отраслевой структурой экономики и богатством страны. Страны с сырьевой экономикой финансируют науку относительно меньше, чем страны, ориентирующиеся на высокотехнологичные отрасли. При этом чем богаче страна, тем больший в среднем процент ВВП выделяется на науку» [5].

Анализ расходов на НИОКР по источникам финансирования показывает, что более половины (58,9 %) от общего объема расходов в рамках ЕС в 2018 г. финансировались коммерческими предприятиями, в то время как почти треть (29,8 %) финансировалась государством, а еще 9,2 % – из зарубежных источников. В целом, основными тенденциями финансирования научных исследований в ЕС в период с 2008 по 2018 гг. было падение доли финансирования со стороны государственного сектора при незначительном увеличении сектора высшего образования и снижение доли частного некоммерческого сектора [6].

В азиатских странах, таких как Япония (79,1 %), Китай и Южная Корея (76,6 %), НИОКР, финансируемые бизнесом, составляли большую долю от общего объема расходов на НИОКР, а именно – более трех четвертей в 2018 г. В Соединенных Штатах доля финансируемых бизнесом НИОКР была ниже (62,4 %), чем в азиатских странах, но выше, чем в среднем по странам ЕС.

Объем внебюджетных средств, направляемых на финансирование научной-исследовательской деятельности, и его доля в общем объеме финансирования этой деятельности [7] является составным индикатором Global Innovation Index. В 2020 г. топ-10 возглавила Швейцария, за ней в порядке убывания расположены: Швеция, США, Великобритания, Нидерланды, Дания, Финляндия, Сингапур, Германия и Республика Корея. Россия заняла 47-е место в рейтинге [8].

Во многих странах вузы играют все большую роль в НИОКР, превосходя по объему финансирования научно-исследовательские организации. Так, в среднем по странам ОЭСР одна треть государственного финансирования на НИОКР выделяется сектору высшего образования [9]. По данным Института статистики ЮНЕСКО [10], по объему

государственного финансирования сектора высшего образования лидируют США, затем в порядке убывания со значительной разницей – Китай и Германия.

Исследования посвящены широкому спектру проблем – от анализа и разработки эффективных механизмов финансирования науки в целом, а также вузовской науки до критериев оценки результативности научных исследований и методов ее повышения.

Например, Д. Е. Сорокин и О. С. Сухарев в работе «Эффективность экономических систем и проблема финансирования науки» [11] отмечают, что фундаментальная наука и формируемое ей фундаментальное знание рождаются только благодаря длительной работе в определенном направлении, что требует постоянного финансирования, часто без немедленной отдачи от инвестиций. Соответственно, финансирование науки не может производиться в рамках традиционных механизмов бюджетного планирования, а должно быть связано с методами оценки эффективности как отдельных научных проектов, так и всего направления исследования в целом.

Петраков Н. Я. и Цветков В. А. в своей статье [12] показывают важность заинтересованности коммерческих предпринимателей в финансировании разработок, а также в их внедрении в существующие производства для успешного развития научного сектора. При этом на современном этапе по-прежнему важную роль играет поддержка государства: финансовая, налоговая, стимулирующая. Аналогичные выводы сделаны и в работе «Россия на пути к новой технологической промышленной политике: среди манящих перспектив и фатальных ловушек» [13], где также показано, что развитие науки является результатом не только поддержки со стороны предпринимателей и государства, но и целенаправленной политики по развитию собственного технологического сектора и выводу его на международные рынки.

Рассматривая исторические тенденции в реформировании российской науки и ее бюджета, исследователи показывают необходимость увеличения доли внебюджетных средств, привлекаемых для финансирования научных исследований – например, это аргументировано показано в работах [14] и [15], причем в последней говорится, что в большинстве из десяти исследованных стран основная доля финансирования выделяется на прикладную и экспериментальную науку, тогда как фундаментальная часто существует как побочный результат практических исследований. Кроме того, статистический анализ показал

среднесрочную продолжительность горизонта планирования научных проектов (не менее 3 лет) и значительную вовлеченность частного предпринимательства в развитие и финансирование науки в ведущих странах (около 65 % от ежегодного бюджета на науку).

Исследование международных практик развития технологического сектора, проведенное Бредихиным С. В., Гершманом М. А. и Кузнецовой Т. Е. [16], показывает решающую роль государственной поддержки и финансирования в развитии приоритетных направлений научных исследований, а также в развитии научной деятельности в целом. Дежина И. Г. и Пономарев А. К. [17] [18], показывая необходимость поддержки развития научных исследований государством на примерах таких стратегий из зарубежной практики, отмечают необходимость создания научных консорциумов, в том числе, на базе вузов, с целью аккумуляции ресурсов для проведения научной работы. Одной из форм такой поддержки в России является проанализированная в [19] модель формирования программных исследований, реализуемая в соответствии с введенной в 2016 г. Стратегией научно-технологического развития. Авторы этой работы показывают важность оценки эффективности научных проектов как метода повышения эффективности научных исследований.

Эффективность финансирования прикладной и фундаментальной науки в России детально проанализирована в работах Миндели Л. Э., Черных С. И. (см., например, [20]), где показывается прямая зависимость между выделяемым финансированием и публикационной активностью российских ученых в Scopus и Web of Science.

Важность создания национальной системы научно-технологического прогнозирования для определения приоритетных направлений исследований и перенаправления финансовых потоков в наиболее востребованные проекты показана Дементьевым В. В. и Слободяник С. Н. в работе [21].

Исследование механизмов контроля и управления научными исследованиями по показателям проектов Стратегии НТР, проведенное в [22], показало рассинхронизацию между приоритетными направлениями финансирования и практических исследований. Анализ связи вузовской науки с технологическим развитием экономики, проведенный в работе [23], показал значительную вовлеченность государственного бюджета не только в проведение научных исследований, но и во внедрение практических результатов

в промышленность, в результате чего наибольший интерес со стороны потенциальных источников негосударственного финансирования научных исследований проявляется к проектам с быстрой отдачей, имеющим коммерческий потенциал.

Детальный анализ механизмов осуществления научных исследований в вузах и причин сравнительно низкой отдачи от финансирования вузовской науки проведен А. Б. Гусевым [24], который показал, что это связано с размытостью понятия научно-исследовательского персонала, что затрудняет проведение прикладных исследований по направлениям, требующим специализированного оборудования и соответствующего персонала.

Исследование влияния и роли частных исследовательских компаний на развитие науки показало наращивание их присутствия на рынке научных исследований, а также большую подвижность и адаптивность частных исследовательских центров по сравнению с государственными научными институтами и вузами [25].

В последние годы выросло число российских исследований по проблемам коммерциализации результатов научной деятельности и разработок в России и за рубежом. Так, И. Г. Дежина в своей работе [26] отмечает значительные изменения приоритетов в направлениях исследований, методах финансирования и последующей оценке эффективности затраченных инвестиций, обусловленных влиянием пандемии на ожидания от научной деятельности. Социальный аспект коммерциализации исследований затрагивают Куприянов В. А., Душина С. А. [27], отмечая появившуюся опасность того, что коммерческие исследования часто становятся предметом манипуляции мнением как профессионального сообщества, так и бизнес-инвесторов.

Вопросы повышения эффективности и формирования приоритетов научных исследований рассматриваются как государственными органами управления, так и отдельными исследователями. Так, Счетная палата Российской Федерации в своем отчете за 2020 г. [28] показывает, что отсутствие четких критериев оценки эффективности научных исследований и низкая отдача от вложений приводят к низкой инвестиционной привлекательности научных разработок. Это замедляет вовлечение коммерческого сектора в финансирование науки.

Шепелев Г. В. предлагает использовать модель оценки приоритетов тематики научных исследований и использование наукометрических показателей в управлении наукой [29], тогда как

Мазов Н. А., Гуреев В. Н. предполагают [30], что в принятии подобных решений должны быть задействованы все участники научных исследований: государство, частный бизнес, научные институты и вузы, частные лаборатории и исследователи. Шепелев же в другой своей работе [31] показывает, что в сложившейся модели взаимодействия государство спонсирует исследования, руководствуясь собственными интересами, вузы и научные центры выполняют их лишь после получения проекта или гранта, а конечный результат не востребован частным бизнесом, поскольку у исследователей и государства нет стимула его коммерциализировать.

По мнению большинства российских ученых, принципиальные основы «институциональной модели науки», сложившиеся в советское время, не претерпели изменения до настоящего времени, несмотря на проводимые реформы и трансформацию механизмов финансирования научных исследований [32], а вузовская наука «была и остается небольшим «фрагментом» научного комплекса страны» [33].

В связи с этим анализ состояния и тенденций изменения финансирования вузовской науки, исследования влияния финансирования вузовской науки на показатели, характеризующие разные аспекты развития сферы высшего образования в целом и отдельных групп вузов могут быть полезны вузовским работникам и представляются весьма актуальными.

Состояние финансирования вузовской науки в России и общемировые тенденции

В отличие от большинства лидирующих в научной сфере стран для России характерно преобладание доли бюджетного финансирования научных исследований, которое имеет тенденцию к ежегодному увеличению с 2014 г. В 2019 г. средства предпринимательского сектора в общем объеме внутренних затрат на исследования и разработки в России составили 30,2 % [34].

Бюджетные средства, направляемые в рамках государственного задания на проведение научных исследований, являются основным инструментом финансирования гражданской науки: на конец 2018 г. они составили 42,1 % или 159,0 млрд руб. от общего объема финансирования [35]. Программно-целевое финансирование составляет 26,3 % и имеет тенденцию к ежегодному сокращению. Конкурсное финансирование через фонды поддержки науки в период

2014–2019 гг. составило 26,3 % от общего объема государственного финансирования на гражданскую науку, финансирование из прочих источников составило 21,9 %.

По числу зарегистрированных результатов интеллектуальной деятельности (патенты, промышленные образцы, ноу-хау, зарегистрированные в установленном порядке), Россия занимает 12 место в мире. В 2019 г. количество патентных заявок на изобретения составило 35 511 ед., что стало ниже показателей предыдущего года – 37 957 ед. [34].

В Указе Президента Российской Федерации «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» от 21 июля 2020 г. № 474 поставлена задача по «обеспечению присутствия Российской Федерации в числе десяти ведущих стран мира по объему научных исследований и разработок, в том числе за счет создания эффективной системы высшего образования» [36]. Можно предположить, что решение этой задачи потребует корректировки подходов к финансированию научного сектора страны и сферы высшего образования. Сейчас ряд показателей финансирования науки пока не соответствует новым требованиям. Например, в соответствии с целевыми показателями национального проекта «Наука» расходы на науку к 2024 г. должны были увеличиться до 1,2 % ВВП, а Федеральным законом от 08.12.2020 г. № 385-ФЗ «О федеральном бюджете на 2021 год и на плановый период 2022 и 2023 годов» предусмотрено сокращение финансирования на научные исследования на 1,6 % в 2021 г. и на 2,5 % – в 2022 г. [37].

Основным источником финансирования исследований и разработок в секторе высшего образования в России являются средства государства – 58,8 % (преимущественно средства федерального бюджета – 50,8 %). На долю средств организаций сектора высшего образования (включая собственные средства) приходится 7,1 % затрат на исследования и разработки [38].

Внутренние затраты на научные исследования и разработки в секторе высшего образования в период с 2015 по 2020 гг. выросли, однако по источникам финансирования этот рост неравномерен. Он был обеспечен в основном за счет средств бизнеса (на 29,4 %), федерального бюджета (на 15,9 %), региональных и местных бюджетов (на 11,8 %). В то же время в рассматриваемый период почти на треть сократились собственные средства вузов, направляемые на научные исследования и разработки. Отечественные исследователи связывают это со слабостью «стимулов

и отсутствии благоприятных условий для инвестиций в научную деятельность со стороны самих вузов» [39].

Основным распорядителем средств федерального бюджета на научные исследования и разработки для сферы высшего образования является Минобрнауки России – 173,9 млрд руб. (примерно 41,8 % от общего объема средств), из них на фундаментальные исследования были выделены 139,4 млрд руб. и на прикладные – 34,5 млрд руб. Другими крупными распорядителями средств федерального бюджета являются Минздрав России – 32,2 млрд руб., из них на фундаментальные исследования – 2,1 млрд руб. и прикладные – 30,1 млрд руб.; и Минкультуры России – 0,6 млрд руб. [35]. Значительный вклад вузов отмечается по следующим приоритетным направлениям: «Индустрия наносистем» (37,4 % общих расходов, «Науки о жизни» (23,9 %) и «Рациональное природопользование» (17,4 %) [39].

В финансировании сектора высшего образования приоритет отдается фундаментальным исследованиям, объем финансирования которых в 2019 г. составил 139,4 млрд руб., в то время как на прикладные исследования было направлено 34,5 млрд руб. Приоритет финансирования фундаментальных исследований над прикладными

сохраняется в национальном бюджете на 2021 г. и последующие годы и формируется, по мнению Дежиной И. Г., с учетом институционального разделения университетов, выполняющих фундаментальные и прикладные исследования [26].

В целом, особенностями российского сектора высшего образования является преобладание базового финансирования над конкурсным, а также приоритет финансирования «академической науки» в вузах над прикладной.

Доля доходов от научных исследований от общих доходов вузов, сгруппированных по отраслевой специфике, в среднем по России составила 4,6 % от общего бюджета, но этот показатель в 2015–2020 гг. различается для разных групп вузов (Рис. 1). Для дальнейшего анализа в настоящей статье используются отчетные данные за 2020 г.

Видно, что доходы от научной деятельности медицинских вузов, подведомственных министерству здравоохранения Российской Федерации, в 2020 г. составили 3,9 % от их бюджетов, по сравнению с 2015 г. показатель снизился на 15 %. Для вузов сельскохозяйственной направленности доля дохода от научных исследований по сравнению с 2015 годом практически не изменилась – 6,0 % от бюджета вузов, в 2017–2019 гг. наблюдался рост

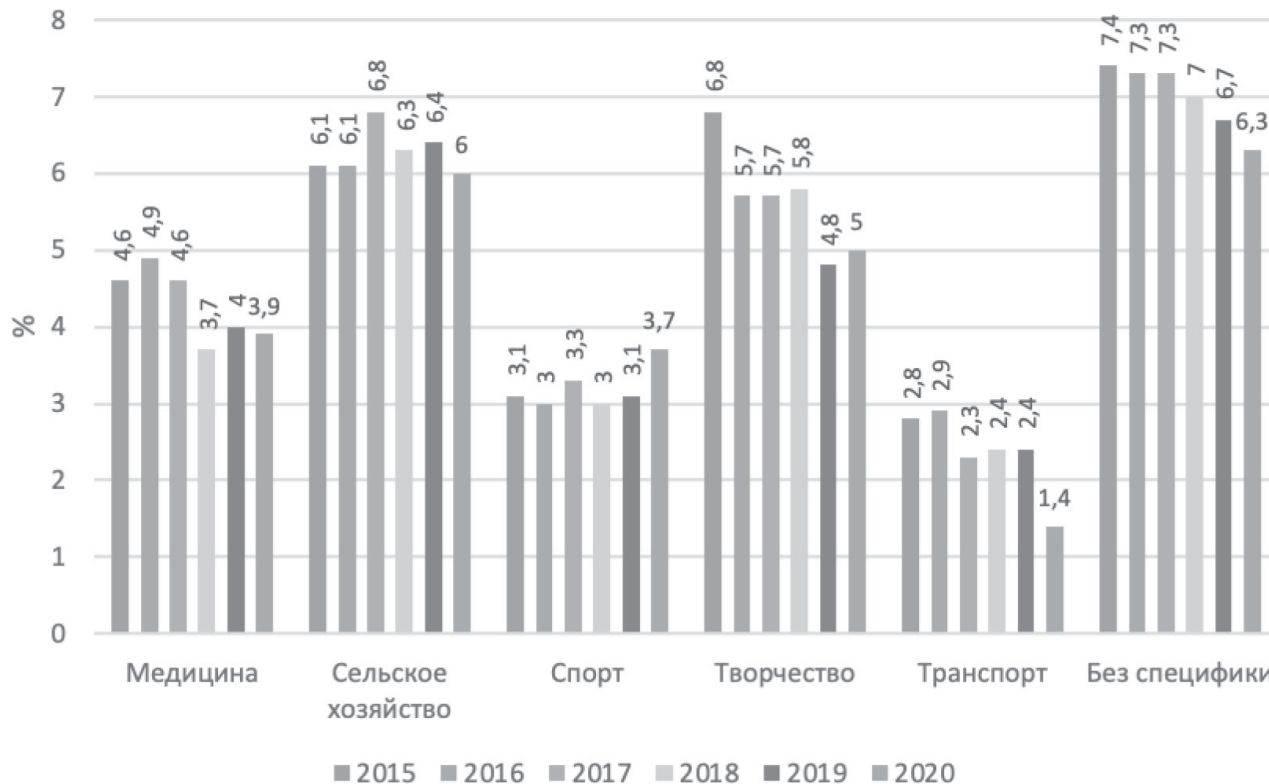


Рис. 1. Доля доходов от НИОКР в общих доходах вузов (группировка по специфике деятельности) за 2015–2020 гг., %.

Fig. 1. Share of R&D income in total university income (by industry), years 2015–2020, %

этого показателя. Для вузов, подведомственных Министерству культуры Российской Федерации, доход от научных исследований в 2020 г. составил 5,0 % от общего бюджета и по сравнению с 2015 г. снизился на 26 %. В транспортных вузах доля доходов от научных исследований в их общем бюджете за последние 2 года упала с 2,4 % до 1,4 %.

Группа вузов, не имеющих ярко выраженной отраслевой направленности, достаточно разнородна и включает в себя вузы с разным статусом (федеральные и национальные исследовательские университеты, опорные университеты, иные вузы). В целом, она также характеризуется снижением доли финансирования научных исследований в своих бюджетах, но для этой группы целесообразно рассматривать этот показатель для более детализированных подгрупп – данные по таким вузам за 2018–2020 гг. приведены на рис. 2.

Видно, что в 2020 г. лидирующее положение по показателю доли доходов от НИОКР в общем бюджете вузов заняли национальные исследовательские университеты (далее НИУ) – 24,4 %. Второе и третье места занимают Московский государственный университет (20,6 %) и Санкт-Петербургский государственный университет (14,7 %). У федеральных университетов доля доходов от научных исследований в общих доходах составляет 12,6 %, у опорных вузов – 8,4 %.

Для опорных вузов доля доходов от научных исследований в 2018–2020 гг. снижается (рис. 3), хотя одной из целей создания таких вузов было развитие научных исследований в интересах регионального развития [39]. Характерно, что

до настоящего времени показатели опорных вузов сильно различаются – например, в 2020 г. доля финансирования научных исследований составила для Нижегородского государственного технического университета 29,6 %, для Волгоградского государственного технического университета – 25,5 %, для Сибирского государственного медицинского университета – 2,9 %, Мурманского арктического государственного университета – 2,5 %.

Если рассматривать объемы финансирования научных исследований в вузах-участниках «Проекта 5–100», то можно заметить сильное различие между вузами «первой волны» и «второй волны» (Рис. 4). Вузы, относящиеся к первой волне, обычно являются НИУ или специализированными отраслевыми учебными заведениями. Наибольшую долю дохода от научной деятельности среди вузов первой волны проекта «5–100» в 2020 г. показывает Московский физико-технический институт (42,0 %). За ним следуют Санкт-Петербургский НИУ информационных технологий, механики и оптики (36,1 %) и Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ» (33,2 %). На последнем месте находится Дальневосточный федеральный университет (5,3 %), показатель которого практически в 2,5 раза меньше предыдущей позиции (Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет «ЛЭТИ» – 13,5 %).

Среди второй волны вузов Проекта 5–100 наиболее высокий показатель в 2021 г. у Тюменского государственного университета (15,4 %), на втором

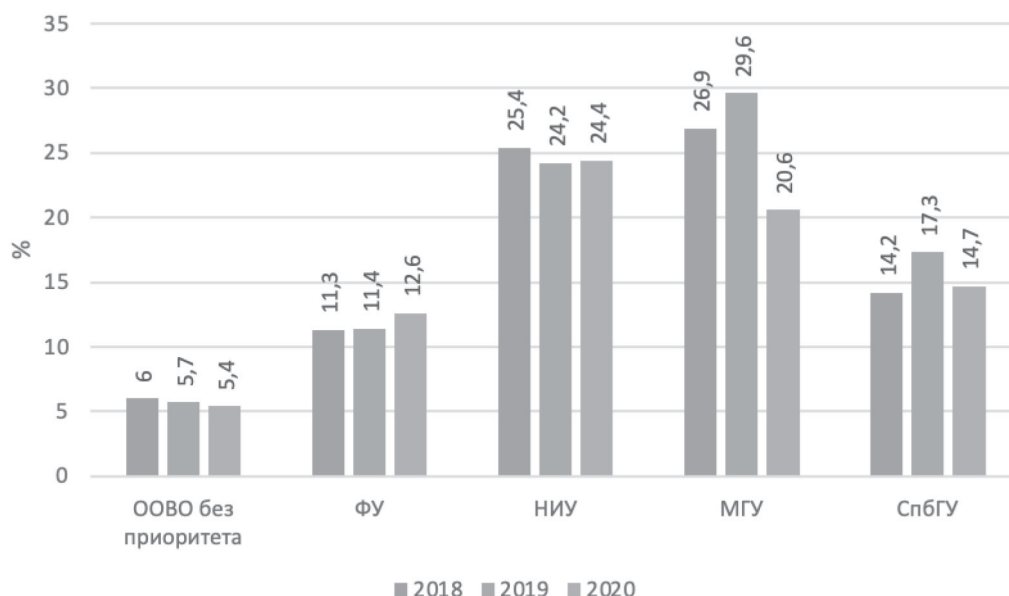


Рис. 2. Доля НИОКР в общих доходах вузов (группировка по типам вузов), %

Fig. 2. Share of R&D income in total university income (by university type), years 2015–2020, %

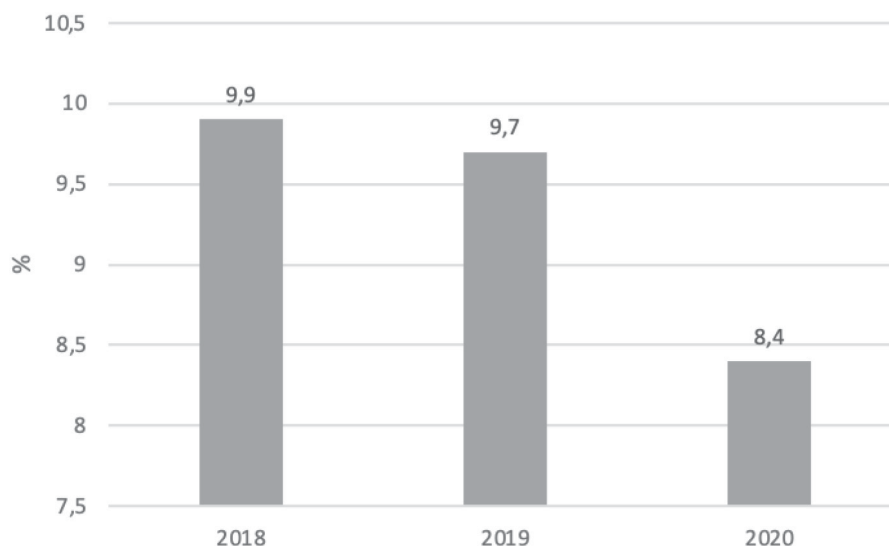


Рис. 3. Доля финансирования НИОКР в общих доходах опорных вузов, %

Fig. 3. Share of R&D income in total university income (by higher education anchor institutions), years 2018–2020, %

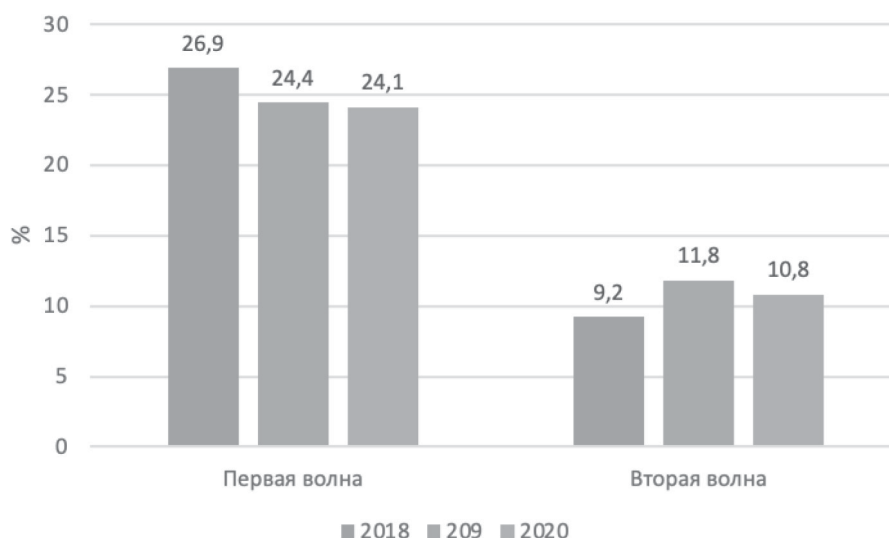


Рис. 4. Доля НИОКР вузов проекта «5–100» в общих доходах образовательной организации, %

Fig. 4. Share of R&D income in total income of university of Project «5–100», %

месте Балтийский федеральный университет (13,3 %). Последнее место занимает Первый Московский государственный медицинский университет (5,1 %).

Ситуация с научными исследованиями в негосударственных вузах в количественном отношении отличается от показателей государственных вузов в меньшую сторону, но тенденции за 2015–2020 гг. аналогичны (рис. 5). Наиболее высока доля доходности от научной деятельности в творческих вузах (4,1 %), самый высокий показатель наблюдается в Камском институте искусств и дизайна (7,5 %). Частные медицинские вузы занимают второе место по этому показателю (3,8 %),

лидирует среди них Медицинский институт «Реавиз» (4,6 %) и его Саратовский филиал (5,0 %). Показатель частных транспортных вузов (1,4 %) целиком обеспечивается Дальневосточным институтом коммуникаций (1,4 %).

Таким образом, частные вузы не являются значительными центрами научной деятельности, однако в разрезе некоторых групп по отраслевой специфике их показатели не слишком отстают от показателей по федеральным округам в целом.

Практически для всех вузов, не относящихся к НИУ, можно отметить тенденцию снижения доли дохода от НИОКР в общем бюджете в последние два года. Возможно, отчасти это связано

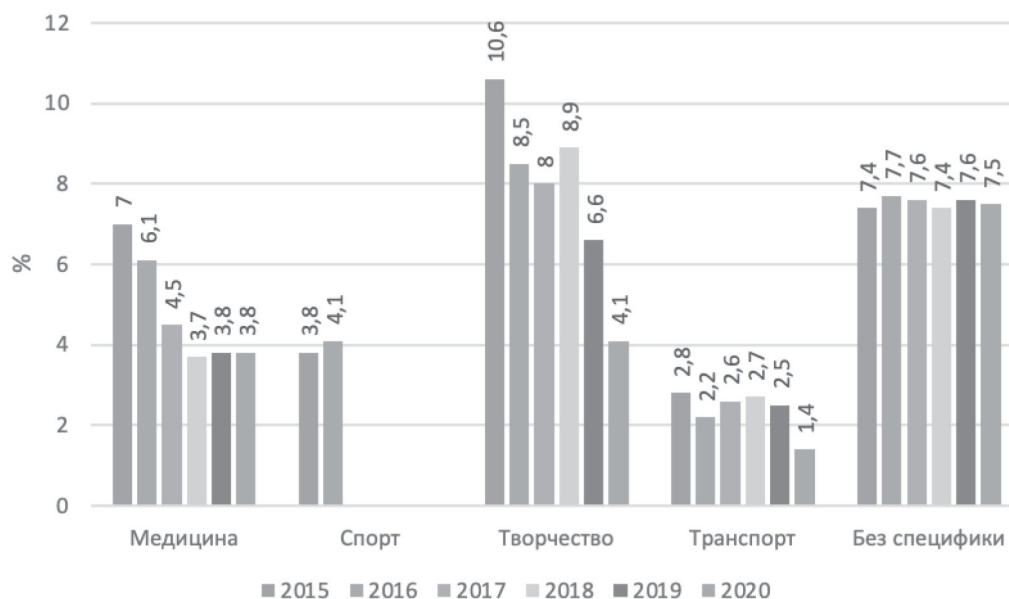


Рис. 5. Доля НИОКР в общих доходах негосударственных вузов (группировка по специфике деятельности), %

Fig. 5. Share of R&D income in total income of private universities (by industry), %

с изменением структуры бюджета и, соответственно, научных проектов, обусловленным влиянием пандемии.

Достаточно показательны данные об изменении объемов финансирования научных исследований в вузах за 2014–2020 гг. (рис. 6).

Определенный интерес представляет анализ распределения объемов финансирования научных исследований по конкретным вузам. На рис. 7 приведены данные о доле среднегодовых (за 2014–2020 гг.) объемах финансирования научных исследований от общего объема финансирования НИР

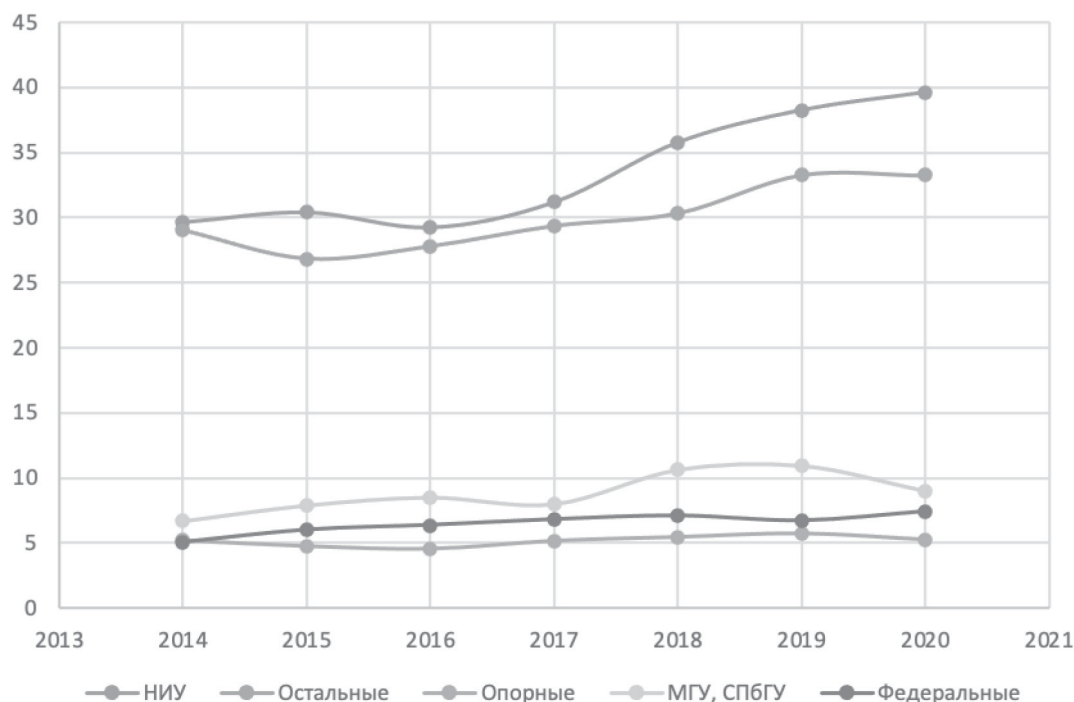


Рис. 6. Динамика изменения объемов финансирования вузовской науки (группировка по специфике деятельности), млрд руб.

Fig. 6. Dynamics of changes in research funding volume at universities, billion RUB

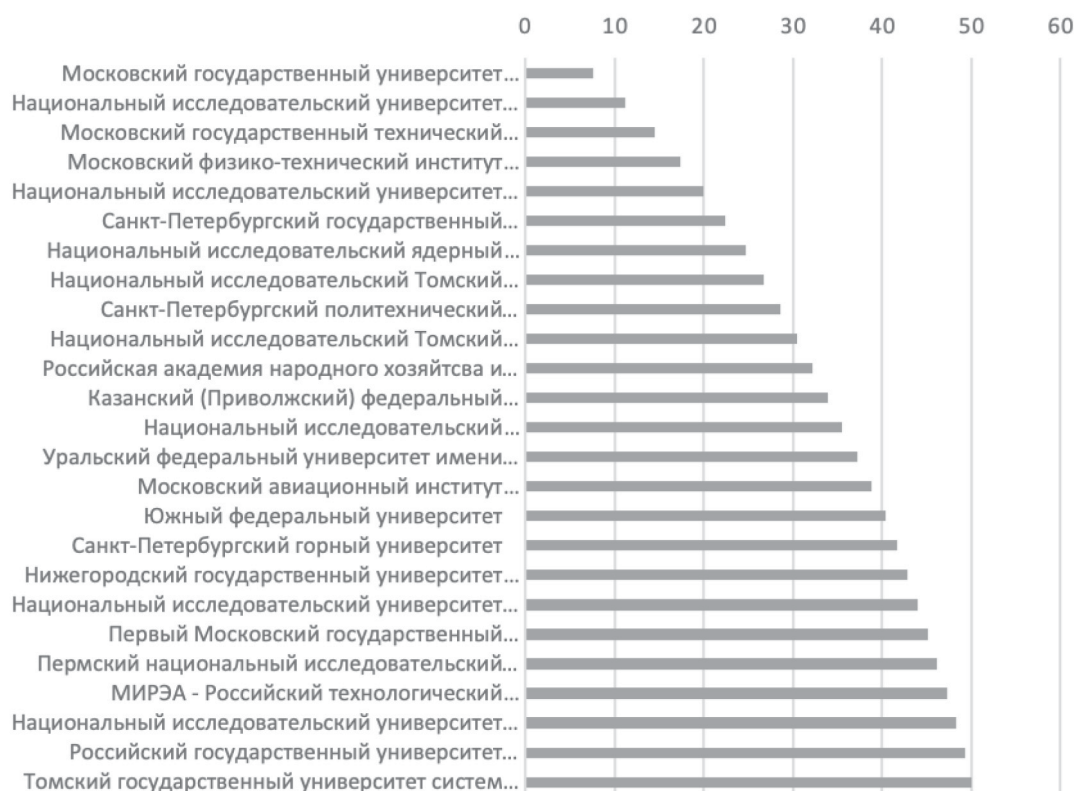


Рис. 7. Среднегодовая за 2014–2020 гг. доля объемов финансирования научных исследований от общего объема финансирования НИР в высшей школе по конкретным вузам (нарастающим итогом), млрд руб.

Fig. 7. Average annual share of research funding in total R&D budget volume at higher education in the 2014–2020, for specific universities (cumulative total), billion RUB

в высшей школе для вузов, имеющих наибольшие объемы этого финансирования. Данные приводятся с нарастающим итогом – каждая линия на диаграмме отражает суммарную долю финансирования НИР в данном вузе и всех предыдущих.

Показательно, что 20 % общего объема финансирования научных исследований в высшей школе приходится на 5 вузов, 25 ведущих вузов получают 50 % всех объемов финансирования науки в высшей школе. Расширение приведенной на рис. 7 диаграммы на большее число учебных заведений показывает, что 80 % всего финансирования научных исследований в высшей школе приходится на 107 вузов.

Анализ влияния финансирования вузовской науки на показатели развития вузов

Детальный анализ показателей финансирования вузовской науки и их влияния на показатели развития вузов требует достаточно подробных данных по каждому учебному заведению, что не всегда доступно в рамках форм государственного статистического наблюдения. В тоже время

Минобрнауки России на протяжении ряда лет ведет мониторинг эффективности деятельности организаций высшего образования [40]. Он охватывает вузы всех форм собственности и содержит практически все показатели, которые можно использовать как для характеристики финансирования вузовской науки, так и для оценки ее влияния на развитие различных вузов. Для анализа, результаты которого приводятся в настоящей статье, были выбраны данные за 2014–2020 гг. (соответственно, мониторинг проводился и данные публиковались в 2015–2021 годах). В выборку входят образовательные организации высшего образования всех форм собственности (исключая филиалы образовательных организаций), предоставившие данные для мониторингов в 2015–2021 годах (соответственно, это данные за 2014–2020 годы).

Общее число организаций, данные по которым охватывают рассматриваемый временной интервал без разрывов, составило 549. В связи с тем, что выборка организаций включает только вузы, представившие данные мониторинга по всем годам периода 2014–2020 гг., рассматриваемые далее данные не покрывают всю генеральную совокупность, однако, по нашему мнению, данная

выборка отражает ситуацию с финансированием науки и его влиянием на развитие вузов по всей совокупности организаций высшего образования.

Рассмотрим более подробно отдельные показатели, характеризующие состояние вузовской науки в 2014–2020 гг., и их взаимосвязь с показателями, характеризующими результаты научных исследований и развитие вузов. Отметим, что количество показателей мониторинга, характеризующих разные аспекты результативности научных исследований и развития вузов, составляет не менее 15, но в настоящей статье приводятся результаты анализа лишь некоторых, наиболее часто применяемых при сопоставлении состояния научных исследований в разных вузах.

Численность научных работников и объем НИОКР в расчете на одного работника

Для большинства вузов исследованной выборки значение показателя «Общая численность научных работников (без внешних совместителей и работающих по договорам ГПХ)» в данных мониторинга заявлено очень низкое. Например, из 549 вузов выборки, представивших данные за весь период наблюдения, у 268 среднегодовое значение этого показателя составляет меньше 5. Диаграмма распределения вузов по численности НР приведена на рис. 8.

Очевидно, что это отражает ситуацию, когда в вузах с небольшой численностью научных

работников выполнение НИОКР осуществляется силами работников других категорий, в первую очередь ППС. Возможно также, что кадровая политика части вузов выстроена так, что значительная часть НИОКР выполняется работниками, оформляемыми на работу с использованием договоров ГПХ или по совместительству. Такие работники также не отражаются в отчетности по мониторингу.

