



# **ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ СТРУКТУРЫ РОССИЙСКОЙ СФЕРЫ ОБРАЗОВАНИЯ И АДАПТИВНОЕ ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ПОВЕДЕНИЕ**

**(НА ПРИМЕРЕ РОСТОВСКОЙ ОБЛАСТИ)**



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное автономное образовательное  
учреждение высшего образования  
«ЮЖНЫЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

**ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ СТРУКТУРЫ  
РОССИЙСКОЙ СФЕРЫ ОБРАЗОВАНИЯ И АДАПТИВНОЕ  
ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ПОВЕДЕНИЕ (НА ПРИМЕРЕ  
РОСТОВСКОЙ ОБЛАСТИ)**

*Монография*

Ростов-на-Дону – Таганрог  
Издательство Южного федерального университета  
2017

УДК 37.015.6(470.61)"1990/20"

ББК 74.4

И717

*Монография подготовлена при поддержке  
Российского фонда фундаментальных исследований (Российского  
гуманитарного научного фонда), грант № 15-32-01019 «Институциональные  
изменения структуры российской сферы образования и адаптивное  
экономическое поведение (на примере Ростовской области)»*

*Печатается по решению комитета по гуманитарному  
и социально-экономическому направлению науки и образования при ученом совете  
Южного федерального университета (протокол № 6 от 14 сентября 2017 г.)*

**Рецензенты:**

зав. кафедрой экономической теории и государственного управления  
Кемеровского государственного университета, доктор экономических наук,  
профессор *М. В. Курбатова*;

профессор кафедры информационной экономики Южного федерального универси-  
тета, доктор экономических наук, профессор *А. Ю. Никитаева*

**Авторы:**

В. В. Вольчик, Е. В. Фурса, Ю. В. Филоненко, Т. А. Зотова,  
В. В. Кот, Д. Д. Кривошеева-Медянцева, И. М. Ширяев,  
А. А. Оганесян, Е. С. Аверкиева, Д. Ю. Устинов

**И717 Институциональные изменения структуры российской  
сферы образования и адаптивное экономическое поведение  
(на примере Ростовской области) : монография / [В. В. Вольчик  
и др.] ; Южный федеральный университет. – Ростов-на-Дону ; Таган-  
рог : Издательство Южного федерального университета, 2017. – 212 с.**

ISBN 978-5-9275-2616-1

В монографии исследуется эволюция институциональной структуры высшего и дополнительного образования Ростовской области. Проводится анализ адаптивной рациональности и адаптивного поведения основных акторов в сфере высшего и дополнительного образования.

Данная работа является результатом исследований сферы российского образования, проведенных коллективом кафедры экономической теории и лаборатории «Институциональный анализ экономики» экономического факультета Южного федерального университета. Монография предназначена студентам, аспирантам и преподавателям вузов, руководителям образовательных организаций и сотрудникам органов государственной власти.

Печатается в авторской редакции.

УДК 37.015.6(470.61)"1990/20"

ББК 74.4

ISBN 978-5-9275-2616-1

© Южный федеральный университет, 2017

© Оформление. Макет. Издательство Южного  
федерального университета, 2017

## Содержание

|                                                                                                                           |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Введение .....</b>                                                                                                     | <b>4</b>   |
| <b>Глава 1. Эволюция институциональной и<br/>организационной структуры сферы образования<br/>Ростовской области .....</b> | <b>7</b>   |
| 1.1. Институциональная структура сферы образования<br>в контексте институциональных изменений .....                       | 7          |
| 1.2. Высшее образование в Ростовской области:<br>институциональный анализ.....                                            | 28         |
| 1.3. Развитие институтов дополнительного<br>профессионального образования в Ростовской области.....                       | 57         |
| <b>Глава 2. Институты, адаптивная рациональность<br/>и адаптивное поведение .....</b>                                     | <b>77</b>  |
| 2.1. Адаптивная рациональность в процессе<br>формирования и изменения институтов .....                                    | 77         |
| 2.2. Подходы к идентификации институтов.....                                                                              | 88         |
| 2.3. Интерпретативный анализ адаптивного поведения .....                                                                  | 103        |
| <b>Глава 3. Особенности адаптивного поведения<br/>в сфере высшего и дополнительного образования.....</b>                  | <b>129</b> |
| 3.1. Бюрократизация и адаптивное поведение в сфере<br>высшего образования .....                                           | 129        |
| 3.2. Специфика адаптивных стратегий в сфере<br>дополнительного профессионального образования .....                        | 145        |
| 3.3. Направления институциональных инноваций<br>в российской сфере образования.....                                       | 168        |
| <b>Заключение.....</b>                                                                                                    | <b>179</b> |
| <b>Литература .....</b>                                                                                                   | <b>182</b> |

## Введение

Настоящая монография является результатом исследований сферы российского образования, проведённых коллективом экономического факультета Южного федерального университета при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (Российского гуманитарного научного фонда), грант № 15-32-01019 «Институциональные изменения структуры российской сферы образования и адаптивное экономическое поведение (на примере Ростовской области)».

На протяжении последних лет как в целом по России, так и в Ростовской области в частности высока динамика институциональных изменений, обусловленная поиском путей обеспечения роста экономической и административной эффективности в сфере образования. С точки зрения институциональной экономики оценка эффективности происходящей трансформации должна опираться на анализ взаимосвязи между адаптивной рациональностью акторов и процессом создания и изменения формальных и неформальных институтов, на исследование влияния реализуемых государством мер в рамках реформы образовательной системы, распределения образовательной деятельности по различным организациям и изменения внутриорганизационных предписаний.

Так, подход, на который опирается предлагаемое исследование, сосредоточен на изучении адаптивного поведения акторов сферы высшего и дополнительного образования в контексте изменяющейся институциональной среды. Предметом исследования стала идентификация релевантных институтов, механизмов адаптации, неформальных действующих правил и практик, которые влияют на поведение акторов в сфере высшего и дополнительного образования в России (на примере Ростовской области).

В рамках исследования организованы и проведены

- анализ российской нормативно-правовой базы, регулирующей сферу предоставления образовательных услуг и деятельность организаций высшего и дополнительного образования на национальном, региональном и локальном уровнях;
- обзор практик государственного реформирования сфер высшего и дополнительного образования, реализованных в других странах;



- пилотное анкетирование (156 респондентов), использованное в дальнейшем для составления и детализации программ интервью, вводных, отслеживающих, проясняющих, конкретизирующих, структурирующих вопросов;
- глубинные интервью (50 респондентов) с административным, преподавательским составом (руководителями, преподавателями и научными сотрудниками) и учащимися вузов Ростовской области;
- глубинные интервью (50 респондентов) с руководителями, менеджерами и слушателями организаций дополнительного образования (в том числе коммерческих), функционирующих в Ростове-на-Дону и Ростовской области.

Проведенные в ходе исследования интервью с акторами сферы высшего образования позволили выделить наиболее значимые институты и связанные с ними институциональные изменения, в значительной степени влияющие на поведение акторов в анализируемой сфере. Так, среди наиболее важных институтов сферы высшего образования можно выделить институт рейтингов преподавателей и студентов, институт рейтинговой системы формальных результатов оценки знаний студентов, институт двухуровневой системы «бакалавр-магистр», институт проверки работ на отсутствие плагиата, институт написания под заказ квалификационных работ, институт индивидуальных траекторий обучения, институт кредитно-модульной системы, институт эффективного контракта, институты федеральных и опорных региональных вузов. Также был отмечен факт роста темпов институциональных изменений. Выявлено, что акторы российской системы образования демонстрируют различные формы адаптивной реакции в зависимости от того, с какими рабочими правилами они сталкиваются в рамках трансакций и как они интерпретируют эти правила.

Таким образом, предложенный в работе подход признает важность учёта таких факторов, как язык, культура и дискурс акторов в исследовании экономического поведения. Применение дискурсивного анализа дает возможность самим респондентам идентифицировать институциональные изменения. Систематизация ответов респондентов позволяет выделить основные стратегии их адаптации. Полученные результаты показывают продуктивность применения современных методологических принципов институциональной,

эволюционной и поведенческой экономики для анализа институциональной динамики российской сферы образования.

В академической среде значительно распространена форма адаптации, внешне проявляемая как послушание. В советское время послушание воспринималось как естественная поведенческая реакция. Но в академической сфере и после перехода к рыночной экономике послушание вследствие институциональной инерции сохраняется в поведенческих установках опрошенных нами респондентов. Другой распространенной формой адаптивного поведения является оппортунизм, зачастую парадоксальным образом сочетающийся с послушанием.

Система дополнительного профессионального образования в России подвергается непрерывным изменениям. Конструируемые институты и правила часто оказываются некомплементарны сложившимся способам взаимодействия образовательных организаций, работодателей и работников, которые являются основными потребителями образовательных услуг ДПО. Для ДПО в наибольшей степени характерны тенденции коммерциализации, ориентации на спрос, рассмотрения практических проблем. При этом в ряде случаев необходимость получения дополнительного образования продиктована требованиями законодательства. Искусственно формируемый спрос способствует развитию на рынке дополнительного образования неблагоприятного отбора, предоставления некачественных образовательных услуг, формальному подходу к осуществлению образовательной деятельности.

Выводы, сформированные в результате проведенного исследования, подтверждают релевантность и своевременность применения теоретической рамки институциональной экономики и, в частности, качественной методологии исследования к трансформационным процессам сферы образования, свидетелями которых мы являемся сегодня. При этом представляется крайне необходимой обязательная организация регулярных качественных и количественных исследований проблем, вопросов развития и реформирования российской системы образования, а также публичных дискуссий об их результатах с вовлечением представителей всех сообществ, затрагиваемых данными реформами.

# **Глава 1. Эволюция институциональной и организационной структуры сферы образования Ростовской области**

## **1.1. Институциональная структура сферы образования в контексте институциональных изменений**

Институциональная и организационная структура образования в Ростовской области и в целом в России в настоящее время претерпевает постоянные изменения. Это предопределяет внимание к сфере образования со стороны институциональной экономики. Экономистов в данном случае интересует то, каким образом связаны изменения формальных и неформальных институтов, проводимая государством реформа образовательной системы, распределение образовательной деятельности по различным организациям и изменения внутриорганизационных предписаний. Исходным пунктом в решении данной задачи является идентификация концептуальных рамок исследования изменений в институциональной структуре сферы образования.

Институциональные исследования предполагают некоторую степень абстракции и конвенциональность в сообществе институционалистов, независимо от реалистичности рабочих гипотез и фактических данных. В широком смысле институты трактуются как продукт человеческой культуры. В данной работе не ставится под сомнение эволюционный характер формирования институтов. Тем не менее, представляется важным учитывать роль коллективных действий и значение интенциональности субъектов институциональных изменений (*Норт, 2010*). Отдельные элементы институциональной структуры или институциональной среды в рамках конкретной сферы экономической деятельности или всей экономической системы (экономического порядка) можно выделять в зависимости от специфики конкретного исследования и определенных соглашений в рамках научного направления.

В начале данной работы необходимо определить фундаментальные подходы к классификации институтов, являющихся элементами институциональной структуры. Первостепенное значение для классификации имеет разграничение формальных и неформальных



институтов (*Норт, 1997; Тамбовцев, 2014б*). Второй подход к классификации институтов базируется на различии в отношении институтов к институциональным изменениям, что позволяет разграничить экзогенные и эндогенные институты (*Krug and Hendrichske, 2010*). Третий подход к классификации подразделяет институты на глобальные, национальные, региональные и локальные в контексте проводимой экономической политики (*Herrmann-Pillath, 2006*). Четвертый подход к классификации основан на иерархии институциональной организации в зависимости от масштаба и качества регулируемых взаимодействий между акторами (*Вольчик и Бережной, 2009*).

Институты – «правила игры» (*Норт, 1997*), формальные и неформальные, которые обеспечивают стимулы, предопределяющие действия индивидов. Они детерминируют индивидуальный выбор и основы социального взаимодействия. Формальные институты включают писанные правила и кодифицированные структуры, в то время как неформальные институты предполагают социальные аспекты, такие как культура, идеология, нормы, ценности, предпочтения и соблюдаемые в обществе обычаи. Определяя таким образом категорию «институт», необходимо принимать в расчет субъективную ценность, благодаря которой индивид может проранжировать доступные для него альтернативы выбора.

Формальные институты – неотъемлемая часть институциональной структуры общества. Для Д. Норта процесс создания формальных правил выглядит так: «возрастающая сложность общества, естественно, повышает отдачу от формализации ограничений» (*Норт, 1997. С. 67*). Формальные институты, корреспондирующие с экономической свободой, связаны с производственной деятельностью. По мнению многих исследователей, в этой группе институтов наиболее важным является институт защиты прав собственности (*Норре, 2006; Machan, 2002; Powell, 2002*). К формальным институтам, обеспечивающим принцип экономической свободы, также относятся законодательные нормы и судебные практики, благодаря действию которых реализуются контрактные отношения и эффективная политика государства. Когда правительство воздерживается от вмешательства в экономику и вместо этого ограничивает себя соблюдением общих правил игры, результатом является среда, способствующая экономической свободе (*Williamson and Coyne, 2013–2014. P. 84*).

Неформальные институты, хотя и не являются письменными или кодифицированными как закон, поддерживаются на уровне обычаев в обществе (*Boettke and Coyne, 2009; North, 2005*). Несмотря на то, что культурные и нравственные нормы нигде письменно не зафиксированы как формальные законы, люди все равно придерживаются этих традиций. Эти культурные аспекты можно рассматривать как неписанные правила, регулирующие нормы поведения. В то время как формальные институты направлены на удержание власти в правовом поле и на противодействие нарушению правил, неформальные институты регламентируют социальные последствия для лиц, не придерживающихся этих норм поведения.

Во многих случаях основой для формальных институтов служат действующие неформальные институты. Это происходит в случаях, когда поведение становится настолько укорененным в местном обычае, что оно затем кодируется в формальное письменное правило. Учитывая, что эти формальные законы являются всего лишь «письменными версиями» поведения, уже наблюдаемого на практике, как правило, их реализация не потребует высоких издержек. Таким образом, при анализе формальных и неформальных институтов исключительно большое значение приобретает их непосредственное взаимодействие, поскольку природа и исход институциональных реформ в обществе во многом зависят от совместимости формальных и неформальных институтов (*Аверкиева, 2015. С. 110*).

Наиболее известная классификация институтов была предложена О. Уильямсоном (*Williamson, 2000*). Она основана на различиях относительно скорости и наличия цели институциональных изменений. О. Уильямсон выделяет четыре институциональных уровня, каждый из которых имеет различную скорость институциональных изменений.

На самом высоком уровне находятся неформальные институты, культурные установки, обычаи, традиции и религиозные нормы. Период времени, в течение которого становятся заметны изменения на данном уровне, измеряется веками и тысячелетиями. Данные неформальные институты (институты укорененности, глубоко укорененные или каркасные институты) являются основой для конструируемых формальных институтов. Такие институты закреплены в сознании акторов. Выделяются разные виды укорененности (*embeddedness*): когнитивная, культурная, структурная и политическая (*Williamson,*

2000. P. 596–597). Глубоко укорененные институты связаны с доминирующими в обществе ценностями. С точки зрения акторов данные институты имеют моральную, политическую и эпистемологическую легитимность. В данном случае легитимность трактуется как согласованность с доминирующими фундаментальными ценностями. Легитимным является то, что признается правильным в соответствии с распространенными в обществе специфическими ценностями. Легитимными признаются такие институты, которые, независимо от наличия критики, по-прежнему считаются подходящими и правильными (*Dequech, 2013. P. 95*).

Для того чтобы изучить процесс медленных институциональных изменений на первом уровне, согласно О. Уильямсону, необходима идентификация и объяснение механизмов создания и функционирования неформальных институтов. Согласно О. Уильямсону, возникновение неформальных правил является преимущественно спонтанным процессом. Поэтому такие институты характеризуются высокой инерционностью, а делиберативный процесс институционального выбора в данной ситуации затруднен. Также многие, и в первую очередь замкнутые сообщества, активно противодействуют институциональным изменениям с целью защиты себя от чуждых ценностей (*Williamson, 2000. P. 597–598*).

На втором уровне классификации находится институциональная среда, изменяющаяся в ходе институциональной эволюции. На данном уровне находятся формальные институты высшего порядка, такие как, например, законы и нормы, которые регулируют распределение прав собственности в обществе. В данном случае имеются большие возможности по осуществлению изменений. Институты второго уровня вписаны в институциональный каркас институтов первого уровня. На втором уровне скорость институциональных изменений выше. Период времени, в течение которого происходят заметные изменения, составляет века и десятки лет (*Williamson, 2000. P. 598*).

Третий уровень представлен институтами управления (*institutions of governance*) или механизмами регулирования. Данные институты являются наборами правил, которые регулируют повседневные взаимодействия акторов, например, их контрактные отношения. В соответствии с неoinституциональной теорией, механизмы регулирования должны корректироваться для того, чтобы

минимизировать транзакционные издержки. Институциональные изменения на третьем уровне не отличаются большим масштабом, а представляют собой корректировку или подгонку, которая осуществляется в течение нескольких лет (*Kingston and Caballero, 2009. P. 167*).

Четвертый уровень является самым низшим. Он отведен для правил, которые записаны в контрактах, например, относительно порядка определения цен. Согласно О. Уильямсону, данные нормы будут постоянно меняться. По мнению ученого, в долгосрочной перспективе возможно влияние результата изменений на низшем уровне на процесс институциональных изменений на высшем уровне. Тем не менее, эта возможность им подробно не изучена. С его позиции, новых институционалистов интересуют только два уровня: второй и третий, а первый уровень – это «важная, но не доработанная часть истории» (*Williamson, 2000. P. 610*). Согласно О. Уильямсону, неформальные институты зачастую воспринимаются институционалистами в качестве экзогенного параметра, который может быть исключен из анализа. В связи с этим, в рамках данного исследования внимание сконцентрировано в первую очередь на институциональных изменениях, происходящих на втором и третьем уровнях институциональной структуры в классификации О. Уильямсона (см. табл. 1).

Таблица 1

### Классификация институтов О. Уильямсона

| Уровень |                                                                                                                                                           | Периодичность институциональных изменений | Цель институциональных изменений                           |
|---------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|------------------------------------------------------------|
| 1       | Каркасные (глубокоукорененные) <u>неформальные институты</u> (традиции, обычаи, религиозные правила)                                                      | Тысячелетия и столетия                    | Цель размыта, спонтанный характер происхождения институтов |
| 2       | <u>Институциональная среда</u> : формальные правила игры (в особенности относительно распределения прав собственности, формы правления, судопроизводства) | Столетия и десятилетия                    | Правильное понимание институциональной среды               |

Окончание табл. 1

| Уровень |                                                                                                                                                         | Периодичность институциональных изменений | Цель институциональных изменений                                            |
|---------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| 3       | <u>Управление</u> через механизмы регулирования. Основной процесс – корректировка управленческих структур в соответствии с осуществляемыми транзакциями | Десятилетия и годы                        | Правильное понимание структуры управления. Снижение транзакционных издержек |
| 4       | Правила, предписанные контрактами, например, о распределении ресурсов, условиях занятости, стимулах                                                     | Непрерывный процесс                       | Достижение эффективности при исполнении контрактов                          |

**Источник:** (Williamson, 2000).

Институциональная структура (или среда) определяет возможности для осуществления транзакций, как в экономике в целом, так и в отдельных отраслях производства и сферах общественного сектора. При исследовании институциональной структуры необходимо учитывать, что экзогенные институты влияют на организационные структуры фирм и некоммерческих организаций, которые функционируют в существующей институциональной среде (Meyer and Rowan, 1977). Изменение формальных институтов может значительно изменить организационную структуру, как всей сферы или отрасли народного хозяйства (хозяйственного порядка), так и внутреннюю организационную структуру отдельных предприятий и организаций. Во втором случае изменения касаются внутренних правил, регламентов, технологий и рутин. В качестве примера подобных изменений может быть рассмотрено вступление в 2013 году в силу нового закона об образовании, в соответствии с которым система начального профессионального образования (НПО) была ликвидирована как самостоятельный уровень профессионального образования и была преобразована в элемент среднего профессионального образования (СПО). В реальности данные институциональные

изменения вызвали, с одной стороны, закрытие части ПТУ, с другой стороны, трансформацию остальных ПТУ в техникумы и колледжи, которые реализуют программы СПО в соответствии с новым законом, несмотря на то, что в ряде случаев данные организации не имели для этого достаточной кадровой и материальной базы.

Эволюция институтов должна рассматриваться совместно с изменениями организаций. В рамках методологии оригинальной институциональной экономической теории (ОИЕ) не используется радикальное разграничение на игроков (организации) и правила игры (институты), как это принято в новой институциональной экономике (NIE) (*Норт, 1997*). Если рассматривать институты и организации «как системы устоявшихся и общепринятых социальных правил, которые структурируют социальные взаимодействия» (*Ходжсон, 2007. С. 28*), то можно рассматривать организации в качестве «особого типа института, обладающего некими дополнительными свойствами» (*Ходжсон, 2007. С. 37*).

Институты и организации, таким образом, составляют элементы институциональной структуры, образуя повторяющиеся взаимодействия на разных уровнях социальной иерархии. Согласно Дж. Ходжсону, выделяют три признака уровня организации: «...во-первых, критерии выделения их границ и отличия членов организации от всех остальных, во-вторых, принципы суверенитета в вопросе о том, кто несет ответственность, и, в-третьих, иерархия уровней управления, образуемая делегированием полномочий и ответственности внутри организации» (*Ходжсон, 2007. С. 37*). В рамках институциональной структуры индивиды подвержены действию как внешних правил по отношению к их организации институтов, так и внутриорганизационных правил. Таким образом, организационную структуру можно рассматривать как элемент институциональной структуры, которая создает для акторов пространство возможных действий и действующих правил (*working rules*) (*Коммонс, 2012*).

Многие современные течения экономической мысли признают необходимость исследования институциональных изменений. Представители нового институционализма (*Норт, 2010; Eggertsson, 2005*), оригинального (старого) институционализма (*Samuels, 1995*) и многие представители неоклассики (*Acemoglu and Robinson, 2012*) признают важнейшее значение институтов для экономического



развития. Уже более века экономистов интересуют вопросы о том, как возникают эффективные институты, почему бывают очень устойчивыми неэффективные институты, как в ходе реформ можно импортировать эффективные институты, каковы механизмы эволюции институтов и в чем заключается специфика институтов в различных экономических порядках? Но только в последние десятилетия в процесс совместного обсуждения природы институциональных изменений были вовлечены различные научные школы. Это создает возможности для выработки консенсуса относительно природы экономических институтов и институциональных изменений.

Наш подход к идентификации и структурированию институтов сферы образования основан на синтезе теоретических подходов оригинального институционализма и новой институциональной экономики в традиции поздних работ Д. Норта. Следовательно, предпосылкой исследования институциональной структуры экономики является признание неэргодических свойств эволюционных процессов. Второй важной предпосылкой исследования является признание наличия тесной взаимосвязи между институциональными изменениями и дискурсами акторов, их пониманием правил и ограничений, входящих в институты. Необходима идентификация институтов, выявление их взаимосвязей и комплементарности, для того чтобы выяснить, каким образом эти институты структурируют повторяющиеся взаимодействия между людьми.

В рамках концепции Д. Норта процесс институциональных изменений подвержен влиянию убеждений и интенций членов общества, и в первую очередь убеждений и интенций политических и экономических лидеров, которые способны повлиять на ход институциональных изменений. «Доминирующие убеждения со временем вырастают в структуру институтов, определяющих экономическое и политическое поведение «...» складывающаяся в итоге институциональная матрица накладывает серьезные ограничения на возможности выбора для лидеров, которые пытаются модернизировать существующие или создать новые институты для того, чтобы улучшить свои экономические или политические позиции» (Норт, 2000. С. 15)

Согласно Д. Норту, институциональные изменения являются процессом постепенного приращения, а не внезапных скачков, и представляют собой множество незначительных по своей величине

изменений. В ходе процесса институциональных изменений реализуется зависимость от предшествующего пути развития. Индивиды обучаются, организации развиваются, и идеологии формируются в рамках некоторого набора формальных и неформальных правил (*North, 1990. Chapter 9*). Организации могут предпринимать попытки изменения в свою пользу формальных правил. Эти попытки с течением времени приведут к изменениям в неформальных институтах. Препятствием для внедрения эффективных институциональных изменений, по мнению Д. Норта, могут быть ограниченная рациональность и институциональная инерция.

Институты могут трансформироваться из неформальных в формальные. Многие механизмы регулирования и институты в начале своего развития функционируют локально, на очень ограниченном пространстве. Выполнять предписываемые ими правила может быть не обязательно. В дальнейшем конкуренция, экономия от масштаба и сетевые эффекты способны привести к тому, что некоторые институты побеждают в институциональной конкуренции, превращаются в регулярности, закрепляются в институциональной среде. Выполнение правил, включенных в такие институты, становится обязательным (*Brousseau and Raynaud, 2008; Bowles and Naidu, 2006*).

В рамках неоклассического подхода экономика неявно трактуется в качестве эргодической системы. Эргодичность – свойство динамической системы, состоящее в том, что в процессе эволюции системы почти каждая точка ее с определенной правильностью проходит вблизи любой другой точки системы. В реальности экономическая система является неэргодичной – в ней постоянно возникают новые изменения. По мнению Д. Норта, в процессе возникновения и изменения институтов в обществе каждый раз наблюдаются уникальные явления по сравнению с тем, что происходило в прошлом (*Норт, 2010*). В связи с неэргодичностью и фундаментальной неопределенностью вместо поиска всеобщих универсальных законов институциональная экономика обращает внимание на исследование конкретных институтов и социальных структур в контексте исторической и культурной специфики эволюции хозяйственных порядков.

По причине чрезвычайной сложности процесса институциональных изменений возникло множество теоретических подходов к его изучению. С одной стороны, институциональные изменения

рассматривают как централизованный процесс коллективного выбора. В данном случае общество или государство в явном виде специфицирует правила. Индивиды и организации участвуют в процессах коллективного действия, конфликтах и сделках. Они пытаются изменить существующие правила в соответствии со своими интересами (*Олсон, 1995; Olson, 1995; Schmid, 2005; Eggertsson, 1990*). Такой подход в наибольшей степени распространен в рамках неoinституционализма, конвергентного с неоклассикой.

Правила, по которым заключаются контракты и соглашения, определяются на высшем уровне институциональной иерархии. Данные правила влияют на действия и представления акторов и задают направление институциональных изменений, которые происходят на более низком уровне институциональной иерархии (*Kingston and Coballero, 2009. P. 155*).

Подход, подобный вышеописанному, был использован Э. Остром (*Ostrom, 2005*) в исследовании многослойной иерархии правил. В ее исследованиях было проведено различие между операционными правилами для повседневных взаимодействий и конституционными правилами для регулирования коллективного выбора. Аналогично могут быть выделены метаконституционные правила как правила, регулирующие выбор конституционных правил.

В ходе анализа процесса формирования правил на одном уровне Э. Остром предположила, что правила на более высоких уровнях являются постоянной величиной, то есть не изменяются (*Ostrom, 2005. P. 61*). Процесс институциональных изменений происходит следующим образом. Каждый отдельный индивид соизмеряет ожидаемые издержки и выгоды от потенциальных институциональных изменений. Если некоторая «минимальная коалиция» из этих индивидов голосует за изменения (они согласны с такими изменениями), то изменения возможны. Возникает неопределенность относительно величины «минимальной коалиции». Размер минимальной коалиции определяется правилами высокого порядка. Например, при диктатуре правитель государства может принимать государственное решение единолично. В таком случае он и будет сам составлять «минимальную коалицию». При демократическом режиме «минимальная коалиция» будет определяться большинством голосов в парламенте (*Kingston and Coballero, 2009. P. 155–156*).

Процесс институциональных изменений также изучается в рамках концепции зависимости от предшествующего пути развития (*Libecap, 1989; David, 1994; 2007; Arthur, 1989; Asemoglu and Robinson, 2006; 2012*). В рамках данной концепции история имеет значение, так как политические соглашения в прошлом формируют институциональный каркас, который препятствует новым вызовам и угрозам со стороны несогласных с распределением собственности. Возникают группы сторонников и противников существующих институтов, группы сторонников и противников формирования новых институтов. Возникают новые альтернативы и предложения. Итог институциональных изменений зависит от влиятельности и политических возможностей данных групп (*Вольчик и Бережной, 2012*).

С помощью концепции зависимости от предшествующего пути развития могут быть объяснены причины устойчивости институтов (*North, 1990*), возникновение эффектов блокировки и возрастающей отдачи (*Arthur, 1989; Pierson, 2000*), а также неслучайного возникновения или повторения тех или иных событий в экономической жизни разных стран (*Asemoglu and Robinson, 2012*). Наличие подобных эффектов является сущностью популярного концепта «история имеет значение» («history matters»). Также феномен зависимости от предшествующего развития может рассматриваться в контексте проблемы информации, которую имеет актор. В таком случае мы обращаемся к концепции «information matters». Этот подход достаточно подробно рассматривается в работе (*Heikkila, 2011. P. 23*).

