

УНИВЕРСИТЕТСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ: ПРАКТИКА И АНАЛИЗ

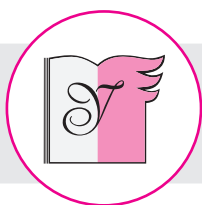
Том 22 (4) 2018

ISSN 1999-6640 (print)

University Management: Practice and Analysis Vol. 22 (4) 2018



umj.ru



УНИВЕРСИТЕТСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ: ПРАКТИКА И АНАЛИЗ

Выходит 6 раз в год

Том 22, № 4, 2018

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

В. А. Кокшаров (председатель)

Ректор Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, кандидат исторических наук, доцент

Ч. У. Адамкулова

Ректор Дипломатической Академии МИД Кыргызской Республики, кандидат экономических наук, профессор

А. А. Батаев

Ректор Новосибирского государственного технического университета, доктор технических наук, профессор

М. А. Боровская

Заместитель Министра науки и высшего образования Российской Федерации, доктор экономических наук, профессор

N. Burquel

International Higher Education Expert/Director BCS, Luxembourg

А. В. Воронин

Ректор Петрозаводского государственного университета, доктор технических наук, профессор

I. R. Efimov

PhD, FAIMBE, FANA, FHRS Alisann and Terry Collins Professor and Chairman Department of Biomedical Engineering George Washington University, USA

И. И. Ганчеренок

Ректор Института подготовки научных кадров НАН Республики Беларусь, доктор физико-математических наук, профессор

А. К. Ключев

Главный редактор, кандидат философских наук, доцент

Г. В. Майер

Президент Томского государственного университета (НИУ), доктор физико-математических наук, профессор

А. Ю. Просеков

Ректор Кемеровского государственного университета, доктор технических наук, профессор РАН

Д. Ю. Райчук

Кандидат технических наук, доцент, консалтинговая компания «СТД»

Р. Г. Стронгин

Президент Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского (НИУ), доктор физико-математических наук, профессор

Т. В. Терентьева

Ректор Владивостокского государственного университета экономики и сервиса, доктор экономических наук, профессор

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

А. П. Багирова

Доктор экономических наук, кандидат социологических наук, профессор Уральский федеральный университет им. Первого Президента России Б. Н. Ельцина

Б. И. Бедный

Доктор физико-математических наук, профессор, Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (НИУ)

V. Briller

Ed. D., Executive Vice President of Higher Education Broad Sector Analysis, USA

M. Dabić

PhD in 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

D. Williams

PhD, Associate Lecturer, Sheffield University, UK

А. М. Гринь

Доктор экономических наук, доцент, Новосибирский государственный технический университет

А. О. Грудзинский

Доктор социологических наук, профессор, Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (НИУ)

И. Г. Дежина

Доктор экономических наук, руководитель группы по научной и промышленной политике, Сколковский институт науки и технологий

И. Г. Карелина

Кандидат физико-математических наук, доцент, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

С. В. Кортов

Доктор экономических наук, профессор, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина

Г. И. Петрова

Доктор философских наук, профессор, Томский государственный университет (НИУ)

С. Д. Резник

Доктор экономических наук, профессор, Пензенский государственный университет архитектуры и строительства

Д. Г. Сандлер

Кандидат экономических наук, доцент, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина

И. М. Фадеева

Доктор социологических наук, доцент, профессор, Мордовский государственный университет (НИУ)

А. В. Федотов

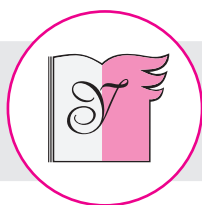
Доктор экономических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, Российская Академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации

T. Fumasoli

PhD, Associate Professor at the Institute of Education, University College London UK

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



UNIVERSITY MANAGEMENT: PRACTICE AND ANALYSIS

The journal is published 6 times per year

Vol 22, №4, 2018

THE EDITORIAL COUNCIL

V. A. Koksharov

Rector of Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor

C. U. Adamkulova

Rector of Diplomatic Academy of the Ministry of Foreign Affairs of Kyrgyz Republic, Candidate of Economic Sciences, Professor

A. A. Bataev

Rector of Novosibirsk State Technical University, Doctor of Technical Sciences, Professor

M. A. Borovskaya

Deputy Minister of Science and Higher Education of the Russian Federation, Doctor of Economic Sciences, Professor

N. Burquel

International Higher Education Expert/Director BCS, Luxembourg

I. R. Efimov

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

I. I. Hancharonak

Rector of Graduate School of the National Academy of Sciences of Belarus, Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Professor

A. K. Kluyev

Editor-in-chief, Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor

G. V. Mayer

President of National Research Tomsk State University, Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Professor

A. Yu. Prosekov

Rector of Kemerovo State University, Doctor of Engineering, RAS Professor

D. Yu. Raichuk

Candidate of Engineering Sciences, Associate Professor, Consulting company «CTD»

R. G. Strongin

President of National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Professor

T. V. Terenteva

Rector of Vladivostok State University of Economics and Service, Doctor of Economic Sciences, Professor

A. V. Voronin

Rector of Petrozavodsk State University, Doctor of Engineering Sciences, Professor

THE EDITORIAL BOARD

A. P. Bagirova

Doctor of Economic Sciences, Candidate of Sociological Sciences, Professor, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin

B. I. Bednyi

Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Professor, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod

V. Briller

Ed. D., Executive Vice President of Higher Education Broad Sector Analysis, USA

M. Dabić

PhD in 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

D. Williams

PhD, Associate Lecturer, Sheffield University, UK

A. M. Grin

Doctor of Economic Sciences, Associate Professor, Novosibirsk State Technical University

A. O. Grudzinskiy

Doctor of Sociological Sciences, Professor, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod

I. G. Dezhina

Doctor of Economics Sciences, Head of the Team on Academic and Industrial Policy, Skolkovo Institute of Science and Technology

I. G. Karelina

Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, National Research University «Higher School of Economics»

S. V. Kortov

Doctor of Economic Sciences, Professor, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin

G. I. Petrova

Doctor of Philosophical Sciences, Professor, National Research Tomsk State University

S. D. Reznik

Doctor of Economic Sciences, Professor, Penza State University of Architecture and Construction

D. G. Sandler

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin

I. M. Fadeeva

Doctor of Sociological Sciences, Associate Professor, National Research Mordovia State University

A. V. Fedotov

Doctor of Economics Sciences, Professor, Leading Researcher, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration

T. Fumasoli

PhD, Associate Professor at the Institute of Education, University College London UK

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

ISSN 1999-6640

СОДЕРЖАНИЕ / CONTENTS

КОЛОНКА РЕДАКТОРА	4	EDITORIAL COLUMN
ЭКСПЕРТНОЕ ИНТЕРВЬЮ		EXPERT INTERVIEW
Кузьминов Я. И. Вызовы и перспективы развития университетов в России	5	Kuzminov Ya. I. Challenges and Perspectives of University Development in Russia
ФИНАНСОВЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ В ВУЗЕ: ИССЛЕДОВАНИЯ И ПРАКТИКИ		FINANCIAL MANAGEMENT AT THE UNIVERSITY: RESEARCH AND PRACTICES
Анохова Е. В., Дранко О. И. Повышение эффективности деятельности вуза на основе экономического моделирования	9	Anokhova E. V., Dranko O. I. Increasing the Effectiveness of the University Based on Economic Modeling
Козлова Т. В., Замбржицкая Е. С., Ягодин В. В. Оценка безубыточности финансовой деятельности высших учебных заведений на базе фандрайзинга	23	Kozlova T. V., Zambrzhitskaia E. S., Yagodin V. V. The Problem of Breakeven Financial Activity of Higher Education Institutions on the Basis of Fundraising and Endowment
Сутягин В. Ю., Беспалов М. В. Кадастровая стоимость как инструмент оптимизации налогообложения и фактор обеспечения финансовой устойчивости учебного заведения	31	Sutyagin V. Yu., Bespalov M. V. Cadastral Cost as an Instrument for Tax Optimization and Factor of Ensuring the Financial Sustainability of the Educational Institution
Хван В. В., Бринза В. В., Филиппов Д. В. Реорганизация университета и трансформация структуры управления его социальным комплексом	40	Khvan V. V., Brinza V. V., Filippov D. V. Reorganization of the University and Transformation of its Campus Structure
ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА СОВРЕМЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА		EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF MODERN UNIVERSITY
Ефимов В. С., Лаптева А. В. Цифровизация в системе приоритетов развития российских университетов: экспертный взгляд	52	Efimov V. S., Lapteva A. V. Digitalization in the System of Priorities for the Development of Russian Universities: an Expert View
Гузикова М. О., Ессяк Е. С. Модель полиязычной образовательной среды Копенгагенского университета	68	Guzikova M. O., Essyak E. S. Modelling Multilingual Environment: the Case of the University of Copenhagen
Манокин М. А., Ожегова А. Р., Шенкман Е. А. Методология agile в образовательной среде	83	Manokin M. A., Ozhegova A. R., Shenkman E. A. Agile Methodology in Education
Пимонова С. А., Фомина Е. М. Повышение привлекательности российских вузов для иностранных студентов	97	Pimonova S. A., Fomina E. M. Growing Attractiveness of Russian Universities for International Students
Романенко К. Р., Шибанова Е. Ю., Абалмасова Е. С., Егоров А. А. Высшее образование в моногородах: организационные форматы, практики, вызовы	110	Romanenko K. R., Shibanova E. Yu., Abalmasova A. S., Egorov A. A. Higher Education in Single-industry Towns: Models, Practices, Challenges
ДИСКУССИИ		DISCUSSIONS
Университет Inc.: от академической корпорации к интеллектуальному производству	126	University Inc.: from Academic Corporation to Intellectual Manufacturing

КОЛОНКА РЕДАКТОРА



Уважаемые коллеги!

Представляем вашему вниманию очередной номер журнала. В нем собраны статьи, содержащие результаты исследований развития финансового менеджмента в университетах, а также содержащие практики повышения экономической устойчивости вузов.

Наши авторы, кроме того, обсуждают различные аспекты формирования современной образовательной среды.

Особенностью номера является наличие большого числа экспертных мнений по вызовам и перспективам развития университетов, проблемам становления академической корпорации в новых условиях.

Рекомендуем номер к внимательному прочтению и ждем ваших откликов.

*Главный редактор
Алексей Ключев*

О журнале

Журнал издается с 1997 г., адресован руководителям российских вузов. Миссия издания – совершенствование управления университетами в современных условиях на основе популяризации практического опыта успешных управленческих команд; публикация материалов исследований по проблемам управления в вузах, создание общедоступных информационных ресурсов в сети «Интернет» по проблемам модернизации и развития университетского менеджмента; поддержка научных и практических мероприятий для обсуждения указанных вопросов.

Журнал входит в лидерскую группу научных журналов в базе данных «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ) по пятилетнему импакт-фактору без самоцитирования (122-е место в 2015 г.), занимает 8-е место в рейтинге SCIENCE INDEX по тематике «Организация и управление» (2015 г.), 40-е место по тематике «Экономика. Экономические науки» (http://elibrary.ru/title_profile.asp?id=7619).

Ежегодно осуществляется выпуск 6 номеров журнала общим тиражом около 3000 экз. с поддержкой ключевых рубрик, связанных с реформой высшей школы, в которых участвует более 100 авторов из 40–50 вузов различных регионов страны, а также из зарубежных вузов.

Журнал входит в базы научных журналов:
– коллекция лучших российских научных журналов в составе базы данных RSCI (Russian Science Citation Index) на платформе Web of Science;

– база 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.



ВЫЗОВЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ УНИВЕРСИТЕТОВ В РОССИИ

*Интервью главного редактора А. К. Ключева с ректором НИУ
«Высшая школа экономики» Я. И. Кузьминовым*

А. К. Ключев: Уважаемый Ярослав Иванович, спасибо, что нашли время ответить на вопросы. Это не первое Ваше интервью для нашего журнала. Ваше мнение является для нас важным, не только потому, что Вы тот человек, который генерирует идеи развития высшей школы и выступает разработчиком многих проектов, но также Вы ректор и я уверен, что Вы, обсуждая любую инновацию в высшем образовании, наверняка, «прикидываете» ее на себя как на руководителя и оцениваете, какие управленческие решения должны быть приняты, пойдет ли этот процесс в сегодняшней ситуации в реальном университете. Проект 5–100 стал одним из ключевых драйверов интеграции российского высшего образования в глобальный рынок. За несколько лет участвующие в проекте университеты существенно продвинулись в международных рейтингах, продемонстрировали рост интенсивности и качества публикационной активности, стали более привлекательными для иностранных студентов. Какие решения, с Вашей точки зрения, позволят не только сохранить достижения ведущих российских университетов, но и будут способствовать дальнейшей интеграции отечественного высшего образования в глобальное пространство?

Я. И. Кузьминов: Действительно, сегодня университеты, участвующие в проекте, устойчиво входят в международные рейтинги и улучшают свои позиции. В 2018 г. 5 из них отмечены в Топ-100 в предметных рейтингах по версии QS, по версии ARWU – 3 университета 5–100 вошли в Топ-100 предметных рейтингов. Тем не менее сегодня Россия – это менее 5 % глобальных научных и технологических фронтов (Франция – это, например, около 20 %). По целому ряду предметных

областей российские вузы пока не входят в число ведущих в мире. Наша страна не присутствует устойчиво в таких важнейших направлениях, как медицина, биотехнологии, транспорт, образование, сельское хозяйство, строительство, урбанистика и архитектура, когнитивные науки. Это создает угрозу потери конкурентоспособности России, углубления технологической и кадровой зависимости в соответствующих секторах.

Группу глобальных исследовательских университетов (ГИУ) необходимо укрепить и расширить через долгосрочное и полноценное финансирование фундаментальных исследований; провести дополнительный конкурсный отбор участников программы 5–100 строго по предметным направлениям; расширить международный рекрутинг ведущих и перспективных ученых, имеющих значимые научные результаты с софинансированием государством 50 % заработной платы таких ученых (аналогичная модель успешно применяется в Китае). Глобально ориентированные вузы должны получать устойчивое финансирование международных научных коллективов не на 2–3 года, а на 7–10 лет, что соответствует всем успешным зарубежным моделям организации науки. Ученые должны иметь долгосрочную поддержку для того, чтобы появлялись новые открытия и технологии.

Необходимо сделать эти университеты центральными агентами экспорта образования в России. Это требует не только развития кадрового потенциала, поддержки больших и долгосрочных научных проектов. Немаловажным фактором выбора университета для иностранных студентов является качество среды для обучения и проживания. В этой части необходимо запустить специальную программу создания современных университетских кампусов: строительство общежитий,

доступной социальной инфраструктуры, переформатирование пространств под новые функциональные назначения (открытые пространства, коворкинги для реализации совместных проектов студентами и т. д.) Иначе мы будем проигрывать на глобальном рынке.

Надо усилить и влияние глобальных исследовательских университетов на систему высшего образования в целом путем создания стимулов и условий для поддержки региональных университетов через практики и инициативы ГИУ. В первую очередь речь идет о сетевых лабораториях, поддержка формирования которых может быть реализована в формате программы, предусматривающей кооперацию одного ведущего университета или научного центра с тремя региональными вузами, сокращенно – «1+3». Конечно, и об образовательных инициативах – массовым использованием вузами онлайн-курсов ведущих университетов.

А. К. Ключев: В докладе НИУ ВШЭ и ЦСР «12 решений для нового образования» большое внимание уделяется задаче поддержки развития региональных вузов, которая к сожалению многих экспертов не нашла прямого отражения в майском указе. Какие вызовы и проблемы в развитии региональных университетов Вам представляются ключевыми? Какие из предложенных в докладе решений дадут наиболее значимый эффект?

Я. И. Кузьминов: Качественное образование, привлекающее наиболее сильных абитуриентов, остается сконцентрированным в традиционных университетских городах и регионах: Москва, Санкт-Петербург, Новосибирская, Свердловская и Томская области, Татарстан. Эти регионы образуют костяк группы регионов с самым крупным бюджетным набором и при этом лидируют по качеству приема. В то же время значительная часть регионов находится в зоне риска – теряются как абитуриенты, так и выпускники университетов. Во многих регионах отсутствуют вузы со средним баллом ЕГЭ зачисленных студентов, соответствующим оценке «отлично». Результаты олимпиады «Я – профессионал» показали очень значительный разрыв качества профессионального образования между ведущими университетами и основной группой вузов.

Базовая проблема региональных университетов состоит в отсутствии (или слабости) собственных исследований и разработок, оторванности от современного глобального уровня науки и технологий. Для региональных университетов

типична практика, когда многие учебные курсы (в том числе в магистратуре и на старших курсах) ведут преподаватели, которые не ведут исследований, не участвуют в практической деятельности.

Развитие вузов в регионах – необходимое требование для обеспечения устойчивого развития территорий. Без поддержки вузов на местах мы рискуем еще больше увеличить переток человеческого капитала, интеллектуального и научного ресурса в крупные регионы и агломерации. Эта задача может быть решена только при участии нескольких групп заинтересованных в развитии высшего образования – федеральных министерств, региональных органов власти, региональных работодателей.

Из конкретных решений назвал бы следующие:

Первое – инвестировать в подъем качества в региональных вузах. В них должна появиться и стать весомой компонента исследований и проектов. У нас сильно недофинансированы региональные вузы и, если мы хотим поднять их, необходимо в каждом сформировать по 3–5 направлениям международные лаборатории, работающие на уровне глобальных стандартов. Если этого нет, то и университета нет. Собрать для этого деньги можно и внутри региона, у нас есть разные регионы по своим параметрам социально-экономического развития.

Второе – это внутренние ресурсы вузов. Здесь вуз должен иметь мужество перестраиваться и отказываться от рутинных элементов образовательного процесса и имеющиеся ресурсы инвестировать в свое развитие: привлечение новых кадров, покупку научного оборудования. Внутренний ресурс есть у каждого университета. По моим подсчетам, при переходе к МООС и замене 30 % курсов онлайн-курсами ведущих университетов региональные вузы сэкономят примерно 20 % фонда оплаты труда, которые могут быть направлены ими на финансирование науки.

Еще одна очень важная вещь – это возможность для регионального руководства финансировать или софинансировать те или иные образовательные программы, а также исследовательские и экспертные работы. Соответствующие инструменты очень слабо сейчас используются, что в значительной степени определяется федеральной подчиненностью вузов. Необходимы решения, вовлекающие региональных игроков в вопросы развития высшего образования на более системном уровне (от совместной разработки стратегии развития вуза до его софинансирования или имущественной поддержки).

Необходимы механизмы, стимулирующие обновление кадров региональных вузов: стажировки и повышение квалификации в ГИУ как минимум для 10 % преподавателей региональных вузов в год, мероприятия по подготовке и привлечению молодых кадров, в том числе в рамках аспирантуры (грантовая поддержка проведения научных исследований в размере не менее полутора средних заработных плат по экономике региона, переход к защите кандидатских и докторских диссертаций при условии обязательного наличия статей, опубликованных в журналах, индексируемых в международных базах).

А. К. Ключев: В экспертных дискуссиях в последнее время среди основных трендов развития высшего образования особое место занимает цифровизация. Каковы, на Ваш взгляд, ключевые направления цифровой трансформации высшего образования и университетов? Что может сделать государство для стимулирования этого процесса?

Я. И. Кузьминов: Во всем мире быстро развиваются технологии, которые открывают новые возможности для образования, задают ему новые задачи. К таким технологиям относятся: искусственный интеллект, big-data, облачные базы знаний, технологии виртуальной и дополненной реальности, игровые модели и симуляторы, технологии распределенного реестра и хранения данных, онлайн-курсы, технологии коммуникации.

Наиболее яркий пример цифровой трансформации образования и университетов – массовые открытые онлайн-курсы. В перспективе с надстройкой в виде онлайн-перевода они могут вытеснить глобально неконкурентоспособные образовательные программы. Массовые открытые онлайн-курсы на глобальных платформах: Coursera, EDx (обе с участием России), Udacity к 2020 г. по аудитории сравняются с численностью студентов в мире.

Сегодня платформы МООС предоставляют специализации – связки курсов, ведущие к получению сертификата о квалификации в определенной области. Наши исследования показывают, что массовые онлайн-курсы не уступают очному высшему образованию по качеству освоения знаний, что в совокупности со стоимостью их прохождения позволяет онлайн-курсам вытеснять слабые офлайн-курсы по критериям цена / качество уже сейчас.

В перспективе искусственный интеллект и возможность анализа больших данных позволят заместить рутинные умственные операции

цифровыми ассистентами, изменят содержание практически всех образовательных программ, в том числе гуманитарных (кроме области «искусство») и многих предметов, основанных на вычислениях и анализе информации – речь идет о резком расширении возможностей студентов освоить материал. Цифровые симуляторы (ролевые и стратегические игры) позволят расширить возможности освоения конкретных технологий и квалификаций. Интеллектуальные системы управления образованием, с одной стороны, создадут возможность формирования индивидуальных образовательных траекторий каждым студентом, с другой – обеспечат эффективный контроль освоения образовательного материала студентами.

Для стимулирования процесса цифровой трансформации и эффективного использования возможностей, которые открывают технологии, необходимо пересмотреть ФГОС и примерные образовательные программы. Необходима легализация цифровых ресурсов, удаленного обучения, сетевого обучения и распределенного (смешанного) обучения. Важно обеспечить перестройку заочного образования путем его перевода на онлайн-курсы Национальной платформы открытого образования Российской Федерации.

Государству необходимо инвестировать средства в разработку и обновление цифровых образовательных ресурсов для высшего образования (гранты на первичную разработку и централизованная закупка удачных решений), поддерживать формирование полных пакетов МООС, которые обеспечат возможность покрытия обязательных дисциплин, соответствующих примерным образовательным программам, разработанным в соответствии с ФГОС для Национальной платформы открытого образования.

А. К. Ключев: В связи с разделением Министерства образования и науки Российской Федерации на два (Министерство просвещения и Министерство науки и высшего образования) многие эксперты опасаются усиления разрывов в системе образования между высшей школой и общим образованием. Как, с Вашей точки зрения, университеты должны выстраивать деятельность по привлечению абитуриентов, по поиску талантов?

Я. И. Кузьминов: Мне кажется, есть несколько направлений, по которым нужно работать университетам. Первое – инвестиции в общеобразовательную школу. Если ты сам не инвестируешь в общее образование, выступаешь просто потребителем, то ты не можешь отобрать тех детей, ко-

торые тебе нужны, не можешь отобрать таланты. Это серьезная проблема. Когда ты инвестируешь в школу, ты обычно работаешь на своих ресурсах, тебе никто за это не платит, но это необходимое инвестирование в качество. Если университет верит в себя, если он считает, что он площадка, где таланты могут развиваться, то он должен найти деньги, должен найти ресурсы, уговорить коллег преподавать школьникам. Это может быть сделано в разных формах: лицей в составе университета, как у «Вышки», предуниверситетов, СУНЦы, системы базовых школ. В любом случае это инвестиции, а не получение дохода (как делали многие вузы в 90-е годы, выстроившие систему платных курсов подготовки «в себя любимых»). Это не имело никакого отношения к талантам. Нужно и тратить, а не только получать, тогда появляется возможность набирать подготовленных студентов.

Второе направление – нужно делать олимпиады, конкурсы, потому что всех не охватить непосредственным преподаванием, непосредственным контактом, вуз должен обязательно участвовать в олимпиадах. Желательно, чтобы они не реализовались одним вузом, олимпиады должны организовывать минимум 10 вузов-партнеров, потому что в противном случае это становится предэкзаменом, есть опасность вырождения.

Третий компонент, который я считаю тоже очень важным – высокая планка, которую нужно удерживать на формальном приеме. Мы регулярно повышали формальные требования по входу, в том числе на платные программы, у нас очень популярное платное образование. Сейчас мы имеем средний балл платного студента выше, чем показатели качества бюджетного приема во многих ведущих российских вузах. В результате нет большого разрыва между платным и бюджетным приемом.

А. К. Ключев: Сегодня управление качеством образования в региональных вузах опирается

преимущественно на административные централизованные механизмы. Однако такой тип регулирования и контроля качества имеет серьезные ограничения. Мы видим усиливающуюся формализацию процедур управления и контроля качества образования, возрастающую громоздкость и трудоемкость процедур. Какие решения в этой сфере могут изменить действующую модель управления качеством образования?

Я. И. Кузьминов: Нам нужно отказаться от гос. аккредитации, от бумажного механизма и заменить ее официальными рейтингами, относящими вузы к определенной группе профессиональных программ. Это решение вызовет соревнование. Когда есть соревнование, есть и инвестиции в улучшение своего места. Проблема в том, что у нас система регулирования практически не имеет соревновательных механизмов. Давайте запустим эти соревновательные механизмы. Есть документальные показатели отчетности, по которым можно соревноваться, например, количество цитирований, средний балл поступающих, средние заработки. Второе – мы можем проводить ежегодные замеры уровня освоения студентами старших курсов базовых предметов. Это очень хороший показатель, который сразу даст понять, где неадекватно учат. Третье – независимая оценка качества выпускных работ. Они все опубликованы, можно делать выборочный или полный анализ выпускных работ, например, плагиата, оригинальности решений и т. д. Четвертое – позиции в олимпиадах, количество участников, количество победителей, устроенных в ведущие компании, количество человек, поступивших в магистратуру или аспирантуру ведущих университетов. Это соревновательный аспект, нужно его узаконить, сделать официальные рейтинги. Соревноваться университеты должны только по проверяемым внешним для себя показателям.





DOI 10.15826/umpra.2018.04.036

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗА НА ОСНОВЕ ЭКОНОМИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ

Е. В. Анохова, О. И. Дранко

*Московский физико-технический институт (государственный университет)
Россия, 117303, г. Москва, ул. Керченская, д. 1 А, корп. 1; anokhova.ev@mipt.ru*

Аннотация. Исследовательская статья с элементами кейса и иллюстрацией конкретных расчетов на основе разработанной модели с использованием данных пилотного вуза. Цель – сформировать модель поддержки управленческих решений по эффективному использованию имущества вуза, провести исследование на основе такой модели и предложить рекомендации по повышению эффективности деятельности вуза в целом. В статье анализируется достаточность бюджета для содержания имущества вуза и обеспечения его текущей деятельности, а также рассматриваются возможности повышения эффективности использования имущества, предлагается модель поддержки принятия управленческих решений в отношении недвижимого имущества вуза. Данная модель формируется из нескольких подмоделей: «учебная деятельность», «научная деятельность», «проживание», «стоимость использования», «развитие имущественного комплекса», «бюджет». Она может использоваться для имитационных расчетов «что если» с целью анализа различных сценариев изменения параметров внешней среды и внутренних параметров управления (в частности, сценариев по достижению стратегических целей вуза) и прогноза результатов деятельности на основе расчетных показателей вуза. Методологической основой исследования явились общенаучные методы, такие как анализ и синтез, моделирование и классификация, а также методы теории принятия решений. Имитационные расчеты позволяют выделить наиболее важные (существенные) факторы влияния на финансовый результат вуза. Например, сценарные и параметрические расчеты показывают, что для вузов с высокой степенью загруженности помещений рост количества студентов (контрольных показателей приема) при прежней эффективности использования помещений требует строительства новых зданий и в текущих условиях функционирования возможен только при поддержке государства. Повышение эффективности использования имущества позволяет обеспечить рост целевых показателей вуза без дополнительных инвестиций со стороны государства. В условиях снижения контингента студентов модель позволяет оценить необходимую величину оптимизации удельных экономических показателей для формирования бездефицитного бюджета. Новым в статье является разработка и построение модели, которая в комплексе увязывает учебную и научную деятельность вуза, формирование расписания для студентов и загрузку аудиторий, содержание помещений и общежитий, а также бюджет вуза. Подход универсален и применим в любом учреждении высшего образования. Разработанная модель может послужить методической основой для тиражирования предложенного подхода и поиска путей повышения эффективности организаций высшего образования. Применение модели для параметров (условий) конкретных вузов позволит их руководству целенаправленно задавать параметры развития вуза для рационального применения программно-целевого подхода по развитию и достижению целевых показателей. В будущем исследователи могут выполнить более детальные эмпирические разработки по совершенствованию с учетом многообразия внутренних и внешних факторов. Результаты данного исследования имеют практическую значимость для проректоров по экономике, административно-хозяйственной работе, начальников финансово-экономических управлений, а также для руководителей вузов, принимающих решения о формировании стратегии развития в условиях ограниченного бюджета с учетом рисков.

Ключевые слова: вуз, экономика, имущество, образовательная деятельность, научная деятельность, эффективность, бюджет, имущественный комплекс

Для цитирования: Анохова Е. В., Дранко О. И. Повышение эффективности деятельности вуза на основе экономического моделирования. Университетское управление: практика и анализ. 2018; 22(4): 9–22. DOI 10.15826/umpra.2018.04.036.

INCREASING THE EFFECTIVENESS OF THE UNIVERSITY BASED ON ECONOMIC MODELING

E. V. Anokhova, O. I. Dranko

*Moscow Institute of Physics and Technology (State University)
1A, building 1, Kerchenskaya str., 117303, Russian Federation; anokhova.ev@mipt.ru*

Abstract. The article is the research paper, with case elements and illustration of specific calculations based on the developed model using the data of a pilot university. Its goal is to form a model for decision support system for the effective use of the institution's property, investigate the model for specific university's data and propose recommendations for improving the effectiveness of the university as a whole. The problem of analyzing the budget sufficiency for maintaining the university's assets and ensuring its current activities is examined in the paper, as well as the opportunity of increasing the efficiency of the use of property. The model is proposed for decision support system for the property of the institution. This model is formed from several submodels: «educational activity», «scientific activity», «living activity», «expenses», «development of the property», and «budget». The model can be used for simulation «what if» analysis of different scenarios of the external and internal parameters (in particular, to estimate the achievement of the strategic goals of the university) and forecasting the results of activities. The methodological basis of the research included general scientific methods, such as analysis and synthesis, modeling and classification, as well as methods of decision theory. Simulation calculations allow us to identify the most significant factors in the impact on the financial result of the university. In particular, for the scenario of high degree of occupancy of premises, the growth in the number of students (admission control indicators) requires the construction of new buildings under current operating conditions and is possible only with the support of the state. The scenario of increasing the efficiency of the use of property makes it possible to achieve the growth of the target indicators of the university without additional investments from the state. For the scenario of a decrease in the contingent of students, the model allows the estimation of the necessary amount of optimization of the specific economic parameters for the formation of a no-deficit budget. The complex covers the educational and scientific activities of the university, the formation of a timetable for students and the occupancy of audiences, maintenance of rooms and hostels, as well as the budget of the university making the developed model new. It is expected that this approach is applicable for different institutions of higher education. The application of the model for the conditions of specific universities will allow their management to set the parameters for the development of the university for the goal-targeted approach for the development. In the future, researchers can develop the model under detailed empirical data, taking into account the variety of internal and external factors. The results of this study can be of practical importance for vice-rectors on economics, administrative affairs, heads of financial and economic departments as well as university executives responsible for taking decisions on strategy development in the context of limited budget taking into account risks.

Keywords: high school, economy, property, educational development, scientific development, efficiency, budget, property complex, development, value management

For citation: Anokhova E. V., Dranko O. I. Increase the effectiveness of the university based on economic modeling. University Management: Practice and Analysis. 2018; 22(4): 9–22. (In Russ.) DOI: 10.15826/umpa.2018.04.036.

Введение

*...системы управления – механизмы,
дающие возможность принимать
скоординированные и эффективные решения.*

Ансофф И. [1]

Потребности современного общества диктуют новые задачи, решение которых требует серьезного пересмотра стратегии, форм и методов обучения и, соответственно, инновационных подходов к управлению высшими учебными заведениями.

В условиях ограниченного финансирования организаций высшего образования (вузов) важным аспектом формирования бездефицитного бюджета является определение экономической эффектив-

ности образовательных программ и повышение их доходности за счет оптимизации управленческих решений на основе рационального использования имущественного комплекса.

Основная цель управления имуществом вузов формулируется с учетом стратегии их развития: формирование условий, обеспечивающих высокий уровень оснащенности образовательного процесса и научно-исследовательской деятельности путем повышения эффективности эксплуатации имущества, управления имущественным комплексом и планирования его развития. Исследователи признают, что управление затратами на содержание имущества является достаточно проблематичным [2].

Вклад компоненты имущественного комплекса в рост доходности может быть чрезвычайно су-

ственным, от эффективности его использования во многом зависит возможность достижения стратегических целей и обеспечение конкурентоспособности вуза. Основными целями решений, принимаемых лицами, осуществляющими управление имущественным комплексом вуза, является инфраструктурное обеспечение основного бизнес-процесса (учебного процесса) при повышении эффективности использования имущественного комплекса.

В качестве инструмента в статье рассматривается «Модель поддержки принятия управленческих решений в отношении недвижимого имущества вуза» (Модель). С учетом исходной информации, нормативных показателей, а также возможных сценариев изменения внешней среды и внутренних параметров управления вузом формируется прогноз результатов деятельности, который сравнивается с контрольными параметрами.

На базе прогноза выдвигаются предложения и принимаются управленческие решения на уровне ректората вуза и центров финансовой ответственности (рис. 1).

Аналогичный подход используется в работе [3], где экономика знаний представлена в виде «черного ящика», куда поступают ресурсы, а на выходе получается результат в виде объемов знаний. Формируется модель (в данной работе – в форме дифференциальных уравнений), рассматриваются сценарии развития с расчетами на основе данных пилотного вуза.

Характер принимаемых решений в значительной мере определяется целями деятельности рассматриваемого объекта – вуза. Соответственно, в данной работе (рис. 2) рассматриваются две основные характеристики использования имущества вуза:

– критерий 1 – коэффициент эффективности использования имущественного комплекса с при-

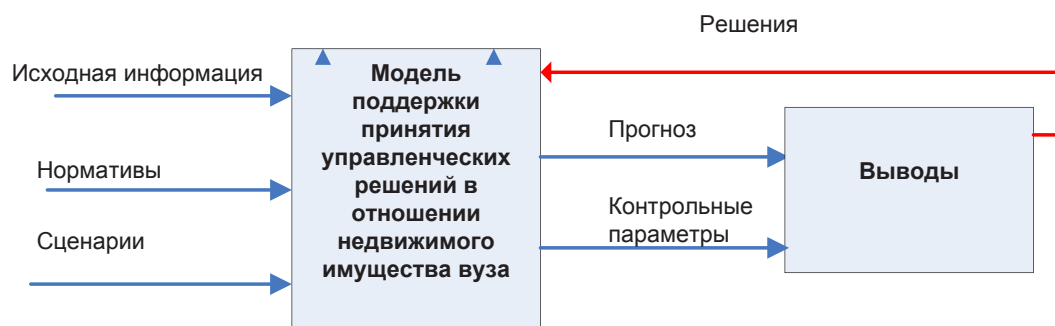


Рис. 1. Укрупненная схема модели поддержки принятия управленческих решений в отношении недвижимого имущества вуза

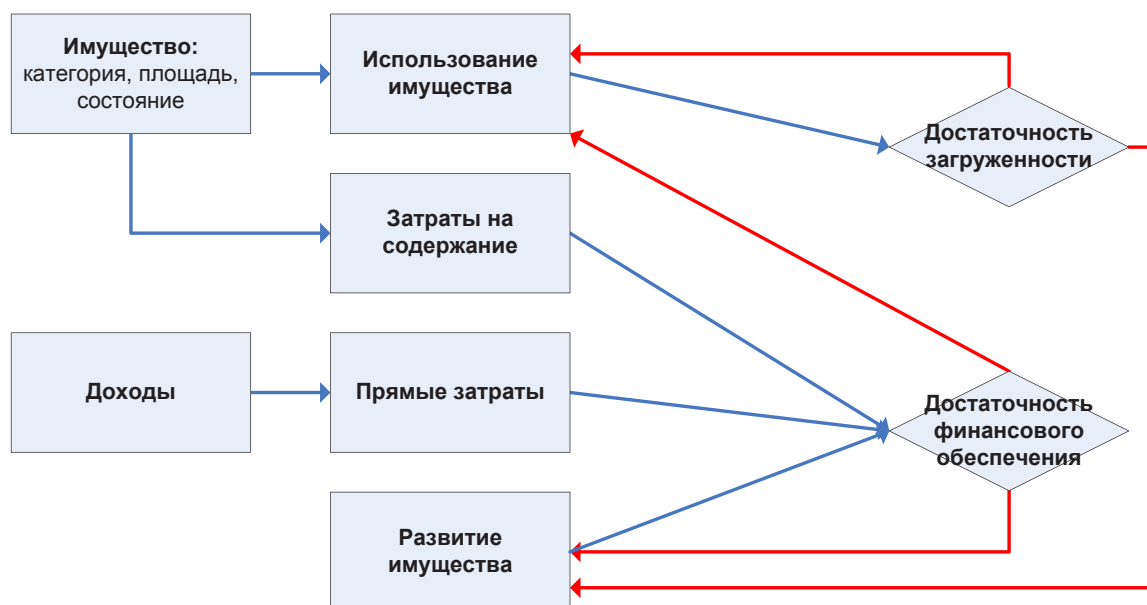


Рис. 2. Укрупненные блоки модели поддержки принятия управленческих решений в отношении недвижимого имущества вуза

вязкой к натуральным показателям, рассчитываемый как процент загруженности недвижимого имущества;

– критерий 2 – коэффициент устойчивости (достаточность финансового обеспечения основной деятельности вуза), определяемый как разность доходов и переменных расходов (показатель маржинального дохода). Примеры анализа образовательной деятельности вуза представлены в [4].

1. Анализ существующих методологических подходов к решению задачи эффективного управления имущественным комплексом

В нормативных документах Министерства образования и науки Российской Федерации¹, являющихся методическими основаниями для подготовки Плана финансово-хозяйственной деятельности вузов и бюджетирования, вопросы комплексной эффективности использования имущественного комплекса не рассматриваются, поэтому представленная модель является актуальной в свете существующих у вузов проблем.

Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 5 сентября 2017 г. № 872 «О внесении изменений в приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 августа 2016 г. № 1052 «О формировании рейтинга качества финансового менеджмента образовательных организаций высшего образования, подведомственных Министерству образования и науки Российской Федерации»² установлены показатели (индикаторы) рейтинга качества финансового менеджмента образовательных организаций высшего образования на 2017–2018 гг., в частности: прирост доходов от приносящей доход деятельности по отношению к прошлому году (показатель финансовой устойчивости), обеспечение соответствия средней заработной платы профессорско-преподавательского состава (ППС) и научных сотрудников среднему

уровню по региону (стратегические показатели), соблюдение пропорции между численностью студентов и ППС и т. д.

Отметим, что на текущий момент отчетность и методы анализа деятельности государственных вузов не позволяют применять методы, применимые для коммерческих организаций [5].

2. Математическая модель поддержки принятия управленческих решений в отношении имущества вуза

Математическая модель поддержки принятия управленческих решений в отношении недвижимого имущества вуза, рассматриваемая в настоящей статье, формируется из подмоделей (рис. 3):

– подмодель «Образовательная деятельность»: определение параметров организации образовательной деятельности (количество студентов, объем учебной нагрузки, количество учебных помещений различного назначения);

– подмодель «Научная деятельность»: определение параметров организации научной деятельности (площадь помещений, объем финансирования, количество научных сотрудников) [6, 7];

– подмодель «Проживание»: расчет площадей, необходимых для проживания студентов, в соответствии с нормами Жилищного кодекса Российской Федерации³;

– подмодель «Другие площади»: расчет прочих площадей, используемых в процессе основной деятельности вуза;

– подмодель «Имущество»: расчет суммарного количества площадей, используемых в процессе деятельности вуза;

– подмодель «Стоимость использования»: расчет балансовой и остаточной стоимости имущества, затрат на эксплуатацию и содержание имущества;

подмодель «Развитие имущества»: расчет затрат на строительство, модернизацию, реконструкцию, капитальный ремонт имущественного комплекса;

– подмодель «Бюджет»: расчет суммарных доходов / расходов и финансового результата деятельности вуза.

В каждой из подмоделей формируются: базовые параметры; параметры управления; прогнозные параметры.

В зависимости от объема доступной информации и времени на ее обработку предлагается

¹ Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 5 сентября 2017 года № 872 «О внесении изменений в приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 августа 2016 г. № 1052 «О формировании рейтинга качества финансового менеджмента образовательных организаций высшего образования, подведомственных Министерству образования и науки Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: <https://минобрнауки.рф/m/документы/10949> (дата обращения: 03.02.2018).

² Федеральный закон от 29 декабря 2004 г. № 189-ФЗ «О введении в действие Жилищного кодекса Российской Федерации» // Российская газета, 2005, 12 января.

³ Федеральный закон от 29 декабря 2004 г. № 189-ФЗ «О введении в действие Жилищного кодекса Российской Федерации» // Российская газета, 2005, 12 января.



Рис. 3. Схема подмоделей

использовать следующие уровни агрегирования, представленные в табл. 1).

Таблица 1

Уровни агрегирования показателей

№ п/п	Вид показателей	Способ / метод ведения расчетов
1	Агрегированные	По усредненным показателям вуза в целом
2	Детализированные по категориям	По усредненным показателям по категориям
3	Детализированные по учебным программам, помещениям, обучающимся	По учебным программам, помещениям, обучающимся и т. п.
4	Нормативные	Расчет по нормативам

Подмодель «Учебная деятельность»

Основной процесс (бизнес-процесс) вуза, который представлен в виде учебного плана, календарного учебного графика, рабочих программ учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), реализуется в виде образовательных программ высшего образования по разным направлениям подготовки (специальностям), то есть комплекса основных характеристик образования (объем, содержание, планируемые резуль-

таты), организационно-педагогических условий, форм аттестации.

Общее количество обучающихся определяется как сумма обучающихся по программам и группам с учетом коэффициента приведения:

$$BV_{\text{всего}} = \sum_{\text{программы}} \sum_{\text{группы}} k_{\text{приведения}} * V_{\text{программы, группы}}$$

Общее количество аудиторных академических часов определяется как сумма академических часов по программам и группам, умноженных на долю академических часов по каждой программе и группе:

$$H_{\text{ауд, всего}} = \sum_{\text{программы}} \sum_{\text{группы}} d_{\text{ауд}} * H_{\text{программы, группы}}$$

Загрузка аудитории в академических часах определяется по расписанию:

$$AH_{\text{ауд, всего}} = \sum_{\text{семестры}} \sum_{\text{недели}} AH_{\text{недели, семестры}}$$

Длительность учебного года в неделях определяется по учебному плану $T_{\text{неделя}}$.

В качестве параметров управления в подмодели «Учебная деятельность» используются следующие:

- количество обучающихся;
- дополнительное количество групп;

- среднее количество обучающихся в группе;
- количество аудиторных академических часов по программам и группам;
- длительность учебного года;
- количество аудиторных часов на одну аудиторию в неделю.

Подмодель «Научная деятельность»

Общая площадь помещений для проведения научных исследований определяется как сумма площадей помещений, используемых в научной деятельности:

$$NS_{\text{всего}} = \sum_{\text{здания}} \sum_{\text{категории}} NS_{\text{здания, категории}}$$

В качестве параметров управления в подмодели «Научная деятельность» используются следующие параметры:

- количество научных проектов и их финансирование;
- средняя площадь помещений, используемых в научной деятельности.

Подмодель «Проживание»

Общая площадь помещений для проживания студентов и аспирантов определяется как сумма площадей помещений по зданиям и категориям:

$$HS_{\text{всего}} = \sum_{\text{здания}} \sum_{\text{категории}} HS_{\text{здания, категории}}$$

Общее количество проживающих определяется как сумма проживающих по зданиям (общежитиям), увеличенная на коэффициент дополнительной загрузки проживающих с нерегулярной загрузкой (заочники, участники конференций и т. п.)

$$HB_{\text{прож}} = \sum_{\text{здания}} \sum_{\text{категории}} HB_{\text{здания, категории}} * (1 + K_{\text{доп. прож.}})$$

В качестве параметров управления в подмодели «Проживание» используются следующие:

- средняя площадь на одного проживающего;
- средний процент проживающих от общего количества обучающихся.

Подмодель «Другие площади»

Подмодель «Другие площади» включает площади следующих категорий:

- помещения кафедр, не используемых как аудитории;
- помещения общего назначения (коридоры, холлы, лифты, лестницы и т. п.);
- помещения, используемые для размещения АУП, ИТР, ХОП, УВП;
- библиотеки, культурные центры, спортзалы;

- столовые и буфеты;
- другие помещения.

Общая площадь помещений, относимых к помещениям общего назначения и аналогичных, определяется как сумма площадей помещений, относимых к другой деятельности по категориям:

$$OS_{\text{всего}} = \sum_{\text{здания}} \sum_{\text{категории}} OS_{\text{здания, категории}}$$

Подмодель «Имущество»

В данной работе под имущественным комплексом вуза (Имущество) понимается его часть в виде внеоборотных активов (зданий, помещений) и не рассматриваются такие активы, как оборудование, нематериальные активы, оборотные активы.

Общая площадь помещений определяется как сумма площадей помещений по зданиям и категориям:

$$S_{\text{всего}} = \sum_{\text{здания}} \sum_{\text{категории}} S_{\text{здания, категории}}$$

Общая площадь аудиторий определяется как сумма площадей аудиторий по зданиям и категориям:

$$AS_{\text{всего}} = \sum_{\text{здания}} \sum_{\text{категории}} AS_{\text{здания, категории}}$$

В качестве параметра управления в подмодели «Имущество» используется: изменение средней загрузки аудиторий. Подробно возможность изменения средней загрузки аудитории представлена в [8], более подробное описание метода представлено в работах [9, 10]. Описание имущественного комплекса вуза представлено в [11, 12].

Подмодель «Стоимость использования»

Экономические характеристики расходов на содержание имущества включают:

- балансовую и остаточную стоимость помещений;
- стоимость оборудования, закрепленного за помещением;
- статьи затрат содержания имущества: коммунальные услуги (электроэнергия, вода и водоотведение, отопление и ГВС), работы, услуги по содержанию имущества (текущий ремонт, капитальный ремонт, техническое обслуживание установок охранной сигнализации, вывоз ТБО, дезработы, прочее), налог на имущество и налог на землю;
- нормы потребления коммунальных услуг по видам ресурсов по помещению: фактиче-

ские (по счетчикам), расчетные (в соответствии с учетной политикой распределения затрат), плановые;

– стоимость коммунальных услуг, в том числе работ и услуг по содержанию имущества, ставки налогов.

Объем потребления ресурсов (электроэнергия, водоснабжение и водоотведение, а также ремонты, вывоз ТБО, дезработы, другие работы) в натуральном выражении рассчитывается по формуле

$$CV_{\text{ресурс}} = \sum_{\text{здания}} CV_{\text{ресурс, здания}}$$

Задаются параметры:

- цена ресурсов $P_{\text{ресурс}}$;
- база для распределения расходов⁴;
- площади зданий, по основным категориям использования зданий: учебные, жилые, технические $S_{\text{здание}}$;
- удельное потребление ресурсов $SC_{\text{ресурс}}$;
- суммарные расходы по отдельным статьям определяются произведением объема потребления ресурсов в натуральном выражении и их цены:

$$C_{\text{ресурс}} = P_{\text{ресурс}} * CV_{\text{ресурс}}$$

– суммарные расходы определяются суммированием по основным статьям «Коммунальные услуги», «Работы, услуги по содержанию имущества», «Налоги на имущество», «Налоги на землю» (с разбиением по соответствующим подстатьям).

$$UC_{\text{использование}} = \sum_{\text{ресурс}} C_{\text{ресурс}}$$

В качестве параметров управления в подмодели «Стоимость использования» используются следующие параметры:

- цена ресурсов;
- удельное потребление ресурсов.

Подмодель «Развитие имущества»

В подмодель «Развитие имущества» отнесены статьи (с соответствующими подстатьями), которые связаны с развитием отдельных объектов имущественного комплекса:

- строительство;
- модернизация;
- реконструкция;
- капитальный ремонт;
- аренда имущества;
- сдача в аренду имущества;
- закупка объектов недвижимости;
- реализация объектов недвижимости.

⁴ В данной версии подмодели в качестве базы для распределения расходов используется площадь зданий.

Расчеты параметров подмодели «Развитие имущества» проводятся по следующим формулам:

– объем выполняемых работ по развитию,

$$CV_{\text{ресурс}} = \sum_{\text{здания}} CV_{\text{ресурс, здания}}$$

как правило, привязан к 1 кв. м помещений;

– цена ресурсов $P_{\text{ресурс}}$ по выполняемым работам за 1 кв. м помещений;

– суммарные расходы по отдельным статьям определяются произведением объема потребления ресурсов в натуральном выражении и их цены

$$C_{\text{ресурс}} = P_{\text{ресурс}} * CV_{\text{ресурс}}$$

– суммарные расходы определяются суммированием по основным статьям «Строительство», «Реконструкция», «Капитальный ремонт»

$$DC_{\text{использование}} = \sum_{\text{ресурс}} C_{\text{ресурс}}$$

В качестве параметров управления в подмодели «Развитие имущества» используются следующие параметры:

- объем выполняемых работ;
- цена ресурсов.

Подмодель «Бюджет»

Суммарные доходы определяются доходами по видам деятельности

$$R_{\text{всего}} = \sum_{\text{виды}} R_{\text{виды}} = R_{\text{учебная}} + R_{\text{научная}} + R_{\text{проживание}} + R_{\text{другая}}$$

Доходы от образовательной деятельности определяются количеством обучающихся на бюджетной и внебюджетной основе с учетом средней цены по стоимостным группам:

$$R_{\text{учебная}} = \sum_{\text{группы}} \sum_{\text{виды}} P_{\text{вид, группа}} * B_{\text{вид, группа}}$$

Доходы (оплата) от проживания в общежитиях определяются количеством проживающих с учетом средней цены за проживание по категориям проживающих:

$$R_{\text{проживание}} = \sum_{\text{виды}} HP_{\text{вид}} * HB_{\text{вид}}$$

Доходы по научной деятельности определяются суммой доходов по проектам:

$$R_{\text{научная}} = \sum_{\text{темы}} R_{\text{научная, темы}}$$

Доходы от других видов деятельности определяются суммой доходов по отдельным работам/услугам:

$$R_{\text{другие}} = \sum_{\text{темы}} R_{\text{другие, темы}}$$

Суммарные расходы (TC) можно разбить на следующие укрупненные блоки:

- прямые расходы, увязанные с источниками получения доходов VC ;
- расходы по использованию имущества, увязанные с имуществом UC ;
- косвенные расходы (другие расходы, не увязанные с источниками доходов) FC ;
- расходы на развитие имущественного комплекса (не связанные с текущим функционированием) DC ;
- транзитные расходы MC (стипендиальный фонд), которые можно не учитывать в доходах и расходах;
- прочие расходы OC .

$$TC = VC + FC + UC + DC + OC.$$

Финансовый результат (TR) определяется как разность доходов и суммарных расходов:

$$TR = R_{\text{всего}} - TC.$$

В качестве параметров управления в подмодели «Бюджет» используются следующие параметры:

- объем услуг по видам деятельности (количество обучающихся, проживающих, количество проектов НИОКР, другие);
- цена услуг по видам деятельности;
- удельные параметры использования ресурсов (трудовых, материальных, коммунальных).

3. Анализ сценариев развития вуза с помощью модели

Рассмотрим варианты частных и комплексных сценариев, в которых изменяются параметры модели поддержки принятия управленческих решений в отношении недвижимого имущества на примере пилотного вуза.

Частный сценарий «Увеличение загрузки имущества по учебной деятельности»

Экспертная оценка возможности изменения параметров использования помещений (имущественных комплексов) при реализации образовательных программ вуза показывает, что увеличение загрузки (на 10% в данном расчете) позволяет обеспечить выполнение учебного плана при меньшем количестве аудиторий общего пользования (на 23% – 30% в данном расчете).

При использовании консервативного подхода будем считать, что возможность увеличения загрузки и сокращения использования аудиторий общего пользования (специализация аудиторий общего пользования, различные локации и т. п.) составляет 10%. Будем предполагать, что возможно пропорциональное высвобождение площадей общего назначения (коридоры и т. п.). В табл. 2 приведен расчет оценки изменения требуемых площадей при перераспределении загрузки отдельных аудиторий⁵. Изменения по лабораториям не предполагается. Оценка общего изменения аудиторных площадей составляет –4,5%.

Предположим, что при изменении аудиторных площадей в той же пропорции изменятся (см. табл. 3):

⁵ Здесь и далее представлены данные пилотного вуза.

Таблица 2

Оценка изменения аудиторных площадей при изменении загрузки

Тип аудитории	Количество	Макс. вместимость	Площадь по нормативу, кв. м	Изменение площадей	Площадь измен., кв. м	Площадь высвобождения, кв. м
Поточные	9	1733	3 66	-10%	3119	347
Полупоточные	90	5671	11 342	-10%	10 208	1134
Семинарские	26	662	1324	-10%	1192	132
Малые	14	189	378	-10%	3 0	38
Лаборатории	173	2454	14 724	0%	14 724	0
Прочие	326		5387	0%	5387	0
Общий итог	662		36 621	-4,5%	34 970	1651

Таблица 3

Оценка общего изменения площадей при изменении загрузки

Показатели	Ед. изм.	Факт	Изменение управляющего показателя	Прогноз / потребность	Изменение показателя
Подмодель «Потребность в площадях»	кв. м	81 006	–	77 197	-3809
– полезная площадь аудиторий	кв. м	36 621	–4,5 %	34 970	-1651
– полезная площадь кафедр	кв. м	7141	-359	6781	-359
– полезная площадь помещений, используемых для НИОКР	кв. м	1508	–	1508	0
– другие помещения	кв. м	35 736	-1799	33 937	-1 799

Общая оценка высвобождения площадей составит 3809 кв. м.

- площади общего назначения;
- площади кафедр;
- площади помещений для размещения АУП, ИТР, ХОП, УВП.

Отметим, что в рамках данного частного сценария не рассматривается изменение экономических показателей, так как создаются возможности для альтернативного использования имущества, но решения об использовании имущества рассматриваются в других частных сценариях.

Частный сценарий «Перераспределение загрузки имущества»

В частном сценарии «Увеличение загрузки имущества по учебной деятельности» рассмотрены следующие варианты возможности высвобождения учебных и других площадей.

- Неиспользуемые площади не будут использованы эффективно. Средний коэффициент загрузки аудиторий за счет перераспределения не изменится. Данный вариант не будем рассматривать в качестве рационального.
- Неиспользуемые площади будут переданы условно-бесплатно для использования в иных целях, например, для выполнения НИОКР. Для бюджета НИОКР использование площадей не становится дополнительной статьей расходов в явном виде, но косвенно вуз получает дополнительный доход за счет возможности проведения других работ.
- Неиспользуемые площади будут переданы для иных целей с компенсацией затрат на содержание по принятым в вузе правилам компенсации расходов за использование имущества. В этом случае дополнительный доход

от перераспределения загрузки может быть явно оценен.

Для количественных оценок используем оценку расходов на содержание помещений, составляющую для пилотного вуза 1229 руб. / кв. м. в год⁶. При условии явной компенсации расходов за использование площадей при высвобождении площади 3809 кв. м дополнительный доход составит 4683 тыс. руб.

Отметим, что получение дополнительного дохода от перераспределения загрузки имущества возможно при выполнении ряда необходимых условий⁷:

- получение дополнительного источника доходов;
- организация правил взимания платы за выделяемые помещения (имущество).

Частный сценарий «Текущий ремонт»

В ряде случаев при подготовке соответствующей внутренней нормативно-договорной документации расходы на текущий ремонт могут быть вменены в обязанность распорядителям имущества (центрам финансовой ответственности), и расходная нагрузка по поддержанию качества имущества будет перераспределена между централизованным бюджетом вуза и бюджетом учебных программ / НИОКР.

В пилотном вузе расходы по текущему ремонту составляют в среднем 21,18 руб. / кв. м в год, с общими затратами 2 799 323 руб.

⁶Здесь и ниже приведены цифры условного расчета пилотного вуза.

⁷Для целей анализа должен быть обеспечен отдельный учет расходов, относящихся к использованию имущества, в разрезе помещений и подразделений.

Частный сценарий «Капитальный ремонт»

Целесообразность капитального ремонта для восстановления основной функции из-за износа выглядит обоснованной для зданий со степенью износа более 75 % (основные суммы на капитальный ремонт) для пилотного вуза (табл. 4):

- здание учебного корпуса № 3;
- здание учебного корпуса № 1.

Для других объектов целесообразность капитального ремонта может быть обусловлена выходом из рабочего состояния части здания.

Решение об обоснованности капитального ремонта можно принять на основании показателей, которые определяются по дополнительному денежному потоку от восстановления функций объекта недвижимости и затрат на восстановление его функций:

- чистый дисконтированный доход⁸ [13, с. 164];
- внутренняя ставка доходности;
- индекс прибыльности;
- срок окупаемости.

Пример. В качестве иллюстрации рассмотрен капитальный ремонт общежития № 1, где из 673 койко-мест 194 аварийных. Соответственно, подлежат заселению 479 койко-мест.

Общая площадь здания 9471 кв. м. Площадь, подлежащая капитальному ремонту, пропорциональна количеству аварийных мест, и составляет 9471 кв. м * 194 койко-мест / 673 койко-мест = 2730 кв. м.

⁸Чистый дисконтированный доход определяется как доход от проекта нарастающим итогом с учетом дисконтирования по формуле

$$ЧДД = \sum_{t=0}^n \frac{CF_t}{(1+k)^t},$$

где CF_t – дополнительные денежные потоки, генерируемые проектом в период t , k – коэффициент дисконтирования.

Стоимость капитального ремонта на 1 кв. м принята равной рыночной в регионе и составляет 10 тыс. руб. / кв. м.

Общие затраты на капитальный ремонт аварийных мест составляют 27 301 248 руб.

Доходы от проживания 194 студентов при цене 464 руб. / мес. составят 1 080 192 руб.

В предположении, что дополнительные прямые затраты на обслуживание дополнительного количества койко-мест включают расходы на электроэнергию, тепло- и водоснабжение, можно оценить их величину 684 124 руб.

Дополнительная прибыль от ввода аварийных мест составит 1 080 192 руб. – 684 124 руб. = 396 068 руб.

Срок окупаемости PBP (PayBack Period) рассчитаем по упрощенной формуле [11, 12]:

$$PBP = IC / CF + P_{сmp},$$

где CF – средний денежный поток после выхода на проектную мощность, IC – величина финансирования (Initial Costs), $P_{сmp}$ – длительность периода от начала реализации проекта до выхода на проектную мощность.

Для нашего примера $PBP = 27\,301\,248 / 396\,068 + 1 = 70$ лет.

Чистый дисконтированный доход составит –23 580 755 руб. при ставке дисконтирования 5 % годовых.

Внутренняя ставка доходности равна –18 %.

Индекс прибыльности (с учетом дисконтирования) – 0,14.

Для данного примера экономическая целесообразность капитального ремонта аварийных мест в общежитии отсутствует.

Предельная величина затрат на капитальный ремонт для окупаемости затрат с учетом обесце-

Таблица 4

Расходы по капитальному ремонту по зданиям

Наименование	Категория	Состояние	Площадь, кв. м	Капитальный ремонт, руб.	Степень износа
ИТОГО			54 946,9	11 062 846	
Здание нежилое (котельная)	хозяйственное	Рабочее	112,3	484 000	46 %
Здание нежилое (4 учебный корпус)	Учебное	Рабочее	5074,4	206 435	47 %
Здание нежилое учебно-лабораторный корпус № 5	Учебное	Рабочее	8409,9	512 814	46 %
Здание учебного корпуса № 3	Учебное	Рабочее	6104,8	3 947 786	97 %
Здание учебного корпуса № 1	Учебное	Рабочее	19 864,7	3 647 593	78 %
Здание общежития № 1	Жилое	Требуется ремонта	9471,0	2 056 323	48 %
Общежитие № 3	Жилое	Рабочее	5909,8	207 895	42 %

нивания денег (дисконтирования) в течение 15 лет составляет 3 720 493 руб. (данный пример).

Под комплексным сценарием будем рассматривать одновременное изменение совокупности параметров при следующих допущениях⁹:

- цены по обучению, стоимость выполнения НИОКР не изменяется;
- площадь других помещений изменяется пропорционально площади аудиторий;
- прямые расходы изменяются пропорционально доходам;
- оплата прочих работ, услуг изменяется пропорционально доходам;
- расходы на использование имущества – пропорциональны площадям;
- накладные расходы не изменяются (условно-постоянные);
- учет инфляции (индексации цен) не проводится;
- дефицит площадей покрывается новым строительством.

Комплексный сценарий увеличения контингента студентов (+10 % набора) при сохранении уровня эффективности деятельности вуза

Данный сценарий характеризуется следующими параметрами:

- увеличение набора обучающихся на 10 %, равномерно по всем категориям;
- увеличение количества проектов НИОКР на 10 %;
- увеличение проживающих в общежитии на 10 %;
- параметры эффективности остаются неизменными.

Результаты расчета:

- потребность в учебных площадях увеличивается на 10 %, или 7780 кв. м, см. табл. 5¹⁰;
- потребность в площадях общежитий увеличивается на 9,4 %, или 4422 кв. м (менее процента роста проживающих, с учетом аварийных мест);
- чистый результат (дефицит финансирования) составляет –264 900 620 руб.

Сводные показатели сценария представлены в табл. 6.

Вывод

– Необходимы дополнительные площади для осуществления образовательной деятельности;

⁹ Данные допущения могут изменяться в сценариях.

¹⁰ Изменение площадей в расчете пропорциональное, так как по каждой подстатье сценария при укрупненных расчетах предполагается пропорциональное изменение параметров.

– В случае строительства дополнительных помещений финансовый результат значительно ухудшается;

– Сценарий практически не реализуем без финансирования в рамках Федеральной адресной инвестиционной программы (ФАИП).

Комплексный сценарий увеличения контингента студентов (+10 % набора) с повышением уровня эффективности деятельности вуза

Данный сценарий характеризуется следующими параметрами:

- увеличение количества обучающихся на 10 %, равномерно по всем категориям;
- увеличение количества проектов НИОКР на 10 %;
- увеличение количества проживающих в общежитии на 10 %.

Повышается эффективность:

- количество занятий на 1 аудиторию в неделю увеличивается на 5 %;
- средний размер используемой аудитории уменьшается на 5 %¹¹;
- площадь на 1 койко-место уменьшается на 7 %¹².

Результаты расчета:

- потребность в учебных площадях практически не изменяется;
- потребность в площадях общежитий практически не изменяется;
- чистый финансовый результат составляет +76 507 269 руб.

Реализация комплексного сценария роста позволит вузу обеспечить рост на уровне «скрытых чемпионов» [16].

Сводные показатели сценария представлены в табл. 7.

Вывод

Повышение эффективности деятельности вуза компенсирует потребность в дополнительных площадях из-за роста набора студентов.

Комплексный сценарий уменьшения контингента студентов (–10 % набора) с повышением эффективности деятельности вуза и сдачей в аренду помещений

Данный сценарий характеризуется следующими параметрами:

- уменьшение количества обучающихся на 10 %, равномерно по всем категориям;

¹¹ Занятия в аудиториях меньшего размера.

¹² Заселение студентов производится при соблюдении нормативов.

Таблица 5

Изменение учебных площадей

Показатели	Ед. изм.	Факт	Изменение управляющего показателя	Прогноз / потребность	Изменение показателя
Аудитории, чистая площадь	кв. м	24 170	10,0 %	26 587	2417
Помещения для ППС, обслуживающие программы, чистая площадь	кв. м	1615	162	1777	162
Учебные офисы, чистая площадь	кв. м	5525	553	6078	553
Помещения АУП, ИТР, ТП, АХО, универ.УВП	кв. м	14 794	1480	16 274	1480
Научные подразделения, чистая площадь	кв. м	0		0	0
Помещения общего назначения, по коэф. к аудиториям	кв. м	17 082	1708	18 791	1708
Другие помещения	кв. м	14 616	1462	16 078	1462

Таблица 6

Основные показатели, сценарий роста без эффективности

Показатели	Ед. изм.	Факт	Прогноз / потребность	Изменение показателя
Чистая прибыль (чистый результат)	руб.	27 512 174	-134 777 788	-162 289 962
Здания – общая площадь	кв. м	132 162	140 805	8643
Обучающиеся, в расчете	чел.	10 586	11 645	1059
Жилые места (общежития), всего	мест	2959	3236	277
Затраты на строительство и капремонт	руб.	198 250 533	457 556 510	259 305 976
Доходы	руб.	1 694 188 351	1 851 868 506	157 680 154

Таблица 7

Основные показатели, сценарий роста с повышением эффективности

Показатели	Ед. изм.	Факт	Прогноз / потребность	Изменение показателя
Чистая прибыль (чистый результат)	руб.	27 512 174	83 469 175	55 957 001
Здания – общая площадь	кв. м	132 162	132 655	493
Обучающиеся, в расчете	чел.	10 586	11 645	1059
Жилые места (общежития), всего	мест	2959	3236	277
Затраты на строительство и капремонт	руб.	198 250 533	224 120 351	25 869 818
Доходы	руб.	1 694 188 351	1 869 188 825	175 000 474

– увеличение количества проектов НИОКР на 30 %;

– уменьшение количества проживающих в общежитии на 10 %;

– высвобождающиеся площади сдаются в аренду¹³.

¹³ По согласованию с учредителем.

Повышается эффективность:

– количество занятий на 1 аудиторию в неделю увеличивается на 5 %;

– средняя площадь использованных аудиторий в учебном процессе уменьшается на 5 %.

Результаты расчета:

– потребность в учебных площадях уменьшается на 21 822 кв. м;

– чистый финансовый результат после учета затрат составляет +85 090 777 руб.

Сводные показатели сценария представлены в табл. 8.

Вывод

Уменьшение набора студентов с повышением эффективности использования имущества высвобождает используемые площади. Сдача в аренду площадей увеличивает финансовый результат.

Результаты исследования

В работе предложена модель поддержки принятия управленческих решений в отношении имущества вуза. Данная модель состоит из подмоделей учебной и научной деятельности вуза, а также содержания и развития имущества вуза и некоторых вспомогательных подмоделей.

Модель использует информацию управленческого учета, представленную в модельных таблицах с описанием параметров, и позволяет проанализировать сценарии развития вуза.

В статье рассмотрены расчеты по данным пилотного вуза, в том числе параметры принятия управленческих решений в отношении недвижимого имущества вуза, промежуточные и итоговые результаты, экспертные оценки; оценены последствия принимаемых управленческих решений в виде частных сценариев, рассмотрены и оценены комплексные сценарии изменений. Показано, что рост набора студентов при сохранении уровня эффективности использования имущества вуза приводит к значительному уменьшению (в модельных расчетах – к отрицательному) финансового результата. Повышение эффективности использования имущества вуза является существенным фактором стабилизации бюджета вуза и финансового результата его деятельности.

Список литературы

1. Ансофф И. Стратегическое управление. М., 1989. 358 с.
2. Агеева И. А., Замбрыцкая Е. С., Ягодин В. В. Управление безубыточностью работы вузов на современном этапе // Университетское управление: практика и анализ. 2017. № 4. С. 76–83.
3. Патутин Е. С. Модель динамики экономики знаний вуза // Вестник СамГУПС. 2013. № 1 (19). С. 22–27.
4. Дранко О. И., Отарашвили З. А. Двухуровневая оценка маржинального дохода вуза // Вестник РосНОУ. 2016. № 3. С. 33–44.
5. Киселева В. А., Овчинникова П. В. К вопросу об эффективности управления имуществом предприятия // Вестник ЮУрГУ. Серия: Экономика и менеджмент. 2012. № 22. С. 3–12.
6. Спицын В. В. Анализ процессов интеграции томских вузов в инновационную экономику в период кризиса // Известия Томского политехнического университета. 2012. № 6. Т. 320. С. 13–18.
7. Шестак В. П. Вузы и инновационная экономика // Высшее образование в России. 2014. № 11. С. 57–65.
8. Дранко О. И., Отарашвили З. А. Использование метода «затраты-эффект» для повышения коэффициента загрузки аудиторий вуза // Вестник РосНОУ. 2016. № 4. С. 43–50.
9. Бурков В. Н. Механизмы управления: Управление организацией: планирование, организация, стимулирование, контроль: учебное пособие / В. Н. Бурков, И. В. Буркова, М. В. Губко; под ред. Д. А. Новикова. М.: ЛЕНАНД, 2013. 216 с.
10. Дранко О. И., Ириков В. А. Метод «Затраты-эффективность» как инструмент выбора приоритетных проектов предприятий // Управленческий учет. 2011. № 4. С. 15–20.
11. Василенко Н. В., Линьков А. Я. Экономика образования. М.: Инфра-М, 2018. 413 с.
12. Шемятихина Л. Ю., Лагутина Е. Е. Менеджмент и экономика образования. Учебное пособие. М.: Феникс, 2016. 442 с.
13. Ковалев В. В. Финансовый менеджмент: теория и практика / В. В. Ковалев. М.: Проспект, 2014. 1104 с.