Как результат, на основании отраженных в мониторинге данных невозможно сказать, сколько работников в вузе фактически занимаются выполнением НИОКР, которые отражены в показателе «объем НИОКР, выполненных в вузе собственными силами», и является ли высокая производительность, оцененная как объем НИОКР на 1 научного работника, объективным показателем уровня развития науки в вузе. По нашему мнению, полученные при мониторинге данные достаточно противоречивы и отражают не столько реальные данные о результативности выполнения научными работниками НИОКР, сколько разнообразие форм и методов организации кадрового обеспечения научной деятельности в вузах. Это хорошо подтверждают данные о величине часто используемого для оценки результативности работы вуза по развитию научных исследований показателя «Объем НИОКР на 1 НР». Например, по данным за 2020 год у 10 вузов с самым большим значением этого показателя он колебался в пределах от 119,9 млн руб/чел до 72,8 млн руб/чел при числе штатных научных

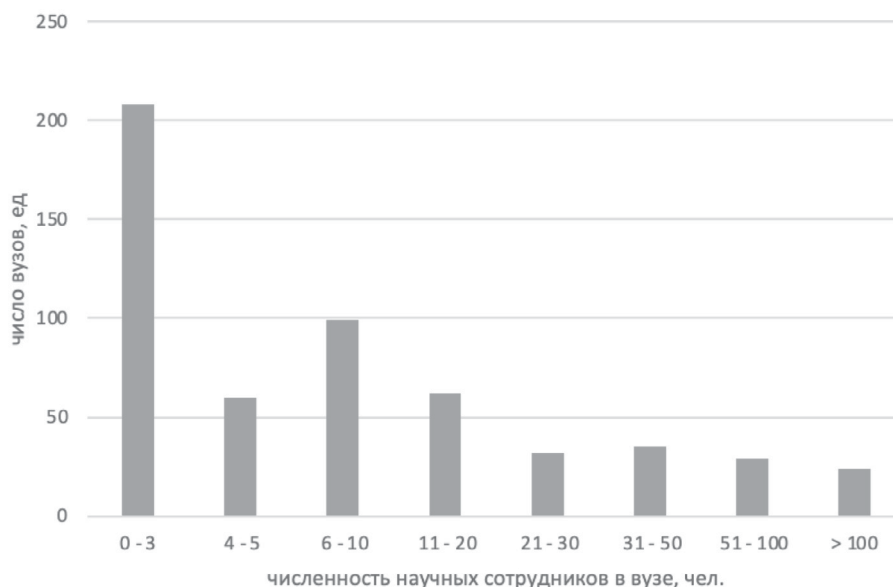


Рис. 8. Распределение вузов наблюдаемой выборки по среднегодовой за 2014–2020 гг. численности имеющих в них штатных научных работников

Fig. 8 Distribution of universities in the observed sampling by the annual average number of full-time researchers available for the period of 2014–2020

работников в этих вузах от 1 до 9 человек. В то же время, для 10 вузов с самым низким значением этого показателя он находился в пределах от 76 до 331 тыс. руб/чел при численности научных работников от 1 до 27 чел. [42].

Данные о среднем объеме НИОКР на 1 научного работника по вузам разного статуса в 2014–2020 гг. приведены в таблице 1.

Из Табл. 1 видно, что вузы с относительно более высокими общими объемами НИОКР (федеральные университеты, МГУ и СПбГУ) имеют значительно более низкое значение показателя «объем НИОКР на 1 НР», чем вузы с меньшими объемами финансирования научных исследований. При этом для МГУ, СПбГУ и федеральных университетов наблюдается противоположная тенденция изменения этого показателя: в МГУ и СПбГУ он вырос за рассматриваемый период на 192 %, а в федеральных университетах упал на 19 %.

Приведенные данные, по нашему мнению, подтверждают гипотезу о том, что в «небольших» по «научному потенциалу» вузах, имеющих относительно небольшие объемы НИОКР и численность НР, значительный объем НИОКР выполняется работниками других категорий (ППС, УВП, АУП). При этом общая тенденция роста среднего объема НИОКР на одного НР обусловлена как ростом объемов финансирования, так и снижением численности НР. Например, для МГУ и СПбГУ суммарный прирост объемов НИОКР + 34 %, и снижение численности НР – 20 %. Соответственно, использование показателя «объем НИОКР на 1 НР» для сопоставления состояния научной деятельности в разных вузах должно

проводиться крайне осторожно, так как полученные результаты такого сопоставления могут не отражать реальную результативность работы вузов по привлечению средств на проведение научных исследований.

Доля внебюджетных средств в доходах вузов от научных исследований и разработок (внебюджетные средства, лицензионные соглашения, гранты, доходы от созданных вузами малых предприятий)

Анализ структуры финансирования научных исследований в вузах (бюджетные источники всех видов и внебюджетные источники) показывает, что увеличение общих объемов финансирования выполняемых вузами НИОКР в большинстве случаев сопровождается ростом доли финансирования из внебюджетных источников (табл. 2).

Из Табл. 2 видно, что доля внебюджетного финансирования в общем объеме финансирования вузовских НИОКР за 2014–2020 гг. выросла с 59,2 % до 62,7 %. Только для МГУ и СПбГУ доля внебюджетных средств в доходах от НИОКР падает. При этом в этих двух вузах самая низкая по сравнению с вузами других категорий доля внебюджетных доходов в доходах от НИОКР (11,6–9,2 %), этим МГУ и СПбГУ сильно отличаются от остальных вузов. Также выделяется значение показателя доли внебюджетных средств в общих доходах от научной деятельности для федеральных университетов; оно значительно выше (45,4–52,2 %), чем для МГУ и СПбГУ, но ниже, чем для

Таблица 1

Средний объем НИОКР на 1 научного работника по вузам разного статуса в 2014–2020 гг.

Table 1

The average volume of R&D per 1 researcher by universities with different status during years 2014–2020

Группа вузов по статусу	Средний объем НИОКР на 1 научного работника, тыс. руб.							Изменение 2020 г. к 2014 г., %
	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	
НИУ	9956,7	10304,3	10851,8	11423,1	14103,6	16912,3	17344,1	+74,0
Опорные университеты	9753,9	11537,7	10056,0	10624,6	11755,7	14349,9	16530,6	+69,0
МГУ, СПбГУ	1563,2	2382,4	2898,2	3178,3	4106,0	4971,2	4564,4	+192,0
Федеральные университеты	5247,3	3962,8	3368,1	3599,4	3809,4	4232,8	4230,7	-19,0
Остальные вузы	9145,6	8440,2	8674,9	9240,3	10311,6	10677,2	10884,2	+19,0
По всем проанализированным вузам	9131,2	8639,0	8769,6	9328,5	10479,8	11128,7	11467,0	+26,0

Таблица 2

Доля внебюджетных средств в общих доходах вузов от научной деятельности

Table 2

Share of extra-budgetary funds in total research income of universities

Группа вузов по статусу	Доля внебюджетных средств в доходах от НИОКР, %							Изменение 2020 г. к 2014 г., %
	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	
НИУ	56,9	57,0	59,0	58,4	64,6	67,9	64,0	+13,0
Опорные университеты	53,8	55,9	57,3	52,0	58,8	62,7	64,2	+19,0
МГУ, СПбГУ	11,6	10,3	5,2	6,0	3,6	17,4	9,2	-21,0
Федеральные университеты	45,4	51,6	53,6	53,0	54,8	59,5	52,2	+15,0
Остальные вузы	60,0	63,4	65,0	65,8	65,5	64,5	62,9	+5,0
Общий итог	59,2	62,4	64,0	64,3	64,8	64,4	62,7	+6,0

вузов остальных категорий, для которых этот показатель находится на уровне 53–64 %.

Относительно низкая доля внебюджетных средств в объемах НИОКР (23–25 %) наблюдается для группы вузов творческой направленности, для вузов спортивной направленности можно отметить значительное (на 42 %) уменьшение этого показателя за наблюдаемый период (таблица 3).

По остальным профильным группам вузов динамика изменения данного показателя соответствует общей тенденции. Казалось бы, данные таблицы 3 подтверждают гипотезу о том, что по мере роста объемов выполняемых вузами научных исследований и накоплением соответствующего

опыта результативность работы по привлечению заказов от негосударственных заказчиков повышается. Однако статистический анализ зависимости доли внебюджетных НИР в общем объеме финансирования научных исследований по каждому вузу рассматриваемой в настоящей работе выборки (рис. 9) показывает, что статистически значимая связь между этими показателями отсутствует (коэффициент корреляции 0,2).

Из рисунка 9 очевидно, что гипотеза о том, что по мере роста объема выполняемых НИР вузы «научатся зарабатывать» на науке и начнут привлекать большой объем внебюджетных НИР, не подтверждается.

Таблица 3

Доля внебюджетных средств в доходах вузов от НИОКР

Table 3

Share of extra-budgetary funds in total R&D income of universities

Группа профильных вузов	Доля внебюджетных средств в доходах вузов от НИОКР, %							Изменение 2020 г. к 2014 г., %
	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	
Вузы медицинской направленности	60,1	66,4	59,6	61,3	68,7	69,2	68,4	+14,0
Вузы сельскохозяйственной направленности	72,2	72,8	78,4	69,6	71,7	72,3	66,9	-7,0
Вузы спортивной направленности	49,6	57,9	66,0	65,3	53,6	48,3	28,7	-42,0
Вузы творческой направленности	23,2	23,7	26,5	35,2	33,2	27,3	25,6	+10,0
Вузы транспортной направленности	92,4	83,0	90,2	97,6	88,2	89,2	82,8	-10,0
Вузы, не имеющие специфики деятельности	63,9	67,5	69,2	68,7	69,2	69,8	69,1	+8,0
По всем группам вузов	59,2	62,4	64,0	64,3	64,8	64,4	62,7	+6,0

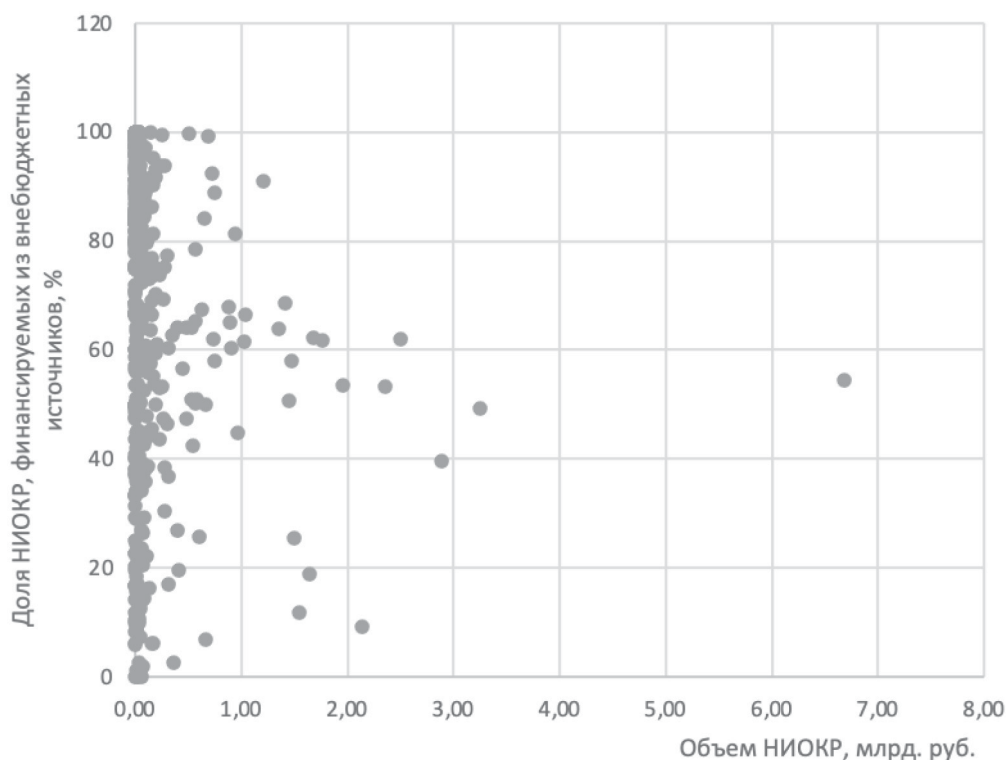


Рис. 9. Зависимость доли внебюджетного финансирования НИОКР вуза от общего объема НИОКР, выполняемых вузом

Fig. 9. Dependence of extra-budgetary R&D funding share of the university total R&D volume

Аналогичный вывод можно сделать и по показателю «Удельный вес средств, полученных вузом от использования результатов интеллектуальной деятельности, в общем объеме доходов вуза», значения которого в 2020 г. для разных вузов находились в диапазоне от 0 до 1,06 %. Лидирующие места по этому показателю занимали Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина (1,06 %), Санкт-Петербургский государственный университет (0,92 %) и Московский физико-технический институт (государственный университет) – 0,82 % [42]. Можно сказать, что результаты интеллектуальной деятельности, как один из продуктов НИОКР вузов, пока не стали сколько-нибудь значимым фактором развития науки, и доходы от коммерциализации РИД не являются и, вероятно, в ближайшей перспективе не станут значимым источником доходов вузов. Можно также предположить, что в силу незначительной доли этого показателя в составе доходов вузов каждый случай успешной коммерциализации РИД является, вероятнее всего, уникальным кейсом со своей спецификой и особенностями, и рекомендовать на его основе какой-либо универсальный механизм для широкого тиражирования практики коммерциализации РИД вряд ли возможно.

Число полученных вузом грантов на проведение научных исследований может рассматриваться и как результат развития вуза вследствие ранее выполненных научных исследований, и как показатель его научного потенциала. Очевидно, что теоретически между объемом грантов и суммой финансирования НИОКР должна быть прямая связь независимо от того, используется для анализа показатель общего объема финансирования НИОКР в вузе или показатель объемов финансирования, нормированный по какому-либо основанию. Учитывая, что современная система грантового финансирования научных исследований в вузах в значительной степени ориентирована на персональную результативность работников – потенциальных исполнителей грантов, нами проведен статистический анализ наличия взаимосвязи между числом грантов, полученным каждым вузом рассматриваемой выборки в период 2014–2020 гг., и величиной объема НИОКР, приходящегося на одного научно-педагогического работника (научные работники и профессорско-преподавательский персонал) в вузе. Связь между показателями по вузам всей выборки опять очень слабая: в зависимости от года коэффициенты корреляции составляют от 0,12 до 0,31.

Соответствующая диаграмма рассеивания показателей для всех вузов приведена на рис. 10.

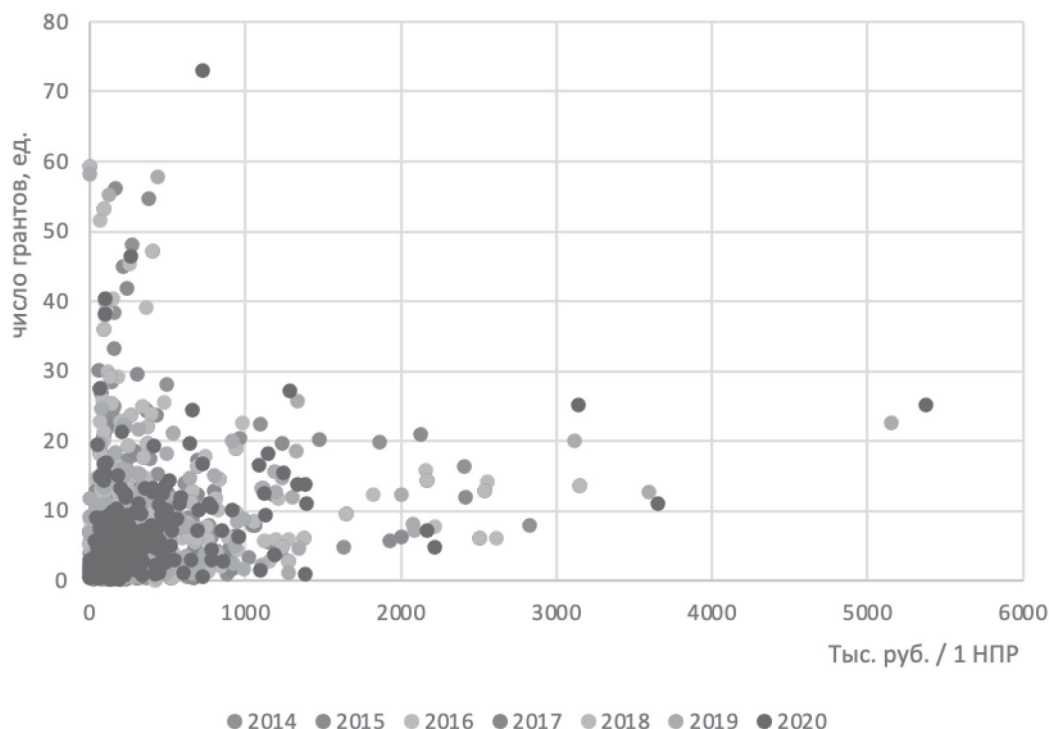


Рис. 10. Зависимость показателей «число грантов, полученных вузом» и «объем НИОКР на одного НПП в вузе»

Fig. 10. Dependence of university grants received of the amount of R&D per one academic staff member at the university

Более выраженная связь прослеживается для федеральных университетов (рис. 11, коэффициент корреляции от 0,31 до 0,51), МГУ и СПбГУ (рис 12, коэффициент корреляции 0,76 для МГУ и 0,87 СПбГУ), для остальных вузов связь менее выражена.

Необходимо отметить, что выявленная связь оказалась слабее, чем субъективно ожидалось авторами – так, значения коэффициентов корреляции показателей (по годам) по всем вузам исследуемой выборки составляют от 0,12 до 0,31, что не позволяет говорить о наличии тесной связи.

Еще одним показателем, характеризующим результативность научных исследований вуза, является число лицензионных соглашений, заключенных с пользователями результатами научных исследований вуза. Лицензионные соглашения – форма коммерциализации результатов научной деятельности, и, казалось бы, чем больше объем научных исследований в вузе или, например, в расчете на одного научно-педагогического работника, тем больше должно появляться лицензионных соглашений. Однако анализ связи между показателями «Число лицензионных соглашений, заключенных вузами на использование результатов интеллектуальной деятельности» и «Объем НИОКР на одного НПП» показывает, что такая

связь практически отсутствует практически для всех типов вузов исследуемой выборки (рис. 13). Для полной выборки коэффициенты корреляции по годам составляют от – 0,09 до – 0,04 (от минус 9 сотых до минус 4 сотых).

Аналогичная зависимость наблюдается и для других групп вузов, хотя, казалось бы, степень связи этих показателей должна увеличиваться по крайней мере для группы НИУ. Представленные распределения свидетельствуют о низкой распространенности практики коммерциализации РИД через заключение лицензионных соглашений. В подавляющем большинстве случаев число лицензионных соглашений составляет от 0 до 20 единиц на организацию. Отдельные вузы, демонстрирующие «выбросы», не вносят принципиальные изменения в общую картину облака рассеивания показателя, но интересны как носители компетенций по данной форме коммерциализации. Так, на Рис. 13 вертикальная серия точек – значения показателя для Пятигорского государственного университета (до 2017 года Пятигорского государственного лингвистического университета). Безусловно, более 1000 действующих в 2016, 2018 и 2019 годах лицензионных соглашений нуждаются в более детальном анализе как с точки зрения их содержания, так и с точки зрения практики

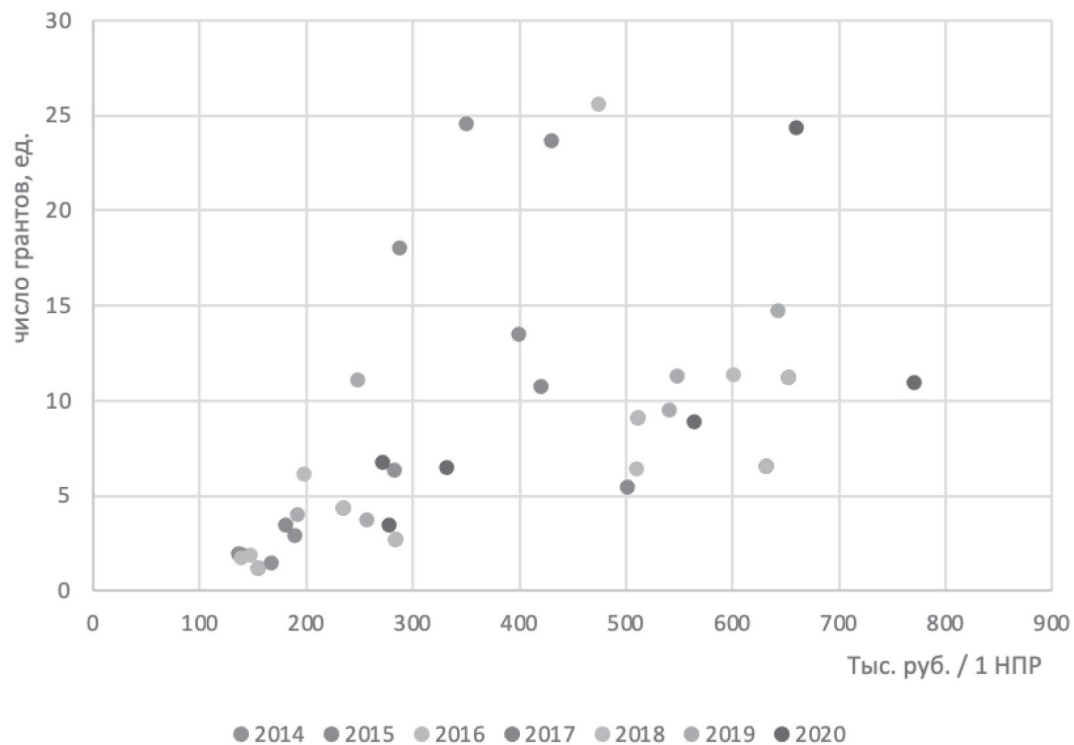


Рис. 11. Зависимость числа грантов, полученных федеральными университетами, от объема НИОКР на одного НПП в вузе

Fig. 11. Dependence of federal university grants received of the amount of R&D per one academic staff member at the university

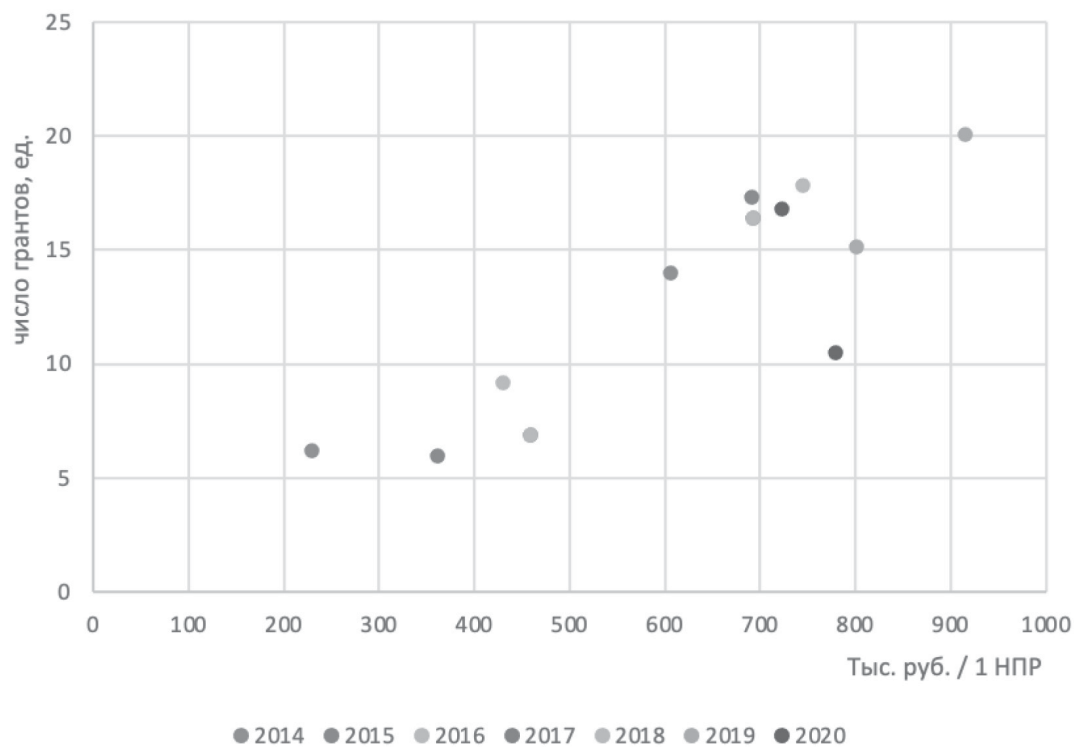


Рис. 12. Зависимость числа грантов, полученных МГУ и СПбГУ, от объема НИОКР на одного НПП в вузе

Fig. 12. Dependence of MSU and SPbSU grants received of the amount of R&D per one academic staff member at the university

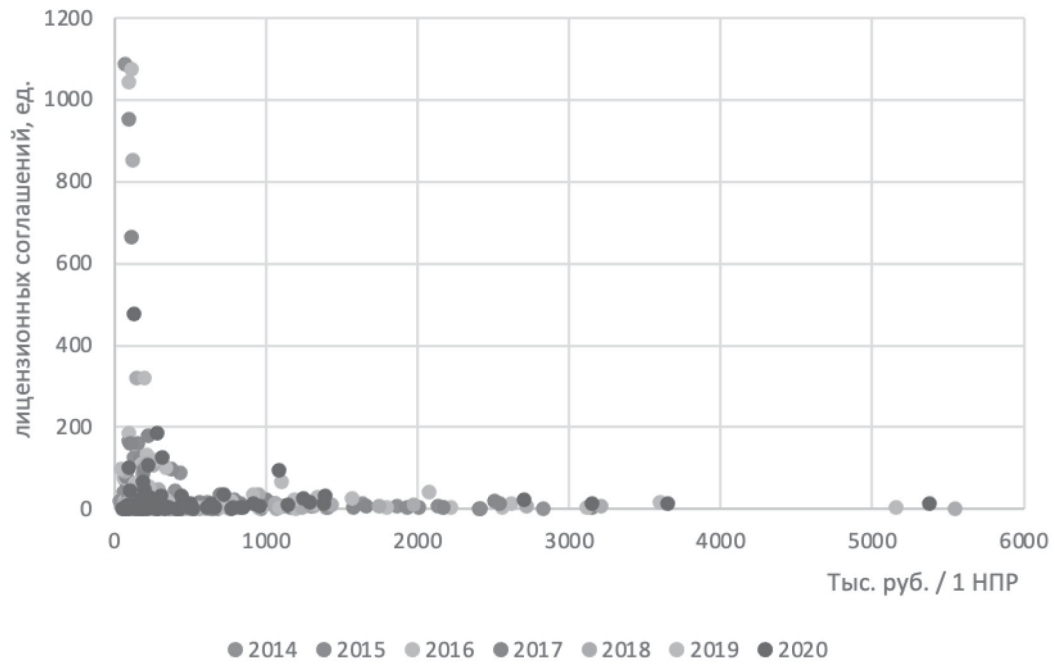


Рис. 13. Зависимость числа лицензионных соглашений и объема НИОКР на одного НПП в вузе – все вузы выборки

Fig. 13. Dependence of patent quantity of the volume of R&D per one academic staff member at the university – for all universities

эффективной организации работы в этом направлении в вузе.

Определенная связь между числом лицензионных соглашений и объемами НИР в расчете

на одного НПП проявляется только для МГУ и СПбГУ (рис. 14). Для МГУ коэффициент корреляции показателей составляет 0,55, для СПбГУ – 0,18.

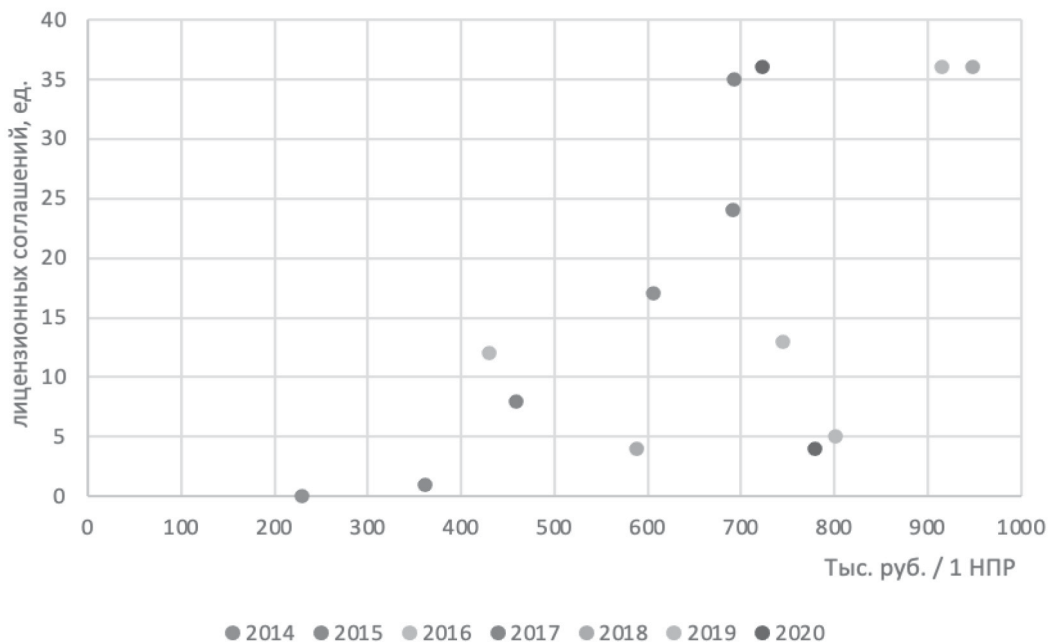


Рис. 14. Зависимость числа лицензионных соглашений и объема НИОКР на одного НПП в вузе – МГУ и СПбГУ

Fig. 14. Dependence of patent quantity of the volume of R&D per one academic staff member at the university – for MSU and SPbSU

Еще одним показателем, характеризующим результативность вузовских научных исследований, является количество малых предприятий, учрежденных вузом для внедрения полученных в итоге НИОКР результатов. Структура связи между данным показателем и показателем объема НИОКР на одного НПП аналогична структуре такой же связи для показателя числа лицензионных соглашений. Среднее значение числа малых предприятий на вуз составляет 10 единиц, а действующих лицензионных соглашений – 26 (увеличено вследствие влияния аномального значения – «выброса» – Пятигорского ГУ), соответствующие медианные значения 6 – для малых предприятий на вуз и 7 – для лицензионных соглашений на вуз.

Вместе с тем, для вузов из групп НИУ, федеральных университетов и МГУ и СПбГУ число малых инновационных предприятий больше, чем число лицензионных соглашений. Что касается наличия связи между объемом финансирования НИОКР и числом малых предприятий, то ее практически нет (коэффициент корреляции составляет от 0,28 до 0,34 в зависимости от года).

Одним из постоянно используемых для оценки результативности научных исследований и развития вуза являются показатели публикационной активности. Выше было показано, что для целей сравнения вузов по объему финансирования НИОКР нормирование данного показателя

на численность научных работников в вузе не дает корректную оценку реального состояния, т. к. это связано с особенностями реализации кадровой политики в вузах в отношении научных работников. Поэтому в настоящей статье приводится анализ связи показателей публикационной активности с показателями объема НИОКР, нормируемыми на численность НПП (научно-педагогических работников), включающих в себя численность ППС и численность НР в вузе.

Анализ взаимосвязи между числом публикаций, индексируемых в международных (WoS, Scopus) и отечественных (РИНЦ) базах данных, и объема НИОКР, приходящегося на одного научно-педагогического работника, показывает, что в целом по всем вузам исследуемой выборки статистически значимая выражена слабо (коэффициенты корреляции составляют от 0,36 до 0,46 в зависимости от года), хотя для отдельных групп вузов (прежде всего НИУ и федеральные университеты) связь более тесная (коэффициенты корреляции для НИУ – от 0,53 до 0,68; для федеральных университетов – от 0,74 до 0,81). Это хорошо иллюстрируют диаграммы на рис. 15 и рис. 16.

Аналогичные зависимости наблюдаются и для публикаций, индексируемых в Scopus и в РИНЦ.

Достаточно важным показателем развития вузов является увеличение основных фондов (рост

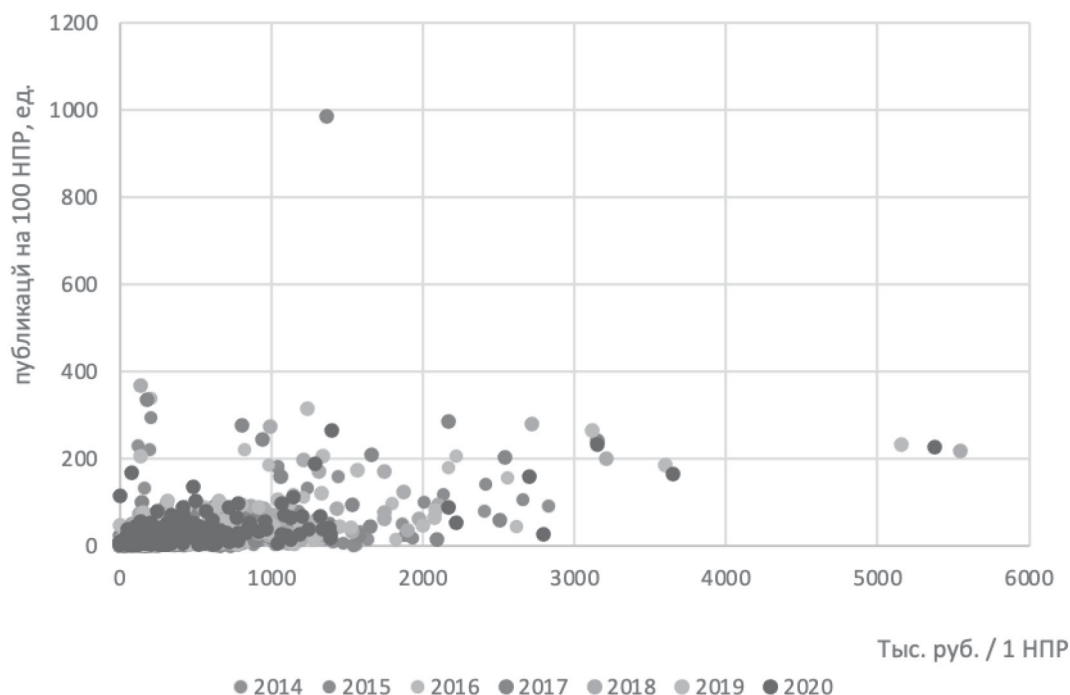


Рис. 15. Связь объема НИОКР на 1 НПП и числа публикаций в WoS на 100 НПП – все вузы

Fig. 15. Correlation between volume of R&D per 1 academic staff member and the number of publications in WoS per 100 researchers – all universities

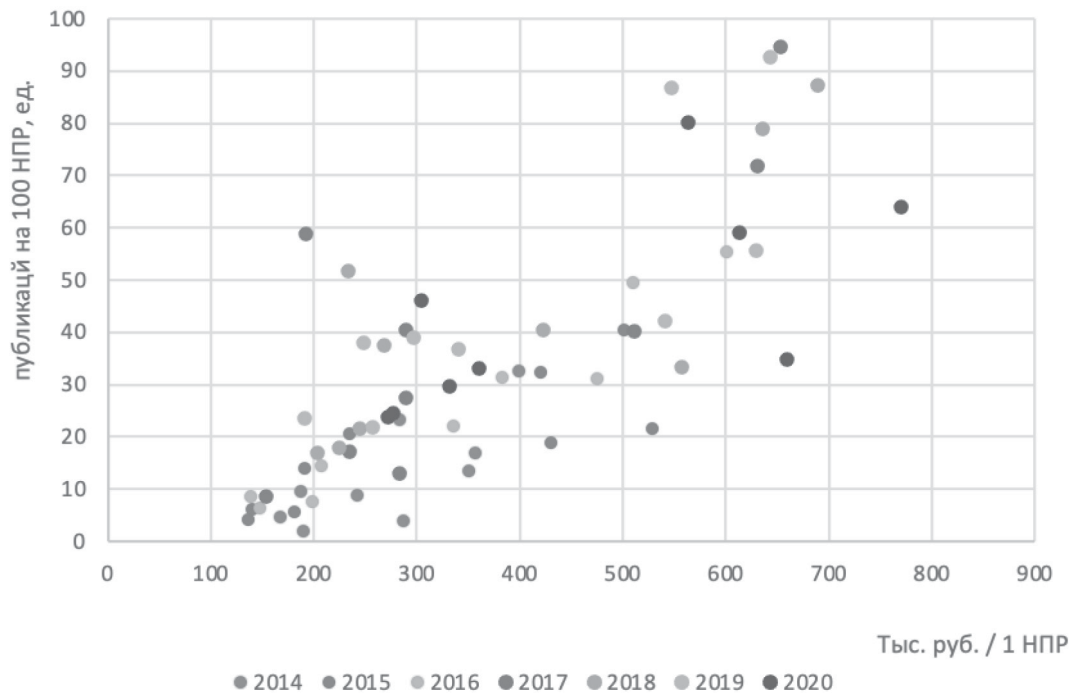


Рис. 16. Связь объема НИОКР на 1 НПР и числа публикаций в WoS на 100 НПР – федеральные университеты

Fig. 16. Correlation between volume of R&D per 1 academic staff member and the number of publications in WoS per 100 researchers – federal universities

площадей, увеличение стоимости и обновление оборудования и т. п.) как результат, обусловленный средствами, полученными в процессе и по итогам выполнения научных исследований. Характер связи показателей объема площадей, предназначенных для научных исследований, и объемами НИОКР в вузах (среднее за 2014–2020 гг.) показан на рис. 17.

Характер взаимосвязи и статистически низкая оценка тесноты связи между этими показателями, возможно, говорит о том, что объемы финансирования научных исследований в основном покрывают текущие затраты вуза на эти цели и не позволяют сформировать средства, достаточные для инвестиций в развитие основных фондов вуза.

Заключение

Проблема развития научных исследований в вузах и превращения их в научно-образовательные центры, выполняющие основную долю научных работ в стране, стоит перед учебными заведениями и органами управления достаточно давно. Для ее решения предпринимаются различные меры – от совершенствования механизмов финансирования научных исследований в вузах до увеличения объемов поддержки вузовской науки как в рамках институционального финансирования,

так и путем выделения целевых средств в соответствии с программами и проектами, направленными на развитие вузов как научно-образовательных комплексов.

Результаты изменений механизмов и объемов финансирования вузовской науки проявляются лишь через длительный период времени, что в определенной степени обусловлено запаздывающими фундаментальными структурными реформами на уровне вузов, направленными на пересмотр соответствующих миссий университетов.

По-прежнему важное значение для развития научных исследований в высшей школе имеют институциональные формы финансирования с преобладающей ролью государственного финансирования.