В рамках оригинального институционализма Дж. Коммонсом была предложена концепция институциональных изменений, в которой создание новых правил в значительной степени является функцией судебной системы (*Коммонс, 2011*). Дж. Коммонс изучал, каким образом на экономическое поведение и производительность влияют политически обоснованные правила игры. В данном случае принималось допущение, что правила могут создаваться различными организациями и группами интересов, но окончательное решение должно приниматься государством (*Kaufman, 2007. P. 16*). Акторы могут пытаться поменять существующие правила, используя возможности судебного процесса. В таком случае суды будут определять направление процесса институциональных изменений. Процесс таких целенаправленных институциональных изменений, согласно Дж. Коммонсу, аналогичен «искусственному

отбору» и противопоставлен «естественному отбору» в эволюционных теориях (*Hodgson, 2004*).

Центральное понятие старой (оригинальной) институциональной экономики в традиции Дж. Коммонса – действующие нормы – имеет большое значение для трактовки экономических взаимодействий, которые сводятся к трем видам трансакций: торга, управления и нормирования (рационализации) (*Коммонс, 2012*). «Характеристикой всех действующих норм является то, что они действительно регулируют те аспекты человеческого поведения, которые могут получать имена прав и свобод. Действующие нормы (правила) просто сообщают, что индивиды должны или не должны делать, что им позволено делать, а также что они могут или не могут делать, если властные органы, разрешающие споры, употребляют коллективную власть сообщества в отношении указанных индивидов» (*Коммонс, 2011. С. 156*).

От наличия или отсутствия у актора информационного контента относительно состояния среды зависит процесс принятия решений и адаптации к изменяющимся институциональным условиям. Запас знаний и информация могут быть получены различным способом, например, с помощью восприятия историй, которые рассказывают другие люди. На основе имеющего запаса знаний и информации индивид может формировать свои решения. Тем не менее, возможна ситуация, когда независимо от того, обладает ли индивид информацией или нет, он принимает одно и то же решение.

Представляет интерес вопрос о том, как информация влияет на адаптивную рациональность и принятие решения. Конечно, неявное знание о прошлом опыте может быть «вписано» в существующие нормы и практики. Но в какой степени прошлое влияет на новые решения при изменении институциональных норм и практик? Необходимо отметить, что прошлое влияет только в том случае, если о нем известно. Можно привести пример с судимостью. Допустим, некий индивид нарушил закон, был осужден и понес наказание. Повлияет ли информация об этом факте его биографии на решение о принятии его на работу? Да, безусловно, повлияет, если информация о судимости станет известна работодателю, независимо от того, как этот человек себя ведет, как он выглядит в настоящем. Однако в том случае, если видимых свидетельств его судимости в настоящем не будет, как не будет и формальных свидетельств, то,

с большой долей вероятности, факт наличия этой судимости никак не повлияет на решение о принятии индивида на работу, и решение тогда будет независимым от предшествующего пути (*Heikkila, 2011. P. 28–30*).

Обучение и институциональные изменения рассматриваются в рамках эволюционного подхода как неразрывно связанные процессы. Идентификация и принятие новых институциональных паттернов в условиях сложной и быстро меняющейся институциональной среды требует наличия у акторов развитых когнитивных способностей. Это может быть осуществлено только в том случае, если имеющийся набор навыков и рутин постоянно развивается и приспосабливается путем использования на практике (*Nelson, 1991. P. 71; Landini, 2013. P. 269*).

Новые институциональные паттерны не могут быть просто «выбраны» в тот момент, когда позволяют обстоятельства. Эволюция институтов, как и технологий, такова, что практически невозможно прогнозировать этот процесс. Даже когда организации проводят намеренные изменения, может пройти очень длительный период времени до того, как они начнут успешно и эффективно функционировать в новых условиях (*Landini, 2013. P. 269*).

Приспособление организаций к новым институтам часто осуществляется благодаря кумулятивным процессам обучения, в процессе которых потенциальные институциональные модели тестируются и испытываются в условиях имеющейся институциональной среды. В том случае, если получены в основном положительные отзывы, нововведения внедряются и организации начинают работать по-новому. Напротив, если изменения отвергаются, организации возвращаются к прежнему варианту функционирования. Ключевое значение для процесса эволюции институциональных моделей поведения организаций имеет метод проб и ошибок. Скорость процесса обучения и институциональных изменений может быть ограничена по причине наличия комплементарности между давно существующими институтами. В том случае, когда новые практики и нормы некомплементарны уже существующим, сложны для выполнения и требуют дополнительных знаний и опыта (который отсутствует по объективным причинам – из-за отсутствия времени), на уровне исполнителей образуются гибридные режимы работы. Само функционирование такой организации

также станет «гибридным», что ведет к её неэффективности (*Landini, 2013*).

Процедурные требования, которые требуют от акторов больших материальных, организационных и временных затрат, могут в значительной мере препятствовать процессу институциональных изменений. Также нестабильность и непрозрачность государственной политики в некоторой сфере общественной и экономической жизни будут снижать заинтересованность акторов в данной сфере, препятствовать формированию стимулов для работы на долгосрочную перспективу (*Spencer and Gomez, 2004. P. 1100*).

В эволюционной теории большое значение придается роли привычек в процессе институциональных изменений. Привычка определяется как устойчивая склонность думать и вести себя определенным образом. При этом привычки могут время от времени адаптироваться. Концепция привычек связана с концепцией ограниченной рациональности. Привычки позволяют индивиду следовать по уже знакомому пути, не используя напрасно умственные способности, которые представляют редкий ресурс. Так, согласно Т. Веблену: «Институты – это, по сути дела, распространенный образ мысли в том, что касается отдельных отношений между обществом и личностью и отдельных выполняемых ими функций; и система жизни общества, которая складывается из совокупности действующих в определенное время или в любой момент развития какого угодно общества, может с психологической стороны быть охарактеризована в общих чертах как превалирующая духовная позиция или распространенное представление об образе жизни в обществе» (*Веблен, 1984. С. 201–202*). В трактовке Т. Веблена развитие социальной (или институциональной) структуры представляет собой процесс естественного отбора институтов как самых подходящих «образов мысли» или «разделяемых обществом привычек». Таким образом, процесс институциональных изменений происходит путем адаптации индивидуальных привычек к изменяющейся среде. Осуществляется параллельный процесс приспособления индивидуальных привычек и тех привычек, которые распространены в обществе. В любой момент времени индивидуальные и разделяемые обществом привычки связаны с прошлым, находятся под влиянием настоящего и определяют направление процесса институциональных изменений в будущем (*Kingston and Coballero, 2009. P. 161–162*).



В ходе институциональных изменений в сфере образования у основных акторов формируются новые стимулы и поведенческие паттерны. При условии наличия зависимости от предшествующей траектории развития, при наличии институциональной инерции, в ситуации необходимости адаптироваться к новым условиям осуществления повторяющихся рыночных и нерыночных взаимодействий, акторы не всегда могут выбрать эффективные или сравнительно эффективные стратегии поведения.

Институциональные изменения в сфере образования чаще всего являются следствием принятия новых нормативных актов (законов, постановлений, «дорожных карт», программ, стандартов и т. д.). Трансформация институтов детерминирует организационные изменения и требует времени и ресурсов для достижения контрольных показателей развития.

Для того чтобы структуры изменялись, необходимо время. При отсутствии у акторов заинтересованности в изменениях, неэффективные институты будут продолжать свое существование, формируя гибриды, в которых новые действующие правила некомплементарны уже существующим. Даже в том случае, когда все преграды преодолены, и запущен процесс институциональных изменений, невозможно мгновенно добиться желаемого результата. Изменения будут реализовываться постепенно, поэтапно. Очевидно, что согласие относительно небольших преобразований достичь значительно легче, чем добиться радикальных изменений в существующих правилах (*Kingston and Coballero, 2009. P. 156*). Основные акторы должны участвовать в делиберативном процессе, что должно приводить их к пониманию сущности и функций формируемых институтов и механизмов регулирования. Если такое понимание не может быть достигнуто в течение продолжительного времени, то может возникнуть эффект «беговой дорожки» - акторы затрачивают много усилий, а движение вперед отсутствует.

В ходе исследований сферы образования, науки и инновационного предпринимательства в России было выявлено, что акторы имеют неправильное или неточное понимание содержания осуществляемых институциональных изменений: «Предприниматели, профессура университетов, государственные служащие – все с легкостью нарушают правила игры, поскольку никто не знает точно, каковы они» (*Грэхэм, 2014. С. 377*). При этом наблюдаются

попытки экспериментирования с институциональными инновациями и имитации успешных институтов, которые были откуда-либо заимствованы (*Ostrom, 2005. Chapter 4*). Такая институциональная трансплантация, как правило, не приводит к успеху. Так, организация, система или общество, выступающие в роли «пациента», не готовы к таким изменениям. Если процесс институциональных изменений протекает делиберативно, он будет более успешным. В таких условиях акторы рефлексировать и обсуждают изменения между собой, к ним постепенно приходит понимание. В итоге, несмотря на низкую скорость, изменения все же реализуются (*Kingston and Coballero, 2009. P. 157*).

Концепция исследования изменений институциональной структуры сферы образования, предложенная в данной работе, опирается на несколько теоретических подходов и исследовательских практик. Предполагается двойственная природа институтов и, соответственно, институциональной структуры.

Во-первых, существуют формальные институты (такие как федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», подзаконные нормативные акты и т. д.). Формальные институты детерминируют организационную структуру, складывающуюся из органов государственного управления образованием и организаций, которые занимаются образовательной деятельностью. Элементами формальных институтов являются правила и механизмы принуждения, которые могут различным образом пониматься и применяться в своей деятельности акторами. Поэтому исследование формальных институтов должно не только опираться на анализ действующих нормативных актов и организационных регламентов, но и выявлять особенности интерпретации этих институтов со стороны акторов, что может быть осуществлено с помощью анализа их дискурсов.

Во-вторых, в обществе функционируют неформальные институты и связанные с ними устойчивые и инерционные поведенческие паттерны. Идентификация неформальных институтов должна исходить из их специфической природы и может быть осуществлена несколькими способами. Основной способ (в рамках нашего подхода) – это анализ дискурсов или историй, рассказываемых основными акторами. Основным источником эмпирических данных здесь будет являться полуструктурированное исследовательское интер-

вью основных акторов (*Квале, 2009*), разбитых на три группы: преподаватели, обучающиеся и управленцы. Также немаловажным методом идентификации неформальных институтов может служить включенное наблюдение исследователей, которые являются акторами, непосредственно включенными в действие институциональной структуры сферы образования<sup>1</sup>.

В рамках нашего подхода нам необходимо идентифицировать релевантные институты, относящиеся преимущественно ко второму, третьему уровню в классификации О. Уильямсона. Идентификация институтов позволяет выделить действующие правила, определяющие возможности и параметры осуществления трансакций. Исследование элементов институциональной структуры предполагает не только выделение уровней и сферы регулирующего воздействия институтов, но и выявление комплементарности институтов. Все это необходимо, чтобы проанализировать влияние институтов на изменение поведенческих паттернов основных акторов сквозь призму их адаптивного поведения. Полученные в перспективе результаты могут служить не только для лучшего понимания происходящих процессов в российской сфере образования, но и способствовать разработке и совершенствованию новых механизмов регулирования и институтов.

Динамичная институциональная структура российской образовательной сферы побуждает исследователей анализировать не только изменения в формальных правилах, регулирующих систему высшего образования (например, переход на двухуровневую систему «бакалавр-магистр», внедрение рейтинговой оценки знаний студентов и др.), но также уделять внимание изменениям реальных учебных и образовательных практик основных акторов образовательной системы. Кроме того, в условиях высокой динамичности

---

<sup>1</sup> Необходимо отметить, что при исследовании неформальных институтов можно использовать не только характерные для современной социологии качественные методы (например, интерпретативный, основанный на исследовательских интервью (*Квале, 2009*), или процедуры и техники, применяемые в рамках обоснованной теории (*Страусс и Корбин, 2010*)), но также экспериментальные игры, моделирование в рамках агент-ориентированных моделей, а также логико-математический анализ норм (*Тамбовцев, 2014б*). Выбор конкретных методов и исследовательских инструментов обусловлен теми или иными теоретическими рамками, принимаемыми исследователями, а также предметной и объектной спецификой.

российской образовательной сферы, связанной с эволюцией ее формальных институтов, формируется противоречивый набор норм, стереотипов и правил поведения преподавателей и студентов в образовательной среде, которые видоизменяют их социальные ориентиры, ценностные установки, влияют на их экономическое поведение и адаптацию к изменяющимся институциональным условиям через действующие правила и поведенческие паттерны. В связи с этим актуализируются качественные методы анализа. Как отмечает В. М. Ефимов: «В общественном знании вообще и в экономической науке в частности качественные методы исследования (такие как активные беседы-интервью, включённые наблюдения, исследование действием) позволяют исследователю достигать «близости» между ним и объектом его изучения, когда объекты получают возможность реагировать, «противостоять» высказываниям исследователя о них» (Ефимов, 2011а. С. 19; 2011б).

Идентификация институтов необходима для релевантного понимания процессов, мотивов и стимулов, которые формируются в конкретных исторических условиях функционирования сферы образования. Даже изменения формальных институтов не автоматически принимаются акторами. Акторам свойственно интерпретировать институты, основываясь на привычках и существующих поведенческих паттернах. Примером такой интерпретации может служить институт «зачетной недели», предшествующей сдаче экзаменов во время сессии. С вводом балльно-рейтинговой системы оценки знаний студентов «зачетная неделя» перестала существовать как институт, формальное внутреннее правило и механизм допуска к сессии. Но в настоящее время перед окончанием занятий в семестре, как студенты, так и преподаватели апеллируют к этому институту, организуя процедуру сдачи зачетов или участвуя в ней. Еще более примечательно, что в некоторых деканатах методисты также используют этот институт в повседневной организации учебного процесса. Таким образом, привычки и институциональная инерция создают у акторов действующие правила и регулируют поведение при реальном отсутствии формального института.

Так как авторы являются преподавателями и аспирантом, на протяжении значительного периода времени (от шести до двадцати лет) связанными со сферой образования, на поверхности лежит использование метода включенного наблюдения, который активно

использовался представителями оригинального институционализма, например, при исследовании рынка труда. Так, согласно известному историку экономической мысли М. Резерфорду: «Включенное наблюдение связано с фактическим принятием роли индивидов, которых исследователь изучает, вступлением в группу этих индивидов и жизнью и работой в качестве члена группы. Этот метод предназначен для генерации более углубленного понимания группы, ее функционирования, ее норм, чего нельзя достигнуть, не будучи включенным наблюдателем, не участвуя в жизни группы» (*Резерфорд, 2012. С. 93*).

При проведении данного исследования использовался опыт отечественных авторов, изучающих мнение студентов и преподавателей в отношении изменений и реформы высшего образования в России. Так, в 2010–2011 годах среди студентов и преподавателей 7 уральских вузов проводился социологический опрос, который был направлен на анализ мнения преподавателей и студентов в отношении реформы высшего образования (*Попов, 2011. С. 174*). Гипотеза данного эмпирического исследования состояла в наличии несовпадения интересов акторов преобразований в высшей школе, которое, по мнению авторов, стало одним из ведущих факторов, тормозящим реформирование российской высшей школы.

Особый интерес представляет собой исследование «Болонья глазами студентов и аспирантов», которое было проведено ГУ ВШЭ в 8 вузах 7 российских городов в 2006–2007 гг. (*Болонья глазами студентов и аспирантов, 2007*). Это исследование проводилось по параметрам европейского исследования «Bologna with Student Eyes», осуществляемого Европейским объединением студенческих союзов. В ходе исследования авторами был также разработан оригинальный инструментарий, принимающий во внимание основные проблемы развития Болонского процесса в России, а также выявлены причины и мотивы неоднозначного отношения российского студенчества к внедрению основных принципов Болонской декларации.

В 2011–2012 гг. исследователями Института социологии РАН и Кубанского государственного университета было проведено социологическое исследование «Реформа образования глазами учителей и преподавателей», охватившее 41 регион России (*Хагуров, 2013. С. 8–9*). Цель данного исследования состояла в изучении отношения школьных и вузовских преподавателей к результатам реформ

в сфере среднего и высшего образования в России. Авторы стремились в своей работе отразить мнение непосредственных участников образовательного процесса – преподавателей, восполнить нехватку обратной связи между Министерством образования и науки РФ и преподавателями для оценки результатов образовательной реформы.

Следует отметить, что в большинстве проведенных исследований уже изначально для респондентов были определены конкретные изменения в образовательной сфере, как правило, касающиеся формальных правил, таких как переход на двухуровневую систему образования, внедрение компетентностного подхода, ФГОСов и др. Внимание исследователей было сосредоточено на выявлении основных проблем при реализации реформы системы высшего образования, а также оценке эффективности этих мероприятий со стороны непосредственных акторов.

На первом этапе данного исследования мы сконцентрировались на предварительной идентификации релевантных институциональных изменений в сфере образования. Этот этап необходим для формирования схемы интервью, которая, согласно нашему подходу, позволяет выявить и детально описать действующие нормы (правила) относительно основных групп акторов и продвинуться в плане идентификации элементов институциональной структуры российской сферы образования. На данном этапе, наряду с включенным наблюдением, нами был использован метод анкетирования как вспомогательный и предшествующий этапу проведения исследовательских полуструктурированных интервью. Проведенное анкетирование необходимо, в частности, для составления и детализации схемы интервью, вводных, отслеживающих, проясняющих, конкретизирующих, структурирующих вопросов (*Квале, 2009. С. 132–137*), что позволило в дальнейшем выявить проблемы адаптации основных акторов: на уровне формирования культуры личности и ценностных ориентаций студенчества в контексте экономических поведенческих паттернов, которые реализуются посредством института высшего образования, в ходе изменения требований к преподаванию и оценке эффективности преподавателей и т. д.

В мае 2015 г. в рамках исследования авторами был проведен анализ идентификации студентами и преподавателями институциональных изменений, происходящих в российской образовательной

сфере. Полученные данные обеспечивают исходный материал для понимания дискурса основных акторов образовательной системы, что позволяет выявить релевантные правила, используемые при конструировании социальной реальности (*Бергер и Лукман, 2005*), и обосновать механизмы возникновения и функционирования действующих правил акторов образовательной системы в контексте институциональных изменений.

Имеющиеся данные сделали возможным выделить ряд изменений, которые касаются в целом современной системы образования. В настоящее время наблюдаются процессы, которые коренным образом трансформируют процесс образования. Информационная революция привела к тому, что взрывным образом увеличилось количество доступной информации. Для преподавателей и студентов важнейшей задачей становится выделение релевантной информации из доступного информационного потока. Такая задача сродни рыночным механизмам, формирующим у акторов неявное знание, позволяющее разделять релевантную информацию и «информационный шум» (*Санур, 2001*). Функция трансляции информации становится все менее актуальной для сферы высшего образования. Традиционная форма очного образования (face-to-face или F2F) дополняется различными формами обучения с использованием информационно-коммуникационных технологий. В настоящее время все большее распространение приобретают смешанные формы обучения (blended learning, BL), которые основаны не только на новых технологиях, но и требуют формирования новых институтов и организационных решений (*Graham, Woodfield and Harrison, 2013*). Креативность современного образования является одним из вызовов, ответом на который должна стать эволюционная трансформация институциональной и организационной структуры. Ключевым в этом процессе является понятие «эволюционности процессов». Залогом того, что новые институты не станут очередными институциональными ловушками, является понимание основными акторами целей и основных механизмов реализации реформ (*Интервью с Рональдом Коузом..., 1999*).

Процессы реформирования российской сферы образования направлены на повышение его эффективности и конкурентоспособности. Однако при осуществлении реформ необходимо учитывать национальные институциональные особенности и интернациональные



тенденции его технологической эволюции (причем важно рассматривать как физические технологии, так и образовательные). Преобразования образовательной сферы также наложили определенные ограничения на степень личной свободы субъектов образовательного процесса, связанные с повышением степени формализма отношений в контексте получения образовательной услуги. В результате основные права и свободы в данной сфере в значительной степени стали формализованы.

### **1.2. Высшее образование в Ростовской области: институциональный анализ**

Динамика изменений в сфере высшего образования в Ростовской области находится в русле общих тенденций эволюции российского высшего образования. Количественные изменения в высшем образовании, происходившие на протяжении 1990–2010 годов, включали изменение показателей экономической активности в данной сфере и структурные изменения, отражающие трансформацию форм деятельности. Изменение показателей экономической активности (масштаба деятельности) предполагает изменение общей численности студентов, численности преподавателей, количества вузов и филиалов. Изменение структуры высшего образования (видов деятельности) определяется изменением соотношения форм обучения, соотношения частных и государственных вузов, структуры изучаемых специальностей.

Институциональные реформы постсоветской российской системы высшего образования продолжаются уже более двадцати лет. Это достаточный срок, чтобы можно было выделить основные закономерности трансформации основных институтов, обусловленные как формированием структур рыночной экономики, так и новыми формами и механизмами государственного регулирования.

С одной стороны, в ходе рыночных реформ сфера образования и ее организационная структура как часть общественного сектора экономики подверглась реформированию, а с другой – большое влияние на ее трансформацию оказал растущий рынок образовательных услуг. Поэтому в рамках исследования институциональных и организационных изменений в сфере образования рассматриваются как административные, так и рыночные детерминанты.

Изменения в системе образования возникают и под воздействием технологических факторов, включая технологии обучения. За последние пятнадцать лет развитие Интернета и других информационно-коммуникационных технологий привело к тому, что информация становится общедоступной (*Барбер, Доннелли и Ризви, 2013*). Если ранее важнейшей функцией образования была передача информации, то теперь акценты смещаются в сторону понимания и формирования компетенций, связанных с креативностью и саморазвитием.

Однако изменение технологий не может решить проблему дихотомии, связанной с эволюцией институтов и технологий, частным случаем которой является дихотомия Веблена-Эйрса (*Вольчик, 2008; Чигвинцева, 2009*). Социальные институты и связанные организационные структуры обладают гораздо большей инертностью, чем технологии. Поэтому ожидания того, что образование в скором времени в значительной мере может перейти на дистанционные технологии, скорее всего, слишком завышенные. Несомненно, дистанционная составляющая в современном образовании должна быть, но необходимо учитывать, что дистанционное обучение не решает одну из важнейших функций образования – процесса социализации личности.

За последние 15 лет можно выделить три периода в развитии системы высшего образования: с 1990 по 2002 гг., с 2002 по 2008 гг., с 2008 г. по настоящее время. Первый период характеризовался бурным ростом количества студентов и преподавателей, что было обусловлено ростом числа вузов, прежде всего, частных, и расширением филиальной сети более чем в 2 раза (*Городникова и др., 2009*). В 2002 году в России действовал 1371 филиал государственных вузов и 326 – коммерческих. Коммерциализация образования, существование различных форм обучения (очного, заочного, вечернего) и отсутствие адекватной системы рейтингования вузов в то время привели к девальвации высшего образования, так как государственный диплом о высшем образовании был единым независимо от того, в каком вузе и по какой форме было получено образование. Погоня за «платными» студентами усугубила девальвацию высшего образования и снизила общий уровень подготовки абитуриентов. Существовало негласное правило (во многих вузах оно действует и сейчас): при выставлении экзаменов и зачетов сохранять коммерческих

студентов. Все это постепенно приводило к снижению общего уровня знаний и компетенций у выпускников.

Организационная структура высшего образования также подверглась серьезному реформированию, и это было связано с общей структурной трансформацией экономики – деиндустриализацией страны и ростом финансового сектора. Если в 1990 г. в государственные вузы на социально-гуманитарные специальности поступало примерно 11% всех абитуриентов – 64 тыс. человек, то к 2000 г. их количество возросло в 5,5 раз, при этом количество абитуриентов, поступающих на технические специальности, в целом снизилось.

Такая же ситуация была характерна и для самих вузов – количество вузов с экономическим уклоном выросло более чем в три раза. Таким образом, всеобщая доступность высшего образования стала одним из главных факторов его девальвации (*Балацкий, 2014б*). Среди прочих факторов можно выделить снижение качества образования на фоне снижения реальной заработной платы преподавателей вузов, снижение требований как к ППС, так и к студентам, обусловленное формированием коммерческого сектора в образовании. Первый этап был своего рода адаптационным этапом системы высшего образования к рыночной трансформации.

На следующем этапе реформирования системы высшего образования (до 2008 г.) происходили качественные изменения в организационной структуре вузов. В государственных вузах вырос коммерческий сектор, что превратило их в предпринимательские структуры (*Замощникова, 2015. С. 103*). При этом возрастает роль групп специальных интересов – появляются административно-управленческий сектор, преследующий коммерческие цели, ППС и студенты. В этот период снизилась текучесть кадров в сфере высшего образования, заработная плата сравнялась со средней по стране. Тем не менее, четко стал прослеживаться разрыв по заработной плате внутри системы высшего образования, коэффициент дифференциации достигал 15 (*Замощникова, 2015. С. 106*).

В 2003 году Россия присоединилась к Болонскому процессу, активно происходит перестройка высшего образования, разрабатываются профессиональные стандарты на основе компетентного подхода, выросла забюрократизированность учебного процесса – количество всевозможных отчетов.

Третий период, начавшийся с 2008 г., характеризуется противоположными тенденциями по сравнению с первыми двумя. В этот период отмечается снижение прироста численности ППС, что, с одной стороны, обусловлено демографическим кризисом, с другой – ориентацией министерства образования на снижение числа вузов и их филиалов. Именно в этот период активно появляются различные качественные рейтинги вузов, запущен мониторинг показателей эффективности вузов. Рассмотрим подробно особенности каждого периода.

Цели и задачи реформирования системы «народного» образования были отражены в «Основных направлениях перестройки высшего и среднего профессионального образования в стране». Ключевые аспекты трансформации системы образования сводились к демократизации школы, деидеологизации и гуманизации воспитательно-образовательного процесса, ликвидации единообразия в обучении и преподавании на основе их интенсификации и дифференциации (*Основные направления перестройки..., 1992*. Цит. по: (Мещангина, 2013)).

В 1990–1994 гг. формальное закрепление организационных изменений было отражено в Стратегии реформирования образования и происходило с учетом собственных возможностей «образовательного суверенитета России» (Мещангина, 2013. С. 236). Дополняющая ее «Программа реформирования и развития системы образования в РФ в условиях углубления социально-экономических реформ» (*О первоочередных мерах..., 1995*. С. 42) включала следующие основные положения: устранение административного духа в образовании, смена приказной системы отношений сотрудничества, развитие учительского творчества и инновационных процессов в образовании, возрождение национальных образовательных систем и регионализации образования, его многоукладности, открытости, вариативности, дифференциации, деполитизации, демилитаризации образовательных учреждений (*Программа реформирования и развития..., 1992*. С. 9).

С принятием конкретных законов государство гарантировало всем гражданам бесплатное, на конкурсной основе, высшее профессиональное образование в пределах Государственного образовательного стандарта, включавшего федеральный и национально-региональный компоненты. В 1990–1994 гг. основной упор в реформировании

системы образования был сделан на его стабилизацию, общедоступность и бесплатность.

В 1994–2000 гг. была принята Федеральная программа развития образования, главной идеологической целью которой было сохранение системы образования, усиление мер защиты образовательных учреждений в «современных сложных социально-экономических условиях, реализация прав граждан на получение доступного бесплатного качественного образования любого уровня в государственных и муниципальных образовательных учреждениях». Эта программа стала организационной основой государственной политики в области образования и была направлена на «формирование гармонично развитой, социально активной, творческой личности» (*Федеральная программа развития образования, 2000*).

Начало 1990-х годов для сферы образования было связано с кризисными явлениями, характерными для всей экономики в целом. Несмотря на то, что на государственном уровне регулярно принимались законы и иные нормативные акты, в которых развитие образования называлось одной из приоритетных государственных задач, в реальности сфера образования вступила в период затянувшейся стагнации (*Старцев, 2012*). В начале 1990-х годов еще был велик материально-технический задел, оставшийся от советской системы. Однако длительное недофинансирование привело, с одной стороны, к оттоку квалифицированных кадров, а с другой – к снижению качества образования.

Многие институциональные и организационные изменения этого периода были своего рода симулякрами реального реформирования. Например, значительное количество бывших педагогических и отраслевых институтов стали университетами, не изменив организационных и содержательных характеристик учебного процесса.

Переименование педагогических институтов в государственные университеты, а отраслевых вузов в технические университеты явилось отражением процесса создания симулякров, которые, по сути, не соответствовали своим титульным названиям. Однако такие процессы имели экономические причины, связанные с повышением статуса вуза. В дальнейшем почти все технические и отраслевые вузы создали у себя экономические и юридические факультеты. Появление непрофильных факультетов представляло собой своео-

бразный ответ на повышенный рыночный спрос. Формирование избыточного спроса на экономические и юридические специальности было вызвано объективными причинами развития рыночной экономики, но ответ со стороны университетов был скорее формальным.

Асимметричность информации на рынке образовательных услуг создает предпосылки для оппортунистического поведения акторов, стремящихся извлечь выгоду из сложившейся ситуации. Подобное поведение соотносится с концепцией морального риска и неблагоприятного отбора (*Фуруботн и Рихтер, 2005. С. 236*), но также может рассматриваться как адаптация к изменению институтов и провалам регулирования. Формирование адаптивных стратегий акторов, представляющих спрос и предложение на рынке образовательных услуг, связано с закреплением устойчивых поведенческих паттернов, что в свою очередь связано с институциональными и организационными изменениями. Адаптивное поведение зависит от специфического знания акторов, человеческого и социального капиталов, и не может быть сведено только к рациональной максимизации (*Вольчик и Зотова, 2011*). Более того, одни акторы вынуждены постоянно изменять свои стратегии поведения, так как реакция со стороны других акторов довольно быстро снижает привлекательность имеющихся поведенческих паттернов (*Артур, 2003*). Особенности адаптивного поведения в российской сфере высшего образования связаны с очень динамичной институциональной структурой, которая вследствие институциональной инерции включает гибридные институты и организации (*Landini, 2013*), что может приводить в случае некомплементарности институтов к неэффективности (*Вольчик и Кривошеева-Медянцева, 2015а*).