Таблица 8

Основные показатели, сценарий падения с повышением эффективности и сдачей в аренду помещений

Показатели	Ед. изм.	Факт	Прогноз / потребность	Изменение показателя
Чистая прибыль (чистый результат)	руб.	27 512 174	85 090 777	57 578 603
Здания – общая площадь	кв. м	132 162	110 340	-21 822
Обучающиеся, в расчете	чел.	10 586	9 527	-1 059
Жилые места (общежития), всего	мест	2 959	2 682	-277
Затраты на строительство и капремонт	руб.	198 250 533	198 250 533	0
Доходы	руб.	1 694 188 351	1 757 360 279	63 171 928

14. Дранко О. И. Финансовый менеджмент: Технологии управления финансами предприятия. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. 351 с.

15. Брейли Р. Принципы корпоративных финансов: 7-е издание / Ричард Брейли, Стюарт Майерс // Пер. с англ. М.: ЗАО «Олимп-Бизнес», 2017. 1008 с.

16. Симон Г. Скрытые чемпионы 21 века. Стратегии успеха неизвестных лидеров мирового рынка: переводное издание. / Г. Симон, А. Ю. Юданов, Н. Н. Думная; под науч. ред. проф. А. Ю. Юданова. М.: КНОРУС, 2015. 240 с.

References

1. Ansoff I. Strategicheskoe upravlenie [Strategic Management]. Moscow, Economica, 1989. 358 p.
2. Ageeva I. A., Zambrzhitskaia E. S., Yagodin V. V. High-school management using break-even analysis approach // University management: practice and analysis, 2017, no. 4, pp. 76–83.
3. Patutina E. S. Model of the dynamics of the knowledge economy of the university // Vestnik of Samara State Technical University, 2013, № 1 (19), pp. 22–27.
4. Dranko O. I., Otashashvili Z. A. Dvukhurovnevaya otsenka marzhinal'nogo dokhoda vuza [Two-level Assessment of the University's Marginal Income: Bulletin of the Russian New University] // Vestnik RosNOU, 2016, № 3, pp. 33–44.
5. Kiseleva V. A., Ovchinnikova P. V. On the issue of the effectiveness of property management company [On the issue of the effectiveness of property management company] // Bulletin of the South Ural state university. Series: Economics and Management, 2012, № 22, pp. 3–12.
6. Spitsin V. V. Analysis of the processes of integration of Tomsk universities in the innovation economy in times of crisis // Bulletin of the Tomsk Polytechnic University, 2012, № 6. T. 320, pp. 13–18.
7. Shestak V. P. Universities and the transition to an innovation economy in the russian regions // Higher Education in Russia, 2014, № 11, pp. 57–65.

8. Dranko O. I., Otashashvili Z. A. Ispol'zovanie metoda «zatraty-effekt» dlya povysheniya koeffitsienta zagruzki auditorii vuza [Use of the «Cost-Benefit» Method to Increase the Load factor of University classrooms: Bulletin of the Russian New University]. Vestnik RosNOU, 2016, № 4, pp. 43–50.

9. Burkov V. N., Burkova I. V., Gubko M. V. Mekhanizmy upravleniya: Upravleniye organizatsiyey: planirovaniye, organizatsiya, stimulirovaniye, kontrol': uchebnoye posobiye [Management mechanisms: Organization management: planning, organization, stimulation, control: a manual]. Ed. D. Novikov. Moscow: LENAND, 2013. 216 p.

10. Dranko O. I., Irikov V. A. Metod «Zatraty-effektivnost'» kak instrument vybora prioritnykh proyektov predpriyatiy. [The «Cost-effectiveness» method as a tool for selecting priority projects of enterprises]. Upravlencheskiy uchet, 2011, № 4, pp. 15–20.

11. Vasilenko N. V., Linkov A. Ya. Ekonomika obrazovaniya. Uchebnik. [Economics of Education. Textbook]. Moscow, Infra-M, 2018. 413 p.

12. Shemyatikhina L. Yu., Lagutina Ye. Ye. Menedzhment i ekonomika obrazovaniya [Management and Economics of Education. Tutorial]. Moscow, Feniks, 2016. 442 p.

13. Kovalev V. V. Finansovyy menedzhment: teoriya i praktika [Financial Management: Theory and Practice]. Moscow: Prospect, 2014. 1104 p.

14. Dranko O. I. Finansovyi menedzhment: Tekhnologii upravleniya finansami predpriyatiya [Financial Management: Technologies of the Financial Management of the Enterprise]. Moscow, YUNITI-DANA, 2004. 351 p.

15. Brayley R. Principles of Corporate Finance: 7th Edition. Transl. with English. Moscow, Olimp-Business CJSC, 2017. 1008 p.

16. G. Simon, A. Yu. Yudanov N. N. Dumnyaya Skrytyye chempiony 21 veka. Strategii uspekha neizvestnykh liderov mirovogo rynka: perevodnoye izdaniye. [Hidden champions of the 21st century. Strategies for the success of unknown leaders of the world market]. Moscow: KNORUS, 2015. 240 p.

Информация об авторах / Information about the authors:

Елена Владимировна Анохова – кандидат экономических наук, проректор по экономике и финансам; anokhova.ev@mipt.ru.

Олег Иванович Дранко – кандидат физико-математических наук, доцент, зам. зав. кафедры инновационного менеджмента; 8-495-408-63-81; dranko.oi@mipt.ru.

Elena V. Anokhova – Candidate of Sciences (Economics), Vice-rector for Economics and Finance, Moscow Institute of Physics and Technology (State University); anokhova.ev@mipt.ru.

Oleg I. Dranko – Candidate of Sciences (Physics & Mathematics), Associate Professor, Deputy Head of the Department of Innovation Management, Moscow Institute of Physics and Technology (State University); dranko.oi@mipt.ru.



ОЦЕНКА БЕЗУБЫТОЧНОСТИ ФИНАНСОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ НА БАЗЕ ФАНДРАЙЗИНГА

Т. В. Козлова, Е. С. Замбржицкая, В. В. Ягодин

*Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова
455000, Россия, г. Магнитогорск, пр. Ленина, 38; jenia-v@yandex.ru*

Аннотация. Целью написания статьи является адаптация существующей методики анализа безубыточности для целей управления фандрайзингом и эндаументом в рамках финансирования вузов на современном этапе. Потребность в данных инструментах обусловлена реформами в области финансирования российских вузов, а также неблагоприятным влиянием на доходную часть их бюджета демографической ситуации в стране. С целью диверсификации источников финансирования вузов в мировой практике предлагается использовать фандрайзинг. Очевидно, что с целью повышения эффективности фандрайзинга целесообразно сочетать указанный механизм финансирования с другими финансовыми инструментами. Для определения наиболее оптимального их сочетания авторами предлагается использовать адаптированный многокомпонентный анализ безубыточности. Использование на практике предложенных авторами подходов позволит оценить эффективность фандрайзинга и эндаумента в условиях конкретного вуза и не допустить возникновения убытков еще на стадии планирования и заключения договоров. Областью применения результатов проведенного исследования является управление финансами вузов и соответствующих управляющих компаний.

Ключевые слова: фандрайзинг, эндаумент, анализ безубыточности, высшие учебные заведения, точка нулевой прибыли, гарантированная прибыль

Для цитирования: Козлова Т. В., Замбржицкая Е. С., Ягодин В. В. Оценка безубыточности финансовой деятельности высших учебных заведений на базе фандрайзинга. Университетское управление: практика и анализ. 2018; 22(4): 23–30. DOI 10.15826/umpa.2018.04.037.

THE PROBLEM OF BREAK-EVEN FINANCIAL ACTIVITY OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS ON THE BASIS OF FUNDRAISING AND ENDOWMENT

T. V. Kozlova, E. S. Zambrzhitskaia, V. V. Yagodin

*Nosov Magnitogorsk State Technical University
38 Lenina str., Magnitogorsk, 455000, Russian Federation; jenia-v@yandex.ru*

Abstract. The purpose of writing the article is to adapt the existing methodology of break-even analysis to managing fundraising and endowment in the framework of financing universities at the present stage. The need for these instruments is conditioned by the reforms in the field of Russian universities financing, as well as the unfavorable impact of the demographic situation in the country on the revenue side of their budget. In order to diversify the sources of funding for universities, the authors of the article suggest using fundraising and endowment. Obviously, in order to increase the efficiency of fundraising, it is important to combine these financing mechanisms with other financial instruments with a constant analysis of their optimal ratio through a multi-component break-even analysis, which, according to the authors, will increase the efficiency of their use for financing universities at the present stage. Use of the approaches suggested by the authors allows for evaluating the effectiveness of fundraising and endowment in the conditions of a specific higher education institution and prevent the occurrence of losses even at the stage of planning and concluding contracts. The field of application of the results of the study includes the financial management of universities and relevant management companies.

Keywords: fundraising, endowment, Break-even analysis, higher education institutions, breakeven point, guaranteed profit.

For citation: Kozlova T. V., Zambrzhitskaia E. S., Yagodin V. V. The problem of breakeven financial activity of higher education institutions on the basis of fundraising and endowment. University Management: Practice and Analysis. 2018; 22(4): 23–30. (In Russ.) DOI: 10.15826/umpa.2018.04.037.

В современных условиях функционирования перед образовательными учреждениями встает актуальный вопрос расширения и диверсификации источников их финансирования. Сложность

ситуации в части финансирования вузов обусловлена определенными причинами, рассмотрим основные из них более подробно.

Обоснование необходимости расширения и диверсификации источников финансирования российских вузов

Начиная с 2012 г. принципиально изменилась схема финансирования высших учебных заведений (вузов): расчет субсидии стал определяться не исходя из согласованной сметы затрат, а исходя из установленного норматива стоимости обучения одного студента. Правовой основой для указанного порядка финансирования вузов является Федеральный закон от 08 мая 2010 г. № 83-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреждений», который разделил все бюджетные учреждения на три группы: казенные, бюджетные и автономные (ст. 9.1)¹. При этом большинство высших образовательных учреждений получили статус федеральных государственных бюджетных образовательных учреждений. Таким образом, вузы стали получателями субсидии на выполнение государственного заказа по подготовке специалистов вместо сметного финансирования, которое осталось только у казенных учреждений. Основная идея реформирования механизма финансирования вуза, по мнению большинства специалистов [1, 2], заключалась в желании Министерства образования и науки Российской Федерации привести в действие механизм рыночного спроса на образовательные услуги, что стало бы мощным стимулом развития образовательных учреждений за счет создания конкурентной среды между ними.

Следующей причиной необходимости расширения и диверсификации источников финансирования вузов является неблагоприятная демографическая ситуация в стране. На основе данных Росстата [3] можно сделать вывод о том, что неблагоприятные последствия кризиса 1990-х гг. (низкий уровень рождаемости населения) коснулись вузов в форме существенного снижения контингента студентов начиная с 2008 г. и до настоящего периода времени, что позволяет отнести рынок образовательных услуг к категории сжимающихся

рынков. Прирост количества абитуриентов произойдет только к 2022 г., планируемый прирост достигнет уровня 2004–2005 гг. и сохранит тенденцию умеренного роста до 2025 г. [3]. Таким образом, в период до 2022 г. вузы для реализации и поддержания стратегии их развития по объективным причинам не смогут обеспечить достаточного притока студентов-контрактников.

С учетом всего вышесказанного становится очевидной необходимость расширения и диверсификации источников финансирования высших учебных заведений. При этом важно отметить, что вуз обладает определенной спецификой деятельности, которую необходимо учитывать при выборе источников финансирования (Федеральный закон от 30 декабря 2006 г. № 275-ФЗ «О порядке формирования и использования целевого капитала некоммерческих организаций»): с одной стороны, университет представляет собой субъект рыночных отношений, а с другой – субъект государственного регулирования, для которого распределение финансовых ресурсов (субсидирование) осуществляется Министерством образования и науки Российской Федерации на конкурентной основе и имеет некоторые ограничения.

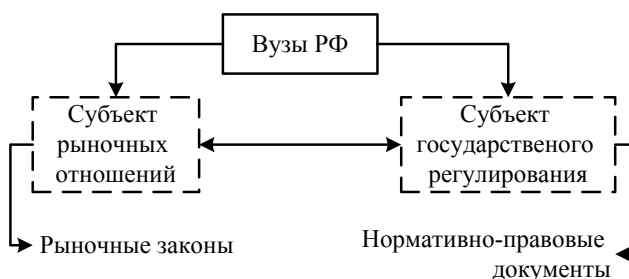


Рис. 1. Специфика функционирования вузов

Таким образом, вузы являются специфическими участниками рыночных отношений, которые с одной стороны в полной мере принимают на себя влияние рыночных законов, но при этом существенно ограничены в использовании рыночных механизмов привлечения финансовых ресурсов (рис. 1). Именно в этот момент и возникает необходимость использования механизмов фандрайзинга.

С точки зрения теории и практики финансирования образовательных учреждений фандрайзинг не является абсолютно новым понятием и активно используется в европейских странах и США [4, 13]. При этом неразвитость указанного механизма финансирования высших учебных заведений в России определяется несколькими причинами [10]:

¹ Федеральный закон от 08 мая 2010 г. № 83-ФЗ (ред. от 27 ноября 2017 г.) «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреждений».

1) недостаточный уровень знаний и отсутствие готовности к пониманию преимуществ фандрайзинга у руководства университетов;

2) закрытый характер существующих на базе университетов эндаумент-фондов (то есть имеется в виду, что в российских университетах используется «закрытая» модель эндаумент-фондов, которая предполагает распространение информации только среди ограниченного круга пользователей, преимущественно выпускников и крупных бизнес-партнеров);

3) отсутствие прямых налоговых льгот в Налоговом кодексе Российской Федерации для жертвователей (спонсоров) в фонды целевого капитала вузов;

4) неразвитость и в некотором смысле противоречивость законодательной базы, как следствие, сложившейся ситуации наблюдается злоупотребление и искажение экономической сути фандрайзинговых схем;

5) отсутствие методик оценки эффективности и текущего (оперативного) анализа фандрайзинговых схем финансирования вузов;

6) прочие причины, в числе которых можно назвать особый менталитет выпускника российских университетов, который не предполагает поддержание связи с «родным» вузом после его окончания и трудоустройства и, следовательно, непонимание и / или отрицание возможности инвестирования в рамках фандрайзинга в дальнейшем.

Экономическая сущность фандрайзинга и эндаумента

С точки зрения экономической теории фандрайзинг представляет собой систему взаимоотношений различных экономических субъектов, заключающуюся в безвозмездной передаче денежных средств инвесторов в пользу некоммерческих организаций (в нашем случае образовательных учреждений – вузов). Таким путем инвесторы реализуют свои собственные экономические или иные интересы [1]. Так, например, для коммерческой компании-инвестора наряду с соображениями кадрового обеспечения, переподготовки и повышения квалификации кадров может присутствовать рекламная составляющая и элемент престижа. Отличием фандрайзинга от обычной благотворительной деятельности является строго целевой характер (как правило, создается для поддержки какой-либо одной организации, например, определенного университета) и нацеленность на получение дохода за счет инвестирования средств.

По мнению большинства специалистов в данной области, успех фандрайзинга и эндаумента для вузов определяется эффективностью работы с инвесторами. Кроме этого, необходимо понимать, что значимым в данном вопросе является также развитость данного инструмента на финансовом рынке и оценка его экономической эффективности в условиях конкретного вуза.

Для организации эффективной работы с инвесторами в рамках фандрайзинга и эндаумента целесообразным является классификация указанных инвесторов. С точки зрения базовых интересов инвесторов можно предложить следующие классификационные группы (рис. 2):

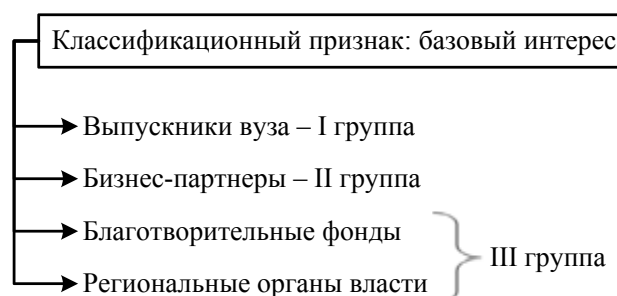


Рис. 2. Классификация инвесторов для целей использования фандрайзинга в вузах (классификационный признак: базовый интерес инвестора)

Первая группа представлена выпускниками конкретного университета. В большинстве случаев указанная категория инвесторов имеет определенный интерес в сотрудничестве с вузом:

- на начальном этапе (сразу после выпуска): сотрудничество с целью дальнейшего трудоустройства; в целом, очевидно, что большинство выпускников нуждаются в прямой поддержке со стороны «родного» вуза в сфере планирования карьеры и трудоустройства;
- в последующем: желание почувствовать принадлежность к определенной элитной группе выпускников определенного вуза (социальный статус), укрепить связи между собой, а также реализовать определенные имиджевые элементы.

Вторая группа представлена крупными региональными организациями – работодателями и партнерами университета. Эти компании заинтересованы в услугах центра содействия трудоустройству выпускников, созданного на базе образовательных учреждений, при подборе молодых специалистов. Существенным является формирование сообщества – ассоциации бизнес-партнеров вуза, что позволит руководству вуза создать

прочную основу для последующего фандрайзинга и эндаумента.

Важно отметить, что многие предприятия нередко готовы и к более тесному сотрудничеству с университетом: формированию вакансий производственной практики, совместному открытию магистратур и базовых кафедр, адаптации учебных планов к своим потребностям, созданию персональных программ стажировки обучающихся (в том числе на разных позициях в разных компаниях), формированию кадрового резерва для компаний, заключению договоров о целевой подготовке и т. д. В целом очевидно, что современный университет уже сегодня становится важным партнером крупных работодателей в сфере повышения квалификации и профессиональной переподготовки персонала [4].

Третья группа инвесторов представлена благотворительными фондами и региональными органами власти. Указанных субъектов интересует научно-практическая деятельность учреждений образования, их студентов, аспирантов и сотрудников. Часто именно региональный вуз через такие структуры, как бизнес-инкубатор, технопарк, становится центром местного научно-индустриального кластера.

Именно описанные выше базовые интересы и позволяют создать прочную основу для долгосрочных взаимоотношений вуза со своими партнерами, в том числе в финансовой сфере. Они же и обуславливают инфраструктуру системы фандрайзинга и эндаумента в современном университете.

Необходимо отметить, что указанной классификации недостаточно для организации эффективной работы вуза в части фандрайзинга и эндаумента. В качестве еще одного классификационного признака можно предложить потенциал сотрудничества (рис. 3).

Оценка безубыточности фандрайзинга и эндаумента для целей финансирования вузов

Управление капиталом, привлеченным образовательными учреждениями в рамках фандрайзинга и эндаумента, осуществляется за счет создания управляющей компании. При этом эффективность управления средствами целевого капитала указанной управляющей компании будет определяться не только политикой продвижения проекта на всех уровнях, но и грамотным сочетанием фандрайзинга и эндаумента с инструментами финансового рынка. По мнению большинства специалистов, такое сочетание позволит существенно повысить эффективность фандрайзинга (особенно для региональных вузов), так как для ведущих вузов эффективность фандрайзинга в большинстве случаев очевидна.

К основным механизмам финансового рынка традиционно принято относить следующие:

- привлечение займов через эмиссию собственных ценных бумаг;
- получение доходов от активного управления свободными денежными средствами через размещение банковских депозитов, приобретение акций, облигаций;
- другие финансовые инструменты.

Для оценки экономической целесообразности фандрайзинга и эндаумента с точки зрения финансирования конкретного вуза предлагается использовать традиционный инструмент управленческого учета и финансового менеджмента – анализ безубыточности. Несмотря на то что анализ безубыточности изначально разработан для коммерческих предприятий, область его применения существенно расширяется [5–8], фандрайзинг и эндаумент также не являются исключением.

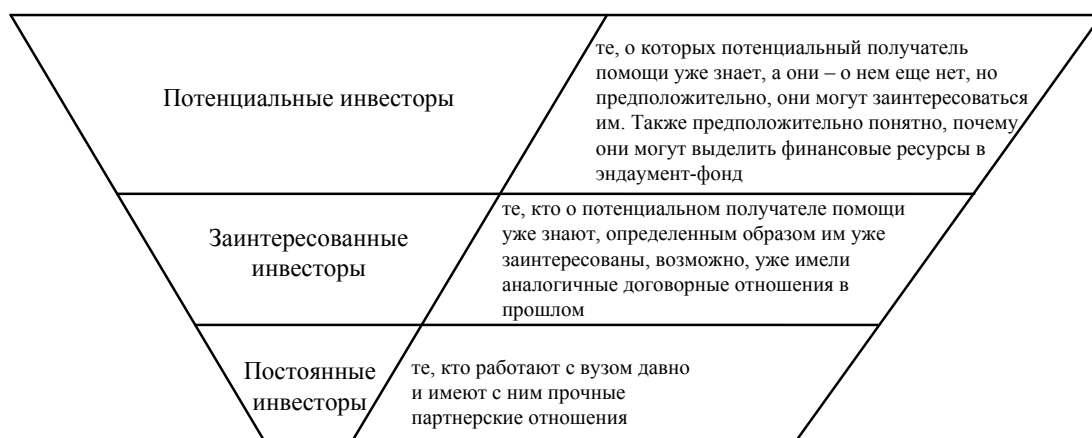


Рис. 3. Классификация инвесторов для целей использования фандрайзинга и эндаумента в вузах (классификационный признак: потенциал сотрудничества)

Основным инструментом анализа безубыточности является расчет точки нулевой прибыли. Традиционная формула расчета данного показателя следующая [9]:

$$V = \frac{A}{(p - b)}, \quad (1)$$

где V – точка нулевой прибыли в физических единицах показателя (для промышленных предприятий: тонны, метры, километры и т. д.);

A – уровень постоянных затрат;

p – цена продажи единицы продукции;

b – переменные затраты на произведенную продукцию.

Указанная формула (1) используется для однокомпонентного анализа и имеет достаточно ограниченную область применения, так как большинство современных предприятий (организаций) являются многопродуктовыми.

Важно отметить, что наибольший интерес представляет оценка экономической эффективности не чистого фандрайзинга и эндаумента, а их сочетания с другими финансовыми инструментами [12]. Для этих целей предлагается применить многокомпонентную модель анализа безубыточности с учетом адаптации данной модели к условиям фандрайзинга и эндаумента для целей финансирования современного вуза.

Эффективность фандрайзинга и эндаумента очевидна для ведущих вузов с большим контингентом обучающихся и положительной деловой репутацией на рынке образовательных услуг, так как они обладают расширенными возможностями по работе с инвесторами, при этом для региональных вузов с учетом их возможностей по работе с указанными выше группами инвесторов, эффективность фандрайзинга и эндаумента не всегда очевидна. Однако положительный экономический эффект, как уже было отмечено выше, возможен при сочетании инструментов фандрайзинга и эндаумента с другими инструментами финансового рынка [11, 12].

Предлагаемая многокомпонентная формула расчета точки безубыточности для управляющих компаний в условиях функционирования фандрайзинга и эндаумента на базе вузов будет выглядеть следующим образом:

$$V = \frac{A}{\sum_{i=1}^n (p - c_i) \times \vartheta_i}, \quad (2)$$

где V – безубыточный объем финансирования, привлекаемый в рамках комбинированного фандрайзинга и эндаумента;

A – суммарные постоянные затраты управляющей компании;

p – планируемая доходность финансовых ресурсов, аккумулируемых в рамках комбинированного механизма привлечения финансовых ресурсов;

c_i – стоимость i -ого источника привлекаемых ресурсов;

ϑ_i – доля i -ого источника в общей структуре привлеченных инвестиций управляющей компании;

n – количество источников финансирования.

В рамках фандрайзинга и эндаумента ресурсы привлекаются на безвозмездной основе, стоимость ресурсов, привлекаемых в рамках других финансовых инструментов, зависит от их вида и доходности, на которую ориентируется инвестор.

Расчет точки безубыточности при комбинированной структуре инвестиций, привлекаемых управляющей компанией с использованием фандрайзинга и эндаумента на базе образовательных организаций

Для обоснования эффективности предлагаемых подходов выполним на условном примере расчет точки нулевой прибыли для управляющей компании, использующей несколько источников привлечения инвестиций, при этом важнейшим (ключевым) из них является фандрайзинг и эндаумент на базе высших учебных заведений. Исходные данные для расчета представлены в табл. 1 и 2.

Таким образом, по результатам расчета было получено значение точки нулевой прибыли для условной управляющей компании, использующей различные источники привлечения финансовых ресурсов, в том числе фандрайзинг и эндаумент, на базе высших образовательных учреждений в качестве основных с точки зрения стратегии, (V) в размере 2 620 087 усл. ден. ед. (табл. 3). Это означает, что для перехода из зоны убытков в зону прибыли необходимо привлечение ресурсов в указанном объеме при сохранении структуры финансирования, определенной в качестве заданного параметра в предлагаемой модели.

Точка гарантированной прибыли как отдельный элемент методики многокомпонентного анализа безубыточности фандрайзинга

Очевидно, что для целей реализации стратегии вуза необходимо не достижение безубыточного объема фандрайзинга и эндаумента, а выход

Таблица 1

Исходные данные для расчета точки нулевой прибыли

Финансовый ресурс	Величина ресурса, усл. ден. ед.	Стоимость привлечения, %	Стоимость размещения, %	Структура финансирования, %
С1 (фандрайзинг и эндаумент на базе вуза)	5000	0	16	33
С2 (привлеченные займы через эмиссию собственных ценных бумаг)	2000	6	16	14
С3 (прочие финансовые инструменты)	8000	7	16	53
Итого	15 000	—	—	100

Таблица 2

Сумма постоянных затрат управляющей компании

№ п/п	Наименование статьи затрат	Сумма, усл. ден. ед.
1	Заработная плата с отчислениями на обязательное социальное страхование: – менеджмент управляющей компании – бухгалтерия – менеджер по продвижению проекта – финансовые аналитики	90 100 46 040 82 550 58 120
2	Услуги сторонних организаций по обслуживанию сайта	3500
3	Административные расходы	14 690
4	Прочие	5000
	Итого	300 000

на некую вполне определенную сумму гарантированной прибыли, которая закладывается в План финансово-хозяйственной деятельности указанного вуза. Следовательно, интерес представляет расчет точки гарантированной прибыли, предлагаемая формула расчета следующая:

$$ТПП = \frac{A + H}{\sum_{i=1}^n (p - c_i) \times \vartheta_i}, \quad (3)$$

где $ТПП$ – точка гарантированной прибыли;

A – суммарные постоянные затраты управляющей компании;

p – планируемая доходность финансовых ресурсов, аккумулируемых в рамках управляющей компании;

c_i – стоимость i -ого источника привлекаемых ресурсов;

ϑ_i – доля i -ого источника в структуре привлеченных управляющей компанией инвестиций;

n – количество источников финансирования;

H – требуемая величина гарантированной прибыли (источник собственных средств реализации стратегии развития вуза).

Выводы

В заключение можно сделать вывод, что в современных условиях функционирования российских вузов становится очевидной необходимость расширения и диверсификации источников их финансирования. Одним из таких направлений является внедрение фандрайзинга и эндаумента в российских вузах. С точки зрения теории и практики финансирования образовательных учреждений фандрайзинг не является абсолютно новым понятием и активно используется в европейских странах и США. При этом неразвитость указанного механизма финансирования высших учебных заведений в России определяется несколькими причинами, одной из которых является отсутствие эффективных методик оценки его безубыточности. Экономическая эффективность фандрайзинга очевидна только для ведущих российских вузов, в то время как для региональных – имеется высокая вероятность неэффективности (убыточности) фандрайзинга вследствие ограниченного доступа к инвесторам и т.д. Таким образом, экономическая эффективность финансирования вузов, преимущественно региональных, посредством сочетания

Промежуточные итоги анализа безубыточности

Этапы определения ТНП	Наименование показателя	Значение показателя
1-й этап	Затраты на содержание компании	300 000 (усл. ден. ед.)
	Стоимость размещения ресурсов	16 %
	Стоимость привлечения ресурсов С1	0 %
	Стоимость привлечения ресурсов С2	6 %
	Стоимость привлечения ресурсов С3	7 %
2-й этап	Маржинальный доход по группе ресурсов С1	$(p - c_{i1}) \times \vartheta_1 = 0,053$
	Маржинальный доход по группе ресурсов С2	$(p - c_2) \times \vartheta_2 = 0,014$
	Маржинальный доход по группе ресурсов С3	$(p - c_3) \times \vartheta_3 = 0,047$
3-й этап	Точка нулевой прибыли, усл. ден. ед.	$V = \frac{A}{\sum_{i=1}^n (p - c_i) \times \vartheta_i} = \frac{300000}{0,053 + 0,014 + 0,047} = 2\,620\,087$

фандрайзинга и эндаумента с другими финансовыми инструментами требует более точной оценки. Для решения поставленной задачи целесообразно воспользоваться традиционными инструментами финансового менеджмента – анализом безубыточности. Изначально указанный анализ использовался исключительно для промышленных предприятий, однако сфера его применения сегодня существенно расширяется и фандрайзинг не должен стать исключением. Однако при применении анализа безубыточности для целей управления фандрайзинговым механизмом финансирования вуза требуется его адаптация, а именно переход к многокомпонентной модели и пересмотр ключевых показателей. В рамках настоящей статьи была предложена указанная модель, адаптированная к потребностям управления фандрайзингом на базе российских образовательных организаций. Принципиальным является постепенный переход от расчета точки нулевой прибыли к расчету точки гарантированной прибыли, которая должна стать целевым показателем стратегии развития вуза в части финансов.

Использование предложенных в статье методических подходов к оценке безубыточности фандрайзинговых схем финансирования позволит оценить эффективность их в условиях конкретного вуза и не допустить возникновения убытков еще на стадии планирования и заключения договоров.

Список литературы

1. Борзов С. В. Роль и место фандрайзинга в процессе кругооборота ресурсов, услуг и доходов высшей школы // Международный научно-исследовательский журнал. 2012. № 3. С. 20–27. [Электронный ресурс]. URL: <https://research-journal.org/economical/rol-i-mesto-fandrajzinga-v-processe-k/> (дата обращения: 08.03.2018).
2. Агеева И. А., Замбрыцкая Е. С., Ягодин В. В. Управление безубыточностью работы вузов на современном этапе // Университетское управление: практика и анализ. 2017. № 4 (110). С. 76–83.
3. Основные показатели высшего образования [Электронный ресурс]. URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/education/. (дата обращения: 08.03.2018).
4. Influences of Endowments & Foundations in the Investment Philosophy [Электронный ресурс] URL: http://www.headwateric.com/sites/default/files/users/headwateric/topics/Topics_2015-04%2CEndowments-.pdf (дата обращения: 07.05.2018).
5. Войнова Е. С. Управление многопродуктовым производством на основе показателей безубыточности: диссертация на соискание ученой степени кандидата экономических наук. М., 2010. 132 с.
6. Войнова Е. С. Управление многопродуктовым производством на основе показателей безубыточности: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата экономических наук. М., 2010. [Электронный ресурс]. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=19326709> (дата обращения 31.03.2017).

7. Данилов Г. В., Войнова Е. С., Рыжова И. Г. Оперативный анализ и принятие управленческих решений в условиях реального производства // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Экономические науки. 2008. № 3–1 (58). С. 225–230.

8. Данилов Г. В., Рыжова И. Г., Войнова Е. С. Учет ассортимента сдвигов в структуре выпускаемой продукции в анализе безубыточности // Экономический анализ: теория и практика. 2009. № 26. С. 35–39.

9. Данилов Г. В., Войнова Е. С., Рыжова И. Г. Моделирование влияния ассортимента продукции на основные показатели предприятия // Международный бухгалтерский учет. 2012. № 21. С. 22–28.

10. Рыжова М. В. Организационная структура фандрайзинговой деятельности в российском вузе // Инженерное образование. 2012. № 6. С. 91–101

11. Harvey S. Rosen, Alexander J. W. Sappington. What Do University Endowment Managers Worry About? Analysis of Alternative Asset Investments and Background Income: Griswold Center for Economic Policy Studies, Working Paper No. 244, June 2015. pp. 1–36.

12. Shattock M. Managing Successful Universities. – England: Berkshire: Open University Press, 2003. P. 48–50

References

1. Borzov S. V. Rol' i mesto fandrajzinga v processe krugoborota resursov, uslug i dohodov vysshej shkoly // Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal. 2012. № 3. S. 20–27, available at: Rezhim dostupa: URL: <https://research-journal.org/economical/rol-i-mesto-fandrajzinga-v-processe-k/> (accessed 08.03.2018).

2. Ageeva I. A., Zambrzhickaya E. S., Yagodin V. V. Upravlenie bezubytochnost'yu raboty vuzov na sovremennom eh tape [High-school management using break-even analysis approach] // University Management: Practice and Analysis 2017, № 4 (110), pp.76–83.

3. Osnovnye pokazateli vysshego obrazovaniya [Basic indicators of higher education], available at: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/education/ (accessed 22.03.2018).

4. Influences of Endowments & Foundations in the Investment Philosophy, available at: http://www.headwateric.com/sites/default/files/users/headwateric/topics/Topics_2015-04%2CEndowments-.pdf (accessed 07.05.2018).

5. Vojnova E. S. Upravlenie mnogoproduktovym proizvodstvom na osnove pokazatelej bezubytochnosti: dissertaciya na soiskanie uchenoj stepeni kandidata ehkonomicheskix nauk. M., 2010. 132 p.

6. Voinova E. S. Upravlenie mnogoproduktovy'm proizvodstvom na osnove pokazatelej bezubytochnosti [Management of multiproduct production on the basis of breakeven indicators] Dissertaciya na soiskanie uchenoj stepeni kandidata e'konomicheskix nauk / Yuzhno-Ural'skij gosudarstvenny'j universitet [Dissertation on scientific degree of phd in economics/ South-ural State University]. Magnitogorsk, 2010. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=19230908> (accessed 23.03.2018).

7. Danilov G. V., Vojnova E. S., Ry'zhova I. G. Operativny'j analiz i prinyatie upravlencheskix reshenij v usloviyax real'nogo proizvodstva [Operational analysis and management decisions in real production cases] Scientific & Technical bulletin of Saint-Petersburg state university. 2008, № 3–1(58), pp. 225–230.

8. Danilov G. V., Ry'zhova I. G., Voinova E. S. Uchet assortimentny'x sdvigov v strukture vy'puskaemoj produkcii v analize bezubytochnosti [Accounting of assortment shifts in case of break-even analysis of final product structure] Economy analysis: Theory and practice. 2009, № 26, pp. 35–39.

9. Danilov G. V., Voinova E. S., Ry'zhova I. G. Modelirovanie vliyaniya assortimenta produkcii na osnovny'e pokazateli predpriyatiya [Modeling the influence of the product assortment range at the main indicators of the enterprise] Economy analysis: Theory and practice. 2012, № 15, pp. 40–46.

10. Ry'zhkova M. V. Assessing endowment performance: The enduring role of low-cost investing, available at: <http://www.vanguard.com/pdf/ISGAEP.pdf> (accessed: 07.05.2018).

11. Harvey S. Rosen, Alexander J. W. Sappington. What Do University Endowment Managers Worry About? Analysis of Alternative Asset Investments and Background Income: Griswold Center for Economic Policy Studies, Working Paper No. 244, June 2015. pp. 1–36.

12. Shattock M. Managing Successful Universities. England: Berkshire: Open University Press, 2003, pp. 48–50

Информация об авторах / Information about the authors:

Козлова Татьяна Владимировна – кандидат экономических наук, доцент, заведующая кафедрой бухгалтерского учета и анализа Магнитогорского государственного технического университета им. Г. И. Носова; 8 (3519) 23-03-73.

Замбрийская Евгения Сергеевна – кандидат экономических наук, доцент Магнитогорского государственного технического университета им. Г. И. Носова; 8 (3519) 23-03-73; Jenia-v@yandex.ru.

Ягодина Владислав Владимирович – аспирант Магнитогорского государственного технического университета им. Г. И. Носова; 8 (3519) 23-03-73; vladyagodin@yandex.ru

Tatyana V. Kozlova – Candidate of Sciences (Economics), Associate Professor, Head, Chair of Accounting and Economic Analysis, Nosov Magnitogorsk State Technical University; +7 (3519) 23-03-73.

Evgenia S. Zambrzhitskaia – Candidate of Sciences (Economics), Associate Professor, Nosov Magnitogorsk State Technical University; +7 (3519)23-03-73; Jenia-v@yandex.ru.

Vladislav V. Yagodin – Postgraduate Student, Nosov Magnitogorsk State Technical University; +7 (3519) 23-03-73; vladyagodin@yandex.ru.

КАДАСТРОВАЯ СТОИМОСТЬ КАК ИНСТРУМЕНТ ОПТИМИЗАЦИИ НАЛОГООБЛОЖЕНИЯ И ФАКТОР ОБЕСПЕЧЕНИЯ ФИНАНСОВОЙ УСТОЙЧИВОСТИ УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

В. Ю. Сутягин, М. В. Беспалов

*Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина
Россия, 392000, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33; sutyagin.vladislav@yandex.ru*

Аннотация. Данная статья является кейсом. Цель статьи – исследование влияния эволюции института кадастровой оценки на деятельность и финансовую устойчивость российских вузов. В ходе анализа было установлено, что внедрение кадастровой стоимости в практику работы российского образования вкупе с изменением правил субсидирования налогов и другими складывающимися негативными тенденциями последних лет существенно увеличивает финансовую нагрузку образовательного учреждения. В методологическом плане проведенное исследование базируется на системном анализе изменений российского законодательства, а также практике оценки и оспаривания кадастровой оценки в российских регионах (на примере Тамбовской области). Исходя из проведенного исследования сделаны следующие выводы:

- изменения 2016 г. в порядке субсидирования земельного налога существенно увеличили финансовую нагрузку на российские образовательные учреждения, что потребовало дополнительного изыскания средств, формируемых за счет внебюджетных источников;
- произошедшие в 2014 г. изменения в порядке уплаты налога на имущество организаций в перспективе могут дополнительно увеличить налоговые отчисления по указанному налогу;
- дальнейшее внедрение института кадастровой оценки в работу вузов создает угрозу их финансовой устойчивости.

С учетом того, что кадастровая стоимость в большинстве российских регионов завышена, в практическом плане работа финансового менеджмента должна быть направлена на приведение ее к рыночному уровню. Сама процедура оспаривания кадастровой стоимости четко регламентируется законодательством и требует от руководства вузов пристального внимания. Основной ценностью настоящей статьи является рассмотрение института кадастровой оценки как фактора угрозы финансовой устойчивости российских вузов. В статье показан механизм такой угрозы (как уже проявившейся, так и перспективной). Важной заслугой авторов являются рекомендации для образовательных учреждений в вопросах оптимизации земельного и имущественного налогов.

Ключевые слова: кадастровая стоимость, земельный налог, налог на имущество организаций, финансовая устойчивость

Для цитирования: Сутягин В. Ю., Беспалов М. В. Кадастровая стоимость как инструмент оптимизации налогообложения и фактор обеспечения финансовой устойчивости учебного заведения. Университетское управление: практика и анализ. 2018; 22(4): 31–39. DOI 10.15826/umpra.2018.04.038.

CADASTRAL COST AS AN INSTRUMENT FOR TAX OPTIMIZATION AND FACTOR OF ENSURING THE FINANCIAL SUSTAINABILITY OF THE EDUCATIONAL INSTITUTION

V. Yu. Sutyagin, M. V. Bepalov

*Tambov State University named after G. R. Derzhavin
33 Internatsionalnaya str., Tambov, 392000, Russian Federation;
sutyagin.vladislav@yandex.ru*

Abstract. Category of article: Case. The purpose of writing the present article is the research of influence of evolution of cadastral assessment institute on activity and financial stability of Russian higher education institutions. During the analysis it has been established that introduction of cadastral cost in practice of Russian education activity together with changed rules of taxes subsidizing and other developing negative tendencies of the last years significantly increases financial load of educational institutions. In terms of methodology the conducted research is based on the system analy-

sis of changes of the Russian legislation and also practice of assessment and contest of cadastral assessment in Russian regions (using the example of Tambov region). Based on the outcomes of the conducted research the following results and conclusions are received:

- changes of 2016 concerning subsidizing of a land tax significantly increased financial load of the Russian educational institutions which required additional funds formed at the expense of non-budgetary sources;
- the changes in an order of payment of the organizations property tax which took place in 2014 can increase tax assignments on the specified tax in the long term;
- further introduction of institute of cadastral assessment into the work of higher education institutions creates threat to their financial stability.

Considering that cadastral cost in the majority of Russian regions is overstated, on the practical level the work of financial management should be directed to reducing it to market level. The procedure of cadastral cost contest is accurately regulated by the legislation and requires close attention of higher education institutions management. The main value of the present article is in consideration of cadastral assessment institute as a threat factor to financial stability of the Russian higher education institutions. The article shows mechanism of such threat (already existing and potential). Authors input is formulated in the form of recommendations to management of educational institutions concerning optimization of land and property taxes.

Keywords: cadastral cost, land tax, property tax of the organizations, financial stability

For citation: Sutyagin V. Yu., Bepalov M. V. Factor for ensuring the financial sustainability of the educational institution. *University Management: Practice and Analysis*. 2018; 22(4): 31–39. (In Russ.) DOI: 10.15826/umpa.2018.04.038.

Предваряя исследование, сразу сделаем замечание, что предлагаемая тематика в настоящее время практически не освещается в научной среде, а обсуждается лишь в узком сообществе менеджмента учебных заведений. С одной стороны, это объясняется специфичностью и сравнительной узостью темы, с другой, видимая непопулярность темы связана с ее определенной политизированностью.

Однако обо всем по порядку. Институту кадастровой оценки к настоящему времени уже более десяти лет. Благая идея связать налогообложения по имущественным (налог на имущество физических лиц и налог на имущество организаций) земельным налогам с рыночной стоимостью привела к возникновению таких понятий, как «кадастровая оценка» и «кадастровая стоимость».

Эволюция института кадастровой оценки довольно примечательна. Напомним, первой ласточкой стало внедрение кадастровой стоимости в качестве налогооблагаемой базы по земельному налогу. Большинство регионов в середине 2000-х гг. перешло к новой налогооблагаемой базе. Так, к примеру, в Тамбовской области кадастровая стоимость используется в качестве налогооблагаемой базы с 1 января 2006 г.¹, то есть уже более 12 лет. Важно отметить, что земельный налог рассчитывается единообразно как у физических, так и у юридических лиц.

Однако с 2006 г. земельное налогообложение прошло довольно сложный путь, который отме-

чен развитием двух основных тенденций. Первая из них – *рост налоговых ставок*. Напомним, что глава 31 Налогового кодекса Российской Федерации предписывает – предельная ставка земельного налога в настоящее время не может превышать:

1) 0,3 процента в отношении земельных участков:

- отнесенных к землям сельскохозяйственного назначения или к землям в составе зон сельскохозяйственного использования в населенных пунктах и «используемых» для сельскохозяйственного производства;
- занятых жилищным фондом и объектами инженерной инфраструктуры жилищно-коммунального комплекса (за исключением доли в праве на земельный участок, приходящейся на объект, не относящийся к жилищному фонду и к объектам инженерной инфраструктуры жилищно-коммунального комплекса) или приобретенных (предоставленных) для жилищного строительства;
- приобретенных (предоставленных) для личного подсобного хозяйства, садоводства, огородничества или животноводства, а также дачного хозяйства;
- ограниченных в обороте в соответствии с законодательством Российской Федерации, предоставленных для обеспечения обороны, безопасности и таможенных нужд;

2) 1,5 процента в отношении прочих земельных участков².

¹ Налоговый кодекс Российской Федерации (часть 2), утвержденный Федеральным законом от 5 августа 2000 г. № 117-ФЗ.

² Десятое внеочередное заседание четвертого созыва. Решение Тамбовской городской думы от 9 ноября 2005 г. № 74 «Об установлении земельного налога на территории города Тамбова».

Таким образом, «потолок» ставок определен федеральным законодательством. Однако реальные ставки устанавливаются местными властями. Муниципалитеты своим правом распорядились довольно примечательно: быстро реально действующие ставки земельного налога по практически всем видам разрешенного использования достигли максимальных значений.

Сравнительный анализ действовавших в 2007 г. и действующих в настоящее время ставок земельного налога убедительно показывает их рост (см. табл. 1).

Кстати сказать, за тот же период существенно сократился перечень льгот и освобождений от земельного налога.

Ко второй тенденции относится *рост кадастровой стоимости*. Так, на территории Тамбовской области кадастровая оценка проводилась в 2003³, 2007⁴, 2013⁵, 2014 гг.⁶

³ Постановление Администрации Тамбовской области от 29 июля 2003 г. № 584 «Об утверждении результатов государственной кадастровой оценки земель поселений Тамбовской области».

⁴ Постановление Администрации Тамбовской области от 30 ноября 2007 г. № 1311 «Об утверждении результатов государственной кадастровой оценки земель населенных пунктов области».

⁵ Постановление администрации Тамбовской области от 11 ноября 2013 г. № 1276 «Об утверждении результатов государственной кадастровой оценки земель населенных пунктов Тамбовской области».

⁶ Постановление Администрации Тамбовской области от 28 ноября 2014 г. № 1498 «Об утверждении результатов государственной кадастровой оценки земель населенных пунктов на территории Тамбовской области».

Таблица 1

Ставки земельного налога на территории Тамбовской области по состоянию на 2007 и 2017 годы*

Решение Тамбовской городской думы от 09 ноября 2005 г. № 74 «Об УСТАНОВЛЕНИИ ЗЕМЕЛЬНОГО НАЛОГА на территории города ТАМБОВА» (в редакции 2007 г.)	Решение Тамбовской городской думы от 09 ноября 2005 г. № 74 «Об УСТАНОВЛЕНИИ ЗЕМЕЛЬНОГО НАЛОГА на территории города ТАМБОВА» (в редакции 2017 г.)
1) 0,2 процента в отношении земельных участков: - используемых для эксплуатации действующих мест размещения промышленных отходов (полигонов, шламонакопителей, иловых карт), а также земельных участков, на которых расположены очистные сооружения для очистки сточных вод; - предназначенных и используемых для физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельности граждан; - используемых санаториями для профилактики и лечения заболеваний человека и в лечебно-оздоровительных целях; а) 0,3 процента в отношении земельных участков, на которых расположены индивидуальные гаражи и гаражи гаражно-строительных кооперативов, находящиеся у организаций или физических лиц на праве собственности, праве постоянного (бессрочного) пользования или праве пожизненного наследуемого владения; 2) 0,3 процента в отношении земельных участков: - отнесенных к землям сельскохозяйственного назначения или к землям в составе зон сельскохозяйственного использования и используемых для сельскохозяйственного производства; - занятых жилищным фондом и объектами инженерной инфраструктуры жилищно-коммунального комплекса (за исключением доли в праве на земельный участок, приходящейся на объект, не относящийся к жилищному фонду и к объектам инженерной инфраструктуры жилищно-коммунального комплекса) или предоставленных для жилищного строительства; - предоставленных для личного подсобного хозяйства, садоводства, огородничества или животноводства, а также дачного хозяйства; 3) 1,0 процент в отношении земельных участков: занятых автостоянками; занятых объектами торговли, общественного питания и бытового обслуживания; 4) 1,5 процента в отношении прочих земельных участков	1) 0,3 процента в отношении земельных участков: - отнесенных к землям сельскохозяйственного назначения или к землям в составе зон сельскохозяйственного использования в населенных пунктах и используемых для сельскохозяйственного производства; - занятых жилищным фондом и объектами инженерной инфраструктуры жилищно-коммунального комплекса (за исключением доли в праве на земельный участок, приходящейся на объект, не относящийся к жилищному фонду и к объектам инженерной инфраструктуры жилищно-коммунального комплекса) или приобретенных (предоставленных) для жилищного строительства; - приобретенных (предоставленных) для личного подсобного хозяйства, садоводства, огородничества или животноводства, а также дачного хозяйства; - ограниченных в обороте в соответствии с законодательством Российской Федерации, предоставленных для обеспечения обороны, безопасности и таможенных нужд; 2) 1,5 процента в отношении прочих земельных участков

* Десятое внеочередное заседание четвертого созыва. Решение Тамбовской городской думы от 9 ноября 2005 г. № 74 «Об установлении земельного налога на территории города Тамбова».

Для примера, среднее значение удельного показателя кадастровой стоимости по г. Тамбов в 2003 г. по виду разрешенного использования⁷:

- «под объектами торговли, общественно-го питания и бытовых услуг» составляла 2154,11 руб./кв. м;
- «под промышленными объектами» – 2598,92 руб./кв. м;
- «под административно-управленческими и общественными объектами» – 396,17 руб./кв. м.

В последней группе числятся участки под корпусами учебных заведений.

В кадастровой оценке 2007 г. удельный показатель кадастровой стоимости по г. Тамбов уже составил⁸:

- «земельных участков, предназначенных для размещения объектов торговли, общественного питания и бытового обслуживания» – 5162,41 руб./кв. м;
- «земельных участков, предназначенных для размещения производственных и административных зданий, строений, сооружений промышленности, коммунального хозяйства, материально-технического, продовольственного снабжения, сбыта и заготовок» (ранее «под промышленные объекты») – 4171,80 руб./кв. м;
- «земельных участков, предназначенных для размещения административных и офисных зданий, объектов образования, науки, здравоохранения и социального обеспечения, физической культуры и спорта, культуры, искусства, религии» – 5727,21 руб./кв. м.

В последней кадастровой оценке 2014 г. первые участки оценены (по городу Тамбову) по 5399,80 руб./кв. м; вторые – по 4864,77 руб./кв. м; третьи – по 6989,25 руб./кв. м.⁹

Таким образом, за 11 лет стоимость земли под объектами торговли выросла в 2,5 раза; под объектами промышленности – в 1,6 раз (что, на первый взгляд, вроде бы логично при таком временном периоде), а под основной недвижимостью учебных заведений – в 17,6 раз.

Абсурдность, ситуации очевидна как с точки зрения динамики роста стоимости, так и структурных пропорций кадастровой оценки (земля

под объектами образования и науки) почему-то на 30 % дороже, чем под объектами торговли).

В целом вполне очевиден тренд на усиление налогового бремени по земельному налогу: как со стороны налоговых ставок, так и налогооблагаемой базы. Такая ситуация вполне объяснима. Земельный налог является одним из немногих собственных налогов муниципалитетов, следовательно, имеет большое значение в структуре доходов местных бюджетов. Поэтому попытка увеличения доходной части так или иначе будет сопровождать рост отдачи от земельного налога.

Однако до определенной поры вопросы кадастровой оценки для российских вузов были неактуальными, поскольку вся сумма земельного налога возмещалась учредителем в виде субсидии на выполнение государственного задания со стороны Министерства образования и науки Российской Федерации. Здесь нужно сделать одно уточнение: данное министерство не единственный учредитель российских вузов (хотя в подавляющем большинстве именно оно). В качестве учредителя могут выступать и другие министерства, например, Министерство сельского хозяйства Российской Федерации, Министерство здравоохранения Российской Федерации и т. д. Однако это принципиально картины не меняет, так как фактически указанное субсидирование осуществляется за счет средств федерального бюджета.

С 2016 г. порядок субсидирования изменился. В соответствии с п. 33 Положения о формировании государственного задания на оказание государственных услуг (выполнение работ) в отношении федеральных государственных учреждений и финансовом обеспечении выполнения государственного задания (утв. постановлением Правительства Российской Федерации от 26 июня 2015 г. № 640) теперь федеральный бюджет субсидирует земельный налог с учетом коэффициента платной деятельности¹⁰.

Сам коэффициент рассчитывается как отношение объема субсидии на финансовое обеспечение выполнения государственного задания (далее – субсидия) к общей сумме поступлений, включающей поступления от субсидии и доходов от платной деятельности. С учетом последнего, чем выше доля собственного финансирования, тем выше налоговая нагрузка от земельного налога, покрываемая за счет внебюджетных средств (говоря проще,

⁷ Постановление Администрации Тамбовской области от 29 июля 2003 г. № 584 «Об утверждении результатов государственной кадастровой оценки земель поселений Тамбовской области».

⁸ Постановление Администрации Тамбовской области от 30 ноября 2007 г. № 1311 «Об утверждении результатов государственной кадастровой оценки земель населенных пунктов области».

⁹ Постановление Администрации Тамбовской области от 28 ноября 2014 г. № 1498 «Об утверждении результатов государственной кадастровой оценки земель населенных пунктов на территории Тамбовской области».

¹⁰ Постановление Правительства Российской Федерации от 26 июня 2015 г. № 640 «О порядке формирования государственного задания на оказание государственных услуг (выполнение работ) в отношении федеральных государственных учреждений и финансового обеспечения выполнения государственного задания».

за счет оказания платных услуг). Очевидно, изменение порядка субсидирования – это не просто бюрократический аспект, а вполне реальная угроза финансовой устойчивости многих российских вузов.

Особую остроту проблема приобретает в свете других тенденций последних лет, сказавшихся на финансовом положении отечественных образовательных учреждений. Первая – это продолжающееся вхождение в «демографическую яму», что влечет сокращение количества абитуриентов, следовательно, и возможности привлечения средств из внебюджетных источников.

Второе важное событие – принятие Указа Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики»¹¹, согласно которому необходимо повысить к 2018 г. среднюю заработную плату преподавателей образовательных учреждений высшего образования и научных сотрудников до 200 % от средней заработной платы в соответствующем регионе. Очевидно, что это приводит к значительному росту фонда оплаты труда в вузах, а стало быть, и дополнительной финансовой нагрузке на учебное заведение.

Понятно, что изменение порядка субсидирования – это дополнительная угроза финансовой устойчивости вуза. На практике изменения правил субсидирования привело к тому, что несколько миллионов (а иногда и десятков миллионов) рублей земельного налога стали финансироваться за счет внебюджетных средств вуза.

В 2014 г. произошли еще одни изменения в налоговом законодательстве, которые хоть и не напрямую, но в перспективе способны дополнительно увеличить финансовую нагрузку на отечественное образование.

Федеральным законом от 04 октября 2014 г. № 284-ФЗ «О внесении изменений в статьи 12 и 85 части первой и часть вторую Налогового кодекса Российской Федерации и признании утратившим силу закона Российской Федерации «О налогах на имущество физических лиц»» внесены изменения в налог на имущество организаций.

Указанный закон установил, что в отношении некоторых видов недвижимого имущества организации должны использовать кадастровую стоимость в качестве налогооблагаемой базы¹². В част-

ности, статья 378.2 Налогового кодекса устанавливает, что кадастровая стоимость используется в качестве налогооблагаемой базы для следующей недвижимости¹³:

1) административно-деловые центры и торговые центры (комплексы) и помещения в них;

2) нежилые помещения, назначение, разрешенное использование или наименование которых в соответствии со сведениями, содержащимися в Едином государственном реестре недвижимости, или документами технического учета (инвентаризации) объектов недвижимости предусматривает размещение офисов, торговых объектов, объектов общественного питания и бытового обслуживания либо которые фактически используются для размещения офисов, торговых объектов, объектов общественного питания и бытового обслуживания;

3) объекты недвижимого имущества иностранных организаций, не осуществляющих деятельности в Российской Федерации через постоянные представительства, а также объекты недвижимого имущества иностранных организаций, не относящиеся к деятельности данных организаций в Российской Федерации через постоянные представительства;

4) жилые дома и жилые помещения, не учитываемые на балансе в качестве объектов основных средств в порядке, установленном для ведения бухгалтерского учета.

Конкретный перечень объектов формируется исполнительной властью субъекта Российской Федерации. На первый взгляд, кажется, что указанные изменения не должны коснуться российских вузов.

Однако при системном рассмотрении обозначенной проблематики следует учитывать два нюанса. Во-первых, как мы уже отметили, конкретный перечень устанавливается субъектом Российской Федерации, а налог на имущество организаций является региональным. При этом из 85 субъектов Российской Федерации лишь 14 является регионами-донорами. В этом смысле задача развития собственной налоговой базы является приоритетной практически для любого региона. При этом вузы в подавляющем большинстве находятся на «содержании» федерального бюджета, включение такой недвижимости в перечень может рассматриваться как своеобразная форма межбюджетных трансфертов. Во-вторых, туманная трактовка категории «административно-деловые центры» в статье 378.2 Налогового

¹¹ Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики».

¹² Федеральный закон от 04 октября 2014 г. № 284-ФЗ «О внесении изменений в статьи 12 и 85 части первой и часть вторую Налогового Кодекса Российской Федерации и признании утратившим силу закона Российской Федерации «О налогах на имущество физических лиц»».

¹³ Налоговый кодекс Российской Федерации (часть 2), утвержденный Федеральным законом от 5 августа 2000 г. № 117-ФЗ.

кодекса Российской Федерации. Той же статьей определяется¹⁴: «...административно-деловым центром признается отдельно стоящее нежилое здание (строение, сооружение), помещения в котором принадлежат одному или нескольким собственникам и которое отвечает хотя бы одному из следующих условий:

1) здание (строение, сооружение) расположено на земельном участке, один из видов разрешенного использования которого предусматривает размещение офисных зданий делового, административного и коммерческого назначения;

2) здание (строение, сооружение) предназначено для использования или фактически используется в целях делового, административного или коммерческого назначения. При этом:

- здание (строение, сооружение) признается предназначенным для использования в целях делового, административного или коммерческого назначения, если назначение, разрешенное использование или наименование помещений общей площадью не менее 20 процентов общей площади этого здания (строения, сооружения) в соответствии со сведениями, содержащимися в Едином государственном реестре недвижимости, или документами технического учета (инвентаризации) таких объектов недвижимости предусматривает размещение офисов и сопутствующей офисной инфраструктуры (включая централизованные приемные помещения, комнаты для проведения встреч, офисное оборудование, парковки);
- фактическим использованием здания (строения, сооружения) в целях делового, административного или коммерческого назначения признается использование не менее 20 процентов его общей площади для размещения офисов и сопутствующей офисной инфраструктуры (включая централизованные приемные помещения, комнаты для проведения встреч, офисное оборудование, парковки).

Очевидно, что часть недвижимости учебного заведения может быть определена как недвижимость «административного назначения», что, собственно, создает основу для ее включения в пресловутый перечень. Пункты 4.1 и 5 статьи 378.2 Налогового кодекса Российской Федерации аналогичным способом расшифровывают, какие нежилые помещения следует включать в перечень. Наконец еще отметим, что «вид фактического использования зданий (строений, сооружений) и помещений определяется уполномоченным органом

¹⁴ Налоговый кодекс Российской Федерации (часть 2), утвержденный Федеральным законом от 5 августа 2000 г. № 117-ФЗ.

исполнительной власти субъекта Российской Федерации в соответствии с порядком определения вида фактического использования зданий (строений, сооружений) и помещений...»¹⁵ Иными словами, все рычаги находятся в ведении региональных властей.

Справедливости ради скажем, что по состоянию на начало 2018 г. недвижимость, например, Тамбовских вузов не вошла в этот перечень. Однако все это в купе потенциально таит новые финансовые проблемы для российского образования. С учетом опыта эволюции земельного налога описанная проблема не умозрительная, а вполне прогнозируемая.

Наконец, хотелось бы отметить еще один «сюрприз», «преподнесенный институтом кадастровой оценки». С 01 января 2018 г. вступил в действие приказ Министерства финансов Российской Федерации от 31 декабря 2016 г. № 257н «Об утверждении федерального стандарта бухгалтерского учета для организаций государственного сектора «Основные средства» (СГС «Основные средства»). Пункт 58 СГС «Основные средства» предписывает, «объекты недвижимого государственного (муниципального) имущества, которые соответствуют критериям признания объекта основных средств... отражаются при первом применении... по их кадастровой стоимости, которая признается балансовой стоимостью указанных объектов основных средств»¹⁶. Указанный пункт СГС «Основные средства» породил замешательство в бухгалтерских службах учебных заведений, поскольку фактически «заставил» отразить всю недвижимость по кадастровой стоимости.

Методические указания по применению переходных положений федерального стандарта бухгалтерского учета для организаций государственного сектора «Основные средства», направленные письмом Министерства финансов Российской Федерации от 30 ноября 2017 г. № 02–07–07/79257 несколько конкретизировали положения стандарта. Так, Методические указания пояснили, что п. 58 СГС «Основные средства» применяется только для новых объектов, то есть принятых к учету после 01 января 2018 г.¹⁷ (надо заметить, что такое

¹⁵ Налоговый кодекс Российской Федерации (часть 2), утвержденный Федеральным законом от 5 августа 2000 г. № 117-ФЗ.

¹⁶ Приказ Министерства финансов Российской Федерации от 31 декабря 2016 г. № 257н «Об утверждении федерального стандарта бухгалтерского учета для организаций государственного сектора «Основные средства»».

¹⁷ Методические указания по применению переходных положений федерального стандарта бухгалтерского учета для организаций государственного сектора «Основные средства» при первом применении, утвержденные письмом Министерства финансов Российской Федерации от 30 ноября 2017 г. № 02–07–07/79257.

Таблица 2

Статистика снижения кадастровой стоимости [3, 4, 5]

Год	Кадастровая стоимость до рассмотрения исков, млрд руб.	Кадастровая стоимость после рассмотрения исков, млрд руб.	Процент снижения кадастровой стоимости, %
2015	1824	995	45,4%
2016	1756	938	46,6%
2017	1672	781	53,3%

пояснение несколько не стыкуется с положениями самого стандарта). Старые объекты (учтенные до 01 января 2018 г.) отражаются по-прежнему по балансовой стоимости.

В такой ситуации, казалось бы, проблема, порожденная введением в действие федерального стандарта учета, является преувеличенной и не столь актуальной.

Однако без разъяснений, отраженных в методических указаниях, рост налогооблагаемой базы мог быть просто колоссальным. Так, к примеру, отношение кадастровой стоимости к балансовой стоимости недвижимого имущества (по состоянию на 01 октября 2017 г.) в Тамбовском государственном университете им. Г. Р. Державина составляло 8. Оперативные оценки рабочей группы по совершенствованию нормативно-методической базы по вопросам ведения образовательными организациями высшего образования финансово-хозяйственной деятельности (далее – рабочая группа) показали, что использование кадастровой стоимости в качестве балансовой (остаточной) приведет к существенному росту налогооблагаемой базы. Так, по данным рабочей группы, отношение кадастровой стоимости недвижимого имущества к его балансовой стоимости составляет от 2 до 8 (а по отдельным вузам доходит до 25). Как итог, использование кадастровой стоимости в качестве балансовой недопустимо и может стать финансовой катастрофой для многих российских вузов.

Подводя некоторый итог, мы должны сказать, что развитие института кадастровой оценки уже создало (и может еще создать) существенную угрозу финансовой устойчивости многим российским учебным заведениям. В целом дальнейшее распространение такого явления в российском образовании может стать финансовой катастрофой.

Более того, практика российских регионов показывает, что кадастровая стоимость, как правило, существенно завышена. Проблема эта не нова и, как правило, в прессе завышение кадастровой стоимости вуализируется понятием «недоуверенности» [1, 2].

Если приводить в качестве примера практику Тамбовской области, то в Тамбове среднее завышение кадастровой стоимости (по сравнению с рыночной стоимостью) по земельным участкам составляет от 2 до 5 раз, по объектам капитального строительства – от 1,5 до 3 раз.

Даже по официальным данным Росреестра, в более 80 % поданных в комиссию заявлений кадастровая стоимость завышена. Обратим внимание на процент снижения кадастровой стоимости в результате инициированных исков (табл. 2).

Особенно остро стоит эта проблема в условиях негативной макроэкономической и демографической ситуации, как следствие, происходит сокращение потенциала для развития внебюджетного финансирования вузов.

Наконец, важно затронуть и еще один аспект: что может сделать вуз в такой ситуации? В практическом плане ситуация хоть и сложная, но не тупиковая. Несколько облегчить ситуацию позволяет приведение величины кадастровой стоимости к ее рыночному уровню.

На практике это означает оспаривание кадастровой стоимости в досудебном или судебном порядках. С одной стороны, процедура оспаривания довольно типовая, а с другой, – необходимо учитывать массу мелких нюансов, а стало быть требуется грамотное юридическое сопровождение [6].

При этом следует учитывать, что институт кадастровой оценки проходит очередной переходный период, что регламентируется двумя федеральными законами:

- Федеральный закон от 29 июля 1998 г. № 135-ФЗ «Об оценочной деятельности в Российской Федерации»;
- Федеральный закон от 03 июля 2016 № 237-ФЗ «О государственной кадастровой оценке».

В перспективе отношения по оспариванию кадастровой стоимости после 2020 г. будут регулироваться последним законом. В зависимости от того, в соответствии с каким законом проводилась кадастровая оценка, несколько меняется процедура ее оспаривания.

Так, в ст. 24.18 Федерального закона «Об оценочной деятельности в Российской Федерации» от 29 июля 1998 г. № 135-ФЗ указывается: «основанием для пересмотра результатов определения кадастровой стоимости является:

- недоуверенность сведений об объекте недвижимости, использованных при определении его кадастровой стоимости;

- установление в отношении объекта недвижимости его рыночной стоимости на дату, по состоянию на которую установлена его кадастровая стоимость¹⁸.

В сходном ключе оспаривание кадастровой стоимости определено в Федеральном законе от 03 июля 2016 г. № 237-ФЗ «О государственной кадастровой оценке» (с той лишь разницей, что устранение недостоверности осуществляется в соответствии со ст. 21, а оспаривание кадастровой стоимости на основе определения рыночной стоимости недвижимости осуществляется в соответствии со ст. 22). Отметим, что из двух оснований реальный механизм оспаривания дает «установление в отношении объекта недвижимости его рыночной стоимости...» Главным доказательством в таком оспаривании является отчет о рыночной стоимости недвижимости.

В целом процедура оспаривания в двух федеральных законах очень схожа, хотя есть и нюансы. В обоих вариантах результаты кадастровой оценки могут быть оспорены в комиссии по рассмотрению споров о результатах определения кадастровой стоимости (далее – комиссия) или в суде.

Первый вариант представляет собой досудебное урегулирование. В течение месяца комиссия рассматривает поданное заявление (а на практике – отчет об оценке). При этом комиссия может принять как решение о пересмотре кадастровой стоимости, так и отклонить заявление (мотивируя свое решение допущенными при проведении оценки ошибками). Скажем сразу, что процент отказов довольно высок.

По итогам отказа владелец недвижимости может исправить недочеты в оценке и повторно подать заявление в комиссию либо без исправлений подать исковое заявление в суд.

Здесь важное различие в процедуре оспаривания кадастровой стоимости в двух законах. Федеральный закон от 29 июля 1998 г. № 135-ФЗ «Об оценочной деятельности в Российской Федерации» предписывает обязательное досудебное урегулирование для юридических лиц¹⁹, в то время как Федеральный закон «О государственной кадастровой оценке» от 03 июля 2016 г. № 237-ФЗ не содержит такого положения, что несколько облегчает процесс оспаривания и сокращает время²⁰.

¹⁸ Федеральный закон от 29 июля 1998 г. № 135-ФЗ «Об оценочной деятельности в Российской Федерации».

¹⁹ Федеральный закон от 29 июля 1998 г. № 135-ФЗ «Об оценочной деятельности в Российской Федерации».

²⁰ Федеральный закон от 03 июля 2016 г. № 237-ФЗ «О государственной кадастровой оценке».