По состоянию на начало 2021 г. цель превращения большинства вузов в основные центры выполнения научных исследований не достигнута, 80 % вузовской науки по объему финансирования из всех источников выполняют лишь около 10 % вузов. Фактически произошло разделение вузов на малочисленную группу вузов – научно-образовательных центров, в большом объеме финансируемых государством, и вузов – образовательных организаций, для которых основная нагрузка заключается в подготовке кадров

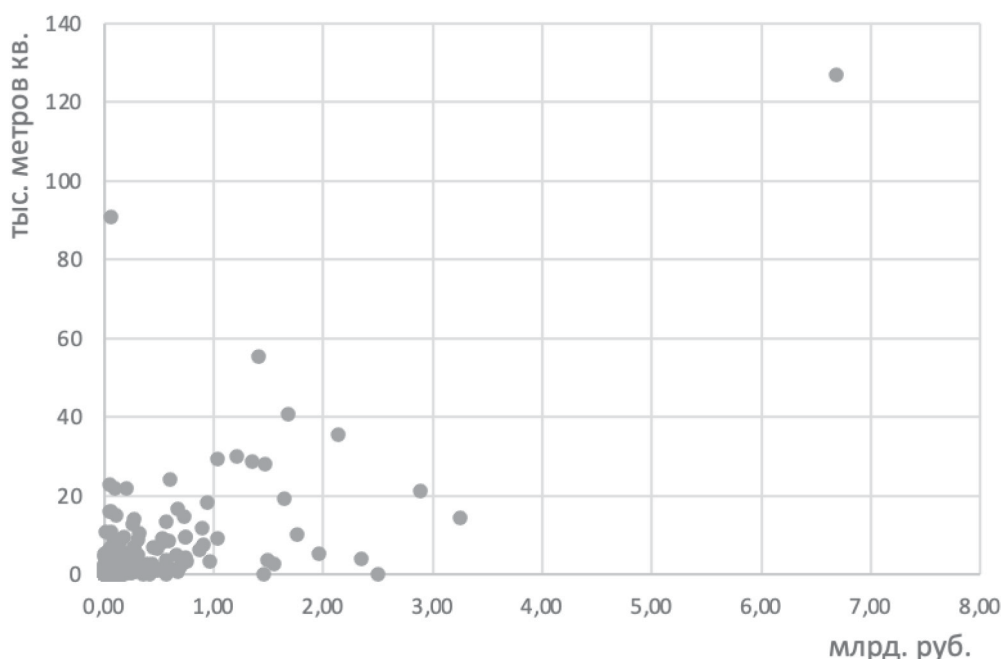


Рис. 17. Связь объема площадей, предназначенных для научных исследований, и объема НИОКР в вузах (среднее за 2014–2020 гг.)

Fig. 17. Correlation between research facilities size and volume of R&D at universities (annual average for years 2014–2020)

и не связана с выполнением научных исследований. Отсутствие достаточного количества штатных научных работников в большинстве вузов в сочетании со значительной нагрузкой преподавателей, обеспечивающих учебный процесс, тормозит привлечение новых объемов финансирования научных исследований.

Объем финансирования вузовской науки в России по-прежнему остается на крайне низком по сравнению с развитыми странами уровне – так, доля финансирования вузовской науки в настоящее время составляет около 12,0 % от общего бюджета образовательных организаций высшего образования в среднем по стране, при этом разница между государственными и негосударственными структурами практически отсутствует.

Многолетняя динамика развития научной деятельности в вузах показывает достаточно стабильное состояние и некоторый рост существующих показателей в основном за счет сложившейся за последние 20–30 лет немногочисленной группы ведущих вузов, активно поддерживаемых государством.

Характеристики макроэкономической эффективности научно-исследовательской деятельности вузов не показывают влияния научной деятельности на основные показатели их развития. Анализ показателей влияния финансирования вузовской науки на развитие вузов разных

профилей показывает, что такое влияние практически отсутствует.

Применяемые для оценки результативности вузовской науки показатели не всегда позволяют выявить факторы, влияющие на эти показатели, что приводит к нерациональному использованию ресурсов, которое не дает желаемого результата.

Принципиальное изменение уровня развития вузовской науки требует многолетних целенаправленных затрат государства, результаты которых могут проявиться лишь через длительный период времени.

Можно сказать, что Министерство науки и высшего образования, как и все вузы, находятся лишь в начале пути развития вузовской науки, требующего постоянных и возрастающих усилий в этом направлении.

Список литературы

1. Анохин К. Наука ставит на вузы. URL: <https://plus.rbc.ru/news/5d0a26887a8aa97ed3dbfa86> (дата обращения: 30.10.2021).
2. Lepori B. et al. Comparing the evolution of national research policies: What patterns of change? // Science and Public Policy. 2007. Vol. 34/6. P. 372–388.
3. Van Steen J. Modes of Public Funding of Research and Development: Towards Internationally Comparable Indicators” // OECD Science, Technology and Industry Working Papers. 2012. Vol. 2012/04. 44 p.

4. Jonkers K., Zacharewicz T. Research Performance Based Funding Systems: a Comparative Assessment. URL: <http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC101043/kjla27837enn.pdf>. (дата обращения: 15.04.2021).
5. Шепелев Г. В. О финансировании научного сектора (межстрановые сопоставления) // Управление наукой: теория и практика. 2021. Т. 3. № 1. С. 15–34.
6. Официальный сайт Евростат. URL: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=R_%26_D_expenditure&oldid=485468#R._26_D_expenditure_by_sector_of_performance (дата обращения: 20.04.2021).
7. Отчет Счетной палаты Российской Федерации о результатах экспертно-аналитического мероприятия «Определение основных причин, сдерживающих научное развитие в Российской Федерации: оценка научной инфраструктуры, достаточность мотивационных мер, обеспечение привлекательности работы ведущих ученых». URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/Work_materials_discussion/sp.pdf (дата обращения: 20.04.2021).
8. Global innovation Index. URL: <https://www.globalinnovationindex.org/gii-2020-report> (дата обращения: 20.04.2021).
9. The Measurement of Scientific, Technological and Innovation Activities. Frascati Manual. Paris, OECD Publishing, 2015. 402 p.
10. Официальный сайт Института статистики ЮНЕСКО. URL: <http://uis.unesco.org/apps/visualisations/research-and-development-spending/> (дата обращения: 15.04.2021).
11. Сорокин Д. Е., Сухарев О. С. Эффективность экономических систем и проблема финансирования науки // Экономические системы. 2014. № 1. С. 52–60.
12. Петраков Н. Я., Цветков В. А. Система стимулирования финансирования науки и высокотехнологичного, наукоемкого сектора экономики // Актуальные проблемы экономики и управления. 2014. № 1. С. 131–140.
13. Симачев Ю. В., Кузык М. Г., Погребняк Е. В., Кузнецов Б. В. Россия на пути к новой технологической промышленной политике: среди манящих перспектив и фатальных ловушек // Форсайт. 2014. Т. 8. № 4. С. 6–23.
14. Положихина М. А. Неоднозначные итоги реформирования российской науки // ЭСПР. 2019. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/neodnoznachnye-itogi-reformirovaniya-rossiyskoj-nauki> (дата обращения: 30.11.2021).
15. Феоктистова О. А., Фокина Т. В. Особенности планирования и выделения государственных средств на науку за рубежом // Финансы и кредит. 2015. № 39. С. 23–40.
16. Бредихин С. В., Гершман М. А., Кузнецова Т. Е. Управление технологическим развитием: зарубежные практики // Инновации. 2015. № 6. Т. 200. С. 71–83.
17. Дежнина И. Г., Пономарев А. К. Перспективные производственные технологии: новые акценты в развитии промышленности // Форсайт. 2014. Т. 8. № 2. С. 16–29.
18. Дежнина И. Г. Управление исследованиями в университетах: смена парадигмы // Россия: тенденции и перспективы развития. 2020. № 15–1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-issledovaniyami-v-universitetah-smena-paradigmy> (дата обращения: 30.11.2021).
19. Дементьев В. В., Слободяник С. Н. Государственные программы как инструмент реализации стратегии научно-технологического развития Российской Федерации // Научные труды: Институт народнохозяйственного прогнозирования РАН. 2017. № 1. С. 316–335.
20. Миндели Л. Э., Черных С. И. Финансирование фундаментальных исследований в России: современные реалии и формирование прогнозных оценок // Проблемы прогнозирования. 2016. № 3. С. 111–122.
21. Соколов А. В., Чулок А. А., Месропян В. Р., Шашнов С. А. Формирование национальной системы технологического прогнозирования: проблемы и перспективы // Инновации. 2013. № 12. Т. 182. С. 34–43.
22. Акбердина В. В., Коровин Г. Б., Дзюба Е. И. Механизмы государственного управления в сфере научно-технологического развития // Вопросы государственного и муниципального управления. 2020. № 4. С. 111–140.
23. Шереги Ф. Э., Ключарев Г. А. Социально-экономический эффект государственной поддержки кооперации вузовской науки и инновационного производства // Образование и наука в России: состояние и потенциал развития: Ежегодник. 2019. Вып. 4. С. 14–177.
24. Гусев А. Б. Современный профиль вузовской науки в России и перспективы его изменения // Управление наукой и наукометрия. 2012. № 12. С. 28–54.
25. Мельников Р. М. Изменения подходов к финансированию научно-инновационных программ и проектов в современной мировой практике // Финансовая аналитика: проблемы и решения. 2016. Т. 9. № 29. С. 2–13.
26. Дежнина И. Г. Трансформационные исследования: новый приоритет государств после пандемии. Москва : Издательство Ин-та Гайдара, 2020. 116 с.
27. Курпиров В. А., Душина С. А. Наука как частное дело. К вопросу о коммерциализации исследований // Управление наукой: теория и практика. 2020. Т. 2. № 3. С. 52–69.
28. Отчет о результатах экспертно-аналитического мероприятия «Анализ механизмов венчурного и прямого инвестирования, осуществляемого с использованием средств федерального бюджета». Счетная палата. 2020. Официальный сайт Счетной палаты Российской Федерации. URL: <https://ach.gov.ru> (дата обращения: 15.04.2021).
29. Шепелев Г. В. О приоритетах научно-технологического развития // Управление наукой: теория и практика. 2020. Т. 2. № 3. С. 16–36.
30. Мазов Н. А., Гуреев В. Н. Проблемные аспекты при выявлении приоритетных направлений научных исследований // Управление наукой: теория и практика. 2020. Т. 2. № 3. С. 37–51.
31. Шепелев Г. В. Наука в системе экономики // Управление наукой: теория и практика. 2020. Т. 2. № 3. С. 70–90.
32. Гохберг Л. М., Кузнецова И. А. Вузовская наука: перспективы развития // Высшее образование в России. 2004. № 4. С. 107–120.
33. Дежнина И. Г. Российская наука и новые планы ее развития // Инновации. 2018. № 12 (242). С. 4.
34. Наука. Технологии. Инновации: 2021 – краткий статистический сборник / Л. М. Гохберг, К. А. Дитковский, Е. И. Евневич и др. Москва : НИУ ВШЭ, 2021. 92 с.

35. Финансирование науки в цифрах. URL: <https://riep.ru/activity/publications/drugie-izdaniya/798002/> (дата обращения: 29.10.2021).

36. Указ Президента Российской Федерации «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» от 21 июля 2020 г. № 474. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202007210012?index=3&rangeSize=1> (дата обращения: 29.10.2021).

37. Федеральный закон от 08.12.2020 г. № 385-ФЗ «О федеральном бюджете на 2021 год и на плановый период 2022 и 2023 годов» URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_370144/ (дата обращения: 22.10.2021).

38. Кузнецова Т. Е., Мартынова С. В., Ратай Т. В. Исследования и разработки в секторе высшего образования. Москва : НИУ ВШЭ, 2020. Вып. 42. 10 с.

39. Аржанова И. В., Воров А. Б., Дерман Д. О., Дьячкова Э. А., Клягин А. В. Итоги реализации программ развития опорных университетов в 2016 г. // Университетское управление: практика и анализ. 2017. Т. 21. № 4. С. 11–21.

40. Мониторинг эффективности деятельности организаций высшего образования. URL: <https://monitoring.miccedu.ru/?m=vpo> (дата обращения: 17.09.2021).

References

1. Anokhin K. Nauka stavit na vuzy [Science Puts a Stake on Universities]. URL: <https://plus.rbc.ru/news/5d0a26887a8aa97ed3dbfa86> (accessed: 30.10.2021). (In Russ.).

2. Lepori B. et al. Comparing the evolution of national research policies: What patterns of change? Science and Public Policy, 2007, vol. 34/6, pp. 372–388. (In Eng.).

3. Van Steen J. Modes of Public Funding of Research and Development: Towards Internationally Comparable Indicators". OECD Science, Technology and Industry Working Papers, 2012, vol. 2012/04, 44 p. (In Eng.).

4. Jonkers K., Zacharewicz T. Research Performance Based Funding Systems: a Comparative Assessment. URL: <http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC101043/kj1a27837enn.pdf>. (accessed: 15.04.2021). (In Eng.).

5. Shepelev G. V. O finansirovanii nauchnogo sektora (mezhsranovye sopostavleniya) [Funding for the Scientific Sector: Inter-country Comparisons]. *Upravlenie nauko: teoriya i praktika* [Science Management: Theory and Practice], 2021, vol. 3, no 1, pp. 15–34. (In Russ.).

6. Ofitsial'nyi sait Evrostat [Official site of Eurostat]. URL: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=R_%26_D_expenditure&oldid=485468#R_.26_D_expenditure_by_sector_of_performance (accessed: 20.04.2021). (In Eng.).

7. Otchet Schetnoi palaty Rossiiskoi Federatsii o rezul'tatakh ekspertno-analiticheskogo meropriyatiya «Opredelenie osnovnykh prichin, sderzhivayushchikh nauchnoe razvitiye v Rossiiskoi Federatsii: otsenka nauchnoi infrastruktury, dostatochnost' motivatsionnykh mer, obespechenie privlekatel'nosti raboty vedushchikh uchenykh» [Report of the Accounts Chamber of Russian Federation on the Results of the Expert Analysis "Identification of

the Main Reasons Suppressing Scientific Development in Russian Federation: Assessment of Scientific Infrastructure, Sufficiency of Motivational Measures, Ensuring Attractiveness of Leading Scientists' Work]. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/Work_materials_disscusion/sp.pdf (accessed: 20.04.2021). (In Russ.).

8. Global innovation Index. URL: <https://www.globalinnovationindex.org/gii-2020-report> (accessed: 20.04.2021). (In Eng.).

9. The Measurement of Scientific, Technological and Innovation Activities. Frascati Manual. Paris, OECD Publishing, 2015, 402 p. (In Eng.).

10. Ofitsial'nyi sait Instituta statistiki YuNESKO [Official site of the UNESCO Institute for Statistics]. URL: <http://uis.unesco.org/apps/visualisations/research-and-development-spending/> (accessed: 15.04.2021). (In Eng.).

11. Sorokin D. E., Sukharev O. S. Effektivnost' ekonomicheskikh sistem i problema finansirovaniya nauki [Efficiency of Economic Systems and Problem of Financing Science]. *Ekonomicheskie sistemy* [Economical Systems], 2014, no 1, pp. 52–60. (In Russ.).

12. Petrakov N. Ya., Tsvetkov V. A. Sistema stimulirovaniya finansirovaniya nauki i vysokotekhnologichnogo, naukoemkogo sektora ekonomiki [Incentive System of Financing Science and High-technology, Knowledge-intensive Economy Sector]. *Aktual'nye problemy ekonomiki i upravleniya* [Essential Problems of Economy and Management], 2014, no 1, pp. 131–140. (In Russ.).

13. Simachev Yu. V., Kuzyk M. G., Pogrebnyak E. V., Kuznetsov B. V. Rossiya na puti k novoi tekhnologicheskoi promyshlennoi politike: sredi manyashchikh perspektiv i fatal'nykh lovushek [Russia on the Road to a New Technological Industrial Policy: Among Challenging Perspectives and Fatal Traps]. *Forsait* [Foresight], 2014, vol. 8, no 4, pp. 6–23. (In Russ.).

14. Polozhikhina M. A. Neodnoznachnye itogi reformirovaniya rossiiskoi nauki [Ambiguous Results of Russian Science Reforms]. *ESPR*, 2019, no 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/neodnoznachnye-itogi-reformirovaniya-rossiyskoy-nauki> (accessed: 30.11.2021). (In Russ.).

15. Feoktistova O. A., Fokina T. V. Osobennosti planirovaniya i vydeleniya gosudarstvennykh sredstv na nauku za rubezhom [Special Aspects of Planning and Appropriation of Public Funds for Science Abroad]. *Finansy i kredit* [Finances and Loan], 2015, no 39, pp. 23–40. (In Russ.).

16. Bredikhin S. V., Gershman M. A., Kuznetsova T. E. Upravlenie tekhnologicheskimi razvitiem: zarubezhnye praktiki [Management of Technological Development: Foreign Practices]. *Innovatsii* [Innovations], 2015, vol. 200, no 6, pp. 71–83. (In Russ.).

17. Dezhina I. G., Ponomarev A. K. Perspektivnye proizvodstvennye tekhnologii: novye aktsenty v razvitiy promyshlennosti [Expanded Production Technologies: a New Emphasis in Industrial Development]. *Forsait* [Foresight], 2014, vol. 8, no 2, pp. 16–29. (In Russ.).

18. Dezhina I. G. Upravlenie issledovaniyami v universitetakh: smena paradigm [Managing Research in Universities: a Paradigm Shift]. *Rossiia: tendentsii*

i perspektivy razvitiya [Russia: Traditions and Perspectives of Development], 2020, no 15–1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-issledovaniyami-v-universitetah-smenaparadigmy> (accessed: 30.11.2021). (In Russ.).

19. Dement'ev V. V., Slobodyanik S. N. Gosudarstvennye programmy kak instrument realizatsii strategii nauchno-tekhnologicheskogo razvitiya Rossiiskoi Federatsii [State Programs as an Instrument of Realization the Strategy for Scientific and Technological Development of Russian Federation]. *Nauchnye trudy: Institut narodnokhozyaistvennogo prognozirovaniya RAN* [Scientific Articles: Institute of Economic Forecasting Russian Academy of Sciences], 2017, no 1, pp. 316–335. (In Russ.).

20. Mindeli L. E., Chernykh S. I. Finansirovanie fundamental'nykh issledovaniy v Rossii: sovremennye realii i formirovanie prognoznnykh otsenok [Financing of Fundamental Research in Russia: Modern Realities and Forecasting]. *Problemy prognozirovaniya* [Problems of Forecasting], 2016, no 3, pp. 111–122. (In Russ.).

21. Sokolov A. V., Chulok A. A., Mesropyan V. R., Shashnov S. A. Formirovanie natsional'noi sistemy tekhnologicheskogo prognozirovaniya: problemy i perspektivy [Building a National Technology Foresight System: Problems and Prospects]. *Innovatsii* [Innovations], 2013, vol. 182, no 12, pp. 34–43. (In Russ.).

22. Akberdina V. V., Korovin G. B., Dzyuba E. I. Mekhanizmy gosudarstvennogo upravleniya v sfere nauchno-tekhnologicheskogo razvitiya [Mechanisms of Government Control in the Sphere of Science and Technology Development]. *Voprosy gosudarstvennogo i munitsipal'nogo upravleniya* [Public Administration Issues], 2020, no 4, pp. 111–140. (In Russ.).

23. Sheregi F. E., Klyucharev G. A. Sotsial'no-ekonomicheskii efekt gosudarstvennoi podderzhki kooperatsii vuzovskoi nauki i innovatsionnogo proizvodstva [Social and Economic Impact of State Support for Cooperation of Science in Higher Education and Innovative Production]. *Obrazovanie i nauka v Rossii: sostoyanie i potentsial razvitiya: Ezhegodnik* [Education and Science in Russia: Status and Potential for Development: Annual], 2019, vol. 4, pp. 14–177. (In Russ.).

24. Gusev A. B. Sovremennyy profil' vuzovskoi nauki v Rossii i perspektivy ego izmeneniya [Current Profile of Higher Education in Russia and Prospects for Changes]. *Upravlenie naukoj i naukometriya* [Science Governance and Scientometrics], 2012, vol. 12, pp. 28–54. (In Russ.).

25. Mel'nikov R. M. Izmeneniya podkhodov k finansirovaniyu nauchno-innovatsionnykh programm i proektov v sovremennoi mirovoi praktike [Changing Approaches to Financing Science and Innovation Programs and Projects in Modern International Practice]. *Finansovaya analitika: problemy i resheniya* [Financial Analytics: Science and Experience], 2016, vol. 9, no 29, pp. 2–13. (In Russ.).

26. Dezhina I. G. Transformatsionnye issledovaniya: novyy prioritet gosudarstva posle pandemii [Transformational Research: a New Priority for States after the Pandemic], Moscow, Izdatel'stvo In-ta Gaidara, 2020, 116 p. (In Russ.).

27. Kupriyanov V. A., Dushina S. A. Nauka kak chastnoe delo. K voprosu o kommersializatsii issledovaniy [Science as a Private Matter. On the Commercialization of the Research].

Upravlenie naukoj: teoriya i praktika [Science Management: Theory and Practice], 2020, vol. 2, no 3, pp. 52–69. (In Russ.).

28. Otchet o rezul'tatakh ekspertno-analiticheskogo meropriyatiya «Analiz mekhanizmov venchurnogo i pryamogo investirovaniya, osushchestvlyаемого s ispol'zovaniem sredstv federal'nogo byudzheta». Schetnaya palata. 2020. Ofitsial'nyi sait Schetnoi palaty Rossiiskoi Federatsii [Report on the Results of the Expert and Analytical Event “Analysis of Mechanisms of Venture and Direct Investment Realizing with the Use of Federal Budget Funds”. URL: <https://ach.gov.ru> (accessed: 15.04.2021). (In Russ.).

29. Shepelev G. V. O prioritetaх nauchno-tekhnologicheskogo razvitiya [On the Priorities of Scientific and Technological Development]. *Upravlenie naukoj: teoriya i praktika* [Science Management: Theory and Practice], 2020, vol. 2, no 3, pp. 16–36. (In Russ.).

30. Mazov N. A., Gureev V. N. Problemnye aspekty pri vyyavlenii prioritetykh napravlenii nauchnykh issledovaniy [Problematic Aspects in Identifying Research Priorities]. *Upravlenie naukoj: teoriya i praktika* [Science Management: Theory and Practice], 2020, vol. 2, no 3, pp. 37–51. (In Russ.).

31. Shepelev G. V. Nauka v sisteme ekonomiki [Science in the System of Economy]. *Upravlenie naukoj: teoriya i praktika* [Science Management: Theory and Practice], 2020, vol. 2, no 3, pp. 70–90. (In Russ.).

32. Gokhberg L. M., Kuznetsova I. A. Vuzovskaya nauka: perspektivy razvitiya [Science in Universities: Development Prospects]. *Vyshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia], 2004, no 4, pp. 107–120. (In Russ.).

33. Dezhina I. G. Rossiiskaya nauka i novye plany ee razvitiya [Russian Science and New Plans for Its Development]. *Innovatsii* [Innovations], 2018, no 12 (242), p. 4. (In Russ.).

34. Nauka. Tekhnologii. Innovatsii: 2021 – kratkii statisticheskii sbornik [Science. Technologies. Innovations: 2021 – Short Statistical Collection]. L. M. Gokhberg, K. A. Ditkovskii, E. I. Evnevich i dr, Moscow, NIU VShE, 2021, 92 p.

35. Finansirovanie nauki v tsifrakh [Financing Science in Numbers]. URL: <https://riep.ru/activity/publications/drugie-izdaniya/798002/> (accessed: 29.10.2021). (In Russ.).

36. Ukaz Prezidenta Rossiiskoi Federatsii «O natsional'nykh tselyakh razvitiya Rossiiskoi Federatsii na period do 2030 goda» ot 21 iyulya 2020 g. № 474. [Decree of the President of Russia “On National Development Goals for the Period Through to 2030” as of 21 of July 2020, № 474]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202007210012?index=3&rangeSize=1> (accessed: 29.10.2021). (In Russ.).

37. Federal'nyi zakon ot 08.12.2020 g. № 385-FZ «O federal'nom byudzhete na 2021 god i na planovyy period 2022 i 2023 godov» [Federal Law as of 8 of December 2020 № 385-FZ “On Federal Budget for the Year 2021 and for the Prospected Period of 2022 and 2023”. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_370144/ (accessed: 22.10.2021). (In Russ.).

38. T. E. Kuznetsova, S. V. Martynova, T. V. Ratai. Issledovaniya i razrabotki v sektore vysshego obrazovaniya [Research and Elaborations in the Sphere of Higher Education]. Moscow, NIU VShE, 2020, Vol. 42, 10 p. (In Russ.).

39. Arzhanova I. V., Vorov A. B., Derman D. O., D'yachkova E. A., Klyagin A. V. Itogi realizatsii programm razvitiya opornykh universitetov v 2016 g [Results of the Program of the Flagship Universities' Development in 2016]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* [University Management: Practice and Analysis], 2017, vol. 21, no 4, pp. 11–21. (In Russ.).

40. Monitoring effektivnosti deyatel'nosti organizatsii vysshego obrazovaniya [Effect monitoring of the Activity of Higher Education Organizations]. URL: <https://monitoring.miccedu.ru/?m=vpo> (accessed: 17.09.2021). (In Russ.).

Рукопись поступила в редакцию 27.11.2021
Submitted on 27.11.2021

Принята к публикации 02.12.2021
Accepted on 02.12.2021

Информация об авторах / Information about the authors:

Коваленко Алексей Анатольевич – научный сотрудник Российской Академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации; kovalenko-aa@ranepa.ru; alexey@kovalenko.net.ru.

Полушкина Анна Олеговна – научный сотрудник Российской Академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации; polushkina-aa@ranepa.ru; madzuno@gmail.com.

Федотов Александр Васильевич – доктор экономических наук, профессор, главный научный сотрудник Российской Академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации; fedotov-av@ranepa.ru; fedotovfedotov@gmail.com.

Alexey A. Kovalenko – Researcher, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration; kovalenko-aa@ranepa.ru; alexey@kovalenko.net.ru.

Anna O. Polushkina – Researcher, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration; polushkina-aa@ranepa.ru; madzuno@gmail.com.

Alexander V. Fedotov – Doctor of Economic Sciences, Professor, Leading Researcher, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration; fedotov-av@ranepa.ru; fedotovfedotov@gmail.com.



РОСТ НАУЧНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ВУЗА ПРИВОДИТ К СНИЖЕНИЮ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ?

М. Б. Хрусталева, Н. Ю. Турбина, А. В. Тишков, А. А. Максимова, З. А. Зарипова

*Первый Санкт-Петербургский государственный медицинский университет имени академика И. П. Павлова
Россия, 197022, Санкт-Петербург, ул. Л. Толстого, 6–8;
nauka@spb-gmu.ru*

Аннотация. Эта исследовательская статья посвящена проблеме подготовки кадров с высшим медицинским образованием в период перехода к независимой оценке квалификации выпускников вузов и новых требований к результативности научной работы данных организаций. Цель проведенной авторами работы – изучение связи между качеством подготовки выпускников и научной продуктивностью медицинских высших учебных заведений. В ходе анализа результатов аккредитационного экзамена выпускников медицинских вузов как показателя качества подготовки специалистов и наукометрических показателей по соответствующей специальности выявлена проблема несоответствия между высокой научной продуктивностью вузов и успешным прохождением аккредитации молодыми специалистами. Авторы проведенного исследования полагают, что возможной причиной такого несоответствия является высокая нагрузка на профессорско-преподавательский состав. Необходимо дальнейшее более детальное изучение данной проблемы и, вероятно, потребуются пересмотр подхода к организации работы преподавательского состава медицинских вузов.

Ключевые слова: высшее медицинское образование, первичная аккредитация, научная продуктивность, индекс цитирования, индекс Хирша

Для цитирования: Рост научных достижений вуза приводит к снижению качества образования? / М. Б. Хрусталева, Н. Ю. Турбина, А. В. Тишков [и др.] // Университетское управление: практика и анализ. 2021. Т. 25, № 4. С. 99–108. DOI 10.15826/umpa.2021.04.038.

DOI 10.15826/umpa.2021.04.038

DOES THE INCREASE OF SCIENTIFIC ACHIEVEMENTS LEAD TO DECREASE IN THE QUALITY OF EDUCATION?

M. B. Khrustalev, N. Yu. Turbina, A. V. Tishkov, A. A. Maksimova, Z. A. Zaripova

*Pavlov University
6–8, L'va Tolstogo street, Saint Petersburg, 197022, Russian Federation;
nauka@spb-gmu.ru*

Abstract. This research article is devoted to the problem of training personnel with higher medical education during the transition to an independent assessment of the graduates' qualifications and new requirements for the effectiveness of scientific work of universities. The aim of this work was to study the correspondence between the quality of graduate training and the scientific productivity of medical universities. The authors analyzed the results of the accreditation examination of graduates of medical universities as an indicator of the quality of specialists' training and scientometric indicators in the relevant specialty. As a result of the data analysis, the problem of discrepancy between high scientific productivity of universities and successful completion of accreditation by young specialists was revealed. The authors believe that a possible reason for this discrepancy is the high load on the teaching staff.

Furthermore, detailed study of this problem is needed and, most likely, a revision of the approach to the work organization of medical universities' teaching staff.

Keywords: higher medical education, primary accreditation, scientific productivity, citation index, Hirsch index

For citation: Does the Increase of the Scientific Achievements Lead to Decrease in the Quality of Education? / M. B. Khrustalev, N. Yu. Turbina, A. V. Tishkov [et al.]. University Management: Practice and Analysis, 2021, vol. 25, nr 4, p. 99–108. doi 10.15826/umpa.2021.04.038. (In Russ.).

Введение

В течение последних десятилетий интеграция науки и образования рассматривается как драйвер конкурентоспособности национальной экономики и инструмент устойчивого развития государства [1].

Взаимосвязь между научными исследованиями и образованием легла в основу рамочной концепции «Треугольника знаний», объединяющей на вузовском уровне исследования, образование и инновации и являющейся частью стратегии Евросоюза Horizon 2020 [2].

В частности, эта концепция предполагает, что фундаментальные и прикладные исследования должны использоваться в качестве основы для обучения и являться одной из мер по улучшению качества подготовки выпускников [3]. Интеграция науки, образования и инновационной деятельности заложена в стратегии развития многих европейских университетов; при этом отмечено, что в университетах, сфокусированных на социальных науках и медицине, менее четко прослеживаются связи с промышленностью и бизнесом [4]. Тем не менее ожидается, что проекты, связывающие исследования, образование и профессиональную практику, обеспечат повышение качества профессионального образования и в области здравоохранения и медицинских услуг [5].

Однако механистическое объединение научных и образовательных процессов не всегда приводит к должному успеху. Простое копирование западных моделей в научной кооперации и высшем образовании не принесет желаемых результатов в силу глубоких структурных и исторических различий между зарубежной и отечественной системами подготовки специалистов в вузах [6]. Также отмечается, что связь вузовской науки с результатами обучения и его качеством остается на уровне общих соображений, не подкрепленных соответствующими результатами измерений [7]. Для изучения связи между научными успехами медицинских вузов и качеством подготовки в них студентов мы сравнили данные о прохождении аккредитации выпускниками ряда медицинских организаций высшего образования и научной результативностью последних.

Одним из направлений изменения существующих моделей медицинского образования является внедряемая МЗ РФ аккредитация медиков. С 1 января 2016 года вступила в силу ч. 3 ст. 69 Федерального закона от 21 ноября 2011 года № 323-ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации»¹.

Согласно данному закону аккредитация специалиста – это процедура определения готовности лица, получившего высшее или среднее медицинское или фармацевтическое образование, к осуществлению медицинской деятельности по определенной медицинской специальности. Аккредитация специалиста является более специализированной и прозрачной процедурой допуска к профессиональной деятельности по сравнению с сертификацией [8]. Процедура аккредитации (процедура определения квалификации специалиста) состоит из трех этапов: 1) тестирования; 2) оценки практических навыков (умений) в симулированных условиях; 3) решения ситуационных задач. В основе структурированного клинического экзамена лежит комплексный подход, предполагающий включение определенного количества оценочных станций для моделирования различных аспектов клинической компетентности в симулированных условиях. Всем аккредитуемым лицам предлагаются одни и те же испытания, предусматривающие последовательный переход от станции к станции в соответствии с расписанием; результаты испытаний оцениваются экспертами с использованием стандартизированных чек-листов [9].

З. А. Зариповой, М. Ш. Вахитовым, Е. А. Авраменко, С. А. Семеновым показано отсутствие достоверной корреляции между успешным прохождением выпускниками аккредитации в своем вузе (группа 1) и в вузе «чужом» (группа 2). С первого раза сдали тестирование (то есть успешно преодолели первый этап аккредитации) 347 человек (82,4 %), из них в группе 1 – 87,0 %, в группе 2 – 79,5 %. Со второй попытки тест сдали 8,0 % (13 человек) из группы 1 и 10,0 % (26 человек) из группы 2. С третьей попытки тест сдали только 1,9 % представителей группы 2 (что составило 3,1 % от числа допущенных к повторному тестированию). Итого по разным причинам сошли с аккредитации на первом ее этапе (этапе тестирования) еще 32 человека (7,6 %): 8 человек из группы 1 (4,9 %) и 24 человека из группы 2 (9,3 %). Доля лиц, успешно сдавших тестирование в группе 1, составила 95,1 %, тогда как в группе 2 – 90,7 % (без разделения – 92,4 %) [10].

В табл. 1 приведены данные о прохождении аккредитации выпускниками ПСПбГМУ им. акад. И. П. Павлова и выпускниками других высших медицинских учебных заведений России для оценки объективности экспертов по отношению к «своим» и «чужим» студентам.

Исходя из представленных в табл. 1 данных процедуру аккредитации можно считать

¹ См.: Федеральный закон от 21 ноября 2011 года № 323-ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации». Статья 69, часть 3 // Консультант Плюс : [сайт]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_121895/ (дата обращения: 10.12.2021).

Таблица 1

Данные о подготовленности лиц, получивших высшее или среднее медицинское или фармацевтическое образование, к первому этапу специализированной аккредитации в Первом Санкт-Петербургском государственном медицинском университете имени академика И. П. Павлова

Table 1

Analysis of the readiness of accredited persons, who have received higher, secondary professional or pharmacological education, for the procedure of primary specialized accreditation in Pavlov University

№ п/п	Специальность	Сдали тест с первой попытки, чел.	Из них обучались в ПСПбГМУ им. акад. И. П. Павлова, чел.	Из них обучались в других образовательных организациях, чел.	Допущены до второго этапа, чел.	Из них обучались в ПСПбГМУ им. акад. И. П. Павлова, чел.	Из них обучались в других образовательных организациях, чел.
1	Рентгенология	61	15	46	61	15	46
2	Эндоскопия	22	8	14	24	9	15
3	Урология	30	9	21	35	11	24
4	Травматология	47	12	35	60	12	48
5	Терапия	28	12	16	30	13	17
6	Общая врачебная практика	17	15	2	18	16	2
7	Организация здравоохранения и общественное здоровье	27	13	14	32	16	16
8	Скорая медицинская помощь	21	9	12	23	10	13
9	Акушерство и гинекология	41	16	25	51	19	32
10	Клиническая фармакология	4	3	1	4	3	1
11	Неврология	29	21	8	30	21	9
12	Нефрология	20	8	12	21	9	12
Всего		347 (82,4 %)	141 (87,0 %)	206 (79,5 %)	389 (92,4 %)	154 (95,1 %)	235 (90,7 %)

Примечание. Приведено по: [10, 9].

достаточно объективной и независимой оценкой знаний выпускников.

В соответствии с Приказом Минздрава России² с 2019 года введена обязательная первичная специализированная аккредитация для лиц, получивших высшее образование по основным образовательным программам «Здравоохранение и медицинские науки» (уровень специалитета).

²См.: Приказ Министерства здравоохранения Российской Федерации от 22 декабря 2017 года № 1043н «Об утверждении сроков и этапов аккредитации специалистов, а также категорий лиц, имеющих медицинское, фармацевтическое или иное образование и подлежащих аккредитации специалистов» (регистрационный номер от 19 января 2018 г. 49696 // Электронный фонд нормативно-технической и нормативно-правовой информации консорциума «Кодекс». URL: <https://docs.cntd.ru/document/542615520/> (дата обращения: 10.12.2021).

Материалы и результаты проведенного исследования

В 2018 году на базе Первого Санкт-Петербургского государственного медицинского университета имени академика И. П. Павлова» (ПСПбГМУ им. акад. И. П. Павлова) был создан Центр аттестации и аккредитации. Для нашего анализа использовались сведения за 2019 и 2020 годы о результатах аккредитации специалистов в данном центре. В общей сложности нами проанализированы сведения о результатах аккредитации по пяти специальностям (сведения по специальностям «Дерматология» и «Косметология» были объединены) 257 человек

из 26 вузов и НИИ. В анализ не включались данные о результатах аккредитации выпускников тех образовательных учреждений, которые не проводят научные исследования по соответствующей тематике; критерием исключения служило отсутствие публикаций за указанный период у авторов, аффилированных только к этой организации. Таким образом, были исключены в основном частные образовательные организации (ЧОО), к работе в которых привлекались сотрудники вузов, указавшие в качестве аффилиации и вуз, и ЧОО.

Названия учебных заведений мы заменили цифровыми обозначениями, так как в нашем исследовании не ставилась цель охарактеризовать качество подготовки обучающихся в конкретных организациях, и попытка проведения подобного анализа по данным лишь одного аккредитационного центра была бы некорректной. Список учебных заведений представлен в табл. 2. Сводные сведения о численности испытуемых приведены в табл. 3.

Таблица 2

Организации, выпускники которых были проэкзаменованы в Центре аттестации и аккредитации ПСПбГМУ им. акад. И. П. Павлова (2019 и 2020 гг.)

Table 2

Universities and research centers, whose graduates were accredited by the Pavlov University Accreditation Center (2019 and 2020)

№ п/п	Официальное название организации
1	ФГБОУ ВО «Алтайский государственный медицинский университет»
2	ФГБУ «Национальный медицинский исследовательский центр имени В. А. Алмазова»
3	ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет имени Н. Н. Бурденко»
4	ФГБВОУ ВО «Военно-медицинская академия имени С. М. Кирова» МО РФ
5	ГБУ «Санкт-Петербургский научно-исследовательский институт скорой помощи имени И. И. Джанелидзе»
6	ФГБОУ ВО «Ижевская государственная медицинская академия»
7	ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта»
8	ФГБОУ ВО «Красноярский государственный медицинский университет имени профессора В. Ф. Войно-Ясенецкого»
9	ФГБОУ ВО «Кировский государственный медицинский университет»
10	ФГБОУ ВО «Кубанский государственный медицинский университет»
11	ФГБУ «Национальный медицинский исследовательский центр имени академика Е. Н. Мешалкина»
12	ФГБ НУ «Научно-исследовательский институт акушерства, гинекологии и репродуктологии имени Д. О. Отта»
13	ФГБУ «Национальный медицинский исследовательский центр онкологии имени Н. Н. Петрова»
14	ФГБУ «Национальный медико-хирургический Центр имени Н. И. Пирогова»
15	ФГБОУ ВО «Первый Санкт-Петербургский государственный медицинский университет имени академика И. П. Павлова»
16	ФГБОУ ДПО «Российская медицинская академия профессионального образования» Министерства здравоохранения Российской Федерации
17	ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов»
18	ФГБОУ ВО «Саратовский государственный медицинский университет имени В. И. Разумовского»
19	ФГБОУ ВО «Северный государственный медицинский университет»
20	ФГБОУ ВО «Северо-Западный государственный медицинский университет имени И. И. Мечникова»
21	ФГБОУ ВО «Сибирский государственный медицинский университет»
22	ГБУЗ «НИИ скорой помощи имени Н. В. Склифосовского Департамента здравоохранения города Москвы»

Окончание табл. 2
Table 2 finishes

№ п/п	Официальное название организации
23	ФГБОУ ВО «Смоленский государственный медицинский университет»
24	ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет»
25	ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»
26	ФГБОУ ВО «Тверской государственный медицинский университет»
27	АНО ДПО «Академия медицинского образования»*
28	АНО ДПО «Центр последипломного образования медицинских работников»*
29	АНО ДПО «Санкт-Петербургский университет повышения квалификации и профессиональной переподготовки»*
30	АНО ВО «Европейский Университет “Бизнес Треугольник”»*
31	ООО «Международная Ассоциация Последиломного Образования»*
32	ЧОУ ДПО «Академия медицинского образования имени Федора Ивановича Иноземцева»*
33	ЧУ ОО ВО «Университет Реавиз»*
34	АНО ДПО «Центр современных технологий “Перспектива”»*
35	ООО «Первый Профессиональный Институт Эстетики»*
36	ООО «Национальная академия современных технологий»*

*Организации, не включенные в анализ.