Выделенный нами первый период институциональных изменений в сфере образования имел очень большую значимость вследствие действия эффектов основателя и зависимости от предшествующей траектории развития.

Зависимость от предшествующего пути развития в эволюции российской системы высшего образования заключается в сохранении высокого уровня государственного регулирования и вмешательства в функционирование системы высшего образования. Несмотря на появление частных вузов в результате рыночных трансформаций 1990-х годов, их доля на рынке образовательных услуг не превышала 18% по России в целом и 11% по Ростовской области. Несмотря

на значительный рост доли платного высшего образования, сохранилось также преобладание государственного финансирования в сумме средств образовательных учреждений высшего образования. Сформировалась практика выдачи дипломов государственного образца частными вузами, имеющими государственную аккредитацию. Негосударственные дипломы стали рассматриваться как настоящие или неполноценные дипломы о высшем образовании. У абитуриентов и студентов возникло представление, зачастую подтверждающееся, что частные вузы могут выдать диплом, который не будет признан. Это представление тесно связано с привычкой воспринимать диплом о высшем образовании как образовательный сигнал на рынке труда. Также государство поддерживает значимость «полноценного» высшего образования как условия отсрочки от армии и работы в государственных органах. Государственная политика в сфере высшего образования нацелена на догоняющую модернизацию в соответствии с западными институтами. Важной особенностью политики является поддержка ведущих вузов. Остаются несформированными предпосылки для спонтанного развития институтов в высшем образовании, такие как признание в обществе частного образования, нацеленность студентов в первую очередь на получение знаний, а не диплома, отсутствие конструктивистского вмешательства в процесс реорганизации вузов. Бюрократический способ управления вузами способствует формализации процесса обучения, отрыва изучаемых предметов и получаемых специальностей от потребностей нанимателей на рынке труда. Рента, искусственно создаваемая государственным финансированием, лицензионными и аккредитационными ограничениями, затем рассеивается в результате непроизводительной деятельности по контролю, следованию формальным требованиям и созданию видимости следования формальным требованиям. Модернизация техники сохраняет старые формальные требования (например, необходимость вести учет посещаемости в журналах) или даже ведёт к возможности расширения формальных требований (например, необходимость вести учет рейтинга в электронной форме).

Существование описанной зависимости от предшествующего пути развития в сфере высшего образования обусловлено: 1) комплементарностью институтов высшего образования и государственного управления, 2) безвозвратностью инвестиций в получение



человеческого и социального капитала, соответствующего существующим требованиям в сфере высшего образования, 3) несовершенством информации и наличием неопределенности. Сохранение государственности и бюрократизации высшего образования представляется основным акторам в данной сфере более предпочтительной альтернативой по сравнению со спадом и деградацией, которые неизбежно будут сопровождать любые потенциальные попытки «разгосударствления». В данной ситуации для преодоления зависимости от предшествующего пути развития представляется целесообразной политика, состоящая в постепенном реформировании высшего образования при сохранении его доступности для населения. Предпочтительной должна быть ориентация политики не на заимствование западных институтов и организационных структур, а на больший учет интересов студентов, преподавателей и работодателей, предоставляющих работу выпускникам.

В середине 1990-х годов в системе высшего образования начал активно формироваться рынок платных образовательных услуг. Этот процесс развивался в двух направлениях. Первое направление было связано с появлением в государственных вузах наряду с бюджетными местами коммерческих. Несмотря на то, что действующие регламенты ограничивали количество коммерческих студентов (40% относительно обучающихся за счет бюджета), доля платного образования в государственных вузах существенно росла. Второе направление было связано с появлением негосударственных образовательных учреждений, частных вузов, обучавших студентов по программам гуманитарного профиля с высокой долей заочной и дистанционной форм обучения. Довольно часто на формирующемся рынке образовательных услуг наблюдались недобросовестная конкуренция, низкое качество обучения, мошеннические схемы. Все это сопровождалось постоянными институциональными изменениями, которые характеризовались непоследовательностью и фрагментарностью.

Для понимания происходящих процессов в системе высшего образования в 1990-х годах важно учитывать процесс трансформации неформальных институтов, которые во многом были связаны с институциональными ловушками (*Полтерович, 1999*), дисфункциями институтов (*Сухарев, 2014*) и провалами регулирования. Недостаток государственного финансирования высшего образования

привел к формированию теневых механизмов получения доходов для преподавателей вузов. Например, широкое распространение получил институт выполнения квалификационных работ (курсовых, дипломных) на заказ. Многие преподаватели были вовлечены в теневые схемы, связанные с репетиторством и подготовкой к поступлению в вузы. И хотя такая практика существовала и в 1990-е годы, в настоящее время она распространилась почти повсеместно и фактически стала значимым источником дохода для многих преподавателей.

Важным феноменом, который оказал значительное влияние на развитие подготовки кадров для науки и образования, стал институт диссертационной ловушки (*Балацкий, 2005*). Диссертационная ловушка начала активно формироваться во второй половине 1990-х годов, когда получение ученого звания стало возможно вследствие ослабления контроля за присуждением ученых степеней со стороны научного сообщества. В свою очередь, недофинансирование науки и образования создало условия для возникновения теневых рынков диссертационных работ. Формирование таких рынков, с одной стороны, позволяло действующим ученым и преподавателям оставаться в профессии, поддерживая приемлемый уровень дохода, а с другой – создавало высокие материальные стимулы у чиновников сохранять условия для развития теневых отношений при подготовке диссертаций под заказ и присуждении ученых степеней.

В постсоветском обществе существовал, и во многом продолжает существовать, довольно высокий спрос на высшее образование. Это имеет несколько причин. Во-первых, высшее образование ассоциируется с социальными лифтами (которые, надо заметить, повторяют тенденцию советского времени и в значительной степени связаны и различными государственными структурами). Во-вторых, несформированность механизмов оценки качества образования в новых условиях привела к завышенному спросу «на корочки», а не на базовые компетенции того или иного вида образования. В-третьих, постепенно изменяется социальная функция высшего образования (по крайней мере, бакалавриата) – оно воспринимается в обществе как необходимый элемент современного развития и социализации личности.

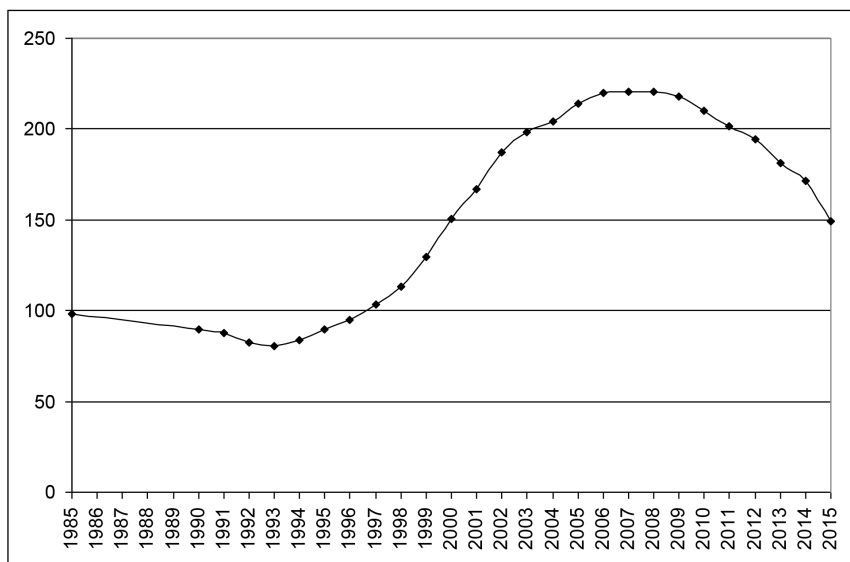
Можно ли говорить об избыточном спросе на высшее образование в России? На этот вопрос нельзя дать однозначный ответ. Дей-

ствительно, к моменту наивысшей точки «образовательного пузыря» в 2008 году в России число студентов на душу населения было одним из самых высоких в мире. Согласно статистике, опубликованной Всемирным банком, Россия входила в число стран с наибольшим соотношением численности студентов (обучающихся в организациях tertiary education) и численности населения страны: 6574,75 студентов на 100000 человек населения в 2008 году. Большее значение данного показателя было характерно для Республики Корея (6694,06), Венесуэлы (7501,09) и Кубы (8739,54). Немного меньшее, чем в России, значение данного показателя было характерно для таких стран, как Литва (6514,38), Украина (6129,21). Для многих стран с большим объёмом ВВП характерно меньшее значение рассмотренного показателя: в США было 5950,66 студентов на 100000 человек, в Японии – 3093,50, в Китае – 1987,86, в Индии – 1465,21. Самые низкие значения данного показателя характерны для развивающихся стран Африки: Центральноафриканской Республики (226,35), Чада (172,16), Нигера (87,01) (*The World Bank Group, 2015*).

Однако если разобраться со структурой и статистическими особенностями учета доли студентов, то оказывается, что качественно и очного высшего образования в России не так много (*Вольчик, 2013*). «Пузырь высшего образования» сформировался во многом за счет разрастания доли заочного и некачественного очного образования, ориентированного на получение лишь документов об образовании, а не компетенций или тем более фундаментальных научных знаний.

Начиная с 1994 года, в России наблюдалась тенденция широкого распространения высшего образования, сменившаяся в 2009 году спадом численности студентов (*Росстат, 1996; 2014в*). В Ростовской области наблюдалась аналогичная динамика: увеличение в 1993–2008 гг. численности студентов сменилось последующим сокращением (см. рис. 1).

Увеличение численности студентов можно по аналогии сравнить с формированием рыночного «пузыря» на финансовых рынках. И здесь можно выделить экономические причины, в том числе и институционального характера.



**Рис. 1.** Численность студентов в Ростовской области (1985–2015 гг.),  
тысяч человек

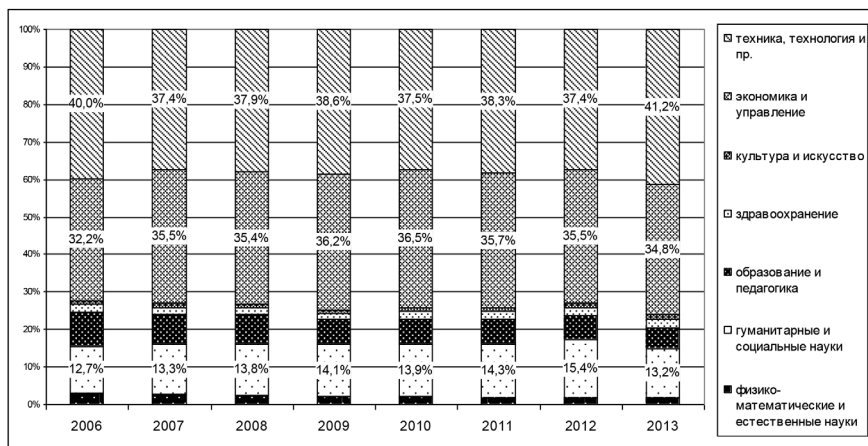
**Источник:** (Росстат, 1999а; 1999б; 2002; 2012; 2014б; 2015; 2016).

Рынок образовательных услуг является классическим рынком с асимметричной информацией и нечеткими критериями качества. В таких условиях спрос ориентирован, с одной стороны, на инерцию авторитета бренда высшего учебного заведения, а с другой — на формальную необходимость иметь документ о высшем образовании государственного образца. Кроме того, во время формирования «образовательного пузыря» еще не были институционализированы рыночные механизмы обратной связи.

Прием коммерческих студентов в государственные вузы при наличии материальной базы позволяет осуществлять обучение дополнительных коммерческих студентов с очень низкими предельными издержками, что обуславливает рост нагрузки преподавателей и количества специальностей и направлений подготовки, не требующих значительных материальных затрат. Все это создало предпосылки для увеличения преимущественно социально-экономического и юридического образования, причем количество не переходило в

качество предоставляемых образовательных услуг. Низкая заработная плата преподавателей высших учебных заведений заставляла их совмещать должности в разных вузах, а также заниматься различными видами теневой, а иногда и криминальной деятельности (написание работ под заказ, выставление оценок за вознаграждение и т. д.).

На протяжении 1990–2010-х гг. происходило изменение структуры изучаемых в вузах групп специальностей. В России в целом доля выпускников вузов, изучивших технические специальности, снизилась с 45,4% до 22,7% в период с 1990 года по 2012 год. За этот период доля выпускников, получивших дипломы по экономическим и управленческим специальностям, возросла с 14% до 40%. В Ростовской области изменения долей агрегированных групп специальностей не были кардинальными. Если в России в целом в 2008 году 28,3% выпускников государственных вузов получили технические специальности и 34,1% получили экономические и управленческие специальности, то в Ростовской области доля в выпуске государственных вузов данных специальностей составила соответственно 37,9% и 35,4% (см. рис. 2).



**Рис. 2.** Выпуск специалистов государственными образовательными учреждениями высшего профессионального образования Ростовской области по группам специальностей, в %

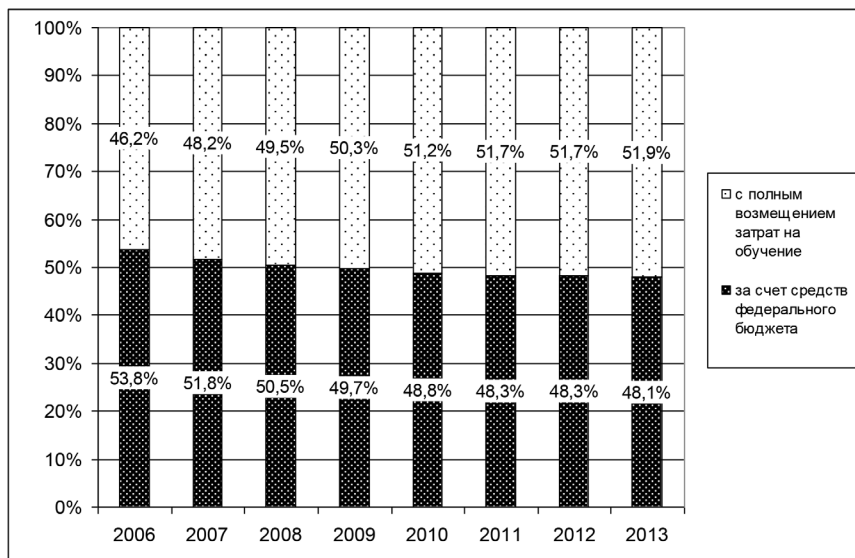
**Источник:** (Ростовстат, 2012; 2014).

Формирование «образовательного пузыря» в Ростовской области происходило в русле общероссийских тенденций. Одной из общероссийских тенденций было также разрастание филиальной сети столичных и региональных вузов. Филиалы, по сути, имели только титульную связь с головными вузами, не обеспечивая качественного образования. Однако с помощью развития филиальной сети решалась проблема упрощения доступа к получению высшего образования в малых городах Ростовской области. Тенденция сокращения филиалов, последовавшая за периодом «образовательного пузыря», актуализирует вопросы поиска новых форм получения и доступности качественного высшего образования молодежью малых областных городов. Возможно, одним из вариантов решения этой проблемы будет создание колледжей, обучающихся по программам прикладного бакалавриата.

Существовавшая первоначально после рыночных трансформаций повышательная тенденция в динамике показателей масштаба деятельности в сфере высшего образования Ростовской области затем (в зависимости от показателей – в 2005–2009 гг.) сменилась на понижательную тенденцию.

Сокращение масштабов высшего образования может быть объяснено совместным влиянием демографических (сокращение количества молодежи) и экономических факторов (влияние экономического кризиса), а также воздействием государственной политики. За пять лет (с 2009 года по 2014 год) в Ростовской области численность молодёжи (населения в возрасте от 15 до 29 лет) снизилась на 13,1%. Соответственно, сократилось количество потенциальных потребителей услуг высшего образования. Государство в целях оптимизации расходов бюджета продолжает политику, направленную на замещение бюджетного образования платным. Это ведет к постепенному росту доли студентов, обучающихся с полным возмещением затрат на обучение (см. рис. 3).

«Образовательный пузырь» (Балацкий, 2014в), который был результатом как государственной политики, так и эволюционным рыночным ответом со стороны спроса, актуализировал вопрос о качестве российского высшего образования. Действительно, измерение качества такой сложной услуги, как образование, невозможно в координатах рыночного сигнализирования или вне рыночных качественных репутационных механизмов.



**Рис. 3.** Соотношение студентов, обучающихся в государственных образовательных учреждениях высшего образования с полным возмещением затрат на обучение и за счет средств федерального бюджета, в %

**Источник:** (Ростовстат, 2012; 2014).

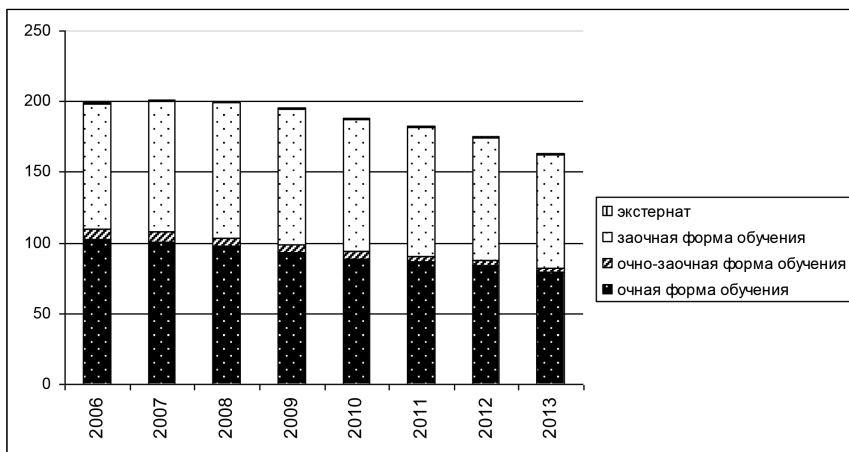
Даже трактовка образования как услуги может приниматься с очень сильными допущениями. Феномен образования выходит за рамки предоставления смешанных (публичных и частных) благ. Образование выполняет важнейшие социальные функции, от которых зависит не только воспроизводство человеческого капитала и социализация, но репликация социальных ценностей и национальной идентичности.

Многие реформаторы, особенно действующие в рамках рекомендаций международных организаций, не всегда учитывали специфику образования в свете экономических факторов конкуренции и разделения труда: «Эстонские коллеги рассказывали мне, как в разгар триумфа, последовавшего за падением Берлинской стены, первые консультанты из Всемирного банка, прибывшие в Эстонию, порекомендовали ей закрыть свои университеты. В будущем, объяснили они, Эстония будет иметь сравнительное преимущество в



таких видах экономической деятельности, для которых университетское образование не потребуется. Хотя сегодня вы не услышите ничего подобного ни от одного экономиста из Всемирного банка и эстонцам ситуация вовсе не показалась забавной (их Тартуский университет был построен еще в 1632 году), в этой рекомендации присутствовали реализм и честность, которые были с тех пор утрачены» (Райнерт, 2011. С. 141).

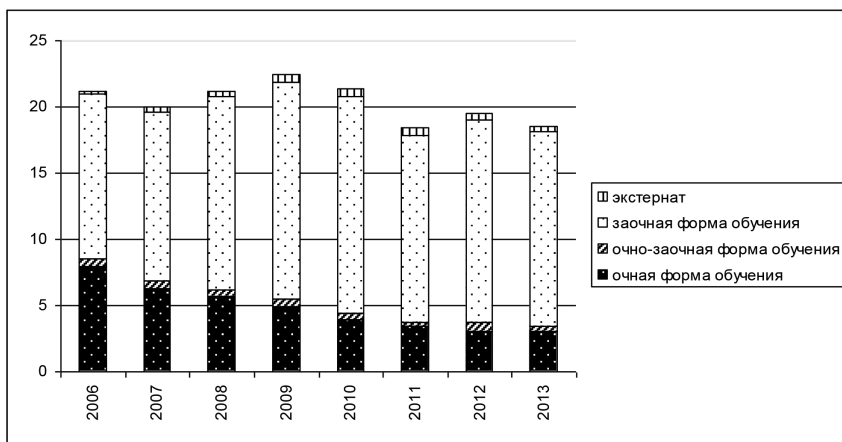
Оптимизация сферы высшего образования не должна сводиться к банальному сокращению его объемов без качественных изменений. Например, значительная доля заочного и очно-заочного образования не способствует получению студентами глубоких знаний и компетенций. Заочное обучение также все больше распространяется на магистратуру. В общественном мнении магистратура часто воспринимается как второе высшее образование; и студенты, стремясь работать, все больше склоняются к заочной и очно-заочной формам. Однако институциональная специфика российского заочного образования во многом девальвирует сам принцип магистерского уровня подготовки (см. рис. 4).



**Рис. 4.** Численность студентов в государственных и муниципальных вузах по формам обучения в Ростовской области, тысяч человек

**Источник:** (Ростовстат, 2015).

Статистические данные о распределении студентов по формам обучения демонстрируют популярность заочного образования, в особенности в частных вузах. Соотношение долей очной и заочной формы обучения в государственных вузах за 2006–2013 гг. изменилось незначительно. В частных вузах доля заочного образования постепенно возрастала в структуре форм обучения (см. рис. 5).



**Рис. 5.** Численность студентов в частных вузах по формам обучения в Ростовской области, тысяч человек

**Источник:** (Ростовстат, 2015).

В рыночном сегменте высшего образования, в частности, в негосударственных вузах тенденция доминирования заочной формы обучения только усиливается. Можно предположить, что такой ответ рынка на спрос отражает не потребности в знаниях и компетенциях, а потребности в формальном получении документа о высшем образовании.

Оценка качества образования требует формирования соответствующих институтов. Одним из важнейших институтов, который может использоваться для прямой и косвенной оценки организаций высшего образования, является институт рейтингов. Институт университетских рейтингов широко распространен в современном мире. Однако вследствие различного рода объективных причин

и особенностей национальной образовательной системы (*Балацкий, 2014г*) российские вузы слабо представлены в международных рейтингах и занимают в них, к сожалению, не ведущие позиции. Например, в рейтинге Times Higher Education World University Rankings российские вузы не вошли даже в число первых 200 университетов (лучший результат показал МГУ им. Ломоносова, занявший 216-е место). А в репутационный рейтинг они вообще не попали.

Существуют три рейтинга вузов мира: Рейтинг QS; Шанхайский рейтинг; Рейтинг U.S. News. Также можно выделить мировые рейтинги вузов по предметам: Рейтинг технических вузов мира THE; Рейтинг бизнес школ мира FT; Рейтинг медицинских вузов мира THE. Рейтинги вузов стран СНГ и BRICS: Рейтинг Interfax вузов СНГ, Грузии и стран Балтии.

Критерии оценки позиции вуза, используемые различными рейтинговыми агентствами, не одинаковы; варьируется также вес каждого показателя при определении места вуза в иерархии лучших университетов мира. Например: в тройку ведущих вузов мира, по версии рейтинга QS 2015, входят американский MIT и британские Cambridge и Imperial, а топ лучших вузов мира рейтинга U.S.News занимают американские вузы Harvard, MIT и Berkeley (*Рейтинг вузов мира U.S.News, 2015*). Из вузов Ростовской области в QS 2015 входит Южный федеральный университет, занимающий совместно с рядом других вузов место в кластере 601–650 (*Top Universities, 2015*), сохраняя позицию, достигнутую в 2013 и 2014 гг. В Шанхайский рейтинг (Академический рейтинг университетов мира 2015) (*ShanghaiRanking Consultancy, 2015*) и рейтинг U.S. News (*U.S. News, 2015*) вузы Ростовской области не вошли.

Прототипом первого российского рейтинга вузов был мониторинг показателей эффективности вузов, в основу которого были взяты пять показателей деятельности вузов, напрямую не влияющие на качество высшего образования. Тем не менее в России в последнее время получили широкое распространение попытки разработки национальных университетских рейтингов, как в целом, так и по отдельным научно-образовательным направлениям. Наибольшее распространение получили

1) Национальный рейтинг университетов (<http://www.univer-rating.ru/>), разработанный информационным агентством РИА Но-

ности совместно с НИУ «Высшая школа экономики» (построены на основе баллов ЕГЭ студентов, зачисленных в 2011 и 2010 годах на первый курс бакалавриата/специалитета).

2) Рейтинг университетов (<http://www.raexpert.ru/rankings/vuz/>), разработанный рейтинговым агентством Эксперт РА. Он построен на основе статистических показателей, масштабных опросов среди респондентов: работодателей, представителей академических и научных кругов, студентов и выпускников. Методика рейтинга составлена с учетом мнений, высказанных представителями ведущих вузов РФ.

3) Рейтинг, разработанный общероссийской общественной организацией «Деловая Россия», оценивает российские вузы с точки зрения востребованности их выпускников на рынке труда.

4) Рейтинг федерального агентства по образованию, составленный на основании официальных данных, полученных от администраций вузов (форма 2нк). При составлении рейтинга ФАО учитывались такие параметры, как состав и качество ППС, количество студентов разных форм обучения, наличие студентов из других стран, объем научных исследований, издательская деятельность, обеспечение студентов общежитиями, профилакториями и т. д. Подсчет итоговых результатов производится с учетом филиалов вузов.

5) Рейтинг издательского дома «Коммерсант», сформированный на основе опроса крупнейших российских компаний, которые предоставили информацию о нескольких тысячах молодых специалистов, принятых ими на работу.

6) Рейтинг независимого агентства «Рейтор», которое проводило рейтинговые исследования вузов по критериям общественной оценки, опираясь на собственные социологические исследования и официальную информацию государственных органов.

7) Рейтинг высших учебных заведений по версии Благотворительного фонда В. Потанина, представляющий собой суммарный рейтинг вузов, участвующих в Стипендиальной программе В. Потанина. Он строится на основе показателей по всем конкурсам программы: Стипендиального конкурса для студентов магистратуры, Грантового конкурса для преподавателей магистратуры, Конкурса социально значимых проектов и Школы фонда. Рейтинг отображает агрегированную экспертную оценку достижений, которые

показывают участвующие в программах Фонда представители университетов – как студенты, так и преподаватели.

Вузы Ростовской области занимают довольно высокие места в Национальном рейтинге университетов: Южный федеральный университет 24, Ростовский государственный экономический университет 113–114, Ростовский государственный университет путей сообщения 128–130, Южно-Российский государственный политехнический университет (НПИ) имени М.И. Платова 141, Донской государственный аграрный университет 174–176. В данном рейтинге по различным причинам отсутствует ряд вузов, поэтому его нельзя считать всеобъемлющим. В Сотню вузов Рейтинга университетов Эксперт РА из ростовских вузов вошел только Южный федеральный университет – 25 место.

Позиции в рейтингах являются важными показателями деятельности вузов, но они не могут отразить социальных и институциональных проблем, которые возникают при реформировании сферы высшего образования. Безусловно, периферийные вузы зачастую не показывают высоких показателей, но это не означают, что система высшего образования и науки должна концентрироваться исключительно в центре. Существование региональных вузов кроме первичной образовательно-профессиональной функции выполняет не менее важные – социализация, сохранение трудового и демографического потенциала региона.

Активное развитие заочной формы образования в коммерческом секторе можно также связать с распространением новых технологий обучения, заменяющих традиционную F2F. Однако в данном случае технологические процессы опережают формирование эффективных институтов, позволяющих сформировать устойчивые поведенческие паттерны и условия для эффективного дистанционного обучения и иных форм образования, основанных на использовании информационно-коммуникационных технологий.

Процессы оптимизации сферы высшего образования основаны на внедрении и изменении институтов и трансформации организационной структуры образовательных учреждений. Важнейшей формой таких изменений является процесс слияния университетов и образование крупных федеральных и ведущих региональных университетов. В Ростовской области процесс слияния вузов начался в конце 2006 года, когда был образован Южный федеральный уни-

верситет, созданный на базе Ростовского государственного университета путем присоединения трех вузов: Ростовского государственного педагогического университета, Таганрогского государственного радиотехнического университета и Ростовской государственной архитектурной академии.

В дальнейшем процесс слияния вузов продолжился. Так, в 2013 году к Ростовскому государственному экономическому университету был присоединен Таганрогский государственный педагогический университет.

К Донскому государственному техническому университету было присоединено несколько вузов: Ростовская-на-Дону государственная академия сельскохозяйственного машиностроения (бывший ВТУЗ при заводе Ростсельмаш), Ростовский институт иностранных языков (*DonNews, 2015*) и Южно-российский государственный университет экономики и сервиса.

Наблюдается тенденция преобразования региональных (находящихся вне Ростова-на-Дону) вузов в филиалы или институты головного ростовского университета. Данный процесс создает риски вымывания высшего образования из провинциальных городов.

В 2015 году в Ростовской области функционировало 10 государственных вузов и 10 частных вузов (*Реестр лицензий..., 2015*) (см. табл. 2).