Подводя итог, отметим, что в настоящее время значение кадастровой стоимости имеет центральное место в ряде налогов (в первую очередь, налог на имущество и земельный налог). Практика показывает, что существенную проблему составляет обеспечение достоверности кадастровой стоимости. Последнее широко обсуждается в профессиональном сообществе и значительно меньше – в научной среде. Искажения кадастровой стоимости – вопрос практический, можно даже сказать утилитарный. Корень проблемы здесь не в недостатке методологии кадастровой оценки как таковой, а скорее, в недостатке практики проведения ее в регионах. В связи с тем, что кадастровая стоимость является налогооблагаемой базой для региональных и местных налогов и устанавливается она этими властями, то возникает конфликт интересов и заинтересованность властей в системном завышении кадастровой стоимости.

Примеры динамики роста кадастровой стоимости, ее структурных пропорций, а также официальной статистики снижения кадастровой стоимости показывают актуальность тематики недостоверности кадастровой стоимости. В бизнес-среде эта проблема не нова, а изменения в 2016 г. порядка субсидирования налогов сделало эту проблему актуальной и для российских вузов. С учетом того, что в отдельных регионах завышение кадастровой стоимости по сравнению с рыночной достигает нескольких раз, размер переплаты по указанным налогам (в первую очередь, земельному) может составлять несколько десятков миллионов. Последнее переводит проблематику в плоскость финансовой устойчивости учебного заведения и требует от менеджмента пристального внимания и своевременных действий.

Как было показано, в целом механизм оспаривания кадастровой стоимости довольно действенный, особенно в судебном варианте. Однако требует качественного юридического сопровождения, а кроме того, сопряжен с определенными финансовыми (главным образом, с оценкой недвижимости) и временными затратами (процедура может растянуться от 2–3 месяцев до года).

Кроме того, скажем еще об одном нюансе, который должен учитываться финансовым менеджментом вуза: в силу ст. 24.20 Федерального закона от 29 июля 1998 г. № 135-ФЗ «Об оценочной деятельности в Российской Федерации» сведения о кадастровой стоимости, установленной решением комиссии или суда, применяются «с 1 января календарного года, в котором подано соответствующее заявление о пересмотре кадастровой стоимости (но не ранее даты внесения в государствен-

ный кадастр недвижимости кадастровой стоимости, которая являлась предметом оспаривания»²¹. Последнее важно учитывать при оптимизации земельного и имущественного налогов. Иными словами, максимальный эффект от процедуры оспаривания кадастровой стоимости будет получен, если она будет совершена в течение первого года с момента утверждения новой кадастровой оценки.

Список литературы

1. Мирзоева А. Э. Актуальность проблемы кадастровой оценки земельных участков России // Международный научно-исследовательский журнал. Выпуск № 6 (60).
2. Информация о судебных спорах в отношении результатов определения кадастровой стоимости объектов недвижимости за 2015 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://rosreestr.ru/site/activity/informatsiya-o-sudebnykh-sporakh-v-otnoshenii-rezultatov-opredeleniya-kadastrvoy-stoimosti-obektov-/informatsiya-o-sudebnykh-sporakh-v-otnoshenii-rezultatov-opredeleniya-kadastrvoy-stoimosti-obektov-2015/> (дата обращения: 18.09.2018).
3. Информация о судебных спорах в отношении результатов определения кадастровой стоимости объектов недвижимости за 2016 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://rosreestr.ru/site/activity/informatsiya-o-sudebnykh-sporakh-v-otnoshenii-rezultatov-opredeleniya-kadastrvoy-stoimosti-obektov-/informatsiya-o-sudebnykh-sporakh-v-otnoshenii-rezultatov-opredeleniya-kadastrvoy-stoimosti-obektov-2016/> (дата обращения: 18.09.2018).
4. Информация о судебных спорах в отношении результатов определения кадастровой стоимости объектов недвижимости за 2017 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://rosreestr.ru/site/activity/informatsiya-o-sudebnykh-sporakh-v-otnoshenii-rezultatov-opredeleniya-kadastrvoy-stoimosti-obektov-/informatsiya-o-sudebnykh-sporakh-v-otnoshenii-rezultatov-opredeleniya-kadastrvoy-stoimosti-obektov-2017/> (дата обращения: 18.09.2018).
5. Федотова М. А., Григорьев В. В. Кадастровая стоимость недвижимости: 8 проблем ее оспаривания и 8 мероприятий по решению этих проблем // Имущественные отношения в российской Федерации, № 11 (158) 2014 г.
6. Ширишкова Л. А., Ефанова Д. А. К вопросу о государственной кадастровой оценке земельных участков:

²¹ Федеральный закон «Об оценочной деятельности в РФ» от 29 июля 1998 г. № 135-ФЗ.

недостатки и пути решения // Молодой учёный. № 21 (101) ноябрь-1 2015 г.

References

1. Mirzoeva A. Je. Aktual'nost' problem kadastrvoy ocenki zemel'nyh uchastkov Rossii [Relevance of a problem of cadastral assessment of the land plots of Russia]. *International research magazine*. Vol. № 6 (60). June 2017
2. Informacija o sudebnyh sporah v otnoshenii rezul'tatov opredeleniya kadastrvoy stoimosti objektov nedvizhimosti za 2015 god [Information on lawsuits concerning results of determination of cadastral cost of real estate objects for 2015], available at: <https://rosreestr.ru/site/activity/informatsiya-o-sudebnykh-sporakh-v-otnoshenii-rezultatov-opredeleniya-kadastrvoy-stoimosti-obektov-/informatsiya-o-sudebnykh-sporakh-v-otnoshenii-rezultatov-opredeleniya-kadastrvoy-stoimosti-obektov-2015/> (accessed 18.09.2018).
3. Informacija o sudebnyh sporah v otnoshenii rezul'tatov opredeleniya kadastrvoy stoimosti objektov nedvizhimosti za 2016 god [Information on lawsuits concerning results of determination of cadastral cost of real estate objects for 2016], available at: <https://rosreestr.ru/site/activity/informatsiya-o-sudebnykh-sporakh-v-otnoshenii-rezultatov-opredeleniya-kadastrvoy-stoimosti-obektov-/informatsiya-o-sudebnykh-sporakh-v-otnoshenii-rezultatov-opredeleniya-kadastrvoy-stoimosti-obektov-2016/> (accessed 18.09.2018).
4. Informacija o sudebnyh sporah v otnoshenii rezul'tatov opredeleniya kadastrvoy stoimosti objektov nedvizhimosti za 2017 god [Information on lawsuits concerning results of determination of cadastral cost of real estate objects for 2017], available at: <https://rosreestr.ru/site/activity/informatsiya-o-sudebnykh-sporakh-v-otnoshenii-rezultatov-opredeleniya-kadastrvoy-stoimosti-obektov-/informatsiya-o-sudebnykh-sporakh-v-otnoshenii-rezultatov-opredeleniya-kadastrvoy-stoimosti-obektov-2017/> (accessed 18.09.2018).
5. Fedotova M. A., Grigor'ev V. V. Kadastrvaja stoimost' nedvizhimosti: 8 problem ee osparivaniya i 8 mero-prijatij po resheniju jetih problem [Cadastral cost of the real estate: 8 problems of her contest and 8 actions for the solution of these problems]. *The Property relations in the Russian Federation*. Vol № 11 (158). 2014.
6. Shirshikova L. A., Efanova D. A. K voprosu o gosudarstvennoj kadastrvoy ocenke zemel'nyh uchastkov: nedostatki i puti reshenija [To a question of the state cadastral assessment of the land plots: shortcomings and solutions]. *Young scientific*. Vol. № 21 (101), November 2015.

Информация об авторах / Information about the authors:

Сутягин Владислав Юрьевич – кандидат экономических наук, доцент кафедры «Финансы и банковское дело» Тамбовского государственного университета им. Г. Р. Державина; 8-980-670-9800; sutyagin.vladislav@yandex.ru.

Беспалов Михаил Владимирович – кандидат экономических наук, доцент, заместитель начальника Управления бухгалтерского учета и финансового контроля Тамбовского государственного университета им. Г. Р. Державина; 8-909-23-23-867; rypy@list.ru.

Vladislav Yu. Sutyagin – Candidate of Sciences (Economics), Associate Professor, Department of Finance and Banking, Tambov State University named after G. R. Derzhavin; 8-980-670-9800; sutyagin.vladislav@yandex.ru.

Mikhail V. Bepalov – Candidate of Sciences (Economics), Associate Professor Deputy Head, Department of Accounting and Financial Control, Tambov State University named after G. R. Derzhavin; 8-909-23-23-867; rypy@list.ru.

РЕОРГАНИЗАЦИЯ УНИВЕРСИТЕТА И ТРАНСФОРМАЦИЯ СТРУКТУРЫ УПРАВЛЕНИЯ ЕГО СОЦИАЛЬНЫМ КОМПЛЕКСОМ

В. В. Хван, В. В. Бринза, Д. В. Филиппов

*Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС»
Россия, 119049, г. Москва, Ленинский пр., 4; brinzavv@isis.ru*

Аннотация. В статье представлены результаты преобразования структуры управления подразделениями социального комплекса национального исследовательского технологического университета «МИСиС». Необходимость структурных изменений возникла как следствие реорганизации высшего учебного заведения путем присоединения к нему другого вуза. Вторая причина преобразований данного комплекса связана с участием университета в проекте 5–100 (программе повышения конкурентоспособности российских университетов). Цель работы – оценка осуществленных преобразований с позиций эффективности управления социальным комплексом. Статья содержит характеристику потенциала указанного комплекса до реорганизации, а также его состояния после структурных преобразований, в ходе которых ресурсный состав комплекса вырос более чем в 2 раза. Для установления особенностей фактически сложившейся за последние годы управленческой структуры в сравнении с ее вариантом, спроектированным при реорганизации, привлекли метод общеорганизационной экспертизы и процедуры социометрического опроса. Определение сложности действующей организационной структуры социального комплекса и степень ее устойчивости в координатах «централизация – децентрализация» управления осуществили в рамках информационного анализа. По итогам анализа выявлено, что действующая в настоящее время объединенная структура управления социальным комплексом университета в полной мере воспроизводит его отлаженную систему управления до реорганизации. Высокий уровень менеджмента обеспечивается сохранением вертикального разделения труда для фрактально реплицированных основных организационных блоков комплекса, горизонтального разделения большей части функциональных подразделений, преобразованных в матричной структуре управленческих связей инженерной службы и финансово-экономического отдела. Немаловажным для повышения эффективности структуры управления оказалось стимулирование развития системы горизонтальных связей между сотрудниками социального комплекса, действующими на каждом из его иерархических уровней. Минимизирована информационная сложность структуры рассматриваемого комплекса. Достигнуто снижение численности управленческого персонала. Перечисленные организационные преобразования обеспечили в короткие сроки достижение высокой конкурентоспособности социального комплекса, что способствовало успешному решению основных задач университета в рамках проекта 5–100.

Ключевые слова: национальный исследовательский университет, социальный комплекс, реорганизация, организационная структура, общеорганизационная экспертиза, социометрический опрос, информационно-системный анализ
Для цитирования: Хван В. В., Бринза В. В., Филиппов Д. В. Реорганизация университета и трансформация структуры управления его социальным комплексом. Университетское управление: практика и анализ. 2018; 22 (4): 40–51. DOI 10.15826/umpa.2018.04.039.

REORGANIZATION OF THE UNIVERSITY AND TRANSFORMATION OF ITS CAMPUS STRUCTURE

V. V. Khvan, V. V. Brinza, D. V. Filippov

*National University of Science and Technology «MISIS»
4 Leninsky str., Moscow, 119049, Russian Federation; kancela@isis.ru*

Abstract. The article presents the results of the transformation of the campus subdivisions structure of the National Research Technological University «MISIS» (University social complex). The need for structural changes arose as a result of the reorganization of the higher educational institution by joining with another university. The second reason for the transformation of the campus is associated with the participation in the project 5–100 (a program for boosting competitiveness of Russian universities). The goal is to obtain an assessment of the implemented transformation in terms of the campus management effectiveness. Materials of the work contain a description of the potential of the campus before the reorganization, as well as its state after structural changes, during which its resource composition increased more than twice. To establish the features of the actual governance structure that has developed in recent years in comparison

with its version developed in the process of reorganization authors used the general organizational expertise method and the procedure of sociometric interviews. The complexity of the current organizational structure of the campus and the degree of its sustainability in the coordinates of «centralization – decentralization» of management were measured out in the framework of information-system analysis. It was determined that the current university campus management system fully reproduces its well-planned organizational structure before the reorganization. High level of management is provided by the vertical division of labor for the fractally replicated main organizational blocks of the campus structure, the horizontal division of the majority of its functional units, and also transformation of the engineering service and the financial-economic department according to the matrix management structure. An important factor for increasing the effectiveness of the governance structure was the stimulation of the development of a horizontal connections system between the campus staff operating at each hierarchical levels. The information complexity of the organizational structure of the campus was minimized. Number of management personnel was reduced. These organizational changes ensured the quick achievement of high competitiveness of the campus, which contributed to the successful solution of the University main tasks in the framework of project 5–100

Keywords: National Research University, Campus, Reorganization, Organizational Structure, General Organizational Expertise, Sociometric Interview, Information-System Analysis

For citacion: Khvan V. V., Brinza V. V., Filippov D. V. Reorganization of the university and transformation of its campus structure. *University Management: Practice and Analysis*. 2018; 22(4): 40–51. (In Russ.) DOI: 10.15826/umpa.2018.04.039.

Введение

Динамичные перемены, происходящие в российской высшей школе в последние годы, вызывают необходимость решения управленческих задач, ранее не относимых к числу наиболее актуальных. Одной из подобных задач явилось определение рациональной структуры основных комплексов новой генерации университетов: федеральных, национальных исследовательских, опорных. Как правило, данные университеты получали соответствующий статус в результате реализации программы Министерства образования и науки Российской Федерации по реорганизации вузов, в ходе которой к ним присоединяли ряд других высших учебных заведений. К настоящему времени в связи с реорганизацией фактически прекратили свое существование 96 вузов, в том числе 6 – в Санкт-Петербурге и 22 – в Москве [1]. Сформированные подобным образом укрупненные университеты должны были в короткие сроки интегрировать значительные кадровые, технические, информационные, пространственные, финансовые ресурсы, а также управленческие структуры реорганизуемых (присоединяемых и присоединяющих) вузов. С учетом системообразующей роли реорганизованных университетов для отечественной высшей школы наработанный опыт интеграции их ресурсных потенциалов должен быть обобщен как с позиций определения резервов повышения эффективности оперативного управления основными вузовскими комплексами (учебным, научным, социальным и т. д.), так и при обосновании их конкурентоспособной стратегии развития в глобальном образовательном пространстве [2].

В этой связи рассмотрены закономерности трансформации структуры управления социальным комплексом национального исследовательского технологического университета «Московский государственный институт стали и сплавов» (НИТУ «МИСиС») как следствия модернизации и расширения его материальной базы, присоединения к нему Московского государственного горного университета (МГГУ), а также участия в проекте 5–100.

Характеристика социального комплекса реорганизованного вуза

Социальный комплекс НИТУ «МИСиС» в годы, предшествующие реорганизации, располагал четырьмя 16-этажными современными корпусами студгородка «Металлург» для проживания более чем 2500 обучающихся, предприятиями общественного питания и торговли, бытового обслуживания, развитой спортивно-оздоровительной базой, в том числе спортивно-оздоровительным центром «Металлург», расположенным в г. Пицунда (Абхазия). В комплексе был организован широкий спектр услуг (медицинских, учебно-информационных, досуговых и т. п.), необходимых для комфортного проживания студентов, аспирантов и докторантов. Создана эффективно функционирующая служба психологической поддержки. Особое внимание было уделено организации безопасного проживания в студгородке и сохранности имущества. Следует отметить высокопродуктивную деятельность его инженерной службы, что наряду с высоким уровнем текущего технического обслуживания корпусов студгородка дало возможность внедрить

целый ряд мероприятий по ресурсосбережению и дополнительному повышению комфортности проживания [3]. Для управления социальным комплексом вуза была привлечена система менеджмента качества с применением принципов TQM и требований ИСО серии 9000:2000, разработанных с учетом специфики деятельности вуза [4]. Структура управления социальным комплексом представляла четко выраженное сочетание вертикального разделения труда в основных подразделениях (корпусах студгородка) при горизонтальном разделении функциональных отделов (рис. 1).

Как результат: студгородок «Металлург» МИСиС в последние годы – победитель и призер Всероссийских отраслевых конкурсов на звание «Лучшее студенческое общежитие», три года подряд является лучшим студенческим общежитием Москвы.

Таким образом, социальный комплекс НИТУ «МИСиС» в период до реорганизации представлял собой важный ресурс для удовлетворения социальных нужд в основном иногородних студентов, аспирантов, докторантов, специалистов [5], определял конкурентоспособность университета [3].

В ходе реорганизации НИТУ «МИСиС», осуществляемой начиная с 2012 г. в форме присоединения к нему МГГУ, социальный комплекс вуза пополнился четырьмя корпусами студгородка «Горняк», а также учебно-производственной базой «Ашукино». За четыре года до этого события для НИТУ «МИСиС» Указом Президента Российской Федерации от 7 октября 2008 г. № 1448 была установлена категория «Национальный исследовательский университет», что послужило в дальнейшем важным доводом для участия вуза в проекте 5–100. Среди других мероприятий в указанном проекте предусмотрено активное включение университетов-участников в мировое научно-образовательное пространство, значительное повышение международной академической мобильности, работа по вхождению в ведущие мировые рейтинги университетов и реализация дорожных карт повышения конкурентоспособности.

Одним из ответов на эти вызовы стало восстановление университетом в ходе коренной реконструкции общежития «Дом-Коммуна» – знакового памятника архитектуры конструктивизма. Обновленный корпус сохранил присущую ему самобытность, приобрел новые возможности

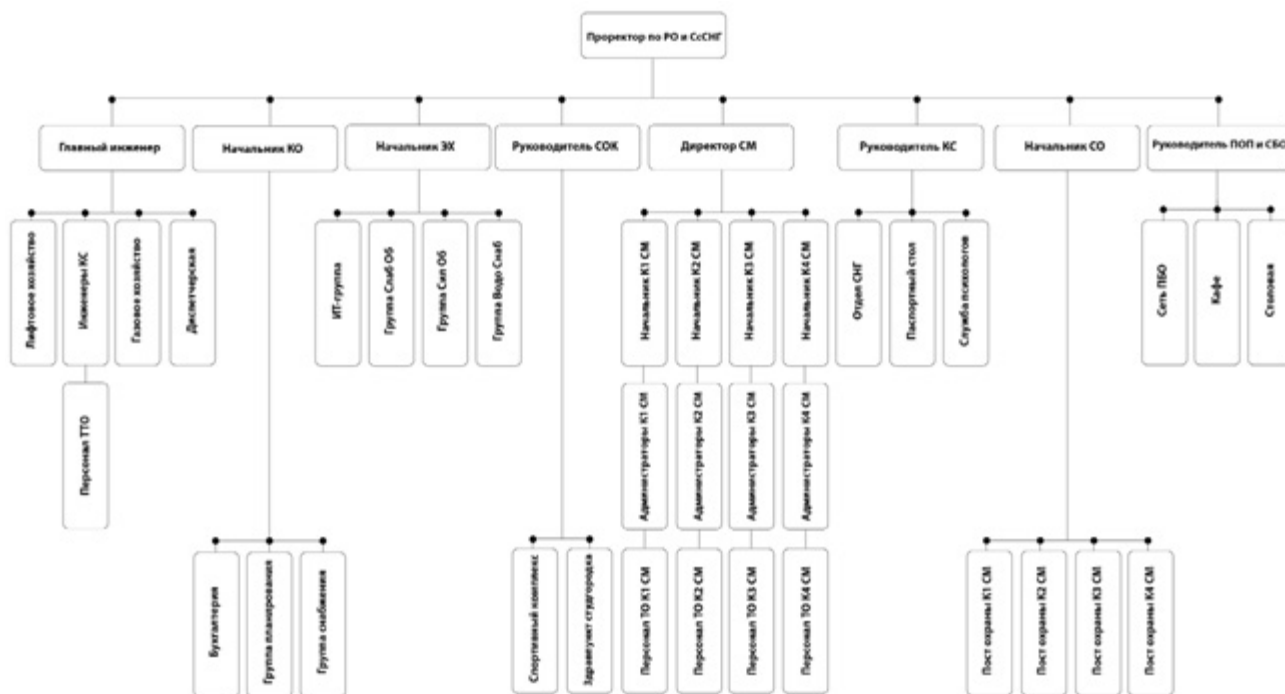


Рис. 1. Укрупненная структура управления социальным комплексом до его реорганизации.

Обозначения, использованные на рисунке: РО и СсСНГ – развитию общежитий и связям с СНГ; КО – контрактный отдел, ЭХ – эксплуатационное хозяйство, СОК – спортивно-оздоровительный комплекс; СМ – студгородок «Металлург»; К1–К4 корпуса 1–4 студгородка «Металлург»; КС – кадровая служба; СО – служба охраны; ПОП и СБО – предприятия общественного питания и социально-бытового обслуживания, ИТ – интернет технологии, СлабОБ – слаботочное оборудование; СилОБ – силовое оборудование; Водоснаб – водоснабжение; ПБО – пункт бытового обслуживания; ТО – текущее обслуживание; ТТО – текущее техническое обслуживание

обеспечения проживающих широким перечнем услуг для комфортного отдыха и продуктивной работы. В общежитии «Дом-Коммуна» размещены 600 магистров, аспирантов и докторантов не только из Российской Федерации, но и многих других стран.

Таким образом, в настоящее время коллектив объединенного студгородка НИТУ «МИСиС», составляющий около 200 работников, обеспечивает достаточно комфортное проживание более 6000 студентов (в том числе, семейных), аспирантов и докторантов. Ежегодно различными услугами социального комплекса пользуются примерно 11 500 внешних потребителей (в первую очередь сотрудников университета).

Значительный (более чем в два раза) рост потенциала социального комплекса университета по результатам реорганизации, увеличение числа основных подразделений при их выраженной территориальной разобщенности обусловили трансформацию структуры его управления. При этом действовавшая иерархия управления в рамках линейной организационной структуры была дополнена новыми блоками (рис. 2). Управленческие связи присоединенных подразделений фрактально реплицировали на каждом иерархическом уровне подобно их аналогам для блоков исходной структуры социального комплекса [6]. С другой стороны, в процессе реорганизации было предусмотрено, чтобы подразделения социального комплекса,

такие как контрактный отдел, отдел кадров, инженерные службы, отдел снабжения, международный отдел, спорткомплекс, здравпункт и др., сохранили свое прежнее место в новой структуре управления. Для перечисленных подразделений горизонтальное разделение труда по функциям не подверглось изменениям. В то же время реализация ряда других функций, не свойственных деятельности университета и требующих специальных компетенций, например, организации общественного питания, обеспечения безопасности проживающих и сохранности имущества, переведена на аутсорсинг.

Применение для реорганизованного социального комплекса университета иерархического принципа управления позволило в сжатые сроки распространить успешный опыт менеджмента в студгородке «Металлург» на деятельность новых подразделений. Было достигнуто рациональное распределение задач и обязанностей среди сотрудников, исключено дублирование функций. Основные положения ранее разработанной системы менеджмента качества рассматриваемого социального комплекса без значительных затрат были распространены на процесс управления присоединенными корпусами общежитий. Вышеперечисленные и ряд других особенностей структуры управления, основанной на вертикальном разделении труда, способствовали достаточно высокой степени контролируемости организаци-

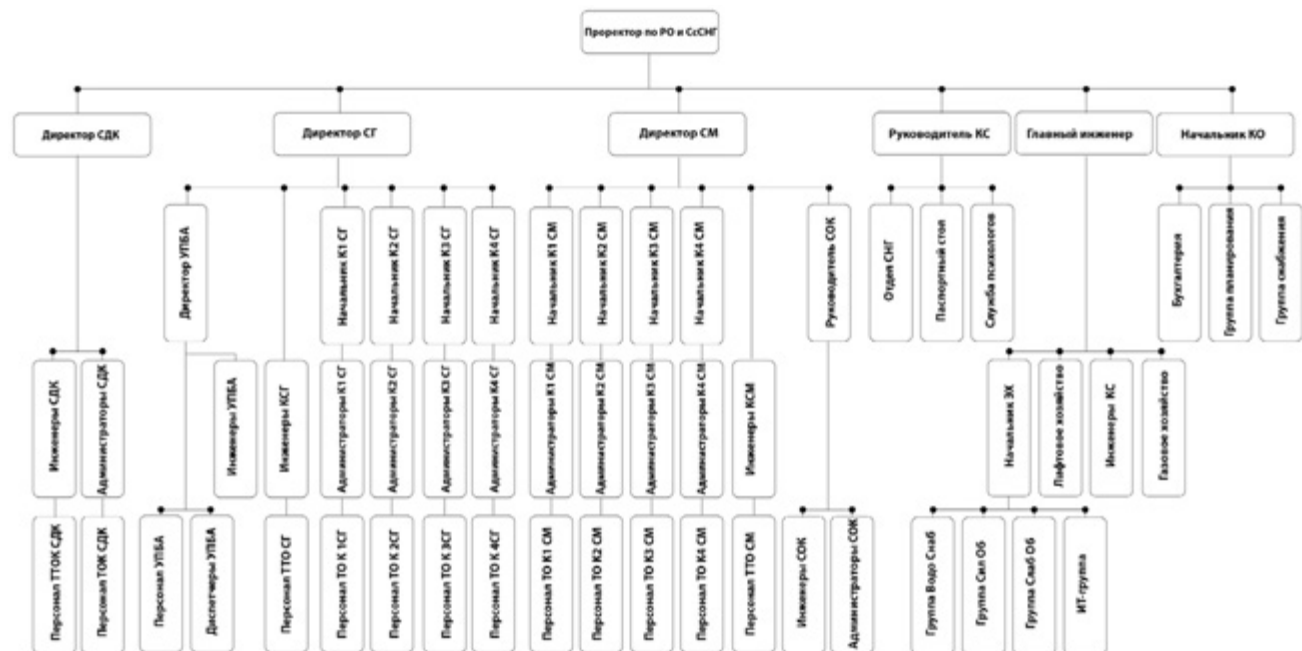


Рис. 2. Укрупненная структура управления социальным комплексом после его реорганизации.

Обозначения, использованные на рисунке (в дополнение к обозначениям, приведенным на рис. 1): СДК – студгородок «Дом-коммуна» СГ – студгородок «Горняк» УПБА – учебно-производственная база «Ашукино»

онных процессов и обеспечили другие известные преимущества [7]. В результате за короткий период степень управляемости присоединенных подразделений приблизилась к базовому (студгородку «Металлург»).

Вместе с тем из практики менеджмента известно, что линейная организационная структура управления имеет и ограничения, которые однако могут быть ослаблены в процессе текущей деятельности [8]. В этой связи необходимым оказался анализ фактически сложившейся к настоящему времени структуры управления социальным комплексом университета и определение организационных особенностей, обеспечивающих компенсацию ограничений его иерархического строения.

Методы определения особенностей структуры управления социальным комплексом

Исследование эффективности действующей структуры управления социальным комплексом университета осуществляли, предварительно установив особенности фактически сложившейся за последние годы управленческой структуры в сравнении с ее вариантом, спроектированным при реорганизации вуза. Оценки результативности используемого в настоящее время варианта управления получали в сопоставлении с другими возможными альтернативами.

Выявление особенностей структуры управления организационных систем сопряжено с воспроизведением совокупности действующих в их структуре устойчивых рабочих связей типа «руководитель-исполнитель». При этом важным является определение не только формальных контактов, предписанных функционалом сотрудников, но и активно практикуемых фактических рабочих взаимодействий. Наряду с выделением вертикальных связей необходимой является также оценка развитости горизонтальных коммуникационных отношений между работниками. Данный тип рабочих взаимосвязей выполняет координирующую функцию, способствует более полной самореализации членов коллектива, является дополнительным информационным каналом, что в совокупности должно дополнительно повышать эффективность управления социальной системой [9, 10].

Отмеченные условия, предъявляемые к исходной информации об особенностях сформировавшейся по факту структуры управления рассматриваемым социальным комплексом, обуславливают предпочтительность привлечения к ее получению экспертных знаний. К малозатратным способам

получения необходимых знаний об особенностях организационного управления различных организационных систем относят наблюдение, собеседование, опрос и т. д. [11, 12]. В данной работе для получения и рационального обобщения знаний от экспертов о реально существующих рабочих связях организации использованы метод общеорганизационной самооценки [13] и социометрический опрос [14].

Экспертный лист первого из перечисленных выше методов содержит вопросы, направленные на выяснение у опрашиваемых членов коллектива их места в структуре управления организацией. Совокупность возможных вариантов ответов экспертов на вопросы о руководителях и подчиненных им сотрудников преобразовывали к пяти стандартным ситуациям неупорядоченности связей. Использование этих ситуаций позволяет преобразовать формальную иерархию управления к действующей в организации рабочей структуре, объединяющей актуальную информацию об основных многоуровневых вертикальных связях [15].

В рамках социометрического опроса сотрудники организации сообщают об их одиночном или множественном выборе коллег для обмена информацией и координации действий, реализуемых в процессе их практической деятельности. В отличие от метода общеорганизационной самооценки социометрический опрос используется для выявления производственных связей между специалистами одного уровня иерархии или соседнего с ним уровня. Различные модификации метода социометрического опроса нашли широкую востребованность при исследовании неформальных горизонтальных связей в рабочих коллективах производственной сферы, коллективах учащихся в образовательных организациях, в спортивных командах и т. д. [16–18]. По результатам обработки получаемой экспертной информации выделяли группы субъектов (экспертов, выбирающих коллег) и объектов (тех, кого выбрали эксперты). Результаты опросов объединяли в составе таблиц (социоматриц), которые в дальнейшем обрабатывали с учетом рекомендаций, приведенных в Рабочей книге социолога [14].

Рассмотрение сформированных таблиц дает возможности определить горизонтально связанные взаимоотношения так, как они воспринимаются в коллективе, оценки степени сплоченности коллектива, неформальные каналы распространения служебной информации и т. д.

Для получения необходимой исходной информации в рамках комплексного исследования,

базирующегося на положениях метода общеорганизационной самооценки и социометрического опроса, была подготовлена анкета, включающая вводную часть с указанием цели исследования, основное содержание (опросник) и заключение, которое конкретизировало действия экспертов в случаях необходимости уточнения ими ответов или получения дополнительной информации.

В текст анкеты включили три вопроса:

- назовите вашего непосредственного руководителя (Ф. И. О., должность, подразделение). Если Вам отдает непосредственное распоряжение более чем один руководитель, назовите первым того, кто делает это чаще всего;
- укажите ваших непосредственных подчиненных, то есть сотрудников (Ф. И. О., должность, подразделение), которым Вы отдаете распоряжения без санкции или уведомления третьих лиц;
- перечислите тех сотрудников, с которыми Вы координируете свою деятельность (например, работающих в соседних подразделениях, которые обеспечивают близкие функции). Обозначьте первыми тех, с кем контактируете с этой целью чаще всего.

К анкетированию привлекали управленцев, действующих на различных иерархических уровнях управления, и специалистов – сотрудников объединенного студгородка (61 человек). Все заполненные анкеты оказались содержательными и были использованы для восстановления фактически действующей структуры управления рассматриваемым социальным комплексом.

Выбор рационального методического подхода для оценки результативности действующей структуры управления социальным комплексом университета осуществили среди основных известных к настоящему времени методов анализа и синтеза организационных структур, представленных в работе М. В. Губко и др. [19]. Среди рассмотренных в этой работе 95 методов наиболее соответствующим для осуществления анализа организационных систем с активными направленно связанными элементами, образующими иерархическую структуру, и при этом наглядным в представлении результатов оказался информационный метод [20, 21]. Применение данного методического инструмента дает возможность оценить информационную сложность организационных структур и степень их устойчивости в координатах «централизация – децентрализация» управления. Основным соотношением, используемым в рамках информационного анализа систем, является:

$$C_s = C_o + C_v,$$

где C_s – системная сложность, отражающая содержание системы как целого;

C_o – собственная сложность, характеризующая суммарную сложность элементов системы, влияющих на достижение цели, вне связи их между собой;

C_v – взаимная сложность, представляющая степень взаимосвязанности элементов в системе, то есть сложность ее строения.

Процедура определения значений C_o и C_v , обоснованная исследователями [20, 21], предусматривает их интерпретацию в виде совокупной информации о возможных состояниях групп элементов системы, объединенных узлами иерархической структуры, имеющими заданный информационный «вес» (H), определяемый по их участию или неучастию в реализации различных управленческих воздействий. Например, при равновероятном выборе для узлов с двумя состояниями, обусловленными различными вариантами принятия управленческих решений по отношению к группе элементов, объединенных одним узлом, $H = \log_2 2 = 1$ бит, а для узлов с четырьмя состояниями элементов $H = \log_2 4 = 2$ бита и т. д.

Преобразуя вышеприведенное соотношение для определения системной сложности организационной структуры путем деления его составляющих на C_o , получаем две важные сопряженные оценки:

$$\alpha = -(C_v/C_o) \text{ и } \beta = C_s/C_o \text{ при } \alpha + \beta = 1.$$

Первая из полученных оценок характеризует целостность управленческой структуры, а вторая – степень использования структурных элементов рассматриваемой системы.

Изложенный информационный подход к анализу организационной структуры оказался востребованным в исследованиях эффективности управления социально-экономическими системами различной специализации [22–24 и др.].

Результаты применения метода информационного анализа по отношению к фактически действующей структуре управления социальным комплексом университета, предварительно выявленной в ходе общеорганизационной самооценки данного комплекса, а также привлечения материалов социометрического опроса характера горизонтальных координационных связей между его сотрудниками приведены ниже.

Результаты воспроизведения фактической структуры управления реорганизованным социальным комплексом и анализ ее эффективности

Исследование методом общеорганизационной самооценки особенностей иерархической структуры управления социальным комплексом вуза, объединившей в ходе реорганизации студгородки «Металлург», «Горняк», «Дом-Коммуна», учебно-производственную базу «Ашукино» и его основные функциональные подразделения, показало достижение преимущественности в организационных преобразованиях. Подтверждено сохранение четко выраженной иерархичности менеджмента корпусов объединенного студгородка, для которых однотипность структуры управления была обеспечена фрактальной репликацией принятой за прототип действовавшей до реорганизации управленческой системы общежитиями «Металлурга». Таким образом, для блока, включающего в своем составе руководство корпусами студгородка, фактическое иерархическое строение управленческой структуры исходя из результатов общеорганизационной самооценки экспертов полностью совпало с его первоначально разработанным вариантом при реорганизации социального комплекса университета.

Структура управления функциональными подразделениями объединенного студгородка для большинства из них сохранило существовавший до реорганизации вид, а некоторое уменьшение их перечня было обеспечено за счет отмеченного выше перевода соответствующих функций на аутсорсинг. Это способствовало достижению одной из задач реорганизации НИТУ «МИСиС» путем присоединения к нему МГГУ – сокращению общего числа управленцев. Однако практическая организация деятельности двух важных функциональных подразделений (инженерной службы и контрактного отдела, выполняющего также бухгалтерские и планирующие функции) претерпела за период после реорганизации значимые изменения. В результате в ответах экспертов вместо существования их подразделений в составе иерархической структуры управления указывался матричный характер взаимодействий с другими организационными блоками. В настоящее время инженеры, обеспечивающие жизнедеятельность инфраструктуры объединенного студгородка, бухгалтеры и экономисты, получают руководящие указания как от руководителей их подразделений, так и от директоров корпусов общежитий (рис. 3).

Таким образом, в результате адаптации структуры управления к новым реалиям (расширению числа обслуживаемых объектов инфраструктуры и необходимости реализации инновационных решений, направленных на ускоренное повышение уровня показателей деятельности присоединенных в ходе реорганизации НИТУ «МИСиС» корпусов студгородка, при ограничении численности специалистов) фактически сформировалась ее новая версия, максимально способствующая устойчивому развитию социального комплекса университета. Важно отметить, что основным механизмом отмеченной адаптации структуры управления рассматриваемой организационной системы явился процесс самовоспроизводства ее равновесного состояния путем упорядочения внутренних связей между руководителями и исполнителями [25].

Трансформация структуры управления ряда функциональных подразделений к матричному виду обеспечила лучшую ориентацию на целевые установки, более эффективное оперативное управление, усиление личной ответственности руководителей среднего звена за достижение результатов, вовлечение руководителей и специалистов в сферу активной творческой деятельности [26].

Информацию о развитости горизонтальных рабочих связей между сотрудниками социального комплекса после завершения мероприятий по его реорганизации получали в ходе обработки ответов экспертов на третий вопрос разработанной анкеты. В опросе учитывали мнение руководителей и специалистов, действующих на одном или соседних иерархических уровнях структуры управления кроме 6 руководителей верхнего уровня (учитывали мнение $61 - 6 = 55$ человек). Получено, что абсолютное большинство сотрудников (больше 80 %) координируют свою деятельность с тремя и более коллегами. При этом практически половина коллектива взаимодействует минимум с шестью из них, а 11 из 55 человек (то есть 20 % сотрудников, участвовавших в опросе) поддерживают устойчивые рабочие отношения с восемью и более работниками (рис. 4). Установлено также, что различия в профессиональной специализации сотрудников и территориальном размещении их рабочих мест существенно не повлияли на развитость горизонтальных рабочих связей между ними.

Кроме того, среди сотрудников социального комплекса легко выделяются несколько неформальных групп, для которых отмечена высокая сплоченность S , близкая к единице. Этот показатель определяли как [14]:

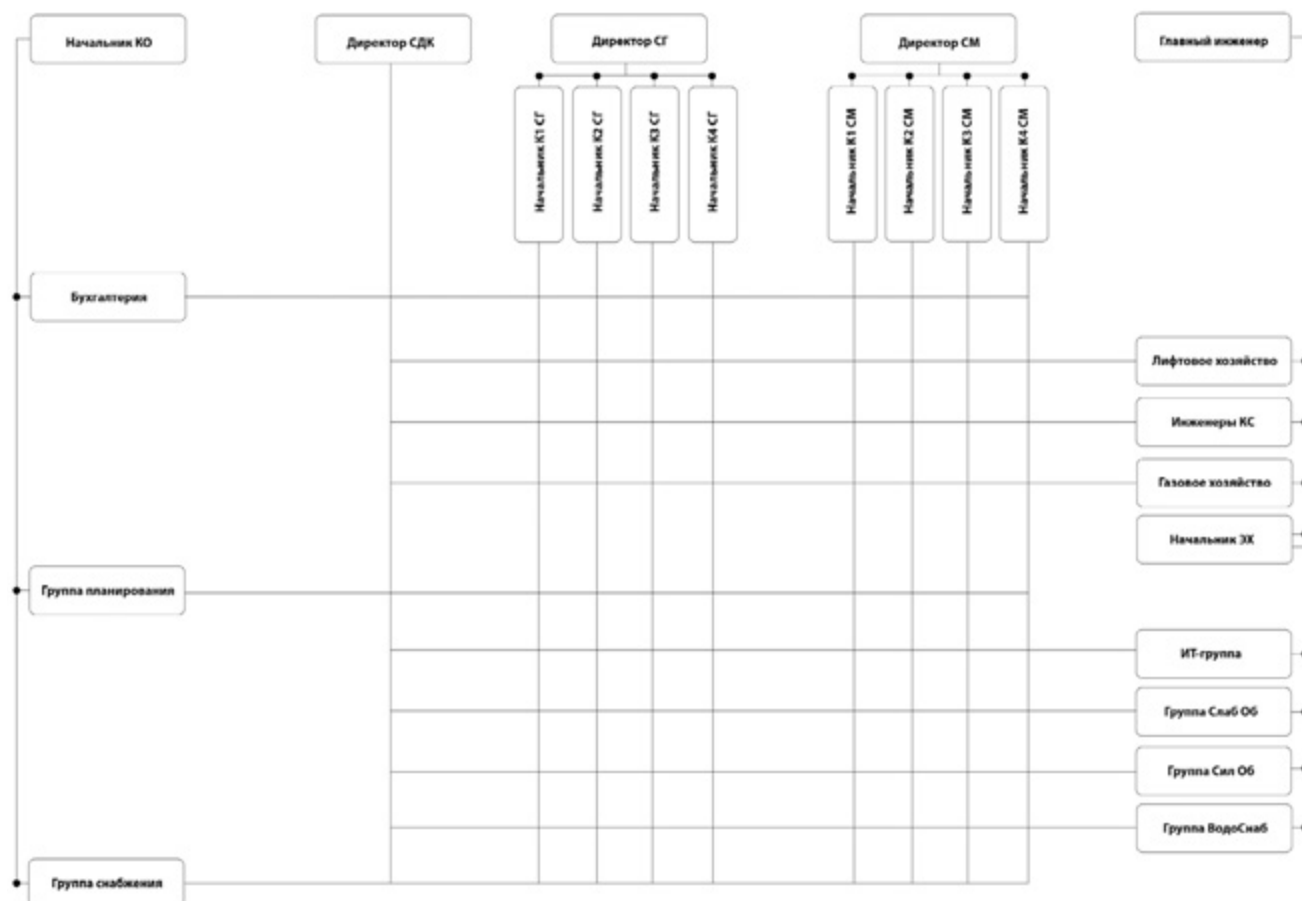


Рис. 3. Матричная структура управления подразделениями инженерной службы и контрактного отдела, сложившаяся в период после реорганизации социального комплекса университета

$$S = D / (0,5 \times N(N-1)),$$

где D – число парных связей в группе со взаимным выбором сотрудников, являющихся субъектами и объектами;

N – число сотрудников в группе.

Расчетами выявлено наличие 8 подобных сплоченных групп, которые объединяют от 3 до 11 сотрудников. В то же время отдельные устойчивые рабочие связи, отображающие взаимный выбор членов коллектива социального комплекса, зафиксированы между представителями их различных групп.

Таким образом, для рассматриваемой организационной системы зафиксированы множественные горизонтальные рабочие связи, которые выполняют важную системообразующую роль. Эти связи дополнительно к выявленным в составе фактической структуры управления элементам матричного вида для ряда функциональных подразделений повышают эффективность управления и нивелируют ограничения иерархического строения системы. Развитие устойчивых горизонтальных связей между сотрудниками социального

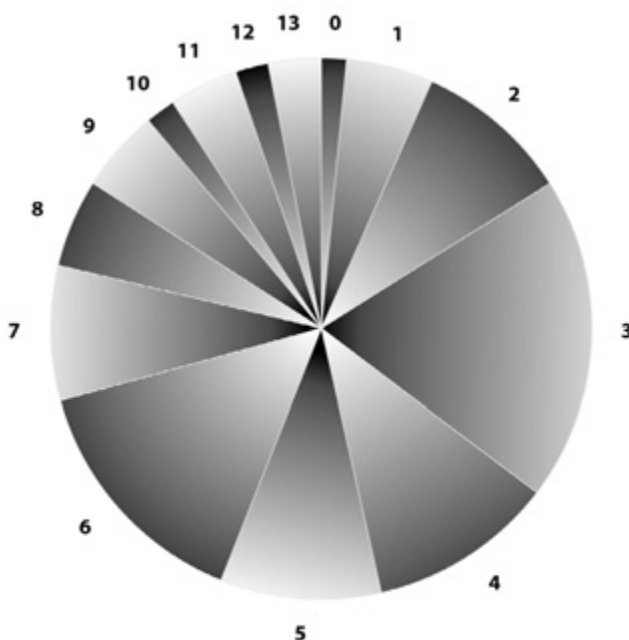


Рис. 4. Диаграмма распределения долевой численности групп сотрудников – субъектов (размеров сегментов круга), выбирающих для координации деятельности различное количество (обозначенных числами) коллег

комплекса во многом явилось следствием инициатив руководства комплекса (направленного отбора кадров, ротации специалистов между подразделениями, функционирующими в составе различных ветвей иерархической структуры управления, проведения циклов деловых игр, выездных курсов повышения квалификации, работы психолога и т. д.).

Воспроизведение фактически действующей структуры управления реорганизованным комплексом университета дало возможность оценить ее потенциал в целом по показателям информационной сложности S_v , S_o , S_c , а также их сопряженных оценок α и β .

Расчет этих показателей осуществляли для пяти альтернативных вариантов структуры управления комплексом.

- I. Действующего до реорганизации.
- II. Разработанного в ходе реорганизации.
- III. Фактического сложившегося в настоящее время.
- IV. Варианта с частично автономной структурой управления отдельными студгородками.
- V. Варианта с полной автономной структурой отдельными студгородками.

Например, для варианта I структуры управления, представленной на рис. 1, получили, что $S_v = \log_2 27 = -4,755$, где знак «-» обозначает эффект работы рассматриваемой организационной системы на себя, а не на выполнение стоящей перед ней задачи [21], а число «27» фиксирует количество подразделений социального комплекса (структурных элементов нижнего уровня), $S_o = \log_2 2 + 3 \log_2 3 + 4 \log_2 4 + \log_2 8 = 16,755$, соответственно, $S_c = 12,000$. Полученные значения показателей использованы для определения относительных величин:

$$\alpha = 0,284 \text{ и } \beta = 0,716.$$

Результаты расчета показателей информационной сложности для всех вышеперечисленных вариантов структуры управления рассматриваемой организационной системы представлены в табл. 1. Сопоставление результатов показывает, что значения показателей для различных вариантов значительно отличаются. Структура управления комплексом до реорганизации (Вариант I), имеет наименьший уровень системной сложности как суммы минимальных значений собственной и взаимной (по абсолютной величине) компонент сложности среди всех сравниваемых вариантов. Это обуславливает наибольшую целостность и связанность организационной системы по причинам наличия малого числа элементов структуры комплекса, включавше-

го на тот период только подразделения студгородка «Металлург», и, соответственно, минимума вертикальных структурных связей, а также узлов (рис. 1). С другой стороны, для данного варианта структуры управления выявлены предпосылки к более высоким затратам времени и труда сотрудников на деятельность управленческого аппарата, чем для других сравниваемых с ним управленческих структур.

Переход к управлению реорганизованным социальным комплексом по разработанной схеме, представленной на рис. 2 (Вариант II), способствовал увеличению системной сложности в целом как следствия роста каждой из ее составляющих (S_v и S_o) в сравнении с выше рассмотренным базовым вариантом. Рост их значений оказался связанным с некоторым увеличением числа вертикальных связей в структуре управления и почти двукратным ростом численности руководителей линейного уровня. При этом снижение степени централизации в структуре управления, характеризуемой величиной α , для Варианта II оказалось относительно заметным. Фактически действующий в настоящее время Вариант III управленческой структуры, имеющий в сравнении с прототипом (Вариантом II) более устойчивое строение, обеспечиваемое матричным взаимодействием ряда функциональных элементов и развитую совокупность горизонтальных связей между сотрудниками (руководителями линейного уровня и специалистами комплекса), слабо отличается от варианта-прототипа по показателям информационной сложности. Дополнительными преимуществами Вариантов II и III является прямая подчиненность проректору университета, осуществляющему руководство социальным комплексом, шести заместителей, в то время как для других вариантов структуры управления, представленных в табл. 1, предусмотрено 8 заместителей [27]. Следовательно, в рамках действующего варианта и его прототипа руководитель данной организационной системы несколько менее загружен решением текущих проблем и может более продолжительное время уделять стратегическим задачам управления, а также взаимодействию с внешней средой без опасения потери устойчивости развития социального комплекса.

Основными особенностями последних из сравниваемых вариантов структуры управления социальным комплексом являются различные степени автономности структур управления отдельными студгородками, включенными в его состав по итогам реорганизации (Варианты IV и V). Моделирование эффективности данных альтернативных вариантов управленческой структуры рассматриваемой организационной системы

Таблица 1

**Оценки показателей информационной сложности различных вариантов
структуры управления социальным комплексом университета**

Вариант структуры	Собственная сложность	Взаимная сложность	Системная сложность	Степень централизации	Степень использования элементов	Число вертикальных связей	Число групп узлов	Численность руководителей	
								верхнего уровня	линейного уровня
I. Используемый до реорганизации	16,755	-4,755	12,000	0,284	0,716	35	9	8	20
II. Разработанный в ходе реорганизации	19,639	-5,129	14,51	0,261	0,739	39	10	6	38
III. Действующий в настоящее время	21,931	-5,522	16,408	0,252	0,748	48	10	6	38
IV. С частично автономной структурой управления студгородками	24,943	-5,523	19,420	0,221	0,779	55	12	8	47
V. С полной автономией структуры управления студгородками	25,843	-5,672	20,171	0,219	0,781	59	13	8	51

показало их более слабую устойчивость и повышенную децентрализацию управления. Об этом свидетельствуют максимальные значения оценок собственной сложности ($S_o = 24,943 \dots 25,843$), взаимной сложности ($S_v = -5,523 \dots -5,672$), системной сложности ($S_c = 19,420 \dots 20,171$) и, как следствие – наименьшая величина α . В связи с этим использование вариантов структуры управления объединенным студгородком, предусматривающих автономию его отдельных территориально разобщенных общежитий, в рассматриваемых условиях признано нецелесообразным.

Заключение

Реорганизация значительного числа российских вузов, произошедшая в последние годы, стимулировала необходимость наработки подходов к рациональной интеграции ресурсного потенциала объединяемых вузовских комплексов (учебных, научных, социальных и др.) в короткие сроки. В этих рамках в представленной работе обобщены результаты преобразования структуры управления реорганизованным социальным комплексом национального исследовательского технологического университета. Показана эффективность трансформации структуры его управления с уче-

том функционирующего в настоящее время сочетания управленческой иерархии подразделений, действующих непосредственно в составе общежитий, горизонтального распределения труда для большинства функциональных подразделений комплекса и элементов матричной структуры для инженерной службы и контрактного отдела. Выявлено, что в ходе преобразований удалось уменьшить информационную сложность структуры управления и снизить численность управленцев. Достигнутое взаимодополняющее сочетание различных видов управленческих структур в рассмотренной организационной системе в полной мере соответствует современным тенденциям развития усложняющихся управленческих структур.

Рассмотренные в статье организационные преобразования, реализованные в ходе трансформации структуры управления объединенным социальным комплексом, обеспечили достижение его высокой конкурентоспособности, что способствовало успешному решению основных задач университета в рамках проекта 5–100.

Полученные результаты дают основание рекомендовать апробированный в данной работе методический подход для совершенствования структуры управления основными вузовскими комплексами.

Список литературы

1. Лебедева А. Сколько в России слившихся вузов: процесс слияния вузов приостановлен. [Электронный ресурс] URL: <https://indicator.ru/article/2016/10/4edinstva>

ne-budet-kak-shel-process-obedineniya-vuzov-v-rossii/. (дата обращения: 10.08.2018).

2. Соловьев В. П., Бринза В. В. Стратегия управления

вузом // Университетское управление: практика и анализ. 2002. № 2. С. 15–18.

3. Хван В. В., Бринза В. В., Соловьев В. П., Коровин А. В., Логинова В. В., Абросимов О. Д. Моделирование развития основных направлений деятельности вуза // Качество. Инновации. Образование. 2004. № 3. С. 18.

4. Хван В. В. Ресурс сферы быта // Стандарты и качество. 2002. № 4. С. 64.

5. Хван В. В. Методы повышения эффективности работы социального комплекса вуза. М.: МИСиС. 2016. 28 с.

6. Hoverstadt P. The Fractal Organization: Creating sustainable organization with the Viable System Model. John Wiley & Sons, Ltd. UK. 2008. 368 p.

7. Смирнов Э. А. Основы теории организации. М.: Аудит, ЮНИТИ. 1998. 375 с.

8. Руденко Л. Г. Планирование и проектирование организаций. М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°». 2016. 240 с.

9. White K. W., Chapman E. N. Organizational Communication: An introduction to Communication and Human Relations Strategies. Needham, MA, USA. Simon & Schuster Custom Publishing. 1996. 218 p.

10. Rogala A., Bialowas S. Communications in Organizational Environments: Functions, Determinants and Areas of Influence. Poznan, Poland. Palgrave Macmillan. 2016. 277 p.

11. Мищенко Е. С. Организационные структуры управления (современное состояние и эволюция). Тамбов: Издательство ГОУ ВПО ТГТУ. 2011. 104 с.

12. Макаренченко М. А. Теория организации и организационное поведение. СПб.: СПбГХиПТ. 2008. 163 с.

13. Сыроеждин И. М., Забежинская Е. Б., Захарченко Н. Н., Могилев Н. В. Методы структурной настройки системы управления производством. М.: Статистика. 1976. 184 с.

14. Рабочая книга социолога / Отв. ред. Г. В. Осипов. Изд. 5-е. М.: Едиториал УРСС. 2009. 478 с.

15. Попов В. Н., Касьянов В. С., Савченко И. П. Системный анализ в менеджменте. 2-е изд. М.: КНОРУС. 2016. 304 с.

16. Круковский Я. М., Ильченко С. М. Социометрический анализ социальных групп: от оценки к саморазвитию // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2009. № 3. С. 127–136.

17. Солнышков А. Ю. Алгоритм социометрической диагностики для формальных групп значительной численности // Социологические исследования. 2011. № 10. С. 56–68.

18. Бринза В. В., Славнов Е. М. Социально-психологические обследования команды // Хоккей: Ежегодник. М.: Физкультура и спорт. 1985. С. 34–37.

19. Губко М. В., Коргин Н. А., Новиков Д. А. Классификация моделей анализа и синтеза организационных структур // UBS. 2004. № 6. С. 5–21.

20. Денисов А. А., Волкова В. Н. Иерархические системы. Л.: ЛПИ. 1989. 88 с.

21. Волкова В. Н., Денисов А. А. Теория систем и системный анализ. 2-е изд. Перераб. и доп. М.: Издательство Юрайт. 2014. 616 с.

22. Дейнека А. В., Першакова Т. В., Абызова Е. В. Информационный анализ организационных структур

систем управления региональной потребительской кооперацией // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. 2005. № 12. С. 78–97.

23. Барановская Т. П., Лойко В. И., Трубилин А. И. Поточковые и инвестиционно-ресурсные модели управления агропромышленным комплексом. Краснодар. КубГАУ. 2006. 352 с.

24. Барановская Т. П., Безродный О. К., Лойко В. И. Системный анализ организационной структуры управления автомобильной отраслью региона // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. 2004. № 8. С. 83–116.

25. Гарипова Г. В., Шинкевич А. И. Управленческие инновации: состояние и перспективы развития. Казань. Издательство КНИТУ. 2015. 172 с.

26. Истомин Е. П., Соколов А. Г. Теория организации: системный подход. СПб.: ООО «Андреевский издательский дом». 2009. 314 с.

27. Miller G. A. The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on our Capacity for Processing Information // Psychological Review. 1956. Vol. 101, No. 2. P. 343–352.

References

1. Lebedeva A. Skol'ko ob'yedinenennykh universitetov v Rossii: protsess sliyaniya universitetov pri ustanovlenii [How many merged universities in Russia: the process of merging universities is suspended], available at: <https://indicator.ru/article/2016/10/4edinstva-ne-budet-kak-shel-process-obedineniya-vuzov-v-rossii/> (accessed 10.08.2018).

2. Soloviev V. P., Brinza V. V. Strategiya upravleniya Universitetom [Management Strategy of the University]. University management: practice and analysis. 2002, vol. 2, pp. 15–18.

3. Khvan V. V., Brinza V. V., Soloviev V. P., Korovin A. V., Loginova V. V., Abrosimov O. D. Modelirovaniye osnovnykh napravleniy deyatel'nosti universiteta [Modeling the development main activities of the university]. Quality. Innovation. Education. 2004, vol. 3, p.18.

4. Khvan V. V. Resurs sfery byta [Resource of the life sphere]. Standarty i kachestvo [Standards and Quality] 2002, vol.4, p.64.

5. Khvan V. V. Metody povysheniya effektivnosti raboty sotsial'nogo kompleksa vuza [Methods of increasing the effectiveness of the university social complex]. Moscow, MISIS, 2016. 28 p.

6. Hoverstadt P. The Fractal Organization: Creating sustainable organization with the Viable System Model. John Wiley & Sons, Ltd. UK. 2008. 368p.

7. Smirnov E. A. Osnovy teorii organizatsii [Fundamentals of the theory of organization]. Moscow: Audit, UNITY, 1998. 375 p.

8. Rudenko L. G. Planirovaniye i proyektirovaniye organizatsiy [Planning and designing of organizations]. Moscow, Publishing and trading corporation «Dashkov and K°», 2016. 240 p.

9. White K. W., Chapman E. N. *Organizational Communication: An introduction to Communication and Human Relations Strategies*. Needham, MA, USA. Simon & Schuster Custom Publishing. 1996. 218p.
10. Rogala A., Bialowas S. *Communications in Organizational Environments: Functions, Determinants and Areas of Influence*. Poznan, Poland. Palgrave Macmillan. 2016. 277p.
11. Mishchenko E. S. *Organizatsionnyye struktury upravleniya (sovremennoye sostoyaniye i evolyutsiya)*. [Organizational management structures (current state and evolution)]. Tambov. Publishing house GOU VPO TSTU. 2011. 104 p.
12. Makarchenko M. A. *Teoriya organizatsii i organizatsionnoye povedeniye*. [Theory of organization and organizational behavior]. St. Petersburg, SPbGHN&PT. 2008. 163 p.
13. Syroezhin I.M., Zabezhinskaya E.B., Zakharchenko N.N., Mogilever N. V. *Metody strukturnoy nastroyki sistemy upravleniya proizvodstvom*. [Methods of structural adjustment of the production management system]. Moscow. Statistics. 1976.184 p.
14. Osipov. G.V., Ed. *Rabochaya kniga sotsiologa* [Working book of sociologist] 5th. Edition, Moscow. URSS Editorial. 2009. 478 p.
15. Popov V. N., Kasyanov V. S., Savchenko I. P. *Sistemnyy analiz v menedzhmente* [System analysis in management], 2nd Edition, Moscow. KNORUS, 2016. 304 p.
16. Krukovsky Ya. M., Ilchenko S. M. *Sotsiometricheskii analiz sotsial'nykh grupp: ot otsenki k samorazvitiyu* [Sociometric analysis of social groups: from evaluation to self-development]. *Science of man: humanitarian research*. 2009, vol. 3, pp. 127–136
17. Solnyshkov A. Yu. *Algoritm sotsiometricheskoy diagnostiki dlya formal'nykh grupp znachitel'noy chislennosti* [Algorithm of sociometric diagnostics for formal groups of considerable numbers]. *Sociological research*. 2011, № 10, pp. 56–68.
18. Brinza V. V., Slavnov E. M. *Sotsial'no-psikhologicheskiye obsledovaniya komandy* [Sociopsychological surveys of the team]. Khokkey: Yezhegodnik. [Hockey: Yearbook]. Moscow. Physical culture and sports, 1985, pp. 34–37.
19. Gubko.M. V., Korgin N. A., Novikov D. A. *Klassifikatsiya modeley analiza i sinteza organizatsionnykh struktur* [Classification of models analysis and synthesis of organizational structures]. UBS, 2004, № 6, pp. 5–21.
20. Denisov A.A., Volkova V. N. *Iyerarkhicheskiye sistemy*. [Hierarchical systems]. Leningrad, LPI. 1989. 88 p.
21. Volkova V. N., Denisov A. A. *Teoriya sistem i sistemnyy analiz* [Theory of systems and systems analysis], 2nd Edition, Moscow, Yurayt Publishing House. 2014. 616 p.
22. Deineka A. V., Pershakova T. V., Abyzova E. V. *Informatsionnyy analiz organizatsionnykh struktur sistem upravleniya regional'noy potrebitel'skoy kooperatsiyey* [Information Analysis of Organizational Structures of Regional Consumer Cooperative Management Systems]. *Polymatic Network Electronic Scientific Journal of the Kuban State Agrarian University*. 2005, vol.12, pp. 78–97.
23. Baranovskaya T. P., Loiko V. I., Trubilin A. I. *Potokovyye i investitsionno-resursnyye modeli upravleniya agropromyshlennym kompleksom*. [Flow and investment-resource management models of agro-industrial complex]. Krasnodar, KubSUA. 2006. 352 p.
24. Baranovskaya T. P., Bezrodny O. K., Loiko V. I. *Sistemnyy analiz organizatsionnoy struktury upravleniya avtodorozhnoy otrasl'yu regiona* [System Analysis of Management Organizational Structure in Region Road Sector]. *Polymatic Network Electronic Scientific Journal of the Kuban State Agrarian University*. 2004, vol. 8, pp. 83–116.
25. Garipova G. V., Shinkevich A. I. *Upravlencheskiye innovatsii: sostoyaniye i perspektivy razvitiya*. [Managerial innovation: the state and development prospects]. Kazan. Publishing house KNITU. 2015. 172 p.
26. Istomin E. P., Sokolov A. G. *Teoriya organizatsii: sistemnyy podkhod* [Organization theory: a systematic approach]. St. Petersburg, Andreevsky Publishing House. 2009. 314 p.
27. Miller G. A. *The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on our Capacity for Processing Information* // *Psychological Review*. 1956. Vol. 101, no. 2, pp. 343–352.

Информация об авторах / Information about the authors:

Хван Вячеслав Валентинович – проректор по развитию общежитий и связям с СНГ, НИТУ «МИСиС»; 8 (495) 333-10-43.

Бринза Вячеслав Владимирович – доктор технических наук, директор Научно-исследовательского центра технологического прогнозирования, НИТУ «МИСиС»; 8 (495) 959-48-12; brinzavv@misis.ru.

Филиппов Дмитрий Вадимович – директор студгородка, НИТУ «МИСиС»; 8 (495) 333-40-48.

Vyacheslav V. Khvan – Vice-rector for Campus Development and Communication with CIS, NUST «MISIS»; +7 (495) 333-10-43.

Vyacheslav V. Brinza – Doctor of Sciences (Engineering), Director, Academic and Research Center for Technological Prognostication, NUST «MISIS»; +7 (495) 959-48-12; brinzavv@misis.ru.

Dmitry V. Filippov – Campus Director, NUST «MISIS»; +7 (495) 333-40-48.



DOI 10.15826/umpa.2018.04.040

ЦИФРОВИЗАЦИЯ В СИСТЕМЕ ПРИОРИТЕТОВ РАЗВИТИЯ РОССИЙСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ: ЭКСПЕРТНЫЙ ВЗГЛЯД*

В. С. Ефимов, А. В. Лаптева

Сибирский федеральный университет

Россия, 660041, г. Красноярск, пр. Свободный, 79; efimov.val@gmail.com

Аннотация. Университеты сформировались в эпоху коммуникации посредством «печатного текста», и происходящая в последние десятилетия в мире цифровая революция создает для них новые возможности и вызовы. Цифровые технологии образуют принципиально новую основу для производства, хранения и трансляции знания; они приводят к глубокой трансформации всех видов коммуникации, содержания и организации мышления и деятельности. Для управления процессами развития высшей школы в России важно понимать, какое место в приоритетах развития университетов занимает их цифровая трансформация, ведут ли их стратегии к лидерству в производстве и использовании современных цифровых технологий в исследовательской, образовательной и управленческой деятельности или есть риск превращения российских университетов в аутсайдеров формирующегося цифрового мира. В статье представлены результаты масштабного опроса экспертов (1481 эксперт из 65 вузов) по вопросам перспектив и приоритетов развития университетов в России. Ключевые вопросы исследования: какое место занимает «цифровизация» среди масштабных изменений («трендов»), воздействующих на высшую школу; какое место занимает «цифровой вызов» среди других вызовов; в какой мере приоритеты управления российскими университетами отражают значимость «цифрового вызова». Согласно данным опроса, «тотальная цифровизация» экономики и общества будет ведущей тенденцией в перспективе до 2035 г. Соответственно, «вызов цифровизации» (необходимость перехода к масштабному использованию цифровых технологий в образовании, в исследовательской деятельности и в управлении университетом) будет наиболее значимым для университетов. По мнению экспертов, инвестиции в цифровую инфраструктуру должны занимать значимое место в системе приоритетов развития и должны дать «быстрые эффекты». Опрос показывает определенный разрыв между «должной» (с позиции экспертов) и фактической структурой приоритетов развития российских университетов. Главным трендом изменений и вызовом для университетов является «цифровизация», при этом среди фактических приоритетов инвестиций в развитие на первых позициях находится «PR и продвижение университета», «сотрудничество с Минобрнауки и федеральными агентствами», а инвестиции в цифровую инфраструктуру находятся лишь на третьем месте. Еще ниже фактический приоритет таких значимых, по мнению экспертов, направлений инвестиций, как мотивация преподавателей и студентов («инвестиции в активность»); международное сотрудничество; сотрудничество с бизнесом; образовательные технологии нового поколения; привлечение «новых студентов»; привлечение «новых кадров»; развертывание поисковых исследований; поддержка научных школ. Результаты опроса показывают необходимость корректировки стратегических приоритетов российских университетов. При сохранении высокой приоритетности инвестиций в цифровые технологии, требуется повысить приоритетность инвестиций в человеческий капитал – в «новые кадры» (привлечение ведущих ученых, практиков с уникальным опытом, талантливых молодых ученых и преподавателей), в стимулирование активности преподавателей, сотрудников и студентов, их включенность в процессы развития.

Ключевые слова: университеты, реформы высшей школы, цифровая революция, цифровые технологии, инвестиции в развитие

Для цитирования: Ефимов В. С., Лаптева А. В. Цифровизация в системе приоритетов развития российских университетов: экспертный взгляд. Университетское управление: практика и анализ. 2018; 22(4): 52–67. DOI 10.15826/umpa.2018.04.040.

* Исследование выполнено при финансовой поддержке КГАУ «Красноярский краевой фонд поддержки научной и научно-технической деятельности» в рамках научно-исследовательского проекта «Перспективы формирования цифровой экономики в Красноярском крае: приоритетные направления, технологии, кадры».

DIGITALIZATION IN THE SYSTEM OF PRIORITIES FOR THE DEVELOPMENT OF RUSSIAN UNIVERSITIES: AN EXPERT VIEW**V. S. Efimov, A. V. Lapteva**Siberian Federal University**79 Svobodny ave., Krasnoyarsk, 660041, Russian Federation; efimov.val@gmail.com*

Abstract. Universities have been formed in the era of communication through the «printed text», and the digital revolution taking place in the world in the last decades creates new opportunities and challenges for them. Digital technologies form a fundamentally new basis for the production, storage and transmission of knowledge; they lead to a profound transformation of all types of communication, content and organization of thinking and activity. In order to manage higher education development in Russia, it is important to understand 1) which place digitalization has among development priorities of universities, 2) whether their strategies produce the leadership in production and use of modern digital technologies or there is a risk that universities will become outsiders in this field. The article presents the results of a large-scale expert survey (1481 experts from 65 universities) on the prospects and priorities of the development of universities in Russia. Key research questions are: 1) which place digitalization takes among other large-scale changes («trends») topical for the modern university; 2) which place «digital challenge» occupies among other challenges? 3) do the actual priorities of Russian universities management reflect the significance of the «digital challenge»? According to the survey, the «total digitalization» of the economy and society will be the key trend in the period until 2035. Consequently, the «digitalization challenge» (the need to move towards the large-scale use of digital technologies in education and university management) will be the most significant one for universities. The experts believe that investment in digital infrastructure should feature prominently in the system of development priorities and have quick impact. However, the survey shows a certain gap between the «due» (according to the experts) and the actual structure of the priorities for the development of Russian universities. The main trend of changes and the challenge for universities is «digitalization», while among the actual priorities of investment in development, «PR and promotion of the university», «cooperation with the Ministry of Education and Science and federal agencies» are at the first positions, and investment in digital infrastructure is only at the third position. Even lower is the actual priority of such important areas of investment as the motivation of teachers and students («investment in activity»); international cooperation; cooperation with business; educational technology of the new generation; attraction of «new students»; attraction of «new personnel»; starting the exploratory research; support for scientific schools. Among the various elements of higher education reform in Russia, the «digitization» of the educational process is viewed by experts as the most promising direction, which is already showing its effectiveness. The survey results show the need for amending the strategic priorities of Russian universities. While maintaining a high priority of investment in digital technologies, it is necessary to raise the priority of investment in human capital, i.e. in «new personnel» (leading scientists, practitioners with unique experience, talented young scientists and teachers, etc.), stimulating the initiative of teachers, staff and students and their involvement in development process.

Keywords: universities, higher education reforms, digital revolution, digital technology, investment in development

For citation: Efimov V. S., Lapteva A. V. Digitalization in the system of priorities for the development of Russian universities: an expert view. *University Management: Practice and Analysis*. 2018; 22(4): 52–67. (In Russ.) DOI: 10.15826/umpa.2018.04.040.