Таблица 3

**Численность проэкзаменованных в 2019 и 2020 гг. в Центре аттестации
и аккредитации ПСПбГМУ им. акад. И. П. Павлова
представителей включенных в выборку организаций, чел.**

Table 3

**The number of graduates from different universities and research institutes,
who were accredited by the Pavlov University Accreditation Center in 2019 and 2020**

Код организации	Специальность					Общий итог
	Акушерство и гинекология	Анестезиология и реаниматология	Дерматовенеро- логия и космето- логия	Ультразвуковая диагностика	Физическая и реабилитацион- ная медицина	
1	—	—	—	1	—	1
2	—	11	—	2	—	13
3	—	—	1	—	—	1
4	9	—	2	—	—	11
5	—	1	—	—	—	1
6	1	—	—	—	—	1
7	—	—	—	4	—	4
8	—	—	1	—	—	1
9	—	1	—	—	—	1
10	1	—	—	—	—	1
11	—	1	—	—	—	1
12	1	1	—	—	—	2

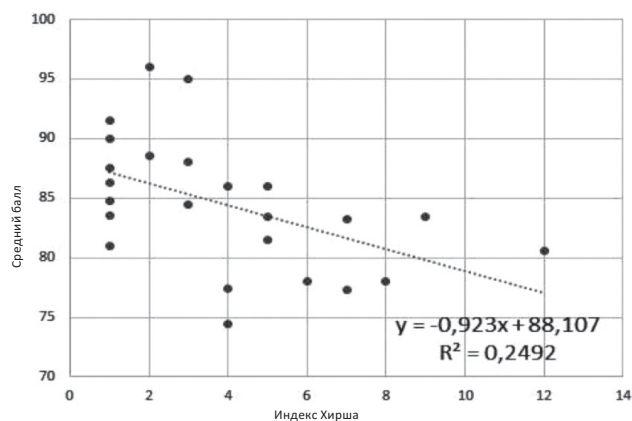
Код организации	Специальность					Общий итог
	Акушерство и гинекология	Анестезиология и реаниматология	Дерматовенерология и косметология	Ультразвуковая диагностика	Физическая и реабилитационная медицина	
13	—	3	—	—	—	3
14	—	1	—	—	—	1
15	16	18	27	28	4	93
16	—	—	—	1	—	1
17	—	—	1	—	—	1
18	1	—	—	—	—	1
19	—	—	1	—	—	1
20	5	4	21	18	2	50
21	—	—	1	—	—	1
22	—	1	—	1	—	2
23	—	1	—	—	—	1
24	—	4	27	—	2	33
25	7	2	9	12	—	30
26	—	1	—	—	—	1
Общий итог	41	50	91	67	8	257

В анализ включались сведения только о первой попытке прохождения аккредитационных экзаменов, так как со второй попытки абсолютное большинство испытуемых добивалось успеха, и их результаты не были показательными.

Для характеристики научной деятельности организации использовался индекс Хирша, рассчитанный на основе публикаций в базе Web of Science Core Collection за 2016–2020 годы по соответствующим направлениям научной деятельности. При объединении дерматовенерологии и косметологии рассчитывался средневзвешенный индекс с весами – численностью аккредитуемых по этим специальностям. Применительно к специальности «Ультразвуковая диагностика» использовался индекс Хирша по направлению Medicine general internal соответствующих организаций. Поскольку все организации относятся к одной области знаний – медицине, использование более сложных подходов и алгоритмов, учитывающих существенные различия в средней цитируемости, можно считать нецелесообразным [11]. Результаты сопоставительного анализа представлены в табл. 4 (пары «специальность + организация», в которых индекс Хирша был нулевым,

нами исключались, то есть учитывались только те направления, что связаны с успешной научной деятельностью).

Для оценки связи между успешным прохождением аккредитации и уровнем научной деятельности организации, представляемой экзаменуемым в выбранном им направлении,



Распределение вузов по среднему баллу аккредитованных выпускников и индексу Хирша
Distribution of universities by the graduates' average score and the Hirsch index

Таблица 4

Количество успешно пройденных с первой попытки аккредитационных испытаний, средний балл и индекс Хирша, ранжированные по организациям и специальностям

Table 4

Number of successful accreditation tests, average score and the Hirsch index ranked by universities and specialties

Специальность, код организации	Численность сдавших экзамен с первой попытки, чел.	Средний экзаменационный балл	h-WoS
Акушерство и гинекология, 4	9	84,8	1
Акушерство и гинекология, 15	16	77,4	4
Акушерство и гинекология, 18	1	86,0	4
Акушерство и гинекология, 20	5	74,4	4
Акушерство и гинекология, 25	7	84,5	3
Анестезиология и реаниматология, 11	1	78,0	8
Анестезиология и реаниматология, 13	3	88,5	2
Анестезиология и реаниматология, 14	1	88,0	3
Анестезиология и реаниматология, 15	18	87,6	1
Анестезиология и реаниматология, 20	4	86,3	1
Дерматовенерология и косметология, 8	1	96,0	2
Дерматовенерология и косметология, 15	27	83,2	7
Дерматовенерология и косметология, 20	21	83,5	5
Дерматовенерология и косметология, 21	1	81,0	1
Дерматовенерология и косметология, 24	27	83,4	9
Дерматовенерология и косметология, 25	9	86,0	5
Дерматовенерология и косметология, 17	1	90,0	1
Ультразвуковая диагностика, 1	1	95,0	3
Ультразвуковая диагностика, 2	2	78,0	6
Ультразвуковая диагностика, 7	4	83,5	1
Ультразвуковая диагностика, 15	28	80,6	12
Ультразвуковая диагностика, 20	18	77,3	7
Ультразвуковая диагностика, 25	12	81,5	5
Физическая и реабилитационная медицина, 20	2	91,5	1
Общий итог	219	—	—

были рассчитаны коэффициенты корреляции Спирмена ($-0,60$, $p=0,002$) и Пирсона ($-0,50$, $p=0,012$). К нашему удивлению, в обоих случаях была определена значимая отрицательная корреляция между численностью успешно прошедших аккредитацию и набранными ими баллами и уровнем индекса Хирша соответствующей организации по данному направлению. Полученные результаты представлены на диаграмме, где каждой

точке соответствуют средний балл по оси ординат и индекс Хирша по оси абсцисс.

Выводы

Полученные нами данные свидетельствуют, что вопреки распространенному мнению высокий уровень научных исследований в организации отнюдь не гарантирует высокого уровня

подготовки обучающихся. Более того, при проведении независимой оценки знаний выпускники таких организаций часто показывают результаты более низкие, чем выпускники тех организаций, где «науки меньше». Причины данной зависимости требуют дополнительного изучения. Возможно, это связано с высокой нагрузкой на профессорско-преподавательский состав, которому просто не хватает времени и на проведение научных исследований на должном уровне, и на занятия со студентами [12]. В то же время канадскими исследователями показано отсутствие взаимосвязи между временем, затраченным на образовательную или административную работу, и публикационной активностью ученых [13], хотя, безусловно, не каждый зарубежный опыт может быть показательным для отечественных реалий. Справедливо также допущение, что обучающиеся, принимавшие участие в научной работе, чувствуют себя более самоуверенными и прилагают меньше усилий при подготовке к квалификационным заданиям.

В любом случае можно однозначно утверждать, что обучение в учреждении с высокими наукометрическими показателями не гарантирует высокого уровня подготовки его выпускников.

Принимая во внимание, что мы проанализировали данные о весьма ограниченном числе выпускников медицинских вузов и всего лишь по одному аккредитационному центру, вполне вероятно, что при более масштабном исследовании обнаружится иная зависимость. Кроме того, было бы интересно изучить результаты, связанные не только с местом прохождения первичной специализации аккредитуемых лиц, но и с местом получения ими диплома о высшем образовании. Также не исключено, что значительное влияние на результат может оказать срок, прошедший от времени окончания обучения до прохождения первичной специализации и аккредитации.

Поскольку полученные нами результаты идут вразрез с общепринятым мнением о синергии научных исследований и образовательной деятельности, необходимо проведение дальнейших исследований для корректировки стратегических политик образовательных организаций.

Список литературы

1. Ахметова З. Б., Кожасхметова А. К., Асанова А. Д. Роль управления проектами в интеграции науки, образования и бизнеса // Экономика. Профессия. Бизнес. 2021. № 1. С. 5–10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-upravleniya-proektami-v-integratsii-nauki-obrazovaniya-i-biznesa> (дата обращения: 30.09.2021). DOI 10.14258/epb202101.

2. Fernández S. G., Kubus R., Pérez-Iñigo J. M. Innovation Ecosystems in the EU: Policy Evolution and Horizon Europe Proposal Case Study (the Actors' Perspective) // Sustainability. 2019. Vol. 11, nr 17. Art. 4735. DOI 10.3390/SU11174735.

3. Unger M., Polt W. The Knowledge Triangle between Research, Education and Innovation – A Conceptual Discussion // Foresight and STI Governance. 2017. Vol. 11, nr 2. P. 10–26. DOI 10.17323/2500-2597.2017.2.10.26.

4. Open Innovation Platforms as a Knowledge Triangle Policy Tool – Evidence from Finland / M. Raunio, N. Nordling, M. Kautonen, P. Räsänen // Foresight and STI Governance. 2018. Vol. 12, nr 2. P. 62–76. DOI 10.17323/2500-2597.2018.2.62.76.

5. Brorstad Borlaug S., Aanstad S. The Knowledge Triangle in the Healthcare Sector – the Case of Three Medical Faculties in Norway // Foresight and STI Governance. 2018. Vol. 12, nr 1. P. 68–75. DOI 10.17323/2500-2597.2018.1.68.75.

6. Новикова В. М. Научно-образовательный комплекс Европейского союза и Евразийского экономического союза: сравнительный аспект // Право и управление. XXI век. 2017. Т. 3. С. 91–97. DOI 10.24833/2073-8420-2017-3-44-91-97.

7. Беляков С. А., Федотов А. В., Фигурин А. В. Процессы объединения в системе высшего образования: проблемы и возможности. // Университетское управление: практика и анализ. 2013. № 6. С. 8–18. DOI 10.2174/1874210602115010017.

8. Первичная аккредитация выпускников медицинского института как этап подготовки специалистов новой формации / Н. М. Гоголев, Л. А. Апросимов, А. Ф. Потапов, И. Д. Ушницкий // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. Серия: Медицинские науки. 2017. № 1 (6). С. 18–24. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pervichnaya-akkreditatsiya-vypusknikov-meditsinskogo-instituta-kak-etap-podgotovki-spetsialistov-novoy-formatsii> (дата обращения: 30.09.2021). DOI 10.46594/2687-0037_2020_3_1203.

9. Сизова Ж. М., Семенова Т. В., Челышкова М. Б. Оценка профессиональной готовности специалистов здравоохранения при аккредитации // Медицинский вестник Северного Кавказа. 2017. Т. 12, № 4. С. 459–463. DOI 10.14300/mnnc.2017.12127.

10. Подготовка, планирование и проведение первичной специализированной аккредитации: «свои» и «чужие» (аналитический обзор, собственные данные) / З. А. Зарипова, М. Ш. Вахитов, Е. А. Авраменко, С. А. Семенов // Виртуальные технологии в медицине. 2021. № 1 (27). С. 8–12. DOI 10.46594/2687-0037_2021_1_1286.

11. Руководство по наукометрии: индикаторы развития науки и технологии. 2-е изд. / М. А. Акоев, В. А. Маркусова, О. В. Москалева, В. В. Писляков; под ред. М. А. Акоева. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2021. 358 с.

12. Эрштейн Л. Б. Чрезмерная нагрузка преподавателей вузов как фактор разрушения высшего образования в России // Вестник ПНИПУ. Социально-экономические науки. 2021. № 2. С. 75–87. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/>

chrezmernaya-nagruzka-prepodavateley-vuzov-kak-faktor-razrusheniya-vysshego-obrazovaniya-v-rossii (дата обращения: 30.09.2021). DOI 10.15593/2224-9354/2021.2.6.

13. Amara N., Landry R., Halilem N. What can university administrators do to increase the publication and citation scores of their faculty members? *Scientometrics*, Springer ; Akadémiai Kiadó, May 2015. Vol. 103, nr 2. P. 489–530. DOI 10.1007/s11192-015-1537-2.

References

1. Z. B. Akhmetova, A. K. Kozhakhmetova, A. D. Asanova. Rol upravleniya proyektami v integratsii nauki, obrazovaniya i biznesa [The role of Project Management in the Integration of Science, Education and Business]. *Ekonomika. Professiya. Biznes* [Economics. Profession. Business], 2021, nr 1, pp. 5–10. doi 10.14258/epb202101. (In Russ.).

2. S. G. Fernández, R. Kubus, J. M. Pérez-Iñigo. Innovation Ecosystems in the EU: Policy Evolution and Horizon Europe Proposal Case Study (the Actors' Perspective). *Sustainability*, 2019, vol. 11, nr 17, art. 4735. doi 10.3390/SU11174735. (In Eng.).

3. Unger M., Polt W. The Knowledge Triangle between Research, Education and Innovation – A Conceptual Discussion. *Foresight and STI Governance*, 2017, vol. 11, nr 2, pp. 10–26. doi 10.17323/2500-2597.2017.2.10.26. (In Eng.).

4. Raunio M., Nordling N., Kautonen M., Räsänen P. Open Innovation Platforms as a Knowledge Triangle Policy Tool – Evidence from Finland. *Foresight and STI Governance*, 2018, vol. 12, nr 2, pp. 62–76. doi 10.17323/2500-2597.2018.2.62.76. (In Eng.).

5. Brorstad Borlaug S., Aanstad S. The Knowledge Triangle in the Healthcare Sector – The Case of Three Medical Faculties in Norway. *Foresight and STI Governance*, 2018, vol. 12, nr 1, pp. 68–75. doi 10.17323/2500-2597.2018.1.68.75. (In Eng.).

6. Novikova V. Nauchno-obrazovatelnyj kompleks evropejskogo soyuza i evraziyskogo ekonomicheskogo soyuza: sravnitelnyj aspekt. [Science and Higher Education in the European Union and the Eurasian Economic Union: Comparative Analysis]. *Pravo i upravlenie. XXI vek. [Law and Administration. 21st Century]*, 2021, vol. 3, pp. 91–97. doi 10.24833/2073-8420-2017-3-44-91-97. (In Russ.).

7. Belyakov S. A., Fedotov A. V., Figurin A. V. Protsessy ob"edineniya v sisteme vysshego obrazovaniya: problemy i vozmozhnosti [Integration Processes in Higher Education: Challenges and Opportunities]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* [University Management: Practice and Analysis], 2013, nr 6, pp. 8–18. doi 10.2174/1874210602115010017. (In Russ.).

8. Gogolev N. M., Aprosimov L. A., Potapov A. F., Ushnitskii I. D. Pervichnaya akkreditatsiya vypusnikov medicinskogo instituta kak etap podgotovki specialistov novoj formacii. *Vestnik Severo-Vostochnogo federal'nogo universiteta im. M. K. Ammosova. Seriya: Medicinskie nauki*. [The Primary Accreditation of Medical Institute Graduates as of Part of the Training of New Formation Specialists]. *Vestnik Severo-Vostochnogo federal'nogo universiteta im. M. K. Ammosova* [Bulletin of North-Eastern Federal University named after M. K. Ammosov], 2017, nr 1 (6), pp. 18–24. doi 10.46594/2687-0037_2020_3_1203. (In Russ.).

9. Sizova Zh. M., Semenova T. V., Chelyshkova M. B. Ocenka professional'noj gotovnosti specialistov zdravookhraneniya pri akkreditatsii. *Meditsinskij vestnik Severnogo Kavkaza*. [Estimation of Professional Readiness of Health Care Experts at Accreditation]. *Meditsinskij vestnik Severnogo Kavkaza* [Medical news of the North Caucasus], 2017, vol. 12, nr 4, pp. 459–463. doi 10.14300/mnnc.2017.12127. (In Russ.).

10. Zaropova Z. A., Vakhitov M. Sh., Avramenko E. A., Semenov S. A. Podgotovka, planirovanie i provedenie pervichnoj specializirovannoj akkreditatsii: «svoi» i «chuzhie» (analiticheskij obzor, sobstvennye dannye) [Preparation, Planning and Implementation of Primary Specialized Accreditation: «Own» and «Others» (Analytical Review, Own Data)]. *Virtual'nye tekhnologii v medicine* [Virtual Technologies in Medicine], 2021, nr 1 (27), pp. 8–12. doi 10.46594/2687-0037_2021_1_1286. (In Russ.).

11. Akoev M. A., Makrusova V. A., Moskaleva O. V., Pisyakov V. V. Rukovodstvo po naukometrii: indikatory razvitiya nauki i tekhnologii [Handbook on Scientometrics: Science and Technology Development Indicators]. Ekaterinburg, Izd-vo Ural. un-ta, 2021, 234 p. (In Russ.).

12. Ershtein L. B. Chrezmernaya nagruzka prepodavateley vuzov kak faktor razrusheniya vysshego obrazovaniya v Rossii. *Vestnik PNIPU. Social'no-ekonomicheskie nauki* [Excessive Workload of University Teachers as a Factor of Destruction or Higher Education in Russia]. *Vestnik PNIPU. Sotsial'no-ekonomicheskie nauki* [PNIPU Sociology and Economics Bulletin], 2021, nr 2, pp. 75–87. doi 10.15593/2224-9354/2021.2.6. (In Russ.).

13. Amara N., Landry R., Halilem N. What can university administrators do to increase the publication and citation scores of their faculty members? *Scientometrics*, Springer; Akadémiai Kiadó, May, 2015, vol. 103, nr 2, pp. 489–530. doi 10.1007/s11192-015-1537-2. (In Eng.).

Рукопись поступила в редакцию 14.10.2021

Submitted on 14.10.2021

Принята к публикации 17.11.2021

Accepted on 17.11.2021

Информация об авторах / Information about the authors

Хрусталеv Максим Борисович – кандидат медицинских наук, начальник организационно-методического отдела Управления научных исследований Первого Санкт-Петербургского государственного медицинского университета имени академика И. П. Павлова; nauka@spb-gmu.ru.

Турбина Наталия Юрьевна – научный сотрудник организационно-методического отдела Управления научных исследований Первого Санкт-Петербургского государственного медицинского университета имени академика И. П. Павлова; nauka@spb-gmu.ru.

Тишков Артем Валерьевич – кандидат физико-математических наук, доцент, заведующий кафедрой физики, математики и информатики Первого Санкт-Петербургского государственного медицинского университета имени академика И. П. Павлова; artem.tishkov@gmail.com.

Максимова Анна Александровна – кандидат медицинских наук, руководитель отдела диссертационных исследований Управления научных исследований Первого Санкт-Петербургского государственного медицинского университета имени академика И. П. Павлова; nauka@spb-gmu.ru.

Зарипова Зульфия Абдулловна – кандидат медицинских наук, доцент, руководитель центра аттестации и аккредитации, доцент кафедры анестезиологии и реаниматологии Первого Санкт-Петербургского государственного медицинского университета имени академика И. П. Павлова; realzulya@mail.ru.

Maksim B. Khrustalev – Doctor of Science (Medicine), Chief for the Department of Science and Research Administration, Pavlov University; nauka@spb-gmu.ru.

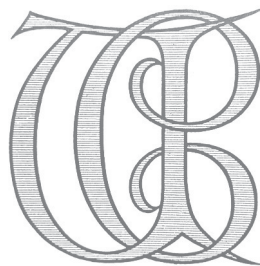
Natalia Yu. Turbina – Scientific Researcher at the Department of Science and Research Administration, Pavlov University; nauka@spb-gmu.ru.

Artem V. Tishkov – Doctor of Science (Physics and Mathematics), Associate Professor, Chief of the Department of Physics, Mathematics and Informatics, Pavlov University; artem.tishkov@gmail.com.

Anna A. Maksimova – Doctor of Science (Medicine), Head of the Research Department of Science and Research Administration, Pavlov University; nauka@spb-gmu.ru.

Zulfiya A. Zaripova – Doctor of Science (Medicine), Assistant Professor, Chief for the Center for Certification and Accreditation, Assistant Professor of the Department of Anesthesiology and Critical Care Medicine, Pavlov University; realzulya@mail.ru.





**УНИВЕРСИТЕТСКИЙ КАМПУС: ВЗАИМОСВЯЗИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И МОДЕЛЕЙ
ФОРМИРОВАНИЯ АРХИТЕКТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА**

М. В. Пучков

*Министерство строительства и развития инфраструктуры Свердловской области
Россия, 620075, Екатеринбург, ул. Мамина-Сибиряка, 11;
ministroy@gov66.ru*

Аннотация. В статье рассматриваются основные культурные и социальные процессы, влияющие на формирование современного образовательного пространства, дается анализ традиционных моделей образовательного цикла и предлагается его новая модель. Последняя основана на объединении образовательной деятельности, исследовательской деятельности и деятельности по реализации знаний и отражает взаимодействие процессов образования, исследований, опытного производства, работы с информацией как функций в архитектурном пространстве. Выявлена система трендов, влияющих на архитектуру научно-образовательных объектов при формировании качественных пространственно-композиционных решений объектов университетского кампуса; структура «интеллектуального капитала» университетских комплексов дополнена пространственным, инфраструктурным капиталом и архитектурным имиджем комплекса и построена теоретическая модель функционально-пространственного устройства научно-образовательного центра как новой технологической архитектурно-пространственной единицы. Также автором приводятся примеры формирования научно-образовательных комплексов на различных уровнях проектирования архитектурно-пространственных объектов на основе современной модели нового образовательного цикла.

Данная статья будет полезна специалистам в области образования, архитектуры, проектировщикам научно-образовательных объектов.

Ключевые слова: образование, кластер, архитектурное пространство, модель

Для цитирования: Пучков М. В. Университетский кампус: взаимосвязи образовательных технологий и моделей формирования архитектурного пространства // Университетское управление: практика и анализ. 2021. Т. 25, № 4. С. 109–119. DOI 10.15826/umpa.2021.04.039.

**UNIVERSITY CAMPUS: INTERRELATIONS OF EDUCATIONAL TECHNOLOGIES
AND MODELS OF ARCHITECTURAL SPACE FORMATION**

M. V. Puchkov

*Ministry of Construction and Infrastructure Development of the Sverdlovsk Region
11 Mamin-Subiryak str., Ekaterinburg, 620075, Russian Federation;
ministroy@gov66.ru*

This article studies the main cultural and social processes influencing the formation of modern educational space. We analyze the traditional models of the educational cycle and propose a new one. The latter, unifying research, education and knowledge realization activities, reflects the interaction of education, research, experimental production and information

processing as architectural space functions. There is revealed the system of trends affecting the architecture of scientific and educational facilities when forming high-quality spatial solutions of university campus facilities. The structure of the university complexes' «intellectual capital» is supplemented by spatial, infrastructural capital and architectural image of the complex. A theoretical model of the functional and spatial structure represents the scientific and educational center as a modern technological architectural and spatial unit of campus. The author also gives some examples on forming scientific and educational complexes at various levels of designing architectural and spatial objects based on a modern model of a new educational cycle. This paper might be of use for specialists in the fields of education and architecture, as well as for scientific and educational facilities designers.

Keywords: education, cluster, architectural space, model

For citation: Puchkov M. V. University Campus: Interrelations of Educational Technologies and Models of Architectural Space Formation. University Management: Practice and Analysis, 2021, vol. 25, nr 4, pp. 109–119. doi 10.15826/umpa.2021.04.039. (In Russ.).

Введение

Производство, передача, хранение и накопление знаний исторически являются главными функциями научно-образовательных учреждений, но при этом основная их цель – не только формирование знаний и компетенций, но и исследовательские прорывы, а также воспитание личности, встроенной в социум. Идеология образования в контексте культуры опирается на основополагающие типы восприятия и обработки информации, которые базируются на способах мышления в «эпистеме эпохи» [1] и на методы познания (как и методология обучения), связанные с господствующей научной парадигмой [2]. К современным теоретическим концепциям в области взаимодействия общества и системы образования в целом относятся концепция «постиндустриального общества» (в трудах Р. Арона, Д. Белла и др.) [3], концепция «информационного общества» (М. Кастельс) [4], концепция «экономики, основанной на знаниях» (Б.-А. Лундвалл и др.) [5].

Первоначально научно-образовательные объекты не обязательно предполагали обособленное пространство обучения, но в процессе развития и диверсификации общества, усложнения его структуры возникли специализированные типологические пространства, которые были предназначены сначала для учебной деятельности, а впоследствии – для деятельности научно-образовательной и исследовательской. Взаимовлияние и связь архитектуры и философского дискурса в своих работах описывали М. Хайдеггер, «теоретик места» К. Норберг-Шульц, а философы М. Уигли и Ж. Деррида [6] разрабатывали эти принципы в плоскости современной теории архитектуры. Однако в работах указанных авторов недостаточное внимание было уделено пространственным структурам образовательных и научных центров как целостным системам, увязанным со спецификой функции образования.

Цель проведенного нами исследования – поиск связи между тенденциями в технологиях образования и формированием архитектурно-пространственных форм для их реализации. Выдвинутая нами гипотеза такова: образовательная технология (опирающаяся на глобальные тренды в конкретном социальном и культурном контексте) определяет архитектурную концепцию образовательного пространства (его структуру, форму и параметры), а методы обучения требуют воплощения в виде пространственно-материальной базы и конфигурации, «собранных» соответствующей концепцией в единое целое внутри пространственной оболочки [7].

В технологиях создания пространства для образовательной деятельности до недавнего времени существовали две группы моделей: модель «единства времени и пространства» и модель «дискретного» пространства и времени (дистанционная / виртуальная модель). Но эти модели часто не получали функционального вычленения в пространственных структурах, и образовательные технологии сосуществовали в пространстве сакральном (с элементами мифа как части образования) и профанном (с повседневными социальными практиками) [8]. Примерами такого рода пространств могут служить переходные объекты, совмещающие несколько социальных функций; при этом сакральное и профанное чаще всего уже становится разделенным [медресе, хора (khora)]. Система функциональной организации пространства для образовательной деятельности, предполагавшая некоторую автономность, воплощалась в замкнутой пространственной структуре квартала, в границах которого размещались как жилые и учебные объекты, так и бытовые и обслуживающие помещения. Такой функционально-пространственный модуль (впоследствии он эволюционировал в пространственный тип – «колледж») тиражировался на территории образовательного комплекса.

Классические университеты росли и развивались эволюционно, используя модели, заимствованные из религиозного пространства. Университетские же комплексы нового поколения в связи с усложнением системы знаний (в первую очередь – знаний технических) должны использовать «отраслевые» технологические образовательные пространства как пространства со специфическими требованиями и специфическим оборудованием, сформированные под влиянием внешних и внутренних факторов (и реализуемые, в частности, в концепции научно-образовательных центров – НОЦ). А также – иные пространственные модели образовательных учреждений, интегрирующие исследования и обучение наряду с увеличением в образовательном процессе доли обучения «виртуального» [9].

Модели обучения

На основе анализа примеров формирования научно-образовательных объектов и комплексов разных типов в разные исторические периоды (и в разных географических регионах) можно выявить архитектурно-пространственные принципы их развития.

На протяжении истории развития образования как социальной функции формировались несколько условных моделей образовательного пространства («мастерская», «лаборатория», «класс», «портал» и др.), которые продолжают функционировать и сегодня, на этапе, характеризуемом в целом превалированием новых технологий, разделяющих пространство и время (технологий дистанционных, виртуальных и др.) [5].

Первые университеты чаще всего не имели единой пространственной и функциональной модели, они использовали сложившиеся модели архитектурной организации сакральных пространств, из которых складывается модель первых кампусов¹.

Создание и развитие кампусной структуры научно-образовательных комплексов, пространственное объединение различных функциональных объектов, а также совместное проживание преподавателей и студентов способствовали не только обучению и приобретению знаний, но и социализации студентов и вхождению их в состав интеллектуальной элиты общества.

¹ Термин «кампус» (лат. *campus* – поле, открытое пространство) в архитектурно-пространственном смысле был использован в XVIII веке применительно к Принстонскому университету для обозначения обособленного характера территории этого учебного заведения. Существуют версии, что модель первого кампуса зародилась в Гарвардском университете (см. об этом: [5]).

Социализирующая функция кампусов прослеживается также в пространственной идентичности данных структур и городской ткани: кампус повторяет градостроительные модели и масштабы городских пространств, формируя «социально-пространственно» и культурно идентичную среду.

Некоторые университеты мирового класса (пример – Нью-Йоркский университет) не являются сегодня лидерами образовательных рейтингов, но пользуются большой популярностью именно по причине потенциала социализации в городских сообществах и получения «базы нетворкинга» в профессиональной среде².

В традиционном доиндустриальном периоде развития цивилизации преобладали акцентуализированные технологии обучения, как индивидуальные, воплощенные в дуализме «мастер – подмастерье», так и групповые, где пространственная организация жизни подчинялась «учению» в широком смысле. Виртуальное обучение при помощи книг, а также библиотек (как пространственных структур) имело большое значение, но не было таким масштабным, как в настоящее время [10].

Индустриальный период развития общества поставил образовательные технологии на службу производству (это касалось практически всего светского образования, где образование инженерно-техническое переживало расцвет).

В этот период в образовательных технологиях складываются архитектурно-пространственные и функциональные модели «фабрики», «цеха», лекции в римских аудиториях сосуществуют с виртуализованными «кейсовыми» методами обучения, где эксперименты, опыты и тесты воссоздают элементы реальных задач. Обучение ведется как индивидуальное, так и групповое; также применяются различные комбинации этих технологических подходов.

Сводные данные о типах образовательных моделей, их стратегиях, технологиях и прототипах приведены в табл. 1.

Таким образом, устанавливается связь между технологиями образования и пространственными формами для их функционирования.

Образовательная технология – это система упорядоченной информации, форм и методов обучения, технических средств и прочей материальной базы, объединенных организацией образовательного процесса в пространстве. Помимо методологической основы образовательная технология имеет также основу идеологическую,

² См.: Нью-Йоркский университет : официальный сайт. URL: www.suny.edu (дата обращения: 20.02.2020).

Таблица 1

Типы образовательных моделей, их стратегии, технологии и прототипы

Table 1

Types, strategies, technologies and prototypes of educational models

Эпистема	Образовательная технология и ее архитектурно-пространственный прототип	Стратегия образовательной модели			
		Акцентуализация пространства-времени		Виртуализация пространства-времени	
		Индивидуальная стратегия	Коллективная стратегия	Индивидуальная стратегия	Коллективная стратегия
Традиционная доиндустриальная клерикальная	Образовательная технология	Мастер	Учение	Книга	—
	Архитектурно-пространственный прототип	Мастерская	Монастырь	Библиотека	—
Индустриальная естественно-научная	Образовательная технология	Фабрика	Лектор	Тест	Эксперимент
	Архитектурно-пространственный прототип	Цех	Аудитория	Класс	Класс
Креативная постиндустриальная самоорганизующаяся	Образовательная технология	Кейс	Игра	Сетевой университет	
	Архитектурно-пространственный прототип	Лаборатория	Трансформируемое пространство	«Портал»	

воплощенную в социальном, экономическом, пространственном и культурном контексте.

Основными образовательными технологиями в настоящее время являются проектная технология; технология проблемного обучения; модульная технология; кейс-технология и др. [11]. Все эти технологии предъявляют специфические требования к формированию конфигурации образовательного пространства при их выборе и напрямую влияют на его компоновку. Данный глобальный тренд влечет за собой новые технологические требования к образовательному пространству, предполагает наличие пространств, предназначенных для индивидуальной работы, работы с материалами, работы в малых группах [12].

Корни стратегии сосуществования «клерикального» и светского направлений в образовательных моделях – в сакральном и профанном пространстве синкретического и доиндустриального периода: именно тогда произошло их разделение и началось параллельное развитие.

Креативный и сетевой периоды характеризуются смещением акцентов в область индивидуализации и виртуализации образовательного пространства с развитием дистанционного и виртуального образования, трансформируемых пространств и кейсовых методов. При этом непосредственное общение обучающихся и обучаемых

(на семинарах, в ходе конгрессно-конференционной деятельности) продолжает играть заметную роль в сопровождении образовательного процесса (см. табл. 1).

Тренды образовательных циклов

В идеологии и методологии образования существуют еще несколько глобальных трендов, значимо влияющих на процесс формирования образовательного пространства.

В качестве основных стратегий развития образовательных технологий, оказывающих наибольшее влияние на архитектурно-пространственное формирование образовательной среды, в настоящее время выделяются две взаимодополняющие стратегии: индивидуализация образовательных треков и формирование навыков и умений работы в команде в русле проектного подхода. В связи с этим наряду с организацией образовательного пространства по классическим технологиям (лекционные аудитории, мастерские, лаборатории, аудитории для семинаров) для реализации технологий современного образовательного процесса необходимы пространства для индивидуальной работы, а также мультифункциональные пространства для командной работы над учебными проектами [13].

На современном этапе (этапе «сетевого» принципа развития образовательных технологий) кроме глобализации урбанизированного контекста основными социально-технологическими трендами можно считать:

- направленность представителей различных отраслей на сотрудничество;
- непрерывность процесса образования;
- развитие цифровых технологий, виртуальной реальности, машинного обучения и «геймификации» образования;
- индивидуализацию обучения с широким распространением новых его форм (смешанное обучение, мобильное, сетевое, кросс-дисциплинарное и др.);
- внедрение командных форм проектной работы со специфическими требованиями к рабочей среде.

Модульное обучение становится одним из основных трендов трансформации технологических форм образования. Эту тенденцию к модуляции программ можно рассматривать как индивидуальную по содержанию, методам и темпу стратегию, которая разрабатывается под конкретного обучающегося, в чем и состоит суть модульного обучения: ученик достигает разработанные для него конкретные цели, используя набор из универсальных модулей [14].

Современный образовательный цикл воплощается в модели научно-образовательного центра нового типа. В процессе реализации данной модели образовательного цикла многие «непрофильные» функции выносятся на аутсорсинг в отдельную инфраструктурную зону, а технологически независимые научно-образовательные центры формируют основной исследовательский

и образовательный функционально-пространственный каркас. Из этих технологических единиц складываются архитектурно-градостроительные структуры, и именно они как архитектурное воплощение технологии образования создают основную матрицу элементов пространства научно-образовательного комплекса.

Модель нового современного образовательного цикла подразумевает территориальное и пространственное взаимодействие специализированных помещений и объектов.

Эта модель – модель интеграции процесса исследований, процесса обучения и процесса реализации (внедрения) результатов исследований и разработок (табл. 2).

При этом акцент, в отличие от традиционной модели образовательного цикла, ставится не на «передачу», а на «производство» знаний, на исследовательские прорывы и их реализацию в опытных технологиях, а процесс обучения направлен на раскрытие креативных возможностей его участников. Модульное обучение становится одним из основных трендов в трансформации технологических форм образования.

Глобальные тренды воплощаются в формировании новых технологических требований к образовательному пространству, к его размерам, структуре и функциональному наполнению. Классическое деление на коридоры, лекционные залы и лаборатории не соответствует гамме функциональных запросов, как не соответствует и концепция полностью «открытого» пространства с трансформируемыми системами перегородок.

В соответствии с современными технологиями обучения в научно-образовательных центрах

Таблица 2

Глобальные социальные и технологические тренды в современном обществе и современном образовании

Table 2

Global social and technological trends in modern society and education

Трансформационные процессы в жизни общества	Глобальные тренды в образовании	Инфраструктурные тенденции в научно-образовательных комплексах
Социально-экономические изменения	Сотрудничество	Шеринг структур
Запросы на новые компетенции	Геймификация, искусственный интеллект, машинное обучение	Трансформируемость, виртуализация
Развитие технологий, виртуальная реальность, дистанционность	Направленность образования	Кроссдисциплинарность
Мобильность, непрерывное обучение	Индивидуализация образования: образование смешанное, мобильное, сетевое	Дифференциация и унификация пространств

вне зависимости от отрасли знаний используются следующие пространственные модули:

- «площадь», «атриум» или центральное пространственное ядро, служащее для проведения крупных мероприятий;
- презентационный центр;
- интерактивная лаборатория (с сетевой трансляцией);
- мастерские для командной работы;
- коридор с индивидуальными и групповыми местами для работы над проектами, индивидуальные рабочие ячейки;
- медиатеки.

В масштабе научно-образовательного комплекса модель нового образовательного цикла подразумевает территориально-пространственное взаимодействие специализированных объектов, предназначенных как непосредственно для обучения, так и для реализации неразрывно связанных с ним процессов [15]. В число таких объектов входят:

- помещения для накопления и хранения информации;
- ресурсные центры;
- зоны для проведения исследований (лаборатории, мастерские, инновационно-технологические центры);
- зоны для осуществления выставочной деятельности (распространения инноваций);
- помещения для осуществления конгрессно-конференционной деятельности (распространения инноваций);
- опытно-внедренческие зоны (бизнес-инкубаторы, технопарки, опытные производства) (рис. 1).