Таблица 2

**Количество студентов в государственных и частных вузах  
Ростовской области в 2015 году**

| Государственные вузы:                                                                            | Общая численность студентов |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|
| ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»                                                         | 30 365                      |
| ФГБОУ ВПО «Донской государственный технический университет»                                      | 21 333                      |
| ФГБОУ ВПО «Южно-Российский государственный политехнический университет (НПИ) имени М.И. Платова» | 11 822                      |

Окончание табл. 2

| Государственные вузы:                                                                                           | Общая численность студентов |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|
| ФГБОУ ВПО «Ростовский государственный университет путей сообщения»                                              | 9 955                       |
| ФГБОУ ВПО «Ростовский государственный строительный университет»                                                 | 9 821                       |
| ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)»                                          | 9 786                       |
| ГБОУ ВПО «Ростовский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации | 5 197                       |
| ФГБОУ ВПО «Донской государственный аграрный университет»                                                        | 4 266                       |
| ФГБОУ ВО «Ростовская государственная консерватория им. С.В. Рахманинова»                                        | 784                         |
| ФГОУ ВПО «Ростовский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации»                     | нет данных                  |
| Частные вузы:                                                                                                   |                             |
| ЧОУ ВО «Южный университет (ИУБиП)»                                                                              | 1 647                       |
| НОУ ВПО «Ростовский социально-экономический институт»                                                           | 1 367                       |
| НОУ ВПО «Таганрогский институт управления и экономики»                                                          | 1 325                       |
| ЧОУ ВО «Ростовский институт защиты предпринимателя»                                                             | 1 030                       |
| ЧУ ВО «Южно-Российский гуманитарный институт»                                                                   | 723                         |
| НОУ ВПО «Ростовский международный институт экономики и управления»                                              | 706                         |
| ЧОУ ВО Донской юридический институт                                                                             | 556                         |
| НОУ ВПО «Ростовский Институт Управления»                                                                        | 183                         |
| ОАНО «Донской институт дистанционного образования»                                                              | нет данных                  |
| ЧОУ ВО «Институт финансового контроля и аудита»                                                                 | нет данных                  |

**Источник:** (Информационно-аналитические материалы по результатам проведения мониторинга..., 2015).

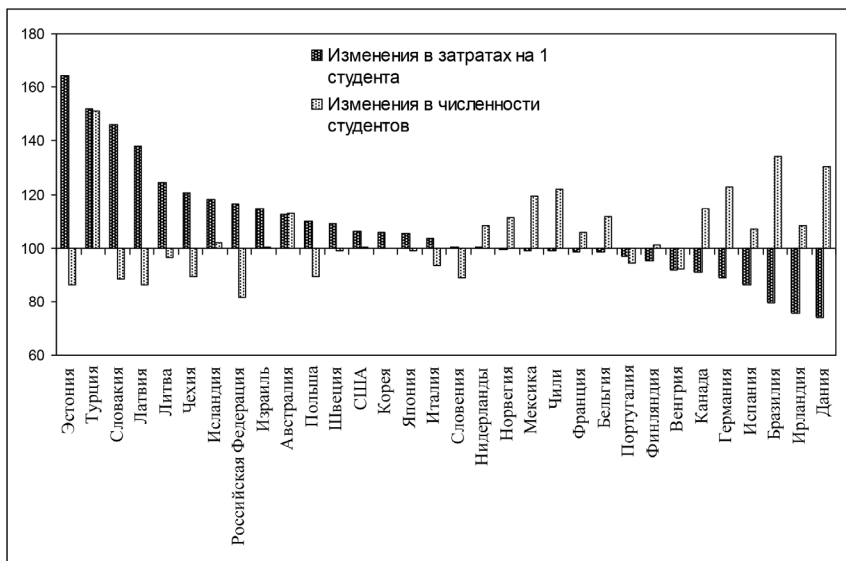


В 2015 году лицензией на осуществление образовательной деятельности обладали в Ростовской области 29 филиалов государственных вузов и 8 филиалов частных вузов (*Реестр лицензий..., 2015*). Донской институт дистанционного образования, Институт финансового контроля и аудита и Ростовский Институт Управления обладают лицензиями, но не имеют аккредитации (*Реестр организаций..., 2015*).

Процесс оптимизации в сфере высшего образования связан с проблемой устойчивого развития университетов. Концепт устойчивого развития в сфере высшего образования основан на понимании механизмов институциональных и организационных изменений (*Hoover and Harder, 2015*). Слияние вузов приводит к формированию сложных организационных структур, элементы которых могут относиться к разным направлениям научных исследований и подготовки студентов. Развитие междисциплинарных исследовательских и образовательных программ должно способствовать устойчивому развитию крупных университетов и созданию конкурентных преимуществ на национальных и глобальных рынках.

Обновление образовательных технологий может также рассматриваться как один из факторов, обуславливающих процессы оптимизации в сфере образования. Однако внедрение систем дистанционного образования и смешанного обучения не может и не должно заменять физические организации высшего образования в региональных городах. Развитие высшего образования связано с рынком труда не только в том контексте, что является источником профессионалов в той или иной области, но и является источником занятости для преподавателей.

Молодежь, получающая высшее образование, также уменьшает избыточное предложение на рынке труда, особенно в условиях кризиса. Опыт развитых стран показывает, что в период экономических потрясений целесообразно увеличивать количество обучающихся в университетах и финансирование организаций высшего образования. Однако российский опыт говорит о противоположной тенденции. И хотя затраты на одного студента растут, численность студентов значительно сокращается (см. рис. 6). Сокращение студентов и организаций высшего образования может привести в среднесрочной перспективе к росту безработицы и социальной напряженности, особенно в депрессивных территориальных образованиях.



**Рис. 6.** Динамика изменений в сфере высшего образования 2010–2014 гг.  
Индекс изменений (2010=100)  
**Источник:** (OECD, 2017. Р. 179).

Еще одной институциональной инновацией, старт которой был дан в 2015 году, является начало процесса создания опорных вузов в российских регионах. Идея создания опорных вузов продолжает тенденцию укрупнения университетов путем слияния существующих региональных вузов в один супервуз. Возможно, истоки таких процессов можно связать с импортом институтов и организационных форм, распространенных в образовательных системах развитых стран. В каждом регионе по идее реформаторов будет образован, по крайней мере, один опорный супервуз. Это позволит оптимизировать структуру университета по направлениям подготовки и убрать дублирование и непрофильность в организации обучения.

В среднесрочной перспективе концентрация интеллектуальных и материальных ресурсов в рамках опорного университета должна создать благоприятную среду для развития науки и образования

с учетом региональной специфики. Безусловно, процессы слияния вузов приведут к оптимизации численности преподавательского состава, что создает угрозы разрушения сложившихся научных школ и социального капитала. В Ростовской области процесс создания опорного университета запущен осенью 2015 года путем слияния двух вузов: Донского государственного технического университета и Ростовского государственного строительного университета.

Важным примером постоянно происходящих институциональных изменений в высшем образовании может служить ситуация с принятием новых ФГОСов. ФГОС формулирует ряд требований к финансовому, материально-техническому, информационному и учебно-методическому обеспечению образовательного процесса. Вузы решают эту проблему в пределах выделенного государством финансирования, если такого финансирования нет априори или не хватает для закупки соответствующего оборудования и программного обеспечения, это становится проблемой самого вуза и его сотрудников (*Зырянов, Котлобовский и Синяков, 2012. С. 9*).

За достаточно короткий промежуток времени организациям высшего образования необходимо было подготовить и разработать новые образовательные программы с учетом всех требований, по определенному стандарту. В большинстве вузов эта работа была возложена на плечи преподавателей кафедр, которые теперь обязаны подумать не только о содержании своего курса, но и о том, что нужно выполнить все требования ФГОС, совмещая, таким образом, свою должность преподавателя, доцента или профессора с работой администратора, менеджера, бухгалтера или даже завхоза. Если исходить из того, что в высшей школе трудятся люди с интеллектом выше среднего, им необходимы хотя бы знания о том, как справляться с новым объемом бумажной работы. Руководители вузов пытаются организовать подобное обучение, но, к сожалению, от 23 до 40% преподавателей вузов не проходили повышение квалификации в связи с переходом на ФГОС по внутривузовским программам. Тогда целесообразно было бы обратиться к внешним программам повышения квалификации. Однако и здесь процент вузов, преподаватели которых не проходили повышение квалификации, довольно высок. По расчетам (*Зырянов, Котлобовский и Синяков, 2012. С. 7*), в целом вузы сумели обеспечить повышение квалификации по разной проблематике в отношении ФГОС не более 25%

своих преподавателей. И хотя в настоящее время в ведущих вузах<sup>1</sup> почти все руководители направлений подготовки прошли необходимое повышение квалификации, четкое и операционное понимание сути институциональных и организационных изменений у акторов только начинает формироваться.

Массовый переход на эффективные контракты после ноября 2012 года, когда распоряжением Правительства РФ была принята Программа поэтапного совершенствования системы оплаты труда в государственных (муниципальных) учреждениях, приводит к тому, что университеты, институты и академии вынуждены расставаться с сотрудниками, которые работали много лет, по причине их неэффективности, несоответствия введенным не так давно критериям. Для того чтобы сохранить свое место в вузе, преподаватель обязан учить, заниматься исследованиями, быть менеджером и хорошим администратором одновременно (безусловно, это необходимо, но требует, по крайней мере, времени и дополнительных ресурсов). Переход на эффективные контракты происходит одновременно с волнами оптимизации преподавательского состава в университетах. Демографическая яма, сокращение бюджетных мест и программ подготовки бакалавров и магистров по неприоритетным (и даже приоритетным) для государства направлениям становятся причиной существенной реструктуризации штатов. Поскольку реализация этого процесса и достижение оптимального соотношения преподаватель-студенты становятся одной из важнейших задач менеджмента вузов, эти процессы формируют в преподавательской среде неопределенность, которая оказывает неоднозначное влияние на стимулы и интенции НПП (научно-педагогических работников). В итоге возникает необходимость проводить оптимизацию с тем, чтобы выполнить показатели, которые могут измениться (и скорее всего, изменятся) в будущем (*Булгакова, 2013а; 2013б; 2015*).

Данные оптимизационные процессы в среднесрочном периоде могут привести к непредсказуемым последствиям. Не секрет, что

---

<sup>1</sup> Например, в Южном федеральном университете за период с ноября 2014 года по май 2015 года все руководители направлений подготовки и руководители специализированных магистерских программ в обязательном порядке прошли повышение квалификации по программе «Проектирование и механизмы реализации основных образовательных программ».

подготовка преподавателя университета занимает минимум девять лет в системе высшего образования (4 года в бакалавриате, 2 года в магистратуре и 3 года в аспирантуре), при этом уход преподавателя в реальный сектор экономики (в лучшем случае) практически исключит для него возможность в будущем вернуться в университет, так как исследовательская и преподавательская виды деятельности достаточно специфичны, навыки теряются очень стремительно, более того, наука не будет стоять на месте. Молодым людям в силу жестких критериев тоже не придется поработать в вузе, и, таким образом, уже через пять лет, когда на смену поколению 1990-х придет поколение благополучных 2000-х, университетам просто не хватит преподавателей, они переквалифицируются и будут заняты другой деятельностью. Также одним из последствий этого может быть нарушение преемственности в развитии отечественных научных школ.

Таким образом, изучение организационной и институциональной структуры высшего образования показывает, что в Ростовской области в структуре высшего образования наблюдается доминирование государственного высшего образования. Частные вузы и их филиалы имеют намного меньшую популярность. Это подтверждают как статистические данные, так и результаты проведенных интервью. В соответствии со статистическими данными, количество студентов частных вузов существенно уступает количеству студентов государственных вузов. В ходе интервью, проведенных в рамках исследования, многие респонденты (акторы рынка образовательных услуг высшего образования) выразили недоверие к частному высшему образованию и предпочтение государственных вузов. Государственное высшее образование становится в большей степени платным для студентов. Государственная политика в сфере высшего образования нацелена на поддержку лидирующих вузов, повышение качества обучения, преобразование организационной структуры вузов. То есть государство в данной сфере замещает своим властным воздействием механизм конкуренции, стремится выполнять функции, свойственные рынку. Рост рынка образовательных услуг в основном обусловлен государственной поддержкой популярности высшего образования, в рамках которой большое значение имеет не только финансирование бюджетных мест, но и придание ценности высшему образованию.

В контексте объединения и укрупнения вузов большую степень влияния на поведение акторов имеют внутриорганизационные правила (например, правила формирования внутриорганизационных рейтингов студентов, преподавателей), которые в свою очередь являются результатом адаптации руководства вузов к проводимой государством политике и к общим правилам. В период формирования предпосылок и роста «образовательного пузыря» происходило изменение правил в направлении ослабления жесткости требований к компетенциям студентов и преподавателей. В период роста «образовательного пузыря» и в течение последующего спада правила менялись в направлении большей формализации и бюрократизации. Увеличение количества отчетов и контролирующих комиссий в последнее время привело к росту объема непроизводительной деятельности. Данные процессы детерминировали ориентацию акторов в большей мере на приобретение специфического социального капитала, чем на формирование человеческого капитала и компетенций, соответствующих современному креативному образованию.

Реформирование высшего образования – тема не новая для научного дискурса: множество стран проходили этот болезненный путь, целесообразность которого, как правило, обосновывалась декларируемой необходимостью оптимизации бюджетных расходов на образование – в русле неоллиберальной социально-экономической политики (см., например: (*Varghese, 2013*)). Сегодня, в условиях дефицита бюджетов всех уровней, а также на фоне экономического кризиса, последствия государственной политики «оптимизации» высшего образования в России – одна из крайне важных исследовательских тем. Эта политика реализовалась на протяжении последних лет по схеме снижения расходов бюджета на финансирование отечественных вузов путём сокращения их количества. В результате с начала 2011/2012 учебного года число государственных и частных вузов сократилось почти на 20% – с 1080 до 896 на начало 2015/2016 учебного года. Согласно официальным заявлениям бывшего министра образования и науки РФ, в период до 2020 года количество высших учебных заведений планировалось сократить на 40%, а число их филиалов – на 80%. При этом численность учащихся в государственных вузах снизилась более чем на четверть, ещё больше сократилось количество учащихся частных вузов – на 31% (*Дорохина и Левинский, 2016*).

Декларируемая необходимость «оптимизации» бюджетных расходов на сферу высшего образования вполне логично сопровождалась законодательными изменениями, в соответствии с которыми образовательный процесс рассматривается как образовательная услуга, а преподаватель – как продавец этой услуги. При этом воспитательная функция образования постепенно выхолащивается, образование превращается всё больше в процесс передачи информации, а вопрос социальной полезности реформ не затрагивается теми, кто их разрабатывает и претворяет в жизнь. Сама эта «социальная полезность» воспринимается ими как некая абстракция. Остается надежда, что рынок автоматически «выправит» ситуацию. Но как быть с «неприспособившимися»? Скорее всего, они окажутся незаслуженно вытесненными из этой сферы. К сожалению, мы уже проходили этот путь в 1990-е годы. Однако тогда это обернулось социальной катастрофой.

В современной литературе, посвящённой развитию российской системы высшего образования (*Балацкий, 2014d*), критикуется нацеленность реформаторов на достижение определённых количественных показателей в сфере образования в ущерб их качественного содержания, на количественную оптимизацию, выхолащивание воспитательной функции образования, отмечается сомнительность возможности неограниченного использования рыночных методов повышения эффективности производства образования (*Тамбовцев, 2015б; 2015в*). Важный контекст происходящих процессов – возрастающая прекариатизация академических профессий (*Вольчик и Посухова, 2016; Стэндинг, 2014*), критика возрастания степени формализации деятельности учёных и преподавателей (*Курбатова и др., 2014*). Происходящие в настоящее время в сфере образования институциональные изменения налагают определённые ограничения на степень личной свободы субъектов образовательного процесса (*Аверкиева, 2016. С. 390*). Примечательно, что в данном отношении зарубежные авторы выражают схожую моральную позицию (см., например: (*Kruecken, 2003; Bollag, 1990; Hochstettler, 2004*)).

Одним из важных подтверждений значимости проводимого исследования стала такая характерная проблема, сопровождающая процесс реформирования высшей школы, как выявленная очевидность и справедливость так называемого «закона (принципа) Гудхарта»: «Когда социальный или экономический показатель (KPI)

становится целью для проведения социальной или экономической политики, он перестаёт быть достойным доверия показателем»<sup>1</sup>. Эмпирически демонстрируется это тем, что стремление реформаторов посредством проводимой политики достичь тех или иных показателей превратилось фактически в самоцель, при игнорировании воспитательной функции процесса высшего образования, и реализуется без учета принципов организации учебного и научно-исследовательского процесса с точки зрения вовлечённых в данные реформы непосредственных исполнителей – профессорско-преподавательского состава (*Курбатова, 2016; Фурса и др., 2016*). Так, вследствие отсутствия фактического вовлечения преподавательского и научно-исследовательского сообщества в процесс реформирования высшей школы не было сформировано коллективного действия со стороны его представителей, что объясняет рождение и развитие российской реформы высшего образования исключительно как проект российской бюрократии (см. подр. (*Курбатова, 2016*)).

Примечательно, что ещё в первой половине XX века первые институционалисты реализовывали исследования в рамках парадигмы качественных исследований, по сути своей междисциплинарных, своей исследовательской деятельностью прямо указывая на необходимость формирования государственной политики на основе учёта мнений представителей тех сообществ, которые непосредственно затрагиваются соответствующими реформами (см. подр.: (*Rutherford, 2011; 2012; Ефимов, 2016*)).

Таким образом, небезосновательно полагать, что реализующийся на протяжении последних лет подход к реформированию российской сферы высшего образования представители традиционного институционализма сочли бы неэффективным и пагубным с социально-экономической точки зрения. В отсутствие регулярного институционального мониторинга, который должен предполагать систематическое изучение дискурсов представителей всех затрагиваемых реформами сообществ образовательной сферы, в сферу образования, представляющую собой, в сущности, сферу воспроизводства социальных ценностей, законодательно внедряют рыноч-

---

<sup>1</sup> Закон Гудхарта // Википедия – свободная энциклопедия ([https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%97%D0%B0%D0%BA%D0%BE%D0%BD\\_%D0%93%D1%83%D0%B4%D1%85%D0%B0%D1%80%D1%82%D0%B0](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%97%D0%B0%D0%BA%D0%BE%D0%BD_%D0%93%D1%83%D0%B4%D1%85%D0%B0%D1%80%D1%82%D0%B0)).



ные механизмы, уповая на их априори подразумеваемую эффективность. При этом в стороне остаётся вопрос о том, а каковы же должны быть правила функционирования самих этих механизмов?

Разумеется, в условиях игнорирования интересов значительной части профессорско-преподавательского состава о социальной направленности реформ, об их социальной справедливости говорить не приходится. Вероятность вытеснения из сферы высшего образования значительной доли квалифицированных специалистов в результате такой реформаторской деятельности высока, а вот вопрос о том, будет ли сохранение прежнего политического курса способствовать притоку на их место новых кадров, молодых, энергичных, инициативных, готовых с энтузиазмом передавать знания и воспитывать подрастающее поколение, приобретает особую остроту (см.: *Фурса и др., 2016*)).

### **1.3. Развитие институтов дополнительного профессионального образования в Ростовской области**

Развитие дополнительного образования в российской постсоветской экономике шло параллельно процессам коммерциализации и формирования рынка образовательных услуг. В данном параграфе рассматривается эволюция преимущественно формальных (*Норт, 1997*) или прагматических (*Коломбатто, 2016*) институтов, регулирующих ДПО в Ростовской области.

Развитие дополнительного образования в период с 90-х годов XX века по настоящее время во многом соотносится с реформами высшего и среднего профессионального образования. Однако у дополнительного образования есть важная особенность – оно в большей степени ориентировано на рынок и сопряжено с оказанием платных образовательных услуг (независимо от того, какой субъект их оплачивает: индивид, работодатель или государство).

Рыночный характер дополнительного образования во многом определяется его характеристиками – это, во-первых, относительно небольшой срок обучения: от нескольких дней до нескольких месяцев, – во-вторых, практико-ориентированность, в-третьих, гибкость в соответствии с запросами тех или иных категорий населения в профессиональных навыках и компетенциях. В этих условиях акторы, включенные в систему отношений дополнительного

профессионального образования, могут легче реализовать и трансформировать свои поведенческие паттерны в результате взаимоприспособления к экономическим и институциональным изменениям.

Реформирование сферы образования, затрагивающее сферу ДПО, формирует новые стимулы и ограничения, которые связаны с институциональными факторами. Институциональная структура ДПО обладает специфическими характеристиками, которые могут быть идентифицированы и систематизированы с позиций институциональной экономической теории. Адаптация к изменению институтов может приводить к выбору акторами поведенческих стратегий, которые можно охарактеризовать как послушание и молчаливый оппортунизм, когда за внешне респектабельным фасадом маскируется полное отсутствие содержания образовательного процесса.

Эволюция регулирования дополнительного профессионального образования (ДПО) в рамках федеральных законов состоит в уточнении и систематизации нормативных предписаний. В тексте закона РФ от 10.07.1992 г. № 3266-1 (ред. от 12.11.2012) «Об образовании», в настоящее время не действующего, не содержалось отдельной статьи о ДПО. В нем имелась статья 26 о дополнительном образовании, регулировавшая как дополнительное предпрофессиональное общеобразовательное образование, так и дополнительное профессиональное образование (отдельно не упомянутое в данной статье, но включаемое, судя по смыслу, в дополнительное образование). Статья 28 данного закона регулировала лицензирование образовательной деятельности и государственную аккредитацию образовательных учреждений ДПО, выполнявших образовательные программы, которые должны соответствовать федеральным государственным требованиям. Лицензирование и аккредитация таких учреждений входили в список полномочий федеральных органов власти в сфере образования.

В действующем Федеральном законе от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 03.07.2016) «Об образовании в Российской Федерации» имеется статья 76 «Дополнительное профессиональное образование». ДПО рассматривается как реализация дополнительных профессиональных программ. Образовательная деятельность в сфере ДПО, как и в других видах образования, требует наличия лицензии. Но в соответствии с действующим законом об образовании осуществле-

ние деятельности в ДПО не требует государственной аккредитации. При этом возможна (не является обязательной) общественная аккредитация.

В законе об образовании прописаны только основные механизмы государственного регулирования ДПО. Более конкретные аспекты регулирования ДПО предписываются приказом Минобрнауки России от 1 июля 2013 г. № 499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам». Например, приказом уточняются требования к структуре образовательной программы, устанавливается минимальное количество часов обучения, составляющее 16 часов для программ повышения квалификации и 250 часов при осуществлении программ профессиональной переподготовки. В то же время многие пункты в приказе повторяют аналогичные предписания из текста закона, например, требования для допуска к получению ДПО.

В действующей с 16.02.2014 г. редакции этого приказа сделано некоторое ослабление регулирования по сравнению с первоначальной редакцией. Было исключено требование о соответствии результатов профессиональной переподготовки основным профессиональным образовательным программам и государственным образовательным стандартам. Также было исключено требование наличия защиты от подделок для документов о квалификации. Кроме сокращения требований, была введена возможность оплаты обучения за счет государственного бюджета.

Дополнительное профессиональное образование регулируется не только на федеральном, но и на региональном уровне. Регулирование ДПО на территории области в соответствии с областными законами (как утратившим силу № 184-ЗС, так и действующим № 26-ЗС) относится к полномочиям Правительства Ростовской области. В утратившем силу областном законе от 22.10.2004 № 184-ЗС «Об образовании в Ростовской области» в редакции от 02.07.2012 г. ДПО подробно не регулировалось; наиболее важным нормативным предписанием было установление типов организаций, в которых может быть получено ДПО. В данный перечень входили образовательные учреждения начального, среднего профессионального и дополнительного профессионального образования. В постановлении Правительства Ростовской области от 25 апреля 2013 № 241

«Об утверждении Плана мероприятий («дорожной карты») «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования в Ростовской области» определен только один ожидаемый результат, непосредственно связанный с ДПО, – повышение процента населения в возрасте 25–65 лет, получивших дополнительное профессиональное образование, с 25,3% в 2013 г. до 37% в 2018 г.

Таким образом, на основе анализа формальных институтов, регулирующих деятельность в сфере дополнительного профессионального образования в Ростовской области, можно сделать вывод об отсутствии существенных ограничений, которые могли бы препятствовать экономическому развитию данной сферы.

Потребность в получении ДПО определяется его вкладом в формирование человеческого капитала. Моральный износ человеческого капитала, вызванный устареванием знаний, полученных в ходе обучения в вузе, детерминирует необходимость постоянного обновления имеющихся знаний, что может быть реализовано как в ходе самообразования или обучения на рабочем месте, так и с помощью непрерывного образования, одним из видов которого является ДПО (Татарникова, 2007).

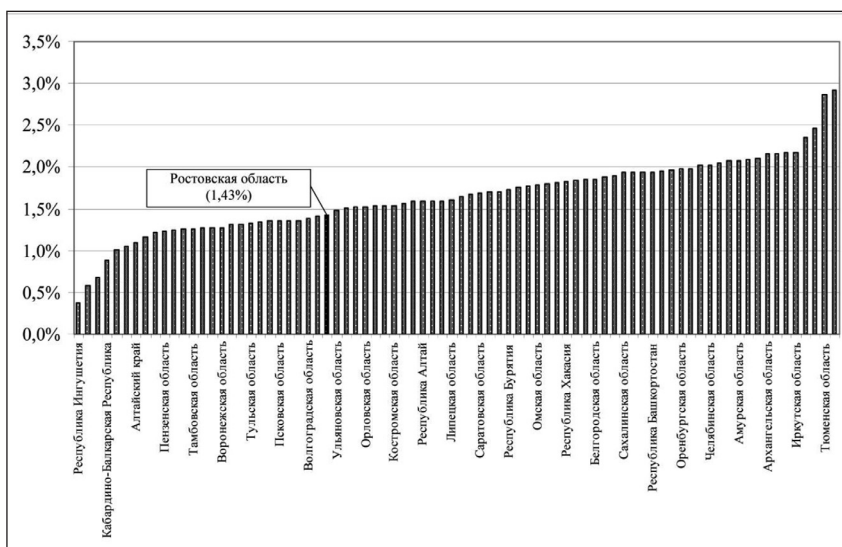
Важным субъектом, влияющим на спрос на ДПО, является государство. Во-первых, некоторую долю в числе слушателей составляют государственные служащие. По данным Росстата, в 2013 г. получили дополнительное профессиональное образование 188,1 тыс. работников государственной гражданской службы РФ и 62,4 тыс. работников из числа кадров муниципальной службы (*Росстат, не датировано*). Доля государственных и муниципальных служащих в общей численности работников, получивших ДПО в 2013 г. (2,4 млн. человек), составила 10,4%. Во-вторых, обучение в рамках ДПО проходят работники государственных образовательных, научных и других учреждений. В соответствии с законом об образовании, преподаватели имеют право на получение ДПО не реже чем один раз в три года. Также они обязаны «систематически повышать свой профессиональный уровень»; при этом в законе не уточняется, каким именно образом должно осуществляться повышение профессионального уровня, какие документы должны подтверждать этот факт. «Дополнительное профессиональное образование ППС – это не только потребность практики, но и нормативное требование к

сотрудникам университета, которые обязаны осуществлять повышение своей квалификации» (Котлярова, 2011. С. 22). «Прохождение курсов повышения квалификации или профессиональной переподготовки является и правом, и обязанностью педагогических работников» (Реализация Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»).

Согласно А. И. Рыбаковой, «наблюдаются сильные отличия в вопросе доступности и качества дополнительного профессионального образования в разных субъектах Российской Федерации» (Рыбакова, 2015. С. 144). Регионализация системы ДПО изучается также в работах О. В. Парахиной, Т. В. Игнатовой, Л. К. Гуриевой и М. Е. Кабисова (Парахина, 2013; Гуриева и Кабисов, 2009; Игнатова, 2014). На основании статистических данных об охвате населения ДПО в 2010 и 2013 гг., доступных на сайте Росстата, можно сделать вывод о меньшей степени развития ДПО в Ростовской области по сравнению со среднероссийским уровнем. Рассчитанное соотношение между численностью работников, получивших дополнительное профессиональное образование, и общей численностью населения региона в 2013 году в Ростовской области составляло 1,43%. Аналогичный показатель для России в целом составлял 1,68%. Такой же вывод о сравнительно меньшем уровне развития ДПО в Ростовской области может быть сделан и при анализе соотношения численности работников, получивших ДПО, и численности занятых в регионе.

В Ростовской области реализация программ дополнительного профессионального образования имеет многоуровневый характер, который формируется под влиянием деятельности различных образовательных учреждений. Так, первый уровень, или фундамент системы, составляют специализированные учреждения ДПО, к которым относятся учебные центры Государственной службы занятости населения по Ростовской области, специализированные школы и курсы. Второй уровень формируют учреждения отраслевого и внутрифирменного обучения как наследие советской образовательной системы. К ним следует отнести отраслевые учебные центры, учебно-курсовые комбинаты и др. (например, ГБУ ДПО РО «Ростовский институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования», Учебный центр ГУФСИН России по Ростовской области, Учебный центр «Титул» и др.). Третий

уровень образуют профессионально-технические училища, средние профессиональные учебные заведения, оказывающие услуги дополнительного образования по профильным рабочим специальностям (ГБПОУ РО «Донской промышленно-технический колледж им. Б. Н. Слюсаря», ГБПОУ РО «Ростовский торгово-экономический колледж», ГБПОУ РО «Ростовское-на-Дону строительное профессиональное училище № 20», ГБПОУ РО «Ростовское промышленно-полиграфическое профессиональное училище № 13» и др.). К 2016 г., по данным министра общего и профессионального образования Ростовской области Л. В. Балиной, в Ростовской области созданы 21 региональный отраслевой ресурсный центр и 3 многофункциональных центра прикладных квалификаций, которые осуществляют профессиональную подготовку и предоставляют возможность получить более востребованные навыки и профессию на рынке труда.