Введение. Контекст и задачи исследования

В последние десятилетия цифровые технологии оказывают все более значимое воздействие практически на все сферы деятельности и жизни человека и в развитых, и в развивающихся странах. Все большая доля стоимости в экономике создается при использовании цифровых технологий, что позволяет говорить о становлении «цифровой экономики» [1, 2]. Вырастает поколение людей, которые не мыслят своей жизни без электронных гаджетов – мобильных телефонов, ноутбуков, планшетов и т. д.; можно говорить о «цифровом человеке»,

для которого цифровые технологии плотно вошли и в деятельность, и в повседневную жизнь.

В докладе «Цифровая Россия: новая реальность» [3] представлено восемь этапов развития цифровых технологий, для каждого из них характерны значимые технологические, экономические и социальные изменения: 1) создание компьютеров, языки программирования и СУБД (1960); 2) персональные компьютеры, офисное программное обеспечение, хранение файлов, игры (1970); 3) корпоративное программное обеспечение, автоматизация бизнес-процессов (1980); 4) интернет и электронная коммерция, электронная почта и чаты (1990); 5) ноутбуки, мобильные

* Research was performed with the financial support of «Krasnoyarsk regional foundation for support of research and technical activities» within the framework of the project «Perspectives of creating digital economy in Krasnoyarsk region: areas, technologies, human resources».

телефоны, широкополосный доступ, GPS, wi-fi, 2G/3G связь (2000); 6) смартфоны и приложения, социальные сети, цифровая реклама и маркетинг (2010); 7) BigData, прогнозная аналитика, интернет вещей, Индустрия 4.0 (2015); 8) прогнозные алгоритмы, машинное обучение, виртуальная реальность, беспилотные летательные аппараты, распознавание языка, робототехника (2020).

Цифровая революция меняет окружающую университеты действительность и изменяет сами университеты. Ее воздействие на человечество будет не менее значимым, чем воздействие (цивилизационные последствия) печатной революции – возможности тиражировать и распространять знания и идеи в форме «печатного слова»; позволит создать систему массового образования в большинстве стран мира.

Связь изменений университетов с тотальной «цифровизацией» экономики и общества и самого университета стала общепринятой идеей [4–10]. Обсуждаются различные компоненты «цифровизации» высшего образования: электронные образовательные ресурсы, онлайн-образование [11–17]; администрирование с использованием цифровых технологий – электронный документооборот и т. п. [18]; «геймификация» обучения, использование симуляторов, тренажеров, дополненной и виртуальной реальности [19–20]; использование мобильных устройств [21]; формирование компетенций, необходимых в цифровом мире [22]; сбор и аналитика «больших данных» об учащих и образовательном процессе [23]. В настоящее время в России инициирован проект «полностью цифрового» университета – цифровой платформы для формирования индивидуальных образовательных траекторий [24].

При осмыслении новой ситуации – университетов в цифровом мире – важно понять:

- какое место занимает «цифровизация» экономики, общества, человека среди других значимых для университетов изменений мирового масштаба («глобальных трендов»);
- каково содержание «вызова цифровизации» для современного университета;
- что означает «цифровой вызов» для управления развитием университета, для инвестиций в развитие, как он может и должен повлиять на систему приоритетов развития;
- в какой мере реальные приоритеты управления развитием российских университетов отражают значимость «цифрового вызова».

Перечисленные вопросы требуют целого комплекса исследований. В рамках данной статьи представлены результаты опроса экспертов, ра-

ботающих в сфере высшего образования и науки, о некоторых аспектах «цифровой перспективы» университетов.

1. Метод исследования

В качестве метода исследования использован масштабный опрос экспертов, в котором приняли участие 1480 экспертов – сотрудников федеральных, национальных исследовательских и других университетов Российской Федерации (65 университетов). Опрос проводился в сентябре-октябре 2017 г., в опросе участвовали эксперты из всех федеральных округов страны. Подавляющее большинство экспертов являются деятелями науки и образования, их число составляет 1336. Эксперты представлены четырьмя возрастными группами: до 35 лет – 24,2%; 36–50 лет – 36,1%; 51–65 лет – 23,6%; более 65 лет – 16,1% респондентов. В составе экспертов 47% мужчин и 53% женщин.

1. В качестве инструментария исследования использована анкета, включающая четыре блока вопросов.

2. Будущее университетов – глобальный контекст

3. Будущее высшей школы в России: сценарии, миссия, функции

4. Развитие университетов: модели развития, инвестиции в развитие

5. Меры государственной политики

Всего анкета содержала 12 вопросов, формулировки вопросов и вариантов ответов были составлены на основе анализа: 1) научной литературы по проблемам развития высшей школы в России и в мире; 2) материалов экспертных интервью и экспертных сессий; 3) результатов экспертного опроса, проведенного авторами в 2011 г. [25].

В рамках данной статьи анализируются ответы экспертов на 5 вопросов, затрагивающих различные аспекты «цифровой перспективы» университетов. Экспертам предлагалось оценить вероятность проявления и степень влияния на университеты различных процессов в экономике и обществе либо последствий этих процессов – «вызовов», «критических ситуаций».

В результате предварительного анализа были исключены частично заполненные и малоинформативные анкеты экспертов – для дальнейшего анализа использовалось 959 анкет.

В результате первого масштабного опроса экспертов [25] было установлено наличие двух групп экспертов – «консерваторы» и «новаторы»,

которые различным образом оценивали перспективы экономики России и, соответственно, высшей школы.

«Консерваторы» полагали, что в ближайшие 10–20 лет страна будет развиваться по «сырьевому сценарию», это означает, что ключевым сектором экономики будет добыча и экспорт природного сырья; модернизация и инновации в экономике будут происходить в форме импорта новых технологий, оборудования и привлечения иностранных высококвалифицированных специалистов; спрос со стороны бизнеса на исследования и разработки останется низким; высокообразованные молодые люди не будут находить применения внутри страны (продолжится «утечка мозгов»); модернизация в сфере высшего образования ограничится группой элитных университетов (10–20).

«Новаторы» полагали, что в ближайшие 10–20 лет все более заметное место в социально-экономическом развитии России будет занимать сценарий – «когнитивное общество». Это означает рост инновационной и гражданской активности; глубокую организационную и технологическую модернизацию экономики и социальной сферы; интеллектуализацию процессов в управлении, производстве и социальной сфере; формирование ядер когнитивной экономики. В образовании будет происходить снижение роли образовательной бюрократии, формирование сети лидерских групп и мета-университетских профессиональных сообществ; переход к массовому формированию основ исследовательских, проектных, управленческих компетенций. Процессы модернизации охватят значительное число университетов – сформируются 50–70 крупных региональных университетских комплексов – интеграторов образования, науки и инноваций.

В рамках данного исследования среди экспертов по аналогичным критериям были выделены две группы, обозначенные как «пессимисты» и «оптимисты». В качестве рабочей гипотезы предлагалась следующая: видение перспектив развития общества и высшей школы у данных групп экспертов будет существенно различаться. Проведено сравнение групп по социологическим параметрам: возраст, регион проживания, предметная область (в которой работает эксперт), статус (управленцы, профессора, преподаватели, научные сотрудники / аспиранты / инженеры), статус вуза аффилиации (НИУ, федеральный университет или «обычный» вуз). Среди экспертов «оптимистов» несколько больше, чем среди «пессимистов», людей в возрасте старше 50 лет – 42,3 % и 39,7 % соответственно; меньше жителей

столиц (Москвы и Санкт-Петербурга) – 27 % среди «оптимистов», в сравнении с 31,8 % среди «пессимистов»; больше аффилированных с НИУ – 20,9 %, в то время как среди «пессимистов» – 16,2 %; существенно меньше аффилированных с федеральными университетами – 9,2 %, в то время как среди «пессимистов» – 16,8 %. Выраженное различие между «оптимистами» и «пессимистами» – предметная область работы: среди «оптимистов» преобладают представители гуманитарного и социально-экономического знания (57,7 %) и меньше представителей естественных и технических наук (33,1 %); среди «пессимистов», напротив, меньше представителей гуманитарных, социальных и экономических наук (43 %) и больше – естественных и технических наук (52 %)¹.

Методика анализа результатов опроса экспертов представлена в [25, 26]. Согласно этой методике для каждого варианта ответа рассчитывалась средняя оценка, а также специальный индекс, характеризующий отклонение средней оценки по варианту ответа от средней оценки по всем вариантам ответа на данный вопрос с учетом степени консолидации экспертов – он рассчитывался как отклонение от среднего, измеренное в стандартных отклонениях. Среднее значение оценок для всех вариантов ответа при этом соответствует нулевому значению индекса и играет роль точки отсчета. Положительные значения индекса соответствуют оценкам выше средней, отрицательные – оценкам ниже средней; величина модуля индекса также зависит от консолидированности (согласованности или разброса) экспертных оценок для данного варианта ответа – чем выше согласованность, тем больше абсолютное значение (модуль) индекса.

2. Результаты исследования

Результаты опроса показывают, что экспертное сообщество явно выделяет «цифровизацию» как ключевое направление изменений, происхо-

¹ Отметим, что социологические характеристики «оптимистов» и «пессимистов» в 2017 г. несколько отличаются от характеристик «новаторов» и «консерваторов» опроса 2011 г. при том, что они выделены по аналогичным критериям – видение будущего экономики страны и будущего высшей школы. В 2011 г. среди «новаторов» было сравнительно больше молодых людей, жителей столиц, представителей федеральных университетов; среди «консерваторов» было сравнительно больше людей старше 50 лет, представителей «обычных вузов», меньше жителей столиц. В 2017 г. молодые люди, жители столиц, сотрудники федеральных университетов больше представлены в группе «пессимистов», чем в группе «оптимистов». Остается открытым вопрос, связано ли это различие с изменением социально-экономической ситуации в стране или с различием между собой пулов экспертов, участвовавших в двух опросах.

дящих в мире и в сфере образования в частности, как значимый вызов для университетов и как приоритет политики развития высшей школы.

2.1. «Цифровизация» – наиболее значимый из глобальных трендов

Экспертам было предложено оценить вероятность проявления (в горизонте времени до 2035 г.) и степень влияния на университеты (и высшую школу в целом) в будущем ряда «глобальных трендов», то есть экономических, социальных, демографических, культурных процессов, развивающихся в глобальном масштабе, затрагивающих так или иначе практически все страны и регионы.

1. *Тотальная цифровизация*: расширение использования цифровых (вычислительных, мультимедийных, информационно-коммуникативных и др.) технологий во всех сферах жизни и деятельности человека – в производстве, социальной и культурной сферах, в общественной жизни, в индивидуальной жизни человека.

2. *Глобализация*: глобализация рынков, включая рынки знаний, технологий, инноваций, образования, R&D, консалтинга; расширение сетевого партнерства университетов (в том числе в виртуальном пространстве); интернационализация образования и исследовательской деятельности.

3. *Рост конкуренции*: обострение конкуренции, в том числе в сфере R&D, в производстве инноваций, образовании между университетами развитых и развивающихся стран, между университетами и другими когнитивными институциями (научные центры, инновационные компании, цифровые СМИ и др.), передел рынков в пользу университетов – мировых лидеров.

4. *Рост мобильности и расширение возможностей человека*: рост субъектности человека и возможностей выбора им мест, способов и содержания своей жизни, деятельности и образования; существенное расширение возможностей человека определять свою идентичность, выстраивать индивидуальную образовательную траекторию (используя ресурсы разных университетов, онлайн-платформ и др.).

5. *Массовизация образования*: увеличение доли учащихся, получающих университетское образование, во всех возрастных группах (молодежь, взрослые, люди «третьего возраста»).

6. *Когнитивная революция*: рост масштабов и значимости интеллектуальной и креативной деятельности; формирование новых типов коллективного и гибридного (человеко-компьютерного)

интеллекта, новых способов и форматов производства и воспроизводства знаний; изменение когнитивных способностей человека; массовое внедрение «умных систем» на основе Big Data и искусственного интеллекта, автоматизация процессов («умные производства», «умные сети», «умные города» и др.).

Результаты анализа ответов экспертов представлены на рис. 1, 2 в виде «карт»; горизонтальная ось отражает рассчитанные на основе экспертных оценок индексы вероятности проявления различных трендов, вертикальная – индексы влияния данных трендов. На рис. 1 показаны индексы вероятности и влияния трендов для мира в целом, на рис. 2 – для России.

С точки зрения экспертов, тренд «тотальной цифровизации» резко выделяется среди других значимых процессов и по вероятности проявления, и по степени влияния – и то и другое оценено как очень высокое (группа маркеров I). Эксперты («оптимисты» и «пессимисты») солидарны в том, что цифровизация будет ведущим трендом; при этом «пессимисты» несколько выше оценивают вероятность проявления и несколько ниже – степень влияния на высшую школу данного тренда; «оптимисты», напротив, несколько выше оценивают ожидаемое влияние «цифровизации» на университеты в мире.

Другие тренды оцениваются как средневоятные и среднезначимые – группа маркеров II. Рассчитанные индексы для групп «оптимистов» и «пессимистов» весьма близки, «пессимисты» несколько выше оценивают степень влияния трендов «глобализация» и «рост конкуренции»; «оптимисты» выше оценивают вероятность проявления и степень влияния тренда «когнитивная революция».

Как наименее вероятный и оказывающий слабое влияние на университеты в мире оценен процесс «массовизация образования» – группа III. Оценки всех групп экспертов при этом близки. Мы полагаем, что эксперты рассматривают массовизацию высшего образования в мире как уже свершившийся факт – доля получающих высшее образование уже велика, каких-то дополнительных последствий и эффектов массовизации не ожидают.

Применительно к России (рис. 2) эксперты также полагают, что «тотальная цифровизация» будет ведущим трендом изменений экономики и общества в горизонте времени до 2035 г. (группа маркеров I). При этом обе группы экспертов с крайними позициями – и «оптимисты», и «пессимисты» – оценивают вероятность проявления «цифровизации» и степень ее влияния на высшую школу несколько выше, чем пул экспертов в целом.

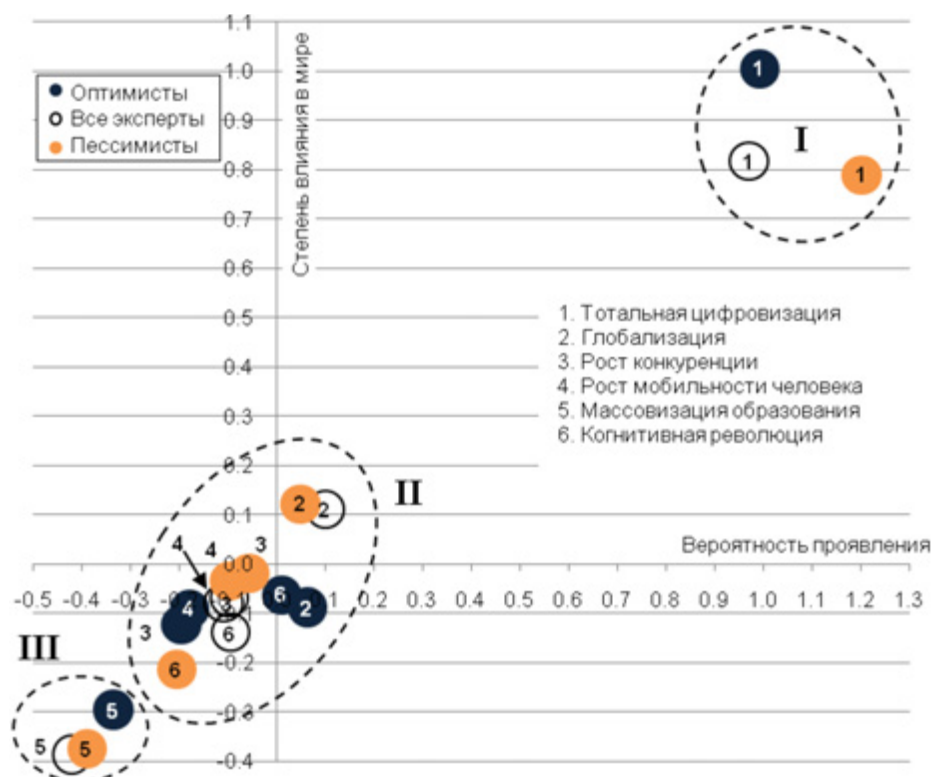


Рис. 1. Вероятность проявления и степень влияния на высшую школу в мире различных масштабных изменений («глобальных трендов») – экспертное видение

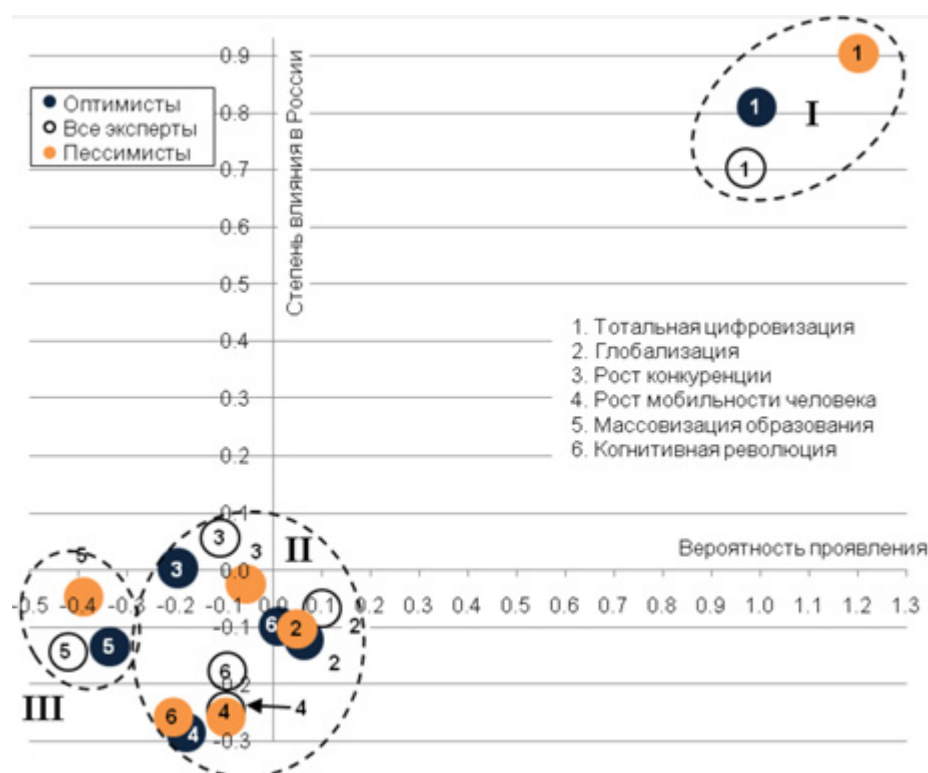


Рис. 2. Вероятность проявления и степень влияния на высшую школу в России различных масштабных изменений («глобальных трендов») – экспертное видение

Другие тренды – средневероятные и среднезначимые (группа II); оценки «оптимистов» и «пессимистов» весьма близки. Как наименее вероятный оценен процесс «массовизация высшего образования» – группа III.

Вероятность проявления глобальных трендов в мире в целом и в России оценена практически одинаково – это может означать, что Россия рассматривается экспертами как глубоко интегрированная в окружающий мир, переживающая те же экономические, технологические, социальные и культурные изменения вместе с большинством других стран. Однако степень влияния данных изменений на университеты в мире и в России, по мнению экспертов, несколько отличается: в России высшая школа больше подвержена воздействию конкуренции и массовизации образования, но меньше – воздействию процессов глобализации, роста мобильности и расширения возможностей человека.

В целом следует сделать вывод, что «тотальная цифровизация» является главным трендом, который с высокой вероятностью будет проявлен в горизонте времени до 2035 г. и окажет наиболее сильное влияние (в сравнении с другими процессами) на действительность высшей школы. При этом степень влияния «цифровизации» на университеты в мире и в России оценивается одинаково как экстремально высокая.

2.2. «Цифровизация» – значимый вызов для высшей школы

Экспертам было предложено ответить на вопрос: «С какими вызовами столкнутся университеты, если многие из обсуждаемых тенденций действительно развернутся и преобразуют жизнь общества и человека? Оцените вероятность проявления указанных вызовов в горизонте времени до 2035 г. и степень их влияния на университеты в будущем». Для оценки предложены следующие варианты ответов (вызовов):

1) *массовизация образования*: приход в университеты слабо подготовленных студентов и «необычных» студентов (взрослых, мигрантов и т.д.); необходимость разработки новых технологий образования и учебной мотивации;

2) *конкуренция* с глобальными университетами и консорциумами ведущих мировых университетов за талантливых студентов, перспективных исследователей и преподавателей;

3) *интернационализация*: необходимость обеспечить преподавание на английском языке, международную аккредитацию программ, соблюде-

ние норм толерантности в поликультурной среде, освоить практики сотрудничества с представителями других культур и стилей жизни;

4) *цифровизация*: необходимость масштабного использования новых цифровых технологий в образовании и управлении университетом (Big Data, интеллектуальные роботы, всеобъемлющая цифровая среда университета и др.);

5) *дистанция между поколениями*: увеличение разрыва между новыми поколениями студентов и преподавательским корпусом (разные системы ценностей, картины мира, стили жизни, способы учения / обучения);

6) *эффекты когнитивной революции*: появление новых способов производства и воспроизводства знаний, типов мышления и коммуникации; формирование новых типов коллективных и гибридных интеллектов; глубокие изменения когнитивных способностей человека;

7) *вытеснение университетов* на периферию когнитивных процессов: производство знаний, инноваций, «событий развития» человека, формирование «коллективных интеллектов», воспроизводство знаний будут происходить вне университетов – в инновационных компаниях, фабриках мысли, интеллектуальной цифровой среде и т. д.

На рис. 3 представлены индексы вероятности влияния на университеты в России перечисленных выше вызовов.

По мнению экспертов высоковероятным и высокосignимым для университетов является вызов цифровизации (группа II) – необходимость масштабного использования цифровых технологий. Наименее вероятным и значимым – «вытеснение университетов на периферию когнитивных процессов» (группа V).

Остальные обсуждаемые вызовы можно отнести к группе средневероятных, со средней степенью ожидаемого влияния на университеты. При этом сравнительно выше оценены вероятность и влияние вызовов (группа III): конкуренция (с глобальными университетами и консорциумами); интернационализация (преподавание на английском языке, международная аккредитация программ и др.). Сравнительно ниже оценены эффекты когнитивной революции (группа IV), дистанция между поколениями (группа VI).

Позиции групп экспертов – «оптимистов», «пессимистов» и пула экспертов в целом – весьма близки. Можно отметить определенное различие позиций относительно вызова «эффекты когнитивной революции» – группа «оптимистов» оценивает вероятность проявления и степень влияния

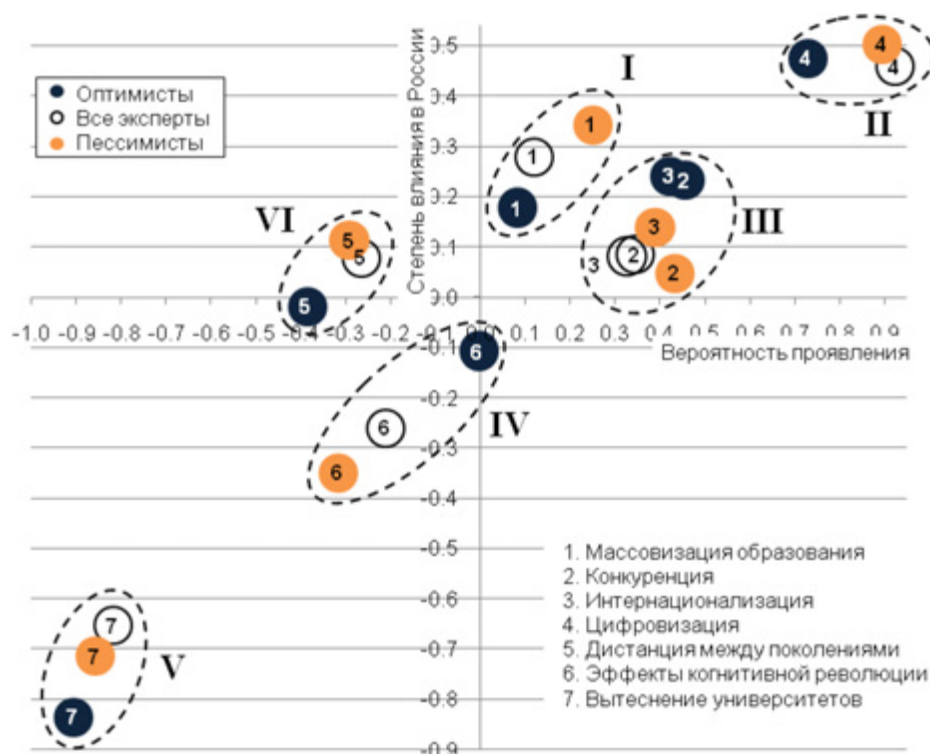


Рис. 3. Вероятность проявления и степень влияния на высшую школу в России различных вызовов – экспертное видение

на университеты этого вызова выше, чем «пессимисты» и все эксперты в среднем.

2.3. «Цифровизация» в системе приоритетов развития университета

«Цифровизация» действительности, окружающей университет – наиболее значимый тренд, который будет задавать основные вызовы для высшей школы. Если это так, то «цифровизация» университета должна занимать особое место в его стратегии, в системе приоритетов развития. При этом важно различать приоритеты как словесные декларации, отражающие текущую конъюнктуру повестки развития, и действительные приоритеты – последние выражаются через реализуемые «инвестиции в развитие». Под инвестициями в развитие мы понимаем всю совокупность вложений ресурсов в определенные направления деятельности: затраты финансовых средств, времени руководителей и сотрудников, предоставление инфраструктуры, места в информационном пространстве, статусной и имиджевой поддержки.

В анкете для опроса экспертов инвестициям в развитие университетов было посвящено два вопроса.

Первый: представьте, что Вы являетесь руководителем университета-лидера. Во что Вы ста-

ли бы инвестировать, чтобы обеспечить развитие университета? Оцените: 1) приоритетность (значимость) следующих направлений инвестиций и 2) возможность достижения «быстрых эффектов» (за 3–5 лет).

Второй: во что делаются инвестиции в вашем университете в настоящее время? Оцените приоритетность осуществляемых инвестиций в вашем университете в последние 3–5 лет.

В первом случае ответы эксперта отражали его представление о должном, во втором случае они отражали представление о действительном – каковы фактические приоритеты осуществляемых инвестиций в университете, ситуацию в котором эксперт хорошо знает.

Список возможных направлений инвестиций в развитие:

- *научные школы* как единицы, которые интегрируют наработку научных достижений, воспроизводство научных кадров, формирование научной репутации;

- *поисковые, прорывные исследования* как основа будущего лидерства университета в определенных направлениях науки и технологий;

- *новые кадры* – привлечение в университет ведущих ученых, зарубежных профессоров, практиков с уникальным опытом, талантливых молодых ученых и преподавателей;

- *образовательные технологии нового поколения* – создание пакетов online-курсов, повышение мобильности и индивидуальности обучения, новая организация учебного процесса (offline и online); тренажеры, case study, виртуальные лаборатории, роботы-преподаватели, деловые игры, имитационно-деятельностные игры и др.; технологии мотивации и поддержки студентов;

- *новые студенты* – привлечение талантливых абитуриентов и расширение круга обучающихся из различных регионов / стран и старших возрастных групп;

- *современное научное и лабораторное оборудование*, включая уникальные приборы, установки, приборные комплексы;

- *цифровая инфраструктура* – компьютерные сети, вычислительные мощности, программное обеспечение, система «электронный университет», цифровая образовательная среда и др.;

- *инновационная инфраструктура* – университетский технопарк, бизнес-инкубаторы, центры прототипирования, патентная поддержка и защита РИД, возможности создания стартапов и малых инновационных предприятий;

- *университетский кампус* – учебные корпуса, исследовательские лаборатории, общежития, спортивные сооружения, гостиницы, конгресс-холл, медицинский центр, библиотеки и т. д.;

- *международное сотрудничество* – вхождение в международные исследовательские и образовательные сети, совместные исследования и разработки, партнерские образовательные программы;

- *сотрудничество с бизнесом* – переговорные и презентационные площадки, базовые кафедры на предприятиях, формирование «заделов» R&D, привлекательных для потенциальных партнеров;

- *сотрудничество с Министерством образования и науки Российской Федерации и федеральными агентствами* – прямые контакты с представителями МОН и его подразделениями, лоббирование интересов университета; проведение исследований и разработок по заказу МОН, участие в разработке федеральных программ развития высшего образования;

- *модернизация системы управления* – внедрение новых подходов и перспективных моделей управления; внедрение цифровых технологий в управлении; обновление и ротация управленческих кадров;

- *система мотивации и вовлечения преподавателей, сотрудников и студентов в процессы развития* – создание и поддержка коммуникативных площадок, система внутренних грантов, стимулирующая оплата труда;

- *PR и продвижение университета* – специальное оформление и публичная представленность

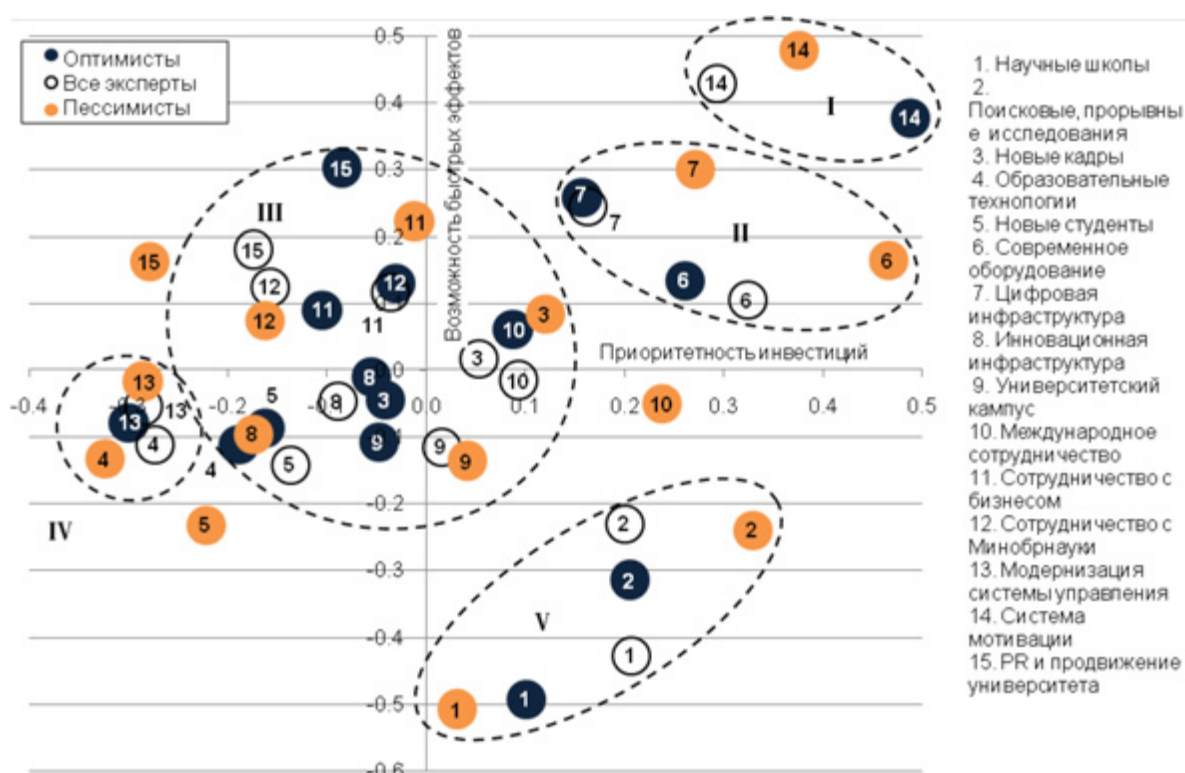


Рис. 4. Приоритетность различных направлений инвестиций в развитие университета и возможность получения быстрых эффектов – представления экспертов о должном

достижений университета; активное взаимодействие с ключевыми стейкхолдерами (власть, бизнес, сообщества и др.); активное присутствие в публичном мировом, федеральном и региональном информационном поле.

Результаты анализа ответов на вопрос о значимости, приоритетности направлений инвестиций в развитие университета и возможности быстрой отдачи представлены на рис. 4.

Высоко приоритетным направлением инвестиций в развитие, которое при этом способно дать быстрые эффекты, эксперты считают систему мотивации и вовлечения преподавателей, сотрудников и студентов в процессы развития; можно сказать – это «инвестиции в активность» (группа I). Особенно высоко оценивает приоритетность «инвестиций в активность» группа «оптимистов».

Далее, выделяются направления, для которых индексы приоритетности и возможности получить быстрые эффекты выше среднего: 1) инвестиции в современное научное и лабораторное оборудование, 2) инвестиции в цифровую инфраструктуру (группа II). Группа экспертов «пессимисты» оценивает приоритетность этих инвестиций выше, чем «оптимисты» и все эксперты в среднем.

Большую часть направлений инвестиций в развитие можно объединить в «среднюю» группу (средние значения индексов приоритет-

ности и возможности получения быстрых эффектов) – на рис. 4 группа III вблизи начала координат. Эксперты-«пессимисты» выше других экспертов оценивают приоритетность направлений «международное сотрудничество», «сотрудничество с бизнесом» и «новые кадры»; ниже других экспертов – приоритетность направлений «PR и продвижение университета», «сотрудничество с Минобрнауки», «инновационная инфраструктура», «новые студенты». «Оптимисты» сравнительно выше оценивают приоритетность направлений «PR и продвижение университета», «инновационная инфраструктура».

Как наименее приоритетные направления оценены: 1) образовательные технологии нового поколения, 2) модернизация системы управления (группа IV). Позиции разных групп экспертов близки – «оптимисты» несколько выше оценивают приоритетность «образовательных технологий нового поколения».

Направления инвестиций – в научные школы и в поисковые исследования (группа V) – оценены как приоритетные, но они не обещают быстрой отдачи: «выращивание» научных школ и научный поиск в потенциально «прорывных» областях требуют времени.

Таким образом, с точки зрения экспертов, инвестиции в цифровую инфраструктуру (компью-

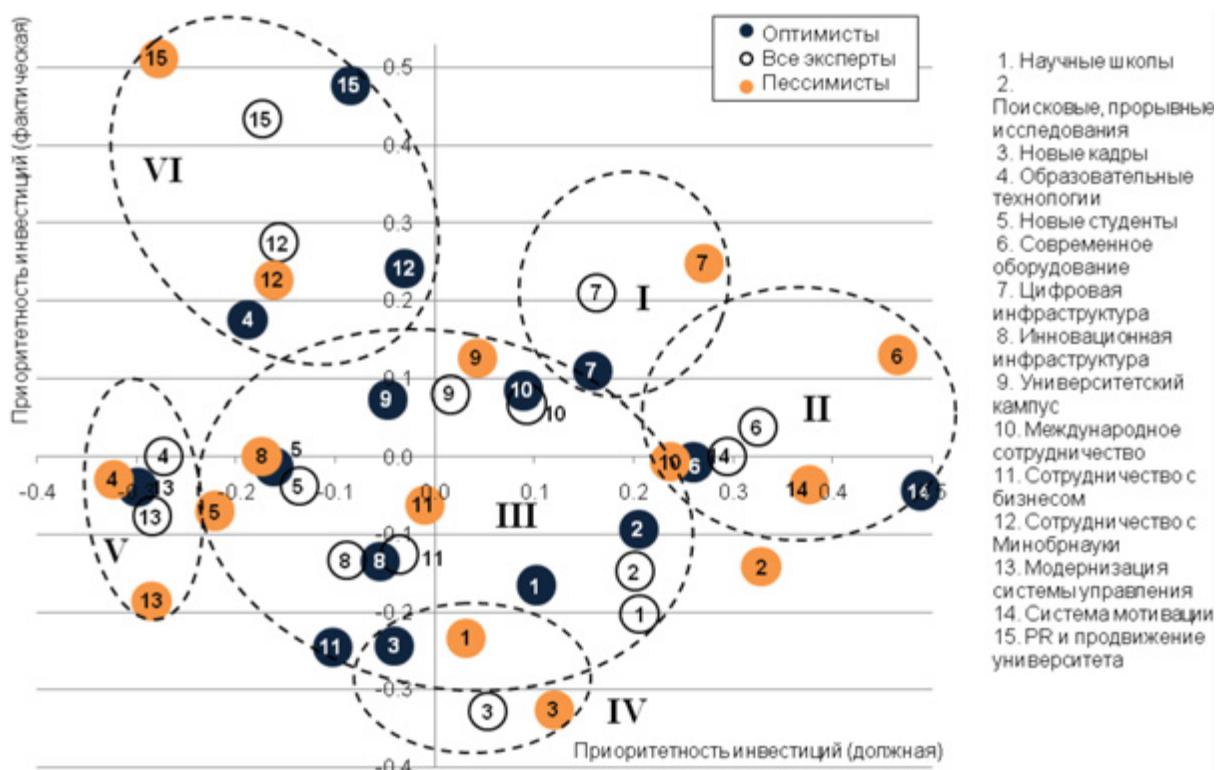


Рис. 5. Должная и фактическая приоритетность различных направлений инвестиций в развитие университета – экспертный взгляд

терные сети, вычислительные мощности, программное обеспечение, систему «электронный университет», цифровую образовательную среду) являются одним из приоритетных направлений инвестирования, причем можно ожидать «быстрые эффекты» – быструю отдачу от этих инвестиций.

Результаты анализа ответов на вопрос о том, каковы фактические приоритеты инвестиций в развитие университетов, представлены на рис. 5. На данной «карте» ось абсцисс отражает значения индексов приоритетности инвестиций (должное), ось ординат – значение индексов фактической приоритетности; наглядно видно «соотношение должного и действительного» в практике развития университетов (с точки зрения экспертов).

Направления инвестиций в развитие можно разделить на шесть групп.

Первая группа (I) – должная приоритетность выше среднего сочетается с фактической приоритетностью выше среднего, в эту группу вошли инвестиции в цифровую инфраструктуру университета.

Вторая группа (II) – высокая приоритетность сочетается со средним уровнем фактической приоритетности. Можно сказать, что эти инвестиции несколько недооценены в реальной практике управления. В данную группу вошли инвестиции в современное научное и лабораторное оборудование и в систему мотивации. При этом «пессимисты» выше других экспертов оценивают приоритетность (особенно должную) инвестиций в современное научное оборудование; «оптимисты» – инвестиций в систему мотивации (инвестиций в активность).

Третья группа (III) – средний уровень должной приоритетности сочетается со средним уровнем фактической приоритетности: университетский кампус, международное сотрудничество, сотрудничество с бизнесом, «новые студенты», инновационная инфраструктура, поисковые исследования и научные школы.

Четвертая группа (IV) – средний уровень должной приоритетности сочетается с наиболее низким уровнем фактической приоритетности: это направление «новые кадры» – привлечение в университет ведущих ученых, зарубежных профессоров, практиков с уникальным опытом, талантливых молодых ученых и преподавателей.

Пятая группа (V) – низкий уровень должной приоритетности сочетается со средним уровнем фактической приоритетности: инвестиции в образовательные технологии нового поколения и модернизацию системы управления. Эксперты-«оптимисты» оценивают и должную, и фактическую приоритет-

ность инвестиций в образовательные технологии нового поколения выше, чем остальные эксперты.

Шестая группа (VI) – сравнительно низкий уровень должной приоритетности сочетается с высоким уровнем фактической приоритетности: сотрудничество с Министерством образования и науки Российской Федерации и федеральными агентствами, PR и продвижение университета. Можно сказать, что эти два направления инвестиций переоценены в практике управления развитием университетов – они «забирают» больше ресурсов, чем это следует из их положения на шкале должных приоритетов.

В целом можно сделать вывод, что и представления экспертов о должных приоритетах инвестиций в развитие, и оценка ими фактической приоритетности различных направлений инвестиций отражают значимость, приоритетность «цифровизации» университета. Однако необходимо отметить, что среди фактических приоритетов развития университетов на первом месте находится «PR и продвижение университета», а на втором – «сотрудничество с Минобрнауки и федеральными агентствами». Эти оценки, по-видимому, отражают тот факт, что в современной ситуации финансовые средства сверх текущего финансирования (то, что, собственно, и можно инвестировать в развитие) университеты получают в основном в рамках проектов (таких как 5–100) и программ развития (федеральных университетов, НИУ и др.).

В этих условиях руководство университетов вынуждено фокусироваться на двух задачах: 1) поддерживать тесные контакты с Министерством образования и науки Российской Федерации, «инвестировать» время и внимание своего менеджмента в то, чтобы достичь статуса участника каких-либо проектов, программ и удерживать этот статус, 2) «продвигать» достижения университета, активно присутствовать в информационном поле, что также позволяет удерживать статус университета и привлекать финансовые и иные ресурсы. Эти две задачи «оттесняют» все остальные – в меньшей степени задачу цифровизации, в большей степени задачи инвестирования в активность, в сотрудничество (международное и с бизнесом), в образовательные технологии, «новых студентов» и особенно в поисковые исследования и научные школы, в новые кадры.

2.4. «Цифровизация» в системе реформ высшей школы в России

Экспертам было предложено оценить реализуемые в последние годы элементы реформы высшей школы по двум параметрам: 1) достигнутая

к настоящему времени эффективность; 2) перспективность в будущем мер, направленных на реформы. Оценивались следующие элементы реформ:

- присоединение российских вузов к «Болонской системе», переход от подготовки специалистов к двухступенчатому высшему образованию (бакалавриат и магистратура);
- переход к зачислению абитуриентов в вузы на основе результатов ЕГЭ и предметных олимпиад;
- дифференциация вузов, выделение и поддержка университетов-лидеров (федеральных университетов, национальных исследовательских университетов, участников программы 5–100);
- выделение мегагрантов для привлечения ведущих зарубежных профессоров в российские университеты;
- меры по интеграции российских университетов в международное образовательное и исследовательское пространство (международная аккредитация образовательных программ, гранты на совместные исследования с зарубежными партнерами и др.);
- создание российского рейтинга университетов, учитывающего особенности страны;
- цифровизация образовательного процесса в вузах (создание системы online-курсов, использование электронных платформ, зачитывание про-

хождения онлайн-курсов в других университетах и на внешних образовательных платформах – Coursera и др.).

Результаты опроса (рассчитанные индексы эффективности и перспективности реформ) представлены на рис. 6.

«Цифровизация образовательного процесса» сочетает уже проявленную эффективность с высокой перспективностью в будущем (группа I); особенно высоко оценено это направление реформ группой экспертов «оптимисты».

Создание российского рейтинга университетов сочетает сравнительно высокую достигнутую эффективность и средний уровень перспективности (группа II). Данную меру эксперты «оптимисты» оценивают выше, чем пул экспертов в среднем, а «пессимисты» – несколько ниже. Большинство направлений реформы оценены как в средней степени эффективные и перспективные (группа III вблизи нулевого значения индексов). Присоединение к Болонской системе (переход к двухступенчатому высшему образованию) оценено как сравнительно наименее эффективное и перспективное направление реформ (группа IV), позиции групп экспертов совпадают.

Таким образом, «цифровизация» (применительно к образовательному процессу) рассматривается экспертами в качестве лидирующего на-

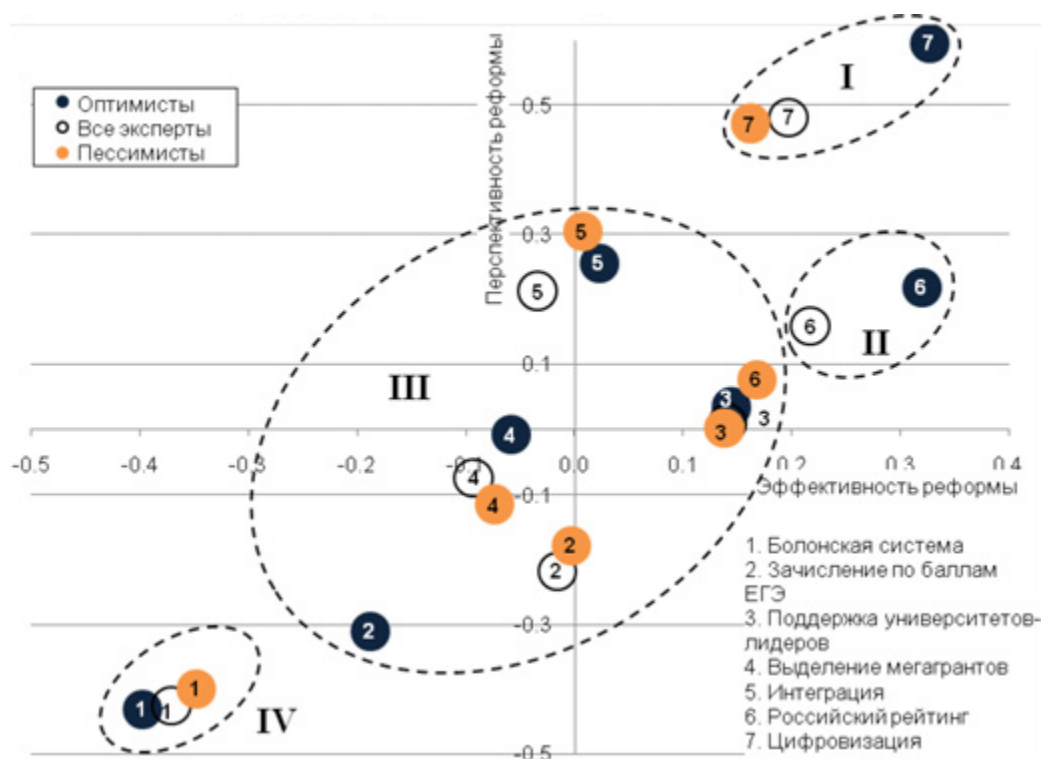


Рис. 6. Эффективность и перспективность различных направлений реформы высшей школы – экспертный взгляд

правления происходящих и возможных в перспективе реформ высшей школы в России.

Выводы

Перспективы развития университетов тесно связаны с правильным выбором стратегических приоритетов, определением вызовов, с которыми они столкнутся в ближайшие десятилетия. Для университетов, сформировавшихся в эпоху «печатного текста», таким вызовом является происходящая в мире цифровая революция, которая породила принципиально новые возможности для исследовательской, образовательной и управленческой деятельности. В сложившейся ситуации – необходимости глубокой цифровой трансформации – университеты могут стать лидерами или аутсайдерами в производстве и использовании современных цифровых технологий.

Проведенный масштабный опрос экспертов о тенденциях, вызовах, значимых для высшей школы в России, о приоритетах развития и происходящих реформах позволил определить позиции экспертного сообщества относительно вызовов и новых возможностей, создаваемых цифровой революцией.

По мнению экспертов, именно «тотальная цифровизация» является главным трендом, который с высокой вероятностью будет проявлен в горизонте времени до 2035 г. и окажет наиболее сильное влияние (в сравнении с другими процессами) на действительность высшей школы. Цифровизация (необходимость масштабного использования цифровых технологий) будет основным вызовом для университетов – он проявится с высокой вероятностью и окажет значительное влияние. Другие значимые вызовы – конкуренция (с глобальными университетами и консорциумами) и интернационализация (необходимость преподавания на английском языке, международной аккредитации программ и др.), а в России – и массовизация высшего образования.

Поскольку эксперты видят будущее как «цифровое», они, соответственно, считают инвестиции в цифровую инфраструктуру (компьютерные сети, вычислительные мощности, программное обеспечение, систему «электронный университет», цифровую образовательную среду) одним из приоритетных направлений инвестирования в развитие университетов, причем ожидают «быстрые эффекты» – быструю отдачу этих инвестиций.

Однако среди фактических приоритетов развития университетов на первом месте, по мнению экспертов, находится «PR и продвиже-

ние университета», а также «сотрудничество с Министерством образования и науки Российской Федерации и федеральными агентствами»; инвестиции в цифровую инфраструктуру занимают при этом третью позицию. Таким образом, можно говорить об определенной «деформации» в управлении университетами: задачи PR и продвижения вуза, взаимодействия с Министерством образования и науки Российской Федерации «оттесняют» все остальные – в меньшей степени задачу «цифровизации», в большей степени задачи «инвестирования в активность», в сотрудничество (международное и с бизнесом), в образовательные технологии, «новых студентов» (особенно в поисковые исследования и научные школы, в новые кадры).

Среди происходящих и возможных в перспективе реформ высшей школы в России «цифровизация» образовательного процесса рассматривается экспертами как лидирующее направление – одновременно самое перспективное и характеризующееся уже проявленной эффективностью.

В составе пула экспертов выделены две группы, для которых характерно разное видение будущего экономики России и высшей школы – «оптимисты» и «пессимисты». По целому ряду вопросов проведенного опроса позиции этих групп практически совпадают, по некоторым вопросам – различаются. В частности, «оптимисты» сравнительно выше оценивают приоритетность инвестиций в систему мотивации и вовлечения преподавателей, сотрудников и студентов в процессы развития («инвестиций в активность»); в PR и продвижение университета, инновационную инфраструктуру, в образовательные технологии нового поколения. «Пессимисты» сравнительно выше оценивают приоритетность инвестиций в современное научное и лабораторное оборудование, цифровую инфраструктуру, международное сотрудничество, сотрудничество с бизнесом и «новые кадры». Предположительно, эти различия связаны с тем, что среди «оптимистов» преобладают представители гуманитарных и социальных наук, которые более остро воспринимают проблематику человеческого и социального капитала, обновления педагогических технологий; среди «пессимистов» преобладают представители естественных и инженерных наук, для которых особо значимы хорошо оснащенные лаборатории и сети коопераций с бизнесом и зарубежными университетами.

Результаты опроса показывают необходимость определенной корректировки стратегических задач российских университетов, выраженных, в частности, в приоритетности различных направлений инвестиций в развитие. С одной

стороны, необходимо поддерживать приоритетность инвестиций в цифровую инфраструктуру университетов и усиливать вложения ресурсов в образовательные технологии нового поколения. С другой стороны, по мнению экспертов, остается «недоинвестированным» человеческий капитал университетов – необходимо повысить приоритетность: 1) «инвестиций в активность» – вовлечение преподавателей, сотрудников и студентов в процессы развития (через поддержку коммуникативных площадок, внутренние гранты, стимулирующую оплату труда и др.); 2) инвестиций в «новые кадры» – привлечение ведущих российских ученых, зарубежных профессоров, практиков с уникальным опытом, талантливых молодых ученых и преподавателей.

Список литературы

1. World Development Report 2016: Digital Dividends. Washington, The World Bank. 2016. 330 p.
2. Устюжанина Е. В., Сигарев А. В., Шеин Р. А. Цифровая революция и фундаментальные изменения в экономических отношениях // Вестник Челябинского государственного университета. 2017. № 10 (406). Экономические науки. Вып. 58. С. 15–25.
3. Аптекман А., Калабин В., Клинов В., Кузнецова Е., Кулагин В., Ясеновец И. Цифровая Россия: новая реальность. Digital McKinsey. 2017. 131 с.
4. Collis B., Moonen J. Flexible Learning in a digital world: experiences and expectations. London, New York, Routledge, 2006. 237 p.
5. Trends in Higher Education Marketing, Recruitment, and Technology. Washington, Hanover Research. 2014. 27 p.
6. Неборский Е. В. Образование будущего: ключевые педагогические инновации и тенденции в развитии образовательной среды // Интернет-журнал «Науковедение». 2015. Т. 7. № 2. 10 с. DOI: 10.15862/166PVN215
7. Siemens G., Gašević, D., & Dawson, Sh. Preparing for the digital university: a review of the history and current state of distance, blended, and online learning. Athabasca University, University of Edinburgh, University of Texas Arlington, University of South Australia. 2015. 230 p.
8. Johnson L., Adams Becker S., Cummins M., Estrada V., Freeman A. & Hall C. NMC Horizon Report: 2016 Higher Education Edition. Austin, Texas. The New Media Consortium. 2016. 50 p.
9. Trends Shaping Education 2016. Paris. OECD Publishing. 2016. 115 p., available at: http://dx.doi.org/10.1787/trends_edu2016-en
10. Никулина Т. В., Стариченко Е. Б. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление // Педагогическое образование в России. 2018. № 8. С. 107–113.
11. Kim Kyong-Jee and Bonk Curtis J. The Future of Online Teaching and Learning in Higher Education: The Survey Says..., Educause quarterly. 2006. No. 4. Pp. 22–30.
12. Shachar M., Neumann Y. Twenty Years of Research on the Academic Performance Differences Between Traditional and Distance Learning: Summative Meta-Analysis and Trend Examination, MERLOT Journal of Online Learning and Teaching. 2010. Vol. 6. No. 2. Pp. 318–334.
13. Moore J. L., Dickson-Deane C., Galyen K. E-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same?, Internet and Higher Education. 2011. No. 14. Pp. 129–135.
14. Cheawjindakarn B., Suwannatthachote P., Theeraroungchaisri A. Critical Success Factors for Online Distance Learning in Higher Education: A Review of the Literature, Creative Education. 2012. Vol. 3. Supplement. Pp. 61–66.
15. Liyanagunawardena T. R., Adams A. A. Williams S. A. MOOC: A Systematic Study of the Published Literature 2008–2012. The International Review of Research, Open and Distance Learning. 2013. No. 14(3). Pp. 202–227.
16. Онлайн-обучение: как оно меняет структуру образования и экономику университета. Открытая дискуссия Я. И. Кузьминов – М. Карной // Вопросы образования. 2015. № 3. С. 8–43.
17. Семенова Т. В., Вилкова К. А., Щеглова И. А. Рынок массовых открытых онлайн-курсов: перспективы для России // Вопросы образования. 2018. № 2. С. 173–197.
18. Соколов Е. А., Середа С. Н. Информационный сервис электронного документооборота вуза // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 5. С. 106–125.
19. Hanus M. D., Fox J. Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance, Computers and Education. 2015. No. 80. Pp. 152–161. DOI: 10.1016/j.compedu.2014.08.019
20. Potkonjak V., Gardner M., Callaghan V., Mattila P., Guetl Ch., Petrović V. M., Jovanović K. Virtual laboratories for education in science, technology, and engineering: A review, Computers & Education. 2016. No. 95. Pp. 309–327.
21. Wen-Hsiung Wu, Yen-Chun Jim Wu, Chun-Yu Chen, Hao-Yun Kao, Che-Hung Lin, Sih-Han Huang. Review of trends from mobile learning studies: A meta-analysis, Computers & Education. 2012. No. 59. Pp. 817–827.
22. Комлева Н. В. Профессиональная компетентность личности в условиях smart-общества // Открытое образование. 2017. Т. 21. № 1. С. 27–33.
23. Picciano, A. The Evolution of Big Data and Learning Analytics in American Higher Education, Journal of Asynchronous Learning Networks. 2012. Vol. 16. No. 3. Pp. 9–20.
24. Университет 2035. Екатеринбург: Издательские решения, 2017. Т. 34. 50 с. (Серия 05. Russian Fundamental: университет для России).
25. Ефимов В. С., Лаптева А. В., Румянцев М. В., Дадашева В. А., Ефимов А. В. Будущее высшей школы в России: экспертный взгляд. Форсайт-исследование – 2030: аналитический доклад / Красноярск: Сибирский федеральный университет. 2012а. 181 с. [Электронный ресурс] Режим доступа: http://foresight.sfu-kras.ru/sites/foresight.sfu-kras.ru/files/_Doklad_Vyshshaya_shkola_-_2030_ekspertnyy_vzglyad_2012.pdf

26. Ефимов В. С., Лантева А. В., Румянцев М. В. Будущее высшей школы России – 2030: социально-экономические контексты и критические ситуации (по результатам Делфи-опроса экспертов) // Университетское управление: практика и анализ. 2012. № 2 (78). С. 24–37.

References

1. World Development Report 2016: Digital Dividends. Washington, The World Bank, 2016. 330 p.
2. Ustyuzhanina E. V., Sigarev A. V., & Shein R. A. Tsifrovaya revolyutsiya i fundamental'nye izmeneniya v ekonomicheskikh otnosheniyakh [Digital revolution and fundamental changes in economic relations], *Bulletin of the Chelyabinsk State University*. 2017, no. 10(406), Economic sciences, Issue 58, pp. 15–25.
3. Aptekman, A., Kalabin, V., Klintsov, V., Kuznetsova, E., Kulagin, V., Yasenovets, I. *Tsifrovaya Rossiya: novaya real'nost'* [Digital Russia: a new reality], McKinseyRussia, 2017, 131 p.
4. Collis B., Moonen J. Flexible Learning in a digital world: experiences and expectations. London, New York, Routledge, 2006. 237 p.
5. Trends in Higher Education Marketing, Recruitment, and Technology. Washington, Hanover Research, 2014. 27 p.
6. Neborskii E. V. Obrazovanie budushchego: klyuchevye pedagogicheskie innovatsii i tendentsii v razviti obrazovatel'noi sredy [Education of the future: key pedagogical innovations and trends in the development of the educational environment], *Internet-journal «Sociology of science»*, 2015, vol. 7, no. 2, 10 pp. DOI: 10.15862/166PVN215
7. Siemens G., Gašević D., & Dawson Sh. Preparing for the digital university: a review of the history and current state of distance, blended, and online learning. Athabasca University, University of Edinburgh, University of Texas Arlington, University of South Australia, 2015. 230 p.
8. Johnson L., Adams Becker S., Cummins M., Estrada V., Freeman A. & Hall C. NMC Horizon Report: 2016 Higher Education Edition. Austin, Texas. The New Media Consortium, 2016. 50 p.
9. Trends Shaping Education 2016. Paris. OECD Publishing. 2016. 115 p., available at: http://dx.doi.org/10.1787/trends_edu2016-en.
10. Nikulina T. V., Starichenko E. B. Informatizatsiya i tsifrovizatsiya obrazovaniya: ponyatiya, tekhnologii, upravlenie [Informatization and digitalization of education: concepts, technologies, management], *Pedagogical education in Russia*, 2018, no. 8, pp. 107–113.
11. Kim Kyong-Jee and Bonk Curtis J. The Future of Online Teaching and Learning in Higher Education: The Survey Says..., *Educause quarterly*, 2006, no. 4, pp. 22–30.
12. Shachar M., Neumann Y. Twenty Years of Research on the Academic Performance Differences Between Traditional and Distance Learning: Summative Meta-Analysis and Trend Examination, *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 2010, vol. 6, no. 2, pp. 318–334.
13. Moore J. L., Dickson-Deane C., Galyen K. E-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? *Internet and Higher Education*, 2011, no. 14, pp. 129–135.
14. Cheawjindakarn B., Suwannatthachote P., Theeraroungchaisri A. Critical Success Factors for Online Distance Learning in Higher Education: A Review of the Literature, *Creative Education*, 2012, vol. 3, Supplement, pp. 61–66.
15. Liyanagunawardena T. R., Adams A. A. Williams S. A. MOOC: A Systematic Study of the Published Literature 2008–2012. The International Review of Research, *Open and Distance Learning*, 2013, no. 14(3), pp. 202–227.
16. Onlain-obucheniye: kak ono menyaet strukturu obrazovaniya i ekonomiku universiteta. Otkrytaya diskussiya Ya. I. Kuz'minov – M. Karnoi [Online learning: how it changes the structure of education and the economy of the university. Open discussion Ya. I. Kuzminov – M. Carnoy], *Educational Studies Moscow*, 2015, no. 3, pp. 8–43.
17. Semenova T. V., Vil'kova K. A., & Shcheglova I. A. Rynok massovykh otkrytykh onlain-kursov: perspektivy dlya Rossii [The market of massive open online courses: prospects for Russia], *Educational Studies Moscow*, 2018, no. 2, pp. 173–197.
18. Sokolov E. A., Sereda S. N. Informatsionnyi servis elektronogo dokumentooborota vuza [Information service for electronic document flow of the university], *Modern problems of science and education*, 2012, no. 5, pp. 106–125.
19. Hanus M. D., Fox J. Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance, *Computers and Education*, 2015, no. 80, pp. 152–161. DOI: 10.1016/j.compedu.2014.08.019
20. Potkonjak V., Gardner M., Callaghan V., Mattila P., Guetl Ch., Petrović V. M., Jovanović K. Virtual laboratories for education in science, technology, and engineering: A review, *Computers & Education*, 2016, no. 95, pp. 309–327.
21. Wen-Hsiung Wu, Yen-Chun Jim Wu, Chun-Yu Chen, Hao-Yun Kao, Che-Hung Lin, Sih-Han Huang. Review of trends from mobile learning studies: A meta-analysis, *Computers & Education*, 2012, no. 59, pp. 817–827.
22. Komleva N. V. Professional'naya kompetentnost' kbchnosti v usloviyakh smart-obshchestva [Professional competence of the individual in a smart society], *Open education*, 2017, vol. 21, no. 1, pp. 27–33.
23. Picciano A. The Evolution of Big Data and Learning Analytics in American Higher Education, *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 2012, vol. 16, no. 3, pp. 9–20.
24. Universitet 20.35 [University 20.35], Ekaterinburg, Izdatel'skie resheniya, 2017, vol. 34, 50 p. (Series 05. Russian Fundamental: University for Russia).
25. Efimov V. S., Lapteva A. V., & Rumyantsev M. V., Dadasheva V. A., & Efimov A. V. Budushchee vysshei shkoly v Rossii: ekspertnyi vzglyad. Forsait-issledovanie – 2030: analiticheskii doklad [The future of higher education in Russia: an expert view. Foresight study – 2030: analytical report]. Krasnoyarsk, Sibirskii federal'nyi universitet, 2012a. 181 p., available at: http://foresight.sfu-kras.ru/sites/foresight.sfu-kras.ru/files/_Doklad_Vysshaya_shkola_-_2030_ekspertnyy_vzglyad_2012.pdf.

26. Efimov V. S., Lapteva A. V., & Rumyantsev, M. V. Budushchee vysshei shkoly v Rossii – 2030: sotsial'no-ekonomicheskie konteksty i kriticheskie situatsii (po rezul'tatam Delfi-oprosa ekspertov) [The future of higher education

in Russia – 2030: socio-economic contexts and critical situations (according to the results of the Delphi survey)], *University management: practice and analysis*, 2012b, no. 78(2), pp 24–37.

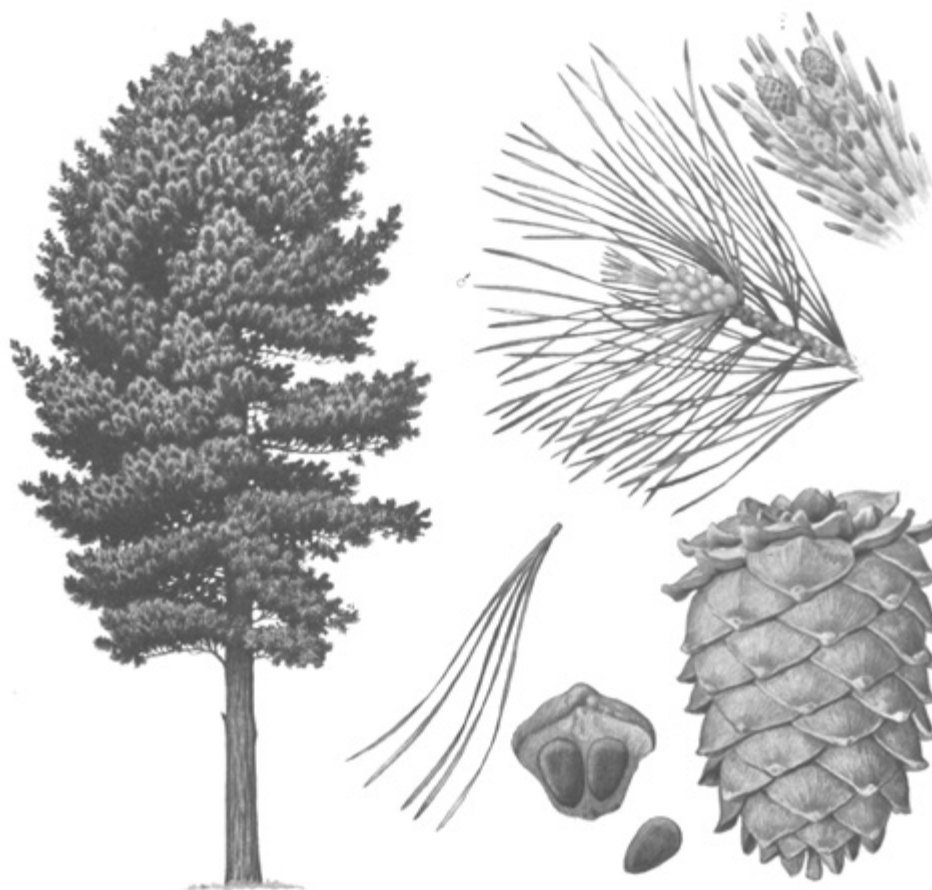
Информация об авторах / Information about the authors:

Ефимов Валерий Сергеевич – кандидат физико-математических наук, доцент, Центр стратегических исследований и разработок, Сибирский федеральный университет; 8 (391) 291-27-31; efimov.val@gmail.com.

Лаптева Алла Владимировна – сотрудник Центра стратегических исследований и разработок, Сибирский федеральный университет; 8 (391) 291-27-31; avlapteva@yandex.ru.

Valerii S. Efimov – Candidate of Sciences (Physics and Mathematics), Associate Professor, Director, Center for Strategic Research and Development, Siberian Federal University; +7 (391) 291-27-31; efimov.val@gmail.com.

Alla V. Lapteva – Specialist, Center for Strategic Research and Development, Siberian Federal University; +7 (391) 291-27-31; avlapteva@yandex.ru.



МОДЕЛЬ ПОЛИЯЗЫЧНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КОПЕНГАГЕНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА*

М. О. Гузикова, Е. С. Ессяк

*Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина
Россия, 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19; m.o.guzikova@urfu.ru*

Аннотация. Настоящая статья представляет собой анализ кейса Копенгагенского университета по созданию полиязычной среды. В статье проанализированы документы университета, описывающие стратегические и тактические подходы к реализации идеологии полиязычности в университете, исследования, посвященные данному вопросу, и материалы, полученные в ходе глубинных интервью с сотрудниками университета. Актуальность изучения практик мировых университетов по созданию полиязычной среды обусловлена, с одной стороны, распространением английского языка как *lingua franca* академической коммуникации, с другой стороны, растущим осознанием необходимости определить место родного языка, часто являющегося языком обучения, и других иностранных языков в университетской языковой экологии. Кейс Копенгагенского университета позволяет увидеть, каким образом достигается баланс разных языков в университетской образовательной среде, какими могут быть варианты сочетания имеющихся средств коммуникации, каковы факторы, влияющие на конфигурацию этих вариантов. Проведенный анализ показывает, что внедрение полиязычной среды успешно в том случае, если вовлечены все уровни управления университетом (высший, средний и низовой), если имеется концептуальная база, описывающая принципы той или иной языковой экосистемы, на университетском уровне существует стратегия создания такой системы и прописана тактика ее реализации, определена управленческая структура, ответственная за реализацию поставленных целей. В статье сформулированы некоторые рекомендации по разработке языковой идеологии российских университетов, стремящихся войти в мировую образовательную элиту.

Ключевые слова: полиязычная среда университета, полиязычие, интернационализация высшего образования, языковая политика и практика, языковая идеология, полиязычная культура

Для цитирования: Гузикова М. О., Ессяк Е. С. Модель полиязычной образовательной среды Копенгагенского университета. Университетское управление: практика и анализ. 2018; 22(4): 68–82. DOI 10.15826/umpa.2018.04.041.

DOI 10.15826/umpa.2018.04.041

MODELLING MULTILINGUAL ENVIRONMENT: THE CASE OF THE UNIVERSITY OF COPENHAGEN

M. O. Guzikova, E. S. Essyak

*Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltzin
19 Mira str., Ekaterinburg, 620002, Russian Federation; m.o.guzikova@urfu.ru*

Abstract. The paper summarizes the outcomes of a case-study on creating a multilingual environment at the University of Copenhagen. Source-wise the article looks at the supporting documents describing strategic and tactical approaches to the implementation of a multilingual ideology within University, research articles on this issue, as well as information obtained during in-depth interviews with university staff. The relevance of studying existing internationalization practices applied by world universities stems both from the growing distribution of English as a *lingua franca* of academic communication and the need for clarification of the relationship between the native language which often remains the major language of instruction and other foreign languages in university communication ecology. The case of the University of Copenhagen provides an exemplary case of creating a balanced language environment in terms of combining available means of communication and building the infrastructure for their efficient functioning. Hereby, the analysis testifies to the key role of developing a university strategy to specify the principles of a particular language ecosystem and creating a multi-level management structure to provide for the implementation of these strategic goals. The article offers some recommendations on the development of the language ideology of Russian universities seeking to enter the world educational elite.