Технологическая единица современного научно-образовательного комплекса пространственно и функционально построена на основе программы описания процесса подготовки специалиста для данной отрасли. Из технологических единиц складывается основная смысловая и функциональная структура современного научно-образовательного комплекса [16], который трансформируется

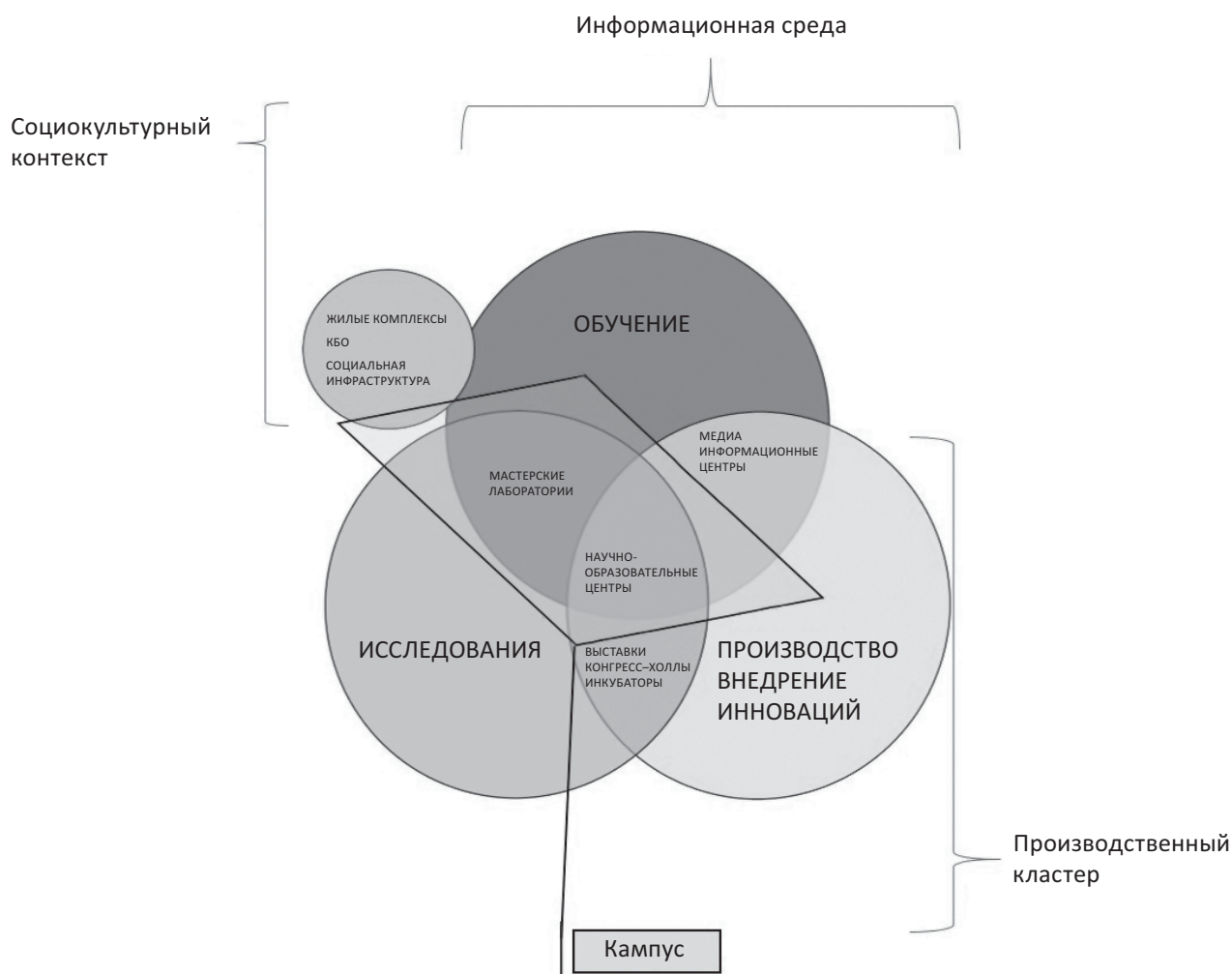


Рис. 1. Модель образовательного цикла нового поколения

Fig. 1. New generation model of educational cycle

в функциональные формы консорциумов, научно-образовательных офшоров, совместных кампусов и пр. [17].

Новые модели образовательного цикла могут реализовываться на территориальном уровне (макроуровне), на градостроительном уровне (уровне планировки районов) и на объектном уровне.

В качестве примера модели реализации образовательного цикла на *территориальном уровне* (макроуровне) можно привести Парк Научного треугольника в Северной Каролине, США (рис. 2). Он был создан благодаря инициативе частных лиц и с помощью трех университетов штата Северная Каролина. Выбор места расположения этого Парка, планирование его территории и инфраструктуры обеспечивают стратегические преимущества взаимодействия данной структуры и образовательных заведений³. Географически «вершины» Научного треугольника – это три основных университета штата Северная Каролина: Университет Северной Каролины в городе Чапел-Хилл, Университет Дьюка в городе Дарем и Университет Северной Каролины в городе Роли [18].

Данный технопарк представляет собой форму интеграции образования, науки, промышленности, бизнеса и государственных институтов развития в региональном масштабе. Реализация этого проекта длилась полвека и сопровождалась значительными региональными инфраструктурными трансформациями и политико-экономическими предпочтениями. Площадь территории Парка составляет более 2 000 га, в нем работают более 60 тыс. человек.

Примером реализации новой модели образовательного цикла на *градостроительном уровне* (уровне планировки районов) является Сколково (см. рис. 2). В 2011 году Совет фонда Сколково выбрал для центра градостроительную концепцию под условным названием Urbanvillages, разработанную компанией APER. В основу концепции положен принцип гибкости и вариативности – способности города адаптироваться в рамках долгосрочной стратегии⁴.

Основные принципы данной градостроительной концепции, где ключевые функциональные роли играют образовательные, исследовательские и внедренческие зоны (объекты), таковы:

– компактная многофункциональная застройка с шаговой доступностью сервисов и мест

приложения труда, что позволяет наполнять район жизненной активностью постоянно;

– высокая плотность застройки и малая этажность зданий, что обеспечивает получение максимума полезной площади⁵;

– достаточное количество общественного пространства, что определяет качество жизни в городе, формирует сообщества [15].

Пространство сколковской зоны разделено на пять деревень – по числу направлений работы инновационного центра. Эти деревни – своего рода функциональные анклав.

Помимо этого имеется центральная зона, выполняющая презентационную функцию. В центральной зоне находится исследовательский университет, предусмотрены культовые сооружения различных конфессий, выделены производственная зона технопарков и спортивная зона, располагаются парки отдыха, медицинские учреждения, жилые кварталы.

На *объектном уровне* примером является Университет Аалто в Хельсинки (кампус Арабия) с технопарком Ииталла и Фискарс (см. рис. 2).

В здании бывшего фабричного корпуса компании Arabia функционируют сразу несколько магазинов-аутлетов финских производителей: аутлет Arabia-Iittala, Fiskars, магазин товаров для дома Pentik и аутлет Finlayson, а также Центр дизайнерских лабораторий, который принадлежит Университету Аалто. Этот центр организован двумя компаниями – Iittala и Arabia. Кластер имеет несколько музеев и галерей, собранных под одной крышей. Данная городская локация работает одновременно и как лабораторно-образовательный центр, и как место проведения международных конференций, и как практическая площадка для студентов, и как место повышения квалификации и выбора будущих работников для бизнеса, а также как музей и торговая площадка, включающая опытное и серийное производство [18].

Согласно новому технологическому циклу эта локация совмещает все необходимые функции в одном территориальном блоке (при этом роль жилья для студентов и преподавателей выполняют окружающие городские кварталы).

Малые аудитории, трансформируемые залы, мастерские и лаборатории представляют собой технологические модули, окружающие центральное общественное пространство, открытое для применения дистанционных технологий, специального оборудования для семинаров.

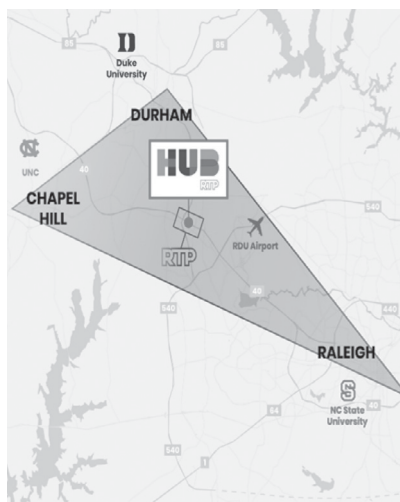
³ См.: Университет Дьюка : официальный сайт. URL: www.duke.edu (дата обращения: 20.02.2020).

⁴ См.: Московская школа управления СКОЛКОВО : официальный сайт. URL: <https://www.skolkovo.ru> (дата обращения: 20.02.2020).

⁵ См.: Masdar City : [сайт]. URL: <http://tehnoinfo.ru/novosti/novosti-stroitelstva/213-masdar-city.html> (дата обращения: 20.02.2020).

ТЕРРИТОРИАЛЬНЫЙ УРОВЕНЬ

Парк Научного треугольника. Технопарк данного объекта расположен в центре треугольника, вершинами которого являются города Чапел-Хилл, Дарем и Роли



ГРАДОСТРОИТЕЛЬНЫЙ УРОВЕНЬ

Сколково. Общий вид инновационной зоны.
Источник: Skolkovo.ru :
официальный сайт.
URL: www.skolkovo.ru
(дата обращения:
01.12.2021)



ОБЪЕКТНЫЙ УРОВЕНЬ

Расположение в системе высшего порядка

План

Университет
Аалто.
Кампус
Арабия



Рис. 2. Реализация новой модели образовательного цикла на территориальном, градостроительном и объектном уровнях

Fig. 2. Educational cycle model realization at different levels

В процессе эволюции моделей развития научно-образовательных комплексов совместные градостроительные структуры, совместные образовательные кампусы становятся эффективной

концепцией при формировании крупнейших комплексов на основе новой модели образовательного цикла, интегрирующей обучение, исследования и производство.

Кроме объединения вузов различного профиля трендом является территориальное сближение, а также функциональное и логистическое взаимодействие с технико-внедренческими зонами [19].

Как показывают приведенные выше примеры, реализация образовательной модели нового поколения для университетов мирового класса достигается в том числе путем формирования функционально продуманной архитектурной среды, и этот процесс представляет собой наиболее эффективный путь «капитализации ресурсов» современно-го университета⁶.

Территориальный ресурс для развития современного научно-образовательного комплекса принципиально важен [20].

Кроме территориального ресурса весьма значим ресурс «имиджевый». В кампусе обязательно должно присутствовать некое смысловое пространство (молл или его аналог, площадь, парк), архитектурная концепция которого основана на создании запоминающегося образа университетского центра (это может быть ключевой учебный корпус, библиотека) либо на формировании центрального общественного пространства (площади, парка с партером). Это пространство может превратиться в символ кампуса и «магнит» для студентов и исследователей, становясь в результате основой пространственной «идентичности» [21].

При недостаточном внимании к имиджевой составляющей объектов научно-образовательного комплекса может сложиться отрицательная коннотация данного объекта. Это и произошло с новой библиотекой МГУ: при огромных финансовых вложениях новое здание (которое задумывалось как эмблема университета) по своим архитектурным качествам и эффективности функций не стало «имиджевым объектом» и с трудом может претендовать на «лицо» университета мирового класса.

Заключение

В статье сформулированы основные тренды, влияющие на формирование образовательного пространства современных архитектурных объектов, проанализирована традиционная модель

образовательного цикла и предложена модель новая. Эта модель заключается в интеграции процесса исследований, процесса обучения и процессов реализации (внедрения) результатов исследований и разработок и является концептуальной основой модели научно-образовательного комплекса нового поколения. Данная модель подразумевает территориально-пространственное и функциональное взаимодействие пространств для обучения (передачи знаний), накопления и хранения информации, исследований (производства знаний), выставочной деятельности, конференционной деятельности и опытно-внедренческой деятельности (бизнес-инкубаторы, технопарки, опытные производства).

Сделан вывод о том, что современные тренды, оказывающее влияние на организацию пространства научно-образовательного комплекса (переход на дистанционное обучение, цифровизацию, онлайн-образование и модульные образовательные системы), не означают полного отказа от формирования академической среды и кампусной модели научно-образовательных комплексов, эти направления продолжают существовать и развиваться.

Дистанционное обучение предполагает необходимость живого общения преподавателей и студентов в режимах семинаров, мастерских, лабораторий, прямого и непосредственного взаимодействия участников образовательного процесса в едином архитектурном пространстве для сохранения высокого качества обучения и высокого уровня проведения научных исследований.

Инновации в архитектурно-пространственном формировании объектов научно-образовательных комплексов и их пространственная организация основаны на образовательных программах и технологиях, и отличительной чертой ведущих университетских комплексов всегда являются высокие архитектурно-градостроительные качества их пространства, поскольку оно участвует в создании академической среды мирового класса. Объединение исследовательской и образовательной деятельности с «выходом» на технологические платформы опытно-конструкторской деятельности – пример превосходства новых синергетических образовательных технологий по сравнению с технологиями традиционными.

В настоящее время наблюдается территориально-пространственное объединение исследовательской и образовательной деятельности в университетах, различающихся и по своей направленности, и по истории становления и развития, и по набору дисциплин. Этот процесс

⁶ На вопрос Рокфеллера о том, что необходимо для создания университета, президент Гарварда ответил: «Всего 50 000 000 долларов, но примерно двести лет» [5, 175]. Это один подход, эволюционный. Новые китайские университеты формируются и развиваются быстрыми темпами, создаются новые кампусы – гринфилды. При этом в КНР стремятся подражать внешнему облику университетов мирового класса, но большие и качественные пространства для общественной жизни сочетаются в Поднебесной с отсутствием «приватности», которая необходима для развития способности к научному труду.

в долгосрочной перспективе обеспечит формирующимся научно-образовательным комплексам конкурентные преимущества и экономии при аутсорсинге социальных функций по сравнению с традиционными университетами и научными центрами и продемонстрирует эффективность стратегий формирования образовательных офшоров и «открытых» университетов.

Список литературы

1. Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук. Санкт-Петербург : А-сэд, 1994. 403 с.
2. Кун Т. Структура научных революций. Москва : Прогресс, 1975. 203 с.
3. Арон Р. Этапы развития социологической мысли. Москва : Прогресс, 1992. 608 с.
4. Вайбель П. Искусство и архитектура в эпоху киберпространства // Художественный журнал. 1997. № 16. С. 67–71.
5. Салми Дж. Создание университетов мирового класса. Вашингтон : Всемирный банк ; Москва : Весь мир, 2009. 345 с.
6. Барабанов А. А. Семиотические основы художественного языка архитектуры // Человек и город: пространства, формы, смысл. Т. 1. Екатеринбург : Архитектон, 1998. С. 107–139.
7. Иванова С. В. О понятии «образовательное пространство» и целях образования // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2013. № 4 (32). С. 67–79.
8. Желева-Мартинс Д. Семантика архитектурной формы // Семиотика и язык архитектуры. Москва : ВНИИТАГ, 1991. С. 81–113.
9. Пучков М. В. Принципы проектирования научно-образовательных центров нового поколения: архитектура современных технологий обучения // Academia. Архитектура и строительство. 2011. № 2. С. 48–51.
10. Степанова Е. И. Образование через инновации и международное сотрудничество: социологический и практический аспекты // Инициативы XXI века. 2010. № 2. С. 13–17.
11. The History of Education / ed. by R. Guisepi // Всемирная история : [сайт]. URL: http://history-world.org/history_of_education.htm (дата обращения: 30.11.2019).
12. Астафьева Н. В. Методология управления инновационным развитием университетских комплексов : автореф. дис. ... д-ра эконом. наук. Саратов, 2008. 44 с.
13. Соколова М. А. Формирование образовательных пространств при проектировании университетских кампусов // Architecture and Modern Information Technologies. 2018. № 4 (45). С. 377–401.
14. Рахманбаева Р. А. Управление интеллектуальным потенциалом вузов в условиях интеграции образования и производства : автореф. дис. ... д-ра эконом. наук. Ташкент, 2011. 50 с.
15. Пучков М. В. Университетский кампус. Принципы создания пространства современных университетских комплексов // Вестник Томского государственного архитектурно-строительного университета. 2011. № 3 (32). С. 79–88.
16. Building type basics for College and University Facilities / ed. by Stephen Kliment, David J. Neuman. USA, New York : Wiley, 2009. 270 p.
17. Paysages des campus : Urbanisme, architecture et patrimoine / ed. by Philippe Poirrier, Gérard Monnier. Dijon : Editions universitaires de Dijon, 2009. 187 p.
18. Hoeger K. Campus and the City – a Joint Venture? // Campus and the City – Urban Design for the Knowledge Society / ed. by Kirstin Hoeger and Kees Christiaanse. Zurich : Verlag, 2009. P. 13–22.
19. Азнабаева Л., Ахметшин Д., Федяева Ю. Анализ структуры мировых образовательных кампусов // Архйорт : электронный журнал. 2010. С. 56–75. URL: <http://archyort.ru/search/titles/> (дата обращения: 15.02.2020).
20. Зобова М. Г. Обновление архитектурно-градостроительной типологии университетских кампусов в России // Вестник Оренбургского государственного университета. 2015. № 5 (180). С. 137–141.
21. Душкина Н. Проблемы этики в архитектуре. Опыт формирования архитектурной среды в Оксфорде и Кембридже // Архитектура мира. Москва : ВНИИТАГ, 1994. С. 25–35.

References

1. Foucault M. Slova i veshchi. Arkheologiya gumanitarnykh nauk [The Order of Things: An Archaeology of Human Sciences], Saint Petersburg, A-cad, 1994, 403 p. (In Russ.).
2. Kuhn T. Struktura nauchnykh revolyutsii [The Structure of Scientific Revolutions], Moscow, Progress, 1975, 203 p. (In Russ.).
3. Aron R. Etapy razvitiya sotsiologicheskoi mysli [Main Currents in Sociological Thought], Moscow, Progress, 1992, 608 p. (In Russ.).
4. Weibel P. Iskustvo i arkhitektura v epokhu kiberprostranstva [Art and Architecture in the Age of Cyberspace]. Khudozhestvennyi zhurnal, 1997, nr 16, pp. 67–71. (In Russ.).
5. Salmi J. Sozdanie universitetov mirovogo klassa [The Challenge of Establishing the World Class Universities], Washington, Vsemirnyi bank, Moscow, Ves Mir, 2009, 345 p. (In Russ.).
6. Barabanov A. A. Semioticheskie osnovy khudozhestvennogo yazyka arkhitektury [Semiotic Foundations of the Artistic Language of Architecture]. Chelovek i gorod: prostranstva, formy, smysl, Ekaterinburg, Arkhitekton, 1998, pp. 107–139. (In Russ.).
7. Ivanova S. V. O ponyatii «obrazovatel'noe prostranstvo» i tselyakh obrazovaniya [On the Educational Space Concept and the Aims of Education]. Novoe v psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniyakh, 2013, nr 4 (32), pp. 67–79. (In Russ.).
8. Zheleva-Martins D. Semantika arkhitekturnoi formy [Semantics of Architectural Form]. Semiotika i yazyk arkhitektury, Moscow, 1991, pp. 81–113. (In Russ.).
9. Puchkov M. V. Printsipy proektirovaniya nauchno-obrazovatel'nykh tsentrov novogo pokoleniya: arkhitektura sovremennykh tekhnologii obucheniya [Architectural Design Principles of New Research and Educational Centers: Architecture for Modern Teaching Technologies].

Academia. Arkhitektura i stroitel'stvo, 2011, nr 2, pp. 48–51. (In Russ.).

10. Stepanova E. I. Obrazovanie cherez innovatsii i mezhdunarodnoe sotrudnichestvo: sotsiologicheskii i prakticheskii aspekty [Education through Innovations and International Cooperation: Sociological and Practical Aspects]. *Initsiativy XXI veka*, 2010, nr 2, pp. 13–17. (In Russ.).

11. Guiseppi R. (ed.) The History of Education, available at: http://history-world.org/history_of_education.htm (accessed 30.11.2019). (In Eng.).

12. Astafieva N. V. Metodologiya upravleniya innovatsionnym razvitiem universitetskikh kompleksov [Methodology for managing the innovative development of university complexes], Abstract of Doctor's thesis, Saratov, 2008, 44 p. (In Russ.).

13. Sokolova M. A. Formirovanie obrazovatel'nykh prostranstv pri proektirovanii universitetskikh kampusov [Design of Educational Spaces for University Campuses]. *Architecture and Modern Information Technologies*, 2018, nr 4 (45), pp. 377–401. (In Russ.).

14. Rakhmanbaeva R. A. Upravlenie intellektual'nym potentsialom vuzov v usloviyakh integratsii obrazovaniya i proizvodstva [Management of the Intellectual Potential of Universities in the Context of the Integration of Education and Production], Abstract of Doctor's thesis, Tashkent, 2011, 50 p. (In Russ.).

15. Puchkov M. V. Universitetskii kampus. Printsipy sozdaniya prostranstva sovremennykh universitetskikh kompleksov [University Campus. Principles of Architectural

and Urban Design for Modern University Complexes]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo arkhitekturno-stroitel'nogo universiteta*, 2011, nr 3 (32), pp. 79–88. (In Russ.).

16. Kliment S., Neuman D. J. (eds.) Building type basics for College and University Facilities. New York : Wiley, 2009. 270 p. (In Eng.).

17. Poirrier P., Monnier G. (eds.) Paysages des campus: Urbanisme, architecture et patrimoine. Dijon : Editions universitaires de Dijon, 2009. 187 p. (In French).

18. Hoeger K. Campus and the City – a Joint Venture? In: K. Hoeger & K. Christiaanse (eds.), *Campus and the City – Urban Design for the Knowledge Society*, Zurich, 2009, pp. 13–22. (In Eng.).

19. Aznabaeva L., Akhmetshin D., Fedyaeva Yu. Analiz struktury mirovykh obrazovatel'nykh kampusov [Analysis of the Structures of World Educational Campuses], available at: <http://archyort.ru/search/titles/> (accessed 15.02.2020). (In Russ.).

20. Zobova M. G. Obnovlenie arkhitekturno-gradostroitel'noi tipologii universitetskikh kampusov v Rossii [Updating the Architectural and Construction Typology of University Campuses in Russia]. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2015, nr 5 (180), pp. 137–141. (In Russ.).

21. Dushkina N. Problemy etiki v arkhitekture. Opyt formirovaniya arkhitekturnoi sredy v Oksforde i Kembridzhe [Ethics Problems in Architecture. Experience of Shaping the Architectural Environment in Oxford and Cambridge]. *Arkhitektura mira*, Moscow, 1994, pp. 25–35. (In Russ.).

Рукопись поступила в редакцию 18.11.2021

Submitted on 18.11.2021

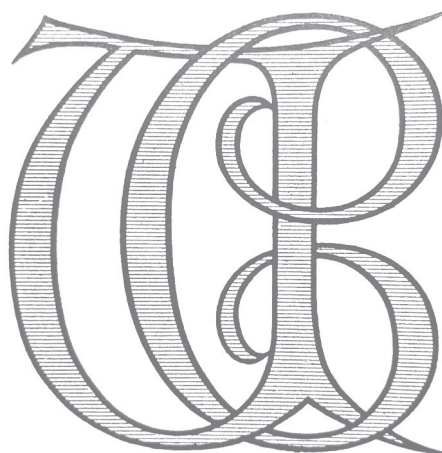
Принята к публикации 10.12.2021

Accepted on 10.12.2021

Информация об авторе / Information about the author

Пучков Максим Викторович – заместитель министра строительства и развития инфраструктуры Свердловской области; ministry@gov66.ru.

Maxim V. Puchkov – Deputy Minister of Construction and Infrastructure Development of the Sverdlovsk Region; ministry@gov66.ru.





DOI 10.15826/umpa.2021.04.040

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ АПЕЛЛЯЦИИ СТУДЕНТОВ КИТАЙСКИХ ВУЗОВ: СОЧЕТАНИЕ РАЦИОНАЛЬНОГО СТРОИТЕЛЬСТВА И СОЦИАЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ*

Ли Цзэ, Лю Инмин

*Шанхайский политико-юридический университет
Китай, 201701, Шанхай, р-н Цинпу, шоссе Вайцинсун, № 7989;
strawberry7576@hotmail.com, yingming_liu@126.com*

Аннотация. Система апелляции студентов китайских вузов создана государством и энергично претворяется им в жизнь. Но ни одна спущенная сверху система не будет функционировать, если на нее нет запроса общества. А для того чтобы тот или иной запрос выявить, необходимо проводить эмпирические исследования (особенно глубинные интервью) и тщательно анализировать полученные из первых рук данные. Благодаря таким исследованиям и была зафиксирована социальная потребность в защите прав студентов; в контроле действий административного аппарата высших учебных заведений; в снижении нагрузки на суды, вынужденные участвовать в разрешении конфликтов между вузом и обучающимися в нем лицами. Эта потребность побудила государство разработать систему апелляции студентов вузов и превратить ее из системы «на бумаге» в систему, действующую на практике. Таким образом, приведенные в данной исследовательской статье результаты анализа поэтапного создания в Китае системы апелляции студентов вузов, ее претворения в жизнь и совершенствования не только отображают преимущества продвижения политики государства сверху вниз, но и свидетельствуют о важности для правительства КНР учета социальных потребностей и отклика на них.

Ключевые слова: система апелляции студентов китайских вузов, система на бумаге, действующая система, государственное строительство, социальные потребности

Для цитирования: Ли Цзэ, Лю Инмин. Развитие системы апелляции студентов китайских вузов: сочетание рационального строительства и социальных потребностей // Университетское управление: практика и анализ. 2021. Т. 25, № 4. С. 120–133. DOI 10.15826/umpa.2021.04.040.

DOI 10.15826/umpa.2021.04.040

DEVELOPING THE APPEAL SYSTEM FOR CHINESE UNIVERSITY STUDENTS: A COMBINATION OF SUSTAINABLE CONSTRUCTION AND SOCIAL NEEDS**

Li Ze, Liu Yingming

*Shanghai University of Political Science and Law
7989 Waiqingsong Road, Qingpu District, Shanghai, 201701, China;
strawberry7576@hotmail.com, yingming_liu@126.com*

Abstract. The appeal system for Chinese university students is created and implemented by the state. But not a single system launched «from above» will function without being demanded by society. And in order to identify

* Данная статья получила в 2019 году финансовую поддержку как проект Исследовательского фонда Международной базы судебных обменов и сотрудничества ШОС (проект № 19SHJD013).

** This article received financial support in 2019 as a project of the Research Foundation on International Exchanges and Judicial Cooperation of the Shanghai Cooperation Organization (CNISCO, Project No. 19SHJD013).

a particular demand, it is necessary to make empirical investigations (especially in-depth interviews) and to carefully analyze the first-hand data obtained. Such studies revealed the social demand for protecting the students' rights; for controlling the actions of higher educational institutions' administration; for reducing the burden on the courts forced to participate in resolving conflicts between the university and its students. It was due to this demand that the state developed a system of appeals for university students and made it come from paper to practice. Thus, the results of our analyzing the stage-by-stage creation, implementation, and improvement of the appeal system for university students in China, as presented in this research article, not only reflect the advantages of grass-roots promoting state policy, but also indicate the importance for the Chinese government to take into account social needs and respond to them.

Keywords: appeal system for Chinese university students, system on paper, operating system, state building, social needs

For citation: Li Ze, Liu Yingming. Developing the Appeal System for Chinese University Students: A Combination of Sustainable Construction and Social Needs. *University Management: Practice and Analysis*, 2021, vol. 25, nr 4, pp. 120–133. doi 10.15826/umpa.2021.04.040. (In Russ.).

Введение

Конфликты между студентами и высшим учебным заведением – явление нередкое, особенно в ситуациях наказания обучающихся или реализации в отношении последних иных мер управленческого воздействия. И защита прав студентов – ключевая проблема в разрешении таких конфликтов.

Европейские и американские мыслители обычно обсуждают проблему соблюдения прав студентов, отталкиваясь от отношений, установленных между ними и вузом, и формируют на этой основе различные теории.

В *Великобритании* канцлер Джеймс Кент предложил в 1826 году теорию суррогатных родительских прав *In loco parentis*, которая трактует отношения между учениками и учителями как продолжение отношений между детьми и родителями [1] и рассматривает эти отношения в качестве основного принципа разрешения споров о нарушении прав обучаемых [2]. Считается, что родители, отправляя своих детей в школу, передают учителям собственные полномочия. Следовательно, учителя имеют право требовать от учеников прилежания и соблюдения дисциплины и наказывать нерадивых подопечных, а последние не могут подавать иски.

В *Соединенных Штатах* теория *In loco parentis* распространяется на колледжи и университеты. В соответствии с этой теорией отношение данных образовательных организаций к студентам аналогично отношениям отцовства. Студенты в США считаются лицами несовершеннолетними, и Конституция запрещает им пользоваться основными правами. Колледжи и университеты могут устанавливать нужные им правила для управления студентами, а суды или частные лица, в том числе и родители,

не имеют полномочий в эти правила вмешиваться [2, 3]. Иными словами, у студентов нет возможности отстаивать свои нарушенные права ни внутри образовательного учреждения, ни за его пределами.

В 1960-х годах в связи с активизацией движения за гражданские права и увеличением численности студентов старшего возраста стали набирать популярность следующие теории: теория конституционных прав и теория договорных отношений. Согласно этим теориям основные конституционные или договорные права студентов как граждан должны быть защищены. Соответственно колледжи и университеты обязаны предоставить студентам возможность защищать свои права в случае их нарушения образовательной организацией и разработать процедуры подачи апелляций. Таким образом, студенты получили право оспаривать действия своей альма-матер, а суд – право оценивать и при наличии веских обстоятельств пересматривать решения руководства колледжей и университетов [4, 5].

В период с середины 1970-х до середины 1980-х годов, когда теория суррогатных родительских прав пришла в упадок, приверженцы теории сторонних наблюдателей утверждали, что колледжи и университеты должны возложить на себя ответственность за обеспечение безопасности кампуса, а не за плохое поведение студентов, такое как пьянство или употребление наркотиков [6].

С середины 1980-х годов в США возобладало основанное на теории сторонних наблюдателей мнение, что образовательные организации должны иметь новую обязанность – обязанность заботиться о студентах. То есть общество вернулось к теории суррогатных родительских прав, представшей в новой форме [7, 8].

В *Германии* согласно теории особых властных отношений (*Besondere Gewaltverhältnisse*)¹ [9, 10] университеты до второй половины XX века обладали особой властью над студентами, а студентам вменялась особая обязанность беспрекословно подчиняться своей альма-матер. И в случаях нарушения прав студентов (наказания, например, ленивых обучающихся) принцип юридической оговорки руководством университета не использовался. Студенты могли защищать свои права только в пределах вуза, апеллируя к его руководству, но не в судебном порядке. После Второй мировой войны эта ситуация была пересмотрена. Итогом пересмотра стало следующее решение: если руководство университета ущемляет основные права студентов, то в обязательном порядке вступает в силу принцип юридической оговорки. Иными словами, права студентов не могут быть нарушены в обход законодательных положений или правовых норм, и обучающиеся могут обращаться за защитой в суд [11].

Теория особых властных отношений оказала большое влияние на некоторые азиатские страны, в том числе на Японию и Китай [9, 10].

Система апелляций студентов как внутренний механизм высших учебных заведений играет сегодня важную роль в защите прав обучающихся и в разрешении споров между ними и вузом. В Соединенных Штатах, например, данная система действует почти во всех государственных образовательных учреждениях высшего образования. Она используется для контроля действий руководства колледжа или университета (особенно в плане наказания студентов): являются ли эти действия обоснованными и законными и не нарушают ли они права студентов. Благодаря функционированию в вузах апелляционной системы студентам предоставляется возможность защищать свои права и предотвращать произвол

со стороны руководства учебного заведения [12]. В Нидерландах система апелляции студентов функционирует во всех государственных университетах и играет важную роль и в защите прав обучающихся, и в стандартизации поведения руководства образовательной организации².

Китайские ученые проявляют к системе апелляции студентов большой интерес. Так, в 2003 году было инициировано специализированное исследование этой системы применительно к колледжам [13–18]. Работая в данной сфере исследователи уделяют повышенное внимание понятию «система апелляции студентов», характеристикам этой системы, ее сущности, функциям, достоинствам и ограничениям, а также мерам по ее совершенствованию. Изучается и социальная подоплека развития указанной системы, но лишь на уровне нормативной интерпретации и анализа официальных документов (постановлений Министерства образования КНР, соответствующих постановлений университетов и т. д.). Либо – на уровне только эмпирических исследований. Иными словами, в таких исследованиях отсутствует глубокий теоретический анализ системы апелляции студентов и не обсуждаются причины ее создания и совершенствования.

Авторы этой предлагаемой вниманию читателей статьи на данных нерешенных проблемах и сосредоточились. С помощью методов эмпирического опроса, особенно метода глубинного интервью, они выяснили, как система апелляции студентов вузов используется на практике, и проанализировали данные эмпирических исследований ее эволюции. Полученные результаты свидетельствуют, что система апелляции студентов вузов и ее функционирование и развитие не являются в чистом виде ни продуктом специального построения, ни следствием предъявления естественного общественного спроса. Это система – итог комбинации обеих составляющих, действующих в течение определенного периода

¹Основоположником теории особых властных отношений является немецкий юрист Пауль Лабанд (1838–1918), а стройность и завершенность ей придал Отто Майер (1846–1924). Основной посыл этой теории состоит в том, что особые властные отношения – это своего рода отношения правовые.

К особым властным отношениям применяется принцип юридической оговорки, согласно которому ограничение основных прав человека в рамках особых властных отношений (ограничение, например, прав государственных служащих, солдат, студентов и заключенных) должно быть предписано или санкционировано законом. В случае нарушения прав человека в рамках особых властных отношений этому человеку может потребоваться судебная защита. См.: *Vu Vande*. Обсуждение теории отношений особой силы между Германией и Японией // Форум политики и права. 2001. Т. 5. С. 131–135; *Хуан Сюэсянь*. Теоретические исследования и практическое развитие особых властных отношений – также о будущей ориентации теории особых властных отношений в Китае // Вестник Университета Сучжоу (философия и социальные науки). 2019. № 5. С. 62–61.

²Один из авторов данной статьи – Ли Цзэ была приглашенным научным сотрудником юридического факультета Гронингского университета (Нидерланды) и имела возможность проводить глубинные интервью с его сотрудниками и студентами. Результаты этих собеседований свидетельствовали, что система апелляции действует, причем весьма успешно. Основываясь на голландском законе о высшем образовании и общем административном акте о правилах системы апелляции студентов университетов, обучающиеся активно отстаивают свои права, а все сотрудники университета и весь персонал кампуса признают необходимость существования такой системы. Поскольку основная структура, деятельность и источники финансирования всех государственных университетов в Нидерландах в основном одинаковы, осуществленное в Гронингском университете (втором старейшем университете в Нидерландах) эмпирическое исследование в определенной степени является репрезентативным.

времени. Специальное построение той или иной правовой системы и ее естественная эволюция никогда не являются процессами абсолютными или протекающими изолированно друг от друга; напротив, данные процессы всегда взаимосвязаны.

Для учреждения общественных институтов и обеспечения их «жизнеспособности» необходимы два условия:

1) рациональное построение таких институтов в направлении сверху вниз государством, чтобы оно могло инициировать создание указанных структур и обеспечивать им поддержку и легитимность;

2) динамический спрос со стороны общества снизу вверх, что создает условия для адаптации учрежденных институтов к потребностям социума.

1. Создание системы апелляции студентов китайских вузов: разумное строительство

Система апелляции студентов китайских высших учебных заведений предполагает, что в случае несогласия обучающегося с принятыми в отношении него мерами воздействия (в том числе мерами наказания) он может подать заявление в комитет по рассмотрению апелляций (далее – комитет по апелляциям) с требованием рассмотреть справедливость принятого вузом решения. Например, студент может быть недоволен тем наказанием, которое он понес за нарушение внутривузовских правил³; или тем, что вуз не присвоил ему ученой степени; или тем, что его лишили допуска в учебное заведение и т. д. Во всех этих и им подобных случаях студент вправе отстаивать свои законные права и интересы, в том числе путем подачи жалобы в комитет по апелляциям.

Иными словами, данная система создана в КНР для разрешения споров между студентами и руководством вузов.

1.1. Первоначальная ситуация

Речь о праве студентов оспаривать решение вуза впервые зашла в 1990 году в Положении об управлении студентами высших учебных заведений обычного типа (далее – Указ № 7). В этом документе в статье 64 говорилось, что

³В настоящее время китайские вузы могут применять к студентам, нарушившим правила учебного заведения, такие меры воздействия, как предупреждение, серьезное предупреждение, выговор с назначением испытательного срока для исправления и исключение. См.: Положение об управлении студентами в обычных высших учебных заведениях // Министерство образования КНР : официальный сайт. URL: moe.gov.cn (дата обращения: 10.06.2021).

совершившим ошибку студентам следует оказывать поддержку. При принятии мер в их отношении нужно проявлять осторожность, проводить тщательное расследование проступка, исходить из объективных фактов, уметь выявлять идеологические проблемы и вопросы, касающиеся политической позиции, и применять надлежащие наказания. Решение о принятии мер воздействия должно соотноситься с самим совершившим проступок человеком, ему дозволяется защищать себя, подавать апелляцию и сохранять собственное, отличное от других мнение. Вуз несет ответственность за возможную нелегитимность его решения в случае апелляции студента.

Несмотря на свою поверхностность и непроработанность, Указ № 7 сыграл исторически важную роль: студентам впервые было предоставлено право подавать апелляцию, что положило начало защите их интересов. Кроме того, в данном Указе регламентировалась система рассмотрения внутривузовских апелляций.

1.2. Создание системы апелляции студентов в официальном порядке

В параграфе 4 статьи 42 опубликованного и реализованного в 1995 году Всекитайским собранием народных представителей Закона Китайской Народной Республики об образовании (далее – Закон об образовании) четко определено, что подача апелляции входит в число прав, предоставляемых лицам, получающим высшее образование. То есть при несогласии с наказанием, определенным вузом в отношении студента, последнему следует обращаться с апелляцией в соответствующие органы; в случае нарушения вузами и преподавателями прав личности, имущественных прав и других законных прав и интересов студентов им следует подать апелляцию или возбудить иск в соответствии с законом. Таким образом, в Законе об образовании было прописано юридическое обоснование создания системы апелляций студентов вузов.

Вслед за обнародованием в 1995 году Закона об образовании бывшая Государственная комиссия по образованию издала два документа – «Мнения по некоторым вопросам при реализации Закона об образовании» и «Мнения о развертывании и укреплении пилотной работы по законности и надзору в сфере образования». В этих документах была предложена четкая система апелляции студентов, сформулированы ее концепция и цели, определены органы принятия апелляций к рассмотрению, объем и процедура апелляций и другие вопросы, позволяющие студентам

и преподавателям отстаивать свои законные права и интересы. Так, например, если студент не согласен с вынесенным применительно к нему решением компетентного органа вуза (или другого образовательного учреждения) или его сотрудника либо считает, что конкретные действия этого органа или этого лица причиняют ущерб его личным законным правам и интересам, он должен подать заявление об этом в апелляционный орган своего учебного заведения. Это заявление позволит инициировать рассмотрение данного решения (данных действий) и принять меры в соответствии с установленным порядком.

Порядок апелляции в вузе включает следующие этапы: рассмотрение жалобы; разбирательство; прямое заслушивание аргументов обеих сторон конфликта; расследование последнего. На данной основе формируется заключение, базирующееся на мнении большинства представителей апелляционного органа. Это заключение утверждается органом вузовского управления, после чего выносится официальное решение о принятии мер по апелляции.

Итак, благодаря усилиям государства формирование системы апелляции студентов вузов прошло путь от ее начальной регламентации сверху вниз до официального создания и постепенной стандартизации в письменной форме посредством юридических положений.

2. Претворение системы апелляции студентов китайских вузов в жизнь: энергичное государственное продвижение

Система апелляции студентов китайских вузов прошла со времени своего создания несколько стадий развития, и каждая стадия имела свои особенности. Общее направление развития указанной системы – от статике к динамике, то есть от законодательной фиксации к воплощению на практике. При этом катализатором данного процесса являлось его государственное продвижение сверху вниз, что ярко демонстрирует роль правительства в создании системы апелляции студентов и в претворении ее в жизнь.