**Рис. 7.** Доля работников, получивших дополнительное профессиональное образование в 2013 году, в общей численности населения по субъектам Российской Федерации

**Источник:** составлено авторами на основе статистических данных Росстата (Росстат, не датировано; Росстат, 2014а).

По сравнению с 2010 г. в Ростовской области в 2013 г. наблюдался рост популярности ДПО. Если в 2010 г. численность работников, получивших дополнительное профессиональное образование, составляла 51,6 тыс. чел. (1,21% от общей численности населения региона), то в 2013 г. численность слушателей ДПО составила 60,7 тыс. чел. (1,43% от численности населения) (см. рис. 7). Данное количественное изменение популярности ДПО находится в русле общероссийской тенденции. За тот же период по России в целом соотношение между численностью работников, получивших дополнительное профессиональное образование, и общей численностью населения возросло с 1,51% до 1,68%.

Одними из наиболее важных провайдеров ДПО являются вузы (*Серякова и Кравченко, 2012. С. 31*). На интернет-сайтах вузов Ростовской области заявлено о реализации множества программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки (см. табл. 3).

К сожалению, в ряде случаев представленная информация является неполной или устаревшей. Проведенное Л. А. Малышевой исследование показало, что в федеральных университетах для области ДПО задан низкий приоритет. В данных вузах отсутствует проректор по ДПО, а «доля программ ДПО в общей структуре доходов университета составляет всего 2–3%» (*Малышева, 2012. С. 53*). Также показатели ДПО в вузе не входят в перечень показателей, подлежащих обязательному представлению в отчете о самобследовании.

Представляется актуальным предложение по формированию и поддержке региональной системы мониторинга образовательных программ ДПО (*Царахова, Андреева и Левкова, 2015. С. 103*). Организация данной системы была бы наиболее эффективной в виде независимой от государства и образовательных организаций исследовательской группы, осуществляющей сбор, обработку и представление в общедоступном виде информации о реализуемых в регионе программах ДПО. Формой реализации данной системы мог бы быть, например, специализированный интернет-ресурс.

Таблица 3

**Заявленные программы ДПО в государственных, ведущих частных  
вузах и филиалах вузов в Ростовской области в 2016 году**

|             | <b>Наличие<br/>специализи-<br/>рованного<br/>учебного<br/>центра</b>                                                                               | <b>Целевая группа</b>                                                                                                                                                                                       | <b>Форма<br/>обуче-<br/>ния</b>        | <b>Кол-во<br/>про-<br/>грамм</b> | <b>Стои-<br/>мость</b>                                            | <b>Программы<br/>обучения</b>                                                                         |
|-------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|----------------------------------|-------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>ЮФУ</b>  | Отсутствует                                                                                                                                        | руководители, специали-<br>сты организаций, учреж-<br>дений, субъектов малого<br>и среднего предпринима-<br>тельства, государствен-<br>ные и муниципальные<br>служашие, незанятое<br>население, безработные | Очная,<br>очно-за-<br>очная            | 529                              | От<br>10000 до<br>30000<br>руб.                                   | профессио-<br>нальная пе-<br>реподготовка,<br>повышение<br>квалификации,<br>краткосрочное<br>обучение |
| <b>ДГТУ</b> | Институт<br>подготовки и<br>переподготов-<br>ки специали-<br>стов,<br>Управление<br>дистанционно-<br>го образования<br>и повышения<br>квалификации | военнослужащие, на-<br>учно-педагогические<br>работники ФГУ ВПО,<br>работники предприятий<br>и организаций, незаня-<br>тое население, безработ-<br>ные                                                      | Очная,<br>очно-дис-<br>танцион-<br>ная | 17                               | часть<br>про-<br>грамм<br>за счет<br>федераль-<br>ного<br>бюджета | профессио-<br>нальная пе-<br>реподготовка,<br>повышение<br>квалификации                               |



### 1.3. Развитие институтов дополнительного профессионального образования...

|                                       |                                                      |                                                                                                                                                                                |                                    |     |                       |                                                                                                                                                                      |
|---------------------------------------|------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|-----|-----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ЮРТИУ<br>(НПИ)<br>им.<br>М.И. Платова | Институт дополнительного образования                 | работники предприятий и организаций, государственные и муниципальные служащие, студенты, незанятое население и безработные                                                     | Очная, очно-заочная, дистанционная | 187 | От 1000 до 35000 руб. | профессиональная переподготовка, повышение квалификации, обучение государственных служащих, осуществляющие программы                                                 |
| РГУПС                                 | Инженерный центр непрерывной подготовки специалистов | специалисты железнодорожного транспорта, работники, ответственные за обеспечение транспортной безопасности                                                                     | Очная, очно-заочная                | 73  | От 6000 до 21700 руб. | повышение квалификации, профессиональная переподготовка                                                                                                              |
| РГЭУ<br>(РИНХ)                        | Бизнес-школа                                         | руководители, специалисты организаций, учреждений, субъектов малого и среднего предпринимательства, государственные и муниципальные служащие, незанятое население, безработные | Очная, дистанционная               | 43  | От 8100 до 60000 руб. | профессиональная переподготовка, повышение квалификации, краткосрочное обучение, программы обучения для малого и среднего бизнеса, обучение государственных служащих |

|                                  |                                                                                              |                                                                                                                                                                                    |                                                       |    |                                 |                                                                                                                                       |
|----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|----|---------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| РГМУ<br>Минздрава<br>России      | Факультет<br>повышения<br>квалификации<br>и профессиональ-<br>ной подготовки<br>специалистов | работники здравоохра-<br>нения                                                                                                                                                     |                                                       | 78 |                                 | профессио-<br>нальная пе-<br>реподготовка,<br>повышение<br>квалификации                                                               |
| ДонГАУ                           | Центр не-<br>прерывного<br>образования и<br>международ-<br>ных связей                        | государственные граж-<br>данские служащие, руко-<br>водители и специалисты<br>АПК, студенты                                                                                        | Очная,<br>очно-за-<br>очная                           | 34 | От 3500<br>до 35000<br>руб.     | профессио-<br>нальная пе-<br>реподготовка,<br>повышение<br>квалификации,<br>обобщающие про-<br>граммы, профессио-<br>нальное обучение |
| РГК им.<br>С.В. Рах-<br>манинова | Центр допол-<br>нительного<br>профессио-<br>нального<br>образования                          | специалисты творческих<br>профессий с высшим и<br>средним специальным<br>образованием, работа-<br>ющие в музыкальных<br>учебных заведениях,<br>учреждениях культуры и<br>искусства | Группо-<br>вой курс,<br>индиви-<br>дуаль-<br>ный курс | 25 | От<br>2500 до<br>100000<br>руб. | профессио-<br>нальная пе-<br>реподготовка,<br>повышение<br>квалификации                                                               |

|                 |                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                    |     |                                                                     |
|-----------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|-----|---------------------------------------------------------------------|
| РЮИ<br>МВД РФ   | Факультет профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации                 | сотрудники изоляторов временного содержания подозреваемых и обвиняемых                                                                                                                                                                                                                                          |                                    | 4   | профессиональная переподготовка, повышение квалификации             |
| ЮРИУ<br>РАНХиГС | Факультет дополнительного профессионального образования, Центр профессиональной переподготовки | преподаватели и методисты, внедряющие программы финансовой грамотности в системе общего и среднего профессионального образования, руководители высшего и среднего звена управленческих кадров, работники предприятий и организаций, государственные и муниципальные служащие, незанятое население и безработные | Очная, очно-заочная                | 41  | профессиональная переподготовка, повышение квалификации, стажировки |
| ЮУ<br>(ИУБиП)   | Отсутствует                                                                                    | работники образования, работники предприятий и организаций, государственные и муниципальные служащие, незанятое население и безработные                                                                                                                                                                         | Очная, очно-заочная, дистанционная | 250 | профессиональная переподготовка, повышение квалификации, стажировки |

|        |                                                           |                                                                          |                                         |    |                                                                                                                 |
|--------|-----------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| РСЭИ   | Центр дополнительного профессионального образования       | руководители и специалисты в сфере эвент-индустрии                       | Дистанционная                           | 2  | профессиональная переподготовка, повышение квалификации                                                         |
| ТИУиЭ  | Факультет переподготовки и повышения квалификации         | студенты, работники фирм и органов власти, преподаватели                 | Очная, очно-заочная, очно-дистанционная | 15 | От 17500 до 35000 руб. профессиональная переподготовка, повышение квалификации                                  |
| ЮРГИ   | Отделение дополнительного профессионального образования   | все желающие с высшим (неполным высшим) и среднеспециальным образованием |                                         | 26 | От 9800 до 38700 руб. профессиональная переподготовка, повышение квалификации, подготовительные курсы, тренинги |
| РМИЭиУ | Центр дополнительного образования «ОБРАЗОВАНИЕ - XXI ВЕК» | работники фирм                                                           | Очно-дистанционная                      | 13 | профессиональная переподготовка, повышение квалификации, тренинги, семинары                                     |

**Источник:** Интернет-сайты вузов.

Особую роль в переподготовке и повышении квалификации трудовых ресурсов на рынке труда Ростовской области играют высшие учебные заведения, такие как Южный федеральный университет (ЮФУ), Ростовский государственный экономический университет (РГЭУ), Южно-российский институт управления, Донской государственный технический университет (ДГТУ), Южный университет (ИУБиП), Новочеркасский политехнический университет (НПИ). Имея достаточно высокий кадровый, образовательный и инфраструктурный потенциал для реализации программ ДПО, вузы активно включаются в конкурентную борьбу на рынке образовательных услуг и формируют четвертый уровень системы ДПО. Проведем анализ образовательных услуг, которые предоставляют ведущие вузы Ростовской области в сфере дополнительного профессионального образования.

На рынке образовательных услуг региональные вузы предлагают широкий спектр программ дополнительного профессионального образования (профессиональная переподготовка, повышение квалификации, краткосрочное обучение, стажировки, программы обучения для малого и среднего бизнеса, обучение государственных служащих, переподготовка военнослужащих и др.). Цель данных программ – обеспечение соответствия квалификации работника, его образовательных и профессиональных потребностей трансформирующимся условиям профессиональной деятельности и институциональной среде рынка труда.

Обучение по дополнительным профессиональным программам осуществляется как одновременно, представляя собой непрерывный процесс обучения, так и поэтапно с частичным отрывом от профессиональной деятельности. Обучение может быть в виде освоения отдельных учебных предметов, курсов, модулей, прохождения практики и с применением сетевых форм.

Вузы уделяют значительное внимание развитию программ дополнительного образования и завоеванию соответствующего сегмента рынка образовательных услуг. Так, в ряде вузов функционируют специализированные центры, факультеты по развитию программ переподготовки и повышению квалификации. В 2014 году в Южно-российском институте управления был создан факультет дополнительного профессионального образования, в ДГТУ функционирует Управление дистанционного образования и повышения

квалификации, которое специализируется на повышении квалификации преподавателей ЮФО в области использования дистанционных технологий обучения. В 2006 году в ДГТУ на базе Управления был создан Авторизованный учебный центр Института ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании. В РГЭУ функционирует Бизнес-школа, позволяющая получить дополнительную квалификацию по целому спектру специальностей.

В «Южно-Российском государственном политехническом университете (НПИ) имени М. И. Платова» более 20 лет назад создан Институт дополнительного образования (ИДО), представляющий структурное подразделение университета, осуществляющее организацию и реализацию коммерческого дополнительного профессионального образования, в том числе студентов, рабочих и служащих. Институт дополнительного образования – это единая структура по реализации программ дополнительного профессионального образования (дополнительные профессиональные программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки), профессионального образования (программы обучения рабочих и служащих), дополнительного образования детей и взрослых (общеразвивающие программы).

Институт дополнительного образования, согласно существующим программам обучения, имеет следующую организационную структуру:

1) межотраслевой региональный центр повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов (МРЦПК). На рынке образовательных программ 20 лет. Реализацию программ осуществляют преподаватели и научные сотрудники НПИ, других ВУЗов, НИИ, проектных организаций, специалисты-практики на условиях совместительства и почасовой оплаты труда. Обучение на договорной основе. Ежегодный выпуск слушателей – около тысячи человек.

2) центр подготовки и повышения квалификации преподавателей высших и средних специальных учебных заведений, научно-педагогических работников (ЦППКП). Создан более 20 лет назад. Ежегодно повышение квалификации проходит свыше 200 педагогических работников вузов и 50 преподавателей среднего профессионального образования (СПО). За последние 5 лет было организовано 24 программы повышения квалификации. Существуют бюджетная и внебюджетная основы.

3) центр дополнительного образования детей и взрослых (ЦДОДВ) координирует деятельность структурных подразделений университета по реализации программ дополнительного образования. Ежегодно образовательную услугу получают около 3,5 тысяч взрослых и детей по 57 программам дополнительного общеразвивающего и предпрофессионального образования.

Рост платного сегмента рынка образовательных услуг в сфере ДПО в Ростовской области побуждает вузы конкурировать между собой за потребителя и производить особый образовательный продукт, характерный для данного вуза, или привлекать определенные категории слушателей, пользующихся некоторыми льготами. В частности, в ДГТУ осуществляется бесплатная профессиональная переподготовка военнослужащих, которая регламентируется Приказом Министерства внутренних дел Российской Федерации от 1 ноября 2007 г. № 962. В связи с утверждением профессиональных стандартов для педагогических работников Южный университет (ИУБиП) проводит профессиональную переподготовку в виде дистанционного обучения для преподавателей по различным направлениям. Особое внимание в вузах при разработке и реализации программ ДПО уделяется изменению нормативно-правовой базы профессионального образования, введению профессиональных стандартов. Так, например, после введения Федерального закона от 05.04.2013г. № 44-ФЗ «О контрактной системе в сфере закупок товаров, работ, услуг для обеспечения государственных и муниципальных нужд», согласно которому все должностные лица, занятые в сфере закупок, обязаны проходить обучение, подготовку или переподготовку, ряд вузов Ростовской области открыли программы в сфере государственных закупок (ЮФУ, РГЭУ, ЮРИУ РАНХиГС).

Стоимость для частных потребителей (физических лиц) формируется исходя из стоимости обучения за 1 час (академический) в вузе, а также издержек на обслуживание образовательной программы. Обучение для военнослужащих в ДГТУ бесплатно.

Для государственных служащих стоимость регламентируется Постановлением Правительства Ростовской области от 16 января 2014 №14 «Об утверждении нормативов стоимости образовательных услуг по дополнительному профессиональному образованию государственных гражданских служащих Ростовской области» (см. табл. 4).

Таблица 4

**Экономические нормативы стоимости образовательных услуг по дополнительному профессиональному образованию государственных гражданских служащих Ростовской области (руб.)**

| Категории должностей государственной гражданской службы Ростовской области | Группы должностей государственной гражданской службы Ростовской области | Виды обучения                                           |                                                  |                                                                                                      |
|----------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                            |                                                                         | стоимость 1 человеко-часа                               |                                                  | Стоимость 1 человеко-дня                                                                             |
|                                                                            |                                                                         | профессиональная переподготовка, повышение квалификации |                                                  | дополнительное профессиональное образование, получаемое за пределами территории Российской Федерации |
|                                                                            |                                                                         | с отрывом от государственной гражданской службы         | без отрыва от государственной гражданской службы |                                                                                                      |
| 1                                                                          | 2                                                                       | 3                                                       | 4                                                | 5                                                                                                    |
| Руководители                                                               | высшая                                                                  | 128,2                                                   | 128,2                                            | 17 433,8                                                                                             |
| Помощники (советники)                                                      | высшая                                                                  | 105                                                     | —                                                | 17 433,8                                                                                             |
| Руководители, Помощники (советники), специалисты                           | главная, ведущая                                                        | 105                                                     | —                                                | 13 308,8                                                                                             |
| Специалисты, Обеспечивающие специалисты                                    | старшая                                                                 | 105                                                     | —                                                | 13 308,8                                                                                             |



Окончание табл. 4

| 1                          | 2       | 3    | 4 | 5        |
|----------------------------|---------|------|---|----------|
| Обеспечивающие специалисты | младшая | 83,6 | — | 13 308,8 |

**Источник:** (Официальный портал Правительства Ростовской области, не датировано).

Российский рынок услуг ДПО в направлении экономического и бизнес-образования пережил период бурного роста, становления и развития со второй половины 1990-х гг. до 2008 г., когда кризисные явления в экономике ускорили серьезный «передел» данного рынка на фоне падения спроса, уход с него наименее эффективных участников, ужесточение конкуренции. Относительно уверенно в настоящее время чувствует себя лишь ограниченное количество ведущих бизнес-школ, большинство же столкнулось с серьезным сокращением набора.

Так, по словам декана Высшей школы корпоративного управления РАНХиГС, количество слушателей на программах MBA, EMBA за последние годы сократилось в 3–4 раза: «Когда на Западе дела в бизнесе идут плохо, люди поступают в бизнес-школы. В России наоборот: первым делом срезают бюджеты на обучение», – комментирует он данную тенденцию. Лидеры корпоративного обучения все больше переходят на blended learning – смешанный формат обучения с использованием дистанционных и электронных технологий (ИБДА, ВШМ ГУУ), сокращают full-time программы в пользу модульных (Сколково).

Сложности испытывают и бизнес-школы в регионах, фактически продолжают работать те из них, кто может составить конкуренцию модульным и полностью дистанционным программам крупнейших провайдеров ДПО за счет уникальных предложений, привлечения лидеров местного бизнес-сообщества в образовательный процесс, максимально индивидуального подхода к слушателям.

Основными потребителями услуг бизнес-образования в Ростовской области выступают предприниматели, собственники малого и среднего бизнеса, менеджеры и специалисты, в т.ч. крупных рос-

сийских и международных компаний, а также бизнес-сообщество в целом, заинтересованное в развитии своего профессионализма. Корпорациям необходимо образование для достижения результатов в бизнесе, для реализации своих стратегий, а также для повышения качества своего человеческого капитала – персонала, призванного выполнять вполне определенные функции (*La Cava, 2016*). Потребности предпринимателей состоят, прежде всего, в достижении личного успеха в бизнесе, собственников – в стремлении повысить свой доход. Требования потребителей к качеству услуг ДПО постоянно растут, ведь у многих уже есть опыт обучения и в корпоративных университетах, расширились возможности обучения через Интернет, «бум» МООСs, массовых открытых онлайн-курсов с интерактивным участием, в том числе корпоративного назначения, обучающего видео, skype-обучения, мобильных приложений – от региональных провайдеров ДПО ожидают использования новых технологий в образовании, с одной стороны, и максимальной «эксклюзивности» при комфортной цене услуг, с другой.

Определенной проблемой для бизнес-школ, в том числе в регионе, стало изменение статуса программ МВА в законе «Об образовании в РФ», в соответствии с которым прекращена государственная аккредитация программ дополнительного образования (в том числе программ МВА). Прекращение аккредитации сопровождалось отменой дипломов государственного образца, которые ранее выдавались по окончании названных программ. Однако это только заставило университеты и бизнес-школы улучшать имидж собственных программ и учебных заведений, чтобы они ценились сами по себе, а не за государственное удостоверение.

Приняты и меры по развитию негосударственной, общественной аккредитации, составляющей основу системы аккредитации в развитых странах. В 2012 году был создан Консорциум по развитию делового образования, инициатором появления которого выступила Российская ассоциация бизнес-образования (РАБО). Декларацию о создании Консорциума подписали Российский союз промышленников и предпринимателей, ТПП РФ, Российская ассоциация банков, движение «Деловая Россия», Ассоциация менеджеров России. Основными целями и задачами консорциума являются (*Мясоедов, 2012*):

- создание системы мониторинга качества подготовки кадров для бизнеса;

- разработка принципов и стандартов оценки качества программ бизнес-образования различного уровня с учетом передового мирового опыта;

- создание Национального аккредитационного Совета по деловому образованию России (НАСДОР) и проведение аккредитации российских программ ДПО.

Для системы бизнес-образования России значимым является получение аккредитации в международных аккредитационных агентствах. Ведущие российские бизнес-школы и их программы имеют аккредитацию AMBA (Великобритания), ACBSP (США), EFMD, EQUIS (Европейский союз), AACSB (Центральная и Восточная Европа). Аккредитацию и реаккредитацию EFMD успешно прошла программа MBA Высшей школы бизнеса Южного федерального университета, которая уже более 12 лет активно работает на рынке образовательных услуг. Одной из основных программ дополнительного профессионального образования ВШБ ЮФУ является программа «Мастер делового администрирования» (MBA) «Общий менеджмент» («General Management»), с 2013 г. появились две новые специализации программы MBA: «Управление человеческими ресурсами», реализуемая совместно с ГК «Технологии Управления», и «Управление финансами компании» (Arkhipov and Shevchuk, 2014; Архипов и Шевчук, 2013).

В настоящее время в российских бизнес-школах прослеживается следующая тенденция: работодатели готовы выделять средства не на тренинговые программы, а на индивидуальное развитие наиболее ценных сотрудников, например, с помощью коучинга. Поэтому с 2014 года каждый слушатель программы MBA ВШБ получает индивидуальное коуч-сопровождение. Таким образом, прогноз развития программ ДПО в сфере бизнес-образования для России однозначен – это будут программы более высокого качества, развивающиеся в тесной взаимосвязи со своими потребителями, реализующие преимущества партнерства вузов, бизнеса и государства.

Дополнительное профессиональное образование занимает существенную долю в доходах государственных вузов. Как правило, спрос на образовательную услугу формируется главным образом государством согласно стратегии социально-экономического развития и связан с приоритетностью развития той или иной отрасли, а также крупными государственными и промышленными предприятиями,

цель которых состоит в повышении компетентности работников в соответствии с уровнем технологического развития. Тем не менее спрос на дополнительное профессиональное образование предъявляют и физические лица. Однако «государственный спрос» на образовательную услугу отличается более фундаментальным подходом, длительностью обучения. Спрос со стороны физических лиц, как правило, предъявляет молодежь (краткосрочные курсы повышения языковой компетенции), чтобы повысить конкурентоспособность своего резюме. В вузах как бюджетных образовательных учреждениях оказание дополнительных профессиональных образовательных услуг составляет существенную статью в доходах.

Поэтому формирование устойчивого спроса со стороны физических лиц на услуги дополнительного профессионального образования во многом зависит от скорости преодоления кризисных явлений в экономике и, следовательно, повышения доходов населения. Гибкость дополнительного образования, его обращенность к практико-ориентированным задачам позволяет смотреть с оптимизмом на перспективы его развития в тесной интеграции с высшим образованием.

## **Глава 2. Институты, адаптивная рациональность и адаптивное поведение**

### **2.1. Адаптивная рациональность в процессе формирования и изменения институтов**

В экономической литературе, посвященной пониманию процессов принятия решения и выбора, встречается значительное количество подходов к рациональности. В последнее время внимание экономистов сместилось от моделей абсолютно рациональных, максимизирующих полезность индивидов к концепциям поведения индивидов, рациональность которых ограничена или адаптивна. Вместе с тем концепция адаптивной рациональности время от времени подвергается критике. Одна из популярных в последнее время идей состоит в том, что люди являются иррациональными. В данной работе адаптивная рациональность исследуется в контексте существующих институтов и постоянно меняющихся условий среды. Адаптивная рациональность является способом эволюционного приспособления к фундаментальной неопределенности. Адаптивная рациональность проявляется в возможности акторов обучаться и анализировать успешные модели поведения, взаимосвязанные с имеющимися и эволюционирующими институтами.

Биологическая адаптация трактуется как поведенческая вариация, позволяющая приспособиться к меняющимся условиям среды. Социальная адаптация также связана с приспособлением к изменяющейся среде, но на качественно ином уровне. Социальная адаптация отражается в социальных индикаторах развития: институтах, социальном капитале, доминирующих социальных ценностях, а также группах интересов со всеохватывающими или узкими специальными интересами. В данной работе понятие адаптации рассматривается как негенетическое приспособление поведения индивидов или групп к изменяющимся внешним условиям, их самобучение действовать в новых условиях.

Экономическая наука – это, прежде всего, наука о человеческом поведении и выборе (*Кругман и др., 2012*), связанном с действиями акторов. Действия акторов зависят от их рациональности. Все множество поведенческих моделей в экономической теории можно

условно разделить на два больших класса. Во-первых, это концепции поведения, связанного с дедуктивным мышлением. Такое поведение прекрасно поддается моделированию, позволяет вычислять необходимые оптимальные параметры выбора (*Артур, 2003*). Концепции дедуктивного мышления и дедуктивной рациональности предполагают, что мир является определенным и предсказуемым (*Arthur, 2013*), деятельность осуществляется в соответствии с хорошо определенными первоначальными условиями и логически выводимыми оптимальными результатами выбора. Подобная ситуация была однажды названа Рональдом Коузом «экономикой классной доски» (*Коуз, 2007. С. 24*), где математическая элегантность решений дополняется сравнительно небольшим ареалом ситуаций, к которым они могут быть применены. Во-вторых, это концепции эволюционных адаптивно-сложных систем, где предполагается использование индивидами индуктивного мышления (*Артур, 2003*), связанного с разнообразием поведенческих паттернов.

В рамках поведенческой экономики рациональное поведение рассматривается через призму когнитивных искажений (*cognitive biases*), которые возникают по различным причинам: из-за особенностей человеческого восприятия и обработки поступающей информации (*Tversky and Kahneman, 1974*). Однако, рассматривая отклонения от рационального идеала поведения, теоретики поведенческой экономики и новейших исследований адаптивной рациональности все же рассматривают поведение акторов как рациональное в контексте различных отклонений от рациональности. Такой подход в целом согласуется с концепцией ограниченной рациональности, в рамках которой индивиды пытаются действовать рационально, но не могут так действовать вследствие различных ограничений как когнитивного, так и экзогенного характера.

Критики концепции адаптивной рациональности, основанной на постулатах поведенческой экономики в традиции Канемана и Тверски, предлагают анализировать поведение, сопряженное с различными когнитивными искажениями, как проявление иррациональности (*Polonioli, 2015a; 2015b*).

Исследование адаптивной рациональности в рамках нашего исследования основывается на понимании фундаментальных зависимостей между адаптивной рациональностью и процессом формирования и изменения институтов. Исследуя феномен адаптивной

рациональности, мы должны учитывать фактор взаимоадаптации акторов, приобретения акторами опыта, который позволяет получать и интерпретировать неявное знание (*Хайек, 2011*) и использовать релевантные институты для структурирования повторяющихся взаимодействий.

Адаптивная рациональность – это рациональность изменяющихся целей и взаимоприспособление в эволюционирующем и сложном мире. Адаптивная рациональность связана с адаптивным поведением акторов. Адаптивное поведение может основываться на различных типах рациональности (адаптивной или ограниченной) и формах следования своим интересам (оппортунизм или послушание). Однако адаптивная рациональность является доминирующей в определении основных свойств адаптивного поведения. Адаптивное поведение необходимо рассматривать в эволюционном контексте. Такое поведение не имеет смысла в простых системах, где задачи выбора четко определены в рамках заданных функций и ограничений. Однако усложнение взаимодействий акторов уводит задачу выбора в пространство фундаментальной неопределенности и неэргодичности (*Норт, 2010*).

Анализ адаптивной рациональности в эволюционном контексте должен учитывать влияние институтов и фреймов. Выбор акторов в контексте адаптивной рациональности обусловлен доступной информацией, эвристическими возможностями, а также возможностью использовать неявное знание.

Концепт адаптивной рациональности может быть рассмотрен с различных точек зрения, в зависимости от того, соотносится ли понимание успеха и адаптивного поведения с теоретическими рамками эволюционной экономической теории. В рамках данной работы мы рассматриваем концепцию адаптивной рациональности и связанного с ней адаптивного поведения акторов в эволюционном контексте. В сложных системах акторы не могут долго использовать одну модель поведения, которое направлено на удовлетворение некоторой потребности. Действия индивидов, которые своим выбором создают конкуренцию за ресурсы, вынуждают всех участников социального взаимодействия регулярно пересматривать свои модели поведения в ответ на изменившиеся внешние условия или новую информацию.

Однако в других исследованиях адаптивной рациональности присутствует также иная точка зрения на значимость учета

эволюционных факторов. Так, по мнению Полониоли (*Polonioli, 2015a. P. 2*), в исследованиях, посвященных адаптивной рациональности, эволюционный аспект не играет ключевой роли. Основным тезис учёных, которые занимаются адаптивной рациональностью, состоит в том, что ошибочно оценивать поведение человека с позиции логики, теории вероятностей и теории рационального выбора. Традиционно предполагалось, что люди отличаются от животных тем, что они наделены способностью бороться за то, что считают истинным и правильным, полагая при этом, что оптимальный способ мышления базируется на теории вероятностей, логике и математической оптимизации. Многие теоретики до сих пор принимают такое предположение, но, тем не менее, сложно отрицать тот факт, что поиск истинного, правильного, рационального при принятии решения далеко не всегда ставится во главу угла. Существует множество адаптивных проблем, при разрешении которых правильное и рациональное отступают на второй план с тем, чтобы быстро адаптироваться к изменениям (*Haselton et al., 2009. P. 735–736*).