Keywords: multilingual university environment, multilingualism, internationalization of higher education, language policy and planning, language ideology, multilingual culture

For citation: Guzikova M. O., Essyak E. S. Modelling multilingual environment: the case of the University of Copenhagen. University Management: Practice and Analysis. 2018; 22(4): 68–82. (In Russ.) DOI: 10.15826/umpa.2018.04.041.

* Статья выполнена при поддержке Гранта РФФИ № 17–29–09136/18.

Введение.

Полиязычная среда как основа интернационализации университета

Настоящая статья посвящена рассмотрению подходов к созданию полиязычной среды в мировых университетах, стремящихся к интернационализации образовательного и научного процесса. Для примера взят Копенгагенский университет в Дании. В целом актуальность исследования процессов и практик создания такой среды обусловлена тем, что процесс интернационализации образования обострил необходимость развития языковых навыков обучающихся и сотрудников университетов и заставил многие университеты мира обратиться к вопросам языковой политики. Это было, прежде всего, связано с тем, что интернационализация образования невозможна без участия в международном научном сотрудничестве и обмене научной информацией. Интернационализация – это борьба за лучшие умы, их привлечение путем создания образовательных продуктов и научной инфраструктуры. Необходимым условием и результатом интернационализации образования становится рост академической мобильности. Все эти процессы обуславливают появление и распространение языка международной коммуникации, и в современном мире таким языком стал английский. И российские, и зарубежные исследователи согласны с тем, что в процессе интернационализации английский язык используется как инструмент становления глобальной университетской сети [1, 2]. Английский язык признан *lingua franca* глобального академического сообщества. Как пишут исследователи интернационализации образования С. Маргинсон и М. ван дер Венде [3], английский язык все чаще становится языком обучения в тех странах, где он не является родным, в особенности на программах магистратуры и на программах, специально предназначенных для иностранных студентов. Растет этническое и языковое разнообразие населения европейских стран, что приводит к тому, что для многих граждан ЕС национальный язык может часто не совпадать с их родным языком. Конечно, в тех странах, где английский язык не является государственным, преподавание ведется как на родном языке, так и на английском. Во многих странах есть потребность не только в улучшении навыков английского языка, но и в обучении иностранных студентов национальному языку, на котором ведется преподавание. В условиях нарастающей англификации [4] университеты задаются вопросом, каким

образом развивать англоязычную компетенцию обучающихся и сотрудников университета, надо ли поддерживать другие иностранные языки, кроме английского, следует ли выделять на это ресурсы. С другой стороны, актуальным остается вопрос, следует ли развивать только англоязычную компетенцию, или необходимо уделять не меньшее внимание преподаванию других иностранных языков, прежде всего, русского языка как иностранного, который был и остается основным языком преподавания в российских университетах, заявивших свои претензии на международный статус.

Для российских вузов, где большинство иностранных студентов обучаются на русском языке, важно улучшение уровня владения английским языком среди обучающихся и сотрудников, а также расширение методологической базы овладения русским языком как иностранным. Остается актуальным вопрос и о месте других иностранных языков в университетской среде. Практика внедрения языковой политики в российских университетах после начала проекта 5–100 свидетельствует о том, что вузы продвигаются в этом направлении путем проб и ошибок. В какой мере такие университеты достигают желаемого, пока сложно оценить [5], но с уверенностью можно сказать, что изучение лучших зарубежных практик в этой области может стать подспорьем в наработке необходимых для таких реформ педагогических и управленческих компетенций. В 2013 г. в России стартовал Проект повышения конкурентоспособности ведущих российских университетов среди ведущих мировых научно-образовательных центров (проект 5–100), а в 2017 г. в России утвержден паспорт национального проекта по экспорту образования. Перед университетами стоит задача довести количество иностранных студентов, обучающихся по очной форме в российских вузах, до 710 тысяч в 2025 г. [6]. Очевидно, что и в дальнейшем сохранится наблюдаемая сегодня тенденция привлекать иностранных студентов к обучению на русскоязычных образовательных программах. Согласно государственным требованиям, к моменту зачисления на образовательную программу студент из страны дальнего зарубежья должен владеть русским языком на уровне не ниже В1 по Европейской языковой шкале для обучения на инженерных и естественно-научных направлениях подготовки и уровнем В2 – для социальных и гуманитарных направлений подготовки [7].

Как показывает практика, этого уровня (особенно на начальном этапе) бывает недостаточно

для решения ряда задач в учебно-профессиональной сфере общения, которые выполняются с трудом и российскими студентами. Это такие задачи, как письменные работы, презентации, обсуждения, участие в научно-практических семинарах, конференциях, общение с научным руководителем, обсуждение своей научной темы и т. д. Не отвечающее потребностям владение языком общения и преподавания препятствует эффективному функционированию студентов в организационной среде университета и их успешному обучению и развитию. По мнению международных экспертов, недостаток владения языком обучения – главный фактор стресса для иностранных студентов [8]. Сразу за ним следует такой фактор, как аккультурация, к которой относится не только необходимость привыкнуть к другой культурной среде, но и различия в культуре преподавания и обучения.

Понятно, что низкий уровень владения локальным языком препятствует и успешной аккультурации. В 2015 г. Erasmus Students Network провела опрос 129 тысяч студентов-обменников и выяснила, что после вопросов поселения студенты отмечают владение языком страны как второй по важности фактор, влияющий на уровень их интеграции [9]. 7% респондентов ответили, что, несмотря на низкий уровень владения языком, они не посещают языковые курсы в стране пребывания, потому что не могут себе этого позволить. Это говорит о том, что университет, который стремится улучшить качество образования для иностранных обучающихся и повысить их успешность в достижении образовательных целей, должен предусматривать меры по повышению их уровня владения языком обучения и изыскивать ресурсы для реализации таких мер. Европейские университеты, в том числе и российские, вынуждены заботиться о росте уровня владения английским языком, если они хотят повысить академическую мобильность локальных студентов и сотрудников. Надо отметить, что в Европе Болонский процесс направлен на рост академической мобильности. Ему способствуют и такие специально разработанные для этого финансовые инструменты, как программа Эразмус Мундус и ее вариации.

Зарубежные университеты столкнулись с проблемами языковой и культурной интеграции иностранных студентов раньше многих российских университетов. Возьмем в качестве примера Тилбургский университет в Нидерландах, занимающий в рейтинге QS 2018 357-е место. Многие российские университеты проекта 5–100

уже попали в этот эшелон. В 2008 г. указанный университет начал программу интернационализации кампуса, которая включала в себя три основных компонента: язык, культура и интеграция [10]. В языковой части этой инициативы университет инвестировал в расширение языкового центра, чтобы исключить очереди на получение бесплатного курса голландского и английского языков. Кроме того, все сотрудники университета в обязательном порядке должны были пройти тест на владение английским языком. Для реализации культурной части программы университетом были наняты специалисты по межкультурному общению, которые оказывали консультации всем желающим: как сотрудникам, так и преподавателям. Подобно своим зарубежным коллегам, российские университеты испытывают необходимость повысить результативность обучения и комфортность пребывания иностранных студентов в новой образовательной среде. Создание эффективных сервисов языковой и культурной интеграции, развитие полиязычной и поликультурной среды университета – актуальный предмет дебатов в академической среде¹. В этом ракурсе изучение соответствующих лучших практик приобретает особую значимость.

Основой для анализа, предпринятого в статье, явился кейс по созданию полиязычной среды Копенгагенского университета. Дания (как и Россия) не является англоязычным государством, но это одна из стран мира, в отличие от нашей страны, где владение английским языком находится на очень высоком уровне. Согласно Евробарометру за 2017 г., 86% населения Дании утверждают, что владеют английским языком². По данным глобальной образовательной компании English First, сопоставляющей страны по уровню владения английским языком среди взрослого населения³, Дания в 2017 г. занимала 3-е место в мире после Нидерландов и Швеции. По этим же данным, Россия находилась на 38-м месте. Можно возразить, что Россия и Дания – страны, несоразмерные по количеству населения и распространенности национального языка. Население Дании составляет 5,7 млн, по данным

¹ См., например, выпуск журнала Высшей школы экономики «Higher Education in Russia and Beyond» [Электронный ресурс] URL: https://herb.hse.ru/data/2017/05/31/1171930350/1HERB_12_view.pdf#page=20 (дата обращения: 01.10.2018).

² Europeans and their Languages [Электронный ресурс] URL: http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf (дата обращения: 01.09.2018).

³ EF English Proficiency Index [Электронный ресурс] URL: <https://www.ef.ru/epi/> (дата обращения: 01.08.2018).

Всемирного банка за 2016 г., и примерно такое же число людей говорит на датском. В России, по тем же данным, проживает 144,3 млн, и русский язык, в отличие от датского, относится к так называемым языкам глобального распространения. Еще одним существенным индексом, отличающим Россию от Дании, является валовый национальный доход на душу населения: 23 770 и 49 240 долларов США соответственно⁴. Таким образом, носителю русского языка будет проще найти говорящих на русском языке за границей или в сети «Интернет», чем выучить английский язык, а носителю датского языка сделать это куда сложнее. Закономерным будет предположить, что в датских учреждениях высшего образования уровень владения английским языком приближается к 100 %. Основная масса иностранных студентов университетов Дании обучается на английском языке, на этом же языке осуществляется и основной массив коммуникации с иностранными преподавателями. В России на программах для иностранцев в качестве языка преподавания доминирует русский язык. Хотя таких измерений не проводилось, но представляется маловероятным, что уровень владения английским языком среди сотрудников университетов в России столь же высок, как в Дании.

Чем в таком случае может быть полезен анализ языковой стратегии Копенгагенского университета для создания полиязычной среды в российских университетах? Полиязычное образование практикуется во многих университетах мира. Для примера можно привести Фрибурский университет в Швейцарии [11], Хельсинкский университет в Финляндии, Свободный университет Бозен-Больцано в Италии [12] и др. Это университеты, расположенные в странах или на территориях, где население говорит на нескольких языках, как, например, в Швейцарии, Люксембурге и т. д. Можно назвать еще больше университетов, декларирующих полиязычную стратегию своего развития и разместивших на своих сайтах соответствующую языковую политику. К таким можно отнести практически все южноафриканские университеты, где полиязычность диктуется законодательством [13]. Однако представляется, что для России важен опыт создания полиязычной среды в стране, где официально закреплён лишь один государственный язык. Кроме того, актуален опыт университета, добившегося значительных успехов в области интернационализации. Для

моделирования языковой среды университета необходимо понимать, каким образом строится полиязычная образовательная среда как система, включающая макроуровень (уровень стратегии), мезоуровень (уровень подразделений университета, отвечающих за реализацию стратегии и соответствующие управленческие решения) и микроуровень (практики по созданию такой среды). Копенгагенский университет полностью отвечает всем этим требованиям и воплощает полиязычную стратегию на практике в течение значительного временного промежутка, несмотря на то, что, заметим в скобках, в мире повсеместно наблюдается ситуация разрыва между теорией и практикой [14]. В пользу Копенгагенского университета как модели для анализа говорит и то, что языковая политика, преследующая цели развития полиязычия, то есть, охватывающая родной язык, английский язык как *lingua franca* и другие иностранные языки, а именно такой стратегии придерживается Копенгагенский университет, не столь распространена в мире; куда чаще наблюдается регламентирование доменов национального языка или языков и английского языка. Наконец, идеология, стоящая за языковой политикой Копенгагенского университета, предполагает весьма сбалансированный взгляд на положение датского языка, цель такой идеологии – укрепление и расширение ареала датского языка в домене университета, что актуально для российских университетов, где русский язык остается основным языком обучения. С учетом вышеперечисленного есть основания причислить опыт Копенгагенского университета по созданию полиязычной образовательной и научной среды к лучшим практикам, которые следует изучать российским профессионалам в области интернационализации высшего образования.

Кейс Копенгагенского университета по созданию полиязычной среды

В 2016–2017 гг. нами было проведено исследование полиязычной среды Копенгагенского университета. Для этого были проанализированы следующие документы: Стратегия развития Копенгагенского университета 201⁵, его языковая стратегия, документы и научные публикации сотрудников Центра интернационализации и параллельного использования языка. В течение 2016–2017 гг. были проведены глубинные интервью с преподавателями и сотрудника-

⁴ EF English Proficiency Index. [Электронный ресурс] URL: <https://www.ef.ru/epi/compare/regions/ru/dk> (дата обращения: 01.08.2018).

⁵ <https://www.e-pages.dk/ku/611/>.

ми Копенгагенского университета (13 человек). Опрошенные относятся к преподавательскому составу университета и к среднему управленческому звену, их средний возраст составил 42 года. Копенгагенский университет находится в столице Дании, Копенгагене. Дания – одна из трех скандинавских стран, к которым, кроме нее принадлежат Швеция и Норвегия. Дания – член Северного совета. В скандинавских странах распространено полиязычие: так, межгосударственные встречи этих стран не требуют перевода с одного языка на другой. Несомненно, это связано с историей их развития, прежде всего с тем, что они постоянно воевали между собой, следовательно, те или иные территории попадали под управление то одной, то другой стороны. Высокий уровень владения английским языком обусловлен тем, что скандинавские страны относятся к Северной Европе, где традиционно сильно англосаксонское влияние. В Дании, например, англоязычные фильмы не дублируют для кинопоказа. Для стран с относительно малым количеством населения языковая авария не представляется возможным путем развития. Как сказал один из респондентов нашего исследования: *«...на датском языке разговаривает всего около 6 миллионов человек, а в мире живет около 7 миллиардов, так что нам нужен какой-нибудь международный язык для общения, а это английский язык, который школьники в Дании учат с первого-второго класса. В основном все датчане более или менее хорошо знают и общаются на английском языке»* (преподаватель русского языка и перевода).

Копенгагенский университет образован в конце XV в., сегодня в нем обучается 40 тысяч студентов по 200 программам, включающим гуманитарные и естественные науки, юриспруденцию, теологию, здравоохранение. Копенгагенский университет – крупнейший государственный вуз в Северной Европе. В рейтинге мировых университетов компании QS 2018 он занимает 79-ю строчку, входя, таким образом, в первую сотню мировых университетов⁶. Следует отметить, что английский язык стал использоваться в Копенгагенском университете как язык преподавания с 1990-х гг., в научных исследованиях – с 1950-х гг., а до этого времени обучаться можно было только на датском языке. В настоящий момент бакалаврские программы ведут, в основном, на датском языке, он же, по словам сотрудников университета, *«остается основным языком обще-*

ния и администрирования в университете» (сотрудник офиса образовательной программы).

Однако есть понимание, что распространенность английского языка – одна из основных причин конкурентоспособности скандинавского образования. В целом университеты Северной Европы лидируют среди европейских вузов по скорости внедрения преподавания на английском языке [15]. Повсеместное использование английского языка в этих государствах привело к тому, что появился термин *«parallel language use / parallelingualism»* – *«параллельное употребление языка»* (PLU). PLU – это ситуация, при которой два языка используются на равных правах в том или ином домене, при этом выбор между использованием одного или другого языка определяется тем, что говорящий сочтет наиболее приемлемым и оправданным в каждом конкретном случае [16]. Политика PLU была принята Северным советом в 2007 г. как мера по предохранению национальных языков от потери домена или исчезновения. Фактически причиной внедрения стал страх потери домена национального языка в пользу английского. В Швеции, еще одной скандинавской стране с высоким уровнем владения английским языком, например, к 2012 г. до 90 % всех диссертаций защищалось на английском языке [17]. На английском языке публикуется от 70 до 95 % всех научных статей ученых стран Северного совета [16].

В декларации Северного совета 2007 г. говорится: *«Параллельное использование языков означает одновременное использование нескольких языков в том или ином пространстве. Ни один из языков не заменяет или не отменяет использования другого, они используются параллельно»*⁷. Примером такого параллелизма может быть ситуация, когда материал для лекций дается на английском языке, а преподавание ведется на национальном. Как отмечает один из респондентов нашего исследования, *«мы говорим по-английски, если кто-то из сотрудников департамента или кафедры не знает датского; по-датски мы говорим, если все присутствующие понимают»* (заместитель руководителя департамента).

Исследователи, комментирующие концепт PLU, отмечают, что его можно толковать по-разному. Профессор PLU А. Хольмен говорит, что *«речь не идет только о параллелизме датского и английского языков, но и о том, что многие иностранные студенты во время их обуче-*

⁶ University of Copenhagen [Электронный ресурс] URL: <https://www.topuniversities.com/universities/university-copenhagen> (дата обращения: 04.08.2018).

⁷ Nordic Council. 2007. Deklaration om nordisk språkpolitik. Copenhagen: Nordic Council. [Электронный ресурс] URL: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:norden:org:diva-607> (дата обращения: 12.08.2018)

ния используют параллельно как язык обучения, каким бы он ни был, датским или английским, и свой родной язык»; «PLU чаще всего понимается как параллелизм между локальным языком и английским, в то время как этот термин также может относиться к студентам, чей родной язык не является национальным языком, прежде всего, к ним стоит отнести широкий пласт мигрантов и их детей».

Расширительно можно считать, что PLU урегулирует статус других языков (кроме национального) [16]. Очевидно, что на практике язык обучения той или иной образовательной программы может быть либо датским, либо английским. Авторы, рассматривающие концепт PLU, отмечают, что он используется иногда противоположным образом: если Министерство культуры Дании отправляет к этому концепту с целью подчеркнуть необходимость усиления роли датского языка, то Копенгагенский университет в своей стратегии упирает на расширение домена английского языка [16]. А. Хольмен вслед за американской исследовательницей К. Крамш призывает видеть в обучающихся с родным языком, не являющимся национальным языком их проживания, «мультилингвальных субъектов» [18] и использовать их знание родного языка как ресурс. Сегодня же эта ситуация рассматривается университетами скорее как необходимость развивать навык языка обучения [19].

В 2008 г. Копенгагенский университет решил внедрить политику PLU для того, чтобы сбалансировать использование датского и английского языка в системе преподавания. Внедрение политики сопровождалось выделением финансирования для ее реализации. В 2016–2017 гг. университет решил расширить эту политику за счет вовлечения в ее орбиту других языков, кроме датского и английского, овладение которыми могло бы быть полезным для студентов университета. В настоящий момент этот проект в Копенгагенском университете носит название «More Languages for More Students» – «Больше языков для большего числа студентов». Таким образом, если первоначально эта программа прописывала, прежде всего, то, как следует использовать датский и английский, то благодаря ее расширению она приобрела по-настоящему полиязычный характер. Как отмечают ее авторы и исполнители, именно полиязычность отличает эту программу от других подобных [20].

Реализации выбранной стратегии предшествовал анализ потребностей студентов, преподавателей и администраторов различных фа-

культетов в отношении иностранных языков. Сотрудники Копенгагенского университета убеждены, что «системность в формулировании языковой политики университета достигается за счет комплексного представления о нуждах тех, кто заинтересован в приобретении и использовании иноязычной компетенции» (профессор иностранного языка). Опыт Копенгагенского университета показывает, что различные подразделения университета (корпоративные объединения студентов, профессоров и администраторов) имеют различные представления о таких нуждах, соответственно, отличается и их локальная политика в отношении развития языковых компетенций. Так, факультет естественных наук установил жесткое разделение для бакалаврских программ, которые читаются на датском языке, и для магистерских программ, которые читаются на английском. Другие факультеты не выделили какой-то один язык в качестве основного для того или иного уровня образования, в таком случае решение может приниматься департаментами. Некоторые департаменты предпочли перейти на английский язык для магистерских программ, другие не приняли окончательного решения. Факторами для принятия таких решений является качество образования и процент отчислений студентов.

Опрошенные представители департаментов, где обучение ведется на английском языке, отмечают, что «владение английским языком бывает недостаточным для выполнения сложных операций, прежде всего, написания эссе, выступлений, где требуется нюансированная передача мысли» (заместитель директора департамента). Так как часто знания обучающихся на англоязычных программах оцениваются путем письменных работ и презентаций, то уровень владения языком влияет на оценку знаний и на удовлетворенность процессом обучения. На основе нужд тех или иных университетских подразделений были составлены технические задания, которые были положены в основу пилотных проектов и профинансированы. Эти пилотные проекты, в свою очередь, составили базу, анализ которой стал основанием для предложений по модификации языковой политики университета.

Для претворения в жизнь стратегии полиязычной среды был создан Центр интернационализации и параллельного использования языка⁸ (Центр), а принципы PLU утверждены

⁸ Centre for Internationalisation and Parallel Language Use [Электронный ресурс] URL: <https://cip.ku.dk/english/> (дата обращения: 25.05.2018).

стратегией развития университета 2012 г.⁹ Центр интернационализации и параллельного использования языка выполняет исследовательские задачи, предлагает обучающие программы разного рода. Стратегическая задача Центра, как сказано на его сайте, – это укрепление международного профиля университета путем поддержки сотрудников и студентов в решении задач, связанных с иностранным языком, «роль центра состроит в том, чтобы сотрудники и студенты университета получили языковые навыки, необходимые для того, чтобы оптимальным образом функционировать в национальном и международном контексте на датском и английском языках, а также на других языках¹⁰. Основная задача центра – развитие стратегии, направленной на улучшение навыков владения английским и датским языком среди различных групп университета. Каталог курсов Центра для студентов дает понять, что фокус его работы направлен именно на развитие навыков академического английского, академического письма и создания презентаций. Сотрудникам предложены индивидуальные или групповые занятия, есть курс датского языка для иностранных сотрудников, существуют тренинги для административного персонала и для аспирантов. Как говорят преподаватели, *«с момента создания центра наиболее популярны курсы датского и английского языка для студентов и сотрудников университета»*.

Центр реализовал проекты для разных языков и с различными целями, но наиболее востребованным является навык академического письма на английском и датском языке, презентационные навыки, устная коммуникация на английском языке, навыки чтения на европейских языках с целью доступа к изучаемым письменным источникам и т. д. Таким образом, как отмечают организаторы Центра, *«инициатива, идущая сверху, соединяется с инновационным подходом, идущим от студентов и руководителей образовательных программ»*. Как отмечают сотрудники Центра, особенно активную роль в организации обучения играет не верхний (ректорат, деканы факультетов) и не нижний уровень университетского управления (студенты и сотрудники), а мезоуровень (руководители департаментов и образовательных программ). По всей вероятности, это объясняется тем, что именно на данном уровне видно, какого

типа улучшения языковой подготовки необходимы для той или иной программы или набора программ. Руководители образовательных программ приходят в Центр, чтобы обсудить, какого типа языковая подготовка, по их мнению и по мнению их студентов, пригодится будущим выпускникам в наибольшей мере. Обговариваются как языки, так и те навыки, которые необходимо развивать: говорение, письмо, аудирование и чтение, а также навыки коммуникации, языковые средства, которые требуются для работы в лаборатории, для прохождения практики, для проведения исследований. Руководитель Центра подчеркивает, что *«такой подход позволяет дифференцировать тренинги в зависимости от потребностей и избежать унифицированного подхода к обучению языкам»*.

Если методика зарекомендовала себя как успешная, то Центр способствует внедрению ее на постоянной основе в учебный план той или иной образовательной программы. Центр также проводит опросы студентов на предмет тех языковых навыков, которые требуются им в наибольшей степени. Эти опросы показывают, что на обоих уровнях образования студентам не хватает навыков академического письма, востребованного в связи с тем, что от него зависит оценивание письменных работ студента. Даже с учетом того, что студенты Копенгагенского университета учат английский с самого раннего возраста и фактически находятся в англоязычной среде, им не достаточно получаемых знаний для выполнения академических задач. Письменные работы – это основной вид проверки знаний в Копенгагенском университете.

Как уже было упомянуто выше, уровень удовлетворенности иностранных студентов пребыванием в университете, эффективность их интеграции зависят от обеспечения специальных условий их погружения в локальную культурную среду. Одним из главных факторов является отношение к владению локальным языком. Респонденты, занятые в сфере адаптации иностранных студентов Копенгагенского университета, отмечают, что, несмотря на фактическую, пусть и не всегда осознаваемую полиязычность датчан, это погружение не проходит просто. Сотрудники международной службы университета отмечают, что *«в первое время иностранные студенты общаются в основном друг с другом, лишь позднее им удается познакомиться с датскими студентами и подружиться с ними»* (сотрудник офиса по работе с иностранными студентами), *«даже если иностранных студенты учат датский, датчане*

⁹ Strategy for the University of Copenhagen [Электронный ресурс] URL: <https://www.e-pages.dk/ku/611/> (дата обращения: 24.07.2018).

¹⁰ Centre for Internationalization and Parallel Language Use. Value Statement [Электронный ресурс] URL: https://cip.ku.dk/english/about_cip/value_statement/ (дата обращения: 27.07.2018).

в основном говорят с ними по-английски, потому что по-английски говорят все, а заговорить по-датски тяжело, темп речи очень быстрый, и датчане не всегда терпеливы» (сотрудник международного отдела).

Для решения проблемы адаптации и аккультурации иностранных студентов Центр провел опрос среди студентов и преподавателей на предмет полученного ими опыта обучения и преподавания в гетерогенной культурной и полиязычной среде [21]. Результаты опросов показывают, что и для студентов, и для преподавателей работа в такой среде представляет собой ситуацию, в которой они не могут полагаться на то, что все члены группы будут иметь приблизительно одинаковый набор пререквизитов, как в отношении опыта, так и знаний. И обучающиеся, и их лекторы меняют свое поведение при обучении в таких группах, начинают сопровождать свои высказывания объяснением того, почему они занимают именно такую позицию, и допускают, что в другой культурной реальности такая позиция может быть иной. Педагоги также отмечают, что в группах наблюдается обращение к родному языку, смешение и переключение языковых кодов, что позволяет обучающимся лучше осознать и сформулировать мысль.

Отмечено также, что обучение на английском языке, который часто может быть неродным для почти всех участников группы, имеет свои ограничения, связанные, прежде всего, с диспаритетами в уровне владения языком, что приводит к неравномерности работы участников группы и к различиям в вовлеченности в процесс обсуждения. Как отметила директор Центра профессор А. Хольмен, «в брошюру вошли высказывания только самых оптимистичных и позитивно настроенных студентов и профессоров, что означает, что еще рано говорить о том, что все вопросы организации обучения в полиязычных и поликультурных группах решены». Кроме собственно педагогического опыта, подобные группы являются базой для исследований в такой относительно новой области лингвистики, как «временные мультилингвальные сообщества»¹¹, и, как отмечают сотрудники Центра, занятые в этом научном проекте, в таких группах наблюдается изменение языковых норм и формирование временных правил для использования языка и в целом для коммуникации. Опыт преподавания в полиязычных группах и педагогические и культурные практики, которые возникают в таких сообще-

ствах, обобщены также в отчете Проекта IntUni, в котором с 2012 по 2015 г. участвовали несколько европейских университетов, а координатором выступил Орхусский университет, один из крупнейших вузов Дании [22]. Этот опыт заслуживает более пристального обсуждения и изучения в России, так как и российские преподаватели работают во все более гетерогенной культурной и языковой среде.

В ходе оценивания потребностей студентов сотрудниками Центра в том, какие именно иностранные языки им нужны, 90 % указывают английский язык, французский и немецкий выбран половиной опрошенных [20]. В целом студенты отмечают, что одного только датского и английского языка им недостаточно для того, чтобы преуспеть в профессии. Университеты в мире, как показывают исследования, не часто выделяют ресурсы на обучение другим языкам, кроме английского, для местных студентов и преподавателей и местного языка – для иностранных обучающихся и профессоров. Немногие университеты в мире ставят перед собой задачу поддержки полиязычия обучающихся и выпускников как международного измерения их образовательного процесса, гораздо чаще они преследуют инструментальные цели.

Так, на сайте Центра сказано, что политику, схожую с его политикой полиязычия, проводят такие университеты, как Университет Йювяскюля в Финляндии, Токийский университет в Японии, Университет Цинхуа в Китае и Йельский университет в Соединенных Штатах Америки. Конечно, развитие полиязычной образовательной среды еще и затратно. Не всегда именно расширенный спектр владения иностранными языками воспринимается в числе первоочередных задач. Кроме этого, упор на билингвизм обусловлен еще и тем, что задачи распространения иностранных языков часто противоречат или, по крайней мере, редко поддерживаются государственной политикой, которая направлена, прежде всего, на поддержку национального языка и закрепление его статуса. Если смотреть шире, то и сами задачи интернационализации образования, подразумевающие расширение домена английского языка, также в какой-то мере противоречат задачам укрепления национального языка. Исследователи отмечают, что глобализация как процесс культурой конвергенции приводит к обратному: во многих странах наблюдается подъем национализма, то есть тенденция к культурной дивергенции, к сохранению и укреплению локальной культурно-языковой идентичности.

¹¹ См. об этом проекте на сайте <https://tmc.ku.dk>.

Такая тенденция отражается и на языковой политике стран [23]. Л. Оукс приводит в пример Швецию, где глобализация стала спусковым крючком национального подъема и даже в какой-то мере протекционизма в отношении шведского языка. В Дании также ощущается это противоречие [24]. Так, на вопрос о том, можно ли считать Данию полиязычной, респонденты не дают единого ответа. Одни говорят, что *«хотя многие и говорят по-английски, Данию нельзя назвать полиязычной страной»* (сотрудник департамента), другие отмечают, что *«датский язык – единственный государственный язык. Хотя на территории Дании проживают меньшинства, в школе можно учиться только на датском языке»* (профессор департамента гуманитарных наук). Некоторые склонны согласиться с тем, что Дания, скорее, полиязычна: *«многие люди в Дании, большинство, владеют английским на таком уровне, что они могут работать, используя английский, учиться, функционировать»* (сотрудник департамента, отвечающий за реализацию программы студенческих обменов).

Респонденты подчеркивают, что с подъемом правых партий и националистических настроений в стране был принят курс на усиление роли датского языка: *«Политически некорректно признавать, как здорово, что у нас есть люди, говорящие на арабском, датском или французском языке. Это не признается в качестве полезного навыка. Датская народная партия, правая партия, они поддерживают правительство, хотя и не входят в него, но они доминируют в публичном дискурсе. Они считают, что все даже в университетах должно происходить на датском, все нужно переводить на датский, чтобы мы не потеряли наш язык»* (сотрудник офиса образовательной программы). С другой стороны, на вопрос о том, является ли Копенгагенский университет полиязычным, респонденты отвечают почти без исключения утвердительно: *«У нас есть программы на английском языке, много иностранных коллег, общение с которыми происходит на английском языке»* (сотрудник, отвечающий за программу поддержки иностранных студентов). Однако опрошенные с сожалением отмечают, что иностранные коллеги могут годами работать в университете и не говорить по-датски, несмотря на существующие нормативные акты, предписывающие необходимость овладения датским языком: *«Если их контракт не постоянный, зачем им учить датский? Они думают, что он им не пригодится»* (сотрудник офиса образовательных программ).

Надо отметить, что полиязычие как политика поддержано на уровне Европейского союза¹². Эта политика преследует две основные цели: защита языкового разнообразия объединенной Европы и развитие навыков владения как минимум еще двумя европейскими языками в дополнение к родному. Второй пункт политики преследует не только идею объединять европейские народы путем погружения в ту или иную языковую культуру, но и наращивать конкурентоспособность владеющих несколькими языками специалистов на глобальном рынке труда. В документах Центра также прослеживается мысль о том, что полиязычие повышает привлекательность выпускников для работодателей. Следует отметить, что полиязычная, в отличие от традиционной билингвальной, политика PLU, принятая в Копенгагенском университете, не является единичным случаем. Для примера, в странах Северной Европы еще одним университетом, в котором проводится политика, близкая по духу проекту Копенгагенского университета, является еще один датский университет – университет Роскилле [25, 26]. Университет Роскилле, как и Копенгагенский университет, а также еще ряд датских вузов, входит в созданную в 2013 г. Сеть языковой политики¹³.

Эта сеть занимается исследованиями в области языковой политики и ставит перед собой цель влиять на общественное мнение в этой сфере. Следует сказать, что директор Центра профессор Хольмен также входит в Группу параллельного языка при Министрах Северного совета (Nordic Council of Ministers' Parallel Language Group), эта группа разработала рекомендации для внедрения политики параллелингвизма для университетов стран Северного совета. Группа рекомендует всем университетам, стремящимся повысить свой уровень интернационализации образования и науки, предпринять следующие одиннадцать шагов (приводится в переводе и с сокращениями): 1) внедрить языковую политику; 2) создать комиссию, занимающуюся языковой политикой; 3) создать языковой центр; 4) предлагать иностранным сотрудникам университета курсы языка обучения; 5) провести анализ потребностей студентов и предлагать различным категориям студентов курсы иностранных языков; 6) провести анализ потребностей сотрудников и предлагать им курсы иностранных языков; 7) выбирать языки обучения на основе PLU и основ

¹² European Union, Multilingualism [Электронный ресурс] URL: https://europa.eu/european-union/topics/multilingualism_en (дата обращения: 25.07.2018).

¹³ Language Policy Network [Электронный ресурс] URL: <https://cip.ku.dk/english/research/network/lpn/> (дата обращения: 20.08.2018).

работы в гетерогенной культурой и языковой среде обучения; 8) языковая политика университета должна также описывать принципы использования языков в административно-управленческой деятельности; 9) проводить мониторинг и регулярно оценивать то, какой язык выбирают сотрудники университета для публикаций своих научных результатов; 10) языковая политика университета должна также обозначать, какие языки используются для внешней коммуникации; 11) языковая политика университета должна предусматривать развитие электронных образовательных ресурсов [27].

Проблемы создания полиязычной среды в российских университетах

Изучение датской ситуации позволяет пролить свет на формирование языковой политики в России. В российских образовательных стандартах закреплено требование развивать иноязычную компетенцию, но принятая еще в советские времена практика преподавания иностранного языка для студентов в течение трех-четырех семестров их обучения на уровне бакалавриата или специалитета и ограниченный объем часов в магистратуре приводит к тому, что возникает большой временной зазор между периодом изучения иностранного языка и периодом его применения в профессиональной деятельности. В конечном счете, результатом такой практики является неудовлетворенность выпускников уровнем владения языком и недовольство со стороны работодателей. Среди университетов проекта 5–100, несмотря на то, что в его рамках какое-то время функционировала рабочая группа по созданию англоязычной образовательной среды, широкого обсуждения того, каким именно должен быть языковой ландшафт университета, пока в полной мере не состоялось. Политик в отношении изучения английского языка, баланса родного и английского языка или, тем более, полиязычного варианта в университетах не принято. Надо сказать, что такая политика, например, закреплена в Китае на уровне государства. Все студенты бакалаврских и магистерских программ в обязательном порядке изучают английский язык на протяжении всех лет обучения, а по окончании своей образовательной программы сдают унифицированный национальный тест по английскому языку (College English Test), принимаемый всеми компаниями и организациями Китая [28]. Этой политике уже более тридцати лет.

Надо отметить, что при наличии критики в отношении концепта PLU, заключающейся, в частности, в недостаточной ясности [29, 16],

а также в ограниченной практической применимости [17] и пр., PLU, как показывает практика ведущего датского вуза, служит концептуальной базой для решения вопросов о домене локального языка, английского языка, а также языков обучающихся и сотрудников университета иностранного происхождения. PLU узаконивает использование английского языка в тех или иных доменах, например, при защите выпускных работ, диссертаций, использовании учебных материалов и пр., но в то же время учитывает и охраняет интересы национального языка. Понятно, и такие исследователи, как Болтон, указывают на это, что если обучающиеся / сотрудники не владеют английским языком или национальным языком либо уровни владения значительно отличаются, то говорить о параллелизме вряд ли возможно. Надо заметить, что политика PLU – это как результат сложившейся годами и опробованной практики работы в полиязычном академическом пространстве, так и регулятор такой работы в настоящее время. В российских университетах, особенно с внедрением англоязычных программ, также требуется внедрение каких-то, пусть и временных, нормативных документов или хотя бы форумов для обсуждения сложившихся практик, где можно было бы предлагать некие рекомендации о том, возможны ли защиты выпускных работ на другом языке, кроме русского, как принимать вступительный и выпускной экзамен в случае англоязычных аспирантских программ и т. д.

Опыт Копенгагенского университета показывает, что создание полиязычной образовательной среды – один из необходимых шагов на пути к достижениям целей интернационализации университета. Менеджеры Копенгагенского университета убеждены, что расширение навыков и уровня владения как родным языком, так и иностранными языками повышает конкурентоспособность выпускников. В Копенгагене уверены: *«сегодня владеть только одним английским языком как иностранным недостаточно для повышения привлекательности выпускника на рынке труда»* (руководитель программ академической мобильности). В России также встречается такое мнение: владение английским языком воспринимается не как конкурентное преимущество, а как базовый навык [30]. Как показывают проведенные авторами статьи исследования [5], в российских университетах пока не ведется речь о расширении владения иностранными языками в целом. Среди представителей университетов, входящих в проект 5–100, лишь в Томском государственном университете подход к созданию языковой среды

подразумевает обращение к нескольким иностранным языкам [31]. Остальные университеты сфокусированы на расширении домена английского языка в виде преподавания английского для студентов и сотрудников и русского языка как иностранного – для студентов из-за рубежа.

Надо сказать, что в России первые попытки создания языковых политик университетов существовали еще до проекта 5–100. Один из наиболее ярких примеров – Томский политехнический университет, в котором была предпринята реформа языковой подготовки: решением руководства университета было радикально увеличено количество часов на преподавание языка для студентов неязыковых специальностей [32]. В ходе реформы были предприняты организационные трансформации, были созданы структуры, отвечавшие за воплощение и дизайн реформ, который, к слову сказать, не раз подвергался изменениям. Когда Томский политехнический университет вошел в пул университетов проекта 5–100, то в его дорожной карте англификация образовательного процесса и появление двуязычной образовательной среды заняли достойное место. Но в настоящее время, как показывает практика, в российских университетах чаще всего инициатива по внедрению той или иной языковой политики исходит сверху. Такая политика формируется для фасилитации достижения индикаторов проекта 5–100, она не направлена на выявление и удовлетворение языковых потребностей студентов, преподавателей и администраторов университетов.

Большинство российских университетов, вовлеченных в процесс интернационализации, проводит целенаправленную политику адаптации иностранных обучающихся с целью их интеграции в новую социокультурную среду, приспособления к образовательной системе, климатическим условиям, языку общения, интернациональному характеру учебных коллективов и приобщения к местной многонациональной культуре. Один из важных вопросов фасилитации пребывания иностранных преподавателей и студентов в российских вузах – это возможность общения со студентами и сотрудниками на английском языке. Многие университеты [5] предприняли специальные меры по обучению сотрудников университета английскому языку. Сейчас сложно оценить, насколько эффективными были такие меры, для этой оценки требуется проведение специального исследования. Для большинства иностранных студентов вызовом представляется овладение русским языком на должном уровне, при котором они могли бы беспрепятственно

обучаться и овладевать знаниями. Многие иностранцы из дальнего зарубежья проводят год на подготовительных отделениях университетов, где получают необходимую языковую подготовку для дальнейшего продолжения обучения. Как правило, срок их очного обучения составляет один учебный год. Предполагается, что за это время они должны овладеть не только общими навыками коммуникации на русском языке не ниже уровня В1, но и освоить программный минимум довузовской подготовки по выбранной специальности, чтобы (в случае успешного поступления) обучаться совместно с носителями языка. С учетом организационно-методических ограничений, налагаемых традиционными технологиями обучения (недостаточный объем аудиторных часов, сложности с формированием групп как по национальному составу, так и по числу обучающихся, проблема мультимедийного оснащения учебных аудиторий и т. д.), обозначенная задача оказывается в ряде случаев невыполнимой даже в своей первой части. Ясно, что для успешной аккультурации иностранных обучающихся необходимо разработать комплекс мер по развитию навыков русского языка как иностранного. Опыт Копенгагенского университета показывает, что для решения такого рода комплексных задач необходимо создавать альянсы и сети университетов, так как исследовательское взаимодействие позволяет предложить лучшие решения.

Обучение русскому языку как иностранному на подготовительном отделении формирует готовность к решению более сложных академических задач в учебно-профессиональной сфере общения. В условиях традиционной классно-урочной системы обучения обеспечить такую подготовку за столь короткий срок не представляется возможным. В связи с этим актуализируется задача организации регулярных внеурочных мероприятий, предоставляющих обучающимся возможность получить дополнительную языковую подготовку, прежде всего, в плане развития навыков коммуникации. Как показывает опыт Копенгагенского университета, это такие мероприятия, как дискуссионные клубы, тренинги, медиа-проекты, – все то, что предполагает активное участие самих студентов и имеет выраженную образовательную направленность. Подобные меры являются эффективными и в отношении интеграции: проблема состоит и в том, что обучающиеся с низким уровнем владения языком общения гораздо менее интегрированы в жизнь университета, имеют меньше возможностей для контакта со студенческим сообществом.

Помимо слушателей подготовительного отделения, существуют и другие группы иностранцев, кто, обладая достаточным знанием русского языка, поступает сразу на обучение по направлению подготовки. К таким группам относятся билингвы-выходцы с постсоветского пространства, участники программ академического обмена и иностранные стажеры. Для этих категорий процесс интеграции осложняется сжатыми сроками их пребывания в университете, а также множественностью и разобщенностью каналов информирования о доступных образовательных ресурсах. На примере датского университета мы видим, что преподавание и обучение в гетерогенной образовательной среде в значительной степени отличается от монологической среды. Представляется, что большое значение в условиях интернационализации учебного процесса приобретает методическая работа с преподавателями для формирования у педагогического состава адекватного представления о специфике взаимодействия со смешанными группами и вариантах подачи информации в таких группах, где есть и русскоязычные и иностранные учащиеся, о специфике работы в полиязычной образовательной среде, включая такие аспекты, как создание контента курсов, предназначенных для поликультурной аудитории, особенности методической организации и подачи материала, психолого-педагогические и коммуникативные аспекты взаимодействия в гетерогенной культурной среде.

С учетом индивидуального характера процессов адаптации и овладения языком, важно обеспечить разнообразие дополнительных образовательных услуг и ресурсов: коммуникация и обучение должны быть доступны как в более академичной форме, так и в менее формальном виде, индивидуально и в группах, напрямую и удаленно, на уровне взаимодействия преподаватель-студент и полностью в студенческой среде. На регулярной основе также должны проводиться мониторинги удовлетворенности иностранных учащихся, исследование и разработка новых технологий обучения, проверка качества и эффективности их использования – именно так можно будет создать постоянно действующий канал обратной связи от студентов и преподавателей. Целью становится создание интегрированного образовательного пространства для поддержки и развития полиязычной среды университета в интересах его интернационализации.

Наконец, пример Копенгагенского университета показывает, что основополагающим критерием эффективности стратегии развития поли-

язычной образовательной среды в вузе, несомненно, является формирование грамотной политики управления имеющимися ресурсами. В данном случае речь идет не только о налаженном взаимодействии в университете различных структурных подразделений, занимающихся вопросами обеспечения учебного процесса, организационно-методической и учебно-воспитательной деятельности иностранных студентов, но и о создании единой инфраструктуры изучения иностранных языков и культур, представители которых существуют в вузовском пространстве. Подобная централизация призвана обеспечить совершенствование условий обучения локальным и иностранным языкам и обмен методическим опытом, что, в свою очередь, способствует расширению международных связей и укрепляет позиции университетов в глобальном образовательном пространстве.

Заключение

Кейс Копенгагенского университета показывает, каким образом можно создать полиязычную образовательную среду как систему. Полиязычная языковая экология, созданная в этом университете, делает его комфортным пространством для обучения и исследований. В ней сосуществует родной язык, английский в качестве *lingua franca* современного высшего образования и науки и другие иностранные языки. Такая среда способствует повышению уровня интернационализации университета и является ее неотъемлемой частью. Представляется, что российские университеты, нацеленные на интернационализацию, могут использовать данный кейс для моделирования собственной языковой политики и практик. Как было показано, полиязычная среда университета предполагает не только описание политики в качестве стратегического документа университета, но и практические решения того, какое именно подразделение отвечает за реализацию стратегии, какими ресурсами оно обладает, как измеряются потребности всех составляющих и участников полиязычной среды: университетских департаментов, сотрудников и обучающихся. Данный кейс показывает также, что на начальном этапе необходимо принять стратегическое решение о том, будет ли создаваемая среда моно-, би- или полиязычной, то есть о том, какие языки будут основными ресурсами среды. Как мы видим на примере Копенгагенского университета, принятое решение о более затратном, казалось бы, варианте создания полиязычной среды оказалось тем решением, которое позволило сбалансировать университетскую языковую экологию, расширить

возможности самореализации для обучающихся и сотрудников и повысить комфорт, продуктивность и международную привлекательность всего университета в целом.

Список литературы

1. Мележик К. А. Языковая политика и языковая реальность интернационализации университетского сообщества // Политическая лингвистика. 2016. № 1. С. 151–158.
2. Parr Chr. English language use 'most significant internationalisation trend for HE' // Times Higher Education. 2014. 30 Apr. [Электронный ресурс] URL: <https://www.timeshighereducation.com/news/english-language-use-most-significant-internationalisation-trend-for-he/2013009>. article (дата обращения: 22.07.2018).
3. Marginson S., Van der Wende M. The new global landscape of nations and institutions // Higher education to 2030. 2009. Т. 2030. № 2. С. 17–57.
4. Cots J. M., Llorca E., Garrett P. Language policies and practices in the internationalisation of higher education on the European margins: an introduction // Journal of Multilingual and Multicultural Development. 2014. Т. 35. № 4. С. 311–317.
5. Полиязычная образовательная среда: модели, пути создания, практики: монография / Под ред. М. О. Гузиковой, А. Л. Неволиной. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2016. 124 с.
6. Приоритетный проект «Развитие экспортного потенциала российской системы образования» [Электронный ресурс] URL: <https://минобрнауки.рф/проекты/экспорт-российского-образования> (дата обращения: 04.10.2018).
7. Описание сертификационных уровней владения русским как иностранным // Центр подготовки и тестирования иностранных граждан по русскому языку МГУ имени М. В. Ломоносова [Электронный ресурс] URL: <http://russian-test.com/tests/torfl/intermediate.html> (дата обращения: 29.06.2018).
8. Haber F., Griffiths, S. 5 unique mental health stressors faced by international students. EAIE blog, 22.02.2017. [Электронный ресурс] URL: <http://www.eaie.org/blog/5-mental-health-stressors-international-students/> (дата обращения: 29.06.2018).
9. Encinas A. P., Escriva J. Understanding the international student experience. EAIE Blog, 15.12.2015. [Электронный ресурс] URL <http://www.eaie.org/blog/understanding-the-international-student-experience/> (дата обращения: 05.10.2018).
10. van Liempd H. – G. The struggle and success of services internationalisation. EAIE Blog. 04.11.2015 [Электронный ресурс] URL: <http://www.eaie.org/blog/the-struggle-and-success-of-services-internationalisation/> (дата обращения: 29.06.2018).
11. Langner M., Imbach R. The University of Freiburg: A model for a bilingual university // Higher Education in Europe. 2000. Т. 25. № 4. С. 461–468.
12. Raud N., Raik K. In search for good practices in multilingual education: comparison of multilingual universities' models // Darnioji daugiakalbystė. 2014. Nr. 4. P. 87–97.
13. Reagan T. The promotion of linguistic diversity in multilingual settings: Policy and reality in post-apartheid South Africa // Language Problems and Language Planning. 2001. Т. 25. № 1. С. 51–72.
14. Pennycook A. Language Policy and Local Practices // The Oxford Handbook of Language and Society. 2016. С. 125–140.
15. Wächter B., Maiworm F. (ed.). English-taught programmes in European Higher Education: The State of Play in 2014. Lemmens Medien GmbH, 2014.
16. Hultgren A. K. Parallel Language Use // A. Linn (ed.) Investigating English in Europe: Contexts and Agendas. Berlin: Mouton. 2016. С. 158–163.
17. Bolton K., Kuteeva M. English as an academic language at a Swedish university: Parallel language use and the 'threat' of English // Journal of Multilingual and Multicultural Development. 2012. Т. 33. № 5. С. 429–447.
18. Kramsch C. The Multilingual Subject. What language learners say about their experience and why it matters. Oxford: Oxford University Press. 2009. 231 p.
19. Holmen A. «Being Bilingual Means Being a Foreigner». Categorizing Linguistic Diversity among Students in Danish Higher Education // HERMES-Journal of Language and Communication in Business. 2014. Т. 27. № 53. С. 11–24.
20. Larsen S., Holmen A. Towards more languages for more student at University of Copenhagen. The interplay between local and global drives of change. // CASALC Review. 2017. N. 2. С. 132–144.
21. Reflections and Teaching Experiences from the International Classroom. Centre for Internationalization and Parallel Language Use, Faculty of Humanities. University of Copenhagen, January 2017 [Электронный ресурс] URL: <https://cip.ku.dk/english/reflections> (дата обращения: 15.10.2018).
22. Lauridsen K. M., Lillemose M. K. (Eds) 2015. Opportunities and challenges in the multilingual and multicultural learning space. Final document of the IntlUni Erasmus Academic Network project 2012–15. Aarhus: IntlUni. [Электронный ресурс] URL: http://intluni.eu/uploads/media/The_opportunities_and_challenges_of_the_MMLS_Final_report_sept_2015.pdf (дата обращения: 10.10.2018).
23. Oakes L. From internationalisation to globalisation: Language and the nationalist revival in Sweden // Language problems and language planning. 2005. Т. 29. № 2. С. 151–176.
24. Hultgren A. K. Whose parallellingualism? Overt and covert ideologies in Danish university language policies. 2014. С. 61–87.
25. Pedersen K., Klitgård I., Hvidtfeldt, S. Sprogpolitik for Roskilde Universitet/Language Policy for Roskilde University. Roskilde: Roskilde Universitet, 2013. 7 s.
26. Haberland H., Risager K. Two pilot studies of multilingual competence in international programmes at Roskilde University // Haberland et al. (eds.), Higher Education in the Global Village. Cultural and Linguistic Practices in the International University. Roskilde: Roskilde University, 2008. P. 41–65.



27. Gregersen F., Josephson O., Kristoffersen G., Östman J.-O., Holmen A., Londen M. More parallel please. Kbh: Nordisk Ministerraad, 2018. 66 p.

28. Xu J., Fan Y. The evolution of the college English curriculum in China (1985–2015): changes, trends and conflicts // *Language Policy*. 2017. Т. 16. № 3. С. 267–289.

29. Haberland H., Preisler B. The position of Danish, English and other languages at Danish universities in the context of Danish society // *Language policy in higher education: The case of medium-sized languages*. 2015. С. 15–42.

30. Иноземцева К. М. Анализ современных требований к владению иностранным языком специалистами инженерно-технических профилей // *Образование и наука*. 2017. Т. 19. № 6. С. 71–90.

31. Рыкун А. Ю. Моносреда – эта у нас установка такая! // *Полиязычная образовательная среда: модели, пути создания, практики: монография* / под ред. М. О. Гузиковой, А. Л. Неволиной. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2016. С. 14–24.

32. Болсуновская, Л. М. Без языка инженеру нельзя! / *Полиязычная образовательная среда: модели, пути создания, практики: монография* / под ред. М. О. Гузиковой, А. Л. Неволиной. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2016. С. 104–110.

References

1. Melezhik K. A. Yazykovaya politika i yazykovaya realnost internacionalizacii universitetskogo soobshhestva [Language policy and language reality of the university community internationalisation]. *Political linguistics*. 2016, vol. 1, pp. 151–158.

2. Parr Chr. English language use ‘most significant internationalisation trend for HEI’s, Times Higher Education, 2014, 30 Apr., available at: <https://www.timeshighereducation.com/news/english-language-use-most-significant-internationalisation-trend-for-he/2013009> (accessed: 22.07.2018).

3. Marginson S., Van der Wende M. The new global landscape of nations and institutions, Higher education to 2030, 2009, Vol. 2, pp. 17–57.

4. Cots J. M., Llorca E., Garrett P. Language policies and practices in the internationalisation of higher education on the European margins: an introduction, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 2014, Vol. 35, № 4, pp. 311–317.

5. Poliyazychnaya obrazovatel’naya sreda: modeli, puti sozdaniya, praktiki [Multilingual educational environment: models, creations, practices], Ekaterinburg, Izd-vo Ural. Un-ta, 2016, 124 p.

6. Prioritetnyi proekt «Razvitie eksportnogo potentsiala rossiiskoi sistemy obrazovaniya» [Priority project «Development of export potential of the Russian educational system»], available at: <https://минобрнауки.рф/проекты/экспорт-российского-образования> (accessed: 04.10.2018).

7. Opisaniye sertifikatsionnykh urovney vladeniya russkim kak inostrannym [Description of the certification levels of Russian as a foreign language] // Center for the preparation and testing of foreign citizens in the Russian language at the Lomonosov Moscow State University [Electronic

resource], available at: <http://russian-test.com/tests/torfl/intermediate.html> (accessed 29.06.2018)

8. Haber, F., Griffiths, S. 5 unique mental health stressors faced by international students. EAIE blog, 22.02.2017, available at: <http://www.eaie.org/blog/5-mental-health-stressors-international-students/> (accessed: 29.06.2018).

9. Encinas, A.P., Escrivá, J. Understanding the international student experience. EAIE Blog, 15.12.2015, available at: <http://www.eaie.org/blog/understanding-the-international-student-experience/> (accessed: 05.10.2018).

10. van Liempd, H. G. The struggle and success of services internationalisation. EAIE Blog, 04.11.2015, available at: <http://www.eaie.org/blog/the-struggle-and-success-of-services-internationalisation/> (accessed: 29.06.2018).

11. Langner M., Imbach R. The University of Freiburg: A model for a bilingual university, *Higher Education in Europe*, 2000, Vol. 25, № 4, pp. 461–468.

12. Raud N., Raik K. In search for good practices in multilingual education: comparison of multilingual universities’ models, *Darnioji daugiakalbystė*, 2014, Nr. 4, pp. 87–97.

13. Reagan T. The promotion of linguistic diversity in multilingual settings: Policy and reality in post-apartheid South Africa, *Language Problems and Language Planning*, 2001, Vol. 25, № 1, pp. 51–72.

14. Pennycook A. Language Policy and Local Practices, *The Oxford Handbook of Language and Society*, 2016, pp. 125–140.

15. Wächter B., Maiworm F. (ed.). English-taught programmes in European Higher Education: The State of Play in 2014, Lemmens Medien GmbH, 2014.

16. Hultgren A. K. Parallel Language Use. In: A. Linn (ed.) *Investigating English in Europe: Contexts and Agendas*, Berlin: Mouton, 2016. pp. 158–163.

17. Bolton K., Kuteeva M. English as an academic language at a Swedish university: Parallel language use and the ‘threat’ of English, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 2012, Vol. 33, № 5, pp. 429–447.

18. Kramsch C. The Multilingual Subject. What language learners say about their experience and why it matters, Oxford: Oxford University Press, 2009, 231 p.

19. Holmen A. «Being Bilingual Means Being a Foreigner». Categorizing Linguistic Diversity among Students in Danish Higher Education, *HERMES-Journal of Language and Communication in Business*, 2014, Vol. 27, № 53, pp. 11–24.

20. Larsen S., Holmen A. Towards more languages for more student at University of Copenhagen. The interplay between local and global drives of change, CASALC Review, 2017, № 2, pp. 132–144.

21. Reflections and Teaching Experiences from the International Classroom. Centre for Internationalization and Parallel Language Use, Faculty of Humanities. University of Copenhagen, January 2017, available at: <https://cip.ku.dk/english/reflections> (accessed: 15.10.2018).

22. Lauridsen K. M., Lillemose M. K. (Eds) 2015. Opportunities and challenges in the multilingual and multicultural learning space. Final document of the IntlUni Erasmus Academic Network project 2012–15, Aarhus: IntlUni, available at: http://intluni.eu/uploads/media/The_opportunities_and_challenges_of_the_MMLS_Final_report_sept_2015.pdf (accessed: 10.10.2018).

23. Oakes L. From internationalisation to globalisation: Language and the nationalist revival in Sweden, *Language problems and language planning*, 2005, Vol. 29, № 2, pp. 151–176.
24. Hultgren A. K. Whose parallellingualism? Overt and covert ideologies in Danish university language policies, 2014, pp. 61–87.
25. Pedersen K., Klitgård I., Hvidtfeldt, S. Sprogpolitik for Roskilde Universitet / Language Policy for Roskilde University, Roskilde: Roskilde Universitet, 2013, 7 p.
26. Haberland H., Risager K. Two pilot studies of multilingual competence in international programmes at Roskilde University. In: Haberland et al. (eds.), *Higher Education in the Global Village. Cultural and Linguistic Practices in the International University*, Roskilde: Roskilde University, 2008, pp. 41–65.
27. Gregersen F., Josephson O., Kristoffersen G., Östman J.-O., Holmen A., Londen M. More parallel please, Kbh: Nordisk Ministerraad, 2018, 66 p.
28. Xu J., Fan Y. The evolution of the college English curriculum in China (1985–2015): changes, trends and conflicts, *Language Policy*, 2017, Vol. 16, № 3, pp. 267–289.
29. Haberland H., Preisler B. The position of Danish, English and other languages at Danish universities in the context of Danish society, *Language policy in higher education: The case of medium-sized languages*, 2015, pp. 15–42.
30. Inozemtseva K. M. Analiz sovremennykh trebovaniy k vladeniyu inostrannym yazykom spetsialistami inzhenerno-tekhnicheskikh profilei [Analysis of modern requirements for foreign language proficiency by engineers of engineering profiles], *Education and science*, 2017, Vol. 19, № 6, pp. 71–90.
31. Rykun A. Yu. Monosreda – eta u nas ustanovka takaya! [Mono-environment – it is what we are telling ourselves], In: *Poliyazychnaya obrazovatel'naya sreda: modeli, puti sozdaniya, praktiki* [Multilingual educational environment: models, creations, practices], Ekaterinburg, Izd-vo Ural. Un-ta, 2016, pp. 14–24.
32. Bolsunovskaya, L. M. Bez yazyka inzheneru nel'zya! [No engineer can survive without language], In: *Poliyazychnaya obrazovatel'naya sreda: modeli, puti sozdaniya, praktiki* [Multilingual educational environment: models, creations, practices], Ekaterinburg, Izd-vo Ural. Un-ta, 2016, pp. 104–110.

Информация об авторах / Information about the authors:

Гузикова Мария Олеговна – кандидат исторических наук, доцент, зав. кафедрой лингвистики и профессиональной коммуникации на иностранных языках Уральского федерального университета; m.o.guzikova@urfu.ru.

Ессияк Елена Сергеевна – старший преподаватель кафедры зарубежной литературы Уральского федерального университета; e.s.essyak@urfu.ru.

Maria O. Guzikova – Candidate of Sciences (History), Assistant Professor, Head, Chair for Linguistics and Professional Communication in Foreign Languages, Ural Federal University; m.o.guzikova@urfu.ru.

Elena S. Essyak – Senior Lecturer, Chair for Foreign Literature; Ural Institute for Humanities, Ural Federal University; e.s.essyak@urfu.ru.



МЕТОДОЛОГИЯ AGILE В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ***М. А. Манокин^а, А. Р. Ожегова^б, Е. А. Шенкман^б**^а *Пермский государственный национальный исследовательский университет
Россия, 614990, г. Пермь, Букирева, 15; manokin.misha@gmail.com*^б *Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
Россия, 614070, г. Пермь, Студенческая, 38*

Аннотация. Публикация представляет собой концептуальную статью, центральной проблемой которой являются ответы современного образования на вызовы современности. Современным студентам нередко приписывают неспособность концентрировать внимание на одном предмете длительное время. Постоянно меняются требования современного рынка труда, и к выпускникам университетов предъявляются запросы на новые компетенции, навыки, стили работы. Чтобы оставаться востребованным, университет должен успевать адаптироваться к изменениям общества. Целью статьи является проведение обзора и анализа образовательных подходов, созданных для решения этой проблемы. Подходы объединены центральной идеей – применение проектных методов agile. Agile – методология гибкого управления проектами. Ключевым отличием такой методологии является повышение чувствительности компании к изменениям предпочтений потребителей и заказчиков, а также организация сотрудничества с ними для постоянного улучшения продукта. Изначально ставшая популярной в разработке компьютерных приложений данная методология была успешно адаптирована для целей проектного менеджмента и управления бизнесом на различных рынках, но при адаптации к образовательным практикам похожий успех пока не был достигнут. Для достижения поставленной цели авторами были применены следующие методы: сбор и анализ научных публикаций, посвященных изучению опыта применения различных подходов agile в образовании. В анализ вошло сопоставление концептуальных элементов подходов, их сравнение с основными постулатами, высказанными в манифесте agile; особое внимание было уделено двум наиболее изученным подходам – agile teaching-learning methodology (ATLM) и eXtremePedagogy (XP). Проведенные сбор и анализ обнаружили общую однородность и универсальность подходов, их применимость к различным дисциплинам вне зависимости от практической ориентированности дисциплин. Анализ ценностей различных образовательных методологий, основанных на agile, позволил увидеть, что методологию можно легко адаптировать для решения конкретных образовательных проблем в университетах практически без изменения центральных идеи методологии, выраженных в agile-манифесте. В результате получены данные, новизна которых заключается: 1) в сопоставлении основных подходов agile, применяемых в образовании; 2) в концептуальном обосновании реализуемости методов agile в университетской среде; 3) в формулировке рекомендаций для применения методов agile в университетском образовании. На основании анализа образовательных подходов в работе были также сформулированы следующие рекомендации для создания методик для процесса обучения. Во-первых, применяемые образовательные практики должны соответствовать адаптированным ценностям agile. Во-вторых, базисом образовательного подхода должно быть итеративное взаимодействие между преподавателем и студентом короткими циклами. Результатом взаимодействия могут выступать как знания студента, так и изменение программы обучения.

Ключевые слова: высшее образование, agile, методология преподавания, методология обучения, образовательная среда, образовательные практики

Для цитирования: Манокин М. А., Ожегова А. Р., Шенкман Е. А. Методология agile в образовательной среде. Университетское управление: практика и анализ. 2018; 22(4): 83–96. DOI 10.15826/umpra.2018.04.042.

AGILE METHODOLOGY IN EDUCATION**М. А. Manokin^а, А. R. Ozhegova^б, Е. А. Shenkman^б**^а *Perm State University**15 Bukireva str., Perm, 614990, Russian Federation; manokin.misha@gmail.com*^б *National Research University Higher School of Economics
38 Studencheskaya str., Perm, 614070, Russian Federation*

* Исследование стало возможным благодаря участию авторов в организации межкампусного академического семинара «Agile: от бизнеса к академии?», прошедшего 15–16 июня 2017 г. в Пермском кампусе НИУ ВШЭ. Подробная информация о семинаре и его материалы доступны на сайте: <https://perm.hse.ru/agile/>

Abstract. Following publication is a conceptual article solving the problem of responses to challenges of contemporary education. Contemporary students are often characterized as incapable of holding their attention on the same object for long. Requirements of the labor market are constantly changing, requiring new competencies, skills, work styles from university alumni. Universities have to adopt to these societal changes to remain in demand. The study is aimed at review and analysis of educational approaches created to solve this problem. The approaches reviewed here have a common practice: use of agile methods of project management. Agile is a methodology of flexible project management. Its main specific features are the raise of business's sensitivity to changes of preferences of consumers and project owners and management of communications with them, ending with perpetual improvement of the end product. Starting in computer software development, agile was quickly adopted by project management and general management on different markets. Yet there has been no such success in transition of agile to education so far. To achieve the stated aim, following methods were used: collection and analysis of scientific publications on agile in education. A part of this analysis was the comparison of conceptually important elements of these approaches to each other and the main ideas expressed in Agile Manifesto. Special attention was given to two of the most discussed approaches: agile teaching-learning methodology (ATLM) and eXtreme Pedagogy (XP). The analysis allowed for characterising the agile approaches as generally uniform and universal, i. e. they can be applied to different disciplines, despite of disciplines being aimed at theoretical or practical preparation of the students. Analysis of the values of different agile educational programs allowed for concluding that methodology can be easily adopted to solving specific educational problems in the universities practically without changing the central ideas expressed in Agile Manifesto. The originality of the data produced in the survey is based on the following characteristics: 1) the comparison of the main agile principles used in the education; 2) conceptual argumentation of possibility of using agile in university environment; 3) preparation of recommendations for the use of the agile at universities. The analysis of educational practices and approaches allowed authors to formulate following practical recommendations for creating new educational programs. First, applied educational practices should correspond to the values of adopted agile methodology. Second, the iterative interaction between the teacher and the student should become a basis of the educational practices. The result of interaction can be in the form of both student knowledge and changes in educational program.

Keywords: higher education, agile, teaching methodology, learning methodology, education environment, education practices

For citation: Manokin M. A., Ozhegova A. R., Shenkman E. A. Agile methodology in education. University Management: Practice and Analysis. 2018; 22(4): 83–96. (In Russ.) DOI: 10.15826/umpa.2018.04.042.

Введение

Университет как институт образования играет важную роль в развитии общества, при этом он постоянно испытывает на себе влияние противоборствующих сторон: современных тенденций и традиций классического образования, глобальной и локальной культуры, достижений краткосрочных планов и долгосрочных целей. Ситуация осложняется вызовами, с которыми сталкивается университет в эпоху перехода к информационному обществу. Так, вследствие трансформации меняются основные стейкхолдеры процесса – студенты [1]. С одной стороны, миллениалы привыкли учиться с самого детства, осваивая новые технологии [2]. С другой стороны, студенты не готовы тратить много времени на повышение квалификации, они хотят осваивать новые знания и получать новые компетенции быстро [3]. Меняется также способ получения знаний: миллениалы предпочитают получать информацию удобным способом в удобное время, а потому информация должна быть доступна с любого мультимедийного устройства; при этом традиционная для образования в прошлом

модель преподавателя, играющего роль мудреца перед студентами, становится все слабее [4; 5].

Таким образом, в работе с современными студентами традиционные образовательные методики теряют свою эффективность [6]. Поиск новых способов обучения заставляет обратиться к другим сферам, где можно позаимствовать эффективные методы и практики [7].

В качестве новой формы существования университет обратился к философии agile, хорошо зарекомендовавшей себя в разработке программного обеспечения. Кроме того, резкий спрос на качественное образование привел к тому, что обеспечиваемые современными университетами качество и производительность высшего образования недостаточны для того, чтобы удовлетворить спрос работодателей [8]. Если раньше среднестатистический человек получал одно образование в жизни, то сейчас для поддержания нужной квалификации требуется получение двух, а иногда и трех образований. Здесь также важен фактор рыночной неопределенности: университеты должны готовить специалистов по профессиям, которые сегодня еще могут не существовать [9]. Философия «гибкой» работы позволяет универ-

ситетам быстро подстраиваться под изменения в окружающей среде и требования работодателей. Кроме того, agile как технология проектного менеджмента позволяет и студентам развивать навыки проектной работы.

Помимо перечисленных сложностей, с которыми сталкивается образование сегодня, в образовательной среде появились новые технологии, нацеленные на повышение соучастия студентов. Многие из этих инструментов известны уже давно: «перевернутый класс» (flipped classroom), «мозговые штурмы», геймификация образования, использование дебатов и круглых столов, разборы кейсов. В последние годы к этим инструментам стали добавляться новые, объединенные общим признаком: все они построены на основании управленческой методологии agile¹.

Таким образом, вызовы, с которыми сталкивается университет сегодня, и возможности, которые появляются благодаря разработке новых технологий коллаборации, привели к тому, что методология agile стала проникать в систему образования и уже сегодня существует ряд образовательных практик, выстроенных на ее основе. Целью данного исследования является анализ существующих адаптаций методологии agile к образовательному процессу и формулировка общих принципов ее работы в университетах.

Структура работы выглядит следующим образом. В первом разделе представлено общее описание методологии agile, причины перехода к методологии agile в образовании и сравнение существующих подходов. Во втором разделе представлены два конкретных подхода-практики agile в образовании и их сравнение. Завершает работу обобщение о применимости agile в университете и перечисление ее общих принципов работы. Материалами статьи послужили публикации, описывающие опыт применения agile в образовательных программах образовательных учреждений.