2.1. Система «на бумаге» превращается в систему действующую

В течение 15 лет после своего формального создания система апелляции студентов вузов существовала только «на бумаге». Она была закреплена в нормативных документах, но на практике не использовалась. За исключением

незначительного числа университетов в Пекине⁴ в подавляющем большинстве вузов право студентов на апелляцию и система апелляции предусмотрены не были.

С 2000 года китайские студенты неоднократно предъявляли своим вузам судебные иски⁵. Урегулирование таких особых споров судом требует соблюдения формальных юридических процедур для обеих сторон, объективной защиты их прав и проведения справедливого судебного разбирательства. Но судебное разбирательство – далеко не оптимальный метод улаживания конфликтов между вузом и студентом. Причин тому две. Во-первых, до сих пор не разрешена коллизия между правом на судебный надзор и автономным правом вузов, то есть не существует однозначного ответа на вопрос, должен ли суд проверять законность и легитимность их внутреннего управления. Во-вторых, практика показывает, что подобные споры в ряде случаев в судебном порядке урегулировать не удастся; более того, конфликт сторон в результате судебного разбирательства может усилиться, что влечет за собой негативный социальный эффект⁶ [16, 19]. Итак, получается, что особые споры решаются только судом, причем далеко не всегда эффективно, а внесудебный механизм разрешения таких споров не выработан.

Отсюда следует, что споры между высшим учебным заведением и студентом следует

⁴Ли Цзэ проводила углубленное исследование системы внутривузовских апелляций студентов в 16 вузах в 4 провинциях и городах. В разработанных данными вузами справочниках студента содержится информация о правах обучающихся на подачу апелляции. Используя данные документы, можно узнать, когда именно студентам было предоставлено право на подачу апелляции и когда именно была установлена система апелляции в конкретном вузе.

⁵См., например, дело Лю Яньвэня, подавшего в суд на Пекинский университет и Комитет по оценке академических степеней Пекинского университета за непризнание ему докторской степени; дело студента Тяньцзиньского института легкой промышленности Лю Бина, подавшего в суд на альма-матер в связи с его отчислением из вуза; дело Ли Моу, подавшего в суд на медицинский вуз в Чанчуне в связи с отчислением вследствие неудовлетворительной экзаменации; дело 2004 года, где студенты университета Сунь Ятсена обманывают альма-матер, чтобы отменить дело о степени. Еще примеры: отчисленные по дисциплинарному делу из Университета Гуанси студенты подали на альма-матер в суд; студенты Университета Чэнду подали на свой вуз в суд с требованиями о дипломе и т. д.

⁶Профессор Цзянь Чжанлян из Чжухайского кампуса Университета Сунь Ятсена считает, что «правильное» и «неправильное» между педагогами и учащимися – это всего лишь двойная игра между эмоциями и разумом. Фундаментальные интересы студентов и преподавателей друг другу не противостоят, и стороны при обсуждении конфликта всегда могут достичь взаимопонимания. В случае же судебного разбирательства использование конфликтующими ненадлежащих средств для отстаивания своей правоты может привести к тому, что победителей в конфликте не будет, а обучаемые и обучающие станут заклятыми врагами (см. об этом: Ян Ляньчэн. Студенты имеют право на апелляцию. Как правильно им пользоваться? // Guangming Daily. 2006. 30 марта).

разрешать в самом вузе. Это не только снизит нагрузку на суды и предупредит возможную эскалацию конфликта, вызванную судебным решением, не удовлетворяющим ожидания сторон, но и усилит автономию высших учебных заведений. Кроме того, для улаживания таких споров вуз может применять собственные методы, более эффективные и результативные по сравнению с судебным разбирательством.

В 2005 году Министерство образования Китайской Народной Республики начало активно продвигать систему апелляции студентов в вузовскую практику и издало Положение об управлении студентами в высших учебных заведениях обычного типа (далее – Указ № 21). Одним из важных институциональных нововведений данного документа является укрепление системы апелляции студентов вузов в правовом поле и ее внедрение в жизнь⁷. На основе права студента требовать пересмотра принятого вузом решения в Указе № 21 регламентируются механизмы приема апелляций и подлежащие проверке вопросы. Также в этом документе достаточно подробно описываются соответствующие процедуры, в том числе указываются срок принятия апелляции к рассмотрению и срок подачи повторной апелляции.

После выхода Указа № 21 в свет китайские вузы стали пересматривать свои руководства по управлению студентами в соответствии с положениями данного документа, вносить в прописанную ранее систему апелляции студентов дополнения или изменения и внедрять ее в жизнь, переходя от системы «на бумаге» к системе действующей.

2.2. Система апелляции студентов в действии

С целью оценки функционирования данной системы в реальных условиях Ли Цзэ сформировала исследовательскую выборку высших учебных заведений. В нее вошли 16 вузов, расположенных в городах Пекин, Шанхай, Циндао (провинция Шаньдун) и Хух-Хото (Внутренняя Монголия), и 16 университетов (9 пекинских, 3 шанхайских, 3 циндаоских и 1, расположенный во Внутренней Монголии). Хотя эта выборка и ограничена

по количеству вузов и представленным регионам, она является вполне репрезентативной⁸.

Включенные в выборку вузы в соответствии с требованиями Министерства образования КНР создают комитеты по приему и рассмотрению апелляций студентов (комитеты по апелляциям). Такие комитеты могут входить в те или иные подразделения учебного заведения (например, в отдел по работе со студентами, в отдел контроля дисциплины или в комитет комсомола) в зависимости от конкретной ситуации в каждом вузе. Численность членов комитета по приему и рассмотрению апелляций студентов составляет в основном от 5 до 15 человек, а возглавляет его обычно проректор по работе со студентами или заместитель секретаря партячейки. Членами комитета являются, как правило, сотрудники заинтересованных функциональных подразделений вуза (учебной части, отдела работы со студентами, отдела безопасности, отдела контроля дисциплины и т. д.), юрисконсульты, преподаватели, представители студентов и т. д. Конкретный же состав постоянных членов комитета, их статус и пропорции представленности вузовских служб и подразделений варьируются в достаточно широком диапазоне⁹.

Как правило, комитет по апелляциям проводит посвященное рассмотрению жалобы заседание в срок не позднее 15 рабочих дней со дня получения от студента письменной апелляции.

⁸ Пекин является политическим и культурным центром, Шанхай – наиболее экономически развитый регион, Циндао – известный туристический город с развитой экономикой и культурой, а Хух-Хото – регион автономии национального меньшинства. В плане ведомственной принадлежности вошедшие в выборку вузы подчиняются Министерству образования КНР или министерским комитетам, непосредственно подчиненным Государственному совету (например, Национальному комитету, Морскому управлению и т. д.), местным или автономным региональным комитетам по образованию. В типологическом плане это политехнические, гуманитарные и комплексные академические вузы. Что касается времени основания, то одни высшие учебные заведения были созданы более 100 лет назад и имеют богатый опыт вузовского управления, а другие стали академическими заведениями только в последние годы. С точки зрения специализации и состава студентов некоторые вузы относятся к специализированным, в них особое внимание уделяется языковым и музыкальным специальностям, в то время как в части других вузов большинство студентов относится к этническим меньшинствам.

Следует отметить, что данная выборка, несмотря на ее разнообразие и репрезентативность, не дает полной картины реализации студентами китайских вузов прав на апелляцию. Однако в связи с тем, что организационная структура и режим управления в китайских вузах достаточно схожи, она позволяет выявить общие особенности и проблемные места этого процесса.

⁹ Так, например, в большинстве китайских вузов предусмотрено, что в комитете по апелляциям сотрудники вуза и студенты должны быть представлены в равной пропорции. Нарушение этой пропорции в ту или другую сторону встречается в весьма редких случаях.

⁷ См. выступление Линь Хуэйцзина, генерального директора группы по управлению студентами вузов при Министерстве образования, на пресс-конференции, посвященной публикации и претворению в жизнь Положений об управлении студентами высших учебных заведений обычного типа и Кодекса поведения студентов высших учебных заведений. 2005 г. 29 марта // Министерство образования КНР : официальный сайт. URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/xw_fbh/moe_2069/moe_2097/moe_2237/tnull_6511.html (дата обращения: 20.05.2021).

Способов проведения заседания два.

Первый способ – письменное разбирательство. Документы, содержащие информацию о вынесении вузом спорного по мнению истца решения и обоснованности данной меры воздействия на студента, а также материалы с изложением причин подачи студентом апелляции представляются членам комитета в письменном виде. Члены комитета эти материалы рассматривают и выносят по итогам их изучения свое решение. При этом подавший апелляцию студент дополнительно не заслушивается.

Второе способ – очное рассмотрение апелляции, или слушание по делу. К слушанию в обязательном порядке привлекаются обе стороны конфликта. Они должны изложить свою точку зрения на создавшуюся ситуацию. Также оппоненты могут делать заявления, представлять доказательства, дискутировать и отвечать на вопросы членов комитета. Члены комитета принимают окончательное решение, учитывая доводы обеих сторон.

Разумеется, каждый вуз волен сам выбирать удобный ему способ рассмотрения апелляций либо прибегать к комбинированному использованию обоих способов¹⁰.

Обычно результатом рассмотрения апелляции является один из двух вариантов.

Первый вариант – поддержка первоначального решения вуза, то есть комитет приходит к выводу, что это решение соответствует требованиям «справедливости процедур, ясности обоснования, точности определения и целесообразности принимаемых мер» (статья 55 Указа № 21).

Второй вариант – дело передается вузу для повторного рассмотрения, то есть комитет приходит к выводу, что вынесенное вузом решение не соответствует вышеуказанным требованиям статьи 55 Указа № 21.

На практике в подавляющем большинстве случаев вердиктом комитета по апелляциям является поддержка первоначального решения вуза, однако в ряде случаев ситуация принимает несколько иной характер¹¹.

¹⁰ Пекинский университет подходит к выбору способа рассмотрения апелляций ситуативно. Если дело простое, а факты и доказательства вполне ясны, то применяется письменное разбирательство. Если же дело сложное, разбирательство проводится в очном формате.

¹¹ Так, в Пекинском университете комитет по апелляциям может вынести следующие решения: поддержка первоначального решения вуза, изменение данного решения либо его отмена. То есть если комитет по апелляциям сочтет первоначальное решение университета неуместным, он может напрямую внести в него корректировки или отменить или изменить его, не передавая дело в соответствующую вузовскую структуру для повторного изучения и повторного вынесения решения.

Нужно отметить, что студенты обращаются в комитет по апелляциям не слишком часто. Среднее количество апелляций, рассматриваемых в вузе ежегодно, варьируется от 0,5 до 2. Лишь очень немногие высшие учебные заведения принимают в среднем до 8 жалоб в год, а в апелляционные комитеты некоторых вузов в течение за 2–3 лет не поступает ни одной жалобы.

2.3. Государственное продвижение системы сверху вниз

Создание и претворение в жизнь системы апелляции студентов вузов, будь то ее стандартизация или динамичное внедрение в практику, нельзя отделить от активного участия в этих процессах Министерства образования КНР и местных образовательных учреждений и административных органов, что отражает весьма очевидные особенности государственной политики.

Как уже говорилось, в 2005 году Министерство образования КНР стало активно продвигать систему апелляции студентов в жизнь и выпустило Указ № 21, требующий внедрять ее в каждом вузе страны. В конце апреля 2005 года Министерство образования провело учебное совещание в Нанкине, где выдвинуло требование и к местным административным отделам образования, и к вузам добросовестно эту систему организовывать и реализовывать. Также был выделен специализированный персонал для проверки в вузах работы системы апелляции студентов. С 2005 года по 2011 год Министерство образования ежегодно организовывало в вузах мероприятия по изучению результатов реализации Указа № 21 с обсуждением конкретных ситуаций, возникающих при внедрении данной системы; по анализу ее функционирования и влияния на взаимоотношения между студентами и вузом¹².

Таким образом, благодаря усилиям Министерства образования КНР китайские вузы за короткий период вошли в стадию повсеместного внедрения в практику системы апелляции студентов. Каждый вуз добавил в свои правоустанавливающие документы соответствующие положения

¹² Автор этой статьи Ли Цзэ в свое время принимала участие в курсах по подготовке групп по управлению студентами. Эти курсы проводились в городе Хух-Хото (Внутренняя Монголия) при участии Министерства образования КНР и Китайской ассоциации высшего образования. На них заместитель руководителя группы по управлению студентами при Министерстве образования и начальник отдела координации административной, судебной и законодательной власти при Министерстве образования, обращаясь к представителям вузов, особо подчеркнули необходимость углубленного подхода к смыслу и функциям системы внутривузовских апелляций студентов.

о системе апелляций студентов, предусмотрел алгоритм рассмотрения таких жалоб и учредил комитет по апелляциям.

3. Практика системы апелляции студентов китайских вузов: реакция на неотложные социальные потребности

Трансформация системы апелляции студентов вузов от статического состояния к динамическому, от системы «на бумаге» к системе действующей – результат энергичного ее продвижения Министерством образования КНР и административными отделами образования на всех уровнях сверху вниз. Однако первопричиной создания и внедрения данной системы является, несомненно, реакция общества на некоторые важные социальные потребности в процессе построения управления им на основе закона. При отсутствии насущных социальных потребностей система апелляции студентов вузов может быть разработана в качестве теоретического построения, но она не в силах стать системой, функционирующей на практике.

Первый случай подачи студентом жалобы в суд на свою альма-матер в 1998 году¹³, а также дело Пекинского университета, выступившего в 1999 году в качестве ответчика, привлекли широкое внимание общества и инициировали его интерес к защите прав студентов. В начале этого столетия в связи с увеличением числа споров между вузами и студентами и ограниченными возможностями судов при рассмотрении ими подобных специфических споров возникли мысли о действенных способах их разрешения. То есть в обществе созрел запрос на контроль за управленческими действиями вузов, на защиту прав студентов и на уменьшение бремени, накладываемого на суд при разрешении таких споров.

Система апелляции студентов вузов обеспечивает решение этих неотложных социальных потребностей, позволяя не только облегчить защиту прав студентов, но и эффективно контролировать поведение руководства вузов, а также снизить нагрузку на суды при разрешении споров между вузами и студентами.

¹³В 1998 году Тянь Юн подал в суд на Пекинский научно-технологический университет за отказ в выдаче ему аттестата об окончании вуза и диплома, а в 1999 году Лю Яньвэнь подал в суд на Пекинский университет за отказ в присвоении ему докторской степени. Эти иски привлекли широкое внимание общественности и были включены в Бюллетень Верховного народного суда в качестве классических примеров борьбы студентов за свои права.

3.1. Потребность в защите прав студентов

Защита прав студентов вузов означает не только регламентирование диапазона данных прав и их типов, но и то, что студенты при нанесении ущерба их правам могут получить всемерную поддержку. Система апелляции студентов – это система, обеспечивающая уважение и защиту их прав. То есть если студент полагает, что его законные права и интересы учебным заведением нарушаются, он может обратиться за помощью.

Говоря конкретнее, студент, не соглашающийся с наказанием, вынесенным ему вузом, может воспользоваться правом на подачу жалобы, выразить с помощью апелляционной системы собственную точку зрения на ситуацию и привести доводы в свою защиту, отстаивая тем самым свои законные права и интересы. Цель системы апелляции студентов вузов – защита и поддержка законных прав и интересов более слабой противостоящей стороны, что также говорит об уважении к правам обучающихся. Эта цель была одобрена и студентами¹⁴, и университетами¹⁵, а также получила признание в академических кругах [13, 14, 17, 18] и ведущих СМИ¹⁶.

¹⁴«Администрация вуза не должна быть единственной стороной, которая решает, является ли поведение студента нарушением дисциплины и какого наказания он заслуживает. Студенты должны иметь право на подачу апелляции и место для публичных дебатов. Два студента, у которых были возражения по поводу наказания, заявили репортеру: «Хотя решение о наказании принимают функциональные отделы вуза и преподаватели, мы все равны перед законами и правилами! Почему только наказанный студент должен покорно сносить несправедливость? Такая система слушания апелляций, независимо от того, может ли вуз изменить меру наказания, в конце концов заставит нас почувствовать демократию и справедливость в управлении студентами вуза» (Ян Ляньчэн. Студенты имеют право подавать апелляцию. Как можно надлежащим образом его осуществлять? // Гуанмин жибао. 2006. 30 марта).

¹⁵В процессе функционирования системы апелляции студентов необходимость защиты их прав может получить полное признание со стороны вузовских управленцев. Например, в вузах, выступивших объектами наших исследований, очень многие управленцы подчеркивали необходимость наличия у студентов возможности подачи апелляции при получении наказания. Согласно концепции обучения «Человек – прежде всего» предоставление студентам еще больших прав для защиты способствует развитию системы образования.

¹⁶«Китайское образование» и другие газеты провинциального уровня опубликовали статьи с обсуждением важной роли права студентов вузов на апелляцию и соответствующей системы для защиты законных прав и интересов студентов. <...> Китайский научно-технологический университет по-настоящему защищает законные права и интересы студентов, и студенты могут подавать апелляцию, если у них есть возражения против наказания» (Ли Чэньсюй. Китайский научно-технический университет защищает законные права и интересы студентов, и студенты могут подать апелляцию в случае возникновения разногласий по вынесенным взысканиям // Гуанмин жибао. 2005. 7 окт. URL: https://www.gmw.cn/01gmrb/2005-10/07/content_312855.htm (дата обращения: 20.05.2021)). Также см.: Право студентов на апелляцию: гарантия свободы и прав // Китайское образование. 2006. 31 июля; Административные полномочия против прав и интересов студентов: наблюдение за системой апелляции студентов вузов //

Система апелляции студентов обеспечивает разумный и законный способ защиты их прав, однако это не означает, что результат апелляции всегда будет соответствовать ожиданиям обучающегося. Но даже отрицательный результат пересмотра принятого вузом решения имеет позитивный аспект: сама возможность апелляции позволяет студентам поддерживать свои права внутри учебного заведения¹⁷.

3.2. Потребность в контроле за действиями вузов

Система апелляций студентов тесно связана с тактикой вуза по выбору и реализации воспитательных мер в отношении обучающихся¹⁸. Соответственно, функционирование данной системы помогает контролировать законность «карательных» действий вузов в отношении студентов, обеспечивать выявление объективных причин конфликта, справедливость, обоснованность и целесообразность выносимых решений. Все это ограничивает возможность вуза действовать по собственному усмотрению рамками закона¹⁹ и предотвращает злоупотребления при вынесении, например, решений о наказании. Если в процессе реализации своих управленческих полномочий (особенно в части принятия решений о наказании студентов) вуз проявляет волюнтаризм и допускает ошибки (такие, например, как отсутствие объективности при вынесении решений, недостаточная их обоснованность, игнорирование фактов, свидетельствующих в пользу наказываемого лица, и пр.), это нарушает права студентов и негативно влияет на их учебу и быт, а в серьезных случаях даже лишает обучающихся права на получение образования. Функционирование системы апелляции побуждает вуз регулировать свои управленческие действия, стандартизировать их и придать им академический характер²⁰ [20]. Кроме того, система

Хубэй жибао. 2005. 31 авг. URL: http://www.chinaedunet.com/news/gdgy/2005/8/content_10956.shtml (дата обращения: 20.05.2021).

¹⁷ В марте 2006 года 9 студентов Чжухайского филиала Пекинского педагогического университета подали апелляцию на решение вуза о их наказании. Результат апелляции таков: оставление в силе решения о наказании 6 студентов и пересмотр решения в отношении 3 студентов.

¹⁸ Основная причина, по которой многие студенты вузов обращаются с апелляцией, заключается в том, что они не согласны с дисциплинарными взысканиями, при этом большинство взысканий связано с использованием на экзаменах шпаргалок.

¹⁹ Подробнее см.: Образование человека как основа всего, публикация новых положений об управлении студентами вузов обычного типа : 4-я пресс-конференция Министерства образования. 2005 г. // Министерство образования КНР : официальный сайт. URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/xw_fbh/moe_2069/moe_2097/moe_2237/tnull_6511.html (дата обращения: 20.05.2021).

²⁰ «Система апелляции студентов вузов дает администрациям университетов возможность пересмотреть существующую

апелляции обеспечивает эффективный механизм оперативного исправления ошибок при управлении вузом, гарантирует законность этого управления и защищает права студентов [21].

3.3. Потребность в снижении нагрузки на суды

С начала этого века студенты неоднократно подавали в суд на собственную альма-матер, пытаясь защитить свои права. Подобные дела достаточно специфичны, поскольку они затрагивают до сих пор не решенный вопрос о пределах правового поля и при защите прав студентов, и при проверке законности действий учебного заведения. Это оказывает большое давление на суды и учебные заведения. Кроме того, права судов в разрешении конфликтов между учебными заведениями и студентами ограничены²¹, а отсутствие других механизмов улаживания таких конфликтов (механизмов, не связанных с судебным разбирательством)²² [22] подчеркивает необходимость наличия в вузах системы апелляции студентов.

систему управления и свое поведение. Если администрация университета обнаруживает, что ее поведение и принятая в вузе система управления... не имеют законного характера, она может их исправить, чтобы снизить риск нарушения законных прав студентов...» (Ся Минь, Цзян Инь. Размышления о верховенстве закона в системе апелляции студентов // Высшее образование Цзянсу. 2009. № 5. С. 107).

²¹ Во-первых, нет единообразия в обоснованиях судебного разбирательства. В связи с тем, что управленческие действия вузов не носят унифицированного характера, обоснования для рассмотрения подобных дел в суде варьируются в широком диапазоне. Некоторые суды рассматривают апелляции студентов в рамках административных дел, а некоторые – в рамках дел гражданских. Единое мнение по этому вопросу на настоящее время еще не сформировано.

Во-вторых, неясны правовые рамки судебного рассмотрения. Ограничивается ли судебная экспертиза внутренних управленческих действий вуза лишь рассмотрением процедуры их реализации или необходима еще и правовая оценка принятых решений? Иными словами, правовая неочерченность рамок судебного контроля и рамок автономии вуза значительно осложняет судебное разбирательство дела и не способствует объективности принятого судом решения по апелляции. В настоящее время по данному вопросу нет ни правовых норм, ни судебного толкования.

В-третьих, неопределенность обоснования судебного разбирательства и рамок судебного контроля ведут к непредсказуемости вынесенного судом вердикта, что может вызвать еще больше споров между конфликтующими сторонами. Кроме того, разрешение конфликтов между вузами и студентами в судебном порядке дает неудовлетворительный социальный эффект, а иногда судебное вмешательство эти конфликты даже усиливает и препятствует гармонизации отношений между конфликтующими сторонами.

В-четвертых, судопроизводство тоже имеет свои ограничения (разбирательство длительное, затраты большие, процессы сложные, уровень конфронтации между сторонами дела высокий), что иногда тормозит разрешение таких споров.

²² Большинство исков студентов к своей альма-матер – результат отсутствия или бездействия в вузе каналов апелляции, что не позволяет студентам защитить свои законные права и интересы (см.: Гэн Хуачан, Ван Сюань. О ценности системы апелляции студентов // Исследование образования. 2010. № 6. С. 32).

Во-первых, апелляционная система нацелена на то, чтобы решить спор между вузом и студентом посредством общения конфликтующих сторон. С помощью приведения в действие внутривузовского аппарата и реализации разумных и удобных процедур апелляционная система обеспечивает возможность мирного урегулирования ситуации, позволяет обеим сторонам трезво осмыслить происходящее и вести конструктивный диалог в попытке достичь консенсуса и избежать обострения или эскалации конфликта²³. Иными словами, апелляционная система дает возможность разрешить конфликт между вузом и студентом комфортно и быстро, экономя и время, и расходы конфликтующих. Также внутривузовская апелляция позволяет избежать вмешательства в конфликт государственной власти и запуска судебных процедур, а также снизить риски и степень конфронтации студента и учебного заведения.

Во-вторых, апелляционная система способствует уменьшению количества судебных разбирательств и снижает нагрузку на суды, предоставляя обеим сторонам конфликта каналы для разрешения споров непосредственно в вузе. Начиная с 2005 года в Китае прослеживается следующая тенденция: прежде чем подать на вуз в суд, студенты в большинстве случаев используют свое право на апелляцию. Это свидетельствует о том, что апелляционная система стала внесудебным способом разрешения споров между вузами и студентами²⁴.

В-третьих, апелляционная система способствует гармонизации отношений между вузом и студентами. Высшее учебное заведение и обучающиеся в нем лица тесно связаны друг с другом, и споры между ними относятся к внутренним спорам. Как правило, студенты соблюдают по отношению к учебному заведению нормы

субординации и ощущают свою принадлежность вузу. Если в случае спора между вузом и студентом обе стороны смогут выстроить конструктивное общение, это нормализует отношения между ними и приведет к исчерпанию конфликта²⁵.

Несмотря на то, что апелляционная система имеет множество достоинств, ее функционирование отнюдь не отрицает практики судебного решения споров между студентами и вузами. Апелляционная система позволяет эффективно разрешать конфликты в досудебном порядке, но в ряде случаев избежать судебного разбирательства не удастся²⁶.

Подводя итог, можно сказать, что система апелляции студентов вуза является эффективным способом защиты прав обучающихся, она позволяет контролировать законность действий вуза и побуждать учебное заведение регулировать поведение руководства. Кроме того, данная система способствует урегулированию споров между студентами и вузами, а также устраняет или снижает нагрузку на суды. Именно исходя из энергичных запросов общества на удовлетворение этих социальных потребностей государство санкционировало право студентов вуза на апелляцию и занялось продвижением в вузах апелляционной системы.

4. Развитие в вузах Китая системы подачи студентами апелляции

Существующая на протяжении почти трех десятилетий система апелляции студентов показала свою несомненную эффективность, однако она нуждается в доработке, причем не на локальном уровне (уровне отдельного вуза), а на уровне государства. Требуется стандартизировать данную систему в масштабах всего Китая и неуклонно продвигать ее сверху вниз. Эти меры обеспечат быструю адаптацию данной системы к непрерывно меняющимся социальным запросам и позволят еще эффективнее защищать права студентов.

²³ Управленческий персонал Чжухайского филиала Медицинского института Цзуньи считает, что в комитете по рассмотрению апелляций студентов нет «судьи», который бы отличал добро от зла. И вместо такого комитета в данном филиале был открыт «противопожарный» канал для надлежащего разрешения споров между преподавателями и обучающимися посредством переговоров и посредничества (см.: *Ян Ляньчэн*. Студенты имеют право подавать апелляцию. Как можно надлежащим образом его осуществлять // Гуанмин жибао. 2006. 30 марта).

²⁴ В 2009 году У Цян, учившийся в бакалавриате в течение семи лет, при повторной сдаче экзамена получил 17,5 балла, был понижен в статусе и оставлен университетом на второй год. Студент выразил несогласие с решением университета и подал внутривузовскую апелляцию. Университет апелляцию отклонил. Тогда У Цян обратился с апелляцией в муниципальный комитет по образованию, который решение университета поддержал. По этой причине У Цян подал административный иск в районный суд Юйчжун, требуя отмены вузовского решения. См. об этом: [Edu.people.com.cn : \[сайт\]. URL: http://edu.people.com.cn/n/2014/0813/c1053-25455619.html](http://edu.people.com.cn/n/2014/0813/c1053-25455619.html) (дата обращения: 20.05.2021).

²⁵ В 2008 году студент Циндаоского университета (провинция Шаньдун) был исключен из вуза по причине недобора академического кредита. Студент выразил несогласие с решением университета и подал апелляцию. В процессе апелляции сотрудники университета подробно объяснили истцу правила своего учебного заведения, проанализировали проступки истца и в итоге достигли взаимопонимания и с ним, и с его родителями. На следующий год после прекращения учебы истец снова поступил в университет, сдав экзамены на отлично.

²⁶ Если студент получает наказание, затрагивающее его важные личностные интересы (студента, например, исключают из вуза и лишают права на образование), он, вероятно, будет использовать все средства правовой защиты, в том числе и судебное разбирательство, хватаясь за любую «соломинку».

4.1. Проблемы, с которыми столкнулась система апелляции в ходе ее реализации

Система апелляции студентов вузов в процессе ее претворения в жизнь столкнулась с рядом проблем, а положения Указа № 21 являются положениями принципиальными и не позволяют адаптировать данную систему к новым условиям, обеспечить полную реализацию прав студентов и полный контроль за допускающей злоупотребления управленческой властью вузов.

Укажем эти проблемы.

1. Диапазон оснований для приема апелляций студентов строго лимитирован²⁷ [23].

Студенты не имеют права на пересмотр принятых вузом решений об отмене допуска к занятиям и отстранении от учебы или о наказании за нарушение вузовских правил или дисциплины, а также некоторых других решений администрации учебного заведения. Эти ограничения права на апелляцию не позволяют защищать интересы студентов в полной мере.

2. Сжатость сроков подачи и рассмотрения апелляций.

Согласно Указу № 21 студент должен подать апелляцию в срок не позднее 5 дней со дня ознакомления с решением вуза о принятии по отношению к нему внутривузовских мер воздействия или о вынесении наказания, а комитет по рассмотрению апелляций должен принять решение в срок не позднее 15 дней со дня получения апелляции студента. На практике же получается следующее: студент в силу различных проблем может пропустить положенный срок подачи апелляции, а комитет по апелляциям может не уложиться в положенный срок рассмотрения жалобы. Комитету может не хватить на это времени по таким причинам, как сложность конфликта; необходимость выявления дополнительных важных фактов по делу; необходимость проведения опроса заявителя и проверки сообщенных им сведений; необходимость оценки разумности принятого вузом решения.

3. Отсутствие в комитете по рассмотрению апелляций профессионального юриста.

Это не позволяет эффективно защитить права студента и эффективно проконтролировать действия вуза.

4. До сих пор четко не определены рамки и обязательные составляющие экспертизы, проводимой комитетом по апелляциям.

В Указе № 21 не установлено, что именно следует рассматривать комитету по апелляциям в ходе экспертизы, и это приводит к неочерченности его действий.

Поэтому одни комитеты по апелляциям в ответ на жалобу студента проверяют только законность обоснования и процедуры реализации принятого вузом решения, игнорируя его результат, а другие оценивают только результат и справедливость назначенных мер воздействия, игнорируя обоснованность и законность первоначального решения вуза.

5. Легитимно ли исполнение принятого вузом первоначального решения в период его обжалования студентом?

Ответа на этот вопрос Указ № 21 не дает.

4.2. Усовершенствование системы апелляции студентов на государственном уровне

В 2017 году Министерство образования КНР издало Положение об управлении студентами в высших учебных заведениях обычного типа (Указ № 41), в котором некоторые положения Указа № 21 были пересмотрены. Кроме того, в Указ № 41 была введена специальная статья, в которой излагаются подробные правила, регулирующие систему подачи студентами апелляций (см.: Статья 6. Апелляция студентов). В совокупности это позволило усовершенствовать апелляционную систему и процедуру апелляции²⁸, а также усилить ответственность комитетов по рассмотрению апелляций студентов за свои действия.

Ниже представлены содержащиеся в Указе № 41 нововведения.

1. Предъявление ко всем без исключения вузам требования разработать систему апелляции студентов. Каждый вуз должен продумать и принять на вооружение конкретные методы рассмотрения жалоб студентов, улучшить состав комитета по рассмотрению апелляций и правила его работы, а также предоставить необходимые условия для обеспечения объективного и беспристрастного выполнения им своих обязанностей.

2. Расширение диапазона оснований для подачи студентами апелляций и распространение его на все апелляционные решения.

3. Специализация и легитимизация членов комитета по рассмотрению апелляций. Лица, отвечающие в вузе за правовые вопросы, должны

²⁷ «Объем судебного разбирательства ограничен правом на образование и не включает личные права и права собственности» (Бо Сун. Теория и практика защиты апелляционных прав студентов в государственных университетах в Соединенных Штатах. Защита прав студентов на апелляцию в колледжах и университетах моей страны и внутренняя система апелляции Perfect // Политика и право. 2016. № 6. С. 103).

²⁸ См. интерпретацию Указа № 41 на официальном сайте Правительства Китая. URL: <http://student.hdu.edu.cn/2017/1010/c726a53992/page.htm> (дата обращения: 26.05.2021).

рассматриваться в качестве членов апелляционного комитета, это позволит обеспечить соблюдение законности при рассмотрении апелляций и повысит профессионализм задействованных в данном процессе лиц. Также необходимо привлекать к рассмотрению апелляций внешних экспертов в области права и образования.

4. Увеличение срока подачи апелляций до 10 дней, чтобы у студентов было больше времени для реализации своего права на апелляцию.

5. Продление срока рассмотрения сложных жалоб до 15 дней в целях обеспечения легитимности и рациональности принятых по ним решений. Однако для продления срока рассмотрения апелляции необходимо получить одобрение со стороны ответственного лица (как правило, проректора, в компетенцию которого входит данный вопрос).

6. Уточнение рамок рассмотрения апелляции. Комитет должен определить, являются ли изложенные в жалобе факты объективными, законны ли основания для принятия мер воздействия на студента и процедура реализации первоначального решения вуза.

7. Что касается исполнения первоначального решения вуза в период рассмотрения апелляции, то комитет по апелляциям может предложить учебному заведению приостановить исполнение соответствующего решения, если сочтет это необходимым.

Наряду с этим Министерство образования потребовало от всех расположенных в Китае высших учебных заведений всестороннего и глубокого изучения Указа № 41. Во исполнение данного требования вузы развили активную деятельность.

Так, Исследовательский центр управления студенческим образованием Южно-Китайского технологического университета с целью изучения Указа № 41 и проведения его в жизнь организовал мероприятие под названием «Форум управления студенческим образованием», в котором приняли участие более 200 сотрудников вуза. Учебная часть Шаньсийского университета Датун провела лекции по истолкованию Указа № 41 и прилагаемых к нему документов. В Хэнаньском педагогическом университете состоялось специальное собрание, посвященное реализации положений Указа № 41, и был своевременно проведен пересмотр документов по управлению студентами в соответствии с требованиями Министерства образования²⁹.

²⁹ См.: Южно-Китайский технологический университет : официальный сайт. URL: <http://www2.scut.edu.cn/student/2017/0710/c8965a170860/page.htm> (дата обращения: 26.05.2021); Датунский университет : официальный сайт. URL: https://www.sohu.com/a/195285118_699346 (дата обращения: 05.26.2021); Хэнаньский педагогический университет : официальный сайт. URL: <https://www.htu.edu.cn/2017/0502/c29a94777/page.htm> (дата обращения: 26.05.2021).

Согласно текущим отзывам степень осведомленности высших учебных заведений в отношении возможностей вузовского управления в соответствии с законом и требованием обеспечения безопасности студентов в целом повысилась³⁰.

Заключение

Важным условием утверждения в Китае приоритета права, очерчивания границ правового поля и развития связанных с ними систем являлось предварительное их построение государством сверху вниз. То есть характер, цель, масштабы и виды права были четко определены законодательно. В то же время правовое законодательство и правоприменительная практика неотделимы от социальных потребностей, которые формируют объективные условия для преобразования прав «из параграфов книг к реальному действию», а также обеспечивают их продвижение в обратном направлении – снизу вверх.

Официальное создание в Китае системы апелляции студентов вузов – результат четкого определения государством границ правового поля и утверждения приоритета права. Процесс перехода системы апелляций от системы «на бумаге» к системе действующей – тоже результат инициативы правительства и его реагирования на важные запросы общества.

Разработка системы апелляции студентов вузов, ее развитие и активное претворение в жизнь стали возможны благодаря продуманной внутренней политике государства и важности для него социальных потребностей населения страны.

Список литературы

1. Jones C. M. In Loco Parentis and Higher Education: Together Again? // *Charleston Law Review*. 2007. Vol. 1. P. 185–206.
2. Jackson B. Comment, The Lingering Legacy of In Loco Parentis: An Historical Survey and Proposal for Reform // *Vanderbilt Law Review*. 1991. Vol. 44. P. 1135, 1144.
3. Kaplin W. A., Lee B. A. The Law of Higher Education: A Comprehensive Guide to Legal Implications of Administrative Decision Making. 3rd ed. Jossey-Bass, May 1995. P. 371–374.
4. Latourette A. W., King R. D. Judicial Intervention in the Student-University Relationship: Due Process and Contract

[com/a/195285118_699346](https://www.htu.edu.cn/2017/0502/c29a94777/page.htm) (дата обращения: 05.26.2021); Хэнаньский педагогический университет : официальный сайт. URL: <https://www.htu.edu.cn/2017/0502/c29a94777/page.htm> (дата обращения: 26.05.2021).

³⁰ См.: Ответ Министерства образования на рекомендацию № 7416 первой сессии 13-го созыва ВСНП // Министерство образования КНР : официальный сайт. URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/xxgk_jyta/jyta_zfs/201812/t20181214_363601.html (дата обращения: 26.05.2021).

Theories // *University of Detroit Law Review*. 1988. Vol. 65. P. 199–258.

5. Lewis C. B. The Legal Nature of a University and the Student – University Relationship // *Ottawa Law Review*. 1983. Vol. 15. P. 249–273.

6. Lake P. F. The Rise of Duty and the Fall of In Loco Parentis and other Protective Tort Doctrines in Higher Education Law // *Missouri Law Review*. 1999. Vol. 64. P. 1–28.

7. Szablewicz J. J., Gibbs A. Colleges' Increasing Exposure to Liability: The New In Loco Parentis // *Journal of Law and Education*. 1987. Vol. 16. P. 453–465.

8. Walton S. J. Comment, In Loco Parentis for the 1990s: New Liabilities // *Ohio Northern University Law Review*. 1992. Vol. 19. P. 247–270.

9. 吴万德. 德日两国特别权力关系理论之探讨 // 政法论坛 (中国政法大学学报). 2001. 第5期. 第131–135页.

10. 黄学贤. 特别权力关系理论研究与实践发展——兼谈特别权力关系理论在我国未来方位 // 苏州大学学报 (哲学社会科学版). 2019. 第5期. 第61–65页.

11. 吴鹏. 特别权力关系理论与我国受教育权行政诉讼 // 国家行政学院学报. 2011. 第3期. 第72–73页.

12. Stoner II E. N., Lowery J. W. Navigation Past the «Spirit of Insubordination»: A Twenty-First Century Model Student Conduct Code With a Model Hearing Script // *Journal of College and University Law*. 2004. Vol. 31, nr 1. P. 1–78.

13. 尹晓敏. 高校学生申诉制度研究 // 高教探索. 2004. 第4期. 第24–26页.

14. 秦惠民. 依法治校的高校学生管理制度特征 // 中国高等教育. 2004. 第8期. 第11–13页.

15. 张小芳, 徐军伟. 法理视野下的高校学生申诉制度研究 // 宁波大学学报 (教育科学版). 2005. 第2期. 第70–72页.

16. 张学亮. 法学视野中的高校学生申诉制度 // 国家教育行政学院学报. 2006. 第7期. 第51–54页.