С экономической точки зрения значение имеет лишь то, успешно ли поведение человека при достижении целей, которые он себе ставит. Интересно, что такие цели не всегда состоят в выживании или воспроизводстве. С позиции учёных, которые занимаются адаптивной рациональностью, вывод о том, что люди иррациональны, не поддерживается. В рамках стандартной теории адаптивной рациональности отклонения понимаются как результат использования нормативных стандартов, которые являются слишком узкими и абстрактными. Иными словами, отклонения (*biases*) отталкиваются не столько от собственно поведения человека, а от нормативных критериев, которые используются учеными при анализе этого поведения (*Stevens, 2008. P. 111*).

В научном дискурсе уже сложилась определенная точка зрения, которую можно назвать традиционным подходом к изучению адаптивной рациональности (*Todd and Gigerenzer, 2003; Gigerenzer and Goldstein, 1996; Stein, 1996; Stevens, 2008*). Этот подход базируется на широко распространенных концептах поведенческой экономики. Поведенческая экономика преуспела в выявлении поведенческих искажений и интерпретации результатов в контексте отклонения от идеала рационального поведения. Однако традиционные исследователи адаптивной рациональности опираются на



ограниченный набор отклонений, и они, таким образом, упускают целые семейства важных отклонений. Это приводит к тому, что стандартные исследования адаптивной рациональности слишком оптимистичны по отношению к человеческой рациональности в принципе (*Polonioli, 2015a. P. 2–3*).

Сторонники теории адаптивной рациональности стремятся вытеснить «стандартное» понимание рациональности, в рамках которого быть рациональным означает действовать сообразно принципам логики, теории вероятностей и теории потребительского выбора (*Polonioli, 2015b. P. 55–56*). Тем не менее, исследование отклонений в рамках теории адаптивной рациональности основано на принципах логики, теории вероятностей и теории рационального выбора (*Polonioli, 2015a. P. 3*), и следование этим нормам не признается таким уж «неправильным» и нереалистичным (*Polonioli, 2015b. P. 56*).

Таким образом, рациональность поведения индивида в определенных ситуациях зависит от того, насколько способ, с помощью которого осуществляется выбор, способствует реализации его целей, в том смысле, что стратегия выбора, которая используется, может помочь индивиду в достижении заранее продуманных целей (*Polonioli, 2015a. P. 4*).

Сам процесс определения целей является актом познания окружающего мира. Знание, которое рассеяно среди акторов, воспринимается ими через призму своего понимания. Мы можем сказать, что целеполагание зависит от неявного знания, которое специфично для каждого из акторов.

В концепции адаптивной и ограниченной рациональности мы сталкиваемся с проблемой выбора. Проблема выбора тесно связана с другим феноменом, который Д. Макклоски называет расчетливостью (*prudence*) (*McCloskey, 2010. P. 303*).

Механическая максимизация, которую Д. Макклоски называет расчетливостью (*prudence*), по ее меткому выражению, может быть присуща не только *Max U*, но даже и животным: «Расчетливость – это преимущество и одна из характеристик человека, который ищет выгоду, но и крысы, которая ищет сыр, и даже ростка травы, пробивающегося к свету. Однако наряду с расчетливостью человеку присущи и другие достоинства, такие как сдержанность, любовь, смелость, справедливость, надежда и вера. В отличие от

расчетливости, последние характеристики – это уникальные черты, свойственные только людям, их речи и смыслам. Никогда мы не скажем о ростке травы, что он «храбрый», или о крысе, что она «честная» (*McCloskey, 2010a. P. 303*). Именно речь, смыслы и социальные ценности составляют фундамент, на котором основываются поведенческие паттерны, а потом и институты.

Принятие поведенческой предпосылки ограниченной рациональности предполагает, что институты имеют решающее значение для осуществления выбора наряду с целеполаганием. Согласно широко известной классификации О. Уильямсона, институты имеют значение в контексте двух основных поведенческих моделей: ограниченной рациональности и оппортунизма (*Уильямсон, 1993*). Наиболее продуктивной в плане изучения институтов и является предпосылка ограниченной рациональности. Обычно концепция ограниченной рациональности предполагает, что мы в зависимости от наших когнитивных возможностей и доступной информации обладаем ограниченной возможностью ранжировать и упорядочивать альтернативы для осуществления оптимального выбора. Поэтому ограниченно рациональные индивиды, стремясь снизить неопределенность при выборе, следуют правилам и информационным сигналам, которые дают институты. При исследовании ограниченной рациональности важно обращать внимание на когнитивные и психологические особенности процедуры рационального выбора (*Саймон, 1993*).

Один из родоначальников современной эволюционной экономики Ричард Нельсон использует термин «ограниченная рациональность» для того, чтобы связать мотивы актора и его способности к обучению, в том смысле, что если у некоего актора есть цель и хоть какой-то частично оформленный план (теория) по достижению этой цели, то, скорее всего, этот план (теория) будет недостаточно продуманным и вообще довольно плохим руководством к действию. То есть актор «рационален» потому, что у него есть некий план (теория), но эта рациональность ограничена, поскольку очень вероятно, что этот план (теория) будет не вполне адекватным для разрешения реальных проблем (*Nelson, 2008. P. 79*).

Так, согласно Г. Саймону, «в сложных ситуациях скорее всего будет наблюдаться значительное различие между реальными условиями принятия решений и тем, как эти условия воспринима-

ются непосредственными участниками событий. <...> Проблемы, которые ставит перед нами реальный мир, как правило, огромны по сравнению с возможностями даже самых мощных наших компьютеров. Наши вычислительные модели – это всегда грубые приближения к реальности, и нам остается надеяться, что, несмотря на свою неточность, они все же окажутся полезны» (*Саймон, 1993. С. 26, 32*).

С тем, чтобы адаптироваться, люди время от времени используют эвристики, составляют ошибочные предположения о действительности и придерживаются ложных убеждений. Под эвристиками понимаются готовые эффективные решения проблем, связанных с оценками и осуществлением выбора в условиях, когда информация ограничена. Эвристики довольно успешно работают в большинстве случаев, но могут приводить к ошибкам, если используются систематически. Особенно неэффективны эвристики тогда, когда они используются в отсутствие контекста, в отрыве от среды (*Haselton et al., 2009. P. 736, 738*).

Для того чтобы справиться со сложной ситуацией, человеку свойственно ее упрощать, упуская ряд деталей (*March and Simon, 1958/1953. P. 190*). Упрощение, зачастую, сводится к использованию эвристик и следованию устоявшимся регулярностям человеческого поведения. Подобный конвенционализм является следствием двух функций упрощенных моделей, которые выстраивают индивиды. Во-первых, упрощенная модель позволяет индивиду воспринимать действительность, отфильтровывая часть информации о среде, таким образом, внимание фокусируется только на определенных моментах. Во-вторых, интерпретативная функция упрощенных моделей состоит в том, что индивид выстраивает ментальные иерархии, и это позволяет ему расставлять приоритеты (*Koumakhov, 2009. P. 297–298*).

Р. Нельсон представляет процесс принятия решения и анализа альтернатив как движение по определенной «дорожке» (траектории), причем, в рамках действующей теории эта дорожка будет признана многообещающей, но в то же время по ходу «движения» будут возникать вопросы относительно того, куда этот путь все же ведет, и если результаты будут неудовлетворительными, то акторы, возможно, попытаются найти иную траекторию (*Nelson, 2008. P. 79*).

Движение по выбранной траектории будет сопряжено с процессами обучения. ««Обучение» в форме реакции на воспринимаемые последствия – это основной способ проявления рациональности» (Саймон, 1993. С. 27). Не подразумевается априори, что акторы в действительности будут обучаться эффективно. Тот, кто стоит перед выбором и принимает решение, может просто неточно оценивать реальную ситуацию, и, соответственно, его вклад в общий «план действий» (теорию) не будет способствовать продвижению вперед. Тем не менее, метод проб и ошибок в процессе движения по «дорожке» признается ключевым. Необходимо принимать во внимание способности акторов видеть и распознавать определенные, характерные для той или иной траектории развития черты, отличающие одну «дорожку» от другой. Эти способности являются ключевыми для того, кто разрабатывает новые или пересматривает существующие траектории развития. Ограничения, наложенные на эти способности (естественные или искусственные), могут сдерживать возможности для обучения. Во многих областях, в том числе в науке и образовании, основой для значительного усовершенствования практик часто является развитая способность видеть то, что до этого не было очевидно. Такая способность позволяет добиться более точного понимания того, что вообще происходит в реальности, и, таким образом, улучшить существующие практики и рутины (Nelson, 2008. P. 79).

Кумулятивное и значительное усовершенствование практик в сфере образования – это чрезвычайно сложный процесс. Причем необходимо понимать, что в том случае, если среда неизменна в течение продолжительного времени, процесс обучения акторов будет осуществлен проще, чем в условиях нестабильности. Когда контексты постоянно меняются, акторам нужно еще научиться проводить различия между этими контекстами, также необходимо выработать множество контекстных специфических руководств к действию или, что гораздо сложнее, найти такую стратегию, которая будет хорошей в большинстве контекстов, с которыми сталкивается актер. Последнему в этом случае остается искать подходящие «дорожки» среди тех, которые ему открыты, в принципе не подводят и применимы для широкого спектра контекстов, в которых актору приходится функционировать (Nelson, 2008. P. 80).

Убеждения людей играют важную роль при принятии решений. Как отметил (Pinker, 2005), людей принимают или осуждают в об-

ществе в зависимости от их убеждений. Поэтому люди выстраивают свои убеждения определенным образом, в зависимости от того, какую пользу принесут эти убеждения, например, будут ли они способствовать установлению дружеских связей, привлечению сторонников, покровителей и последователей. То, насколько эти убеждения истинны и правильны, не столь важно (*Pinker, 2005. P. 18*).

Идея о том, что основная функция мозга – генерация истинных убеждений, безусловно, не лишена смысла. Индивид, который все время продуцирует неверные оценки и суждения, не может быть успешным по определению. Но, тем не менее, утверждать, что мозг человека обязательно стремится добиться истины и поведение его, таким образом, всегда логично и рационально, также не вполне правильно (*Haselton et al., 2009. P. 736*).

В ситуации, когда контекст изменился, то, насколько хорошо актер сможет адаптироваться, будет зависеть во многом от того, какую именно стратегию (теорию) он избрал ранее, в рамках предыдущего контекста. Если он выбрал правильную, обобщающую теорию, изменения контекста серьезно не повлияют на его деятельность, даже в краткосрочной перспективе. Конечно, если выбор был сделан неправильно, лишь со временем у актора будет возможность прийти к теории, которая будет адекватной новому контексту. Все повторяется снова, когда контекст меняется (*Nelson, 2008. P. 86*).

Очевидно, что в ситуации постоянной смены контекстов, институтов и среды в целом акторы просто не имеют возможности и времени сформировать хоть сколько-нибудь релевантную стратегию (теорию). Говорить об усовершенствовании практик в такой ситуации не представляется возможным.

Каждая траектория ассоциирована с определенным ценностным контентом. Перед тем, как сделать выбор в пользу одной из «дорожек», актер способен увидеть отдельные характерные особенности того или иного пути, пусть и не все. На момент выбора он уже располагает определенным набором убеждений о том, какие видимые ценностные черты «дорожки» он оценивает положительно, более того, на основе этих априорных убеждений актер уже может составлять гипотезы о том, какие желаемые ценности или другие атрибуты «дорожки» он еще не видит, но, возможно, познает в будущем. Довольно распространенной является ситуация, когда существует более, чем одна «дорожка», которая согласуется с ценностями

актера, в этом случае выбор осуществляется случайным образом. Таким образом, выбор актора будет определен делами в ходе подготовительного делиберативного процесса и случайно.

С позиции Р. Нельсона, выбор своего пути актором будет результатом ментальной «теории» или стратегии, которая сложилась у него в голове. Причем, нет необходимости вдаваться в подробные разъяснения о том, что мы понимаем под «теорией». Такие теории, обуславливающие выбор, могут базироваться на научных основаниях, а могут и на тех, которые прямо им противоречат. Такие «теории» могут отражать только опыт актора или, напротив, быть глубокими и тщательно обоснованными в объяснении того, почему те или иные «дорожки» лучше остальных. Эмпирические «доказательства» того, что выбранная траектория хороша, могут быть довольно серьезными или, наоборот, слабыми. Это может быть даже просто интуиция, предчувствие. В любом случае, ключевая роль любой теории актора состоит в том, что она идентифицирует характеристики «дорожек», выявляя те, которые, по мнению актора, приведут к хорошим результатам (*Nelson, 2008. P. 80–81*).

Существует распространенная точка зрения, что экономические науки могут базироваться исключительно на предпосылке наличия у индивида совершенной или ограниченной рациональности, оставляя социологам пространство для исследования иррациональности (*Zafirovski, 2013. P. 4*). В контексте данного исследования мы выходим за пределы чисто экономической трактовки рациональности. Ключевым моментом для анализа может служить определение рациональности Ю. Эльстера: «Действие рационально, если оно отвечает трем требованиям оптимальности. Действие должно быть оптимальным, учитывая убеждения; убеждения должны быть как можно лучше обоснованы с опорой на факты; факты должны быть добыты в результате оптимальных вложений в сбор информации» (*Эльстер, 2011. С. 201*). Однако наряду с рациональностью Ю. Эльстер предлагает учитывать еще два типа форм поведения: «Можно сделать вывод, что есть три не сводимые друг к другу формы поведения: рациональное и эгоистическое, рациональное и неэгоистическое и иррациональное. Характерное для серьезной науки стремление к экономии должно заставить нас усомниться в таком взгляде. Разве не бывает так, что люди помогают другим в расчете на вознаграждение, а приступы гнева, напротив, помогают им

добиться своего? Рассказав историю о том, как рациональный эгоизм может порождать альтруистическое и эмоциональное поведение, можно перевести этот вопрос из области философии в область, доступную эмпирическому исследованию» (*Эльстер, 2011. С. 36*). Таким образом, если акторы по тем или иным причинам уходят от вычисления оптимальности, мы попадаем в область иррационального поведения. И здесь нам необходимо обратить внимание на причины отказа от оптимального поведения.

Отклонения от рациональности подробно исследуются в рамках поведенческой экономики как отклонения от рационального идеала (*Tversky and Kahneman, 1974; 1981; 1986; Kahneman, Slovic and Tversky, 1982; Апиели, 2013*). Поэтому мы считаем, что по отношению к поведению человека мы должны рассматривать случаи «иррационального поведения», связанные с различными поведенческими отклонениями в контексте формируемых у акторов смыслов, закрепляемых в языке и дискурсе в процессе деятельности и обучения. Исходя из такого понимания, адаптивная рациональность может рассматриваться как эволюционная форма приспособления к фундаментальной неопределенности посредством накопления опыта и обучения в контексте взаимовлияния существующих и формирующихся институтов. В адаптивно-сложной эволюционирующей системе, характеризующейся возрастающей отдачей и положительной обратной связью (*Артур, 2003; Arthur, 2013*), концепт адаптивной рациональности может рассматриваться как альтернатива «иррациональности».

Адаптивная рациональность необходима в условиях существования фундаментальной неопределенности, а также изменчивости существующей социальной реальности в ответ на действия актора. Например, В. Л. Тамбовцев связывает адаптивное поведение с возможностями ограниченной рациональности акторов: «...Экономика относится, согласно подходу Лефевра (*Лефевр, 1973*), к классу рефлексивных систем, элементы которых учитывают в своих решениях и ожидаемые реакции других элементов на эти решения, и свои собственные реакции на эти реакции, и т. д. — до тех пор, пока это им позволяет их ограниченная рациональность. При этом уровень ограниченности у разных индивидов тоже разный: одни просчитывают подобные «отражения отражений» на десяток «ходов», другие не могут оценить прямые последствия своих действий» (*Тамбовцев, 2013. С. 51*).

Проблема адаптивной рациональности проистекает из того же класса вопросов, которые рассматриваются в поведенческой экономике. В повседневной жизни акторы, даже обученные статистике, не используют или ограниченно используют статистические и вероятностные закономерности при осуществлении повседневного выбора (*Kahneman, 2011. P. 5*). Поэтому принятие предпосылки об адаптивной рациональности не предусматривает концентрации на выборе оптимального результата, а акцентирует внимание на процессе индуктивного мышления, обучения и взаимовлияния поведения акторов и институтов (поведенческих паттернов). Анализ дискурсов акторов позволяет выявлять доминирующие поведенческие паттерны и релевантные им институты. Идентификация и описание институтов делают возможным продвинуться на пути к пониманию их влияния на развитие сферы экономической деятельности как повторяющихся структурированных взаимодействий акторов. Поведение акторов также может рассматриваться в этом контексте через анализ трансакций и действующих правил (*Коммонс, 2012*), способствующих или препятствующих регулярным взаимодействиям акторов с учетом трансакционных издержек (как явных, так и неявных).

## 2.2. Подходы к идентификации институтов

Как правило, экономисты рассматривают утверждения о существовании некоторого института как не требующие доказательств. Такой подход к идентификации или выявлению институтов оказывается уязвим в контексте нестандартного подхода к трактовке институтов, при котором произвольное экономическое явление трактуется как институт. В данном случае институциональная экономика сталкивается с проблемой идентификации институтов.

Данная проблема в явном виде была сформулирована в статье У. Нила «Институты» (*Neale, 1987*). У. Нил отмечает, что институты не являются некоторыми непосредственно наблюдаемыми целостными объектами, а представляют «способ разделения социальной и культурной организации общества на компоненты, значимые для членов этого общества и, следовательно, для наблюдателей и аналитиков, изучающих общество» (*Neale, 1987. P. 1181*). Существует «свобода или гибкость» в определении институтов различного уров-



ня общности. Институты невозможно наблюдать непосредственно, но можно наблюдать деятельность людей в различных ситуациях и выявлять компоненты институтов. Институты, согласно У. Нилу, можно идентифицировать на основе их изучаемых характеристик, таких как 1) наличие ряда людей, осуществляющих некоторую деятельность; 2) существование правил, придающих деятельности повторяющийся характер, стабильность и предсказуемость; 3) существование «общественного мнения» (folkviews), объясняющего или оправдывающего деятельность и правила. Акторы и правила их деятельности могут быть изучены путем наблюдения за деятельностью. Изучение «общественного мнения» требует проведения опроса респондентов и дает исследователю понимание смысла изучаемой деятельности.

У. Нил придерживается подхода старого институционализма и считает, что составляющие институтов могут быть наблюдаемы. Предполагается возможность в сущности дедуктивного способа определения институтов. На основе наблюдения коррелированного поведения делается предположение о существовании правила, которое регулирует данное поведение. Данная гипотеза проверяется путем опроса акторов. Сходство ответов на вопрос о причинах рассматриваемых схожих действий свидетельствует о том, что деятельность регулируется некоторым институтом.

В дальнейших исследованиях продолжает сохраняться интерес к проблеме методов, позволяющих выявлять новые институты и проверять существование уже кем-либо выявленных институтов. Сложилось по меньшей мере два подхода к идентификации или выявлению институтов. Один из подходов представлен концепцией идентификации релевантных институтов, предложенной А. Грейфом (*Грейф, 2013*). Другой подход, предложенный В. М. Ефимовым, предполагает обнаружение правил и выявление верований акторов в результате дискурсивного анализа (*Ефимов, 2014*).

Концепция институтов А. Грейфа относится к новой институциональной экономике. В соответствии с подходом А. Грейфа, при идентификации институтов может применяться сочетание индуктивного и дедуктивного методов. А. Грейф противопоставляет данные методы исследования, рассматривает их возможности и ограничения, приходя к выводу о том, что индуктивный и дедуктивный методы должны применяться совместно и последовательно.

Индуктивный метод исследования институтов состоит в выделении и классификации институтов на основе наблюдаемых свойств (Грейф, 2013. С. 349). Эмпирический характер данного метода проявляется в ходе констатации фактов относительно результатов деятельности. Затем эти результаты деятельности трактуются как наблюдаемые свойства институтов, выделяются наблюдаемые институциональные компоненты (правила и организации). У институтов имеются как наблюдаемые, так и ненаблюдаемые свойства и компоненты. Эмпирические методы позволяют устанавливать те свойства и компоненты институтов, которые являются наблюдаемыми. Согласно А. Грейфу, «институциональный анализ требует выхода за рамки эмпирических методов» (Грейф, 2013. С. 31) с целью изучения институциональных компонентов, которые не являются непосредственно наблюдаемыми (то есть для выявления убеждений и норм).

Построение полностью дедуктивной теории институтов, согласно А. Грейфу, является невозможным, но применение дедуктивного метода является необходимой частью исследования институтов. Индуктивный метод даёт возможность сформулировать гипотезу относительно существования определенного института. Сначала на основе общих теоретических соображений и эмпирических фактов выдвигается гипотеза о существовании некоего института и формализуется с использованием контекстуальной модели. Затем применяется дедуктивный метод (точнее, гипотетико-дедуктивный метод): на основе гипотезы делаются потенциально проверяемые предсказания, путем проверки сделанных предсказаний проводится оценка гипотезы, что позволяет в итоге принять, отвергнуть или изменить гипотезу.

Старый институционализм, в отличие от нового, в большей мере опирается на применение индуктивных методов исследования, что проявляется в концепции дискурсивного анализа институтов В. М. Ефимова. В соответствии с дискурсивной парадигмой, для выявления правил, которым следуют акторы, исследователь должен анализировать дискурсы акторов и выявлять их верования и убеждения. В. М. Ефимов придерживается конструктивистского представления о научном исследовании, что означает концентрацию внимания исследователя на способах построения экспериментальных ситуаций, а не на способах построения, верификации и фальсификации теорий (Ефимов, 2014. С. 31–32).

Согласно В. М. Ефимову, экономическое исследование должно опираться на дискурсивную методологию и проходить через три этапа: 1) построение экспериментальной ситуации; 2) контакты с акторами, сбор и систематизация информации; 3) расширение области исследования (*Ефимов, 2011. С. 30*).

Важным отличием подхода В. М. Ефимова от подхода А. Грейфа является признание принципиальной возможности наблюдения всех интересующих исследователя элементов института. Существование ненаблюдаемых институциональных элементов не предусмотрено. Институты не могут быть описаны точнее, чем с помощью описаний, сделанных акторами, вовлеченными в функционирование института. Не учитывается, что некоторые особенности функционирования институтов могут быть частью «неявного знания» и не могут быть потенциально сформулированы в явном виде, например, в виде текстов, или высказаны респондентами в виде историй.

В статье В. В. Вольчика, Ю. В. Филоненко и Д. Д. Кривошеевой-Медянцевой (*Вольчик, Филоненко и Кривошеева-Медянцева, 2015*) развивается подход в русле старого институционализма к идентификации институтов и институциональных изменений. В качестве метода исследования авторами было выбрано интервью с представителями основных групп участников образовательной деятельности. В ходе исследования путем обобщения ответов на вопросы о происходящих изменениях в системе высшего образования был выявлен ряд институциональных изменений.

Необходимо учитывать, что респонденты могут иметь неполное или искаженное представление о правилах и нормах их деятельности. Респонденты могут искажать или скрывать информацию о правилах, как с риторическими целями, так и с целью введения в заблуждение. Наличие возможных несоответствий реальности в источниках эмпирической информации об институтах определяет целесообразность критического подхода к утверждениям респондентов. Также необходимо разграничивать личные этические оценки респондентов и суждения о существующих правилах и нормах.

Постановка задачи выявления институтов ведет к необходимости четкого определения понятия институтов, которое было бы совместимо с пониманием институтов в работах других исследователей. Примеры многообразия трактовок институтов представлены в статье В. Л. Тамбовцева (*Тамбовцев, 2015a*). Различия их трактовок

затрудняют выбор наиболее приемлемого определения. Представляется возможным взять за основу одно из наиболее известных определений институтов, данное Д. Нортом, согласно которому «институты – это правила игры в обществе или, более формально, созданные людьми ограничения, которые структурируют взаимодействия между людьми» (*North, 2016. P. 74*). Многие известные определения институтов являются некоторой модификацией определения Д. Норта. Например, по определению Дж. Ходжсона, институты – это «интегрированные системы правил, которые структурируют социальные взаимодействия» (*Hodgson, 2015*).

Альтернативой является определение институтов как самих регулярностей поведения, то есть определение институтов через поведение. Дж. П. Смит, Ф. Бьюкенс и С. дю Плесси рассматривают институты через призму институциональных фактов, которые могут быть сведены к определенным (мотивированным) индивидуальным действиям. Институты описываются в терминах действий и стимулов (*Smit, Buekens and du Plessis, 2014; 2016*). Также «большинство теоретико-игровых исследований институтов сводят институты к поведенческим паттернам, для осуществления которых у игроков имеются стимулы» (*Hédoin, 2017. P. 43*). Данный подход не рассматривает знания о правилах и нормах, которые имеются у индивидов, но не воплощаются в наблюдаемой деятельности.

Ф. Хиндрикс и Ф. Гуала разработали концепцию институтов как «правил в равновесии», обобщающую подход к институтам как правилам, теоретико-игровой подход с точки зрения равновесия и идею о способности игроков представить равновесие в символической форме (*Hindriks and Guala, 2015a; 2015b*). «Правила в равновесии», согласно такому подходу, «суммированы агентами с применением какого-либо символического представления» (*Hindriks and Guala, 2015a*), то есть они представлены в явном виде. Данный подход акцентирует внимание на анализе уже сформулированных правил и встречает затруднения при идентификации неформальных норм, не представленных в явном виде. Подобная ограниченность характерна также для исследований, в которых институты отождествляются с формальными институтами и вместо «неформальных институтов» применяется термин «культура» (*Alesina and Giuliano, 2015*).

При условии, что принимается предпосылка У. Нила о «гибкости» группировки правил и норм в объединяющие их институты,

первостепенной задачей при идентификации институтов является выявление институциональных элементов, а затем уже их систематизация и выделение институтов. В данной работе предлагается подход к выявлению институциональных элементов, основанный на постпозитивистской методологии. В таком случае задача состоит в выдвижении гипотез о существовании некоторых институциональных элементов, из которых могут быть выведены потенциально фальсифицируемые следствия, например, предсказания о потенциально наблюдаемых регулярностях поведения.

«Существование правила вовсе не обязательно обуславливает наблюдаемые регулярности» (*Тамбовцев, 2014а. С. 131*). Тем не менее, при наличии некоторой регулярности возможно выдвижение гипотезы о наличии правила, которое порождает эту регулярность. Если наблюдаемую регулярность поведения не удастся объяснить более простыми способами с помощью естественных законов, то возможным объяснением закономерности является существование некоторых правил и механизмов их выполнения.

Регулярность поведения, создаваемая институтами, проявляется в повторяемости взаимодействий индивидов и в сходстве целей и способов деятельности, избираемых разными индивидами. Наблюдение такой регулярности в ряде случаев дает основание выдвинуть гипотезу о наличии некоторого институционального элемента (правила, нормы), создающего данную регулярность. Проверка данной гипотезы предполагает рассмотрение множества других аналогичных ситуаций. Отсутствие искомой регулярности поведения в аналогичных ситуациях дает основание отклонить гипотезу о наличии некоторого институционального элемента. Проявлением подобной регулярности может быть сходство ответов разных респондентов на один и тот же вопрос.

Любой институт должен рассматриваться в контексте времени и места его существования. Проведенное исследование рассматривает институты, регулировавшие российское образование в 2010-х гг. Качественные методы исследования (наблюдения, интервью) применены только к образованию Ростовской области, но рассмотрение других теоретических исследований по экономике образования позволяет распространить выводы на образование в России в целом.

С течением времени институты претерпевают медленные либо быстрые изменения. Идентифицировав наличие некоторого

института в изучаемом обществе в рассматриваемый период времени, исследователь не может быть уверен, что данный институт продолжит свое существование в будущем. Согласно К. Попперу, «в дескриптивном смысле социальный институт до изменения и после изменения нельзя считать тем же самым» (Поппер, 1993). Тем не менее, с позиции эссенциализма изменяющийся институт сохраняет «свою сущностную идентичность, что позволяет нам считать один институт измененной формой другого института» (Поппер, 1993).

С целью обобщенного описания институтов, регулирующих деятельность субъектов высшего образования, в данной работе предлагается типологизация новейших институциональных изменений в сфере высшего образования. Данная типологизация основана на анализе и обобщении результатов проведенного авторами опроса студентов, преподавателей и руководителей вузов.

1. Приведение принципов организации высшего образования к западным стандартам. В рамках реализации задач Болонского процесса происходит частичный отказ от специалитета, формирование трехуровневой системы высшего образования, превращение аспирантуры в один из уровней образования. Предполагаемым следствием, по мнению респондентов, должно стать улучшение академической мобильности. Опрошенные студенты рассматривают бакалавриат в качестве неполноценного высшего образования или как возможность для более раннего начала трудовой деятельности. Возникает неуверенность, является ли степень бакалавра достаточной или необходимо обучение в магистратуре. Таким образом, расширяются возможности выбора уровня высшего образования.

2. Реорганизация структуры специальностей и форм обучения, включающая следующие изменения: нивелирование различий и унификация правил деятельности в преподавании по разным специальностям; сокращение бюджетных мест на экономических направлениях и рост – на технических направлениях; коммерциализация, распространение платного образования и повышение цен на образование; распространение дистанционного образования; организационное выделение направлений подготовки во главе с руководителями направлений подготовки.