1. Теоретическая часть: пояснение ключевых терминов agile

1.1. Agile в бизнесе

Перед тем как рассмотреть существующие в современном образовании agile-практики, необходимо остановиться на определении понятия agile. Agile – это управленческая методология, комплекс подходов и парадигм, сформированный для управления разработкой приложений.

¹ В переводе с англ. – ‘гибкий, ловкий, подвижный’. Поскольку устоявшегося русскоязычного варианта нет, в тексте используется его англоязычное название.

Методология agile в его современном виде, согласно проведенному несколько лет назад исследованию, представляет собой сложную систему из порядка 19 теоретических подходов, применяемых к восьми наиболее значимым направлениям разработки и исследований [10], из-за чего на сегодняшний день agile используется как общее название для целой системы практик: скрам (scrum), «экстремальное программирование» (Extreme programming), функционально управляемая разработка (Feature driven development), бережливая методика разработки (Lean software development) и прочих [11]. Годом возникновения agile принято считать 2001 – в этом году был создан Манифест agile [12], сформулировавший общие правила и идеи для практик, многие из которых существовали в менеджменте и разработке программного обеспечения еще с 1980-х гг. Методология была построена на принципах создания мобильной и легко изменяющейся организации производства в противовес ранее существовавшему линейному управлению по принципу «водопада» [13]. Потребность в такой методологии выросла с увеличением конкуренции и динамичности на рынке программного обеспечения. Ключевые идеи методологии были сформулированы в четырех высказываниях, которые авторы манифеста назвали ценностями agile. Ценность, напомним, содержательно представляет собой суждение или понятие, которое придает действительности «характер чего-то долженствующего быть» [14], наполняет деятельность и связанную с ней часть человеческой жизни смыслом.

Первая ценность agile-манифеста сформулирована следующим образом: «Люди и взаимодействие важнее процессов и инструментов». Данная ценность ставит конечных пользователей и идеи разработчиков над строгим следованием подходам и инструкциям, разработанным в компании. Иллюстрацией к этой ценности является характерная для agile работа над так называемыми «пользовательскими историями»: индивидуальными списками запросов пользователей на изменения в продукте и ответов и изменений компании на эти запросы [15]. Другой иллюстрацией может послужить одна из важных идей, стоящих за практикой парного программирования (pair programming), также сформированной внутри методологии agile. Каждый человек, участвующий в парном программировании, играет роль одновременно носителя новых идей для создаваемого продукта и критика, способного оценить реалистичность и корректность применения этих идей. И компания, затрачивая на выполнение за-

дачи, которую можно отдать одному сотруднику, труд сразу двоих, создает благодаря их взаимодействию более качественный продукт [16].

Вторая ценность звучит следующим образом: «Работающий продукт важнее исчерпывающей документации». Эта идея связана с предыдущей, поскольку, чтобы обращать внимание на опыт индивидуальных пользователей, разработчики должны быть готовы отходить от должностных инструкций и изначальных планов развития продукта [17; 18]. Так, в agile есть собственная «бритва Оккама» – подход YAGNI: You Aren't Going to Need It (Тебе Это Не Понадобится), призывающий отказываться от тех компонентов продукта, которые оказываются не нужны пользователям [19].

Третья ценность названа в манифесте «Сотрудничество с заказчиком важнее согласования условий контракта». Манифест разрабатывался людьми, имевшими опыт в непосредственной разработке приложений, которым приходилось нередко общаться с заказчиками и менеджерами с одной стороны, и получать оценки продукта потребителями с другой. Скорость изменения предпочтений потребителя зачастую была выше скорости, с которой заказчик согласовывал решение с менеджерами. Сторонники методологии agile убеждены, что компания должна рассматривать мнение потребителей, а не менеджеров или заказчиков, в первую очередь потому, что следование их интересу позволит улучшить продукт и предложение на рынке, адаптируясь под его новые тренды. Проведенное несколько лет назад исследование подтвердило, что менеджмент работающих в рамках рассматриваемой методологии чаще больше удовлетворен работой с клиентами, чем менеджмент их конкурентов с традиционным производством [13].

Четвертая ценность обозначена в манифесте следующим образом: «Готовность к изменениям важнее следования первоначальному плану». Она ставит для таких организаций на первое место необходимость создавать инновации и как можно быстрее реагировать на изменения внешней среды. Например, исследования научных и инновационных проектов, разработка которых была основана на agile, показали, что готовность к переменам помогла разработчикам быстрее и легче реагировать на любые изменения как внутри группы разработчиков, так и снаружи [20].

Хотя в манифесте agile это явно не декларируется, большое значение в agile имеет программное обеспечение, которое ускоряет взаимодействие между сотрудниками компании. Получать пользовательские истории можно гораздо быстрее,

если есть сервис, который позволяет их отслеживать, а для парного программирования нужна программная среда, которая позволит двоим разработчикам одновременно использовать один и тот же код. Поэтому рост популярности agile сопровождается созданием популярных приложений для дистанционного управления проектами (например, Jira, Slack, Trello) и формированием приложений для коллаборации (например, Google Docs и Office 365), позволяющих одновременно нескольким пользователям редактировать документы [10].

Эта связь с программным обеспечением находит выражение в истории agile. Методология возникла в среде разработчиков программного обеспечения: привычные сегодня регулярные обновления приложений на мобильном телефоне являются наиболее очевидным результатом ее принятия. В первое десятилетие ее использовали сначала небольшие стартап-группы или команды разработчиков, позже – крупные разработчики приложений, такие как Microsoft и Google. К началу этого десятилетия внутренняя среда крупных компаний стала более мобильной, как следствие, менеджмент крупного бизнеса начал адаптировать принципы agile, как правило, в сферах, связанных с информационными технологиями. Сегодня методология agile является одной из стандартных форм управления производством для разработчиков приложений и компаний, чей продукт – это сервис в интернете. И методология постепенно адаптируется банками и государственными структурами в сферах, где есть необходимость разработки компьютерных приложений.

1.2. Agile в образовании

Agile постепенно стал общепринятым инструментом управления при разработке программного обеспечения. Связь между компаниями-разработчиками программного обеспечения и крупными университетами, готовящими менеджеров, программистов и дизайнеров, сделала проникновение идей agile в академическую среду неминуемым. Применение agile для управления научными проектами и образованием давно является перспективным направлением академической работы. При этом попытки использовать методологию agile в академической среде, особенно в образовании, похожи на попытки привнести ее идеи в банковский сектор, крупный бизнес и государственное управление: вряд ли можно ожидать, что в ближайшие годы agile будет применяться повсеместно, но стало понятно, что частично методологии найдут применение в этой сфере. У неодно-

значности проникновения agile в академическую среду есть несколько причин.

Во-первых, у образования и бизнеса разное отношение к инновациям. Образование, как правило, не создает новые проекты и идеи, а пытается освоить опыт работы в изучаемых сферах, чтобы обучать новых специалистов. Бизнес, напротив, вынужден постоянно создавать инновации ради борьбы с конкурентами. В результате знания, которые передаются студентам в образовании, могут быть уже устаревшими для бизнеса. Это порождает эффект, известный как разрыв между исследованиями и практикой (research-to-practice gap), который делает образование менее ценным для бизнеса и, как следствие, менее привлекательным для абитуриентов [21]. Известны попытки преодолеть разрыв с помощью новых образовательных технологий, таких как, например, проблемное обучение, построенное на решении практических задач [22], а также на привлечении представителей бизнеса для подготовки студентов.

Во-вторых, многие современные образовательные учреждения, особенно университеты, частично или полностью финансируются государством, а значит, их деятельность обременена бюрократической рутинной, необходимой для финансовой отчетности, что по понятным причинам считается условием, препятствующим проникновению методологии agile. Исследование [23] показывает, что государственное финансирование особенно характерно для европейских образовательных институтов – например, Швейцарская высшая техническая школа Цюриха более чем на 80 % финансируется за счет государства, остальные финансы обеспечиваются контрактами и грантами, в то время как американский Массачусетский технологический институт примерно на 60 % финансируется за счет грантов и исследовательских контрактов, а остальные 40 % доходов поступают от эндаумент-фондов. Финансирование за счет грантов делает сотрудников MIT более гибкими, вследствие чего этот институт становится одним из наиболее комфортных пространств для введения близкого методологии agile «бережливого производства» [24].

Если обобщить предыдущие два аргумента, можно отметить, что препятствием принятию agile могут выступать понижаящие образовательную среду существующие сложные проблемы и противоречия, решение которых не найдено [1]. Например, очевидными условиями более активного принятия методологии agile среди самих преподавателей и студентов могло бы быть снижение государственного контроля деятельности образо-

вательных институтов. При этом очевидно, что сниженный контроль приведет к снижению объемов финансирования образования государством, а значит, к коммерциализации образовательных институций. Уже сегодня исследователи отмечают, что коммерциализация приводит к превращению образования в продаваемый на рынке товар, или к его коммодификации [25]. Наиболее ощутимым последствием коммерциализации и сокращения финансирования образования стала прекаризация², которая приводит к снижению качества курсов, ухудшает взаимоотношения между преподавателями и администрацией университетов [26], а также к изменению стандартов оценки качества работы преподавателей [27]. Для студентов коммодификация образования может означать рост стоимости и, как следствие, снижение доступности качественного образования [28]; это, а также низкий уровень вовлеченности их в процесс образования, снижает их мотивированность при учебе [29].

Из-за сложности и неоднозначности ситуации в современном образовании применение методологии agile ограничивается в основном учебными программами, связанными с профессиями, которые применяют agile: на курсах подготовки программистов, IT-специалистов, менеджеров, то есть в специальностях, для которых agile является естественным компонентом работы. Применение методологии agile в других специальностях может привести к усилению конфликтов с преподавателями, традиционализм образовательной среды не позволяет университетам быстро адаптировать новые практики, а особенности финансирования и отчетности осложняют введение более гибко работающих методик.

Все же попытки адаптировать agile к академической среде существуют. В таких ситуациях происходит попытка «перенести» ценности agile в образовательную среду, сделать их здесь более уместными. Очевидно, что при переносе agile и ее ценностей из среды бизнеса в среду академии могут произойти какие-то изменения. Изменение может быть коренным, и в таком случае трансформируется сам смысл ценности вместе с набором символов и образов, которыми человек ее передает. Кроме того, оно может быть внешним, и тогда изменится лишь образ, с помощью которого ценность предстает в речи индивида. Такой образ ценности – более очевидный, ясный и привлека-

²Прекаризация – превращение рабочих мест в незащищенные, урезание социальной защиты и гарантий наемному работнику, сокращение заработной платы, а также превращение занятости из постоянной во временную или частичную.

тельный для среды, в которую она была перенесена, называется аттрактором [30]³. Проследить различия и установить характер изменения мы можем, проанализировав ценности пяти подходов agile в образовании, созданных разными авторами.

На первый взгляд декларируемые ценности образовательных подходов (см. табл. 1) значительно отличаются друг от друга, но каждую ценность образовательного подхода можно соотносить с одной из ценностей agile в их традиционном понимании. Очевидно, что каждый автор, формулируя цели, задачи и постулируя ценности своего подхода, следовал основным идеям каждой ценности agile и адаптировал их в соответствии с уникальными условиями своего университета или кафедры.

В результате этого «ценность людей и взаимодействия» оригинального манифеста agile превращается в ценность учителей, студентов и их коммуникации над процессами, но содержание самих ценностей изменяется мало. Так или иначе практически каждая ценность agile, например, выраженная словами «ценим людей и взаимодействие больше, чем процессы и инструменты», в формулировках рассмотренных образовательных подходов оказывается очень похожей на ценности других подходов. Это позволяет сделать вывод о том, что различия между ценностями подходов носят стилистический, а не содержательный характер. Кроме того, данное обстоятельство говорит о том, что преподаватели, работающие в разных условиях, занимающиеся разными дисциплинами, оказываются поставлены перед одинаковыми образовательными проблемами, которые пытаются решить с помощью agile.

Важным понятием в методологии agile является рабочий продукт. И если для любого бизнес-проекта продуктом является его результат (например, созданное программное обеспечение), то для образовательного процесса однозначно выделить продукт не получается. Именно это и можно наблюдать при сравнении разных образовательных подходов (см. табл. 1). Действующими продуктами для разных образовательных подходов являются как устроившиеся на престижную работу студенты, так и «рабочие» знания, которые потом пригодятся обучаемым в жизни, а также создаваемые в результате обучения рабочие проекты и приложения. Различия можно объяснить тем,

³ Поясним простейшим примером: существует ценность денег, но ценность денег существует в сознании разных людей в виде разных аттракторов: автомобиля, квартиры, счета в банке – аттрактор определяется культурным «фоном», в котором живет индивид, то есть у людей со схожими культурными, социальными и экономическими диспозициями могут быть схожие аттракторы.

что рассматриваемые образовательные подходы применялись для разных дисциплин с разными результатами.

Несмотря на различия, можно сделать вывод о том, что рабочий продукт во всех подходах связан не с оценками студентов и количеством «вложенной» в них информации, а с «устройством» студента в жизни после университета. Исключением является подход экстремальной педагогики [31], в рамках которого авторы акцентируют внимание на усвоении знаний студентами, что и является продуктом в их случае.

Таким образом, анализ ценностей agile в образовании позволяет установить следующее. Все образовательные подходы, адаптировавшие agile, построены на единой ценностной базе, заимствованной из манифеста agile. Различия между их логикой сводятся в основном к аттракторам, образам, передающим такие ценности. Это означает, что идеи agile можно применять для более широкого круга дисциплин, чем ИТ. Если все методики созданы на базе одинаковых ценностей, интерес представляет наличие каких-либо серьезных различий в практике применяемых образовательных подходов, изучение причин этих различий. Кроме того, особенности практической реализации таких методик позволят выявить возможные проблемы и ограничения применения agile в образовании.

2. Практика: основные технологии образования, применяющие инструменты agile

Ниже рассматриваются два образовательных подхода, применяющие в своей основе принципы методологии agile: Extreme Pedagogy и ATLМ. Выбор пал на эти подходы по нескольким причинам. Во-первых, оба подхода исторически были разработаны первыми и почти одновременно (2005 и 2004 годы соответственно). Во-вторых, на данный момент эти подходы обладают наиболее детализованными инструкциями по их практическому применению, что делает их наиболее пригодным материалом для исследования.

2.1. Extreme Pedagogy

Extreme Pedagogy (ниже – «экстремальная педагогика», или ХР) – это образовательный подход, концепция обучения, в которой основное внимание уделяется потребностям студента. Авторы первого описания концепции [31] отмечают, что идея зародилась у них в результате наблюдений, сделанных в течение курса, где они применяли в учебных целях метод экстремального програм-

Таблица 1

Сравнение ценностей agile в широком смысле с адаптированными ценностями agile в разных образовательных подходах

№	Ценности методологии Agile при разработке программного обеспечения	Адаптированные ценности agile в разных образовательных подходах				
		Манифест в образовании [32]	«Agile методология учения и обучения» [33]	Экстремальная педагогика [31]	Agile манифест для преподавания и обучения [34]	Активное и кооперативное обучение [35]
1	Ценим людей и взаимодействие больше, чем процессы и инструменты	Ценим учителей и студентов больше, чем администрирование и инфраструктуру	Ценим учителей, студентов и их взаимодействие больше, чем определенный подход к обучению	Коммуникация: между студентами, между студентами и сотрудниками факультета	Ценим совместную работу больше, чем индивидуальные задания	Ценим студентов больше, чем традиционные процессы и инструменты
2	Ценим рабочий продукт больше, чем сложную документацию	Ценим трудоустройство и конкурентоспособность больше, чем жесткую программу и оценки	Ценим «работающие» знания больше, чем заучивание наизусть (route learning)	Простота: преподаватели должны доносить материал наиболее простым и понятным способом	1) Ценим достижение целей обучения больше, чем тестирование студентов и их оценивание 2) Ценим демонстрации и приложения больше, чем аккумулирование информации	Ценим рабочий проект больше, чем сложную документацию
3	Ценим взаимодействие с покупателем больше, чем взаимоотношения в рамках контракта	Ценим компетенции и взаимодействие больше, чем жалобы и конкуренцию	Ценим коммуникацию больше, чем взаимоотношения в рамках контракта, правил	Обратная связь в виде регулярных форм контроля	Ценим адаптивность учителей больше, чем регламентированные методики обучения	Ценим взаимодействие студента и инструктора больше, чем жесткий учебный план
4	Ценим реагирование на изменения больше, чем следование плану	Ценим мышление и способность к обучению больше, чем способностью выполнять рутинную работу и научную степень	Ценим реагирование на изменения больше, чем следование плану	Смелость, чтобы отойти от привычных форм преподавания и сделать процесс обучения как можно более гибким	1) Ценим постоянное улучшение больше, чем поддержка текущих практик 2) Ценим изучение материала, мотивированное студентами (Student driven Inquiry) над классическими лекциями	Ценим реагирование на обратную связь больше, чем следование плану

мирования, или XP,—одну из традиционных методик разработки agile. Студенты работали командами и должны были применять методики экстремального программирования для выполнения основных учебных заданий. Учащиеся должны были заниматься парным программированием, отправлять задания на проверку по методу «коротких релизов», то есть постоянно выпускать сравнительно небольшие обновления разрабатываемого проекта-программы, заниматься «игрой в планирование», основанной на предсказании

сразу нескольких вариантов развития продукта. В курсе применялись пять основных идей XP, наиболее близких преподаванию и общим ценностям agile.

Первая идея – взаимодействие преподавателя и студента. Оно реализовалось в трех вариантах: на занятии преподаватель спрашивает студентов и инициирует обсуждения вопросов с ними, вне занятий преподаватель встречается со студентами на консультациях, дополнительно преподаватель общается со студентами с помощью электронных

средств связи (электронной почты, университетских сервисов и др.).

Вторая идея – обучение, ориентированное на достижение цели. В программе экстремальной педагогики этот принцип было решено реализовать следующим образом. Материал занятия структурирован для наилучшего соответствия целям и задачам, которые были определены заранее; в начале каждого занятия преподаватель объясняет студентам цель и задачи текущего занятия. После того как студенты выполняют задания, проводится контрольное мероприятие в короткой форме, основная задача которого – оценить, насколько успешно были достигнуты цели и задачи, озвученные преподавателем в начале занятия.

Третья идея – обучение в парах: два студента выполняют работу в рамках учебного проекта или домашнее задание в форме работы, точно скопированной с практики парного программирования. Когда один студент непосредственно выполняет задание, второй наблюдает за коллегой, предлагает способы улучшения, альтернативные способы решения проблемы, исправляет ошибки. Периодически они меняются местами: выполнявший задание превращается в проверяющего и наоборот.

Четвертая идея – частый промежуточный контроль знаний студентов. Итоговая оценка усредняется по всем оценкам, полученным за курс, а форма промежуточного контроля может быть любой (например, задания по выполняемому в рамках курса проекту. Регулярный промежуточный контроль знаний студентов соответствует идее частых релизов в экстремальном программировании. Также регулярный контроль помогает обеспечивать обратную связь при преподавании дисциплины – даже когда студенты ничего не сделали по проекту, они ставятся в положение, в котором должны о чем-то отчитаться перед преподавателем.

Пятая идея – простота – означает, что преподаватели должны доносить материал наиболее простым и понятным способом, чтобы студенты могли легко усваивать материал. Сложности начинаются тогда, когда преподаватель не может оценить способность студентов к восприятию материала либо переоценивает их возможности, в таком случае тема становится недоступной для понимания студентов. Для решения этой проблемы используется частый контроль и поддержка постоянного взаимодействия преподавателя со студентами [3].

Создатели концепции не создали никакой универсальной программы дисциплин для данной методики, но сформулировали три осново-

полагающих принципа своего преподавания: обучение через постоянную практику (*learning by continuous doing*), обучение через постоянную коллаборацию⁴ (*learning by continuous collaboration*), обучение через постоянное тестирование (*learning by continuous testing*). Все три практики в целом опираются на сформулированные выше ключевые идеи данной образовательной программы. Например, обучение через постоянную практику должно сменить практики «поверхностного обучения» (*surface learning*), в рамках которого студент просто пытается вы зубрить идеи, на практики «глубокого обучения» (*deep learning*), когда знания создаются в процессе действий. Для этого авторы предлагают вовлекать студентов в процесс решения реальных практических задач. Помимо решения кейсов они должны пытаться обсуждать различные проблемы, выполнять проекты, а также заниматься взаимообучением. Обучение через коллаборацию реализуется через выполнение домашних заданий и проектов в парах, а также через постоянный контроль [36].

2.2. ATLM

Подход, названный «Гибкой методологией учения и обучения» (*The agile teaching/learning methodology, ATLM*) был разработан в 2004 г. [33] и представлял собой буквальную адаптацию методологии *agile* к обучению. Хотя на момент разработки методология использовалась только для обучения студентов компьютерных наук, автор статьи утверждал, что методология может применяться и для других учебных дисциплин.

Методология строится из двух частей: рекомендаций учителям и студентам. Структура образовательной программы ATLM более строга, чем *Extreme Pedagogy*. В ATLM основной целью является получение студентами «работающих» знаний: такими автор считает знания, которые студент сможет применить сразу после завершения курса для разработки собственного проекта. Автор, описывая методологию, отмечает, что она обладает тремя ключевыми аспектами: гибкостью, доведением до крайности (*extreme*) и самостоятельностью (*independent study*).

Гибкость означает способность курса изменяться путем адаптации под нужды различных студентов вплоть до изменения структуры курса, чтобы помогать студентам оставаться на «одной волне» с материалом. Это может быть достигнуто за счет постоянно осуществляемого общения, в том числе сверх отведенных расписанием ча-

⁴ Коллаборация – совместный труд.

сов консультаций и аудиторных занятий; преподаватель должен постоянно отвечать на запросы студентов и объяснять обучаемым детали работы.

Идея крайности заключается в том, что если используемый в курсе инструмент работает хорошо, он должен постоянно реализовываться в полном объеме. Например, если обратная связь полезна, она становится обязательным и постоянно используемым инструментом в образовательной программе; то же самое касается проектной работы, выполнения лабораторных экспериментов, отдельных методов организации самостоятельной работы. По словам автора, чтобы определить полезность дисциплины, необходимо разработать инструмент оценки эффективности образовательных методик.

Идея самостоятельности означает, что курс должен приучать студентов учиться, а не только зубрить материалы курса; последнее особенно важно в Computer sciences и других часто меняющихся дисциплинах. В рамках ALTM сформулирована идея «навыков для обучения длиною в жизнь» (skills for life-long learning). Подразумевается, что, получив данные навыки в течение курса, студенты должны быть способны продолжить изучение материала самостоятельно.

Технология обучения ATLМ представлена автором в виде схемы, описывающей набор операций, обязательных для студента и преподавателя (см. рис. 1).

В основу курса ложится итерация, здесь понимаемая как оборот образовательного цикла. Основой каждой итерации является аудиторная работа (например, лекция), она же является суммой двух циклов: студенческого и преподавательского (см. рис. 1). После каждой лекции преподаватель «мониторит» (контролирует) студенческий прогресс с помощью микроконтроля или получает

обратную связь от студента по материалам лекции. Последний шаг в цикле преподавателя – это уточнение и адаптация плана учебной дисциплины, расписания или содержания на основе обратной связи в виде общения со студентами и результатов контрольных мероприятий.

Студенческий цикл соответствует подходу активного обучения («active learning methodology» [37]), который состоит из нескольких шагов. Первый шаг – это аудиторное занятие. За ним следует самостоятельное выполнение задач, в рамках которых применяются знания, полученные на лекциях. Согласно разработанным для заданий требованиям, от студента необходимо не только знание, но и креативность, которая обеспечит наличие конкуренции между работами и поможет в стремлении создать более интересное решение задачи.

Третий шаг студенческого цикла – это самостоятельное обучение, к которому должны подталкивать студентов задания. Например, в них будут содержаться требования к проекту, которых нельзя достичь с помощью полученных на аудиторном занятии данных. При этом предполагается, что следующий шаг, обмен знаниями студентов, позволит студентам более качественно работать самостоятельно. Этот шаг – обмен знаниями в классе и на онлайн-площадках – подразумевает предоставление студентам площадок и возможностей для обучения друг друга; он является важным компонентом «классической пирамиды обучения» [38].

Многие исследователи [39–41] относят мониторинг студентов и преподавателей к необходимой части учебного процесса, благодаря которой и возможна адаптация методологии agile к нему. Прогресс студента может быть оценен небольшими проверочными работами, результаты которых

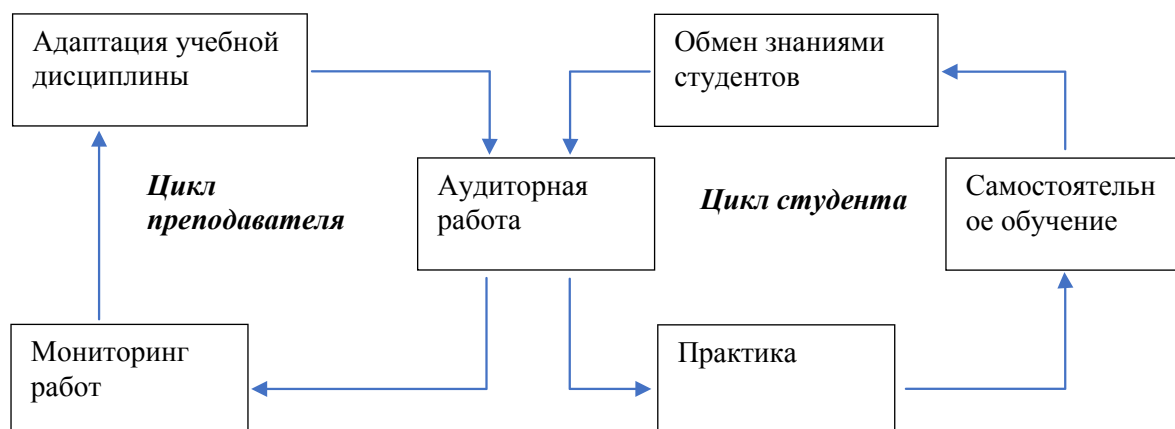


Рис. 1. Итеративный процесс обучения в рамках ATLМ: цикл для учителей и для студентов

как можно скорее должны быть доведены до студентов [33]. Такая работа позволит выявить сложности и слабые места, а студентам позволит понять, какие знания будет проверять курс. Авторы в работе [42] предлагают для ATLM следующую структуру типов контроля или мониторинга работ студентов:

1. Прямая обратная связь (feedforward) – опрос перед курсом или темой курса для определения базового уровня студентов и составления предварительного плана курса или плана изучения темы курса;

2. Текущий контроль (concurrent) – для подтверждения, что обучающиеся на верном пути, и корректировки плана обучения;

3. Обратная связь – анализ результатов обучения, анализ полученных оценок для понимания достигнутых целей обучения.

Обязательна строгая последовательность этих этапов проверки (см. рис. 2). Цикличность модели оценки позволит не только выстроить курс оптимальным образом для будущих студентов, но и улучшить его для тех, кто изучает материал в момент имплементации программы.

Оценка работы учителя также является неотъемлемой частью мониторинга [33], но студенты должны к этому относиться не как к оценке, а как к инструменту, который позволит учителю адаптировать курс под студенческие возможности и знания. Авторы концепции акцентируют также внимание на том, что данный тип контроля необходимо проводить постоянно в течение курса, тогда как традиционной учебной практикой является проведение контролей только по итогам курса [39, 41, 42]. В таком случае есть возможность своевременно выявить проблемы курса [43] и быстро внести изменения, даже если он еще не окончен.

2.3. Сходства и различия рассмотренных подходов agile в образовании

Несмотря на то что оба образовательных подхода были разработаны независимо друг от друга примерно в одно время (2004 и 2005), у них достаточно много общих элементов.

Во-первых, они были разработаны на основе методологии agile, а их авторы адаптировали ценности манифеста agile для образования. Как было

уже указано выше, адаптация ценностей к образовательному процессу обоими авторами содержательно не различается. Кроме того, разработчики стремятся максимально интегрировать практики agile в образование, буквально адаптируют каждый этап производства продукта. Так, в ATLM принцип итеративной разработки преобразуется в итеративный цикл обучения, а в ХР принцип agile «парное программирование» преобразуется в парное выполнение проектов.

Во-вторых, оба подхода акцентируют внимание только на процессе получения знаний студентами в рамках учебных курсов и не рассматривают административные процессы в университете [9]. Как следствие, они акцентируют внимание на взаимодействии преподавателей и студентов изолированно от организационных процессов университетов.

В-третьих, в обоих подходах провозглашается необходимость укрепления коммуникации между преподавателями и студентами. Оба подхода говорят о том, что в современном университете преподаватели недостаточно времени тратят на то, чтобы общаться со студентами и разбираться с их проблемами. По этой причине подходы предлагают принципы организации образовательного процесса с постоянными короткими итеративными коммуникациями. Эффективность применения коротких циклов связана с особенностью мышления современных студентов-миллениалов и их коротким вниманием. Стоит отметить, что оба подхода исходят из идеализированного образа максимально мотивированного студента, готового к ответу и взаимодействию с преподавателем, что далеко не всегда отражает обстановку во многих образовательных учреждениях.

Наконец, будучи одним из элементов коммуникации, подходы выделяют «обучение через постоянное тестирование» как свою неотъемлемую часть. При этом под тестированием понимается постоянный мониторинг знаний студентов, который служит нескольким целям. С одной стороны, тестирование выступает в качестве традиционного подхода оценки знаний студентов. С другой стороны, анализ результатов тестирования позволит студентам проанализировать свои проблемы в знаниях. Более того, анализ тестирования

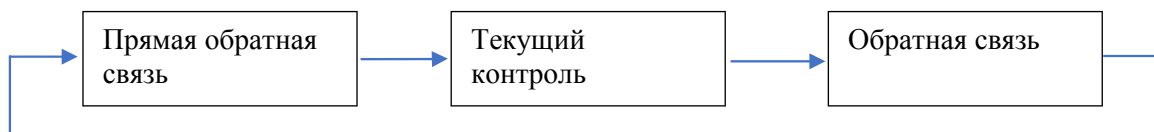


Рис. 2. Цикл оценки знаний студента [42]

позволит преподавателям оценить свою работу и скорректировать курс в случае необходимости. Регулярное тестирование будет повторять принцип agile, связанный с коротким циклом производства.

Несмотря на то что оба подхода берут за основу одну и ту же концепцию и принципы, мы можем отметить несколько важных различий. Прежде всего, прослеживается разная степень проработанности программ: ATLM предлагает готовую модель учебной программы, в то время как экстремальная педагогика скорее указывает на конкретные принципы, по которым может быть организована программа. Далее, подход ATLM захватывает весь процесс образования – как аудиторные лекционные и практические занятия, так и самостоятельную работу студентов (в виде рекомендаций студентам). Экстремальное программирование сводится к организации работы в аудитории и к организации практических занятий – никаких комментариев по поводу организации лекционных курсов или самостоятельной работы здесь нет. И наконец, подход ATLM также работает как инструкция для преподавателей. Экстремальное программирование, в отличие от ATLM, включает в себя набор практик в помощь преподавателям в организации курса, но при этом игнорирует важных участников образовательного процесса – студентов.

Подводя итог, мы можем заключить, что подходы ATLM и экстремальной педагогики в значительной степени схожи в целях, которые автором каждого подхода сформулированы, и ценностях. Однако они явно различаются по области применения в силу особенностей своих структур: ATLM подходит для дисциплин, в рамках которых совмещены лекции, практические занятия и самостоятельная работа, в то время как XP регулирует только аудиторные практические занятия. Эти особенности не делают курсы принципиально различными, но явно подразумевают разный функционал курсов: ATLM может подойти для ведения целой дисциплины, в то время как экстремальная педагогика может помочь скорее в части курса или в рамках курса, который изначально ограничен только аудиторными занятиями с минимумом лекций.

Заключение

Точкой роста методологии agile стал проектный менеджмент в компаниях, занимающихся производством программного обеспечения. За почти двадцать лет, прошедших с момента

публикации манифеста, подходы и идеи методологии проникли не только в различные виды бизнеса, но и в государственный сектор, науку и образование.

В данной работе проведен анализ существующих адаптаций методологии agile для образования. Каждый из рассмотренных подходов строится на общей для них всех системе ценностей: авторы практически дословно адаптируют основные постулаты agile в своих декларациях и принципах. Создатели большинства образовательных программ, формулируя собственные ценности, явно отталкиваются от глобального понимания проблем (вызовов) современного университетского образования. Эти проблемы следующие: отношения преподавателей и студентов, разрыв между получаемыми в университете знаниями и требованиями работодателей, «короткое внимание» студентов.

Одним из ключевых выводов данной работы можно назвать тот факт, что все образовательные программы, созданные на базе agile, строятся на общем наборе ценностей agile. Различия в формулировках ценностей каждой из программ носят ситуационный характер и связаны либо с задачами конкретных дисциплин, либо с личными стилями их авторов. Это позволяет сделать вывод о том, что образовательные практики agile могут быть использованы и в других направлениях. Они одинаково подходят как курсам или специальностям, нацеленным на обучение, например, разработке программных продуктов или применение конкретных навыков, дисциплинам с широким или теоретическим профилем, поскольку могут помочь как в освоении профессиональных навыков (например, навыков управления проектами), так и знаний (например, при изучении истории или социологии).

Исследование позволило сформулировать рекомендации для специалистов или образовательных институтов, намеревающихся использовать agile в образовании. Первая рекомендация – любая создаваемая программа должна целиком соответствовать ценностям методологии agile: в структуре и процедуре образования, применяемых образовательных практиках, методах оценки. Опыт образовательных программ ATLM и XP показывает, что для того, все созданные для образовательной программы практики должны вытекать из ценностей agile и строиться на данной методологии. Это связано с широко распространенной проблемой человеческого поведения, при которой декларируемые ценности расходятся с реально предлагаемыми в работе.

Вторая рекомендация – использование итераций: применение образовательных программ с использованием методологии agile обязательно должно включать в себя итеративное взаимодействие преподавателя и студента. Важно не просто их регулярное взаимодействие, но осуществляемое в результате коротких циклов, которые могут повторяться до того, как элемент образовательной программы не будет освоен студентами. Финалом каждого цикла должен быть контроль: тест или защита текущего состояния проекта, реализуемого в течение курса. Это важно, поскольку отказ от итеративного подхода будет сродни переименованию обычных практических занятий без изменения их содержания.

Проведенный выше обзор является, по своей сути, теоретическим; дальнейшие исследования будут представлять собой исследование практического опыта применения методологии agile в образовании. Мы видим три основных направления таких исследований. Первое направление – это проверка предложенных выше умозаключений путем проведения экспериментов с применением agile в различных образовательных средах и дисциплинах. Второе – это продолжение исследований от эффектов применения agile в образовательных центрах, где она уже применяется. Третье – это исследование конкретного опыта студентов и преподавателей в рамках данного метода, нацеленное на возможную классификацию и интерпретацию их опыта.

Список литературы

1. Багдасарова Е. Интервью с профессором Университета Ланкастера Полом Эшвином // Вопросы образования. 2016. № 1. С. 18–20.
2. Dicker R., Garcia M., Kelly A., Mulrooney H. What does 'quality' in higher education mean? Perceptions of staff, students and employers // Studies in Higher Education. 2018, pp. 1–13.
3. D'Souza M. J., Rodrigues P. Engaging Millennial Students in an Engineering Classroom using Extreme pedagogy // Indian Journal of Science and Technology, 2015, vol. 8, no. 24, pp. 1–6.
4. Capellan M. An agile course-delivery approach. New York, Pace University, ProQuest Dissertations Publishing, 2009, 266 p.
5. King A. From Sage on the Stage to Guide on the Side // College Teaching, 1993, vol. 41, no. 1, pp. 30–35.
6. Chirkov I. The Mystery of Russian Students: Poor Learning Experience, High Satisfaction // HERB: Higher Education in Russia and Beyond, 2015, vol. 3, no. 1, pp. 10–11.
7. Lujan H. L., DiCarlo S. E. Too much teaching, not enough learning: what is the solution? // Advances in Physiology Education, 2006, vol. 30, no. 1, pp. 17–22.
8. Авраимова Е., Вернаховская Ю. Работодатели и выпускники вузов на рынке труда: взаимные ожидания // Социологические исследования. 2006. № 4. С. 37–46.
9. Kamat V., Sardesai S. Agile practices in higher education: A case study // Proceedings of IAEE AGILE India, 2012, pp. 48–55.
10. Balijepally V., Dingsøyr T., Nerur S. A decade of agile methodologies: Towards explaining agile software development // The Journal of Systems and Software, 2012, vol. 85, pp. 1213–1221.
11. Cohen D., Lindvall M., Costa P. An Introduction to Agile Methods // Advances in Computers, 2004, vol. 62, pp. 1–66.
12. Beck K., Beedle M., Van Bennekum A., Cockburn A., Cunningham, W., Fowler, M., ... & Kern, J. Manifesto for agile software development. 2001 [Электронный ресурс]. URL: <http://agilemanifesto.org/iso/en/manifesto.html> (дата обращения: 15.09.2018).
13. Ceschi M., Sillitti A., Succì G., De Panfilis S. Project Management in Plan-Based and Agile Companies // IEEE Software, 2005, vol. 22, no. 3, pp. 21–27.
14. Риккерт Г. Ценности жизни и культурные ценности. М.: Логос, 1912. 421 с.
15. Jagadeesh J., Manjunath K. N., Yogeesh M. Achieving quality product in a long term software product development in healthcare application using Lean and Agile principles: Software engineering and software development. // International Mutli-Conference on Automation, Computing, Communication, Control and Compressed Sensing (iMac4s), 2013, pp. 26–34.
16. Larson D. K., Miller K. W. Agile software development: human values and culture // IEEE Technology and Society Magazine, 2005, vol. 24, no. 4, pp. 36–42.
17. Cockburn A., Highsmith J. Agile Software Development: The Business of Innovation // Computer, 2001, vol. 34, no. 9, pp. 120–122.
18. Cockburn A., Williams L. Agile Software Development: It's about Feedback and Change. // Computer, 2003, vol. 36, no. 6, p. 39–43.
19. Boehm B. Get Ready for Agile Methods, with Care // IEEE Software, 2002, vol. 19, no. 1, pp. 64–69.
20. Langtagen H. P., Hannay J. E., Pfahl D., Sletholt M. T. What Do We Know about Scientific Software Development's Agile Practices? // Computing in Science & Engineering, 2012, vol. 14, no. 2, pp. 24–37.
21. Carnine D. Bridging the research-to-practice gap // Exceptional Children, 1997, vol. 63, no. 4, pp. 513–521.
22. De Graaf E., Kolmos A. Characteristics of Problem-Based Learning // International Journal of Engineering Education, 2003, vol. 19, no. 5, pp. 657–662.
23. Liefner I. Funding, resource allocation, and performance in higher education systems // Higher Education, 2003, vol. 46, no. 4, pp. 469–489.
24. Costa J. M., Rossi M., Rebentisch E., Terzi S., Taisch, M., Nightingale, D. What to Measure for Success in Lean System Engineering Programs? // Procedia Computer Science, 2014, vol. 28, pp. 789–798.
25. Lawrence S., Sharma U. Commodification of Education and Academic Labour – Using the Balanced Scoreboard in a University Setting // Critical Perspectives on Accounting, 2002, vol. 13, no. 5–6, pp. 661–677.
26. Connell R. The neoliberal cascade and education: an essay on the market agenda and its consequences // Critical Studies in Education, 2013, vol. 54, no. 2, pp. 99–112.

27. Connell R. Good teachers on dangerous ground: Towards a new view of teacher quality and professionalism // *Critical Studies in Education*, 2009, vol. 50, no. 3, pp. 213–229.

28. Monahan T. Just Another Tool? IT Pedagogy and the Commodification of Education // *The Urban Review*, 2004, vol. 36, no. 4, pp. 271–292.

29. Фрумин И. Д., Добрякова М. С. Что заставляет меняться российские вузы: договор о невовлеченности // *Вопросы образования*. 2012. № 2. С. 159–191.

30. Маркузе Г. Одномерный человек. М.: АСТ, 2009. 331 с.

31. Andersson R., Bendix L. eXtreme teaching: A framework for continuous improvement // *Computer Science Education*, 2006, vol. 16, no. 3, pp. 175–184.

32. Kamat V. Agile manifesto in higher education // *Fourth International Conference on Technology for Education*, 2012, pp. 231–232.

33. Chun A. The agile teaching/learning methodology and its e-learning platform // *Lecture Notes in Computer Science LNCS – Advances in Web-Based Learning*, 2004, vol. 3143, pp. 11–18.

34. Krehbiel T. C., Salzarulo P. A., Cosmah M. L., Forren J., Gannod G., Havelka D., Hulshult A. R., Merhout J. Agile Manifesto for Teaching and Learning // *Journal of Effective Teaching*, 2017, vol. 17, no. 2, pp. 90–111.

35. Stewart J. C., DeCusatis C. S., Kidder K., Massi J. R., Anne K. M. Evaluating agile principles in active and cooperative learning // *Proceedings of Student-Faculty Research Day*, 2009, pp. B.3.1–B.3.8.

36. D'Souza M. J., Rodrigues P. eXtreme Teaching-Learning Paradigm: A pedagogical framework for higher education // *International Journal of Applied Engineering Research*, 2015, vol. 10, no. 69, pp. 153–156.

37. Dewi D. A., Muniandy M. The agility of agile methodology for teaching and learning activities // *Proceedings of the 8th Malaysian Software Engineering Conference (MySEC)*, 2013, pp. 255–259.

38. Lalley J., Miller R. The learning pyramid: Does it point teachers in the right direction // *Education*, 2007, vol. 128, no. 1, p. 64–79.

39. Freeman R., Dobbins K. Are we serious about enhancing courses? Using the principles of assessment for learning to enhance course evaluation // *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2013, vol. 38, no. 2, pp. 142–151.

40. Fontana D., Fernandes M. Improvements in mathematics performance as a consequence of self-assessment in Portuguese primary school pupils // *British Journal of Educational Psychology*, 1994, vol. 64, no. 3, pp. 407–417.

41. Otto J., Sanford Jr D. A., Ross D. N. Does ratemyprofessor.com really rate my professor? // *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2008, vol. 33, no. 4, pp. 355–368.

42. Cathcart A., Greer D., & Neale L. Learner-focused evaluation cycles: Facilitating learning using feedforward, concurrent and feedback evaluation // *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2014, vol. 39, no. 7, pp. 790–802.

43. Byers C. Interactive assessment: An approach to enhance teaching and learning // *Journal of Interactive Learning Research*, 2001, vol. 12, no. 4, pp. 359–374.

References

1. Bagdasarova E. Interv'ju s professorom Universiteta Lankastera Polom Jeshvinom [Interview with Paul Asquin, Professor of the University of Lancaster]. *Educational Studies*, 2016, vol. 1, pp. 18–20.

2. Dicker R., Garcia M., Kelly A., Mulrooney H. What does 'quality' in higher education mean? Perceptions of staff, students and employers, *Studies in Higher Education*, 2018, pp. 1–13.

3. D'Souza M. J., Rodrigues P. Engaging Millennial Students in an Engineering Classroom using Extreme pedagogy, *Indian Journal of Science and Technology*, 2015, vol. 8, no. 24, pp. 1–6.

4. Capellan M. An agile course-delivery approach. Pace University, *ProQuest Dissertations Publishing*, 2009, 267 p.

5. King A. From Sage on the Stage to Guide on the Side, *College Teaching*, 1993, vol. 41, no. 1, pp. 30–35.

6. Chirkov I. The Mystery of Russian Students: Poor Learning Experience, High Satisfaction, *HERB: Higher Education in Russia and Beyond*, 2015, vol. 3, no. 1, pp. 10–11.

7. Lujan H. L., DiCarlo S. E. Too much teaching, not enough learning: what is the solution? *Advances in Physiology Education*, 2006, vol. 30, no. 1, pp. 17–22.

8. Avraamova E., Verpahovskaja Ju. Rabotodateli i vypuskniki vuzov na rynke truda: vzaimnye ozhidaniya [Employers and university alumni on the job market: mutual expectations]. *Sociological Studies*, 2006, vol. 4, pp. 37–46.

9. Kamat V., Sardesai S. Agile practices in higher education: A case study, *Proceedings of IAEE AGILE India*, 2012, pp. 48–55.

10. Balijepally V., Dingsøyr T., Nerur S. A decade of agile methodologies: Towards explaining agile software development, *The Journal of Systems and Software*, 2012, vol. 85, pp. 1213–1221.

11. Cohen D., Lindvall M., Costa P. An Introduction to Agile Methods, *Advances in Computers*, 2004, vol. 62, pp. 1–66.

12. Beck K., Beedle M., Van Bennekum A., Cockburn A., Cunningham, W., Fowler, M., ... & Kern, J. Manifesto for agile software development, 2001, available at: <http://agile-manifesto.org/iso/en/manifesto.html> (accessed 15.09.2018).

13. Ceschi M., Sillitti A., Succi G., De Panfilis S. Project Management in Plan-Based and Agile Companies, *IEEE Software*, 2005, vol. 22, no. 3, pp. 21–27.

14. Rikkert G. *Cennosti zhizni i kul'turnye cennosti* [Life values and cultural values], Moscow, Logos, 1912, 418 p.

15. Jagadeesh J., Manjunath K. N., Yogeesh M. Achieving quality product in a long term software product development in healthcare application using Lean and Agile principles: Software engineering and software development, *International Mutli-Conference on Automation, Computing, Communication, Control and Compressed Sensing (iMac4s)*, 2013, pp. 26–34.

16. Larson D. K., Miller K. W. Agile software development: human values and culture, *IEEE Technology and Society Magazine*, 2005, vol. 24, no. 4, pp. 36–42.

17. Cockburn A., Highsmith J. Agile Software Development: The Business of Innovation, *Computer*, 2001, vol. 34, no. 9, pp. 120–122.

18. Cockburn A., Williams L. Agile Software Development: It's about Feedback and Change, *Computer*, 2003, vol. 36, no. 6, p. 39–43.
19. Boehm, B. Get Ready for Agile Methods, with Care, *IEEE Software*, 2002, vol. 19, no. 1, pp. 64–69.
20. Langtagen H. P., Hannay J. E., Pfahl D., Sletholt M. T. What Do We Know about Scientific Software Development's Agile Practices? *Computing in Science & Engineering*, 2012, vol. 14, no. 2, pp. 24–37.
21. Carnine D. Bridging the research-to-practice gap, *Exceptional Children*, 1997, vol. 63, no. 4, pp. 513–521.
22. De Graaf E., Kolmos A. Characteristics of Problem-Based Learning, *International Journal of Engineering Education*, 2003, vol. 19, no. 5, pp. 657–662.
23. Liefner I. Funding, resource allocation, and performance in higher education systems, *Higher Education*, 2003, vol. 46, no. 4, pp. 469–489.
24. Costa J. M., Rossi M., Rebentisch E., Terzi S., Taisch M., Nightingale D. What to Measure for Success in Lean System Engineering Programs? *Procedia Computer Science*, 2014, vol. 28, pp. 789–798.
25. Lawrence S., Sharma U. Commodification of Education and Academic Labour – Using the Balanced Scoreboard in a University Setting, *Critical Perspectives on Accounting*, 2002, vol. 13, no. 5–6, pp. 661–677.
26. Connell R. The neoliberal cascade and education: an essay on the market agenda and its consequences, *Critical Studies in Education*, 2013, vol. 54, no. 2, pp. 99–112.
27. Connell R. Good teachers on dangerous ground: Towards a new view of teacher quality and professionalism, *Critical Studies in Education*, 2009, vol. 50, no. 3, pp. 213–229.
28. Monahan T. Just Another Tool? IT Pedagogy and the Commodification of Education, *The Urban Review*, 2004, vol. 36, no. 4, pp. 271–292.
29. Froumin I. D., Dobrjakova M. S. Chto zastavljaet menjat'sja rossijskie vuzy: dogovor o neovlechnosti [What makes Russian universities change: disengagement compact]. *Educational Studies*, 2012, vol. 2, pp. 159–191.
30. Markuze G. *Odnomernyj chelovek* [One-Dimensional Man], Moscow, AST, 2009, 331 p.
31. Andersson R., Bendix L. eXtreme teaching: A framework for continuous improvement, *Computer Science Education*, 2006, vol. 16, no. 3, pp. 175–184.
32. Kamat V. Agile manifesto in higher education, *Fourth International Conference on Technology for Education*, 2012, pp. 231–232.
33. Chun A. The agile teaching/learning methodology and its e-learning platform, *Lecture Notes in Computer Science LNCS – Advances in Web-Based Learning*, 2004, vol. 3143, pp. 11–18.
34. Krehbiel T. C., Salzarulo P. A., Cosmah M. L., Forren J., Gannod G., Havelka D., A. R. Hulshult & Merhout J. Agile Manifesto for Teaching and Learning, *Journal of Effective Teaching*, 2017, vol. 17, no. 2, pp. 90–111.
35. Stewart J. C., DeCusatis C. S., Kidder K., Massi J. R., & Anne K. M. Evaluating agile principles in active and cooperative learning, *Proceedings of Student-Faculty Research Day*, 2009, pp. B 3.1–B 3.8.
36. D'Souza M. J., Rodrigues P. eXtreme Teaching-Learning Paradigm: A pedagogical framework for higher education, *International Journal of Applied Engineering Research*, 2015, vol. 10, no. 69, pp. 153–156.
37. Dewi D. A., Muniandy M. The agility of agile methodology for teaching and learning activities, *Proceedings of the 8th Malaysian Software Engineering Conference (MySEC)*, 2013, pp. 255–259.
38. Lalley J., Miller R. The learning pyramid: Does it point teachers in the right direction, *Education*, 2007, vol. 128, no. 1, p. 64–79.
39. Freeman R., Dobbins K. Are we serious about enhancing courses? Using the principles of assessment for learning to enhance course evaluation, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2013, vol. 38, no. 2, pp. 142–151.
40. Fontana D., Fernandes M. Improvements in mathematics performance as a consequence of self-assessment in Portuguese primary school pupils, *British Journal of Educational Psychology*, 1994, vol. 64, no. 3, pp. 407–417.
41. Otto J., Sanford Jr D. A., Ross D. N. Does ratemyprofessor.com really rate my professor? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2008, vol. 33, no. 4, pp. 355–368.
42. Cathcart A., Greer D., & Neale L. Learner-focused evaluation cycles: Facilitating learning using feedforward, concurrent and feedback evaluation, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2014, vol. 39, no. 7, pp. 790–802.
43. Byers C. Interactive assessment: An approach to enhance teaching and learning, *Journal of Interactive Learning Research*, 2001, vol. 12, no. 4, pp. 359–374.

Информация об авторах / Information about the authors:

Манокин Михаил Андреевич – старший преподаватель кафедры журналистики, кандидат культурологии, Пермский государственный национальный исследовательский университет; manokin.misha@gmail.com.

Ожегова Алина Рамилевна – младший научный сотрудник Лаборатории эмпирического анализа рынков и компаний, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»; arbuzanakova@gmail.com.

Шенкман Евгения Андреевна – старший преподаватель департамента экономики и финансов, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»; eropova@hse.ru.

Mikhail A. Manokin – Candidate of Sciences (Cultural Studies), Senior Lecturer, Department of Journalism, Perm State University; manokin.misha@gmail.com.

Alina R. Ozhegova – Junior Research Fellow, Group for Applied Markets and Enterprises Studies (GAMES), National Research University Higher School of Economics; arbuzanakova@gmail.com.

Evgeniya A. Shekman – Senior Lecturer at School of Economics and Finance, National Research University Higher School of Economics; eropova@hse.ru.

ПОВЫШЕНИЕ ПРИВЛЕКАТЕЛЬНОСТИ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

С. А. Пимонова, Е. М. Фомина

*Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
Россия, 603093, г. Нижний Новгород, ул. Б. Печерская, 25/12; skarpycheva@hse.ru*

Аннотация. Данная статья относится к исследовательской категории, так как является продуктом исследования, которое было проведено авторами статьи, и представляет собой анализ данных, полученных в результате опроса, и интерпретацию обнаруженных во время данного опроса проблем управления в вузах. Настоящая статья рассматривает вопрос эффективности привлечения иностранных студентов в вузы России. Изучаемая проблема является практической, так как решает актуальную на данный момент задачу в университетах. В ходе данного исследования было проведено изучение мнения иностранных студентов об уровне и качестве высшего образования в России, а основным результатом работы стала разработка рекомендаций для руководства университетов и органов местного самоуправления по увеличению потока иностранных студентов в российских вузы. Практическая часть работы заключается в проведенном анкетировании иностранных студентов следующих вузов: НИУ ВШЭ, НИУ ВШЭ – Нижний Новгород, Московского государственного областного университета, РАНХиГС, Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, ННГУ им. Н. И. Лобачевского, НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, а также Самарского государственного экономического университета. Всего в опросе приняли участие 124 студента. Основным результатом исследования являются рекомендации авторов по увеличению числа иностранных студентов в российских вузах на основе опыта зарубежных и российских вузов, а также проведенного анкетирования в вузах. По результатам проведенного анализа следующие меры были обозначены как наиболее актуальные: увеличение количества учебных дисциплин на английском языке в университетах; создание совместных проектов российских и иностранных студентов для решения вопроса коммуникации и взаимодействия; повышение уровня владения профессорско-преподавательского состава английским языком; пополнение электронной базы библиотек российских университетов новейшими исследованиями на иностранном языке по различным специальностям; предоставление ознакомительных туристических туров по России; выделение отдельных комнат в общежитии для иностранных студентов (с достойными условиями проживания); создание информационных табличек по городу на английском языке; открытие лабораторий, исследовательских центров различной научной направленности. В качестве возможного предложения для следующего исследования по данной теме можно обозначить увеличение количества респондентов в опросе, что может позволить обнаружить дополнительные аспекты обучения в российских вузах, которые требуют немедленного вмешательства с целью улучшения репутации вуза и повышения его привлекательности для иностранных студентов. Статья содержит авторское исследование и рекомендации, основанные не только на уже существующем зарубежном и отечественном опыте, но и на полученных первичных данных от непосредственных участников процесса обучения – иностранных студентов. Стоит отметить, что исследование не включает мнение студентов из стран СНГ, так как они в большинстве случаев приезжают учиться в Россию на льготных условиях. Проблему привлечения иностранных студентов в российские вузы также ставит и Министерство образования РФ, поэтому руководство вузов, несомненно, заинтересовано в повышении статуса университетов на международной арене и привлечении в Россию иностранных студентов.

Ключевые слова: иностранные студенты, привлекательность вуза, повышение привлекательности вуза, образование за рубежом, интернационализация, образование в России

Для цитирования: Пимонова С. А., Фомина Е. М. Повышение привлекательности российских вузов для иностранных студентов. Университетское управление: практика и анализ. 2018; 22 (4): 97–109. DOI 10.15826/umpra.2018.04.043.

GROWING ATTRACTIVENESS OF RUSSIAN UNIVERSITIES FOR INTERNATIONAL STUDENTS

S. A. Pimonova, E. M. Fomina

*National Research University Higher School of Economics
25/12 B. Pecherskaya str., Nizhniy Novgorod, 603005, Russian Federation; skarpycheva@hse.ru*

Abstract. This article belongs to research type as it presents outcomes of the research conducted by the authors and includes analysis of the data gathered during polls and interpretation of university management problems unveiled during the research. The article looks into the efficacy of attracting foreign students to the Russian universities. The problem is a practical one as it solves the tasks which is relevant to universities at present. During the research authors studied foreign students' opinion about level and quality of higher education in Russia. The main outcome of the research is the development of recommendations for university executives and local authorities concerning increase of the number of foreign students at the Russian universities. Practical part of the research included questionnaires for the foreign students from the following universities: HSE, HSE in Nizhny Novgorod, Moscow State Regional University, RANEPa, Financial University under the Government of the Russian Federation, Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Linguistics University of Nizhny Novgorod as well as Samara State Economic University. The poll covered 124 students. The main result of the research is the list of recommendations on increasing foreign students' number at Russian universities based on the experience of Russian and foreign universities as well as poll results. Analysis results demonstrated the following measures to be the most relevant: increasing the number of subjects taught in English; creation of joint project uniting Russian and foreign students to solve the problem of communication and interaction; increasing English language skills of teaching and academic staff; adding newest research publications in different topic areas in English to electronic base of Russian university libraries; providing introductory trips around Russia; providing comfortable separate rooms in the dormitory for foreign students; presence of information in English in the city; opening research centers and laboratories in different areas of science. As a suggestion for further research in this topic we can mention broadening the number of respondents which will allow for identifying additional aspects of teaching at Russian universities which require improvement for upgrading university reputation and increasing its attractiveness for foreign students. The article contains authors' research and recommendations based not only on existing foreign and Russian experience but also on primary data received from participants of the teaching process – foreign students. It must be mentioned that research does not include opinion of CIS students as most of them get benefits when coming to study in Russia. Ministry of Education of the Russian Federation is also interested in solving the problem of attracting foreign students into Russian universities therefore university executives are eager to improve university status at the international level and attract foreign students.

Keywords: foreign students, attractiveness of universities, effective attraction of foreign students, education abroad, internationalization, Russian education

For citation: Pimonova S. A., Fomina E. M. Growing attractiveness of russian universities for international students. *University Management: Practice and Analysis*. 2018; 22(4): 97–109. (In Russ.) DOI: 10.15826/umpa.2018.04.043.

Многие глобальные политические и экономические изменения, произошедшие в нашей стране и в мире, оказали серьезное влияние на вектор международных связей России в области образования. Как следствие, учебная миграция в Россию в рамках государственной политики выступает перспективным направлением, а сфера образования – одним из ведущих источников доходов для российской экономики в будущем [1]. Российская Федерация обладает значительным образовательным потенциалом, однако для закрепления ведущих позиций на международном образовательном рынке видится необходимым совершенствовать российское образование до уровня мировых лидеров по ряду критериев. В условиях так называемой международной «миграции талантов» [2] (системы, при которой вузами всего мира создается наиболее благоприятная среда для привлечения лучших специалистов из-за границы) особенно остро актуализируются вопросы, связанные с социальной адаптацией к культурным нормам и ценностям, культивируемым в России [3].

В настоящее время сделаны первые шаги по выводу российских образовательных услуг на мировой рынок. Подписано Болонское согла-

шение, которое способствует повышению конкурентоспособности российского образования и возрастанию доли учебных мигрантов в российских вузах [4].

Важно также отметить государственный приоритетный проект «Развитие экспортного потенциала российской системы образования», запущенный в 2017 г., который направлен на рост привлекательности российского образования на международном рынке образовательных услуг. Ожидаемыми результатами данного проекта являются: создание нормативно-правовой основы для системного экспорта российских образовательных услуг, наращивание компетенций профессиональных кадров, разработка мероприятий по повышению их квалификации, а также создание системы мероприятий по продвижению российских интеллектуальных «брендов» [5].

Кроме того, проект 5–100 поставил перед собой цель к 2020 г. вывести лучшие российские вузы на мировую образовательную арену при условии достижения определенного уровня развития того или иного образовательного учреждения [2].

Цель настоящего исследования заключается в разработке рекомендаций по повышению при-

влекательности российских вузов для иностранных студентов.

Основными **задачами** работы являются:

- уточнение понятийного аппарата исследования (в частности, выделение различий между международными и иностранными студентами);
- анализ текущей ситуации по привлечению иностранных студентов в ряде ведущих российских вузов;
- анализ опыта российских и зарубежных вузов по привлечению иностранных студентов;
- разработка анкеты для проведения опроса среди иностранных студентов российских вузов;
- проведение опроса;
- анализ полученных данных;
- разработка рекомендаций для руководителей вузов России.

Научная новизна данной работы заключается в разработанной авторами статьи структурированной схеме рекомендаций по поэтапной работе с иностранными студентами, желающими проходить обучение в российских вузах.

Понятийный аппарат данной статьи будет опираться на термин «иностранцы студенты». Существуют схожие понятия – «иностранцы студенты» и «международные студенты». Важно отметить, что термин «иностранцы студенты» используется преимущественно в России, Италии, Чехии, Китае, Корее и Турции, при этом во многих развитых странах применяется термин «международные студенты».

«Международные студенты» – это студенты, которые переехали в другую страну с целью получения образования, однако они часто не являются резидентами страны обучения (организация социально-экономического развития) [6].

«Иностранцы студенты» – это те, кто не является гражданами государства, в котором они получают образование; вместе с тем они могут быть резидентами данной страны и даже быть рожденными в ней [6].

Таким образом, термин «иностранцы студенты» более широкий и включает в себя содержание понятия «международные студенты».

Количество иностранных студентов, приехавших на обучение в Россию из всех регионов, в целом растет: это свидетельствует о том, что из года в год российское образование становится более популярным на мировой арене (см. табл. 1).

Еще один важный термин, используемый в статье, – привлекательность вуза. Данное понятие неотрывно связано с позицией вуза в международном рейтинге, на которую, в свою очередь, влияет целый ряд существенных факторов [8–14]. Вузы, занимающие ведущие места в мировом рейтинге, неизменно привлекательны, поскольку создают все условия для раскрытия потенциала своих студентов. Кроме того, считается престижным учиться в лучших университетах, в связи с чем иностранных студентов не отталкивают даже высокие цены на обучение [2].

Обучение иностранных студентов в вузе обладает рядом преимуществ [15, 16]:

- Улучшение репутации вуза в обществе, в том числе в глазах абитуриентов, родителей, работодателей и многих государственных организаций.
- Получение дополнительных финансовых средств, которые можно направить на развитие университета.
- Возможность обмена студенческим и преподавательским опытом с международными партнерами.
- Организация совместных международных исследований и проектов.
- Обеспечение межкультурных коммуникаций между российскими и иностранными студентами.
- Обмен опытом, знаниями и методикой обучения с зарубежными вузами.
- Улучшение качества обучения.

Большое количество высших учебных заведений сегодня стимулирует их принимать различные меры, чтобы выделиться из общего коли-

Таблица 1

Количество иностранных студентов в России по годам, тыс. человек [7]

	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015	2015/2016
Иностранцы студенты, всего	34,4	37,1	34,7	46,8	57,6	70,7	88,7
СНГ, Балтия	26,9	27,9	26,1	37	45,7	56,6	70,3
Азия	7,1	7,3	6,5	7,1	8,1	10,1	11,8
Африка	1,7	1,4	1,5	2	1,9	2,5	3,4
Европа	0,4	0,3	0,3	0,4	0,5	0,7	0,9
Центральная и Южная Америка	0,2	0,2	0,1	0,2	0,4	0,5	0,7

чества, частности, путем улучшения репутации вуза. Поэтому, привлечение иностранных студентов в вуз улучшает многие показатели вуза, что положительно сказывается на его деятельности.

Опыт других вузов по привлечению иностранных студентов

При формировании системы привлечения иностранных студентов важно учитывать опыт других стран и других университетов, как инструмент бенчмаркинга. Основным критерием изучения опыта зарубежных стран по привлечению студентов является изучение лучших практик иностранных вузов в части рекрутинга зарубежных студентов. При этом стоит отметить, что инструменты повышения численности иностранных студентов в вузах страны могут быть разработаны не только самими вузами, но и рекомендованы государством.

Например, в США на государственном уровне разработаны рекомендации для университетов, направленные на улучшение опыта поступления и обучения иностранных студентов в американских вузах. Они включают:

- создание специализированного раздела сайта для иностранных студентов, содержащего рекомендации по специфическим для иностранных студентов вопросам, изложенные в доступной форме;
- информирование преподавателей и персонала образовательного учреждения о юридических, культурных и образовательных проблемах, с которыми сталкиваются иностранные студенты;
- выделение специализированного персонала для сопровождения процесса поступления иностранных студентов и обеспечения их потребностей во время обучения;
- проведение отдельной ориентации для иностранных студентов;
- наличие блюд национальной кухни в меню кафе и буфетов на территории кампуса;
- обеспечение дополнительной языковой подготовки;
- привлечения местных семей мигрантов к интеграции иностранных студентов в местное общество и культуру [17].

Такая государственная политика позволяет решить проблему привлечения иностранных студентов в вузы не только на уровне каждого конкретного вуза, а в целом по стране, что также положительно сказывается и на других сферах деятельности.

Многие эксперты проводят специальное исследование, посвященное анализу проблем ино-

странных студентов при обучении в стране с помощью методологии анкетирования, и на основе этого разрабатывают рекомендации для вузов.

В Кентском университете (США) была предложена и внедрена новая модель сопровождения иностранных студентов, в основе которой заложена синергия между службой приема иностранных студентов и службой консультирования студентов. Введение позиции консультанта позволило сделать максимально эффективным набор иностранных студентов и сохранение контингента за счет выстраивания отношений с иностранными абитуриентами и студентами. Эти отношения лежат в основе синергического маркетингового эффекта. Данный подход заключается в том, что один человек – консультант иностранных студентов – обладает всей информацией, которая нужна студенту для выбора вуза, взаимодействует со службами университета, оказывающими услуги студентам, и оказывает поддержку в случае возникновения эмоциональных проблем. Эта модель позволяет создать «заботливую» среду, которая окружает иностранного студента с момента первого контакта со студентом на этапе выбора вуза, продолжает существовать во время обучения и завершает существование в момент его выпуска [17]. Описанный выше инструмент по работе с иностранными студентами является достаточно эффективным, так как улучшается процесс адаптации студентов в стране, отсутствуют проблемы с информационной поддержкой по всем интересующим вопросам во время всего обучения студента. Такой опыт было бы интересно и перспективно применить и в России для улучшения работы с иностранными студентами вузов.

Одним из примеров такой работы служит исследование иностранных студентов Шотландии. В рамках данной работы было проведено анкетирование 965 иностранных студентов, обучающихся в 5 университетах страны. В результате проведенного исследования был определен список услуг, представляющих наибольшую ценность для студентов. К таким услугам относятся:

- получение информации о вузе и его услугах помимо информации о курсах, особенно в твердой копии;
- информационная и консультационная поддержка перед прибытием и наличие информации о ключевых службах;
- услуги по встрече в аэропорту, трансфер до вуза;
- консультирование о возможностях совершенствования языка обучения;

- консультирование по формированию навыков обучения и социальным традициям и обычаям;
- наличие услуг по культурной поддержке и вероисповеданию на территории кампуса [17].

Таким образом, предоставление иностранным студентам указанных выше услуг обеспечит приток абитуриентов в страну и увеличит численность обучающихся зарубежных студентов в вузах.

Многие российские вузы используют разнообразные инструменты для привлечения иностранных студентов. Лидер по числу иностранных студентов в России (Российский университет дружбы народов [18]) в первую очередь обращает особое внимание на эффективность преподавания, а также на зарубежную публикационную активность педагогического состава, что является подтверждением высокой международной квалификации преподавателей. Кроме того, индивидуальные траектории обучения, курсы под руководством приглашенных преподавателей из ведущих мировых университетов и исследовательских организаций, предоставление возможности студентам проходить дистанционно ряд уникальных курсов привлекают иностранных студентов, обеспечивают тем самым стабильный интерес к данному университету [19].

Одним из вузов, также занимающих лидирующие позиции по количеству иностранных студентов, является Национальный исследовательский Томский политехнический университет [20]. Важным пунктом маркетинговой стратегии программы повышения конкурентоспособности данного вуза названа развитая двуязычная научно-образовательная и социальная среда [21], в которую входит как наполненность программы предметами на английском языке, повышение числа программ уровня «двойной диплом», так и привлечение зарубежных специалистов [22].

Другим ярким примером служит университет МИСиС (также входящий в десятку лидеров по количеству иностранных студентов), который проводит активную и эффективную приемную кампанию. Помимо официальной страницы для иностранных студентов у них есть активные страницы во всех социальных сетях для информирования иностранных студентов по интересующим вопросам. К примеру, продвижение многих магистерских программ в данном университете осуществляется посредством рекламных листовок на английском языке. Кроме того, использование современных программ видеосвязи облегчает процесс поступления в университет для иностранных студентов, а также последующей сдачи зачетов и экзаменов [23].