17. 湛中乐. 高等学校大学生校内申诉制度研究 (上) // 江苏行政学院学报. 2007. 第5期. 第96–101页.

18. 陈寒冰. 浅析我国大学生申诉听证制度 // 湖北社会科学. 2011. 第9期. 第170–172页.

19. 李泽. 高校校内学生申诉制度的法社会学研究——以北京市高校为研究样本 // 吉首大学学报 (社会科学版). 2011. 第3期. 第135页.

20. 夏民, 蒋颖. 大学生申诉制度的法治思考 // 江苏高教. 2009. 第5期. 第107页.

21. 陈小花. 高校学生申诉制度的实践困境及其优化 // 高教探索. 2018. 第1期. 第39页.

22. 耿华昌, 万选. 大学生申诉制度的价值探析 // 教育探索. 2010. 第6期. 第32页.

23. 孙波. 美国公立高校学生申诉权保障的理论与实践——兼论我国高校学生申诉权的保障与校内申诉制度的完善. 政治与法律. 2016. 第6期. 第103页.

References

1. Jones C. M. In Loco Parentis and Higher Education: Together Again? *Charleston Law Review*, 2007, vol. 1, pp. 185–206. (In Eng.).

2. Jackson B. Comment, The Lingering Legacy of In Loco Parentis: An Historical Survey and Proposal for Reform. *Vanderbilt Law Review*, 1991, vol. 44, pp. 1135, 1144. (In Eng.).

3. Kaplin W. A., Lee B. A. The Law of Higher Education: A Comprehensive Guide to Legal Implications of Administrative Decision Making, Jossey-Bass, 3rd ed., May 1995, pp. 371–374. (In Eng.).

4. Latourette A. W., King R. D. Judicial Intervention in the Student-University Relationship: Due Process and Contract Theories. *University of Detroit Law Review*, 1988, vol. 65, pp. 199–258. (In Eng.).

5. Lewis C. B. The Legal Nature of a University and the Student – University Relationship. *Ottawa Law Review*, 1983, vol. 15, pp. 249–273. (In Eng.).

6. Lake P. F. The Rise of Duty and the Fall of In Loco Parentis and other Protective Tort Doctrines in Higher Education Law. *Missouri Law Review*, 1999, vol. 64, pp. 1–28. (In Eng.).

7. Szablewicz J. J., Gibbs A. Colleges' Increasing Exposure to Liability: The New In Loco Parentis. *Journal of Law and Education*, 1987, vol. 16, pp. 453–465. (In Eng.).

8. Walton S. J. Comment, In Loco Parentis for the 1990s: New Liabilities. *Ohio Northern University Law Review*, 1992, vol. 19, pp. 247–270. (In Eng.).

9. Wu Wande. Discussion on Theory of Special Power Between German and Japan. *Tribune of Political Science and Law*, 2001, nr 5, pp. 131–135. (In Chinese).

10. Huang Xuexian. Research and Practice Development of the Special Power Relationship Theory: On the Future Position of the Special Power Relationship Theory in China. *Journal of Soochow University (Philosophy & Social Science Edition)*, 2019, nr 5, pp. 61–65. (In Chinese).

11. Wu Peng. The Theory of Special Power Relations and Administrative Litigation of the Right to Education in China. *Journal of Chinese Academy of Governance*, 2011, nr 3, pp. 72–73. (In Chinese).

12. Stoner II E. N., Lowery J. W. Navigation Past the «Spirit of Insubordination»: A Twenty-First Century Model Student Conduct Code With a Model Hearing Script. *Journal of College and University Law*, 2004, vol. 31, nr 1, pp. 1–78. (In Eng.).

13. Yin Xiaomin. Research on University Student Appeal System. *Higher Education Exploration*, 2004, nr 4, pp. 24–26. (In Chinese).

14. Qin Huimin. Characteristics of the Students' Management System of Higher Education from the Perspective of Administering University by Rule of Law. *China Higher Education*, 2004, nr 8, pp. 11–13. (In Chinese).

15. Zhang Xiaofang, Xu Junwei. Research on the Appeal System of College Students from the Perspective of Jurisprudence. *Journal of Ningbo University (Education Science)*, 2005, nr 2, pp. 70–72. (In Chinese).

16. Zhang Xueliang. University Student Appeal System from the Perspective of Law. *Journal of National Academy of Education Administration*, 2006, nr 7, pp. 51–54. (In Chinese).

17. Zhan Zhongle. Research on the Intramural Appeal System of University Students (Part 1). *Journal of Jiangsu Administration Institute*, 2007, nr 5, pp. 96–101. (In Chinese).

18. Chen Hanbing. Analysis of the Appeal and Hearing System of University Students in China. *Hubei Social Sciences*, 2011, nr 9, pp. 170–172. (In Chinese).

19. Li Ze. Sociology of Law Study on Student Appeal System in Universities: Taking Universities in Beijing as Research Samples. *Journal of Jishou University (Social Sciences)*, 2011, nr 3, p. 135. (In Chinese).

20. Xia Min, Jiang Ying. Considerations on the Rule of Law of Student Appeal System in University. *Jiangsu Higher Education*, 2009, nr 5, p. 107. (In Chinese).

21. Chen Xiaohua. The Practical Dilemma and Optimization of College Student Appeal System. *Higher Education Exploration*, 2018, nr 1, p. 39. (In Chinese).

22. Geng Huachang, Wan Xuan. Analysis on the Value of University Student Appeal System. *Education Exploration*, 2010, nr 6, p. 32. (In Chinese).

23. Sun Bo. The Theory and Practice of the Protection of Students' Appeal Rights in Public Universities in the United States – Concurrent Discussion on the Guarantee of the Students Appeal Right and the Protection of the Student Appeal System in China Universities. *Politics and Law*, 2016, nr 6, p. 103. (In Chinese).

Рукопись поступила в редакцию 25.08.2021

Submitted on 25.08.2021

Принята к публикации 02.12.2021

Accepted on 02.12.2021

Информация об авторах / Information about the authors

Ли Цзэ – доцент, Шанхайский политико-юридический университет, Юридический институт; strawberry7576@hotmail.com; ORCID 0000-0002-0815-8537.

Лю Инмин – доцент, Шанхайский политико-юридический университет, Юридический институт; yingming_liu@126.com.

Li Ze – Associate Professor, Shanghai University of Political Science and Law, School of Law; strawberry7576@hotmail.com; ORCID 0000-0002-0815-8537.

Liu Yingming – Associate Professor, Shanghai University of Political Science and Law, School of Law; yingming_liu@126.com.





DOI 10.15826/umpa.2021.04.041

МЕДИАСТРАТЕГИЯ ВУЗА: СВЯЗЬ ЦЕЛЕЙ, СТРУКТУРНЫХ РЕШЕНИЙ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А. В. Фаюстов, Д. А. Бенеманский, А. В. Краснова

*Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина
Россия, 620002, Екатеринбург, ул. Мира, 19;
a.v.fayustov@urfu.ru*

Аннотация. В представленном кейсе раскрывается опыт Уральского федерального университета по формированию стратегии его коммуникаций с целевыми группами как ответ на внешние вызовы, определяемые новым позиционированием данного вуза в международном научно-образовательном пространстве. Университету пришлось коренным образом перестраивать работу служб, отвечающих за продвижение его бренда, расширять спектр практик взаимодействия как внутри академической среды, так и извне – с абитуриентами, их родителями, учителями, научным сообществом, властью, бизнесом. Формирование новой стратегии медиакоммуникаций происходило в условиях дефицита соответствующих управленческих практик и их аналитического сопровождения. Данные практики до сих пор носят фрагментарный характер и являются слабо изученными. Кейс УрФУ позволяет пополнить арсенал наработок и исследований в сфере развития медиастратегий российских вузов. Новизна предлагаемого кейса заключается в анализе постановки стратегических целей в этой сфере и в разработке и обосновании структурных решений и практических механизмов, подтвержденных проверкой независимых экспертных источников на эффективность и реализуемость. Опыт УрФУ будет полезен и исследователям медиаактивности вузов, и практикам, так как в нем отражен опыт создания результативной модели современной медиастратегии, которая позволила университету стать в 2021 году одним из лидеров проведенного Минобрнауки России рейтинга медийной активности российских вузов.

Ключевые слова: медиастратегия вуза, медиаактивность университета, медиакоммуникации образовательной организации, управление массовыми коммуникациями вуза

Для цитирования: Фаюстов А. В., Бенеманский Д. А., Краснова А. В. Медиастратегия вуза: связь целей, структурных решений и деятельности // Университетское управление: практика и анализ. 2021. Т. 25, № 4. С. 134–142. DOI 10.15826/umpa.2021.04.041.

DOI 10.15826/umpa.2021.04.041

MEDIA STRATEGY OF THE UNIVERSITY: CONNECTION BETWEEN AIMS, STRUCTURAL SOLUTIONS AND ACTIVITY

A. V. Fayustov, D. A. Benemanskiy, A. V. Krasnova

*Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin
19 Mira st., Yekaterinburg, 620002, Russian Federation;
a.v.fayustov@urfu.ru*

Abstract. The case presents the experience of Ural Federal University in forming a strategy for its communication with target groups as a response to external challenges defined by new positioning of the institution in the international scientific and educational sphere. The university had to ultimately restructure the services responsible for promoting

its brand, expand the variety of interaction practices both within the academic environment and from the outside – with graduates, their parents, teachers, scientific community, governance and business. Formation of the new media communication strategy has taken place under lack of appropriate management practices and their analytical support. These practices are still sketchy and remain underexplored. The case of Ural Federal University allows to supplement the arsenal of works and researches in the sphere of media strategies development of Russian universities. The novelty of the proposed case lies in analysis of the setting of strategic aims in this sphere, in developing and substantiation of structural decisions and practical mechanisms, which are confirmed by the verification of independent expert sources for effectiveness and realizability. The experience of Ural Federal University would be useful both to researchers of universities' media activity and to practitioners, because it reflects the experience of creating an effective model of modern media strategy, which allowed the university in 2021 to become one of the leaders of Russian Ministry of Education rating of Russian universities' media activity.

Keywords: media strategy of the university, media activity of the university, media communications of the educational establishment, management of the public communications of the university

For citation: Fayustov A. V., Benemansky D. A., Krasnova A. V. Media Strategy of the University: Connection between Aims, Structural Solutions and Activity. *University Management: Practice and Analysis*, 2021, vol. 25, nr 4, pp. 134–142. doi 10.15826/umpa.2021.04.041. (In Russ.).

Введение

Создание в России в конце нулевых годов нового столетия федеральных университетов поставило перед медийщиками как минимум две задачи. Одна из них – ознакомить общество с особенностями федеральных университетов и раскрыть их возможности для разных целевых аудиторий, а вторая – расширить спектр форм медийной активности с учетом выхода вузов на международные рынки образования и исследований, характеризующихся постоянно нарастающей медиаактивностью их участников. Начинать приходилось практически с нуля, поскольку при трансформации (как правило, путем слияния нескольких «родительских» вузов) университеты получали новые названия и создавался новый бренд, который требовалось укоренять в академической среде и постоянно развивать. Это повлекло за собой необходимость выработки новой стратегии медиакоммуникаций. Университетам пришлось коренным образом перестраивать работу служб, отвечающих за позиционирование и продвижение вуза, расширять спектр практик взаимодействия и внутри академической среды, и извне с целевыми аудиториями – абитуриентами, их родителями, учителями, научным сообществом, властью, бизнесом. Формирование новой стратегии медиакоммуникаций происходило в условиях дефицита практики и исследований в этой сфере. Наше обращение к крупнейшей базе научных публикаций России eLIBRARY.RU с запросом «стратегия медиакоммуникаций университетов» показало ограниченный объем исследований по этой тематике.

Так, освещен ряд направлений развития медиакоммуникаций вузов, прежде всего в социальных сетях [1]; исследователи проблем медиапотребления отмечают смещение фокуса медиаактивности в цифровую среду [2].

При анализе медиакоммуникаций современного университета отмечаются их усложнение и необходимость выделять три медиакоммуникационных потока: научный, институциональный и персонализированный, – которые должны быть определенным образом сбалансированы. А. Н. Гуреева полагает, что «в идеале научный и институциональный блоки должны быть примерно равновесными по объему» [3, 63] и перемежаться персонализированной информацией. Однако российские вузы фокусируются, как правило, на коммуникациях институциональных и мало внимания уделяют коммуникациям содержательным, научным (см.: [Там же]).

Управление системой каналов массовой коммуникации образовательной организации в информационно-телекоммуникационной сети в целом и социальных сетях в частности в новых условиях приводит к усложнению модели управления, одной из основных характеристик которой становится распределенный характер субъекта управления [4]. В публикациях отдельных исследователей представлены кейсы отечественных вузов по использованию медиакоммуникаций в GR-деятельности. В частности, Д. В. Федюнин проводит сравнительный анализ эффективности использования ряда коммуникационных GR-технологий и обосновывает предложения по их совершенствованию [5].

Исследователи обращаются к анализу понятия «коммуникационная стратегия» и предпринимают попытку типологизации последней, описывают направления деятельности высших учебных заведений в этой сфере для повышения их востребованности и конкурентоспособности на современном рынке образовательных услуг [6], улучшения показателей российских вузов в международных рейтингах [7].

Вместе с тем и исследования, и аналитика формирующихся медийных стратегий вузов носят пока фрагментарный характер. Недостаточно кейсов, раскрывающих не только постановку стратегических целей в этой сфере, но и разработку и обоснование структурных решений и практических механизмов, эффективность и реализуемость которых подтверждена проверкой независимых экспертных источников. В связи с этим нами проанализирована практика Уральского федерального университета по созданию результативной модели реализации современной медиастратегии, которая позволила УрФУ стать в 2021 году одним из лидеров проведенного Минобрнауки России рейтинга медийной активности российских вузов.

Институционализация в УрФУ коммуникаций нового типа

Поддержание нужного соотношения коммуникационных потоков и общее их регулирование являются основной задачей медиацентра и центра позиционирования и бренд-технологий, которые были созданы в Уральском федеральном университете в 2010 году. Коммуникация с большинством стейкхолдеров вуза, а также помощь его подразделениям и сотрудникам во взаимодействии со СМИ входят в компетенцию проректора по информационной политике УрФУ.

Деятельность медиацентра охватывает широкий спектр направлений, и ниже мы рассмотрим наиболее значимые из них (создание контента для официального сайта университета с учетом интересов различных аудиторий; работа в соцсетях, которую ведет smm-редакция; организация и информационное сопровождение масштабных событий; фасилитация внутренних коммуникаций и взаимодействие со средствами массовой информации).

Функции разработки и поддержания бренда университета, проведения рекламных кампаний и event-мероприятий закреплены за центром позиционирования и бренд-технологий.

Перед медиацентром изначально стояли как минимум две крупные информационные задачи. Первая заключалась в том, чтобы за максимально короткое время увеличить количество упоминаний Уральского федерального университета в СМИ и тем самым создать необходимый уровень узнаваемости нового вуза. Вторая задача была связана с необходимостью дополнять количество качеством, поскольку медийный образ вуза должен соответствовать неким ожиданиям аудитории и ее представлениям о научной

и образовательной деятельности. От федеральных университетов прежде всего ожидали модернизации образования и науки, инновационной активности и интернационализации. Кроме того, было необходимо продемонстрировать, какими конкурентными преимуществами новый вуз отличается от «родительских» университетов и других вузов, прежде всего региональных, а также от научно-исследовательских университетов, которые уже действовали на тот момент.

Эффективность медиаслужбы может оцениваться разными способами и на разных уровнях. Так, задача smm-редакции – увеличивать численность подписчиков официальных пабликов и количество показов сообщений об университете. Каждый год smm-специалисты получают задачу расширять аудиторию подписчиков до определенного показателя и обеспечить объем ее охвата не ниже нужного порога. Процент прироста (падения) измеряется как минимум один раз в неделю. В медиацентре УрФУ применяется уже система индикаторов. Главным индикатором, который показывает эффективность Public Relations вуза и в конечном итоге влияет на узнаваемость его бренда, считается количество публикаций, выходящих в СМИ в единицу времени (например, за неделю или за месяц), так называемое медийное присутствие (*media presence*). Для получения наиболее полной картины совмещаются количественные и качественные методы оценки. Дело в том, что то или иное событие или та или иная тема могут освещаться в большом количестве публикаций, но уровень заметности этого события или этой темы будет низким, так как упоминания о них являлись фоновыми и приходились в основном на специализированные или локальные СМИ; или же, наоборот, одна публикация, размещенная в центральном и (или) высокорейтинговом авторитетном издании, может обеспечить высокий уровень заметности. Таким образом, помимо отслеживания в различных СМИ общего количества упоминающих УрФУ публикаций учитывается и индекс заметности последних.

Индикатор *общее количество публикаций* показывает общую активность высшего учебного заведения в информационном поле, при этом публикации в СМИ могут инициироваться как самим вузом, так и журналистами. Общее число публикаций в СМИ об УрФУ составило: в 2018 году – 34 651, в 2019-м – 38 485, в 2020-м – 40 423, в 2021-м – 45 074.

Индикатор *индекс заметности (индекс Sp_i)* позволяет судить о качественных характеристиках присутствия высшего учебного заведения

в медиаполе с учетом таких факторов, как влияние СМИ; роль самого вуза в публикации (главная или второстепенная); наличие в публикации фотографий или иных визуальных материалов; общая тональность публикации и др. Данный индекс отражает, насколько университет был заметен в общем объеме публикаций в медиа за конкретный период. Отметим, что значение индекса заметности обретает смысл только при сравнении его, например, с таким же индексом других организаций или когда мы рассматриваем его динамику за определенный временной промежуток.

На значение индекса заметности влияют такие факторы, как количество публикаций; их характер; статус СМИ и статус упоминаемых в материалах экспертов и героев; расположение материалов в ленте, на полосах, в сетке вещания и т. д. Применительно к Уральскому федеральному университету в 2020 году в топ-5 по индексу заметности вошли следующие информационные поводы: 100-летний юбилей университета; переход университета на дистанционное обучение; онлайн-выпускной вуза с участием Ивана Урганта; способность Триазавирин, изобретенного учеными УрФУ, сокращать срок лечения коронавируса; поддержка Правительством РФ создания на Урале научного образовательного центра мирового уровня, в котором УрФУ отводится функция проектного офиса.

Взаимодействие со СМИ

Процесс выстраивания коммуникаций вуза со СМИ подразделяется на три этапа:

- 1) ревизионно-ознакомительный этап;
- 2) этап «ковровой бомбардировки» и стимулирования запросов, обеспечения экспертных комментариев;
- 3) этап продвижения ключевых тем и создания системы научных коммуникаций.

В рамках *первого этапа* проводились ревизия и актуализация уже существующих контактов со СМИ разных уровней и разных специализаций (информгентства, газеты, журналы, радиостанции и телеканалы) и составлялись новые медиакарты.

На *втором этапе* перед Уральским федеральным университетом стояла задача заявить о себе как о значимом игроке на информационном рынке. Для подогревания интереса СМИ использовались масштабные мероприятия, в проведении которых участвовал УрФУ как федеральный вуз. В зависимости от насыщенности информационной повестки пресс-служба университета осуществляла

до пяти рассылок в неделю по всем контактам, что со временем стало давать заметный эффект. В результате количество публикаций в СМИ всех уровней с упоминанием Уральского федерального университета в течение года выросло с 200 до 500 в среднем за неделю; к началу 2022 года этот показатель достиг 1 000 публикаций в неделю.

Сотрудники медиацентра активно работали и с запросами СМИ. Медиацентр ставил перед собой задачу продемонстрировать журналистам, что в УрФУ можно найти специалиста практически по любой тематике, при этом важно было обеспечить не только надлежащее качество представленных журналистам комментариев экспертов, но и оперативность обработки запросов. В результате уже за полгода количество запросов в пресс-службу университета выросло с одного-двух до 10–12 в среднем за неделю, из них 2–3 запроса поступали из СМИ, расположенных за пределами Екатеринбурга.

Третьим этапом стало продвижение ключевых тем. После того как была накоплена количественная масса контактов со средствами массовой информации различных уровней, из всего многообразия форм и сфер деятельности Уральского федерального университета для продвижения в СМИ были выбраны пять ключевых направлений. Эти направления таковы:

- стратегическое развитие вуза;
- участие УрФУ в социально-экономическом развитии региона;
- роль УрФУ в создании современных технологий в сфере новых материалов;
- развитие технологий энергетики будущего;
- деятельность УрФУ в области гуманитарных наук.

При продвижении темы стратегического развития УрФУ требовался акцент на таком важном аспекте, как интернационализация вуза, его интеграция в глобальное образовательное пространство. Следовательно, нужно было увеличить частоту упоминания в СМИ таких фактов, как рост в университете численности иностранных студентов и иностранных преподавателей, а также коллаборация УрФУ с зарубежными вузами (с примерами реализации программ двух дипломов). Участие УрФУ в Проекте «5-100» и таких мировых рейтингах, как QS, THE, ARWU и др., тоже послужило дополнительным информационным поводом, позволившем привлечь внимание журналистов.

Дополнительным элементом стратегии продвижения бренда нового крупного вуза для медиацентра УрФУ стала деятельность по созданию системы научных коммуникаций и обеспечению

экспертных комментариев, а также по формированию пула экспертов, которые бы регулярно могли контактировать со средствами массовой информации. Такой пул экспертов и их систематическая работа со СМИ позволили, во-первых, формировать у разных целевых аудиторий образ университета как передового интеллектуально-го центра (think tank), а во-вторых, вырабатывать у журналистов привычку привлекать экспертов местного уровня к оценке любого события, любого явления и любой проблемы.

В базе данных УрФУ по состоянию на декабрь 2021 года в пуле экспертов числились 580 спикеров, из них 215 человек сотрудничают с медиацентром и со СМИ на регулярной основе. Эта создававшаяся в течение восьми лет база пополняется и сегодня. Такая работа приносит свои плоды: несмотря на относительно небольшой объем публикаций, посвященных научной деятельности УрФУ, их значимость в общей повестке университета весьма высока. В структуре публикаций об УрФУ доля сообщений о его научных достижениях в 2018 году составляла 6 %, в 2019 году – 7 %, в 2020 году – 9 %, в 2021 году – 17 %. Но если говорить о количестве освещаемых в СМИ тем и их заметности, то в топе-10 публикаций об УрФУ за год 40–50 % тем касаются научной деятельности университета. Так, в 2020 году топ-10 тем на 60 % был ориентирован на научные исследования и открытия. Кроме того, у публикаций по научной тематике высокий индекс заметности (данные сервиса Интерфакс-СКАН), который за год очень сильно вырос. К примеру, наиболее популярная новость по научной тематике 2019 года – «В России ученые создали беспохмельное пиво» (количество публикаций по теме – 284, индекс заметности – 986). В 2020 году самая заметная научная новость – «В Китае заявили о способности Триазавирина сокращать срок лечения коронавируса» (количество публикаций по теме – 401, индекс заметности – 57 647). В 2021 году самая популярная тема в науке – метеоритная экспедиция ученых УрФУ в Антарктиду.

База экспертов УрФУ сконструирована таким образом, чтобы учитывать те виды запросов, которые чаще всего поступают от журналистов. Всего в базе насчитываются 28 основных тематических направлений. Из них наибольшей популярностью у СМИ пользуются такие направления, как исследования метеоритов; изменение климата; медицина и здоровье, в том числе химические разработки, которые могут использоваться в медицинских целях (например, для лечения онкологических заболеваний или болезни Альцгеймера).

В зависимости от текущей повестки интерес к некоторым темам может затухать или же, наоборот, активизироваться.

В целом при работе с прессой медиацентр УрФУ стремится дать максимально многообразную картину деятельности университета: от встреч на высшем уровне до личных историй людей, так или иначе связанных с вузом, – в зависимости от уровня и вида того или иного СМИ, а также его потребностей, диктуемых текущей повесткой и спецификой аудитории. Формы работы медиацентра со СМИ имеют характер как «зеркальный» (реагирование на запросы и актуальные задачи, стоящие перед вузом), так и «проактивный» (конструирование инфоповодов).

О результатах деятельности УрФУ по построению коммуникаций с внешним миром красноречиво свидетельствуют первое место в рейтинге медиаактивности, который ежемесячно составляет Министерство науки и высшего образования РФ (по итогам ноября 2021 года), и четвертое место в рейтинге российских вузов по направлению «Массовая коммуникация. Журналистика. СМИ» ресурса UniverExpert за 2020 год.

Официальный сайт университета

Официальный сайт Уральского федерального университета является важнейшим каналом коммуникации с основными аудиториями, как внешними, так и внутренними. Сложность заключается в том, что для каждой аудитории требуется своя стратегия взаимодействия, что должно быть отражено и в организации сайта. Главная страница дает первое впечатление, а значит, может повлиять на восприятие посетителем бренда университета и на дальнейшие взаимоотношения с вузом. Кроме того, главная страница сайта заслуживает внимания еще и потому, что она отражает иерархию приоритетов УрФУ в отношении как его целевых аудиторий, так и направлений деятельности.

Отдельным заслуживающим внимания вопросом является англоязычный раздел сайта, адресованный внешним международным аудиториям. Следует отметить, что в рейтинге «Качество англоязычного интернет-ресурса» РСМД за 2021 год УрФУ занял почетное второе место.

На англоязычной странице сайта УрФУ вкладок и разделов меньше, чем на основной русскоязычной (в частности, обозначены только шесть основных аудиторий – абитуриенты, студенты, выпускники, сотрудники, партнеры и СМИ). Спецификой англоязычной страницы является то, что здесь работает мессенджер, позволяющий

пользователю задать интересующий его вопрос. Новостная лента и раздел мероприятий сохраняются в центральной части страницы. Кроме того, в центре страницы помещен напрямую обращенный к иностранным абитуриентам раздел с призывом: Apply now! («Поступай сейчас!»). Таким образом, для иностранной аудитории бренд университета связывается с брендом России как места для получения образования, никаких упоминаний города и региона, где расположен университет, на странице нет (аналогичным образом вуз не связывается с городом и регионом и на русскоязычной главной странице). Для того чтобы получить представление о местонахождении УрФУ, пользователю нужно зайти во вкладку About University, в меню которой наряду с различной информацией об университете (промооролик, документы, факты и цифры, история, рейтинг, ректор и проч.) содержится раздел Life in Ekaterinburg. Таким образом, несмотря на заявленную в миссии связь с развитием Уральского региона, на своем сайте университет демонстрирует принадлежность глобальному или национальному пространству; связи между брендом университета и брендом города также не просматривается.

Кроме англоязычной версии сайт УрФУ представлен также на китайском, испанском, португальском и арабском языках.

Коммуникации университета в социальных сетях

Одним из актуальных трендов последнего времени в сфере корпоративного маркетинга и брендинга стал переход от традиционных каналов коммуникации к платформам, предлагающим активное непрерывное двустороннее общение с ключевыми аудиториями, в частности совместное создание контента брендами и их потребителями. Кроме того, соцсети позволяют брендам более эффективно осваивать новые аудитории. Соцсети представляют собой эффективное маркетинговое решение, что особенно актуально для современных университетов, озабоченных экономией своих финансовых ресурсов. Важным достоинством соцсетей является и то, что наряду с веб-сайтом они позволяют осуществлять рекрутинг международных студентов.

В отличие от сайта вуза, основные функции которого – информационная и представительская, основная функция социальных сетей в коммуникациях вуза – привлечение представителей целевых аудиторий и взаимодействие с этими аудиториями. При работе в соцсетях основная

преследуемая высшим учебным заведением цель – повысить узнаваемость своего бренда, усилить чувство сопричастности аудитории и тем самым создать вокруг вуза онлайн-сообщество, поскольку чувство сопричастности имеет большое значение для корпоративных брендов.

Соцсети предлагают организациям высшего образования значительные возможности для прямого диалога с ключевыми аудиториями (в основном молодежными). С одной стороны, это является преимуществом, поскольку на данных платформах высшее учебное заведение не зависит от третьей стороны (СМИ) и может сэкономить ресурсы, а с другой – представляет определенные сложности, поскольку вузы по большей части являются организациями весьма консервативными и негибкими. Отдельная сложность коммуникации вуза с аудиторией заключается в поиске подходящей интонации для общения: она должна быть более «разговорной», то есть менее формальной и более непринужденной, чем та, что обычно используется в официальном дискурсе учебного учреждения. И поэтому не случайно ведением аккаунтов в соцсетях во многих вузах занимаются сами студенты (УрФУ в этом плане не является исключением). Иными словами, коммуникация в соцсетях должна рассматриваться высшим учебным заведением не как однонаправленная трансляция значимой информации, а как двусторонний разговор.

В рейтинге активности российских вузов, подготовленном центром социальных и медийных исследований МИА «Россия сегодня», УрФУ в ряду вузов из Проекта «5-100» занял третью строчку, уступив РУДН и МФТИ [8]. В рейтинге качества англоязычных аккаунтов российских университетов в социальных сетях за 2019 год УрФУ вошел в число лидеров, разделив первую строчку с Московским авиационным институтом и Санкт-Петербургским университетом Петра Великого. Этот показатель учитывается при составлении рейтинга электронной интернационализации российских университетов Российского совета по международным делам (РСМД).

Ежедневную активность УрФУ в соцсетях обеспечивает команда из 5–7 представителей студенческого медиацентра, ведущих аккаунты во «ВКонтакте», в «Одноклассниках», Facebook, Instagram, Twitter, Telegram. Каждый из них отвечает за ту или иную сеть и в рамках своего функционала совмещает роли smm-менеджера и создателя контента. Кроме того, университет имеет свой канал на YouTube, которым занимаются сотрудники университетского

телевидения, размещая там профессионально сделанные видеоматериалы. Для некоторых соцсетей аккаунты ведутся на английском и русском языках (в Instagram, например, подписи делаются на двух языках). Кроме того, у университета есть отдельный англоязычный аккаунт в Facebook и Twitter. Неоднородность аудитории обуславливает необходимость сегментации, поэтому для каждой соцсети медиацентр с учетом особенностей конкретной целевой группы разработал свою стратегию. Так, например, аккаунт УрФУ во «ВКонтакте» и в Twitter ориентирован преимущественно на молодую аудиторию, а аккаунт в Facebook – на аудиторию более старшую и «серьезную»; аккаунт в «Одноклассниках» предназначен в основном родителям и родственникам абитуриентов и студентов университета, а также выпускникам «родительских» вузов, а в Instagram превалирует молодая «женская» аудитория.

Организация event-мероприятий

Одним из наиболее эффективных способов коммуникации с аудиториями является event-маркетинг, или событийный маркетинг (его также иногда называют маркетингом впечатлений – *experiential marketing*). Как отмечают Э. Р. Касимова и Е. В. Кузнецова, «event-маркетинг вуза – это комплексная организация креативных запоминающихся мероприятий, основанных на эмоциональном обращении к целевой аудитории и направленных на продвижение бренда вуза» [9, 346]. Event-мероприятия дают университету возможность заявить о себе оригинальным способом (см.: [Там же]) и являются важной частью нарратива бренда. Они также позволяют потребителю отойти от пассивной роли, которую отводит ему традиционный маркетинг, предлагая вместо этого интерактивную платформу для взаимодействия с брендом; для этого используются разнообразные каналы (например, живое офлайн-мероприятие совмещается с онлайн-мероприятием в социальных сетях). Таким образом усиливается эмоциональная вовлеченность ключевой аудитории или аудиторий, которые ощущают свое эмоциональное единство с брендом. Эту функцию осуществляет в УрФУ центр позиционирования и бренд-технологий.

Самый интересный и уникальный для России проект УрФУ – «Тест-драйв в Уральском федеральном» проводится с 2013 года в зимние или весенние школьные каникулы и финансируется университетом; иногородние школьники оплачивают

лишь билеты до Екатеринбурга. Основная целевая аудитория проекта – учащиеся 10–11-х классов из регионов, в первую очередь, Большого Урала, других регионов России, а также из Казахстана, то есть потенциальные абитуриенты. Возраст участников проекта – 16–17 лет. Цели проекта: в широком смысле – создать информационный шум, повысить узнаваемость бренда; в узком – предоставить школьникам возможность полностью погрузиться в студенческую жизнь УрФУ, получить более реалистичное представление об университете, не только «протестировать» вуз, но и попробовать свои силы в качестве студентов, выбрать оптимальное направление подготовки посредством профориентации «на месте». Еще одной важной для университета целевой аудиторией являются школьные учителя, сопровождающие в проекте школьные команды. В то время, пока ученики посещают лекции, лаборатории и сдают зачеты, преподаватели принимают участие в конгрессе учителей: проект «Тест-драйв в Уральском федеральном» предусматривает для них бесплатное повышение квалификации, выполняя, таким образом, социальную функцию.

Для нас представляется важным то, что абитуриенты могут получить реальный опыт пребывания в университете (так называемый *campus experience*). В этом плане большую роль в раскрытии истории бренда УрФУ посредством event-мероприятия играет сама обстановка вуза: учебные корпуса, аудитории, коворкинги, холлы, коридоры, спортивные залы, общежития. Участники «Тест-драйва» отмечали, что физическое пребывание в стенах университета, взаимодействие с его реальной средой (поиск нужной аудитории, поход в столовую и т. д.) оказались существенной частью их опыта, и это помогло им конкретизировать свои представления об университете и сделать более реалистичными ожидания от него.

Заключение

В целом можно сказать, что Уральский федеральный университет сумел построить достаточно гармоничную систему управления собственными коммуникациями и в настоящее время усиливает ее разворот в сторону выполнения своей третьей миссии – ускорения социально-экономического развития страны. Инструменты коммуникаций при этом используются те же самые, что были представлены нами выше, поскольку они уже доказали свою эффективность. Масштабный event «Время карьеры», созданный УрФУ, стал частью общегосударственного проекта «Россия – страна

возможностей». Этот проект объединил более 1 300 работодателей, 36 российских вузов и более 60 тысяч студентов. Коммуникационная поддержка проекта в СМИ, интернет-пространстве и социальных сетях позволяет рассчитывать, что эти показатели многократно увеличатся уже в ближайшее время.

В июле 2021 года в структуре медиацентра УрФУ был создан отдел научных коммуникаций. Институционализация этого направления работы вызвана заметным ростом научной активности университета и запросом общества на соответствующую информацию. Самыми востребованными информационными поводами являются сообщения об исследованиях ученых в области здоровья человека.

Еще один тренд в медиакоммуникациях УрФУ – разворот в сторону визуальных технологий в работе с новыми медиа. Потребитель сегодня предпочитает смотреть, а не читать, поэтому университетский медиацентр намерен делать ставку на развитие YouTube-канала.

Список литературы

1. Корпоративные коммуникации российской высшей школы в социальных сетях. Оценка эффективности / А. Н. Гуреева, О. В. Муронец, Э. В. Самородова, В. С. Кузнецова // Вопросы теории и практики журналистики. 2018. Т. 7, № 3. С. 482–503. DOI 10.17150/2308-6203.2018.7(3).482-503.
2. Медиапотребление «цифровой молодежи» в России: современные особенности и факторы мотивации // ИСТИНА : [сайт]. URL: <https://istina.msu.ru/projects/141873410/> (дата обращения: 15.12.2021).
3. Гуреева А. Н. Медиакоммуникационная деятельность российских вузов в интернет-пространстве. 2014–2016 гг. : дис. ... канд. филолог. наук. Москва, 2017. 184 с.
4. Степанов В. Н. Медиафера вуза и управление ею в цифровую эпоху // Российская пиарология: тренды и драйверы : сб. науч. тр. в честь проф. М. Г. Шилиной / под ред. А. Д. Кривonosова. Вып. 13. Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский государственный экономический университет, 2021. С. 178–185.
5. Федюнин Д. В. Формирование GR-коммуникаций университета с внешними стейкхолдерами // Плехановский научный бюллетень. 2017. № 2 (12). С. 230–235.
6. Захарова А. В. Коммуникационная стратегия вуза как средство повышения конкурентоспособности на современном этапе развития высшего образования // Сибирский педагогический журнал. 2014. № 1. С. 110–115.
7. Косяков М. А., Шайдулина Т. Т. Коммуникационные стратегии ведущих российских вузов // Креативная экономика. 2016. Т. 10, № 7. С. 812–828. DOI 10.18334/ce.10.7.35578.
8. «Как много лайков»: рейтинг активности российских вузов в соцсетях // РИА Новости. 2019 : [сайт]. URL: <https://na.ria.ru/20190212/1550697165.html> (дата обращения: 15.08.2019).
9. Касимова Э. Р., Кузнецова Е. В. Event-маркетинг высшего учебного заведения // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2015. № 4 (33). С. 346.

References

1. Gureeva A. N., Muronec O. V., Samorodova Je. V., Kuznecova V. S. Corporate Communications of the Russian Universities in Social Networks: Effectiveness Assessment [Korporativnye kommunikacii rossijskoj vysshej shkoly v social'nyh setjah. Ocenka jeffektivnosti]. *Theoretical and Practical Issues of Journalism*, 2018, vol. 7, nr 3, pp. 482–503. doi 10.17150/2308-6203.2018.7(3).482-503. (In Russ.).
2. Mediapotreblenie «cifrovoj molodezhi» v Rossii: sovremennye osobennosti i faktory motivacii [Media consumption among the «digital youth» in Russia: contemporary peculiarities and motivation factors], available at: <https://istina.msu.ru/projects/141873410/> (accessed 15.12.2021). (In Russ.).
3. Gureeva A. N. Mediakommunikacionnaja dejatel'nost' rossijskikh vuzov v internet-prostranstve. 2014–2016 [Media Communication Activities of Russian Universities in the Internet Space (2014–2016)]. Doctor's thesis, Moscow, 2017, 184 p. (In Russ.).
4. Stepanov V. N. Mediasfera vuza i upravlenie eju v cifrovuju jepohu. Rossijskaja piarologija: trendy i drajvery. Sbornik nauchnyh trudov v chest' professora M. G. Shilinoj. Pod redakciej A. D. Krivonosova [University media sphere and its management in the digital age. Russian PRology: Trends and Drivers. Collection of scientific papers in honor of Professor M. G. Shilina]. Sankt-Peterburgskij gosudarstvennyj jekonomicheskij universitet [St. Petersburg University], St. Petersburg, 2021, pp. 178–185. (In Russ.).
5. Fedjunin D. V. Formirovanie GR-kommunikacij universiteta s vneshnimi stejkholderami [Formation of GR-communications of the university with external stakeholders]. *Plekhanov Scientific Bulletin*, 2017, nr 2 (12), pp. 230–235. (In Russ.).
6. Zaharova A. V. Kommunikacionnaja strategija vuza kak sredstvo povyshenija konkurentosposobnosti na sovremennom jetape razvitija vysshego obrazovanija [Communication Strategy of Higher Education Institution as Measure of Competitive Ability Rise on the Current Stage Evolution of Higher Education]. *Siberian Pedagogical Journal*, 2014, nr 1, pp. 110–115. (In Russ.).
7. Kosjakov M. A., Shajdulina T. T. Kommunikacionnye strategii vedushhih rossijskikh vuzov [Communication Strategies of the Leading Russian High Schools]. *Creative Economy*, 2016, vol. 10, nr 7, pp. 812–828. doi 10.18334/ce.10.7.35578. (In Russ.).
8. «Kak mnogo lajkov»: rejting aktivnosti rossijskikh vuzov v socsetjah [«How Many Likes»: Rating of the Activity of Russian Universities in Social Networks], available at: <https://na.ria.ru/20190212/1550697165.html> (accessed 15.08.2019). (In Russ.).
9. Kasimova Je. R., Kuznecova E. V. Event-marketing vysshego uchebnogo zavedenija [Event marketing of a higher educational institution]. *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa* [Business. Education. Law], 2015, nr 4 (33), p. 346 (In Russ.).