3. Изменение формы трудового договора сотрудников вуза. Распространяется практика заключения эффективных контрактов.

В вузах формируются рейтинговые системы для преподавателей. В качестве последствий данных изменений респонденты отмечают увольнение пожилых преподавателей и преподавателей с малым опытом работы, не демонстрирующих высоких показателей, а также повышение или снижение зарплаты некоторых преподавателей. У многих преподавателей происходит искажение мотивации: стремление к искусственному завышению показателей, учитываемых в рейтинге, дезориентация постоянно меняющимися критериями, определяющими рейтинг преподавателя, снижение прилагаемых усилий из-за нежелания работать за низкую зарплату. Остаются работать в вузе те преподаватели, кто не может найти лучшей работы.

4. Изменение дополнительных возможностей заработка для преподавателей. Для получения желаемой величины дохода преподаватели вынуждены работать в других сферах деятельности, непосредственно не связанных с оказанием образовательных услуг. В числе новых тенденций респонденты отметили расширение грантовой поддержки исследований и уменьшение коррупционных доходов.

5. Изменение правил поступления в вузы. В результате введения ЕГЭ как механизма отбора абитуриентов, с одной стороны, выросла доступность высшего образования, с другой стороны, снизилось качество подготовки абитуриентов.

6. Возрастание формализма и бюрократизация. В связи со стремлением руководства вузов повысить качество образования происходит увеличение объемов сопроводительной документации (планов, отчетов). Аналогичное стремление чиновников в сфере образования приводит к частым изменениям образовательных стандартов. Формирование компетенций, прописанных в образовательных стандартах, рассматривается чиновниками в качестве цели образовательной деятельности. Стремление к формализации достижений обуславливает распространение рейтингов вузов, преподавателей, студентов. Опрошенные преподаватели отмечают изменение рабочего режима в направлении повышения интенсивности труда, учет и контроль использования рабочего времени со стороны руководства. Тем не менее, данный контроль не способен изменить невнимательного и несерьезного отношения к осуществлению бюрократической работы. Осуществление бюрократических функций отвлекает преподавателей от процесса обучения.

7. Изменения содержания изучаемого материала. В основном это изменение состоит в повышении вариативности. Распространяется изучение ряда дисциплин по выбору. Учебные планы зачастую изменяются в ходе процесса их реализации, что позволяет привести в соответствие потребности обучающихся и возможности вуза, но одновременно повышает неопределенность. Респондентами также был высказан ряд разнородных суждений о данных изменениях. Одни респонденты описывают уменьшение количества и сложности изучаемых вопросов, рассматривая это как свидетельство ухудшения качества преподавания. Другие респонденты, напротив, отмечают повышение требований к качеству преподавания. Аналогичное расхождение воззрений имеется и относительно процесса усиления или ослабления идеологической функции образования.

8. Изменение требований к применяемым техническим средствам в образовательном процессе. Расширяется информатизация образовательного процесса, что проявляется в использовании информационных баз, электронных библиотек, мультимедийных средств в ходе занятий, во взаимодействии преподавателей со студентами с помощью Интернета.

9. Изменение требований к применяемым техническим средствам в контроле над образовательным процессом. Преподаватели должны теперь вносить информацию в электронные базы вузов, такие как административный портал ЮФУ или система «Электронный университет» РГУПС. Также с использованием сайта вуза связано и заполнение рейтинга преподавателя. Данные изменения основаны на тех же технических возможностях, что и изменение применяемой техники в образовательном процессе.

10. Изменение принципов выставления оценок студентам. Осуществляется формализация критериев выставления оценок, что проявляется в возникновении различных вариантов рейтинговой системы у студентов и в их последующей модификации. В ряде случаев это ведет к ликвидации возможности получать «автоматы». Вводится проверка работ студентов на плагиат. У данных изменений респонденты выделяют как положительные, как и отрицательные последствия. С одной стороны, студенты более равномерно работают над изучением предметов, интенсивно изучая их в течение всего семестра, а не только перед экзаменом. С другой стороны, по-



является «гонка за баллами» – максимизация рейтинговых баллов путем выполнения большого количества заданий, но с худшим качеством, из-за чего страдает качество получаемых знаний.

11. Изменение форм контроля и оценивания учебной деятельности студентов. В некоторых вузах происходит внедрение проектной деятельности. Практикуется защита учебных проектов коллективом студентов вместо курсовых работ, выполняемых индивидуально.

12. Повышение значимости внеучебной деятельности преподавателей. От преподавателей требуется участие в научной деятельности, наличие публикаций, в том числе в зарубежных журналах. Согласно мнению опрошенных преподавателей, данное требование ведет к возникновению стремления к публикации большого количества статей и монографий в ущерб их качеству.

13. Повышение значимости внеучебной деятельности студентов. Поощряется волонтерская деятельность студентов, участие в мероприятиях в рамках недели академической мобильности. В результате студенты стали чаще отсутствовать на занятиях «по уважительным причинам».

14. Снижение масштабов учебной деятельности в функционировании вузов. Увеличение планируемой самостоятельной подготовки студентов происходит за счет сокращения для них аудиторных занятий. В ряде случаев сокращается также планируемое время на самостоятельную подготовку. Сокращается общая нагрузка и нагрузка на одного студента при росте нагрузки на одного преподавателя. Преподаватели меньше дают информации на лекциях, дают студентам источники для самостоятельного изучения.

15. Сокращение масштабов деятельности в системе высшего образования. Уменьшается количество преподавателей, студентов, направлений подготовки, вузов. Респонденты отмечают усиление конкуренции между преподавателями. Преподаватели занимаются интригами с целью избежать сокращения.

Анализ субъектов, инициировавших данные изменения, позволяет выявить роль власти в функционировании институтов высшего образования. В данном случае представляется целесообразным применение концепции власти-собственности (*Нуреев, 2006*). Развитие данной концепции возможно в русле постпозитивистского подхода с помощью выдвижения новых «вспомогательных гипотез» (*Лакатос, 1995*), образующих защитный пояс данной

исследовательской программы, с целью увеличения эмпирического содержания концепции власти-собственности. Если институт власти-собственности является основополагающим в рамках российского хозяйственного порядка, то он должен иметь проявления в различных сферах экономики. Представляется возможным предположить, что существуют проявления данного института и в российском высшем образовании. Анализ субъектов, инициировавших изменения в высшем образовании, позволяет выявить роль власти в функционировании институтов высшего образования и трактовать эти институты в качестве «принудительных»<sup>1</sup>. В качестве основной движущей силы институциональных изменений, как правило, рассматривается Министерство образования и науки.

Формализация и бюрократизация высшего образования ведет как к созданию, так и к рассеиванию ренты<sup>2</sup>. В данных условиях появление новых технических возможностей ведет к расширению регулирования, а не увеличению свободы. Государственная политика направлена на поддержку лидирующих вузов, что ведет к росту концентрации на рынке образовательных услуг высшего образования. Успешность вузов зависит «от результатов административной конкуренции в высших эшелонах власти» (*Балацкий, 2013. С. 18*). Таким образом, наблюдается устойчивое, но неэффективное функционирование институтов государственного регулирования высшего образования.

Идентификация институтов может быть осуществлена в результате применения последовательности таких действий, как 1) формулировка определения некоторого института как системы институциональных элементов определенного рода, 2) выдвижение гипотез о существовании данных институциональных элементов, 3) выведение следствий о наличии регулярностей поведения, 4) иллюстрация сформулированных регулярностей примерами, основанными на проведенных опросах или наблюдениях, 5) обсуждение альтернативных возможностей объяснения наблюдаемых фактов, 6) формулировка условий, при которых построенная концепция некоторого института должна быть признана ложной и отброшена.

---

<sup>1</sup> Об академической ренте см.: (*Балацкий, 2014а*).

<sup>2</sup> О разграничении добровольных и принудительных институтов см.: (*Colombatto, 2013*).

Отдельную сложность представляет собой выбор терминологии для наименования идентифицируемого института. Представляется желательным не приумножать количество терминов, за исключением тех случаев, когда использование имеющихся терминов может создать некорректное представление об исследуемом институте. В качестве развития концепции института власти-собственности в статье (*Ширяев, 2017*) и в данной работе предлагается использовать термин «институт государственного управления-регулирования в сфере высшего образования». Управление предполагает манипуляцию объектом, регулирование – манипуляцию действиями других субъектов. В случае «управления-регулирования» наблюдается превращение субъектов в объекты при условии отсутствия у них власти. В сфере высшего образования государство предъявляет вузам требования к качеству образования и к соблюдению формальных процедур. При осуществлении «регулирования» государство обеспечивает соответствие реально оказываемых образовательных услуг условиям договора вуза со студентом. В данном случае учитываются интересы работников вуза и студентов. При осуществлении «управления» государство обеспечивает соответствие оказываемых образовательных услуг провозглашаемым «интересам общества». Государство рассматривает вузы как организации, которые должны реализовывать цели государственной политики. При осуществлении «управления-регулирования» интересы работников вуза и студентов учитываются только тогда, когда они соответствуют целям государственной политики. Важнейшим проявлением данного института является бюрократизация в высшем образовании. Бюрократизация не является следствием стремления руководства вуза служить интересам работников вуза и студентов. Бюрократизация вузов является неизбежным следствием их приспособления к требованиям, предъявляемым регулирующими органами (*Вольчик и др., 2016*).

В рамках предлагаемого определения институт государственно-го управления-регулирования в сфере высшего образования включает в себя следующие элементы: требование соответствия содержания обучения федеральным образовательным программам, в том числе требование «формировать компетенции», требование представлять содержание обучения в виде особым образом оформленных документов (основная образовательная программа, аннотация

образовательной программы, рабочий учебный план), требование к преподавателям представлять планы их дальнейшей деятельности в виде оформленных документов (индивидуальный план преподавателя), требование к вузам представлять данные для проведения мониторинга эффективности, правило о выдаче дипломов государственного образца, регулирующие организации (Минобрнауки, Рособрнадзор). Данный перечень может быть изменен по результатам более глубокого исследования. Гипотезы о существовании выделенных институциональных элементов представляются совершенно реалистичными.

Рассмотренные правила и организации предписывают акторам в сфере высшего образования некоторые действия, а некоторые действия запрещают. С учетом существующих правил разумно ожидать такие регулярности поведения, как составление преподавателями рабочих программ дисциплин (РПД), аннотаций к РПД, фондов оценочных средств (ФОСов), содержащих упоминание о формируемых предметами компетенциях, составление документации к образовательной программе руководителями образовательных программ или другими ответственными лицами, которым была делегирована данная обязанность, составление преподавателями индивидуального плана преподавателя, составление административными работниками вуза отчета по результатам самообследования, получение выпускниками дипломов государственного образца, функционирование регулирующих организаций.

Иные возможности объяснения наблюдаемых регулярностей предлагаются как в рамках институциональной экономики, так и в некоторых междисциплинарных исследованиях. С позиции институционального подхода современное состояние российского высшего образования описывается в рамках концепций человеческого и социального капитала (*Вольчик и Кривошеева-Медянцева, 2016а; Налетова, 2015*), групп интересов (*Ширяев, 2014*), уровня формализации деятельности преподавателей (*Курбатова и др., 2014*), переговорной позиции работников (*Курбатова, Каган и Апарина, 2015*), оппортунизма преподавателей вузов (*Курбатова и Каган, 2016*), образования как доверительного блага (*Тамбовцев, 2015б*). Близки к институциональному подходу междисциплинарные концепции естественного уровня образования (*Иванов, 2011; 2012*) и привилегированного класса (*Курбатова, 2012*).

Перечисленные концепции используют другую терминологию, но потенциально являются совместимыми с предложенной идеей института государственного управления-регулирования в сфере высшего образования. Их истинность не означает неизбежного опровержения выдвинутой в данной работе гипотезы. Потенциальная альтернатива предложенному объяснению – концепция общественного договора в сфере высшего образования (*Maassen, 2014; Деева, 2015*). В концепции общественного договора выявленные регулярности могли бы быть рассмотрены как следствие взаимопонимания, доверия и согласия выполнять обязательства сторонами «общественного договора» (основными группами интересов в высшем образовании).

К условиям, при которых предложенная концепция должна быть отброшена, относятся следующие гипотетические факты.

1. Поведение акторов в сфере высшего образования не демонстрирует наличия выделенных в данной работе регулярностей. В частности, от предложенной концепции придется отказаться, если будет показано, что большинство преподавателей не составляют документацию к образовательным программам.

2. Следование акторов выявленным в данной работе требованиям (о соответствии содержания обучения федеральным образовательным программам, о представлении содержания обучения в виде документов и пр.) не является обязательным; несоответствие требованиям не ведет к санкциям.

3. Большинство акторов в сфере высшего образования рассматривает выявленные требования как полностью соответствующие их интересам.

4. Масштабы государственного регулирования высшего образования малы и не оказывают влияния на поведение акторов в сфере высшего образования.

5. Государственная политика в сфере высшего образования ведет к усилению экономической конкуренции между организациями в данной сфере, что способствует снижению цен и улучшению качества образовательных услуг.

В той мере, в какой перечисленные гипотетические факты не соответствуют действительности, можно утверждать о корректности концепции института государственного управления-регулирования в сфере высшего образования.

Идентификация является важным этапом в начале исследования института. Решение данной задачи необходимо для повышения точности и преодоления расплывчатости утверждений относительно существующих институтов. Неточность и расплывчатость утверждений нередко отмечается как недостаток старого институционализма (Блауг, 2004. С. 187). Решение указанных проблем будет способствовать развитию институциональной теории. В данном контексте внимание институционалистов обычно было обращено на уточнение определений институтов, правил и т. д. Необходимо не только эксплицитное представление определений для используемых терминов и формулировка предпосылок исследования, но и демонстрация потенциальной опровержимости утверждений. Для демонстрации потенциальной опровержимости утверждения о существовании некоторого института необходимо из данного утверждения последовательно выводить 1) утверждения об институциональных элементах (правилах, нормах, механизмах принуждения), входящих в данный институт, 2) утверждения о регулярностях поведения, которые следует ожидать при функционировании данного института. Утверждения о регулярностях поведения могут быть опровергнуты в результате эмпирических исследований, если будет выяснено, что поведение, которое предполагалось «регулярным», в реальности является нестандартным.

Методами идентификации институтов могут быть 1) дискурсивный анализ, применяемый в старом институционализме (например, В. М. Ефимовым), или 2) сочетание индуктивного и дедуктивного метода в подходе А. Грейфа, или 3) применяемый в данной работе гипотетико-дедуктивный метод. В данной работе сформулирована гипотеза о функционировании института государственного управления-регулирования в российском высшем образовании. В качестве элементов данного института трактуются предписания для руководства и сотрудников вузов, состоящие в требованиях по достижению формальных показателей качества образования. Данные предписания формируют поведенческие регулярности у акторов в сфере высшего образования, состоящие в адаптации к предписаниям и бюрократизации высшего образования. Многие рассмотренные факты могут быть непосредственно опровергнуты в результате наблюдений, а выявление фактов, противоречащих выдвинутой гипотезе, может послужить основанием для опровер-

жения предложенной в данной работе концепции института государственного управления-регулирования в высшем образовании.

### 2.3. Интерпретативный анализ адаптивного поведения

Представители неортодоксальных течений в современной экономической мысли отмечают важность таких «неэкономических» факторов, как язык, культура и дискурс акторов при исследовании экономического поведения (*Заостровцев, 2014*). Институты являются не только ограничениями и правилами. Д. Макклоски отмечает: «Лишь некоторые экономисты понимают, что институты имеют дело со смыслами, которые вырабатывают люди, и это не только нортовские «ограничения». Только представителям австрийской школы и старого институционализма удалось каким-то магическим способом избежать смирительной рубашки, в которой Дуглас Норт, Дипак Лал, Авнер Грейф, Мах U<sup>1</sup> и их друзья вполне счастливо барахтаются. Австрийский экономист Людвиг Лахман, например, говорил об «определенных супер-индивидуальных системах», а именно, об институтах как системах мысли первого порядка, на которые должны быть сориентированы планы людей и которые, таким образом, служат, в некоторой степени, координации этих индивидуальных планов. Человеческая речь – это система мысли, основанная на социальном одобрении и смыслах, которые подразумеваются в диалогах» (*McCloskey, 2010. P. 302*). Значит, если мы хотим выявить релевантные институты, мы должны, прежде всего, обратиться к дискурсам основных акторов, чтобы выявить их «системы мысли», в соответствии с которыми люди строят и реализуют свои планы. Интересно, что даже представители неоклассической школы в последнее время приходят к выводу о важности изучения дискурсов основных акторов или рассказываемых ими историй (*Акерлоф и Шиллер, 2010; Акерлоф и Крэнтон, 2011*).

Проводимый в данной работе анализ адаптивного поведения претендует на частичное восполнение исследовательского пробела, представляя собой, в сущности, попытку реализации институционального мониторинга – наблюдения порядка проведения и

---

<sup>1</sup> Дейдра Макклоски называет псевдонимом «Мах U» рационального неоклассического человека, максимизирующего свою функцию полезности.

результативности реализуемых в сфере российского образования реформ (на примере вузов Ростовской области). Теоретико-методологической основой анализа является традиционный институционализм, опирающийся на прагматистские философские предпосылки (см. подр.: (*Stanfield, 1999; Gruchy, 1947; Mirowski, 1987; Hodgson, 2000; Parada, 2006; Dewey, 1922*)) и обеспечивающий фактически междисциплинарный подход к исследуемой проблеме, охватывающий экономические, правовые и этические аспекты изучаемого социально-экономического поведения. Качественная методология, использованная в исследовании, предполагает, что любой социально-экономический феномен должен изучаться в контексте сопутствующих ему действующих правил (*Коммонс, 2012*), имеющих смысл в рамках конкретного сообщества.

Выбор качественной методологии исследования обоснован опорой на традиционный институционализм (см. подр.: (*Rutherford, 2011; 2012; Commons, 1998; Коммонс, 2012; Ефимов, 2016*)). Практическая значимость этой методологии состоит в том, что вопросы, связанные с разработкой социально-экономической политики, должны неизбежно предполагать выявление соответствующих убеждений основных акторов, непосредственно затрагиваемых происходящими в результате этой политики изменениями. Эти убеждения формируют основу привычек (см., например: (*Hodgson, 2000; Dequech, 2013*)) и отражают наличие или отсутствие согласия членов тех или иных сообществ по поводу тех или иных мер политики, реализуемой органами власти. Важной частью институционального анализа, таким образом, становится объяснение реальных перспектив проводимой политики, в частности возможности ее принятия или отторжения населением. Иными словами, в центре внимания будет проблема, не останутся ли транслируемые посредством политики новые правила и порядки лишь формально декларируемым, неинституционализированным правилом (см. подр: (*Ефимов, 2016*)), что неизбежно актуализирует вопросы «осторожного институционального дизайна» социально-экономической политики (см., например: (*Hodgson, 2013*)). Аспекты, охватываемые институциональным анализом, – это вопросы экономики, права и этики (*Коммонс, 2012; Chavance, 2012*).

Кроме того, природа социально-экономических феноменов требует их изучения как процесса, деятельности: институты и лежа-



щие в их основе правила социальных взаимодействий значимы и реальны так же, как и физические показатели объемов производимой продукции и прибыли предприятия. Понять суть этих правил невозможно, опираясь лишь на количественные методы расчета эмпирических данных и построения зависимостей на их основе: экономический анализ в большей степени должен протекать в форме качественного исследования. В свою очередь, такое исследование неизбежно связано с интерпретацией смыслов и значений, вкладываемых людьми в те или иные события и проявляющих причину их возникновения (см. подр.: *(Kvale, 1996; Guba and Lincoln, 1994)*). Сам вопрос о рациональности экономического поведения приобретает при этом особый ракурс: рациональность больше не может рассматриваться как сводимая к имманентно присущему всем человеческим существам внеисторичному стремлению максимизировать индивидуальную выгоду при заданных ограничениях, а является социально и культурно обуславливаемой (*Mirowski, 1987*).

Важной частью институционального анализа является выявление последствий тех или иных правил и того, чьим интересам они служат (*Schmid, 2004*). Пусть и недостаточным, однако необходимым условием и важным критерием оценки социально-экономической успешности институциональных преобразований должны служить снижение конфликтности взаимодействий в рамках сложных социальных систем, не разжигание и провоцирование конфликтов при взаимоадаптации участников, а содействие их урегулированию, достижению согласия между сторонами. В рамках проводимого исследования предполагается акцентирование результатов и последствий проводимых реформ в первую очередь с точки зрения интересов профессии университетских преподавателей и интересов обучающихся студентов.

Выбор в качестве метода сбора данных личного глубинного интервью обоснован спецификой темы исследования: вопросы, находящиеся в центре нашего внимания, затрагивали этические проблемы, которые сложно выявлять в форме группового обсуждения, при котором есть риск получения недостоверной информации, представления её в искажённом виде. Так, метод глубинного интервью, последующий анализ предоставленных участниками исследования дискурсов и нарративов послужил удачным способом выявления смыслов, вкладываемых представителями различных сообществ

сферы образования в происходящее, позволил отразить реально функционирующие действующие правила, а не формально декларируемые или те, которые законодателям хотелось бы выдавать за реально действующие.

Источником эмпирических данных по высшему образованию в настоящей работе явились транскрипты 50 глубинных интервью, проведенных в 2015 году с основными акторами сферы высшего профессионального образования Ростовской области в 10 вузах г. Ростова-на-Дону и Ростовской области: Южном федеральном университете (г. Ростов-на-Дону), Ростовском государственном экономическом университете (РИНХ) (г. Ростов-на-Дону), Инженерно-технологической академии ЮФУ (г. Таганрог), Донском государственном техническом университете (г. Ростов-на-Дону), Институте сферы обслуживания и предпринимательства (филиал ДГТУ в г. Шахты), Донском государственном аграрном университете (п. Персиановский), филиале ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)» (г. Миллерово), Гуковском институте экономики и права (филиал ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)» в г. Гуково), филиале ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет» (г. Новошахтинск), Южно-Российском государственном политехническом университете (НПИ) (г. Новочеркасск), – а также результаты включенного наблюдения авторов.

Выборка для проведения интервью была сформирована в результате ориентации на поиск информантов, способных предоставить наиболее полное и разнообразное понимание реализуемых в сфере отечественного высшего образования государственных реформ, при этом обнаруживающих готовность поделиться своим мнением и историями из практики. Ни один из участников не отказался от личной встречи для проведения интервью.

Достоверность и надёжность полученных данных были обеспечены в результате пролонгированной включенности интервьюеров и повторных неоднократных обращений к интервьюируемым для уточнения собранной информации.

Разделы вопросов интервью включали:

1) вводную часть (персональные характеристики интервьюируемого, опыт работы, мотивация для выбора профессии, особенности профессиональной деятельности);

2) основную часть (институциональные изменения, их восприятие и адаптация к ним; оценка изменившегося дискурса в сфере

высшего образования, предполагающего «орыночничество» образовательных услуг; восприятие и оценка правовых и морально-этических аспектов экономического поведения акторов сферы высшего образования, в том числе на основе разбора мини-кейсов).

Результаты анализа интервью позволили:

- сформировать насыщенное описание адаптивных процессов акторов сферы высшего образования, возникающих и развивающихся в связи с реализуемыми реформами;

- сформулировать выводы о том, что реформы, проводимые в российском высшем образовании, зачастую воспринимаются акторами, непосредственно включёнными в функционирование системы высшего образования, как непродуманные, некомплементарные существующим правилам и ценностям, укоренённым в данной среде, поскольку порядок проведения преобразований и ожидаемые результаты не обсуждаются с научным сообществом. За счёт такой «не-вовлечённости» и излишней формализации учебного и исследовательского процесса не происходит формирования у данных групп акторов должного качества компетенций, необходимых для повышения конкурентоспособности отечественного высшего образования;

- аргументировать необходимость обязательной организации публичных дискуссий с вовлечением в процессы реформирования профессорско-преподавательского состава и научных сотрудников в качестве необходимого условия спасения отечественного высшего образования;

- обосновать важность регулярных качественных и количественных исследований, фокусирующихся на восприятии акторами сферы образования происходящих институциональных изменений, как инструмента для лучшего понимания не только того, «что есть», но и того, «как должно быть» – принципов разработки и реализации важнейших реформ, непосредственно влияющих на социально-экономическое развитие регионов.

В адаптивно-сложных системах изменения правил и ограничений вызывают ответную реакцию акторов. Акторы, во-первых, интерпретируют изменение правил через призму сложившегося дискурса и языка. Во-вторых, на интерпретацию правил и институтов влияет прошлый опыт. В-третьих, изменившиеся правила и ограничения рассматриваются акторами через призму ожидаемых

изменений в поведении их коллег, включенных в те же организации или группы интересов.

Так как адаптивное поведение не всегда связано с выбором оптимального результата, оно не может оцениваться в традиционных для неоклассики теоретических рамках эффективности. Своими действиями акторы создают социальную среду с ее ценностями и институтами. Если институты дают возможность структурировать повторяющиеся взаимодействия со снижающимися средними трансакционными издержками, то можно считать, что в эволюционном контексте такая ситуация эффективна (*Вольчик, 2004*). Таким образом, успех адаптивного поведения зависит от возможности акторов обучаться и создавать успешные модели поведения, взаимосвязанные с имеющимися и эволюционирующими институтами.

Адаптивное поведение связано с эволюционными процессами в сфере образования, где наряду с экзогенно внедряемыми в ходе реформ институтами, акторы своими действиями создают и изменяют социальную среду с ее ценностями и институтами. Изменения институтов можно считать успешными в эволюционном контексте, если они позволяют лучше структурировать повторяющиеся взаимодействия, делать осуществление трансакций менее затратным и более регулярным. Здесь важную роль играет возможность приобретения опыта, который позволяет использовать «индуктивное мышление» для адаптации к сложным ситуациям в условиях фундаментальной неопределенности. Таким образом, успех адаптивного поведения зависит от возможности акторов обучаться и анализировать успешные модели поведения, взаимосвязанные с имеющимися и эволюционирующими институтами.

Как бы развивалась российская сфера образования, если построить модель с рационально действующими акторами? Скорее всего, она представляла бы полупустыню с одинокими столичными исследовательскими элитными университетами и заметаемыми песком забвения провинциальными вузами. Почему при предположении рационального поведения так бы произошло? И почему в действительности все не так? Мы постараемся ответить на эти вопросы, используя методы интерпретативного институционализма и концепцию адаптивной рациональности.

После краха Советского Союза работа в сфере высшего образования постепенно стала терять свою престижность. Заработная плата

преподавателей на протяжении двадцати пяти лет редко достигала величины среднего уровня по тому или иному региону. Конечно, инвестиции преподавателей в свой человеческий капитал обладают свойством специфичности, что может объяснять, например, их попытки сохранить (хотя бы частично) работу в вузах. Но отсутствие внятных финансовых перспектив для профессорско-преподавательского состава на протяжении довольно длительного периода времени заставляет искать альтернативное объяснение стимулам сохранять работу в университетах.

Одним из таких объяснений может быть гипотеза о возросших в девяностых и нулевых годах теневых доходах в сфере высшего образования (*Клямкин и Тимофеев, 2000*). Неслучайно в те годы возникли хорошо структурированные рынки выпускных квалификационных работ студентов, диссертаций и других теневых услуг, позволяющих купить искомые дипломы и научные степени. Возможно, такая адаптация была единственно возможной формой выживания значительной части университетского сообщества.

За последние 10 лет в России произошли значительные трансформации, затрагивающие как качественные, так и количественные показатели системы высшего образования. Эти изменения оказывают существенное влияние на процесс принятия решений акторами рынка образовательных услуг, а также формируют их дальнейшее поведение. Для изучения адаптивного поведения акторов в организации учебного процесса мы исследуем влияние наиболее значимых изменений для преподавателей и студентов, которые обусловили их дальнейшее поведение, а также идентифицируем разновидности этого поведения, основываясь на концепции адаптивной рациональности.

Проведенный анализ глубинных интервью преподавателей Ростовской области выявил, что наиболее существенное влияние на учебный процесс оказывает бюрократизация учебного процесса и увеличение административной нагрузки (*Вольчик, Зотова, Филоненко, Фурса и Кривошеева-Медянцева, 2015*). Респонденты отмечают, что это негативно сказывается на учебном процессе: «*Куча ненужных отчетов каждый месяц также добавляет нервозности процессу преподавания*» (проф., д.ф.-м.н., 61 год); «*Отчеты отнимают много времени за счет подготовки к лекциям*» (доц., к.э.н., 38 лет).

На втором месте по значимости преподаватели выделяют переход на двухуровневую систему «бакалавриат-магистр». Это изменение оказывает двойственное влияние на образовательный процесс. С одной стороны, уменьшается количество аудиторных часов, увеличивается количество часов для самостоятельной работы студентов, в бакалавриате приходится уменьшать нужный объем курсов для успешного освоения предмета. С другой стороны, в магистратуре студенты могут заниматься научной деятельностью более углубленно, совершенствовать свои профессиональные навыки.

Преподаватели отмечают важность таких процессов, как «сокращение бюджетных мест, рост платности образования». Эти изменения снижают уровень доступности высшего образования. Образование *«как социальный лифт перестаёт работать, так как становится доступно более обеспеченным, особенно в магистратуре»* (доц., к.э.н., 35 лет).