Стоит также отметить Инженерно-строительный институт СПбПУ, который выделяется среди других вузов по разнообразию используемых инструментов в привлечении иностранных студентов. Необходимо сказать, что участие представителей института в российских и международных образовательных выставках позволяет не только обозначить данный вуз на международной арене, но и привлечь студентов. В данном институте есть международные образовательные программы на разных уровнях образования, что также является плюсом для иностранных студентов. Немаловажным инструментом является совместная работа российского вуза с зарубежными вузами-партнерами, что также практикует Инженерно-строительный институт СПбПУ [24]. Такие инструменты в принципе очень полезны для вуза (не только с точки зрения увеличения численности иностранцев в числе студентов).

При характеристике опыта Южного федерального университета по привлечению иностранных студентов стоит выделить следующие меры, которые были предприняты руководством вуза: участие в международных образовательных выставках, создание двуязычной образовательной среды, специальная программа языковой подготовки преподавателей, а также развитие маркетинговой деятельности университета с изданием рекламных буклетов и каталогов образовательных программ на английском языке [25].

В свою очередь, в РАНХиГС высокую результативность демонстрируют всевозможные международные мероприятия, «Годы русской культуры», образовательные ярмарки. Несомненно, привлекательной для иностранных студентов также становится дружественная среда в вузе, которая включает в себя как образовательные аспекты (свободный доступ к электронным ресурсам университета на стадии организации своего выезда на обучение и в период обучения), так и досуговые (совместные проекты с российскими студентами) [26].

Исследователи из Уральского федерального университета им. первого Президента России Б. Н. Ельцина понимают адаптацию иностранных студентов как «принятие культурных различий, сглаживание психологического барьера между своей культурой и культурой принимающей страны». На практике преподаватели создали мультикультурные группы иностранных студентов для более эффективной социальной и языковой адаптации. С помощью метода транзактного анализа, синемалогии и метода «шести шляп мышления» ученым удалось оптимизировать

и структурировать коммуникацию, стабилизировать самооценку студентов, сохранить их положительное восприятие окружающего мира [27].

При анализе сайтов российских вузов и различных источников информации можно заметить, что языковая проблема является актуальной, и уже начали принимать меры по ее устранению. Примером может служить созданный государственным проектом 5–100 портал «Study in Russia» при поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации, который рассчитан на иностранных абитуриентов и их родителей. Основная цель данного сервиса – помочь иностранным студентам определиться с выбором российского вуза для обучения на основе представленной информации о нем, об отзывах выпускников или студентов.

Одним из вариантов решения языковой проблемы обучения иностранных студентов в России на государственном уровне стала обозначенная популяризация образования на русском языке благодаря Федеральной целевой программе «Русский язык», утвержденной Постановлением Правительства Российской Федерации от 20 мая 2015 г. № 481. Низкий уровень подготовки по русскому языку составляет основную сложность для иностранных студентов во время обучения в России, поэтому своевременное восполнение пробелов в знаниях языка позволит избежать значительного количества конфликтов и межкультурных недопониманий [28].

Методология исследования

Для выявления проблем, которые препятствуют привлечению большего количества иностранных студентов в российские вузы, и для разработки рекомендаций по улучшению ситуации в рамках данного исследования был проведен опрос иностранных студентов, которые обучались в представленных вузах по краткосрочным и долгосрочным программам обучения. Общее количество респондентов составило 124 иностранных студента. При этом важно отметить, что в опросе не принимали участие иностранные студенты из стран СНГ, так как они преимущественно приезжают на обучение по льготным условиям. Результаты проведенного опроса можно увидеть ниже.

Результаты опроса

Выборку составляют 124 наблюдения. Минимальные и максимальные значения пока-

зателей не выходят за обозначенные рамки, что говорит об отсутствии механических ошибок при составлении базы данных.

Возраст всех опрошиваемых составил более 18 лет (об этом говорит минимальное выбранное значение 2 в данном вопросе, тогда как значение 1 соответствовало возрасту меньше 18 лет). Коэффициент эксцесса, значительно отличающийся от стандартной величины 3, говорит об островершинности распределения показателя *гесом* (рекомендуют ли студенты своим друзьям и знакомым также учиться в России) и плосковершинности распределения *live* (условия проживания в России). Это означает, что большинство студентов выбрали один и тот же вариант ответа в вопросе о том, станут ли они рекомендовать обучение в России (исходя из среднего значения и медианы, это ответ 2 «да, будут»), а ответы на вопрос о жилье распределились между всеми вариантами ответа более равномерно.

Прежде всего, необходимо посмотреть, как существующие трудности влияют на то, будут ли студенты рекомендовать обучение в России своим друзьям, родственникам и коллегам. Анализ полученных данных можно увидеть на корреляционной матрице в табл. 2.

Неожиданно вариант ответа P9 – «Нет проблем» – демонстрирует небольшую отрицательную зависимость с рекомендациями обучаться в России. С другой стороны, отрицательная зависимость наблюдается также между ним и остальными регрессорами, что более чем логично. Наибольшая отрицательная корреляция наблюдается между рекомендацией и 5-м вариантом ответа «трудности взаимодействия с преподавателями», наибольшая положительная – между рекомендацией и первой проблемой – языковым барьером. Таким образом, наличие языкового барьера не пугает студентов, тогда как при наличии трудностей при взаимодействии с преподавателями студенты реже рекомендуют учиться в России.

Далее построим регрессию только для значений «да» в вопросе о рекомендации, то есть проанализируем только тех респондентов, которые готовы рекомендовать обучение в России своим друзьям и родственникам. Таких наблюдений получилось 111. Более подробный анализ можно увидеть в табл. 3.

Проблемы 3 (проблемы, вызванные другим менталитетом / культурой) и 8 (трудности в получении визы) можно считать незначимыми для данной регрессии на 10%-ном уровне значимости, остальные проблемы ожидаемо демонстрируют

Таблица 2

Корреляционная матрица между проблемами и рекомендациями

	RECOM	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9
RECOM	1.000000	0.167912	-0.084708	0.014187	0.002508	-0.246277	-0.056037	-0.115234	-0.005728	-0.056037
P1	0.167912	1.000000	-0.296002	-0.013282	-0.106754	-0.145011	-0.214921	-0.105829	-0.142047	-0.301029
P2	-0.084708	-0.296002	1.000000	0.062555	0.087481	-0.087315	0.059859	-0.006259	0.037086	-0.132934
P3	0.014187	-0.013282	0.062555	1.000000	0.095648	-0.041898	0.010368	0.232185	0.022041	-0.065256
P4	0.002508	-0.106754	0.087481	0.095648	1.000000	0.001340	-0.097087	-0.029684	-0.081132	-0.046290
P5	-0.246277	-0.145011	-0.087315	-0.041898	0.001340	1.000000	0.007562	-0.004059	0.069237	-0.054952
P6	-0.056037	-0.214921	0.059859	0.010368	-0.097087	0.007562	1.000000	0.096248	0.122307	-0.146556
P7	-0.115234	-0.105829	-0.006259	0.232185	-0.029684	-0.004059	0.096248	1.000000	0.182188	-0.101566
P8	-0.005728	-0.142047	0.037086	0.022041	-0.081132	0.069237	0.122307	0.182188	1.000000	-0.043443
P9	-0.056037	-0.301029	-0.132934	-0.065256	-0.046290	-0.054952	-0.146556	-0.101566	-0.043443	1.000000

Таблица 3

Регрессия значений «да» в вопросе о рекомендации

Dependent Variable: RECOM				
Method: Least Squares				
Date: 07/18/18 Time: 19:52				
Sample: 1 124 IF RECOM=2				
Included observations: 111				
Variable	Coefficient	Std. Error	t-Statistic	Prob.
C	2.000000	1.51E-16	1.32E+16	0.0000
P1	-1.02E-15	1.28E-16	-7.907703	0.0000
P2	-6.13E-16	1.25E-16	-4.909939	0.0000
P3	-8.94E-17	1.77E-16	-0.503757	0.6155
P4	-5.18E-16	1.22E-16	-4.231444	0.0001
P5	-5.59E-16	1.65E-16	-3.393492	0.0010
P6	-2.58E-16	1.47E-16	-1.761612	0.0812
P7	-5.12E-16	1.66E-16	-3.090814	0.0026
P8	-2.31E-16	2.01E-16	-1.148588	0.2534
P9	-7.93E-16	1.70E-16	-4.653811	0.0000
Mean dependent var				
2.000000		S. D. dependent var		0.000000
S. E. of regression		Sum squared resid		2.63E-29
Durbin-Watson stat		1.479065		

небольшую отрицательную связь с зависимой переменной RECOM.

Важной частью анализа полученных данных также является обработка советов студентов по улучшению условий обучения в России для привлечения большего количества иностранных студентов. Данные представлены в табл. 4.

Чуть больше остальных прослеживается связь между выбором последнего, пятого совета (добавить возможность путешествия по стране) и рекомендацией учиться в России. Это можно трактовать разными способами: наиболее заинтересованные в учебе студенты чаще хотят изучать страну, поэтому данный совет напрямую не относится к учебному процессу, возможно, у выбирающих его студентов нет нареканий к учебе.

Любопытно, что связь между третьим (обеспечивать иностранных студентов лучшими жилищными условиями) и всеми остальными советами отрицательная, то есть чем чаще выбирают третий совет, тем реже – остальные. Можно предположить, что удобное жилье является базовой потребностью студента, потому при его наличии студенты начинают обращать внимание на другие проблемы, а когда жилищные условия им не подходят, они заостряют свое внимание в первую очередь именно на этом.

Такую же ситуацию с отрицательной связью с другими советами мы видим у пятого варианта (добавить возможность путешествовать по стране во время обучения). Это также объясняется приоритетом потребностей: только когда все другие потребности удовлетворены, а неудобства в учебе и проживании устранены и причин для беспокойства нет, студент задумывается о более частых путешествиях по стране.

Стоит также отметить, что у студентов была возможность предложить другой (свой) вариант ответа на вопрос, касающийся рекомендаций по улучшению условий обучения в России.

Рекомендации от студентов получились следующие:

- увеличить количество практикующих преподавателей, которые бы рассказывали реальные кейсы и давали практические задания;
- необходимо увеличить количество совместной деятельности студентов нашего кампуса и иностранцев;
- создать площадку для объединения всех иностранных студентов города;
- ввести обязательную дисциплину для иностранных студентов «Русский язык и литература».

Результаты проведенного исследования показали, что многие российские вузы обладают конкурентными преимуществами перед зарубежными университетами для иностранных студентов. Несмотря на это есть ряд факторов, которые не способствуют приезду молодежи в нашу страну. Поэтому необходимо улучшать многие параметры, но не забывать про обратную связь от самих студентов.

Рекомендации для руководителей российских вузов

Данная работа посвящена изучению слабых сторон российских вузов в глазах иностранных студентов и разработке рекомендаций по улучшению привлекательности университетов. В ходе исследования был выявлен ряд характеристик, которые отрицательно сказываются на привлечении иностранных студентов на обучение в вузы.

Основным моментом, который подмечают также многие исследователи, является необходимость увеличения количества учебных дисциплин на английском языке в университете [1, 2, 3, 29, 30, 31]. При этом может быть эффективным разделять лекции на русском языке для иностранных и русских студентов из-за разного культурного бэкграунда, разного уровня владения языком и понимания материала [3].

Таблица 4

Корреляционная матрица улучшений (советов)

	RECOM	IMP1	IMP2	IMP3	IMP4	IMP5
RECOM	1.000000	0.024093	0.022429	0.029611	0.066293	0.148010
IMP1	0.024093	1.000000	0.047899	-0.205675	0.299318	-0.334235
IMP2	0.022429	0.047899	1.000000	-0.308336	0.043692	-0.036978
IMP3	0.029611	-0.205675	-0.308336	1.000000	-0.124649	-0.054136
IMP4	0.066293	0.299318	0.043692	-0.124649	1.000000	-0.361311
IMP5	0.148010	-0.334235	-0.036978	-0.054136	-0.361311	1.000000

Для решения коммуникативных проблем с однокурсниками предлагается повышение активности студенческих сообществ для создания совместных с иностранными студентами творческих проектов по интересам [3]. Кроме того, полезным будет создание общей площадки для объединения иностранных студентов всех вузов города с целью проведения общих мероприятий и адаптационных встреч. Возможным вариантом преодоления культурного шока служит система индивидуального ассистирования иностранным студентам избранными менторами (из числа преподавателей или студентов), которые могли бы консультировать их по всем возникшим вопросам и тем самым ускорять процесс психологической адаптации [3]. Именно неформальное общение со студентами и преподавателями также может способствовать освоению русского языка более эффективно, чем чтение материалов и книг, языковые занятия, а также просмотр фильмов на языке [32].

Еще одним важным аспектом коммуникации является общение с преподавателями. Для преодоления языкового барьера необходимо увеличить уровень владения английским языком у профессорско-преподавательского состава [2, 29, 31]. Более того, видится важным приучить преподавателей больше работать с иностранными источниками информации, материально вознаградить написание статей на иностранном языке (или перевод уже существующих исследований с русского на иностранный язык) и выступления на международных конференциях, чтобы повысить «узнаваемость» исследований вуза за рубежом, а также повысить цитируемость для улучшения позиций вуза в мировом рейтинге [1, 29]. Следует также расширить круг международных контактов с иностранными преподавателями, предоставляя привлекательные условия для их долгосрочного преподавания [2, 33].

Значительной является проблема учебных материалов, которые доступны в большей степени на русском языке [3]. Решить ее можно посредством пополнения электронной базы библиотек новейшими исследованиями на иностранном языке по различным специальностям.

Для иностранных студентов, впервые приехавших на обучение в Россию, можно опционально включить в программу обучения ознакомительные туры по стране – в частности, туры в Москву, Санкт-Петербург, Казань. Это позволит удовлетворить их потребность в экскурсионных программах. В качестве отчета по путешествиям можно создать совместные проекты

и иностранных и русских студентов по наиболее заинтересовавшим их культурным аспектам посещенных городов.

Чтобы решить проблему качества места проживания, видится целесообразным выделить несколько комнат в общежитии в центральной части города для иностранных студентов и сделать там качественный ремонт. Для студентов, предпочитающих проживание в принимающих семьях, руководством вуза должен быть проведен тщательный отбор кандидатов, которые бы удовлетворяли критериям комфортного и безопасного жилья в центре города. Обеспечение иностранцев и фундаментальным образованием, и обустроенным бытом может способствовать их быстрой социальной адаптации, поскольку комфортная социобитовая среда не будет отвлекать их от учебного процесса, тем самым гарантируется положительное впечатление от обучения в российском вузе [34].

Для упрощения передвижения иностранных студентов по городу должны быть созданы информационные материалы, карты, буклеты на иностранном языке для лучшего ориентирования.

Чтобы удовлетворить потребность иностранных студентов в практикоориентированных исследованиях, необходимо открытие лабораторий, исследовательских центров различной научной направленности [2, 3, 29]. Это не только повысит востребованность выпускников вузов на рынке труда (в том числе для международных компаний), но и привлечет иностранных специалистов для совместных научных проектов. Требуется также развивать грантовую систему, мотивирующую студентов и остепененных специалистов продвигать и лицензировать результаты исследований [2, 31].

Не менее важным является развитие маркетинговых возможностей для достойной конкуренции с международными вузами на образовательном рынке. Требуется провести эффективную рекламную кампанию образовательных программ за рубежом для повышения «узнаваемости» вузов [1]. При этом в процессе знакомства иностранных студентов с российской высшей школой все большее значение приобретает сеть «Интернет», ведь на грамотно проработанных и переведенных на английский язык сайтах потенциальные абитуриенты могут свободно найти информацию, которая представляется им наиболее интересной. К другим наиболее эффективным источникам информации о российских университетах и их предложениях для иностранцев относятся рекомендации рекрутинговых компаний, национальных министерств образования, российских посольств

и культурных центров за границей, что предполагает налаживание дружественных связей с названными учреждениями [35].

Безусловно, привлечение иностранных студентов и улучшение позиций на мировом образовательном рынке требуют значительных усилий, финансовых затрат и достаточно большого количества времени [1]. Однако развитие данного направления безоговорочно является одним из перспективных для повышения конкурентоспособности вуза и закрепления отличной репутации в международных рейтингах.

По итогам всей вышеизложенной информации авторами статьи была сформирована схема с применением различных инструментов на каждом этапе работы с иностранными студентами (рис. 1).

Стоит отметить, что первый этап работы с иностранными студентами начинается задолго до их поступления в университет, например, на этапе активного участия университета в международных образовательных выставках с целью информирования абитуриентов в других странах, а также с целью представления всех плюсов обучения именно в данном вузе. Одним из важных инструментов является также сотрудничество с зарубежными вузами-партнерами, в рамках которого возможен не только взаимный обмен студентами в рамках программ обучения, но и обмен опытом среди преподавательского состава.

На этапе обучения также нельзя пренебрегать общением с иностранными студентами. Важно поддерживать и помогать им во всем, обеспечивать их необходимой и оперативной информационной поддержкой по различным вопросам, чтобы они не чувствовали себя потерянными в незнакомой стране.

Кроме того, необходимо привлекать иностранных студентов после окончания обучения в качестве экспертов в образовательный процесс по разным вопросам, например, в качестве членов жюри на различные образовательные и другие конкурсы студентов, на защиту проектов в рамках образовательного проекта и прочие активности. Такое тесное сотрудничество позволит оставить у иностранных студентов только положительные впечатления о данном вузе.

В заключение хочется сделать вывод, что работа с иностранными студентами – это сложный и длительный процесс, но не менее важный для любого вуза. Однако, если грамотно выстроить алгоритм их привлечения к обучению в российских вузах; сделать образовательную программу наиболее познавательной, эффективной и понятной, а знакомство с русской культурой – максимально комфортным и увлекательным; продумать варианты взаимовыгодного сотрудничества после окончания обучения, можно не только повысить привлекательность отдельно взятого образова-



Рис. 1. Схема работы с иностранными студентами

тельного учреждения, но и укрепить межкультурные связи в целом.

Список литературы

1. Smolentseva A. International students in Russia. International Higher Education. 2015. № 36. P. 18–20.
2. Rodionov D. G., Rudskaya I. A., Kushneva O. A. The importance of the university world rankings in the context of globalization. Life Science Journal. 2014. № 11. P. 442–446.
3. Elkova A. K. Problems of social and communicative adaptation of foreign students in Russian higher education institutions. Коммуникативные аспекты языка и культуры: сборник материалов XV Международной научно-практической конференции студентов и молодых ученых. Томск: Изд-во ТПУ. 2015. Ч. 3. С. 162–165.
4. Очирова О. А., Дашадондокова А. Г., Котуа С. В. Адаптация учебных мигрантов из Китая и Монголии в рамках российской системы образования (на примере Республики Бурятия) // Вестник ВСГУТУ. 2015. № 2. С. 162–166.
5. Министерство образования Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: <https://xn-80abucjiibhy9a.xn--plai/%D0%BF%D1%80%D0%B E%D0%B5%D0%BA%D1%82%D1%8B%D1%8D%D0%BA%D1%81%D0%BF%D0%BE%D1%80%D1%82-%D1%80%D0%BE%D1%81%D1%81%D0%B8%D0%B9%D1%81%D0%BA%D0%BE%D0%B3%D0%BE-%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%8F> (дата обращения 01.07.2018).
6. Яковлева С. М. Влияние методики учета иностранных студентов на интернационализацию российских вузов // Образование и наука. 2016. № 9 (138). С. 121–135.
7. Чинаева Т. И. Основные тенденции развития международного рынка образовательных услуг // Статистика и экономика. 2017. № 1. С. 60–68.
8. Altbach P. G. The Globalization of College and University Rankings. The Magazine of Higher Learning. 2012. № 44 (1). P. 26–31.
9. Donetskaya S. S. Analysis of the competitiveness of Russian universities in the world rankings. Higher Education in Russia. 2014. Journal 1.
10. Hazelkorn E. Rankings and the Reshaping of Higher Education: The Battle for World-Class Excellence Palgrave Macmillan. 2011. P. 304.
11. Hongcai W. University Rankings: Status Quo, Dilemmas, and Prospects. Chinese Education and Society. 2009. № 42 (1). P. 42–55.
12. Hou A., Y. Chi R., Morse C. and C. Lin An Analysis of Mobility in Global Rankings: Making Institutional Strategic Plans and Positioning for Building World-Class Universities. 2014. P. 841–847.
13. Ross W. Methodology, Meaning and Usefulness of Rankings. Australian Universities' Review. 2008. № 50 (2). P. 51–58.
14. Soh K. World University Rankings: What Is in for Top Ten East Asian Universities? New Horizons in Education. 2012. № 60 (2). P. 36–50.
15. Брумитейн Ю. М., Зарипова В. М., Пугина Н. Н. Анализ целей и факторов конкурентоспособности и методов информационно-рекламной поддержки привлечения иностранных студентов в российские вузы // Прикаспийский журнал: Управление и высокие технологии. 2009. № 3. С. 96–100.
16. Ваулина Л. Н., Коношенко Н. А. Межкультурная адаптация иностранных студентов // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. 2014. № 3. С. 225–227.
17. Каргина Е. В. Развитие системы сопровождения и поддержки как эффективный инструмент привлечения иностранных студентов в российские вузы // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 2 (17). С. 102–105.
18. Громов А. Д. Академическая мобильность иностранных студентов в России // Факты образования. 2016. № 7. С. 7.
19. Будущее сегодня. Информационно-аналитический бюллетень РУДН. 2017. № 3. С. 3.
20. РИА Новости. Россия сегодня [Электронный ресурс]. – URL: https://ria.ru/abitura_world/20180517/1520759802.html/ (дата обращения 02.07.2018).
21. Портал Проекта повышения конкурентоспособности ведущих российских университетов среди ведущих мировых научно-образовательных центров [Электронный ресурс]. – URL: <http://stop100.ru/> (дата обращения 02.07.2018).
22. Воробьева И. М. Иностранные студенты в российском вузе: повышение конкуренции российского образования или вынужденная необходимость // Молодой ученый. 2015. № 10. С. 1115–1119. URL <https://moluch.ru/archive/90/18764/> (дата обращения: 29.06.2018).
23. Данилина В. В. Коммуникационная кампания по продвижению российских магистерских программ за рубежом (из опыта НИТУ «МИСиС») // Российская школа связей с общественностью. 2015. № 7. С. 180–191.
24. Арсеньев Д. Г., Речинский А. В., Швецов К. В., Ватин Н. И., Гамаюнова О. С. Программа «5–100–2020»: привлечение иностранных студентов в СПбПУ на обучение по инженерно-строительным направлениям // Строительство уникальных зданий и сооружений. 2014. № 8 (23). С. 21–35.
25. Архипов А. Ю., Рогова Т. М., Савченко И. Н., Фурса Е. В. Высшие учебные заведения в привлечении, обучении и адаптации иностранных студентов (на примере Южного федерального университета) // Проблемы развития системы образования. 2013. № 1 (11). С. 124–128.
26. Маркина Д. М. Социально-экономические факторы, оказывающие влияние на мотивацию обучения в России иностранных студентов на примере РАНХиГС // Social-economic phenomena and processes. 2018. № 2 (13). С. 5–63.
27. Вершинина Т. С., Кочева О. Л. Социокультурная адаптация иностранных студентов с помощью методов интерактивного обучения в условиях интернационализации образовательной среды вуза // Педагогическое образование в России. Екатеринбург. 2016. № 5. С. 154–156.
28. Галямова Е. Ф., Кудимана Г. О. Привлекательность Российских вузов на рынке международных образова-

тельных услуг // Вестник Удмуртского университета. 2017. Т. 27, вып. 3. С. 23

29. Rodionov D. G., Fersman N. G., Kushneva O. A. Credibility of the Russian higher education in the world: problems and solutions. *Life Science Journal*. 2014. № 11. P. 43–47.

30. Luneva E. V. Key Performance Indicators (KPI) System in Education. *Asian Social Science*. 2015. № 8. P. 194–200.

31. Sidorenko T. World University Rankings as a Challenge to Improve Higher Education in Russia. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 166. P. 464–467.

32. Беккер И. Л. Проблемы адаптации иностранных студентов к образовательному процессу российского вуза (на примере Пензенского государственного университета) / И. Л. Беккер, С. А. Иванчин // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2015. № 4 (36). С. 247–257.

33. Abasov Z. A. Methodological functions of philosophy of education in the age of globalization // *Philosophy of Education*. 2013. № 3. P. 32–38.

34. Моднов С. И., Ухова Л. В. Проблемы адаптации иностранных студентов, обучающихся в техническом университете // Ярославский педагогический вестник. 2013. № 2. Том I (Гуманитарные науки). С. 114.

35. Бедный А. Б., Ерушкина Л. В. Нижний Новгород глазами иностранных студентов: социологический анализ. Нижний Новгород. 2011. С. 19.

References

1. Arsen'ev D. G., Rechinskiy A. V., Shvetsov K. V., Vatin N. I., Gamayunova O. S. Programma «5–100–2020»: privlecheniye inostrannykh studentov v SPbPU na obucheniye po inzhenerno-stroitel'nykh napravleniyam [Program «5–100–2020»: attraction of foreign students to SPbPU for training in engineering and construction areas], *Stroitel'stvo unikal'nykh zdaniy i sooruzheniy* [Construction of unique buildings and structures], 2014, vol. 8, no. 23, pp. 21–35.

2. Arhipov A. U., Rogova T. M., Savchenko I. N., Fursa E. V. Vysshiye uchebnye zavedeniya v privlechenii, obuchenii i adaptatsii inostrannykh studentov (na primere Yuzhnogo federal'nogo universiteta) [Higher educational institutions in attracting, teaching and adapting foreign students (by the example of the Southern Federal University)], *Problemy razvitiya sistemy obrazovaniya* [Problems of the development of the education system], 2013, iss. 11, vol. 1, pp. 124–128.

3. Bednyi A. B., Erushkina L. V. Nizhniy Novgorod glazami inostrannykh studentov: sotsiologicheskii analiz [Nizhni Novgorod through the eyes of foreign students: sociological analysis], 2011, p. 19.

4. Bekker I. L. Problemy adaptatsii inostrannykh studentov k obrazovatel'nomu protsessu Rossiyskogo vuza (na primere Penzenskogo gosudarstvennogo universiteta) [Problems of adaptation of foreign students to the educational process in Russian university (based on the example of Penza State University)], *Izvestiya uchebnykh zavedeniy* [News of educational centres], 2015, vol. 4 (36), pp. 247–257.

5. Brumshteyn Yu. M., Zaripova V. M., Pugina N. N. Analiz tsey I faktotrov konkorentosposobnosti

I metodov informatsionno-reklamnoy podderzhki privlecheniya inostrannykh studentov v rossiyskiye vuzy [Analysis of the objectives and factors of competitiveness and methods of information and advertising support for attracting foreign students to Russian universities], *Prikaspiyskiy zhurnal: Upravleniye I vysokiye tekhnologii* [Caspian Journal: Management and High Technologies], 2009, vol. 3, pp. 96–100.

6. Budushcheye segodnya [Future today], *Informatsionno-analiticheskiy bulletin' RUDN* [Informational analytical bulletin of RUDN], 2017, vol. 3, P. 3.

7. Chinayeva T. I. Osnovniye tendentsii razvitiya mezhdunarodnogo rynka obrazovatel'nykh uslug [The basic tendencies of development of the international market of educational services], *Statistika i ekonomika* [Statistics and economics], 2017, no. 1, pp. 60–68.

8. Danilina V. V. Kommunikatsionnaya kampaniya po prodvizheniyu rossiyskikh masterskikh programm za rubezhom (iz opyta NITU «MISIS») [Communication campaign for the promotion of Russian master's programs abroad (from the experience of the NISU «MISIS»)], *Rossiyskaya shkola svyazey s obshchestvennostiyu* [Russian School of Public Relations], 2015, vol. 7, pp. 180–191.

9. Galyamova E. F., Kudimana G. O. Privlekatel'nost' Rossiyskikh vuzov na rynke mezhdunarodnykh obrazovatel'nykh uslug [Attractiveness of Russian universities on international educational market], *Vestnik Udmurtskogo universiteta* [Unmurtian University Bulletin], 2017, vol. 27, p. 23.

10. Gromov A. D. Akademicheskaya mobilnost' inostrannykh studentov v Rossii [Academic mobility of foreign students in Russia], *Fakty obrazovaniya* [Facts of education], 2016, vol. 7, P. 7.

11. Kargina E. V. Razvitiye soprovozhdeniya I podderzhki kak effektivniy instrument privlecheniya inostrannykh studentov v rossiyskiye vuzy [Development of support and support system as an effective tool for attracting foreign students to Russian universities], *Vektor nauki TGU: Seriya Pedagogika, psikhologiya* [Vector of science TSU. Series: Pedagogy, Psychology], 2014, iss. 17, vol. 2, pp. 102–105.

12. Markina D. M. Sotsial'no-ekonomicheskiye faktory, okazyvayushchiye vliyanie na motivatsiyu obucheniya v Rossii inostrannykh studentov na primere RANHiGS [Socio-economic factors that influence the motivation of the education of foreign students in Russia on the example of the Russian Academy of Sciences], *Social-economic phenomena and processes*, 2018, iss. 13, vol. 2, pp. 58–63.

13. Ministerstvo obrazovaniya Rossiiskoy Federatsii [Ministry of Education of the Russian Federation] [Electronic resource]. available at: <https://xn-80abucjiibhv9a.xn-plai/%D0%BF%D1%80%D0%B5%D0%BA%D1%82%D1%8B/%D1%8D%D0%BA%D1%81%D0%BF%D0%BE%D1%80%D1%82-%D1%80%D0%BE%D1%81%D1%81%D0%B8%D0%B9%D1%81%D0%BA%D0%BE%D0%B3%D0%BE-%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%8F> (accessed: 01.07.2018).

14. Modnov S. I., Ukhova L. V. Problemy adaptatsii inostrannykh studentov obuchayushchikhsya v tekhnicheskoy

universitete [Problems of adaptation of foreign students studying in a technical university], Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik [Yaroslav pedagogic bulletin], 2013, vol. 1(2), p. 114.

15. Ochirova O. A., Dashandokova A. G., Kotua S. B. Adaptatsia uchebnykh migrantov iz Kitaya i Mongolii v ramkakh rossiyskoy sistemy obrazovaniya [Adaptation of educational migrants from China and Mongolia within the framework of the Russian education system (on the example of the Republic of Buryatia)], Vestnik VSGUTU, 2015, no. 2, pp. 162–166.

16. Portal proekta povysheniya konkurentosposobnosti vedushchikh rossiiskikh universitetov sredi vedushchikh mirovykh nauchno-obrazovatel'nykh tsentrov [Portal of the project of competitiveness of leading Russian universities among leading world scientific educational centres], [Electronic resource], available at: <http://5top100.ru/> (accessed: 02.07.2018).

17. RIA Novosti. Rossiya segodnya [RIA News. Russia today], [Electronic resource], available at: https://ria.ru/abitura_world/20180517/1520759802.html/ (accessed: 02.07.2018).

18. Yakovleva S. M. Vliyanie metodiki ucheta inostrannykh studentov na internatsionalizatsiyu rossiyskikh vuzov [The influence of the methodology of accounting for foreign students on the internationalization of Russian universities], Obrazovaniye i nauka [Education and Science], 2016, iss. 138, no. 9, pp. 121–135.

19. Vaulina L. N., Konoshenko N. A. Mezhekulturnaya adaptatsia inostrannykh studentov [Intercultural Adaptation of International Students], Vestnik KGU im. N. A. Nekrasova, 2014, no. 3, pp. 225–227.

20. Vershinina T. S., Kocheva O. L. Sotsio-kulturnaya adaptatsiya inostrannykh studentov s pomoshch'yu metodov interaktivnogo obucheniya v usloviyakh internatsionalizatsii obrazovatel'noy sredy vuza [Socio-cultural adaptation of foreign students with the help of interactive methods of education in conditions of internationalization of the educational environment of university], Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii [Pedagogic education in Russia], Ekaterinburg, 2016, vol. 5, pp. 154–156.

21. Vorob'eva I. M. Inostrannyye studenty v rossiiskom vuze: povysheniye konkurentsii rossiyskogo obrazovaniya ili vyznuzhennaya neobkhodimost' [Foreign students in a Russian university: growing competitiveness of Russian education or forced necessity], Molodoy ucheniy [Young Scientist], 2015, vol. 10, pp. 1115–1119, available at: <https://moluch.ru/archive/90/18764/> (accessed 29.06.2018).

22. Abasov Z. A. Methodological functions of philosophy of education in the age of globalization, Philosophy of Education, 2013, no. 3, p. 32–38.

23. Altbach P. G. The Globalization of College and University Rankings. The Magazine of Higher Learning, 2012, vol. 44, no. 1, p. 26–31.

24. Donetskaya S. S. Analysis of the competitiveness of Russian universities in the world rankings. Higher Education in Russia, 2014, Journal 1.

25. Elkova A. K. Problems of social and communicative adaptation of foreign students in Russian higher education institutions. Kommunikativnye aspekty yazyka i kultury: sbornik materialov XV Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii studentov i molodykh uchenykh. Tomsk: Isdatel'stvo TPU. 2015. p. 162–165.

26. Hazelkorn E. Rankings and the Reshaping of Higher Education: The Battle for World-Class Excellence Palgrave Macmillan, 2011, p. 304.

27. Hongcai W. University Rankings: Status Quo, Dilemmas, and Prospects. Chinese Education and Society, 2009, no. 42, vol. 1, p. 42–55.

28. Hou A., Y. Chi R. Morse C. and C. Lin An Analysis of Mobility in Global Rankings: Making Institutional Strategic Plans and Positioning for Building World-Class Universities, 2014, p. 841–847.

29. Luneva E. V. Key Performance Indicators (KPI) System in Education. Asian Social Science, 2015, no. 8, p. 194–200.

30. Rodionov D. G., Fersman N. G., Kushneva O. A. Credibility of the Russian higher education in the world: problems and solutions. Life Science Journal, 2014, no. 11, p. 43–47.

31. Rodionov D. G., Rudskaya I. A., Kushneva O. A. The importance of the university world rankings in the context of globalization. Life Science Journal, 2014, no. 11, p. 442–446.

32. Ross W. Methodology, Meaning and Usefulness of Rankings. Australian Universities' Review, 2008, no. 50, vol. 2, p. 51–58.

33. Sidorenko T. World University Rankings as a Challenge to Improve Higher Education in Russia. Procedia. Social and Behavioral Sciences, 2015, vol. 166, p. 464–467.

34. Smolentseva A. International students in Russia. International Higher Education, 2015, no. 36, p. 18–20.

35. Soh K. World University Rankings: What Is in for Top Ten East Asian Universities? New Horizons in Education, 2012, no. 60, vol. 2, p. 36–50.

Информация об авторах / Information about the authors:

Пимонова Светлана Александровна – преподаватель Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»; 8 (831) 436-17-91; skarpycheva@hse.ru.

Фомина Екатерина Михайловна – кандидат филологических наук, старший преподаватель департамента литературы и межкультурной коммуникации Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»; 8-910-39-559-72; efomina@hse.ru.

Svetlana A. Pimonova – Lecturer of National Research University Higher School of Economics; +7 (831) 436-17-91; skarpycheva@hse.ru.

Ekaterina M. Fomina – Candidate of Sciences (Philology), Senior Lecturer of National Research University Higher School of Economics; 8-910-39-559-72; efomina@hse.ru.

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В МОНОГОРОДАХ: ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ФОРМАТЫ, ПРАКТИКИ, ВЫЗОВЫ

К. Р. Романенко, Е. Ю. Шибанова, Е. С. Абалмасова, А. А. Егоров

*Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
Россия, 101000, Москва, Потановский пер., 16/10; kromanenko@hse.ru*

Аннотация. Цель данной исследовательской статьи – выявить основные форматы и ключевые особенности организации высшего образования в моногородах, то есть на территориях, где экономическое и социальное развитие исторически связано с присутствием крупного предприятия. Для исследования была выбрана Свердловская область, а основная часть данных была собрана в ходе исследовательской экспедиции* НИУ ВШЭ. В качестве исследовательской стратегии был выбран анализ кейсов, а в качестве методов – проведение биографических и экспертных интервью в сочетании с анализом статистических показателей по региону. Концептуальной рамкой для описания данных стал модернизированный для целей статьи «треугольник координации» Б. Р. Кларка, где уровень государства заменен на уровень города. Результаты исследования включают в себя выявление и классификацию организационных форматов высшего образования в моногородах (филиал, частный инженерный вуз, основанный предприятием, и программы высшего образования, реализуемые на территории заказчика), описание пяти основных исследовательских кейсов, каждый из которых соответствует одному из моногородов региона, а также распределение кейсов в треугольнике координации по их тяготению к городу, рынку или академическому сообществу. Кроме того, статья включает в себя описание ключевых практик взаимодействия вузов и местных предприятий (специальные стипендии, совместная профориентация школьников, совместное руководство курсовыми и дипломными работами студентов и т. д.) и идентификацию характерных проблем и вызовов в деятельности вузов в моногородах. Данные, собранные при проведении интервью, подтверждаются тезисами на основе статистики – о невысоких показателях научной деятельности вузов, высокой доле внебюджетных средств в структуре доходов вузов и высокой степени дифференциации среднего балла ЕГЭ среди абитуриентов, уехавших из Свердловской области. Наконец, в статье приводятся шесть финализирующих тезисов, подчеркивающих важность социальной миссии высшего образования в моногородах и необходимость оценок качества деятельности, которые учитывали бы уникальные практики взаимодействия вуза с предприятием, городом и местным сообществом. Описываются ключевые вызовы, стоящие перед высшим образованием в моногородах.

Ключевые слова: моногорода, управление в высшем образовании, треугольник координации, экспедиция, филиалы, школа-вуз-предприятие

Для цитирования: Романенко К. Р., Шибанова Е. Ю., Абалмасова Е. С., Егоров А. А. Высшее образование в моногородах: организационные форматы, практики, вызовы. Университетское управление: практика и анализ. 2018; 22(4): 110–125. DOI 10.15826/umpa.2018.04.044.

DOI 10.15826/umpa.2018.04.044

HIGHER EDUCATION IN SINGLE-INDUSTRY TOWNS: MODELS, PRACTICES, CHALLENGES

K. R. Romanenko, E. Yu. Shibanova, E. S. Abalmasova, A. A. Egorov

*National Research University Higher School of Economics
16/10 Potapovskiy lane, Moscow, 101000, Russian Federation; kromanenko@hse.ru*

Abstract. This research aims at depicting the main models and the key features of higher education organization in industrial towns, i. e. on the territories, where economic and social development is historically tied to a large enterprise. The Sverdlovsk region was chosen for the research, and data was mainly collected during a research expedition of NRU HSE. Case analysis was selected as the main research strategy, while methodological approach is based mostly on biographic and expert interviews and statistical analysis of region-related data. A transformed «triangle of coordination»

* Авторский коллектив выражает благодарность за помощь в организации исследования Программе «Фонд образовательных инноваций НИУ ВШЭ» на поддержку студенческих экспедиций «Открываем Россию заново»; участникам экспедиции – студентам НИУ ВШЭ, Кемеровского государственного университета, Финансового университета при Правительстве Российской Федерации; а также научно-исследовательской лаборатории по проблемам университетского развития Уральского федерального университета им. Б. Н. Ельцина и лично Агаркову Гавриилу Александровичу.



of B. R. Clark was used as a conceptual framework: the actor of government was replaced with city-level governmental administration. The research results include (1) identification and classification of higher education forms in industrial towns (branches, enterprise-founded private engineering university and programs of studies, implemented directly on the territory of the customer); (2) description of the five main research cases, each of them corresponding to one of the industrial towns of the region; (3) classification of the cases according to the «triangle of coordination». Besides, the article includes a description of main interaction practices between the universities and local enterprises: special grants, joint career guidance for school students, joint guidance of course papers and thesis, etc.). We also identify the main problems and challenges for universities in industrial towns. Data collected during the interviews is reaffirmed by statistical data analysis of related indicators – on relatively low research activity of universities, high rates of extra budgetary funds in income structures of universities in industrial towns and high level of the average score of state entrance exam, among enrollees who left the Sverdlovsk region. Finally, we provide five finalizing points, highlighting (1) the importance of social role of higher education in industrial towns as well as (2) the necessity of forming indicators of universities' performance that would take into account the unique practices of interaction between universities and enterprises, city and local community. The key challenges for higher education in single-industry towns are presented as well.

Keywords: single-industry towns, governance in higher education, triple helix model, expedition, university branches, private-public cooperation

For citation: Romanenko K. R., Shibanova E. Yu., Abalmasova A. S., Egorov A. A. Higher education in single-industry towns: models, practices, challenges. *University Management: Practice and Analysis*. 2018; 22(4): 110–125. (In Russ.) DOI: 10.15826/umpa.2018.04.044.

Введение

Университеты часто рассматриваются как экономические агенты, которые могут активно вовлекаться в процессы социально-экономического развития территорий, где они локализованы [1]. В настоящее время существует множество теоретических концепций и подходов, которые свидетельствуют о том, что университеты вносят существенный вклад в развитие стран, регионов и городов [2–5]. При этом многообразие результатов деятельности вузов обуславливает многообразие каналов их влияния – прямой вклад в экономическое развитие через создание дополнительного спроса в экономике, воспроизводство человеческого капитала, интеграция региональных инновационных экосистем и стимулирование инновационной деятельности [6]. Инвестиции в высшее образование рассматриваются как инструмент, позволяющий преодолеть отсталость в инновационном и технологическом развитии, нивелировать социальное неравенство и социальную напряженность.

Во многих странах, в том числе и в России, в рамках актуальной государственной политики в сфере высшего образования уделяется особое внимание становлению университетов как драйверов развития регионов и городов, в которых они расположены. В частности, задачу увеличения вклада российских высших учебных заведений в социально-экономическое развитие территорий их локализации решает формирование сети опорных вузов, а также приоритетный проект «вузы как центры пространства создания инноваций» [7], предполагающий, что вузы должны

стать центрами технологического, инновационного или социального развития региона.

Целью мер, предполагающих повышение вклада университетов в развитие территорий, помимо всего прочего является преодоление существенной дифференциации между российскими регионами по различным показателям социально-экономического развития. Например, в 2015 г. темпы экономического роста в регионах варьировались в интервале от –6,2% до 6,9%; валовый региональный продукт в расчете на душу населения – от 0,09 млн руб. до 1,1 млн руб.; доля занятых с высшим образованием – от 22,1% до 47,8%; доля студентов в возрастной когорте 17–25 лет – от 14,8% до 46,6% [8]. Данная дифференциация, а также особенности социально-экономического развития территорий формируют специфические наборы проблем территорий, в решение которых могли бы включаться университеты. Способы вовлечения вузов в решение данных проблем также могут варьироваться.

Особый набор проблем формируется в моногородах – муниципальных образованиях с особым типом городской экономики, предполагающей наличие одного крупного предприятия, обеспечивающего рабочими местами существенную часть занятого населения города. В настоящее время в России насчитывается 319 таких городов, где проживает 13 тыс. человек, или 9% населения России [9]. Низкий уровень диверсификации городской экономики в данных муниципальных образованиях ведет к целому ряду проблем [10], среди которых высокий уровень безработицы или высокие риски скачков уровня безработицы в периоды негативных макроэкономических шо-

ков; острая зависимость благосостояния горожан от конъюнктуры на рынках, на которых работает градообразующее предприятие; низкое качество городской среды и социальной инфраструктуры; отсутствие сформированной идентичности территории (большинство моногородов создавались вокруг нового крупного предприятия, поэтому часто не формируется местная идентичность, отсутствуют местные памятники культуры и истории и пр.); интенсивная исходящая миграция и ряд других проблем. Так, в 2016 г., по данным Росстата [9], согласно Распоряжению Правительства Российской Федерации «О внесении изменений в перечень монопрофильных муниципальных образований Российской Федерации» [11], социально-экономическое положение 100 моногородов было охарактеризовано как наиболее сложное; 148 городов были отнесены к категории моногородов с рисками ухудшения социально-экономического состояния; в 71 моногороде социально-экономическая ситуация стабильна. Для комплексного развития моногородов и решения их проблем в 2014 г. был создан Фонд развития моногородов, который в настоящее время реализует проекты, направленные на привлечение в моногорода внешних инвестиций, стимулирование малого предпринимательства и другие мероприятия, целью которых является создание новых рабочих мест и диверсификация городской экономики.

Указанные проблемы развития моногородов отражаются на секторе высшего образования – университеты и их филиалы вынуждены встраиваться в институциональный ландшафт моногорода, модернизируя соответствующим образом свою деятельность. В условиях описанного выше контекста вузы в моногородах могут рассматриваться как потенциальные драйверы развития, способные готовить необходимые кадры для локального рынка труда, а также стимулировать диверсификацию городской экономики и развитие городской среды. При этом университеты, расположенные в моногородах, составляют значительную часть всей российской системы высшего образования: по данным Мониторинга эффективности 2017 [12], в 2016 г. в 75 моногородах функционировал 121 университет (9,99% всех вузов России), 97 из которых являлись филиалами.

Университет в моногороде может обеспечивать стабильность функционирования градообразующего предприятия, готовя для него квалифицированные кадры, а также выполняя в интересах предприятия научно-исследовательские и опытно-конструкторские работы. Кроме того, университет может стимулировать развитие малого предпри-

нимательства путем развития соответствующих навыков у студентов и поддержки перспективных бизнес-проектов, что будет способствовать преодолению монопрофильности городской экономики. Университет также может обеспечивать общую привлекательность городской среды путем удержания и привлечения наиболее талантливых студентов, реализации городских проектов, становясь более открытым и доступным для города и горожан. В данной конфигурации университет в моногороде может играть гораздо большую роль, чем отдельно взятый университет в мегаполисе. При этом, сотрудничая с градообразующим предприятием и городской администрацией, университет также подвергается их влиянию, в результате чего формируются устойчивые практики взаимодействия и сотрудничества, которые часто оказываются нетипичными для вузов, расположенных в больших городах.

Цель данного исследования состоит в изучении особенностей функционирования вузов в моногородах, а также существующих практик взаимодействия этих вузов с предприятиями и городскими администрациями. В работе рассматриваются 5 моногородов в Свердловской области, куда в апреле 2018 г. была направлена экспедиция «Высшее образование в моногородах», организуемая НИУ ВШЭ при поддержке УрФУ.

Ландшафт высшего образования в моногородах Свердловской области

В Свердловской области насчитывается 17 моногородов, 5 из которых относятся к категории городов с наиболее сложным социально-экономическим положением. В 6 моногородах социально-экономическая ситуация стабильна, еще в 6 – с рисками ухудшения.

По итогам Мониторинга эффективности деятельности вузов 2017, в Свердловской области располагаются и функционируют 38 вузов, 15 из них являются филиалами. В моногородах Свердловской области находятся 9 организаций высшего образования. В результате процесса реорганизации вузов размеры региональной системы высшего образования Свердловской области изменились (рис. 1): за 2012–2016 гг. число вузов сократилось на 44,1%. В моногородах количество вузов за аналогичный период сократилось на 52,6%.

В 2016 г. в вузах Свердловской области обучалось 121 366 студентов. 4,0% студенческого контингента Свердловской области учились в вузах, расположенных в моногородах. Доля



Рис. 1. Динамика количества вузов и филиалов в Свердловской области и моногородах Свердловской области, 2012–2016 гг.
Источник: Мониторинг эффективности деятельности вузов.

заочных студентов в Свердловской области составляет 42,3 % и соответствует среднему уровню по России (42,1 %). В моногородах Свердловской области этот показатель выше – 50,5 %.

Практически 70 % приведенного контингента студентов изучают инженерное дело, технологии и технические науки и науки об обществе (рис. 2). Еще около 10 % – педагогические науки. В моногородах наиболее «популярными» специальностями считаются технические (38,3 %) и педагогические (45,9 %).



Рис. 2. Распределение приведенного контингента студентов вузов Свердловской области по отраслям наук
Источник: Мониторинг эффективности деятельности вузов.

Из-за сокращения числа вузов, а также за счет снижения численности возрастной когорты показатель общей численности студентов вузов Свердловской области демонстрирует отрицательную динамику (рис. 3 и 4). При этом численность заочных и очно-заочных студентов сокращается более значительными темпами.

В моногородах Свердловской области на 100



Рис. 3. Динамика численности студентов вузов Свердловской области
Источник: Мониторинг эффективности деятельности вузов.



Рис. 4. Динамика численности студентов вузов, расположенных в моногородах Свердловской области
Источник: Мониторинг эффективности деятельности вузов.

студентов образовательных программ высшего образования приходится 158 слушателей программ дополнительного профессионального образования и 21 обучающийся по программам среднего профессионального образования [12]. Средние значения этих показателей по системе высшего образования России значительно ниже (38 и 10 соответственно).

Подходы к изучению образования в моногородах

Сегодня перед моногородами стоит ряд уже упомянутых выше социально-экономических проблем, которые рассматриваются в большинстве исследований монопрофильных муниципальных образований. В контексте исследований высшего образования в моногородах важными оказываются несколько направлений: специфика образовательных программ в моногороде, взаимосвязь полученных в вузе специальностей с региональ-

ным рынком труда, образовательная миграция молодежи из моногородов.

Тема необходимости сохранения высшего образования в моногородах, несмотря на все его проблемы, ключевая для многих исследователей. Отмечается, что деятельность моногородского вуза, особенно если в нем достаточно бюджетных мест, благоприятно сказывается на местной демографии, поскольку не допускает старения населения, и даже влияет на «социально-психологический климат» в городе [13]. Параллельно с этим активно изучается тема молодежи и студентов в моногороде и проблема их отъезда. Так, миграция исследуется в связи со структурой ценностей студентов и их планов на будущее [14] или в связи с такими основными проблемами молодежи в моногороде, как потенциально низкие зарплаты, трудности с трудоустройством, проблемы с системой здравоохранения и организацией досуга молодежи (которые и становятся факторами миграции) [15].

При анализе высшего образования в моногородах также обращается внимание на то, что его качество часто не соответствует запросам местного производства, в связи с чем необходимо вовлекать местных работодателей в разработку образовательных программ и учредить систему грантов и стипендий для самых талантливых студентов [16].

Наконец, еще одно направление изучения высшего образования в моногородах – это диверсификация высшего образования в моногородах, так как диверсификация экономики – одна из главных дискуссионных тем. В рамках этого направления рассматривается и необходимость появления программ дополнительного образования, программ переподготовки в местных вузах [17], и организация «виртуальных филиалов», образовательных кластеров на базе предприятий [18].

Теоретическая рамка и методология исследования

Треугольник координации Б. Р. Кларка

Для описания результатов исследования мы используем рамку «треугольника координации», разработанную Бертоном Р. Кларком в 1983 г. Она является одним из наиболее популярных инструментов анализа динамики развития институционального дизайна национальных систем высшего образования [19]. Данный подход определяет три основные силы, координирующие систему и приоритетные направления ее развития: государство, академическое сообщество и рынок. Концепция

Кларка, таким образом, может быть использована в исследовании властных структур в системе высшего образования [20], но не на уровне внутренней организации и менеджмента (факультетов, образовательных программ), а на уровне институционального ландшафта.

В контексте российской системы высшего образования участие государства в регулировании деятельности университетов осуществляется, в частности, через законодательство, определяющее стандарты высшего образования (как в частных, так и в государственных вузах), горизонтальную и вертикальную дифференциации системы [21]. В ходе постсоветских трансформаций государство перестало быть единственным агентом, оказывающим влияние на системы высшего образования [22]: сегодня и рыночные механизмы определяют объем спроса на образовательные услуги [23], а также состав [24, 25] и качество [21] портфелей образовательных программ вузов. При этом под «рынком» следует понимать не только совокупность индивидов, предъявляющих спрос на образовательные услуги, но также и бизнес, который может быть представлен как отдельными компаниями, так союзами предпринимателей [26]. Под «академическим сообществом» в современных исследованиях в области управления в высшем образовании подразумевается широкий круг стейкхолдеров, задействованных в образовательной, научной и управленческой деятельности в рамках факультетов и университетов [20].

Мы предполагаем, что механизмы управления высшим образованием, выделенные Кларком, могут быть исследованы в рамках городской системы высшего образования, поскольку университеты функционируют не только на глобальном и национальном уровнях [27]. В данной работе «треугольник координации» адаптируется под локальный контекст: мы характеризуем высшее образование в моногородах, определяя городской институциональный ландшафт. В таком случае, актором стороны государственной власти выступает городская и областная администрации, академического сообщества – стейкхолдеры университета в моногороде (в случае, если вуз является филиалом другого образовательного учреждения, мы считаем, что представители головного учебного заведения также являются представителями заинтересованного академического сообщества). Наконец, на стороне рынка выступает градообразующее предприятие: отличительная черта моногорода – монопрофильность производства, накладывает дополнительные ограничения и способствует выстраиванию «вертикальной интегра-



ции» [28] высшего образования. «Вертикальная интеграция» устроена аналогично производственному взаимодействию участников рынка и предполагает выстраивание различных связей между вузом и производством. Эти связи могут предполагать как обеспечение мест практики для студентов, так и прямое участие предприятия в образовательном процессе. Таким образом, существующая теоретическая рамка переносится на новый контекст, трансформируется для описания кейсов организационных форматов высшего образования в моногородах: от классификации национальных систем образования мы переходим к локальному уровню.

Исследования роли высшего образования в рамках городской среды, как правило, сфокусированы на роли университетов в инновационном развитии территорий, конфликте глобальных и локальных целей, вопросах автономии университета [29]. В нашей работе мы стремимся охарактеризовать высшее образование в моногородах не только через призму властных институций, но и дать характеристику организационным форматам высшего образования, выделив ключевые практики их взаимодействия с заинтересованными сторонами.

Методы исследования

Полевая часть исследования была проведена в рамках экспедиции проектно-учебной лаборатории «Развитие университетов» «Высшее образование в моногородах» (Свердловская область, апрель 2018 г.). В качестве исследовательской стратегии был выбран анализ кейсов, где в качестве таковых выступили вузы, филиалы или другие форматы организации высшего образования в моногородах. В исследовании были использованы методы наблюдения и интервью в сочетании с анализом статистических данных по высшему образованию в регионе. Интервью проводились со следующими категориями респондентов:

- представители университетской администрации университетов в моногородах;
- преподаватели университетов в моногородах, которые помимо образовательной деятельности занимаются вопросами приема абитуриентов, профориентации школьников, организации практики студентов, мониторинга трудоустройства выпускников;
- студенты, которые обучаются в моногородах на момент проведения исследования;
- представители городской администрации;
- представители базовых кафедр университетов на производстве;

- представители отдела кадров на производстве;
- молодые специалисты, работающие на производстве после окончания университета в моногороде.

Данные проведенного исследования проанализированы и представлены в анонимизированном виде ниже. Анонимность представления результатов выбрана по этическим причинам и по договоренности с респондентами. Качественные методы исследования в данной работе дополняются подробным анализом ландшафта и форматов высшего образования в моногородах с использованием статистических методов. Мы анализируем образовательную и научно-исследовательскую деятельность организаций высшего образования в моногородах Свердловской области с использованием данных Мониторинга эффективности деятельности организаций высшего образования. Образовательная миграция населения была исследована с использованием данных ФИС.

Результаты

Результат анализа количественных данных:

По результатам анализа данных было сформулировано три основных положения.

1. Невысокие показатели научной деятельности вузов

Вузы, расположенные в моногородах Свердловской области, менее ориентированы на научную деятельность по сравнению с другими группами вузов системы высшего образования Российской Федерации. Так, доходы от НИОКР в расчете на 1 научно-педагогического работника (НПР) в вузах моногородов Свердловской области соответствуют среднему значению по России, однако практически в 4 раза ниже показателей по группе научно-исследовательских университетов и вузов-участников программы 5–100 (рис. 5). Кроме того, в вузах, расположенных в моногородах Свердловской области, наблюдается низкая средняя доля доходов от НИОКР в общих доходах вуза (рис. 6).

2. Высокая доля внебюджетных средств в структуре доходов вузов

В структуре доходов вузов в моногородах Свердловской области преобладают внебюджетные денежные средства: средняя доля доходов из внебюджетных источников в них составляет 75,2%, при средней доле по вузам России в 63,5%.

3. Высокая степень дифференциации среднего балла ЕГЭ среди абитуриентов, уехавших из Свердловской области

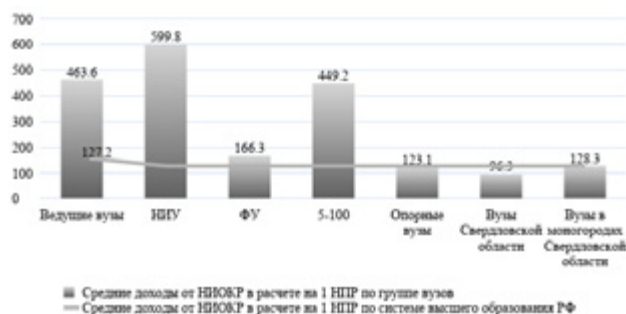


Рис. 5. Средние доходы от НИОКР из внебюджетных источников (за исключением средств бюджетов бюджетной системы Российской Федерации, государственных фондов поддержки науки) в расчете на 1 НПП по группам вузов
Источник: Мониторинг эффективности деятельности вузов 2017.

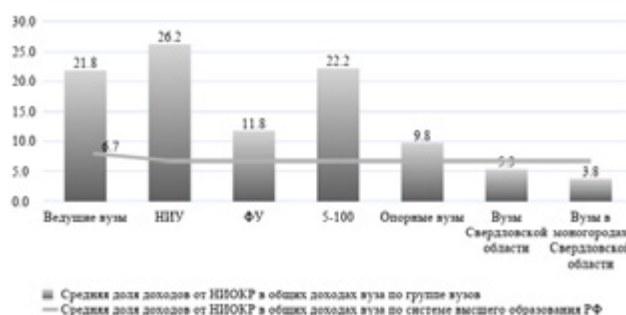


Рис. 6. Средняя доля доходов от НИОКР в общих доходах вуза по группам вузов
Источник: Мониторинг эффективности деятельности вузов 2017.

Среди выпускников школ Свердловской области, выбравших вузы в других регионах, средние баллы ЕГЭ варьируются от 38,7 до 77,7 (при среднем балле ЕГЭ в Свердловской области – 62,0).

Анализ интервью

1. Три организационных формата высшего образования в моногородах

По результатам кейс-стади было выделено три организационных формата высшего образования в моногороде. Мы не утверждаем, что это полная и исчерпывающая классификация для высшего образования в моногородах России, тем не менее она позволяет оценить его разнообразие и специфику.

Филиал

Существование высшего образования в моногороде в формате филиала предполагает наличие филиала вуза как обособленного актора, осуществляющего подготовку по образовательным

программам высшего образования. При этом наблюдается сильная взаимосвязь с производством: образовательные программы филиалов составляются в соответствии с нуждами градообразующих предприятий, сотрудники предприятий принимают участие в образовательном процессе, предприятия являются основным местом прохождения производственной практики.

Частный университет, учрежденный основным предприятием города

Высшее образование, организованное в формате частного инженерного вуза, в отличие от первого случая, реализуется на базе предприятия. Предприятие, создавшее частный вуз, самостоятельно разрабатывает практико-ориентированные образовательные программы в соответствии со своими потребностями в кадрах.

Реализация образовательных программ университета на территории предприятия-заказчика

Последний организационный формат высшего образования вовсе не предполагает наличия в моногороде университета. В данном случае на базе предприятия функционирует только базовая кафедра. Обучение осуществляется на самом предприятии, куда приезжают приглашенные преподаватели из государственного вуза Свердловской области. В образовательном процессе также могут участвовать сотрудники предприятия, обладающие соответствующей квалификацией.

2. Анализ кейсов

Кейс 1

Кейс 1. был образован в начале 1950-х гг. как самостоятельная образовательная организация, однако через несколько лет был присоединен к более крупному университету Свердловской области. Сегодня Кейс 1. является филиалом одного из крупных государственных университетов.

В городе, где расположен вуз, производство представлено двумя основными предприятиями. Существующий в городе малый и средний бизнес также сосредоточен вокруг них. По утверждению информантов, Кейс 1. является базовым источником квалифицированных кадров с высшим образованием для предприятий, поэтому эти предприятия активно конкурируют между собой за выпускников вуза.

Вуз осуществляет обучение по нескольким образовательным программам высшего (12) и среднего профессионального (7) образования. В 2017 г. вуз получил лицензию на три ма-



гистерские и одну аспирантскую программу. Образовательные программы неформально согласовываются с предприятиями региона. За каждой образовательной программой закреплено два эксперта: от предприятия и от кадровой службы.

Вуз ориентируется на потребности предприятий и поэтому старается сохранить широкий спектр специальностей. Например, в случаях, когда специальность оказывается невостребованной среди выпускников школ из-за сложности ее освоения, вредности профессии или трудоемкости карьерного роста, вуз заполняет КЦП за счет заочных студентов, которых присылают предприятия-работодатели. Кроме того, специалисты предприятия непосредственно участвуют в образовательном процессе. Во-первых, вуз привлекает сотрудников предприятий к чтению лекций и проведению практических занятий. Во-вторых, представители предприятий входят в состав государственных аттестационных комиссий, а в некоторых случаях привлекаются к научному руководству выпускных квалификационных работ (кадровая служба не принимает участия в содержании образовательного процесса).

Абитуриентов вуза условно можно разделить на три категории: выпускники школ, выпускники техникумов и работники предприятий, которые уже имеют либо среднее, либо высшее образование.

Существует два основных канала взаимодействия вуза со школами. Во-первых, вуз организывает различные научные и внеучебные мероприятия для школьников. Так, например, вуз (самостоятельно или в коллаборации с другими вузами и научными институтами) организывает школьные олимпиады, по результатам которых победители имеют преимущество при поступлении в виде дополнительных баллов. Во-вторых, в нескольких школах города у вуза имеются отдельные профильные классы. Помимо углубленного изучения технических и естественных наук, каждый ребенок в таком профильном классе обязательно задействован в научно-исследовательском проекте, курируемом преподавателем вуза. Стоит отметить, что к партнерству привлечена третья сторона – одно из градообразующих предприятий города. Таким образом, в коллаборации «школа-вуз-предприятие» вуз обеспечивает профильные классы преподавательским составом, разрабатывает методики обучения и содержательно наполняет образовательные программы, а предприятие, в свою очередь, оказывает материальную поддержку проекта (закупает лабораторное оборудование, интерактивные доски и проч.).

Одной из ключевых проблем, о которой так или иначе упоминали все информанты, является миграция молодежи в мегаполисы с более развитой инфраструктурой и диверсификацией производства и экономики. Выпускники школ уезжают учиться в вузы в других городах, после чего оседают там. В результате набор, соответственно, и выпуск дневного отделения Кейса 1. – небольшой и обычно не покрывает потребностей предприятий в квалифицированных кадрах. Поэтому предприятия за свой счет развивают подготовку (заочное обучение по программам высшего образования) или переподготовку (программы дополнительного образования) своих сотрудников, которые уже имеют среднее профессиональное образование и опыт работы. Работники предприятий, которые после техникума или колледжа получают высшее образование, впоследствии занимают руководящие должности. Предприятия стараются не привлекать управленцев извне, так как необходимо знание специфики производства.

Проблема дефицита квалифицированных кадров решается также за счет целевого набора и именных стипендий от предприятий.

В отличие от выпускников школ, выпускники техникумов и колледжей предпочитают оставаться в городе. В результате выпуск средних специальных учебных заведений соответствует потребностям предприятий в кадрах.

Вуз содействует студентам в вопросах трудоустройства и отслеживает карьерные траектории своих выпускников. Частично трудоустройство обеспечивается за счет производственных практик. Ежегодно на базе вуза организуются ярмарки вакансий, на которых представители предприятий описывают студентам свои потребности. Вуз также взаимодействует с биржей труда, которая предоставляет статистическую информацию о количестве и специальностях находящихся на учете выпускников. Кроме того, вуз ежегодно анкетировал трудоустроившихся выпускников (удовлетворенность местом работы; соответствие знаний, полученных в вузе, и требований, предъявляемых работодателем; достаточность уровня знаний для самореализации и карьерного роста) и предприятия-работодателей (удовлетворенность выпускниками вуза).

Помимо основной образовательной деятельности, вуз осуществляет подготовку по программам дополнительного образования. К ним относятся повышение квалификации и профессиональная переподготовка. Повышение квалификации – это более краткосрочный процесс по сравнению с профессиональной переподготовкой. Так, если на по-

вышение квалификации стандартно отводится 16 часов, то профессиональная подготовка может длиться 1–2 года. При подготовке программы дополнительного образования вуз учитывает потребности предприятия. Несмотря на то что у предприятий есть свои корпоративные центры, в которых также реализуются образовательные программы для сотрудников, они не дублируют программы дополнительного образования в Кейсе 1.

У вуза есть базовая кафедра на одном из основных предприятий моногорода. Через базовую кафедру частично осуществляются основные программы высшего образования (практические занятия и производственная практика) и дополнительное образование.

Вуз располагает собственным центром научных исследований и инноваций. В 2017 г. на его базе было выполнено порядка 12 договорных работ. Проекты закрепляются за отдельными кафедрами. На основании результатов проектов оценивается эффективность научной деятельности кафедр вуза. Информанты отмечают падение общего объема НИОКР. При этом они также отмечают, что заказы поступают от более мелких предприятий, т. к. крупные корпорации на сегодняшний день обладают своими исследовательскими центрами. Тенденция такова, что в образовательной деятельности вуз сотрудничает с крупными корпорациями, а в научной деятельности – с более мелкими предприятиями.

Кейс 2

Кейс 2. представляет собой филиал крупного государственного университета, который с момента своего появления в 1950-х гг. и проектировался как филиал вуза областной столицы. В 2004 году филиалу был дан статус института и у него появились свои кафедры. При этом филиал сотрудничает с кафедрами головного вуза: преподаватели из головного вуза приезжают в город проводить занятия по особому расписанию.

До 2012 г. у филиала была лицензия только на неполный цикл, то есть студенты учились в вузе в моногороде, а потом переводились в столицу области. В настоящий момент у филиала есть лицензия на полный цикл обучения. Открывать новые программы обучения в филиале не планируется, а те, что существуют в настоящий момент, соответствуют только тем направлениям, которые включены в план развития города.

Основная категория студентов филиала – выпускники техникумов. Таким образом, средний возраст студентов 26–28 лет, они попадают в вуз после обучения в организациях среднего профес-

сионального образования без опыта работы, молодые люди – после армии. Бюджетные места (10 на момент исследования) есть только на вечерней, очно-заочной форме обучения (31-е место на момент исследования). Их количество, по информации от университетской администрации и преподавателей, каждый год сокращается. На дневной очной форме обучения есть только контрактные места. Весной 2018 г. всего в филиале обучалось немногим более двухсот человек – «в домашней атмосфере», по характеристике информантов.

План приема выполняется полностью. Однако существует проблема при наборе абитуриентов, связанная со статусом филиала. Поскольку норму по баллам ЕГЭ устанавливает головной вуз, у филиала оказываются самые высокие в городе требования к поступающим. Следовательно, абитуриенты вынуждены уезжать из моногорода в областную столицу, чтобы поступить там в вузы с меньшими проходными баллами. Так возникает дополнительный отток молодежи из города, помимо той ее части, которая изначально была ориентирована на престижное образование и отъезд.

Студенты филиалов проходят все практики на предприятиях города. Тем не менее такой развитой системы работы со студентами-очниками, как в Кейсах 1. и 3. в данном случае не наблюдается. Аналогично в этом городе нет базовой кафедры университета на производстве.

Благодаря сотрудничеству с отделами кадров городских предприятий существует контрактная и ускоренная (3,5 года) заочная форма обучения для «целевиков» с городских предприятий. На момент проведения исследования в филиале училось две подобных группы. Со стороны предприятия контролируется успеваемость этих студентов, предусмотрена повышенная стипендия.

В филиале отмечают недостаточное сотрудничество с городскими школами, поскольку те ориентируют своих выпускников на отъезд из города и поступление в другие вузы. Параллельно с этим филиал взял на себя функции дополнительного образования школьников и даже дошкольников в области физики, инженерного дела, программирования, робототехники. По словам респондентов, цель образовательных программ для детей – это поддержка интереса к техническим специальностям, что потенциально является вкладом в развитие промышленного города. Занятия проводятся платно на базе филиала.

Сотрудничество с городскими предприятиями осуществляется только в сфере образования, но не в сфере науки – публикаций, патентов, заказов на НИОКР.