Рукопись поступила в редакцию 07.10.2021
Submitted on 07.10.2021

Принята к публикации 10.11.2021
Accepted on 10.11.2021

Информация об авторах / Information about the authors

Фаюстов Алексей Владимирович – доцент, проректор по информационной политике, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; a.v.fayustov@urfu.ru.

Бенеманский Дмитрий Алексеевич – директор медиацентра, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; d.a.benemanskiy@urfu.ru.

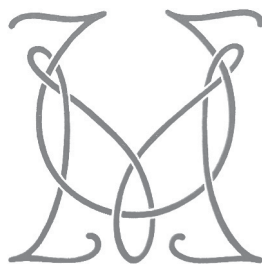
Краснова Анна Вольфрамовна – директор центра позиционирования и бренд-технологий, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; a.v.krasnova@urfu.ru.

Aleksey V. Fayustov – Associate Professor, Vice-rector for Informational Politics, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin; a.v.fayustov@urfu.ru.

Dmitry A. Benemanskiy – Director of Media Center, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin; d.a.benemanskiy@urfu.ru.

Anna V. Krasnova – Director of the Centre of Positioning and Brand Technologies, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin; a.v.krasnova@urfu.ru.





DOI 10.15826/umpa.2021.04.042

УНИВЕРСИТЕТСКИЙ МЕНЕДЖЕР – «ВОДИТЕЛЬ С НАВИГАТОРОМ ЗА РУЛЕМ ДОБРОТНОЙ МАШИНЫ»

Рецензия на книгу С. Д. Резника, И. С. Чемезова
«Менеджеры университета: теория, практика и эффективность
организации личной работы»*

П. А. Амбарова

*Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина
Россия, 620002, Екатеринбург, ул. Мира, 19;
borges75@mail.ru*

Аннотация. В рецензии раскрываются ключевые сюжеты монографии С. Д. Резника, И. С. Чемезова, посвященной теории и практике эффективной организации деятельности современного университетского менеджера. Показан биографический контекст авторских материалов и освещено место рецензируемого научного труда в многолетнем исследовательском и издательском проекте по проблемам российской высшей школы и университетского управления.

Ключевые слова: университетское управление, менеджеры университета, персональный менеджмент, управление временем, модель эффективного университетского руководителя

Для цитирования: Амбарова П. А. Университетский менеджер – «водитель с навигатором за рулем добротной машины». Рец. на кн.: Менеджеры университета: теория, практика и эффективность организации личной работы / С. Д. Резник, И. С. Чемезов // Университетское управление: практика и анализ. 2021. Т. 25, № 4. С. 143–146. DOI 10.15826/umpa.2021.04.042.

DOI 10.15826/umpa.2021.04.042

UNIVERSITY MANAGER – «A DRIVER WITH A NAVIGATOR AT THE WHEEL OF A GOOD CAR»

Review of the book by S. D. Reznik, I. S. Chemezov
«University managers: theory, practice and efficiency of personal
work organization»**

P. A. Ambarova

*Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin
Russia, 620002, Yekaterinburg, Mira str., 19;
borges75@mail.ru*

* Резник С. Д., Чемезов И. С. Менеджеры университета: теория, практика и эффективность организации личной работы. Москва : ИНФРА-М, 2021. 306 с.

** Reznik S. D., Chemezov I. S. University managers: theory, practice and efficiency of personal work organization. Moscow, INFRA-M, 2021. 306 p.

Abstract. The review is devoted to the author's interpretation of the content of the monograph «University managers: theory, practice and efficiency of personal work organization» of S. D. Reznik, I. S. Chemezov (2021). The key subjects of the book devoted to the theory and practice of effective organization of the activities of a modern university manager are revealed. The biographical context of the creation of the monograph and its position in a long-term research and publishing project on the problems of Russian higher education and university management are shown.

Keywords: university management, university managers, personal management, time management, model of an effective university manager

For citation: Ambarova P. A. University Manager – «A Driver with a Navigator at the Wheel of a Good Car». Review of the book «University managers: theory, practice and efficiency of personal work organization» / S. D. Reznik, I. S. Chemezov. University Management: Practice and Analysis, 2021, vol. 25, nr 4, pp. 143–146. doi 10.15826/umpa.2021.04.042 (In Russ.).

Согласно приведенным в рецензируемой книге данным университетские менеджеры в последние годы оказались единственной вузовской общностью, активно растущей в численном отношении. В 2020 году совокупное число ее представителей составляло 28 405 человек. Среди них – 713 ректоров, 3 327 проректоров и директоров филиалов, 3 859 директоров институтов и деканов факультетов, 16 378 заведующих кафедрами и около 4 000 сотрудников различных управленческих структур университетов. Впечатляющий рост численности данной общности свидетельствует о ее внутренних качественных изменениях и усилении роли управленцев в жизни вузов высшего уровня.

Социологические исследования показали, что университетское управление (и в российских, и в зарубежных вузах) изменяется и как социальный институт (то есть структурно, функционально и ресурсно), и как сообщество (происходит его ролевая трансформация, постепенная профессионализация), и как субкультура (возникают ее новые ценностные ориентиры, идеологии, культурные паттерны). Все эти изменения не проходят безболезненно ни для самих университетских менеджеров, ни для академической среды. Трансформация деятельности университетов порождает массу трудных, противоречивых, конфликтных ситуаций, способ разрешения которых отражает уровень профессиональной зрелости и культуры университетского менеджера.

Необходимость профессионализации рассматриваемой вузовской общности, обеспечивающей в определенном смысле легитимность ее высокого организационного статуса и больших властно-административных полномочий, не раз отмечали в своих работах отечественные и зарубежные авторы. Монография С. Д. Резника и И. С. Чемезова «Менеджеры университета: теория, практика и эффективность организации личной работы» посвящена одному

из важнейших аспектов профессиональной культуры современного университетского управления – формированию компетенций персонального менеджмента и искусству повышения личностной эффективности.

Задача рецензента нового издания – отнюдь не в том, чтобы сухо пересказать содержание вышедшей в свет книги и декларативно призвать читателя с нею ознакомиться. Рецензенту важно поделиться своим восприятием работы коллег, с исследованиями которых он знаком не понаслышке, а также осветить затронутые ими полезные и интересные темы.

Сюжет первый. «Правильные привычки университетского менеджера». В книге представлены разнообразные модели эффективного университетского руководителя – от модели компетентностной до модели деятельностной и возрастной. Интересна попытка авторов взглянуть на университетский менеджмент через модель системных полезных привычек, среди которых – постоянное стремление учиться, фокусировка на приоритетных целях, планирование, поддержание физической и интеллектуальной работоспособности, чтение литературы. Бизнесменов эти привычки делают богатыми, а университетских руководителей успешными, – таков вывод авторов, на собственном примере доказывающих его правильность и убедительность.

Сюжет второй. «24 + 2, или Почитание бога времени». Иногда кажется, что тайной молитвой всех современных деловых людей, в том числе и представителей университетского сообщества, является просьба о лишних 2–3 часах в сутки для того, чтобы всё (или почти всё) успеть – доделать проект, дописать статью, послушать фрагмент вебинара, обсудить с коллегами новую идею. В книге С. Д. Резника и И. С. Чемезова можно найти список заповедей человека делового и даже формулы молитвы в адрес бога времени. И не важно, чему конкретно посвящены главы этой монографии – системе ли планирования, созданию ли

рабочего или личного архива, организации ли юбилея руководителя или изданию книги как технологиям создания бренда кафедры и личной репутации, – тема времени и управления им проходит через них красной нитью.

Сюжет третий. *«Разве может быть запланированное счастье?»*. Герой известного фильма Эльдара Рязанова в этой возможности сомневается, в отличие от тех успешных университетских менеджеров, которым посвящена рецензируемая книга. Адресуясь к будущим управленческим работникам, ее авторы раскрывают азбуку технологии планирования – лаконично, четко и системно. А вот опытным университетским руководителям будет полезен личный опыт одного из авторов – Семена Давыдовича Резника. Он делится с читателями не просто секретами планирования, а личной «формулой успеха», в которой планирование выступает краеугольным камнем. При этом «формула» не выглядит абстрактно, поскольку Семен Давыдович наполняет таблицы, матрицы и схемы фактами своей творческой, управленческой и даже личной биографии.

Но мое внимание как читателя привлекли не столько щедрые россыпи личного опыта уважаемого автора, сколько детально прописанный им антураж его рабочего, домашнего и дачного кабинетов. Они устроены таким образом, что ты словно воочию видишь, как намеченные С. Д. Резником планы приобретают форму физическую, осязаемую, материальную. «Мой лучший друг», «палуба военного корабля» – так Семен Давыдович называет свой рабочий стол, за которым он, как за рулем хорошего автомобиля, находится уже около 60 лет.

Сюжет четвертый. *«Кентавр с деловой хваткой и любовью к медленному познанию»*. Тем-то и сложна карьера университетского руководителя, что в его профессиональной деятельности сочетаются не просто разные, но порой и несовместимые вещи. С одной стороны, понятно, почему авторы книги неоднократно возвращаются к идее многоструктурности и многозадачности университетского руководителя: он должен быть и администратором, и исследователем, и преподавателем, и одновременно – шефом и коллегой, учителем и «вечным студентом». С другой стороны, не понятно, как в их личной практике сочетаются принципы деятельности разных сфер, например сферы бизнеса и сферы науки.

Целая глава книги посвящена феномену деловой хватки и предприимчивости. При этом в другой главе раскрывается необходимость медленного, вдумчивого чтения и познания. Конечно, можно согласиться: да, высшая школа сегодня – это тоже бизнес, ведь в предпринимательском университете руководитель должен уметь схватить птицу счастья за хвост, увидеть в малом большие перспективы, из бросовой идеи развернуть стратегический проект. И тут же хочется возразить: нет, все-таки университет – не бизнес, хотя он и восприимчив, и адаптивен к современной деловой культуре, мышлению, технологиям. Но факт остается фактом: университет меняется, а значит, и университетский менеджер становится другим. Авторы книги убеждают: если университетский менеджмент должен пройти путь профессионализации, то нужно учиться, в том числе осваивать опыт хорошо отлаженного и ответственного бизнеса.

Также нужно отметить, что монография «Менеджеры университета: теория, практика и эффективность организации личной работы» продолжает серию уникальных изданий, посвященных российской высшей школе и подготовленных авторскими коллективами под руководством профессора С. Д. Резника. В ряду этих изданий – монографии «Репутационный менеджмент в российском университете: проблемы и решения» (Москва, 2022), «Высшее образование в России: вызовы времени и взгляд в будущее» (Москва, 2020), «Преподаватели вузов России: формирование и развитие профессиональных компетенций» (Москва, 2020), «Система управления подготовкой магистров в региональном вузе» (Пенза, 2019), «Управление высшим учебным заведением» (Москва, 2019), «Управление изменениями в высшей школе» (Москва, 2018), «Заведующие кафедрами университетов России: ступени роста» (Москва, 2016), «Репутационная ответственность высшего учебного заведения» (Пенза, 2015), «Управление высшим образованием и наукой: опыт, проблемы, перспективы» (Москва, 2015) и др.

Данный многолетний исследовательский и издательский проект является результатом эффективной – и потому успешной – управленческой работы авторского коллектива и, безусловно, заслуживает большого внимания и уважения специалистов в сфере высшего образования и университетского управления.

Рукопись поступила в редакцию 07.12.2021

Submitted on 07.12.2021

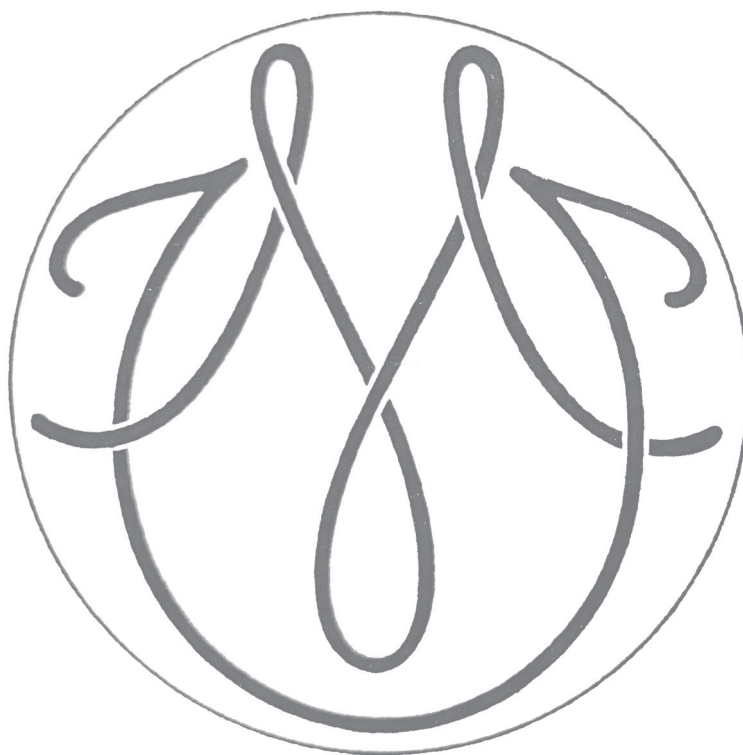
Принята к публикации 14.12.2021

Accepted on 14.12.2021

Информация об авторе / Information about the author

Амбарова Полина Анатольевна – доктор социологических наук, доцент, профессор кафедры социологии и технологий государственного и муниципального управления, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; +7 904 381-29-35; borges75@mail.ru.

Polina A. Ambarova – Dr. (Sociology), Professor, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin; +7 904 381-29-35; borges75@mail.ru.



УКАЗАТЕЛЬ СТАТЕЙ ЗА 2021 ГОД

ТОМ 25, № 1, 2021

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ

**Корешникова Ю. Н., Фрумин И. Д.,
Пащенко Т. В.**

Организационные и педагогические условия формирования навыка критического мышления у студентов российских вузов

5

Лидер А. М., Слесаренко И. В., Соловьев М. А.

Современный опыт инженерно-технической подготовки в ведущих зарубежных университетах

18

УПРАВЛЕНИЕ АСПИРАНТУРОЙ

**Бедный Б. И., Воронин Г. Л., Миронос А. А.,
Рыбаков Н. В.**

Барьеры на пути к ученой степени: проблемы постаспирантского периода

35

Григорьева А. В., Терентьев Е. А.

Научное руководство аспирантами: систематический обзор подходов к концептуализации и эмпирическому анализу

49

УНИВЕРСИТЕТЫ И БИЗНЕС

Овчинникова Н. Э., Лазаренко Д. Г.

Анализ концептуальных теоретических подходов к проблеме организации трансфера технологий в зарубежных университетах

62

**Усманов М. Р., Шушкин М. А., Назаров М. Г.,
Крылов П. А.**

Барьеры, препятствующие эффективному взаимодействию российских университетов и бизнес-компаний

83

ЧЕЛОВЕК В УНИВЕРСИТЕТЕ

Верескун В. Д., Исаева Т. Е., Челохьян А. В.

Оптимизация кадрового состава университета: достигнутые результаты и обозначившиеся задачи

94

Петров Ю. Л., Петрова Г. И.

Ценность доверия как «скрепы» корпоративной культуры современного университета

107

ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ УНИВЕРСИТЕТОВ

**Тарадина Л. Д., Шлентова А. Е.,
Ивашкевич А. А.**

Трансформация академической привлекательности стран в условиях пандемии

117

EDUCATIONAL PROCESS MANAGEMENT

**Koreshnikova Yu. N., Froumin I. D.,
Pashchenko T. V.**

Organizational and Pedagogical Conditions for the Development of Critical Thinking Skills among Russian University Students

Lider A. M., Slesarenko I. V., Solovyev M. A.

Best Practices of Engineering Training in World Leading Universities

ADMINISTRATING THE POSTGRADUATE STUDIES

**Bednyi B. I., Voronin G. L., Mironos A. A.,
Rybakov N. V.**

Barriers to Doctoral Degree Attainment: Problems of the Period after Postgraduate Studies

Grigoryeva A. V., Terentev E. A.

Doctoral Students' Academic Supervision: A Systematic Review of Approaches to Conceptualization and Empirical Analysis

UNIVERSITIES & BUSINESS

Ovchinnikova N. E., Lazarenko D. G.

The Analysis of Conceptual Theoretical Approaches to the Problem of Technology Transfer in Foreign Universities

**Usmanov M. R., Shushkin M. A., Nazarov M. G.,
Krylov P. A.**

Barriers to Effective Interaction of Russian Universities and Companies

A MAN WITHIN THE UNIVERSITY SYSTEM

Vereskun V. D., Isaeva T. E., Chelokhyan A. V.

Optimization of the University Staff: Obtained Results and Designated Tasks

Petrov Yu. L., Petrova G. I.

The Value of Trust as a «Glue» of a Modern University's Corporate Culture

UNIVERSITIES' INTERNATIONALIZATION

**Taradina L. D., Shlentova A. E.,
Ivashkevich A. A.**

Transformation of the States' Academic Attractiveness under the Pandemic

ЭКОНОМИКА ВУЗА

**Деркачев П. В., Зиньковский К. В.,
Кравченко И. А., Семенова К. А.**

«Экономика масштаба» или «экономика
разнообразия»: на что опираться вузам
в конкурентной борьбе?

131

UNIVERSITY'S ECONOMY

**Derkachev P. V., Zinkovsky K. V.,
Kravchenko I. A., Semenova K. A.**

«Economy of Scale» or «Economy of Scope»: What
Universities Should Rely on in the Competitive
Struggle?

ТОМ 25, № 2, 2021

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛОНКА

Майер Г. В.

Исследовательский университет: принципы,
среда, инновации, традиции. Исторический
аспект

6

EDITORIAL COLUMN

Mayer G. V.

Research University: Principles, Environment,
Innovations, Traditions. Historical Aspect

УНИВЕРСИТЕТ И РЕГИОН

Блинова Т. Н., Федотов А. В., Коваленко А. А.

Соответствие структуры подготовки кадров
с высшим образованием потребностям
экономики: проблемы и решения

13

UNIVERSITY AND REGION

Blinova T. N., Fedotov A. V., Kovalenko A. A.

The Structure of Personnel Training within Getting
Higher Education Meets the Needs of Economy:
Problems and Solutions

Фирсова А. А., Преображенский Ю. В.

Конгруэнтность направлений подготовки
студентов университетов потребностям
регионального рынка труда: секторальный
анализ

34

Firsova A. A., Preobrazhenskiy Yu. V.

Universities' Training Programs Congruence to
the Needs of the Regional Labour Market: Sectoral
Analysis

ИНФРАСТРУКТУРА УНИВЕРСИТЕТА

Просеков А. Ю.

Концепция развития инфраструктуры южного
кампуса сетевого университета Научно-
образовательного центра «Кузбасс»

49

UNIVERSITY INFRASTRUCTURE

Prosekov A. Yu.

Infrastructure Concept for the Southern Campus
of the Network University of the Kuzbass Research
and Education Center

ЦИФРОВАЯ СРЕДА ВУЗА

**Дмитриев Я. В., Алябин И. А., Бровко Е. И.,
Двинина С. Ю., Демьянова О. В.**

Развитие цифровых навыков у студентов вузов:
де-юре vs де-факто

59

UNIVERSITY DIGITAL ENVIRONMENT

**Dmitriev Ya. V., Alyabin I. A., Brovko E. I.,
Dvinina S. Yu., Demyanova O. V.**

Fostering University Students' Digital Skills:
De Jure vs De Facto

**Кирой В. Н., Щербина Д. Н., Чернова А. А.,
Денисова Е. Г., Лазуренко Д. М.**

Готовность российских студентов
к дистанционным форматам обучения:
существующее положение и перспективные
задачи

80

**Kiroy V. N., Sherbina D. N., Chernova A. A.,
Denisova E. G., Lazurenko D. M.**

Russian Students' Readiness for Distance Learning:
Current Situation and Future Challenges

КАДРЫ УНИВЕРСИТЕТСКОЙ НАУКИ

Жучкова С. В.

Доказательное развитие аспирантуры:
ландшафт исследований аспирантского опыта

98

UNIVERSITY SCIENCE STAFF

Zhuchkova S. V.

Evidence-Based Development of Doctoral
Education: The Landscape of Doctoral Students'
Experience Research

Ниязова М. А. Индивидуальная научная продуктивность vs новый менеджериализм в академических исследованиях	114	Niyazova M. V. Individual Academic Productivity vs New Managerialism in Academic Research
ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ		HIGHER SCHOOL INTERNATIONALIZATION
Сюй Хун, Чжан Цзяхуэй Изучение интернационализации высшего образования: новые методы и подходы	123	Xu Hong, Zhang Jiahui Studying Higher Education Internationalization: New Methods and Approaches
ЭКОНОМИКА УНИВЕРСИТЕТОВ		UNIVERSITIES' ECONOMY
Корчагина И. В. Доходы опорных университетов России: динамика и тенденции	141	Korchagina I. V. Russian Flagship Universities' Incomes: Dynamics and Tendencies
КЕЙСЫ УНИВЕРСИТЕТСКИХ СТРАТЕГИЙ		UNIVERSITY STRATEGIES: CASE STUDIES
Петрищев И. О., Мальцева А. П., Касаткина Н. М., Солтис В. В. Программа стратегического развития педагогического университета: анализ опыта разработки	158	Petrishchev I. O., Maltseva A. P., Kasatkina N. M., Soltis V. V. The Program of a Pedagogical University's Strategic Development: Analyzing the Experience

ТОМ 25, № 3, 2021

ЦИФРОВИЗАЦИЯ УНИВЕРСИТЕТОВ		DIGITILIZATION OF THE UNIVERSITIES
Габдрахманов Н. К., Орлова В. В., Александрова Ю. К. Цифровой след в прогнозировании образовательной стратегии выпускников школ	6	Gabdrakhmanov N. K., Orlova V. V., Alexandrova Yu. K. Digital footprint in predicting school graduates' educational strategy
Костина С. Н. Готова ли инфраструктура региональных вузов к решению задач цифровой трансформации?	14	Kostina S. N. Is the infrastructure of regional universities ready to meet the challenges of digital transformation?
Масалова Ю. А. Цифровая компетентность преподавателей российских вузов	33	Masalova Yu. A. Digital competence of Russian university teachers
УПРАВЛЕНИЕ ИССЛЕДОВАНИЯМИ		RESEARCH MANAGEMENT
Муравьева А. А., Олейникова О. Н. Роль университетов в развитии дискурса гражданской науки	45	Muravyeva A. A., Oleynikova O. N. The universities' role in developing citizen science discourse
КАРЬЕРА В ВУЗЕ		CAREER IN HIGHER EDUCATION
Ефимова Г. З. Типология карьерных траекторий и мотивации их выбора преподавателями высших учебных заведений	56	Efimova G. Z. Typology of career trajectories and motivation of their choice by teachers of higher education institutions

ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ

Бедный Б. И., Рыбаков Н. В., Ходеева Н. А.

Практико-ориентированные аспирантские программы и профессиональные степени: анализ зарубежного опыта

70

Корнеенко Т. Н., Щеглова И. А.

Оценка образовательного опыта студентов как инструмент принятия управленческих решений в университете

82

ЛУЧШИЕ ПРАКТИКИ И ОПЫТ

Бугров Д. В., Сафронов А. А.

Carpe diem, alma mater! Опыт адаптации университетского образования к изменениям отраслевого рынка труда

100

Киселева И. С., Ермошин А. А.

Развитие организационных форматов исследовательской инфраструктуры в фундаментальной биотехнологии и биоинженерии

110

Петрук Г. В., Ершова Т. В.

Программа целевой подготовки как инструмент формирования и развития кадрового потенциала университета

116

ПИСЬМО В РЕДАКЦИЮ: ОБСУЖДАЕМ ПРОБЛЕМУ

Бочарова Н. А.

Распоряжение федеральным имуществом. Можно ли упростить?

128

TRANSFORMATION OF EDUCATIONAL PROGRAMMS

Bednyi B. I., Rybakov N. V., Khodeeva N. A.

Practice-based doctoral programs and professional degrees: analysis of foreign experience

Korneenko T. N., Shcheglova I. A.

Assessment of the student's educational experience as a tool for making management decisions in the university

BEST PRACTICES AND EXPERIENCES

Bugrov D. V., Safronov A. A.

Carpe diem, Alma Mater! The Adaptation experience of university education to the changes in the labour market

Kiseleva I. S., Ermoshin A. A.

Development of organizational formats for research infrastructure: Center for Fundamental Biotechnology and Bioengineering

Petruk G. V., Ershova T. V.

The Contract Training Program as a Tool for the Formation and Development of the University's Personnel Potential

LETTERS TO THE EDITOR: DISCUSSING THE PROBLEM

Bocharova N. A.

Management of Federal Property at the University. Could it be Simplified?

ТОМ 25, № 4, 2021

ЦЕННОСТЬ УНИВЕРСИТЕТОВ

Парандекар С., Волгин А.

Высшие учебные заведения в Российской Федерации: бюджетная и частная отдача от образования на уровне вузов

6

УНИВЕРСИТЕТЫ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ КОРОНАВИРУСА

Буланова М. Б., Великая Н. М.

Цифровизация высшего образования в период пандемии: преимущества и риски

25

THE VALUE OF THE UNIVERSITIES

Parandekar S., Volgin A.

Institutions of Higher Education in the Russian Federation: Budgetary and Private Impact of Education at the University Level

UNIVERSITIES IN THE CORONAVIRUS PANDEMIC

Bulanova M. B., Velikaya N. M.

Digitalization of Higher Education During the Pandemic: Advantages and Risks

ДОСТУПНОСТЬ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бугакова П. О., Прахов И. А.

Особенности систем отбора абитуриентов
в вузы и их влияние на доступность высшего
образования

37

УПРАВЛЕНИЕ ИССЛЕДОВАНИЯМИ И ОБРАЗОВАНИЕМ: ОБСУЖДАЕМ ПРОБЛЕМЫ

Ефимова Г. З.

Барьеры на пути построения академической
карьеры преподавателями высшей школы

55

**Коваленко А. А., Полушкина А. О.,
Федотов А. В.**

Вузовская наука – двигатель развития или
привилегия избранных

75

**Хрусталеv М. Б., Турбина Н. Ю., Тишков А. В.,
Максимова А. А., Зарипова З. А.**

Рост научных достижений приводит
к снижению качества образования?

99

СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ УНИВЕРСИТЕТСКИХ КАМПУСОВ

Пучков М. В.

Университетский кампус: взаимосвязи
образовательных технологий и моделей
формирования архитектурного пространства

109

СТУДЕНТЫ УНИВЕРСИТЕТА

Ли Цзэ, Лю Инмин

Развитие системы апелляции студентов
китайских вузов: сочетание рационального
строительства и социальных потребностей

120

КЕЙСЫ ЛУЧШИХ ПРАКТИК УНИВЕРСИТЕТСКОГО УПРАВЛЕНИЯ

**Фаюстов А. В., Бенеманский Д. А.,
Краснова А. В.**

Медиастратегия вуза: связь целей, структурных
решений и деятельности

134

РЕЦЕНЗИЯ НА КНИГУ

Амбарова П. А.

Университетский менеджер – «водитель
с навигатором за рулем добротной машины».
Рецензия на книгу С. Д. Резника, И. С. Чемезова
«Менеджеры университета: теория, практика
и эффективность организации личной работы»

143

ACCESSIBILITY OF HIGHER EDUCATION

Bugakova P. O., Prakhov I. A.

The Characteristics of the University Admission
System and Their Influence on the Accessibility
of Higher Education

MANAGEMENT OF RESEARCH AND EDUCATION: DISCUSSING THE PROBLEMS

Efimova G. Z.

Barriers to Academic Career Development
for University Teachers

Polushkina O., Kovalenko A. A., Fedotov A. V.

Science at Universities – the Development Driver
or Privilege of the Selected Ones

**Khrustalev M. B., Turbina N. Yu., Tishkov A. V.,
Maksimova A. A., Zaripova Z. A.**

Does the Increase of Scientific Achievements Lead
to Decrease in the Quality of Education?

DEVELOPMENT STRATEGIES OF THE UNIVERSITY CAMPUSES

Puchkov M. V.

University Campus: Interrelations of Educational
Technologies and Models of Architectural Space
Formation

STUDENTS OF THE UNIVERSITY

Li Ze, Liu Yingming

Developing the Appeal System for Chinese
University Students: A Combination of Sustainable
Construction and Social Needs

THE BEST PRACTICES OF THE UNIVERSITY ADMINISTRATION

**Fayustov A. V., Benemanskiy D. A.,
Krasnova A. V.**

Media Strategy of the University: Connection
between Aims, Structural Solutions and Activity

BOOK REVIEW

Ambarova P. A.

University Manager – «A Driver with a Navigator
at the Wheel of a Good Car».

Review of the book by S. D. Reznik,
I. S. Chemezov «University Managers: Theory,
Practice and Efficiency of Personal Work
Organization»

Университетское управление: практика и анализ
Издается с 1997 года
Том 25, № 4, 2021

Учредители:

Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина
Томский государственный университет (НИУ)
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (НИУ)
Петрозаводский государственный университет
Новосибирский государственный технический университет
Кемеровский государственный университет
Владивостокский государственный университет экономики и сервиса
Некоммерческое партнерство «Журнал “Университетское управление: практика и анализ”»

Издатели журнала:

Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина
Некоммерческое партнерство «Журнал “Университетское управление: практика и анализ”»

Стоимость одного экземпляра – 1500 руб.



Редакция журнала

Шеф-редактор *О. Т. Ключева*
Редакторы *Е. И. Маркина, М. Д. Брызгалова*
Корректоры *Е. И. Эльгот, М. Д. Брызгалова*
Перевод *В. И. Бортников, М. Д. Брызгалова*
Компьютерная верстка *В. В. Таскаев*
Дизайн номера *А. И. Тропин*
Интернет-редактор *Х. С. Саруханян*
Технический редактор *Ю. С. Французова*

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору
в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций
ПИ № ФС77–74243 от 02 ноября 2018 г.

Адрес редакции:

620083, г. Екатеринбург, пр. Ленина, 51, к. 243
Тел. / факс: 8 (343) 371-10-03, 371-56-04
8 (912) 640-38-22
E-mail: publishing@umj.ru; umj.university@gmail.com

Электронная версия журнала: <http://umj.ru>

Подписано в печать _____.202_ г.
Формат 60×84 1/8. Уч.-изд. л. 18,9. Тираж 500 экз. Заказ № ____

Отпечатано в Издательско-полиграфическом центре УрФУ
620000, Екатеринбург, ул. Тургенева, 4

University Management: Practice and Analysis

Founded in 1997

Vol. 25, nr 4, 2021

Founders:

Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin

National Research Tomsk State University

National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod

Petrozavodsk State University

Novosibirsk State Technical University

Kemerovo State University

Vladivostok State University of Economics and Service

Non-commercial partnership «Journal «University Management: Practice and Analysis»

Publishers:

Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin

Non-commercial partnership «Journal «University Management: Practice and Analysis»

One copy of this edition is worth P1500



Editorial board

Editor-in-chief *O. Klyueva*

Editors *E. Markina, M. Bryzgalova*

Proofreaders *E. Elgot, M. Bryzgalova*

Translators *V. Bortnikov, M. Bryzgalova*

Computer imposition *V. Taskaev*

Design *A. Tropin*

Internet-editor *Kh. Sarukhanyan*

Technical editor *Yu. Frantsuzova*

Journal Registration Certificate

PI No FS77-74243 as of 02.11.2018

Editorial Board Address:

Office 243, 51 Lenin ave., 620083, Ekaterinburg, Russia

Phone / fax: +7 (343) 371-10-03, 371-56-04

+7 (912) 640-38-22

E-mail: publishing@umj.ru; umj.university@gmail.com

On-line version of the magazine: <http://umj.ru>

Signed to print __. __. 202__ r.

Format 60×84 1/8. Published sheets 18,9. Circulation 500 copies. Order № ____

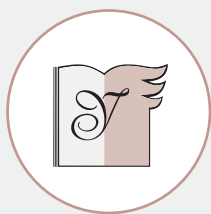
Publisher – Ural Federal University Publishing Centre
4 Turgenev str., 620000, Ekaterinburg, Russia

ПРИОБРЕТЕНИЕ ЖУРНАЛА НА 2022 ГОД

Наименование издания	Количество выпусков	Стоимость одного выпуска, руб.	Стоимость подписки на 6 месяцев, руб.	Стоимость подписки на год, руб.*
Журнал «Университетское управление: практика и анализ» (твердая копия)	4	1 500	3 000	6 000

* НДС не облагается.

- Подписка в отделениях АО «Почта России», подписной индекс ПИ570.
- Онлайн-подписка на сайте «Почта России» <https://podpiska.pochta.ru/press/>, подписной индекс ПИ570.
- Онлайн-подписка на сайте агентства «Урал-пресс» <http://ural-press.ru/catalog/description/>, подписной индекс 46431.
- При приобретении журнала через редакцию для юридических лиц нужно подать заявку на электронную почту umj.university@gmail.com или publishing@umj.ru, в которой указать плательщика, почтовый адрес для отправки журнала, а также год, номер выпуска, количество экземпляров.
На основании заявки вам будет выставлен счет, при необходимости заключен договор. Оплата через банк по выставленному счету, договору.
- При приобретении журнала через редакцию для физических лиц нужно подать заявку на сайте журнала <http://umj.ru/subscribe>, вам будет выставлен счет с реквизитами для оплаты.
- Авторы могут приобрести журнал по льготной цене за 1 экземпляр 900 рублей. Электронную версию (pdf-файл) можно скачать с сайта журнала.



УНИВЕРСИТЕТСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ: ПРАКТИКА И АНАЛИЗ

Ж у р н а л
« У н и в е р с и -
т е т с к о е у п р а в л е -
н и е : п р а к т и к а и а н а -
л и з » адресован руководи-
телям отечественных
вузов и распространяется как
в государственных, так и в него-
сударственных высших учебных
заведениях России. Журнал публи-
кует материалы по актуальным пробле-
мам управления вузами, знакомит с луч-
шими практиками управления, информирует
о программах и проектах в области универси-
тетского менеджмента.

Авторами журнала являются практические
работники, руководители вузов, специалисты
в области университетского управления, пред-
ставители органов власти.

Высшей аттестационной комиссией
Министерства науки и высшего образования
Российской Федерации журнал включен в пе-
речень ведущих научных журналов.

Публикации в журнале бесплатны для авто-
ров всех категорий.

Банковские реквизиты журнала

Журнал «Университетское управление»
ИНН 6670035271, КПП 667001001
Р/сч 40703810463040000067
в ПАО КБ «УБРИР»
г. Екатеринбург
Кор/сч 30101810900000000795
БИК 046577795

Публикации

Основная тематика, поддер-
живаемая журналом:

- стратегическое управление университетами;
- управление качеством образования;
- финансовый менеджмент в вузе;
- управление персоналом в вузе;
- информационные технологии в управлении вузом;
- маркетинг образования и т. д.

К сотрудничеству приглашаются руководи-
тели вузов и системы управления образовани-
ем, специалисты и исследователи в области ме-
неджмента образования, докторанты, аспиран-
ты, преподаватели вузов.

Для публикации статьи в журнале необходи-
мо загрузить ее **в электронном виде в элект-
ронную редакцию**. К статье прилагаются: **ан-
нотация** (объем до 200–250 слов); **ключевые
слова; сведения об авторе** (ученая степень, зва-
ние, должность, место работы, адрес органи-
зации; координаты: рабочий телефон, элект-
ронная почта, почтовый адрес на русском и ан-
глийском языках); **список литературы; список
литературы на латинице** (раздел References).
Объем статьи вместе с сопроводительным ма-
териалом – до 1,5 а. л. (1 а. л., он же авторский
лист, составляет 40 тыс. знаков с пробелами).

Редакция может публиковать статьи в по-
рядке обсуждения, не разделяя точки зрения
авторов. Авторы опубликованных статей не-
сут ответственность за точность приведенных
фактов, статистических данных, собственных
имен и прочих сведений, а также за использо-
вание материалов, не подлежащих открытой
публикации.

С подробной информацией о требованиях
к оформлению статей можно ознакомиться на
сайте журнала www.umj.ru.

Адрес редакции

620083, г. Екатеринбург, пр. Ленина, 51.
Тел./факс: +7 343 371-10-03, 371-56-04.
E-mail: umj.university@gmail.com
publishing@umj.ru
www.umj.ru



UNIVERSITY MANAGEMENT: PRACTICE AND ANALYSIS

Journal «**University Management: Practice and Analysis**» is a Russian edition, which is addressed to academy leaders and distributed to more than 750 state and non-governmental institutions of higher education all over Russia. The journal publishes materials on topical problems of university management, presents advanced experience on university management, informs about the programs and projects in the sphere of university management.

The authors of the journal are practical workers, academy leaders, specialists in the sphere of university management and public agents.

The Journal is included in the State Commission for Academic Degrees and Titles (VAK) list of leading peer-reviewed academic journals.

Publications in journal are free for all kinds of authors.

Publications

Main issues supported by the journal:

- Strategic university management.
- Education quality management.
- Financial management in the university.
- Staff management at the university.
- Informational technologies in university management.
- Educational marketing.

For cooperation the journal invites academy and education control system leaders, specialists and researchers in the sphere of university management, scientists working for doctor's degree, postgraduates, lecturers.

For publishing an article in the journal it is necessary to download the **document** into the electronic editorial board of not more than 10 A4-typed pages; the **abstract** of the an article not more than 200–250 words, **keywords; information about the author** (academic degree, academic status, place of employment, business telephone number, e-mail address, postal business address), in Russian and English; **bibliography and references**.

The Editorial Board may publish articles for discussion, without sharing the author's views. The author is responsible for ensuring authenticity of economic and statistical data, facts, quotations, proper names and other information made use of in the article, as well as for the absence of data not subject to open publication.

More detailed information about article presentation can be found at the journal website www.umj.ru.

Subscription

For taking out a subscription it is necessary to send an application pointing out return postal address as well as a copy of a payment draft. Please send the following items to the address of the Editorial Board.

Journal Bank data

Individual tax number 6670035271
Journal «University management»
Dollar settlement account 40703810463040000067
To Branch of UBRD, PJSC of Ekaterinburg
Correspondent account 30101810900000000795
Bank identification code 046577795

Editorial Board address

51 Lenina ave., Ekaterinburg, 620083
Tel. /fax: +7 343 371-10-03, 371-56-04
E-mail: umj.university@gmail.com
publishing@umj.ru
www.umj.ru