*Кейс 3*

Кейс 3. также является филиалом крупного государственного университета и существует в городе с 1960-х гг. До 1990-х гг. в вузе была только вечерняя, очно-заочная форма высшего образования, есть бюджетный и целевой набор. В филиале работает базовая кафедра градообразующего предприятия, осуществляющая подготовку специалистов по профильному для предприятия направлению, сейчас в среднем на курсе обучается 10 человек. Преподаватели кафедры являются по совместительству сотрудниками головного вуза, сотрудники предприятия также привлекаются к образовательному процессу, но, главным образом, как руководители практики, курсовых и дипломных работ. Темы студенческих работ определяются нуждами предприятия и направлены на решение прикладных производственных задач. Предприятие выплачивает дополнительную стипендию студентам, обучающимся по программе базовой кафедры (при контроле успеваемости).

В филиал поступают сотрудники предприятия, направленные на получение высшего образования, однако среди студентов есть и выпускники школ, техникумов. У филиала нет собственного общежития, поэтому учатся в нем в основном жители города. На момент исследования на первый курс в филиал было принято 20 человек – бюджетные места очного отделения, 45 человек – бюджетное вечернее отделение, по данным Мониторинга эффективности организаций высшего образования, всего в филиале обучается около 170 человек. Набор ведется только на профильные для градообразующего предприятия программы, хотя у филиала есть лицензия на осуществление подготовки и по другим направлениям. По словам информантов, структура портфеля образовательных программ полностью определяется прогнозируемыми нуждами предприятия в кадрах. Из-за того, что спрос на образовательные услуги в большой степени определяется нуждами производства, предприятие не испытывает дефицита в профильных специалистах, однако специалистов иных производственных профилей предприятие готовит в сотрудничестве с другими организациями высшего образования за пределами города.

Образовательная программа базовой кафедры была разработана в тесном сотрудничестве с предприятием, это было сделано для того, чтобы максимально удовлетворить потребность производства в компетенциях выпускников. Образовательный план кафедры во многом уни-

кален, к его разработке привлекались также специалисты профильных научных подразделений московских вузов.

Студенты всех программ филиала проходят практику на основном предприятии города. Ознакомительная практика начинается после окончания первого курса, учебно-производственная – после второго. Предусмотрена возможность трудоустройства ранее не занятых студентов на предприятие на неполный рабочий день: вуз и предприятие совместно координируют гибкий график работы и учебы студента. Поскольку студенты имеют возможность проходить практику на предприятии, производство не закупает оборудование для филиала, но обеспечивает им колледжи-партнеры.

Филиал ведет профориентационную работу с выпускниками школ и учениками старших классов. Работают курсы подготовки к ЕГЭ, проводятся открытые занятия. По словам информантов, работа ведется не только с выпускниками школ города, в котором расположен филиал, но и в школах близлежащих деревень. Предприятие сотрудничает с филиалом в профориентационной деятельности, организуются совместные научно-практические конференции, практические олимпиады. Предприятие также участвовало в реконструкции одной из школ города. При этом число студентов в филиале сокращается с каждым годом: респонденты отмечают, что несколько десятилетий назад филиал вел гораздо более активную деятельность, на каждом курсе обучались 100–150 студентов. Как и в случае Кейса 2., информанты отмечают проблему минимального проходного балла ЕГЭ, установленного головным вузом, связывают проблему оттока потенциальных абитуриентов в том числе и с этим. Среди других проблем вуза отмечается повышение среднего возраста профессорско-преподавательского состава, вызывающее беспокойство относительно будущего высшего образования в городе.

Научно-исследовательских разработок на базе филиала нет, научная деятельность в интересах предприятия ведется либо в партнерстве с сторонними научно-исследовательскими организациями, либо совместно с релевантной кафедрой головного вуза. К научным подразделениям предприятия также могут обращаться внешние заказчики разработок. Респонденты отмечают, что реализация научно-исследовательской деятельности совместно со студентами была бы возможна, если бы в филиале и на базовой кафедре реализовывалась подготовка магистров: работы бакалавров носят прикладной характер.

Респонденты отмечают, что основная задача вуза в городе – подготовка кадров для предприятия, а также «удержание» молодежи. Базовая кафедра была создана для того, чтобы гарантировать филиалу стабильное финансирование и поддерживать его функционирование.

Кейс 4

Кейс 4. – частное образовательное учреждение высшего образования, созданное в 2010-х гг. До образования собственного университета корпорация заключала договоры о целевой подготовке с вузами соседнего крупного города. Каждый год предприятие анализировало потребность в кадрах по различным направлениям, организовывало свой конкурс и направляло около 100 будущих студентов на поступление в вузы.

Респонденты отмечают две основные причины создания частного университета: во-первых, оптимизация бизнес-процессов (сейчас вуз функционирует как производственная единица), во-вторых, потребность в дополнительных, специфических для предприятия компетенциях выпускников. До образования собственного вуза предприятие договаривалось с вузами-партнерами о вариативной части образовательных программ в рамках ФГОС, студенты-целевики проходили удлиненную летнюю практику, вначале – ознакомительную, на старших курсах, – производственную. Студентам выплачивалась дополнительная стипендия, выделялся научный руководитель, он же – руководитель практики.

Подготовка кадров в собственном вузе началась с реализации программ магистратуры, поскольку на тот момент, по словам информантов, были введены новые требования к сотрудникам, занимающим руководящие должности в отрасли в целом – обязательное наличие профильного высшего образования. Первый набор студентов состоял из уже занятых на производстве руководителей, магистерская дипломная работа каждого подразумевала разработку и внедрение собственного производственного проекта. Данная модель реализуется и сегодня.

Сейчас подготовка в вузе ведется практически по всем релевантным для производства направлениям подготовки, на уровнях бакалавриата и магистратуры, но в рамках некоторых специальностей (в которых предприятие нуждается в меньшей степени) все еще действует модель целевого набора в сотрудничестве с другими вузами. На момент исследования в вузе обучается около 150 человек. Собственные образовательные программы разработаны в соответствии с ФГОС, име-

ют государственные лицензию и аккредитацию. Их главная особенность – широкая, по сравнению с программами бывших вузов-партнеров, вариативную часть. Преподаватели вуза – сотрудники предприятия, активно занятые на производстве, в практической деятельности. За каждым студентом закреплен научный руководитель и руководитель практики, тема курсовых и впоследствии дипломной работы бакалавра определяется производственной необходимостью предприятия. Практика реализуется сначала в виде экскурсий на производство, а затем студенты проводят на производстве все каникулы. Отличникам и хорошистам выплачивается стипендия, действует жилищная программа. Важно отметить, что вуз действительно работает как производственная единица: трехсторонние договоры о целевом наборе сохранились, однако теперь компании корпорации проводят конкурс и направляют выпускников школ или своих сотрудников (в меньшей степени) на обучение в вуз.

Основная категория абитуриентов вуза – выпускники школ. Поступление в вуз после колледжа – единичные случаи. Предприятие ведет активную профориентационную деятельность как внутри города, в котором расположен вуз, так и в городах, в которых расположены предприятия корпорации. Для школьников организуются экскурсии на производство, вуз осуществляет набор в профильные классы в школах города, проводит олимпиады. Для младших школьников действуют кружки в городском культурном центре, который также был построен и курируется предприятием, для дошкольников разработано специальное книжное издание – программа знакомства с профильной деятельностью города. Респонденты отмечают необходимость и важность профориентации и подготовки будущих специалистов с как можно более ранней ступени образования и отмечают проблему нехватки школ в городе.

На базе вуза также функционирует научное подразделение, отдельное от научного подразделения предприятия. В рамках лабораторий центра сегодня ведутся разработки, за выполнением которых предприятие раньше обращалось в вузы-партнеры вне города. Тематика научной деятельности подразделения определяется не только внутренними потребностями индустрии: институт реализует и коммерческие заказы партнеров, также функционируя как производственная единица. Кроме того, на базе вуза реализуются программы профессиональной переподготовки и дополнительного образования для сотрудников корпорации.



Респонденты отмечают, что проблема оттока населения не так актуальна, как в соседних моногородах. Они объясняют это близостью крупного города а также тем, что предприятие активно способствует развитию городской инфраструктуры, а также. Кроме того, важно отметить, что, в отличие от предыдущих кейсов, в городе не так остро стоит проблема минимального проходного балла ЕГЭ.

Кейс 5

Данный кейс примечателен тем, что в этом городе отсутствуют вузы или филиалы, однако в той или иной форме реализуются программы высшего образования. В таких случаях чаще всего подготовка специалистов по программам высшего образования – в форме базовых кафедр. В части подготовки кадров градообразующее предприятие ориентировано в первую очередь на учреждения среднего профессионального образования. В городе функционирует образовательный центр, созданный в партнерстве предприятия, одного из учреждений СПО города и Свердловской области. Центр был создан по инициативе предприятия, после того как были осуществлены масштабные инвестиции в новое оборудование, для обслуживания которого потребовались специалисты новой формации. Финансирование проекта по созданию центра осуществлялось из средств компании и государства. Учреждение СПО (колледж) вошло в проект со своими студентами и сотрудниками. В дальнейшем преподавательский состав колледжа был усилен опытными сотрудниками предприятия.

Однако образовательный центр и колледж не являются одним целым. Колледж-партнер осуществляет подготовку по широкому спектру специальностей, то есть не только по тем направ-

лениям подготовки, которые интересны предприятию. Студенты профильных для предприятия специальностей обучаются в образовательном центре в формате дуального обучения – около 40 % учебного плана составляет теоретическая подготовка, которую студенты получают на базе колледжа, а оставшиеся 60 % – практическая подготовка, осуществляемая на базе образовательного центра, оснащенного необходимым оборудованием.

Образовательный центр также ориентирован на переобучение и повышение квалификации сотрудников предприятия, на его базе реализуются различные программы дополнительного профессионального образования. На базе центра также реализуется программа наставничества, разработаны и осуществляются образовательные программы для наставников.

Ввиду отсутствия в городе высших учебных заведений предприятие заказывает обучение по программам высшего образования для своих сотрудников в крупном государственном университете. При формировании целостной группы только из числа сотрудников предприятий обучение осуществляется на территории предприятия, то есть преподаватели из университета приезжают в город для проведения занятий.

Таким образом, в данном случае наблюдается взаимодействие предприятия с учреждениями среднего профессионального образования. При этом часть выпускников колледжа и образовательного центра впоследствии получает высшее образование в заочном формате без отрыва от работы.

3. Систематизация описания форматов высшего образования в моногородах (табл. 1).

Таблица 1

Организационные форматы высшего образования в моногородах

	Филиал	Частный университет, учрежденный предприятием	Программа реализации высшего образования на территории заказчика
Существующие категории абитуриентов	Выпускники школ и техникумов, сотрудники предприятий	Выпускники школ, сотрудники предприятия	Выпускники техникума, сотрудники предприятия
Виды реализуемых образовательных программ	ВО, ДПО, СПО	ВО	ВО, ДПО
Практики взаимодействия с градообразующим предприятием	Обучение целевых студентов, предоставление стипендий, вовлечение представителей предприятий в образовательный процесс, предоставление мест практик / стажировок	Деятельность университета полностью заточена под предприятие. Предприятие выступает куратором образовательного процесса и предоставляет все необходимые ресурсы	Адаптация образовательных программ под нужды заказчика, предоставление предприятием оборудования, возможностей стажировок и практики, вовлечение в образовательный процесс представителей предприятия

Источник: составлено на основании анализа интервью с респондентами.

4. Классификация кейсов в рамках «треугольника координации» Б. Р. Кларка

В результате анализа пять кейсов – три филиала, один частный инженерный вуз и одна программа реализации высшего образования на территории заказчика, – на основе экспертных оценок были расположены в модифицированном треугольнике координации Кларка (рис. 7). Во-первых, необходимо отметить, что «филиальные» кейсы достаточно неоднородны и тяготеют к разным акторам. Во-вторых, поскольку в случае частного вуза и реализации высшего образования на территории заказчика инициатива организации высшего образования в том или ином виде исходит от предприятия, то, очевидно, эти два кейса расположены максимально близко к углу «Бизнес». Кроме этого, важно, что выводы статистического анализа о низком уровне НИОКР были подтверждены качественными данными в результате анализа кейсов. Так, в связи с тем, что крупные предприятия осуществляют все исследования и разработки самостоятельно, связь вузов в моногородах Свердловской области с академическим сообществом выражена слабо.

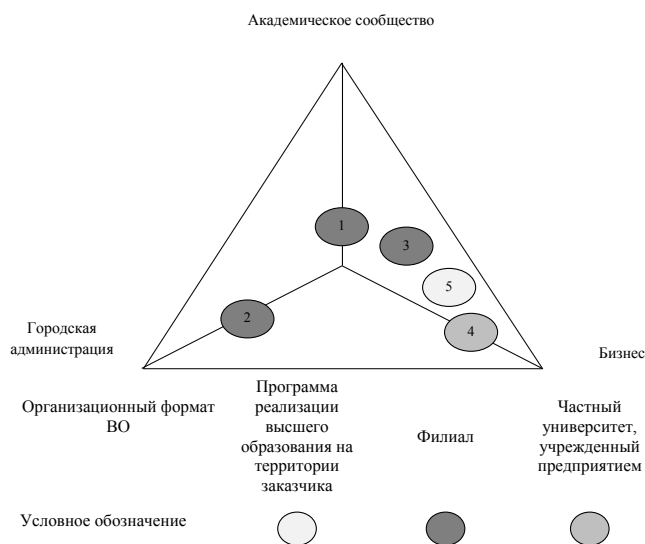


Рис. 7. Классификация кейсов в рамках «треугольника координации» Б. Р. Кларка
Источник: составлено на основании анализа интервью с респондентами.

Выводы, вызовы, рекомендации

На основании проведенного исследования был выделен ряд тезисов, имеющих практическую значимость и формулирующих ключевые вызовы для развития высшего образования в моногородах.

Тезис 1. Мы отмечаем важность социальной миссии вузов и иных форматов организации выс-

шего образования в моногородах: возможность получения образования становится определяющим фактором, способным предотвратить переезд выпускников школ и организаций среднего профессионального образования в другой город или даже регион.

Тезис 2. В случае с филиалами крупного федерального университета большинство респондентов отмечают проблему подчиненности филиала правилам приема головного вуза. Так, из-за высокого минимального балла, с которым абитуриент может подать документы в вуз, наблюдается отток не только академически сильной (отдающей предпочтение вузам в крупных городах), но и академически слабой молодежи, что качественно подтверждает вывод о высокой дифференциации среднего балла ЕГЭ уезжающих абитуриентов. Миграция выпускников школ с различным уровнем успеваемости свидетельствует о двух одновременных тенденциях: об «утечке мозгов» и о том, что молодежь в целом покидает моногорода, а высокий минимальный балл выступает катализатором данного процесса.

Тезис 3. В связи с важностью социальной роли высшего образования наблюдается острая необходимость оценок качества деятельности вузов, которые учитывали бы связь с предприятием и уникальные практики взаимодействия вуза с городом и местным сообществом. Организации высшего образования, расположенные в моногородах, часто признаются неэффективными на основе существующих методик оценивания результативности деятельности вузов. Однако респонденты отмечают, что в малых городах, к которым относятся моногорода, где наблюдается тенденция оттока населения, в особенности – молодежи, к вузам должны применяться адаптированные способы оценки. Главным образом, механизмы оценки результативности деятельности вузов в моногородах должны учитывать роль «миграционного сейфа» и локальной площадки повышения образования населения.

Тезис 4. Взаимодействие организаций высшего образования с градообразующими предприятиями в части научных исследований и разработок могло бы быть более интенсивным. Однако предприятия либо заказывают исследования и разработки у других крупных университетов за пределами города, либо имеют собственные исследовательские центры. К местным вузам обращаются более мелкие предприятия, цена контрактов с которым оказывается незначительной, но и это происходит редко.

Тезис 5. Фактор условного успеха организаций высшего образования в моногородах – это куриро-



вание их со стороны муниципальной власти или чаще – местного градообразующего предприятия. При этом вузы перестают быть самостоятельными академическими организациями, а существуют в альянсе с производством и муниципальной властью. Таким образом, координация деятельности организаций высшего образования может осуществляться не только через взаимодействие рынка, представленного предприятием или несколькими монопрофильными производствами, но и через взаимодействие вуза и городской администрации. Вуз в моногороде в разной степени становится реципиентом рынка или администрации и редко выступает самостоятельной точкой или центром социальной и культурной жизни горожан, редко тяготеет к полюсу академического сообщества в треугольнике координации.

Тем не менее важно отметить присутствие риска разрыва связи высшего образования и производства в случае, если в городе присутствует несколько предприятий. Разрыв обуславливается существованием уже налаженных связей предприятий с другими вузами (в том числе – в региональном центре), малой потребностью в новых кадрах, экономической нестабильностью производства. В таком случае предприятие испытывает нехватку финансовых и материальных ресурсов и вынуждено выходить на непрофильный рынок образовательных услуг: дополнительное образование детей (кружки, секции) или курсы подготовки к государственным экзаменам.

Тезис 6. В моногородах наблюдаются разные форматы кооперации и практики взаимодействия вузов и предприятий. С одной стороны, очевидно сохранение традиционных практик, среди которых:

1) использование механизма целевого обучения или трехстороннего договора; совместная реализация образовательных программ на площадке базовых кафедр университета на базе предприятия в формате очно-заочного обучения;

2) совместная разработка программ и ведение практики студентов.

В то же время появляются и новые форматы – как направленные на поиск новых сотрудников для предприятий, так и обусловленные необходимостью повышения квалификации сотрудников:

1) создание корпоративной организации дополнительного или высшего профессионального образования с использованием аккредитованных программ вузов-партнеров в качестве базы для составления своих программ;

2) выделение приоритетности программ среднего профессионального образования – реализация образовательных программ в партнерстве с аккре-

дитованными организациями, при этом предприятия со своей стороны предоставляют широкую материальную базу для практики студентов.

Обозначенные выше тезисы позволяют сформулировать следующие вызовы, стоящие перед организациями высшего образования, расположенными в моногородах: недостаточное внимание к социальной миссии вузов в моногородах; отсутствие институциональных механизмов удержания талантливой молодежи; недостаточная развитость научного блока деятельности и, как следствие, ухудшение региональной конкурентоспособности; часто слишком сильная зависимость от курирующего предприятия и ее противоречивые эффекты и последствия.

На сегодняшний день главное условие стабильного функционирования вуза в моногороде – устойчивые связи с индустриальным партнером, поэтому перед вузами стоит задача поиска партнера в случае его отсутствия и задача укрепления существующих практик взаимодействия в случае уже существующего партнерства.

Список литературы

1. Varga A. Regional economic effects of university research: a survey // Unpublished manuscript, West Virginia University, Regional Research Institute, Morgantown, WV. 1997.
2. Etzkowitz H. Enterprises from science: The origins of science-based regional economic development // *Minerva*. 1993. Т. 31. № 3. P. 326–360.
3. Elliott D. S., Levin S. L., Meisel J. B. Measuring the economic impact of institutions of higher education // *Research in Higher Education*. 1988. Т. 28. № 1. P. 17–33.
4. Bluestone B. UMASS/Boston: An Economic Impact Analysis. – 1993.
5. Huggins R., Johnston A. Knowledge networks in an uncompetitive region: SME innovation and growth // *Growth and Change*. 2009. Т. 40. № 2. P. 227–259.
6. Agasisti T., Egorov A., Zinchenko D., Leshukov O. (forthcoming) Universities' efficiency and regional economic growth: Empirical evidence from Russia
7. Приоритетный проект «Вузы как центры пространства создания инноваций» [Электронный ресурс]: Официальный интернет-ресурс Министерства образования и науки Российской Федерации. URL: <https://минобрнауки.рф/проекты/вузы-центры-инноваций> (дата обращения: 03.09.2018).
8. Регионы России. Социально-экономические показатели [Электронный ресурс]: <http://www.gks.ru> (дата обращения: 03.09.2018).
9. Среднесписочная численность работников всех организаций по моногородам за 2016 год: Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс]: <http://www.gks.ru> (дата обращения: 03.09.2018).
10. Маслова А. Н. Моногорода в России: проблемы и решения // *Контуры глобальных трансформаций: политика, экономика, право*. 2011. Т. 4. № 5.

11. Распоряжение Правительства РФ от 16.04.2015 № 668-р «О внесении изменений в перечень монопрофильных муниципальных образований Российской Федерации (моногородов)», утв. распоряжением Правительства РФ от 29.07.2014 № 1398-р».
12. Информационно-аналитические материалы по результатам проведения мониторинга эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования [Электронный ресурс]: <http://indicators.miccedu.ru/monitoring/?m=vpo> (дата обращения: 03.09.2018).
13. Ревенко Н. Ф., Чукурова О. В., Силиванова О. А. Влияние градообразующего вуза на демографическую ситуацию в моногороде // Вестник ИжГТУ им. МТ Калашникова. 2017. Т. 20. № 3. С. 80–85.
14. Губин В. А., Огородникова Т. Г. Особенности ценностей студентов на этапе обучения в вузе в условиях моногорода // Приволжский научный вестник. 2013. № 10. Т. 26. С. 91–100.
15. Богданова И. Н., Кадырова Х. Р. Проблема миграции молодежи моногородов и пути ее решения // Высшее образование в России. 2015. № 5. С. 161–163.
16. Ахмедова Д. Р. Профессиональная социализация молодежи в условиях современного моногорода: некоторые противоречия процесса и пути повышения эффективности // Современные исследования социальных проблем. 2011. Т. 8. № 4.
17. Павлова А. Н. Диверсификация деятельности вуза на рынке образовательных услуг в моногороде // Современные наукоемкие технологии. – 2012. – № 1. Т. 29. С. 55–59.
18. Арский А. А. Виртуальные филиалы как основа системы высшего образования в моногородах // Маркетинг и логистика. 2015. 1–1(1). С. 4–8.
19. Clark B. R. The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective. – Berkeley, CA: University of California Press, 1983.
20. Pusser B. The state, the market and the institutional estate: Revisiting contemporary authority relations in higher education // Higher Education. Springer, Dordrecht, 2008. С. 105–139.
21. Князев Е. А., Дрантусова Н. В. Дифференциация в высшем образовании: основные концепции и подходы к изучению // Университетское управление: практика и анализ. 2012. № 5. 2012. С. 43–52.
22. Froumin I., Kouzminov Y., Semyonov D. (2014) Institutional diversity in Russian higher education: revolutions and evolution // European Journal of Higher Education. Т. 4. № 3. Р. 209–234.
23. Абанкина И. В., Абанкина Т. В., Филатова Л. М., Николаенко Е. А. Тенденции изменения общественного спроса на высшее образование в современной России // Вопросы образования. 2012. № 3.
24. Натхов Т., Полищук Л. Инженеры или юристы? Институты и спрос на высшее образование // Вопросы экономики. 2012. № 10. С. 30–51.
25. Platonova D., Semyonov D. Program Diversification and Specialization in Russian Higher Education Institutions. 2014.
26. Князев Е. А., Дрантусова Н. В. Институциональная динамика в российском высшем образовании: механизмы и траектории // Университетское управление: практика и анализ. 2013. № 1. № 83. С. 6–17.
27. Marginson S., Rhoades G. Beyond national states, markets, and systems of higher education: A glonacal agency heuristic // Higher education. 2002. Т. 43. № 3. С. 281–309.
28. Полищук Л. И., Ливни Э. Качество высшего образования в России: роль конкуренции и рынка труда // Вопросы образования. 2005. № 1.
29. Perry B. Universities and cities: governance, institutions and mediation // Built Environment. 2011. Т. 37. № 3. С. 245–259.

References

1. Varga A. Regional economic effects of university research: a survey. Unpublished manuscript, West Virginia University, Regional Research Institute, Morgantown, WV, 1997.
2. Etzkowitz H. (1993). Enterprises from science: The origins of science-based regional economic development. *Minerva*, 31(3), pp. 326–360.
3. Elliott D. S., Levin S. L., Meisel J. B. (1988). Measuring the economic impact of institutions of higher education. *Research in Higher Education*, 28(1), pp. 17–33.
4. Bluestone B. UMASS/Boston: An Economic Impact Analysis, 1993.
5. Huggins R., Johnston A. (2009). Knowledge networks in an uncompetitive region: SME innovation and growth. *Growth and Change*, 40(2), pp. 227–259.
6. Agasisti T., Egorov A., Zinchenko D., Leshukov O. (forthcoming) Universities' efficiency and regional economic growth: Empirical evidence from Russia
7. Prioritetnyj proekt «Vuzy kak centry prostranstva sozdaniya innovacij» [Priority project «Universities as Centers for Creation of Innovation»], available at: <https://минобрнауки.рф/проекты/вузы-центры-инноваций> (accessed 03.09.2018).
8. Regiony Rossii. Social'no-jekonomicheskie pokazateli [Russian Regions. Socio-economic Indicators], available at: <http://www.gks.ru> (accessed 03.09.2018).
9. Srednespisochnaja chislennost' rabotnikov vseh organizacij po monogorodam za 2016 god: Federal'naja sluzhba gosudarstvennoj statistiki [Average Number of Workers in Industrial Towns for 2016: the Federal Service of Governmental Statistics], available at: <http://www.gks.ru> (accessed 03.09.2018).
10. Maslova A. N. Monogoroda v Rossii: problemy i reshenija [Industrial Towns in Russia: Problems and Solutions]. Kontury global'nyh transformacij: politika, jekonomika, pravo [Outlines of Global Transformations: Politics, Economics, Law], 2011, vol. 4, № 5.
11. Rasporjazhenie Pravitel'stva RF ot [Decree of the Government of the Russian Federation] 16.04.2015 N668-r.
12. Informacionno-analiticheskie materialy po rezul'tatam provedenija monitoringa jeffektivnosti dejatel'nosti obrazovatel'nyh organizacij vysshego obrazovaniya [Information and Analytics for Activities of Higher Education Institutions], available at: <http://indicators.miccedu.ru/monitoring/?m=vpo> (accessed 03.09.2018).
13. Revenko N. Ph., Chikurova O. V., Silivanova O. A. Vlijanie gradoobrazujushhego vuza na demograficheskiju



situaciju v monogorode [Influence of a City-forming University on Demography of an Industrial Town]. *Journal of Izhevsk University*, 2017, vol. 20, № 3, pp. 80–85.

14. Gubin V. A., Ogorodnikova T. G. Osobennosti cen-nostej studentov na jetape obuchenija v vuze v uslovijah monogoroda [Students' Values in industrial Towns]. *Volga Science journal*. 2013, vol. 10 (26), pp. 91–100.

15. Bogdanova I. N., Kadyrova X. P. Problema migracii molodezhi monogorodov i puti ee reshenija [Problem of Youth Migration from Industrial Towns and Its Solutions]. *Russian Higher Education*, 2015, vol. 5, pp. 161–163.

16. Akhmedova D. R. Professional'naja socializacija molodezhi v uslovijah sovremennogo monogoroda: nekotorye protivorechija processa i puti povyshenija jeffektivnosti [Professional Youth Socialization: Some Contradictions of the Process and Ways to Increase the Efficiency]. *Contemporary Research of Social Issues*, 2011, vol. 8, № 4.

17. Pavlova A. N. Diversifikacija dejatel'nosti vuza na rynke obrazovatel'nyh uslug v monogorode [Diversification of University's Activities on the Market of Educational Services in Industrial Town]. *Contemporary Knowledge-intensive Technologies*, 2012, vol. 1 (29), pp. 55–59.

18. Arskiy A. A. Virtual'nye filialy kak osnova sistemy vysshego obrazovaniya v monogorodah [Virtual Branches as a Base for Educational System in Industrial Towns]. *Marketing and Logistics*, 2015, vol. 1–1(1), pp. 4–8.

19. Clark B. R. The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective. Berkeley, CA: University of California Press, 1983.

20. Pusser B. The state, the market and the institutional estate: Revisiting contemporary authority relations in higher education. In *Higher Education*. Springer, Dordrecht, 2008, pp. 105–139.

21. Knyazev E. A., Drantusova N. V. Differenciacija v vysshem obrazovanii: osnovnye koncepcii i podhody k izuchen-

iju [Differentiation in Higher Education: the Main Concepts and Approaches to Study]. *Universities' Management: Practices and Analysis*, 2012, vol. № 5, pp. 43–52.

22. Froumin I., Kouzminov Y., Semyonov D. Institutional diversity in Russian higher education: revolutions and evolution. *European Journal of Higher Education*, 2014, 4(3), pp. 209–234.

23. Abankina I. V., Abankina T. V., Filatova L. M., Nikolaenko E. A. Tendencii izmenenija obshchestvennogo sprosa na vysshee obrazovanie v sovremennoj Rossii [Trends of Change of Public Demand for Higher Education in Russia]. *Educational Studies Moscow*, 2012, № 3.

24. Natkhov T., Polishchuk L. Inzhenery ili juristy? Instituty i spros na vysshee obrazovanie [Engineers or Lawyers? Institutes and Demand for Higher Education]. *Economic Studies Moscow*, 2012, vol. 10, pp. 30–51.

25. Platonova D., Semyonov D. Program Diversification and Specialization in Russian Higher Education Institutions, 2014.

26. Knyazev E. A., Drantusova N. V. Institucional'naja dinamika v rossijskom vysshem obrazovanii: mehanizmy i traektorii [Institutional Dynamics in Russian Higher Education: Machinery and Trajectory]. *Universities' Management: Practices and Analysis*, 2013, vol. 1, № 83, pp. 6–17.

27. Marginson S., Rhoades G. Beyond national states, markets, and systems of higher education: A glonacal agency heuristic. *Higher education*. 2002. vol. 43. № 3. pp. 281–309.

28. Polishchuk L. I., Livni E. Kachestvo vysshego obrazovaniya v Rossii: rol' konkurencii i rynka truda [Quality of Higher Education in Russia: the Role of Competition and Labor Market] // *Educational Studies Moscow*, 2005, № 1.

29. Perry B. Universities and cities: governance, institutions and mediation. *Built Environment*. 2011. 37(3), pp. 245–259.

Информация об авторах / Information about the authors:

Романенко Ксения Романовна – аспирант, аналитик, Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»; 8 (495) 772-95-90 (*22126); kromanenko@hse.ru.

Шибанова Екатерина Юрьевна – магистрант, аналитик, Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»; 8 (495) 772-95-90 (*22126); eshibanova@hse.ru.

Абалмасова Екатерина Сергеевна – аспирант, стажер-исследователь, Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»; 8 (495) 772-95-90 (*22126); eabalmasova@hse.ru.

Егоров Алексей Алексеевич – аспирант, аналитик, Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»; 8 (495) 772-95-90 (*22126); aegorov@hse.ru.

Ksenia R. Romanenko – Post-graduate Student, National Research University Higher School of Economics, Analyst, Institute of Education, Laboratory for University Development; +7 (495) 772-95-90 (*22126); kromanenko@hse.ru.

Ekaterina Yu. Shibanova – Master Student, National Research University Higher School of Economics; +7 (495) 772-95-90 (*22126); eshibanova@hse.ru.

Ekaterina S. Abalmasova – Post-graduate Student, National Research University Higher School of Economics; +7 (495) 772-95-90 (*22126); eabalmasova@hse.ru.

Alexey A. Egorov – Post-graduate Student, National Research University Higher School of Economics; +7 (495) 772-95-90 (*22126); aegorov@hse.ru.



УНИВЕРСИТЕТ INC.: ОТ АКАДЕМИЧЕСКОЙ КОРПОРАЦИИ К ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМУ ПРОИЗВОДСТВУ

Участники: И. Р. Агамирзян, Т. М. Атнашев, К. В. Зиньковский, А. К. Ключев, О. В. Лешуков,
И. В. Павлюткин, Е. А. Савелёнок, П. А. Сафронов.

Консерватизм академических структур очевиден. Однако не менее очевидно и внедрение корпоративных форм и стиля управления в вузах. В университетах и при университетах создаются проекты и компании, производящие интеллектуальные продукты и услуги. Спектр новой деятельности университетов простирается от медиапредпринимательства, туристической и культурной сферы до инжиниринга, землеустройства и фармакологических разработок. При этом обсуждение изменений в высшем образовании часто актуализирует конфликт сторонников менеджериализма и академической автономии: в какой мере корпоративные ценности академии можно сохранить, занимаясь бизнесом? В рамках предлагаемой дискуссии предложен иной разворот проблемы. Мы хотим обсудить, каким образом в условиях нарождающегося университетского бизнеса можно задать новое определение академической автономии, которое позволит высшим учебным заведениям не следовать пассивно в фарватере изменений социального порядка, а определять их. Для организации обсуждения было сформулировано несколько рамочных вопросов, которые задают не столько план высказываний, сколько тематическое поле. Это следующие вопросы: 1. Являются ли изменения, связанные с проникновением бизнеса и корпоративных подходов в вузы, устойчивым трендом? 2. Как связана академическая свобода и университетский бизнес в российском и мировом контексте? 3. Каковы приоритеты организационного проектирования в контексте проникновения в них бизнеса (на примере российских университетов)? 4. Какова позиция основных участников университетской жизни по отношению к этим изменениям?

Игорь Рубенович Агамирзян, вице-президент Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»

Происходящее сегодня в университетах является некой демонстрацией и частным случаем смены парадигмы жизни человека в новом технологическом укладе, постиндустриальном обществе. Мы живем в мире, в котором основой жизнедеятельности человека стала информация и информационные технологии. Так не было в те годы, когда я родился и учился. При этом такой процесс перехода довольно длительный: он начался в начале 1970-х гг. и продолжается до сих пор. Данный переход меняет очень и очень многое. По своей масштабности он сравним с периодом европейской индустриализации, когда похожую роль сыграло всеобщее распространение грамотности. Сейчас также ощутима потребность в совершенно новой культуре функционирования всего человеческого общества в целом и конкретных людей, которые для того, чтобы их на уровне общественного мнения можно было воспринимать как культурных представителей общества, должны обладать совсем другим набором навыков, чем это было 50 лет назад. Несмотря на то что мы привыкли к тому, что культура – это объект статический, она на самом деле меняется во времени. Самый тривиальный пример – это требования к знанию иностранных языков. В XIX в. нужно было знать французский язык для того, чтобы считаться культурным человеком, в XX в. – английский, а в XXI в. – возможно, что и китайский. Есть какие-то вещи, которые считались на заре соответствующей технологической волны атрибутом профессионализма, а потом становились атрибутом нормального социализированного культурного человека. Например, в начале XX в. профессия шофера была нормальной высококвалифициро-

ванной профессией, которой владели единицы, через сто лет человек, не умеющий водить автомобиль, воспринимается как некое исключение из правил, у него для этого, как правило, есть какие-то специальные объяснения. На мой взгляд, то, что происходит в академической среде, является отражением всего этого процесса в целом и, как часто бывает, принимает несколько утрированные формы, выбивающиеся за рамки того, как это в обществе устроено. Мне кажется, очень важно осознать тот факт, что сегодня образование сводится не к передаче фактологии или набора знаний, как было в университетской среде еще относительно недавно. Тогда общество существовало в условиях информационного дефицита, сегодня мы живем в совершенно другой среде, в которой информация выплескивается за края и нужно учиться другим навыкам. Нужно учиться ее анализировать, нужно учиться выбрасывать излишнюю либо недостоверную, а вовсе не собирать крупинки информации по малодоступным источникам, то есть культура анализа и работы с данными стала фундаментальным требованием к культурному человеку сегодня. То же самое с культурой предпринимательства, которое в самых разных формах превращается в элемент организации общественной жизни в целом. Предпринимательство – это вовсе не обязательно гаражные стартапы или все то, что у нас любят понимать под молодежным движением. Университетское предпринимательство вообще-то в мире в основном профессорское, а не студенческое. В реальном предпринимательстве огромная доля внутрикорпоративного предпринимательства, а не внешнего, когда, собственно, проекты внутри корпорации начинаются как предпринимательские стартапы. То же самое происходит и в университетах, это просто элемент новой культуры. Наконец, культура коммуникаций как внутренних, так и внешних. Мы на самом деле очень плохо умеем коммуницировать с внешним миром, но при этом надо признать, что и внутренняя коммуникация в разных организациях (начиная от органов государственной власти и заканчивая академической средой) устроена из рук вон плохо. В таком сложном информационном окружении, в котором мы живем, без эффективной коммуникации и внутри, и снаружи сделать оказывается почти ничего невозможно. Поэтому мой ответ на ключевой вопрос о том, является ли это долгосрочной тенденцией, – да, является, более того, мы только в начале этого пути. В силу естественного и понятного консерватизма академической среды мы сейчас оказались, скорее, в состоянии догоняющего по отношению к орга-

низованным современным образом платформенным транснациональным корпорациям. И они будут диктовать свои правила ближайшие десять лет и академической среде, и обществу, и правительству.

Петр Александрович Сафронов, независимый исследователь, консультант по образованию компании ProctorEdu

Что означает утверждение о том, что сегодня что-то поменялось, если говорить об университетах? Больше невозможно непроблематично утверждать, что университеты занимаются производством и трансляцией знаний. В радикальной формулировке можно даже сказать, что у университетов это получается плохо или вообще не получается. Почему университеты раньше вообще могли заниматься трансляцией знаний? Потому что они находились на твердой почве культурной общности, гарантированной селективным доступом в учебные заведения, общей образовательной подготовкой и едиными дидактическими технологиями.

Невозможность транслировать знания определяется отсутствием культурной общности: в массовых университетах слишком разнороден преподавательский и студенческий контингент. В этом смысле каждый следующий шаг по трансляции знаний в классическом формате общения учитель-ученик проваливается в пустоту. Этот формат к тому же часто не обеспечен предварительными договоренностями по условиям коммуникаций всех игроков. Есть однако и вариант придания другого смысла вызывающему раздражение утверждению, касающемуся того, что университеты являются местом фундаментальной науки. Невзирая на понятный скепсис, который влечет подобное утверждение, следует все-таки задуматься о том, что в условиях отсутствия культурной общности университеты могут делать сознательный выбор в пользу построения ее на новых основаниях. Это переизобретение начал человеческой солидарности, переутверждение тех принципов, которые связывают не только академическую корпорацию, но и всех, на кого она оказывает влияние.

Относительно устойчивости изменений, связанных с проникновением бизнеса в вузы. Из сказанного мной выше следует, что у нас сейчас нет возможности ясно отличить вуз от «невуза» – в том смысле, что знания там не транслируются или транслируются плохо, монополия на эту трансляцию университетом утеряна, культурной общности университеты не демонстрируют.

Поэтому мой ответ на данный вопрос заключается в том, что нам нужно говорить не о проникновении корпоративных подходов в вузы, а просто о том, что сняты границы между одним и другим, позволяющие описывать это в терминах проникновения.

Мы имеем ситуацию, когда университеты пытаются мимикрировать под те образцы, которые сегодня циркулируют, потому что сами они больше не являются местом производства культурных образцов. В этом смысле можно говорить, что в ближайшее время университеты будут в бизнесе (и не только в нем) искать себе некоторый образец, обеспечивающий их легитимность.

Имея ситуацию кризиса смыслопорождения внутри университетов, мы можем обоснованно предположить, что попытки переопределить университет в терминах, которые ему не имманентны, то есть являются исторически внешними по отношению к тому, чем он занимался ранее, будут довольно устойчивы и, естественно, они будут ограничивать академическую свободу в смысле способности академической корпорации самой формулировать цель своих занятий. Академическая свобода будет не то чтобы ограничиваться, она просто станет лишена практической опоры на реальную университетскую практику.

Свобода бессмысленна без представления о том, для чего эта свобода нужна, для каких принципиальных вопросов, определяющих жизнь человека и его смерть (вспоминая идеал платоновской академии), все это существует. Если такой ясности нет, то свобода превращается в пустое понятие и никакой драмы в присвоении этого понятия другими «заинтересованными сторонами» нет, а есть историческая логика.

Мы сегодня наблюдаем именно эту ситуацию и в мировом, и в российском контексте, на мой взгляд, тут нет существенной разницы. И мы опять-таки будем ее наблюдать столь долго, сколь академическая корпорация будет отказываться от вопроса о новом основании своего единства.

Организационное проектирование, которое осуществляется на пустом пространстве, нуждается в том, чтобы задать какие-то базовые рамки и процедуры, то есть нуждается в том, чтобы проделать вот эту работу построения фундамента. Как бы этот фундамент ни строить – есть нужда в правилах, в соответствии с которыми этот фундамент возводится, затем оценивается его прочность. Поэтому основной приоритет организационного проектирования в российских университетах и в общем контексте образовательной политики, касающейся высшего образо-

вания сегодня в России, – это последовательная элиминация всего того, что делается по непонятным правилам, как, например, распределение контрольных цифр приема, формирование преподавательской нагрузки, организация материальной помощи студентам и т. д.

С учетом отсутствия элементарных процедурных норм в российской образовательной политике вообще и в целом в секторе высшего образования понятно, что стейкхолдеры, которые могут влиять на эту ситуацию только косвенно своим выходом или равнодушием (я имею в виду студентов и профессорско-преподавательский корпус), демонстрируют широкий спектр негативных эмоций от равнодушия до разочарования, гнева и возмущения. Это редко завершается попытками публичного возмущения, хотя они есть в России, существует профсоюз «Университетская солидарность», существуют другие группы коллег, которые в Уральском федеральном университете, в Высшей школе экономики, в РГГУ пытаются оппонировать вопиющим нарушениям такого рода процедурной справедливости, но вместе с тем понятно, что эта позиция всегда будет носить реактивный характер, то есть она не адресуется главному вопросу, который я обозначил раньше: «Что нас объединяет кроме того, что мы кем-то обижены?» Строить солидарность на основе обиды, разочарования, например, тем, что преподаватели не дают знаний, или разочарования преподавателей тем, что растет катастрофически их нагрузка и т. д. – это плохой ход. Это попытка выстраивать негативную идентичность там, где востребованы позитивное утверждение и позитивная позиция.

Евгений Алексеевич Савелёнок, доцент кафедры менеджмента инноваций Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»

Когда я слышу, что университет – это корпорация, мне сразу вспоминается фраза из «Записок Пиквикского клуба»: «Очень хорошо, – сказал мистер Уинкль, когда его вызвали на дуэль, думая про себя, что очень плохо».

Мне кажется, что вопрос о том, является ли и становится ли университет корпорацией, имеет две стороны. С одной стороны, наверное, это все очень правильно и даже хорошо, с другой стороны, это может быть и неправильно, и очень нехорошо. Чаще всего, когда говорят, что университет – это корпорация, имеется в виду, что университет приобретает похожие черты в части управления, организационной структуры, корпоративной культуры,

то есть он становится просто похож на корпорацию. Следовательно, сотрудники университета – это сотрудники корпорации. Но если университет – это корпорация, кто тогда в ней студенты?

Когда я самостоятельно отвечаю на вопрос, является ли университет корпорацией, мне ближе подход, что является, но в том смысле, что сотрудниками этой корпорации являются студенты. И это для меня рождает некий новый образ корпорации, и, соответственно, университета. Движение в сторону Университета Inc. – это не вопрос заимствования университетом корпоративных правил и методик, а вопрос, скорее, переосмысления содержательных и форматных рамок деятельности его сотрудников, в первую очередь, студентов как наиболее многочисленного класса сотрудников.

Есть исследовательские данные, что только 37% студентов приходят в университет за профессиональным развитием, то есть чтобы получить на определенном факультете профессию и дальше в ней совершенствоваться. По практике мне кажется, что этот процент сильно меньше. Добавим к этому то, что уже сказано коллегами – университет перестает быть специализированным центром по созданию и трансляции знаний. Возникает вопрос, что вообще студенты делают, могут или должны делать в университете? При этом вопрос, что делают сотрудники в корпорации, не возникает – они, естественно, работают и приносят, каждый в меру своей работоспособности и ответственности, доход корпорации. Соответственно, есть две плоскости вопроса: 1) могут ли студенты приносить прибыль университету (помимо оплаты за обучение); 2) в чем разница между «работой» в университете и в корпорации. Иными словами, чем университет может занять студента на 2, 4 или 6 лет, чтобы это не выходило за рамки существующих представлений об университетской идентичности, но расширяло его профессиональную рамку.

Традиционное занятие для студентов помимо учебы – исследования. Поэтому лично для меня это большая профессиональная проблема, когда я студентам магистратуры на научно-исследовательском семинаре в сентябре начинаю рассказывать о том, что они за два года должны стать исследователями, то есть сначала написать курсовую работу, потом магистерскую диссертацию, между делом писать статьи, готовить доклады и пр. Каждый раз мне стоит некоторых усилий объяснить, зачем это им нужно. Потому что я сам понимаю, что за два года исследователями они не станут и, скорее всего, им это и не нужно.

Исследовательская деятельность студентов все более становится сродни улыбке Чеширского кота: формально все это есть – работы, доклады, даже статьи, реально все это не конвертируется ни в личный доход студента (кроме его зачетки), ни в доход университета как корпорации (кроме очередных КЦП).

Переосмысление университетской идентичности применительно к развитию университета в сторону Университета Inc. – это, прежде всего, переосмысление той деятельности, которой заняты его сотрудники (студенты). Новое содержание этой деятельности требует новых форматов. Как один из возможных форматов исследовательской деятельности студентов – производство ими так называемого «интеллектуального продукта».

Чтобы обучение студента стало «производительным» не только для зачетки, следует перевернуть представление о том, что может составлять исследовательскую проблематику: перейти от парадигмы «вот проблема, студенту поручено ее изучать, поэтому это должно быть ему интересно» к парадигме «вот проблема, она интересна студенту, поэтому он ее изучает». При таком подходе итогом образовательной деятельности студента является решение им его собственных профессиональных задач.

Формой существования данного решения является «интеллектуальный продукт».

В качестве гипотезы: университет становится корпорацией не потому, что его система управления все более и более напоминает корпоративную, а потому, что он начинает массово производить некий интеллектуальный продукт, который востребован в профессиональной среде. Этот продукт не является результатом собственно исследовательской деятельности ППС и НПР университета, не производится на гранты и бюджеты, а появляется в недрах самого образовательного процесса, построенного по принципу «обучения через исследование». И «продавцом» этого продукта является не сам университет, а непосредственно его студенты и выпускники. Представим себе корпорацию, у которой каждый год есть несколько тысяч добровольных менеджеров по продажам, лично заинтересованных в результатах продаж, и нам станет понятнее потенциал Университета Inc.

Алексей Константинович Ключев, главный редактор журнала «Университетское управление»

Становятся ли университеты бизнес-структурами? На мой взгляд, не становятся, перестали

двигаться в этом направлении около десяти лет назад. Действительно был тренд на заимствование управленческих технологий из бизнеса, однако сегодня этот тренд становится все менее значимым. В настоящее время когорта университетов, которые могут претендовать на название «предпринимательский», крайне узкая и становится все меньше. Мне кажется, что происходят процессы превращения университетов в подобие государственных структур. Откуда берутся ректоры в современных университетах? Примеров, когда в университет приходил бы человек из бизнеса, из какой-то крупной корпорации практически нет. Большей частью кадры управления университетами формируются из представителей органов власти. Соответственно, и управленческие технологии они приносят оттуда. Бизнес-технологии мы имеем только в очень узком сегменте университета: пиар и реклама, отдельные фрагменты в области финансового менеджмента, а в области работы с персоналом, в области академического управления – почти ничего. Конкурируем ли мы с бизнесом? Абсолютно не конкурируем. Наш «фронт-офис» в конкуренции с бизнесом – это так называемые малые инновационные предприятия, но их масштабы деятельности в лучшем случае составляют 3–4 млн руб. годового оборота, то есть минимальный объем генерации продукции. Даже для экономики малого города это крошечный масштаб бизнеса.

В отношении академической корпорации стоит честно сказать, что у нас ее нет. Во-первых, границы размыты. В университетах 25–30% – это люди, которые работают по совместительству, и их доля растет, есть устойчивая статистика. Во-вторых, даже постоянный персонал, как правило, не имеет устойчивых экономических интересов в своем университете, так как они еще где-то работают помимо собственного вуза. В-третьих, способны ли мы как корпорация защищать свои интересы? Абсолютно неспособны! Можно увидеть, что высшая школа проиграла все свои «битвы» на протяжении всей новейшей истории.

Что касается организационного плюрализма, то мы не находимся в подобной ситуации. Фактически сегмент негосударственного образования исчезает, более того, этот сегмент становится все менее глубоким и рутинным. Мы проводили исследование предпринимательского образования и обнаружили, что в негосударственных вузах оно организовано даже хуже, чем в государственных. Частные вузы больше боятся проверок и аккредитации, и потому реже идут на эксперимент, хотя именно они должны работать на рыночный

сегмент. У нас действительно сегодня появилось больше разных университетов, но они разные не организационно, а скорее, решают разные задачи: федеральные, национально-исследовательские, опорные и все остальные.

Для сравнения: в Казахстане есть университеты-корпорации, и они действительно работают как корпорации и с точки зрения законодательства, и с точки зрения устройства, то есть присутствуют разные по своим организационным типам университеты. Мы же застряли в одном сегменте этатистской модели вуза и живем в условиях выстраивания все более вертикальной схемы управления в наших университетах.

Иван Владимирович Павлюткин, доцент кафедры экономической социологии Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»

Мне кажется, что есть три базовые проблемы, которые нужно решить в связи с понятием университета как корпорации.

Первая проблема – это права собственности. Когда мы говорим о корпоративном капитализме в университете, то это понятие исторически ему чуждо, потому что в университетском сообществе отсутствует понятие права собственности на знание, на то, что говорится внутри аудитории или на научном семинаре. Сегодня, когда команда ученых из разных университетов хочет запустить общий проект по гранту, это может быть инжиниринговый проект или академический проект, не связанный с прикладной задачей, то возникает вопрос, через какую корпорацию этот грант проводить и кто будет владеть правами на результаты интеллектуального труда. Каждый администратор университета, естественно, хочет, чтобы проводили через него, так как в качестве корпорации он заинтересован в том, чтобы права собственности не были привязаны к университетскому сообществу, перекрывающему границу отдельной организации. Альтернативой этому размытому институту собственности было бы то, что антропологи называют «дарообменом». Если проводить аналогии с антропологическими образами, то, в отличие от капиталиста, который заинтересован в аккумуляции богатства и распространении прав на него, в университете живут «большие люди» (big man). Они аккумулируют не материальные богатства, а идеи и знания, то есть то, что является общим и передается как дар. В этом контексте видный ученый – это не тот, кто много ресурсов аккумулировал за счет публикаций и патентов, а тот, у кого есть много «должников», учеников и коллег, людей, которым он раздал «дары», кото-

рые их приняли и передают их дальше. И это две разные логики устройства университета как корпорации. В первом случае капиталистов, с ярко выраженными правами собственности, а во втором «больших людей», где права собственности на знание если не отсутствуют, то сведены к минимуму. Сегодня происходит трение между двумя этими логиками.

Возникает вопрос – если эти «большие люди» ничего не капитализируют, то откуда берутся ресурсы? Если мы посмотрим на большинство западных университетов, то источником формирования перспективных исследований и устойчивости для них исторически являются большие дары, а сегодня эндаументы и публичные кампании по сбору пожертвований. Это могут быть пожертвования меценатов, выпускников, людей, которые считают важным быть сопричастным университетскому сообществу. Эти ресурсы являются одной из частей в круге дарообмена. Количество эндаументов в России порождает вопрос, почему у нас нет подобной культуры «дарения». Конечно, университет участвует и в рыночном обмене, но напряжение внутри сообщества может нарастать в связи с конфликтом этих двух логик или культур.

Вторая проблема – это производительность. Крупные вложения в университеты и крупные обязательства, которые берут на себя его администраторы предполагают сегодня, что мы как ученые плохо производим, у нас плохая производительность труда. У ученых теперь есть показатели отчетности, побуждающие их делать публикации и демонстрировать свою производительность. Но я думаю, что изначально подобная производительность университетам была чужда. Вообще университет – это иноперативное сообщество, оно непроизводительное, праздное. Ученые собираются и обсуждают, и именно в этом общении рождается что-то интересное и новое. Университет исторически наполнен большим количеством церемоний и ритуалов, интеллектуального общения, определенного течения времени. Корпоративный капитализм предполагает, что ученый должен производить, оперативно выполнять задачи, а не придаваться общей праздности.

Третье – это связанность университета в ситуации напряжения между академиками и администраторами. Я бы разделил здесь два понятия – связанность и сцепленность. В рамках корпоративного капитализма более уместно понятие организационной сцепленности, взятое у К. Вейка. Университет никогда не был «сильно сцеплен», никогда не было линейного управления «поставка администратором задачи – выполнение профессором задачи».

Это всегда было «слабое сцепление», допускающее степень свободы, наличие буферной зоны. И поэтому университетом очень сложно управлять, так как это не управление результатами, а скорее, следствиями того, что придумал ученый. Сильное административное управление, рождающее «сильное сцепление» между факультетом и администрацией и может привести к «пробуксовыванию» в процессе общего движения. Например, одним из следствий может стать появление большого числа мусорных публикаций, которые возникают в силу такого административного управления в ответ на взятые обязательства. В связи с университетом как корпорацией возникает феномен «сильной сцепленности» организации, но ее «слабой связанности» и в результате разрушения целостности университета.

В результате, как мне кажется, разговор про различия в логиках университетской организации – это разговор про ценности и добродетели, про то, какой образ жизни университетского сообщества нам более важен. Я отчасти согласен, что нам сейчас сложно выбрать этот способ жизни, но я уверен, что внутри себя университеты это различие хотят производить. И если эти три вопроса как-то решить, то это ключ к правильному управлению университетом.

Олег Валерьевич Лешуков, научный сотрудник проектно-учебной лаборатории «Развитие университетов» Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»

В нашей дискуссии меня больше всего волнует вопрос оснований того, что в университете должно быть предпринимательство. Зачем оно необходимо вузам, студентам, преподавателям и т.д.? Есть простое обоснование: это соответствует государственной политике и нашему движению к новому технологическому укладу, но я бы хотел разобраться более детально, исходя из своего опыта исследования региональных вузов России и опыта их стратегического консультирования.

Какие проблемы я вижу у региональных вузов, с которыми сталкиваюсь в рамках исследований? Вузы – это очень инертные и консервативные организации, что само по себе противоречит понятию предпринимательства. Часто государственное регулирование просто не позволяет вузам быть гибкими и рисковать, так как нужно соответствовать показателям и обеспечивать результат. Я ознакомился с аналитикой, которая демонстрирует, что за год университет заполняет двадцать

две статистические формы, которые в сумме содержат четырнадцать тысяч показателей. При таком объеме вузы теряются, забывая про бенчмарки и целевые показатели. Необходимость соответствовать бюрократическим нормам и формализм губят любую зарождающуюся среду для развития предпринимательства в вузе. Там, где ростки предпринимательства присутствуют, очень часто это происходит без студентов. Примеры структур в больших университетах, которые занимаются разработками, прототипами, новыми идеями и в которые закрыт вход студентам, существуют и нам знакомы.

Во-вторых, государственные нормы требуют от вуза, если он занимается предпринимательством, показывать определенную отдачу для университета в виде роялти, доли в компании и пр. В результате единственная легальная возможность для университетов заниматься предпринимательством основана на Федеральном законе № 217-ФЗ «О создании малых инновационных предприятий».

Я знаю примеры, когда в развитых регионах компании, организованные как МИПы, сталкиваются с проблемой при привлечении венчурного финансирования, так как их буквально просят перейти в другую организационную форму и избежать участия университета как учредителя, потому что такая негибкая структура в составе учредителей, как государственный вуз, выступает дополнительным риском.

В-третьих, плохие инфраструктурные условия, включая и кадровый потенциал, и высокую нагрузку преподавателей. В результате некоторые преподаватели покидают университеты, чтобы работать со школьниками в Кванториумах, где есть возможность реализовывать гораздо более амбициозные проекты. Это же распространяется и на позицию студентов, и на позицию преподавателей в университетах.

И последнее, это нестабильная социально-экономическая внешняя среда, низкий запрос на появление инноваций, новых решений, новых идей и разработок, которые может генерировать университет.

Подводя итог, мы видим, что текущая ситуация, в которой находятся университеты, является довольно депрессивной: формально университеты не могут рисковать и отвечать на внешние вызовы промышленного развития, которые сейчас возникают, а также имеют большие ограничения в гибкости.

Что в результате происходит на практике? Первый вариант: вузы начинают подстраиваться

и мимикрировать, чтобы достигать формальных показателей. Второй вариант: вузы занимаются новой, сложной для себя деятельностью в качестве благотворительности. По моему опыту, зерна реального предпринимательства начинают зарождаться в тех университетах, которые воспринимают его как внутреннюю инициативную задачу, не связанную с формальными требованиями сверху. Здесь возможно два ответа, зачем вузы это делают. Первое – они могут это делать для модернизации своей образовательной деятельности, основывая ее не только на получении формальных знаний (для чего у современных студентов, благодаря развитию технологий, есть большие возможности вне вуза), но и на привязке обучения к конкретной деятельности. То есть это позволяет вузам трансформировать образование в более практико-ориентированное. Второе – вузы делают это, чтобы повысить свои конкурентные преимущества в условиях сокращения количества университетов и возрастания различных рисков в системе высшего образования. Если университеты не начнут предоставлять новые возможности студентам, а также регионам и предприятиям, им будет тяжело конкурировать. Кроме того, существуют серьезные барьеры для развития предпринимательской деятельности университетов – невозможно свободно привлекать денежные средства, сложно находить и привлекать высококвалифицированных экспертов из реального сектора. Однако существуют примеры, когда вузам удавалось, начиная предпринимательскую деятельность на первом этапе как благотворительную и преодолевая указанные барьеры, на втором этапе находить решения для того, чтобы у них зарождались предпринимательские проекты.

Тимур Михайлович Атнашев, старший научный сотрудник Института общественных наук, РАНХиГС

Перспектива переноса управленческих моделей на университеты – это базовая метафора корпоративизации университета. Она в целом точно описывает часть происходящих в системе высшего образования процессов. Продолжается перенос таких моделей, например, через внедрение показателей эффективности и различных метрик, которое происходит и в образовании, и в государственном управлении. Перенос управленческих инструментов из бизнеса в сектор государственного управления и некоммерческий сектор, с одной стороны, является универсальным явлением. С другой стороны, существует универсальный же вывих, связанный

с тем, что инструменты часто переносятся без реальной задачи, для которой они были исходно разработаны – а чтобы было «как сейчас носят». Хороший управленческий инструмент возникает под конкретную задачу. После успешного внедрения в конкретных случаях часто формируется управленческая мода, которая проверяет его на прочность и постепенно происходит расширение поля приложения инструмента, не всегда удачно. В результате заранее очевидны ограничения переносов любых управленческих практик. В частности, при переносе управленческих практик из бизнеса в университеты становится очевидно отсутствие собственника или ключевого стейкхолдера. При этом на данном этапе существует сходный с рыночным механизм «спроса» со стороны учащихся, соответственно, конкуренция за них. С точки зрения отсутствия стейкхолдера, аналогичного собственнику бизнеса, также можно использовать корпоративную метафору, с ее классической проблемой агента-принципала. В бизнесе все корпоративное управление построено таким образом, чтобы максимизировать в соответствии с долгосрочными интересами собственника и других стейкхолдеров активность команды сотрудников «внутри» корпорации. Принципиальным условием для корпоративного управления является наличие внешнего стейкхолдера с относительно проясненными целями, который пытается достигнуть этих целей через инструменты корпоративного управления в рыночной конкурентной среде. Вторая важная вещь для корпоративного управления – это конкуренция, когда команды внутренних акторов борются за возможность работать в интересах стейкхолдеров на открытом рынке за ограниченный спрос, что и создает конкурентную среду. В современном российском образовании существует ощутимая конкуренция на уровне студентов. Возникает вопрос, а кто, собственно, принципал, «собственник» университетов? Сегодня таких принципалов несколько: руководство конкретного вуза со своей командой, студенты и Министерство образования, которое воздействует через стандартизацию, в отдельных случаях – органы исполнительной власти, курирующие вуз. Все эти группы лиц по своим интересам не похожи на группы собственников корпорации.

С одной стороны, мы не видим очевидного дизайнера системы, с другой стороны, мы не видим, чтобы дизайн системы в целом был направлен на инновации или «производство» нового знания. Этому раньше не препятствовали, но и не давали

никаких средств. Сегодня средства выделяются, но и присутствует стандартизация. И стоит отметить, что те самые регуляторы, которые отвечают за стандартизацию и контролируют ее, и являются самыми важными стейкхолдерами.

В заключение хотел бы напомнить общую модель Университета, предложенную А. Л. Зориным. Университет производит 4 важные вещи: новые знания, то есть фундаментальные научные исследования, дающие знание о мире, но не имеющие прямого применения; экспертизу, которая позволяет использовать новые знания для практических нужд и нужд образования; собственно преподавание, то есть распространение знаний и за счет этого изменение людей; и, наконец, соединение контура из этих трех элементов в одну среду. Университет работает, когда три ключевых компоненты хорошо работают и когда этот «контур» замкнут – по нему бежит ток. В этом смысле содержательная интеграция и взаимодействие университетов с бизнесом – задача, встроенная в ДНК классического образования. А вот перенос управленческих моделей бизнеса на управление университетами останется, скорее, имитационной деятельностью (при отсутствии сильных стейкхолдеров, ожидающих от вузов эффективности и инноваций).

Кирилл Викторович Зиньковский, академический руководитель магистерской программы «Управление в высшем образовании» Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»

В ходе дискуссии нам была продемонстрирована очевидная слабость университета по сравнению с бизнесом. Алексей Константинович Ключев обратил внимание на цифры, которые ясно и конкретно объясняют, что то, что происходит в вузах, это «нано»-масштаб по сравнению с любым бизнесом. С другой стороны, Игорь Рубенович Агамирзян обратил внимание на очевидные изменения в обществе, делающие предпринимательство обязательной частью университета.

Несмотря на наше текущее обсуждение, ответов на вопросы, которые возникают в связи с попыткой превращения вузов в корпорации пока нет. Это вопросы, связанные с собственностью, производительностью и управляемостью, а также вопросы университетских ценностей.

Хочу также заметить, что искать эти ответы приходится в «чистом поле» в том плане, что границы российского университета растворены, ценности практически девальвированы и, как очень точно заметил Евгений Алексеевич, студентов

надо чем-то занять. Похоже, что предпринимательство – это какой-то рецепт от этой проблемы, не потому, что оно способно что-то изменить, но потому что мы не видим пока никакой другой альтернативы. Будут ли предпринимательские университеты кроме всего прочего «производить» отношения людей, которые именно и характеризуют

университет – большой вопрос. Возможно, что требуется переопределить, что такое дух предпринимательства. Вполне возможно, что Университет Inc., о котором мы говорили, это и есть попытка найти новый дух предпринимательства в контексте университета и вернуть лидерство в наши университеты.



Университетское управление: практика и анализ
Том 22, №4, 2018

Журнал учрежден и издается:
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

Подписной индекс в каталоге Респечати №46431
Стоимость одного экземпляра — 1200 руб.



Редакция журнала:

Шеф-редактор *О. Т. Ключева*
Редактор и корректор *А. В. Бортникова*
Дизайн номера *А. И. Тропин*
Компьютерная верстка *В. В. Таскаев*
Интернет-редактор *С. В. Кульпин*
Перевод *О. А. Пашукова*

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору
в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций
ПИ № ФС 77-64441 от 31 декабря 2015 г.

Адрес редакции:

620083, г. Екатеринбург, пр. Ленина, 51, к. 243.
Тел./факс.: (343) 371-10-03, 371-56-04
+7 (912) 640-38-22

E-mail: publishing@umg.ru; umj.university@gmail.com

Электронная версия журнала: <http://umj.ru>

Подписано в печать 15.08.2018 г.
Формат 60 × 84 1/8. Уч.-изд. л. 14,7. Тираж 500 экз. Заказ № 291

Отпечатано в Издательско-полиграфическом центре УрФУ
620000, Екатеринбург, ул. Тургенева, 4

ПРИБРЕТЕНИЕ ЖУРНАЛА ВО ВТОРОМ П/Г 2018 г.

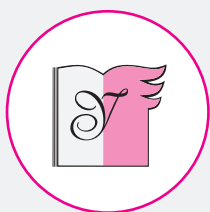
Заказ журнала	Стоимость, руб.		Способ оплаты
	1 экз.	3 экз.	
Журнал (твердая копия): 1. По каталогу Роспечати «Газеты. Журналы», подписной индекс издания 46431; по объединенному каталогу 2. В редакции журнала: – по почте: 620083, г. Екатеринбург, пр. Ленина, 51 – по электронной почте: umj.university@gmail.com	1200	3600	- Оплата в почтовых отделениях по каталогу Роспечати «Газеты. Журналы», подписной индекс 46431 - Оплата на сайте: http://www.rosr.ru/service/subscribe/ - Оплата через банк по выставленному счету - Оплата на сайте журнала банковской картой: Visa / MasterCard http://umj.usu.ru/pub/inside/32/
Журнал (pdf-file): В редакции журнала: – по почте: 620083, г. Екатеринбург, пр. Ленина, 51 – по электронной почте: umj.university@gmail.com	750	2250	- Оплата через банк по выставленному счету - Оплата на сайте журнала банковской картой: Visa / MasterCard http://umj.usu.ru/pub/inside/32/
Отдельная статья (pdf-file): В редакции журнала: – по почте: 620083, г. Екатеринбург, пр. Ленина, 51 – по электронной почте: umj.university@gmail.com	100		- Оплата через банк по выставленному счету - Оплата на сайте журнала банковской картой: Visa / MasterCard http://umj.usu.ru/pub/inside/32/
Корпоративная подписка для управленческих команд вузов: 3 печатных номера (1 компл.: № 1–6) в твердой копии и до 30 получателей электронной версии (pdf-файл)		35 000 в год	Оплата через банк по выставленному счету

При приобретении журнала через редколлегию нужно подать заявку, в которой указать плательщика, почтовый адрес для отправки журнала, а также количество экземпляров журнала.

На основании заявки вам будет выставлен счет, при необходимости заключен договор.

Авторы могут приобрести журнал по льготной цене 1 экз. 900 рублей.

Электронную версию (pdf-файл) авторы получают бесплатно на свой адрес электронной почты.



УНИВЕРСИТЕТСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ: ПРАКТИКА И АНАЛИЗ

Журнал «Университетское управление: практика и анализ»

является изданием, адресованным руководителям российских вузов, и распространяется как в государственных, так и в негосударственных вузах России.

Журнал публикует материалы по актуальным проблемам управления вузами, представляет лучшие практики управления, информирует о программах и проектах в области университетского менеджмента.

Авторами журнала являются практические работники, руководители вузов, специалисты в области университетского управления, представители органов власти.

Журнал включен Высшей аттестационной комиссией Министерства образования и науки Российской Федерации в перечень ведущих научных журналов.

Публикации в журнале бесплатны для всех категорий авторов.

Публикации

Основная тематика, поддерживаемая 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 руководители вузов и системы управления образованием, специалисты и исследователи в области менеджмента образования, докторанты, аспиранты, преподаватели вузов.

Для публикации статьи в журнале необходимо загрузить **материал в электронном виде в электронную редакцию**, объем до 1,5 авторских листов (1 а. л. = 40 тыс. знаков с пробелами); **аннотация к статье**, объем – до 200–250 слов, **ключевые слова**; **сведения об авторе** (ученая степень, звание, должность, место работы, адрес организации координаты: рабочий телефон, электронная почта, почтовый адрес) на русском и английском языках; **список литературы**; **список литературы** на латинице (раздел «References»).

Редакция может публиковать статьи в порядке обсуждения, не разделяя точки зрения авторов. Авторы опубликованных статей несут ответственность за точность приведенных фактов, статистических данных, собственных имен и прочих сведений, а также за содержание материалов, не подлежащих открытой публикации.

Подробную информацию о требованиях к оформлению статей можно прочитать на сайте журнала: www.umj.ru.

Банковские реквизиты журнала:

Журнал «Университетское управление»
ИНН 6670035271, КПП 667001001
Р/сч 40703810463040000067
в ПАО КБ «УБРИР»
г. Екатеринбурга
Кор/сч 30101810900000000795
БИК 046577795

Адрес редакции:

620083, г. Екатеринбург, пр. Ленина, 51.
Тел./факс: (343) 371-10-03, 371-56-04.
E-mail: umj.university@gmail.com
publishing@umg.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 instituted 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 inscribed by the Supreme Certifying Commission of Ministry General and Professional Education into the list of leading scientific Russian journals the containing publications of the main scientific results of doctoral theses.

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@umg.ru
www.umj.ru