Значимое влияние на учебный процесс оказало внедрение проверки работ на «Антиплагиат». Респонденты отмечают положительное влияние этого изменения: *«Студенты более ответственно стали подходить к процессу написания квалификационных работ, раньше просто скачивали рефераты, чужие курсовые в Интернете и выдавали за свои»* (доц., к.э.н., 39 лет). Однако преподаватели отмечают, что *«студенты учатся обходить системы, перефразируют и т. д.»* (проф., д.ф.-м.н., 61 год).

Неоднозначное влияние на образовательный процесс оказало введение балльно-рейтинговой оценки знаний. По мнению преподавателей, *«введение балльно-рейтинговой системы – это хорошо, но существует очень много недоработок. Студенты перегружены самостоятельными работами. Происходит гонка за баллами, а не за качеством знаний, которое страдает»* (доц., к.ист.н., 46 лет); данная система оценки *«дает справедливость, заставляет работать студента весь год»* (доц., к.э.н., 31 год).

Анализ наиболее значимых изменений, влияющих на образовательный процесс, побуждает преподавателей подстраиваться под реформируемую систему, однако институты и поведенческие паттерны в университетской (академической) среде инерционны и зависят от предшествующей траектории развития. Поведение преподавателей на постсоветском пространстве сохраняет особенности, доставшиеся в наследство от советской системы высшего образова-

ния. В развитых странах, где университеты больше интегрированы в рыночные отношения, дополнительные доходы могут быть получены от предпринимательской деятельности в процессе кооперации с иными исследовательскими и коммерческими организациями (Muscio, Quaglionе and Ramaciotti, 2016).

Метафорически можно предположить, что на постсоветском пространстве в академической среде значительно выражена поведенческая предпосылка, внешне проявляемая как послушание<sup>1</sup>. В советское время послушание воспринималось как естественная поведенческая реакция в условиях, когда достижение плановых показателей создавало соответствующие стимулы. При переходе к рыночной экономике в секторах, ориентированных на производство частных благ, послушание оказалось быстро заменено поведенческими паттернами, основанными на рациональности, оппортунизме или ограниченной рациональности. В сферах, где производились общественные или смешанные блага, эволюция поведения, основанного на послушании, происходила не так быстро. Можно констатировать, что в академической сфере послушание вследствие институциональной инерции сохраняется в поведенческих установках преподавателей. Это подтверждает анализ ответов респондентов на вопрос о том, как они адаптируются к негативным изменениям в образовательной сфере. Так, 52% преподавателей отметили поведение, основанное на послушании: *«К этим изменениям приходится адаптироваться. В противном случае – уволят. Вот и трачу свое свободное время по вечерам и в выходные на подготовку ненужных отчетов, на расчеты баллов и т. д., вместо того, чтобы проводить время с семьей»* (проф., д.ф.-м.н., 61 год); *«Если что-то ввели новое, то тут придется адаптироваться. Отказаться в*

---

<sup>1</sup> Надо отметить, что О. Уильямсон трактовал послушание как слабую форму следования своим интересам, на деле означающую отсутствие следования своим интересам (Уильямсон, 1993. С. 43), и отсылал к этому термину, со ссылками на Лоу и Жоржеску-Рожена, как к обозначающему «крайний случай монолитного коллективизма» и полной идентификации «функционеров» с поставленными перед ними задачами, описывая такую модель как нереалистичную в действительности (Там же. С. 46). Однако для целей настоящей работы представляется возможным указать на склонность к поведению, внешне проявляющемуся как смирение с экзогенно внедряемыми новыми правилами и порядками, как на вполне определённую модель поведения некоторой части научного сообщества.

*индивидуальном порядке невозможно. Иначе скажут – ищи другую работу»* (доц., к.ф.-м.н., 30 лет).

Следует отметить, что преподаватели, адаптирующиеся через послушание, среди качеств, которые им помогают работать в системе высшего образования, указали терпение (60%), ответственность (80%), любовь к студентам, науке (70%), трудолюбие (60%). Кроме того, для преподавателей данной группы мотивирующими факторами продолжения работы в вузе, несмотря на негативное влияние ряда изменений, остаются надежда на улучшение, призвание, отдача от студентов, возможность саморазвития, отсутствие других альтернатив трудоустройства, привычка и др.

Послушание как форма адаптивного поведения может представлять собой имплицитную форму оппортунизма, которая вследствие изменившейся институциональной среды и экономических условий имела тенденцию быстро трансформироваться в симбиоз с послушанием. Например, преподаватель в своем поведении может демонстрировать полное послушание при выполнении одних обязательств, но при этом снижается мотивация при выполнении других: *«Я перестаяю относиться к процессу организации учебной деятельности творчески. Теперь нам спускают приказы и указы, и я, как добросовестный, законопослушный работник, должна их выполнять. Мне платят не за обсуждение приказов, а за их выполнение»* (доц., к.х.н., 36 лет).

Наряду с послушанием как формы адаптивного поведения, действующие акторы рынка образовательных услуг в условиях коммерциализации данного общественного блага могут адаптироваться к изменениям через оппортунистическое поведение.

Проблема оппортунистического поведения в контексте существующих институциональных ограничений является одной из центральных в рамках новой институциональной экономической теории. И хотя данная работа базируется на предпосылках оригинального институционализма, для развития диалога целесообразно обратиться к концептам неoinституционализма.

Отношения между государством и университетами в первую очередь заключают в себе предпосылки для возникновения проблемы принципала-агента. Предпосылкой служит, во-первых, неизбежная информационная асимметрия, а во-вторых, конфликт интересов и целей. Такие условия являются благоприятной почвой для



оппортунизма (Kivistö, 2008; Enders, De Boer and Weyer, 2013. P. 8). Поскольку деятельность государства, направленная на регулирование и реформирование вузов, не всегда одобряется теми, кого затрагивают преобразования, а обратная связь зачастую отсутствует и скорректировать уже принятые решения по ходу осуществления изменений невозможно, оппортунизм акторов в системе образования становится одним из способов показать, что предпринимаемые властями решения не всегда работают. При этом, следуя логике агентской теории, государство будет сокращать административное давление на университеты лишь в том случае, если издержки оппортунистического поведения окажутся выше, чем издержки, ассоциированные с осуществлением реформ, но это очень маловероятно, поскольку просчитать издержки оппортунистического поведения практически невозможно (Kivistö, 2008. P. 345).

Безусловно, существуют вопиющие проявления оппортунизма, например, фальсификация достижений, в частности, присваивание в РИНЦ чужих статей с тем, чтобы набрать необходимое количество баллов в рейтинге: *«Рассказываю, это очень частая практика, я это ловлю. Коллеги специально добавляют чужие публикации, и не парочку статей, понимаете? И я видел, как человек осознанно это делал, вводил всех в заблуждение»* (доц., к.ист.н., 39 лет); *«Это бывает так часто, не многие вникают в это. Для человека не сильно известного это подходит, для другого может быть проблемой. Это недопустимо, но это есть»* (проф., д.э.н., 48 лет); *«На мой взгляд, мелкие жульничества для увеличения фактического значения формальных показателей нельзя исключить из российской практики»* (ст. преп., 26 лет).

Отношение преподавателей к подобным проявлениям оппортунистического поведения в основном резко негативное, осуждающее, однако, часть интервьюируемых все же оправдывают коллег: *«То, что преподаватель не успевает из-за работы опубликовать статью, – это не его вина, это его беда»* (проф., д.э.н., 73 года); *«Как могут люди, так и выживают»* (доц., к.э.н., 41 год).

Из проведенных интервью очевидно, что оппортунистическое поведение, которое заключается, например, в игнорировании изменений и новых действующих правил, далеко не всегда преднамеренно. Оппортунистическую модель адаптации преподавателей к негативным изменениям подтверждают следующие высказывания

респондентов (34%): *«Коллеги стали заниматься интригами, боясь сокращения; публикуются в научной периодике ради отчетов. Единицы принимают участие в реальных конференциях и иных научных мероприятиях. Я, поняв бессмысленность бюрократической работы, решила расслабиться и перестать относиться к этому внимательно и серьезно»* (доц., к.ф.н., 39 лет); *«Сейчас никому ничего не надо. Преподаватели не хотят выкладываться на 100%, поскольку заработная плата не является достойной. Студенты тоже не хотят ничего делать, только мечтают поскорее получить корочку»* (доц., к.ф.-м.н., 60 лет); *«Снижена мотивация, нет связи с обратной стороной, снизилось желание работать за смешные деньги. Нет удовлетворения своей работой из-за этого. Не понимаю своей роли»* (доц., к.э.н., 40 лет); *«Копирую формы отчета прошлогодние с минимальными изменениями»* (доц., к.э.н., 38 лет).

Среди качеств, которые помогают работать в вузе, преподаватели с оппортунистическим поведением указывали саморазвитие (70%), призвание (80%), творчество (70%), ответственность (50%), трудолюбие (60%). К наиболее значимым факторам, которые мотивировали к продолжению работы респондентов с оппортунистическим поведением, относятся призвание, востребованность среди студентов, творчество, возможность саморазвития, консерватизм, привычка и др.

В сфере высшего образования очень часто акторы обладают специфическим человеческим капиталом, который можно рассматривать через призму транзакционного анализа использования специфичных активов, разработанного в новом институционализме. Традиционно специфичные активы рассматриваются как причина интернализации транзакционных издержек вследствие того, что специфичные активы невозможно перевести из одной области (сферы) в другую без очень высоких издержек (*Williamson, 1985*).

Специфичность активов является одной из центральных особенностей системы высшего образования. Поскольку главным ресурсом образовательной системы являются люди, занимающиеся научной и преподавательской деятельностью, обучение которых, как правило, занимает не менее 9–10 лет в высшей школе, переток кадров из университетов в реальный сектор экономики на деле оказывается очень дорогим и для государства, и для общества, и,

собственно, для самих университетов. Тем не менее, современная тенденция к прекаризации сотрудников университетов и увеличению неопределенности в среде высшего образования отражает тот факт, что важность и социальная ценность высшего образования, а также высокая специфичность человеческих ресурсов в академической среде сегодня не до конца осознается.

Причиной роста транзакционных издержек и, как следствие, снижения эффективности сотрудников могут служить множество факторов. В рамках институциональной экономической теории проблема транзакционных издержек традиционно рассматривается с позиции двух аспектов: оппортунизма и ограниченной рациональности (*Williamson, 1985*). Вопрос о том, что в большей степени влияет на эффективность акторов и институтов до сих пор остается открытым. И если в теории Уильямсона ключевая роль отводится оппортунизму (*Williamson, 2000*), то в работах (*Foss and Weber, 2016a; 2016b*) именно ограниченная рациональность выходит на первый план.

В рамках теории транзакционных издержек иерархия представляется эффективным регулирующим механизмом сглаживания транзакционных издержек, возникающих вследствие оппортунистического поведения акторов. Вместе с тем, необходимо понимать, что иерархических форм может быть множество, при этом не все из них в равной степени эффективно снижают транзакционные издержки (*Foss and Weber, 2016a. P. 61*).

Фреймы и поведенческие паттерны, которые свойственны разным типам иерархических структур, могут порождать конфликты в коллективе, которые являются результатом ограниченной рациональности, а не оппортунизма. Например, в работе (*Simon, 1997. P. 80*) информационные искажения рассматриваются как один из элементов ограниченной рациональности.

Как отмечают (*Foss and Weber, 2016a. P. 62*), ограниченная рациональность – это альтернативный источник транзакционных издержек, который генерирует их даже в отсутствие оппортунизма. Иными словами, транзакционные издержки возникают из-за конфликтов, причина которых ограниченная рациональность, а не из-за стремления акторов вести себя оппортунистически при принятии решений. Слишком дорого может обходиться непонимание акторами действующих правил и институтов.

Саймон отмечал, что физиологические способности человека перерабатывать информацию, которая к нему поступает, ограничены (Simon, 1990. P. 7). Людям свойственно воспроизводить одни и те же модели поведения и руководствоваться устойчивыми стереотипами при принятии решений, упрощая тем самым сложный мир вокруг себя, иногда и вовсе упраздняя процесс обработки вновь поступающей информации, экономя тем самым свое время (Gigerenzer, 2003). При этом акторам свойственно обращать внимание лишь на определенные аспекты проблемы, на которые они привыкли обращать внимание, другие, иногда не менее важные детали могут просто игнорироваться, что и приводит к плачевным результатам. Сфера российского образования не стала исключением, зачастую акторы в своей работе действуют «по старинке», несмотря на то, что правила давно поменялись: *«Поведение никак не меняется, никак особо не адаптируюсь. Не с таким желанием готовлюсь к лекциям»* (доц., к.э.н., 40 лет); *«Как работали, так и работаем»* (доц., к.э.н., 41 год), (проф., д.ф.-м.н., 61 год).

В условиях нестабильной, часто меняющейся российской системы высшего образования, а также нехватки информации 14% преподавателей адаптируются к изменениям через ограниченную рациональность: *«Моя адаптация заключается в следующем – переждать»* (доц., к.э.н., 39 лет); *«Я люблю свою работу, люблю студентов. Надеюсь, ситуация скоро стабилизируется и требования станут едиными»* (доц., к.ист.н., 46 лет).

Организация, как правило, и сама выступает в роли сдерживающей рамки для своих сотрудников, например, выстраивая свою собственную систему мотивации (Foss and Weber, 2016a. P. 64). В этом случае работники, дабы не остаться без премии или надбавки, будут перенаправлять свою энергию на достижение определенных показателей, ценных для организации, оставляя без внимания ряд задач, которые тоже требуют решения. Более того, необходимо понимать, что сотрудники не всегда верно интерпретируют информацию, которую пытается донести руководство. Не только качество доступной информации имеет значение, но также и то, каким образом вышестоящее руководство расставляет информационные акценты, параллельно давая оценку тем или иным событиям (Lumineau and Verbeke, 2016). Успешность процесса передачи информации зависит от иерархической структуры в организации, от того, как налажено

взаимодействие между структурными подразделениями и как работает система мотивации в разрезе структурных подразделений (Whitford, 2006). Если организация поощряет конкуренцию между структурными подразделениями, то информационный обмен будет затруднен, велика вероятность и намеренного искажения информации в процессе обмена (Foss and Weber, 2016a. P. 68).

Фреймы и вербальные коды, которые они образуют, являются инструментами интерпретации информации. В том случае, если акторы действуют в условиях одних и тех же фреймов, оперируя одним и тем же языком, аббревиатурами, вкладывая один и тот же смысл в понятия, скорее всего, они одинаково воспримут одно и то же событие. Вместе с тем, если фреймы и/или языковые коды не полностью совпадают или же они совершенно некомплементарны, вариаций интерпретации одних и тех же событий может быть великое множество. Разнообразие интерпретаций одного и того же события с высокой долей вероятности приведет к интерпретационному конфликту и, соответственно, значительным транзакционным издержкам при обменах (Foss and Weber, 2016a. P. 67; Weber and Mayer, 2014).

Когда внутри организации необходимо объединить усилия нескольких структурных подразделений, которые работают в различных сферах, конфликты неизбежны. Так, например, в университетской среде попытки коммерциализировать технологии зачастую терпят неудачу вследствие того, что ученые-естественники и специалисты в области экономики и права говорят на разных языках, более того, перед ними стоят совершенно разные задачи. Очень часто даже хорошим научным проектам не удается преодолеть цепочку бюрократических, экономических и правовых барьеров, потому как иерархическая структура, сложившаяся внутри вуза, подразумевает изолированность структурных подразделений и разную систему стимулов, что не способствует комплексному и скорому решению задач.

Примером адаптивного поведения как студентов, так и преподавателей может служить развитие института очной магистратуры в российских вузах после перехода на систему обучения бакалавр-магистр. Первые магистратуры возникли в российских вузах еще в 90-е годы XX века. В начале магистратура плохо вписывалась в традиционную систему специалитета и многими студентами

рассматривалась как своеобразная форма второго высшего образования или дополнительного образования. Особенно это относится к специальностям социально-гуманитарного сегмента высшего образования. Поскольку магистратура внедрялась как дополнение специалитета, начало занятий чаще всего планировалось на вечерние часы – с 17 или 18 часов. Большинство студентов после бакалавриата или специалитета это устраивало, так как позволяло совмещать образование и работу по ранее полученной специальности. Но в условиях очной магистратуры подобное совмещение создало негативные предпосылки для развития института очной магистратуры. Такое отношение студентов к обучению в магистратуре вызвало ответную реакцию со стороны преподавателей и руководителей магистерских программ. Здесь надо заметить, что повсеместное внедрение магистратуры с 2011 создало серьезную конкуренцию между различными магистерскими программами как в вузах, так и между ними.

В условиях конкуренции за потенциального студента руководители программ очной магистратуры вынуждены были отстаивать сохранение порядка начала занятий вечером и обещать потенциальным студентам сохранение возможности совмещения работы и обучения. Однако в условиях, еще раз оговоримся, очной магистратуры такой подход привел к тому, что постепенно из магистерских программ начала вымываться серьезная научная составляющая. В таких условиях магистранты не имеют возможности и времени заниматься серьезной научной работой. *«После бакалавриата студент может идти в магистратуру, но когда мы набрали магистров, оказалось, что все толковые ребята, уже имея диплом о высшем образовании, устроились на работу. Дальше они с трудом заканчивали магистратуру. Им приходилось напоминать, что они все-таки еще магистранты»* (проф., д.х.н., 73 года).

Здесь надо заметить, что в российских условиях у преподавателей часто отсутствует четкое понимание отличий обучения в бакалавриате и специалитете от магистратуры: *«Никто не разъяснил, собственно говоря, что делать с бакалаврами и как работодателю относиться к человеку, который заканчивает бакалавриат. И действительно ли человек, который закончил магистратуру, получает какие-то преференции? Это очень смутный вопрос, он не разъяснен. Мы, например, не очень отчетливо понимаем, почему*

*бакалавриат приравнен к высшему образованию. У нас бакалавриат, как правило, заканчивают те, кто еле учится, и те, кто жаждет вырваться на свободу. Сказать, что в магистратуру многие идут очень осознанно, я тоже не могу»* (доц., к.х.н., 57 лет).

Если существующие тенденции отношения к образовательному процессу в очной магистратуре не изменятся, то возможно в ближайшем будущем российская система образования столкнется со значительным дефицитом хорошо подготовленных, обладающих фундаментальными знаниями и исследовательскими компетенциями студентов, которые могли бы продолжить обучение в аспирантуре и заниматься научной и исследовательской деятельностью. Данный пример может быть отнесен к формирующейся на наших глазах зависимости от предшествующей траектории развития (эффекте колена), которая может надолго блокировать развитие эффективного института магистратуры в области фундаментальных наук.

Ситуацию с эволюцией института очной магистратуры можно соотнести с более общей проблемой отечественного высшего образования – «конкуренцией за студентов». В ходе реформ все более жестко стало контролироваться соблюдение соотношения студент/преподаватель при планировании штатной численности профессорско-преподавательского состава. Преподаватели стали ясно осознавать, что сокращение контингента студентов (в том числе отчисленных за академическую неуспеваемость) напрямую отразится на их занятости. Конечно, не все готовы ради сохранения студентов снижать требования при проведении занятий и контроле их знаний, но многие преподаватели вынуждены корректировать требования к освоению учебной программы в соответствии с уровнем студентов, что может приводить к ухудшению результатов обучения: *«Пришлось сократить вычитываемый на лекциях материал, давать больше дополнительных источников для самостоятельного изучения студентам (которые они не читают)»* (доц., к.филос.н., 39 лет); *«Приспособиться к изменениям приходится путем сокращения лекционного материала, для самостоятельного изучения студентам необходим более доступный для понимания вариант учебников. Часть материала в буквальном смысле приходится давать в примитивной форме, понятной на интуитивном уровне. Это приводит к понижению общего уровня преподавания»* (доц., к.т.н., 39 лет); *«Университет преобразуется в школу, а школа транслирует знания. Стало меньше*



академизма. Школизация приводит к формированию преподавателей определенного склада, которые по многим характеристикам не способны к достижению целей, которые ставятся в образовании» (проф., д.э.н., 48 лет); «Я преподаю уже не одно десятилетие, так вот очень заметно, как снижается уровень знаний у абитуриентов и выпускников. Сейчас никому ничего не надо» (доц., к.ф.-м.н., 60 лет); «За 4 года полноценное образование получить сложно, готовим «полуфабрикаты», впихнуть в этот срок нужный объем курсов нельзя, приходится их урезать, более сложной становится работа с дипломниками» (доц., к.э.н., 36 лет)

Однако можно заметить, что тенденция снижения требований к студентам как результат рыночной адаптации характерна не только для российской практики. Подобные процессы отмечаются и в зарубежных университетах и могут рассматриваться как отражение фундаментальных изменений в экономических условиях и институциональной структуре сферы образования в настоящее время.

Студент сегодня трансформировался в потребителя образовательной услуги, а структурные подразделения реорганизуются, чтобы соответствовать требованиям рынка (Hall, 2013. P. 720). Для руководства университетов образование представляется лишь неким экономическим благом, которое надо успешно «продавать», при этом студенты не рассматриваются как потенциальные ученые, научное развитие обучающихся не является приоритетом, теперь миссия университета состоит в том, чтобы выпускник занял место в реальном секторе экономики (White, 2007), это и будет одним из показателей его эффективности. Такой потребительский подход к вузам становится нормой во многих странах, где успех университета зависит от того, насколько более «эффективно», по сравнению с конкурентами, он удовлетворяет потребности студентов, причем, отталкиваясь от этих потребностей, строится стратегия развития организации в целом (Hall, 2013; Fry and Polonsky, 2004). Очевидно, что студенты не представляют собой некую однородную потребительскую группу, которая имеет одни и те же интересы. В работе (Hall, 2013), основываясь на классификации потребителей, предложенной (Dagevos, 2005. P. 35), выделены четыре группы студентов (см. табл. 5), каждая из которых представляет свой набор потребительских требований к университету, причем, образование не всегда на первом месте. (Dagevos, 2005) классифицирует потребителей,



оперируя критериями склонности к индивидуализму/коллективизму, а также экономической эффективности и, соответственно, опираясь на нечто нематериальное (эмоции, традиции).

Таблица 5

### Типология студентов-потребителей

| Тип студента-потребителя                            | Основные черты                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Пример из интервью                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-----------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Расчетливый</b><br>(индивидуалист / материалист) | <ul style="list-style-type: none"> <li>- получает образование, руководствуясь тем, что ему необходим диплом для будущей работы (инструментарные мотивы)</li> <li>- немаловажен имидж вуза и его репутация</li> <li>- ожидает прозрачные критерии оценки, ценит простых и опытных преподавателей, легко идущих на компромисс.</li> </ul> | <p>«Студенты стали стараться заниматься чем-то дополнительным, деньги их мотивируют, они пытаются хорошо учиться и одновременно заниматься чем-то еще» (бак., 3 курс, 19 лет).</p> <p>«Когда мы заканчиваем вуз, у нас должна быть какая-то уверенность в завтрашнем дне, что мы получим работу» (бак., 4 курс, 21 год).</p>                                                                                                                                                       |
| <b>Традиционный</b><br>(коллективист/материалист)   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- вовлечен в образовательный процесс, прилежен, консервативен</li> <li>- рассматривает оценки как индикатор потраченного времени и приложенных усилий</li> <li>- уважает преподавателей, которые разделяют его ценности</li> <li>- далек от «высокого», предпочитает ясные задания</li> </ul>    | <p>«Балльно-рейтинговая система удобна чисто для того, чтобы понимать, как и на что обратить внимание в процессе обучения. Так как учебный план и учебная карта дисциплины уже даны с самого начала, я знаю, за что я могу получить конкретный балл, мне легче понимать и организовывать свою систему работы в семестре. Сейчас я сразу могу отследить, сколько баллов у меня уже есть, что мне нужно сделать, чтобы получить зачет, что делать не надо, чтобы получить зачет.</p> |

Окончание табл. 3

| Тип студента-потребителя                        | Основные черты                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Пример из интервью                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | <i>Можно уделять время тому, чем я действительно хочу заниматься» (бак., 3 курс, 19 лет).</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <b>Ответственный</b><br>(коллективист/идеалист) | <ul style="list-style-type: none"> <li>- чувствует себя частью научного сообщества</li> <li>- предпочитает обучение с возможностью общения</li> <li>- ценит преподавателей, которые работают в кооперации со студентами, открыты для общения и обмена опытом</li> <li>- ценит новаторский подход в образовании</li> </ul>                                                                                         | <i>«После того, как я стала более активно писать научные статьи, публиковать их, у меня наладился контакт с моим научным руководителем, с кафедрой, отношения стали такими, деловыми. Со мной стали больше общаться не как со студенткой, а как с партнером» (бак., 4 курс, 21 год).</i>                                                                                                                                                                                                                          |
| <b>Уникальный</b><br>(индивидуалист/идеалист)   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- ожидает получить качественное образование с наименьшими издержками</li> <li>- обращает внимание на рекламу вуза и его формальные коммуникации, важны статусы</li> <li>- предпочитает новизну в образовательном процессе</li> <li>- ценит легких преподавателей, посещение занятий которых доставляет удовольствие, а также возможность весело проводить время</li> </ul> | <i>«Сплошная и часто лишняя теория столетней давности – это скучно, мало, кого из студентов интересует скучная, монотонная теория» (бак., 3 курс, 20 лет).</i><br><i>«На занятиях дают больше практических знаний, заменяют скучные теоретические лекции на что-то более интересное и полезное. Многие преподаватели стараются проводить свои занятия в форме деловых игр, кейсов и т. п. На мой взгляд, такие занятия приводят к большим результатам. Это и интересно, и эффективно» (бак., 3 курс, 21 год).</i> |

**Источник:** составлено авторами по итогам проведенного исследования и на основе (Hall, 2013. P. 721; Dagevos, 2005. P. 35).

Зарубежный опыт, в контексте проблемы ухода студентов от научной, а иногда даже учебной деятельности во время нахождения в стенах университета, не идет в разрез с реалиями российского высшего образования: *«Я поняла, что для рейтинга нужно не только учиться, а участвовать в общественных мероприятиях и жизни факультета»* (бак., 2 курс, 20 лет); *«Стипендия больше стимулирует принимать участие в творческой жизни университета, а не в учебной»* (бак., 4 курс, 21 год); *«Сейчас много внимания уделяется внеучебной деятельности студентов, которая всячески поощряется»* (бак., 3 курс, 21 год); *«С одной стороны, появилось больше желающих принимать участие в мероприятиях именно из-за своих личных интересов, но с другой – очень распространены теперь корыстные цели псевдоучастия ради рейтинга»* (бак., 2 курс, 20 лет); *«Я занимаюсь внеучебной деятельностью. Это помогает отвлечься и завести новых друзей, не связанных с обычной учебной деятельностью»* (бак., 3 курс, 21 год).

В отличие от производства частных благ, уровень и качество предоставления образовательной услуги будет зависеть от степени вовлеченности самого потребителя в процесс получения услуги. При этом изменения, которые происходят на рынке образовательных услуг, могут определять и трансформировать поведение самих потребителей. Так, среди наиболее существенных институциональных изменений, которые повлияли на образовательный процесс в вузах, студенты отметили, прежде всего, введение балльно-рейтинговой оценки знаний (Вольчик и др., 2015. С. 123). Это изменение оказало двойственное влияние на студентов. С одной стороны, эта система мотивирует студентов «к регулярной подготовке к занятиям», позволяет «организовать свою систему работы в течение семестра» и «отслеживать свою успеваемость» – *«повышается объективность оценки полученных знаний студентом и за экзамен можно получить дополнительные баллы к тем, которые набраны за семестр»* (маг., 1 курс, 21 год). С другой стороны, эта система создает «нездоровую конкуренцию между студентами», «происходит битва за баллы», преподаватели не всегда ведут систему учета баллов в течение семестра – *«сухой подход к делу и незаинтересованность в том, чтобы студенты вынесли знания»* (бак., 2 курс, 19 лет).

Следующим значимым изменением, которое влияет на поведение студентов, стал переход на двухуровневую систему «бакалавр-

магистр». Эта система, по мнению студентов, ориентирована на «тех, кто не хочет учиться, а планирует идти работать», «позволяет получить некоторую основу знаний». В то же время для большинства работодателей эта система представляет собой незавершенный процесс обучения, поэтому *«очень сложно после бакалавриата найти достойную работу»*, *«считается, что бакалавриат – это «недовысшее» образование, какой-то промежуточный этап, который подразумевает дальнейшее обучение»* (бак., 4 курс, 21 год).

Неоднозначным для студентов остается влияние ЕГЭ, а также введение пороговых баллов при поступлении в вуз: *«У людей из небольших городов появилась возможность поступить в любой вуз России»* (бак., 3 курс, 21 год); *«С одной стороны, гарантирует прозрачность, с другой стороны, остается коррупция на уровне школы, и этот студент занимает места более одаренных школьников»* (бак., 3 курс, 20 лет).

Особую роль для студентов играет внедрение проверки работ на «Антиплагиат». Студенты могут адаптироваться к этому изменению двумя способами: *«заставляет писать более качественные работы, посвящать больше этому времени»* и *«студенты придумывают, как обойти систему, обращаются за платными услугами по написанию подобных работ, перефразируют»* (бак., 4 курс, 21 год).

Кроме того, к значимым институциональным изменениям, которые оказывают влияние на учебный процесс, студенты относят информатизацию образования, повышенные стипендии за достижения в научной, общественной или спортивной жизни, распространение индивидуальных траекторий обучения и др. (Вольчик, Зотова, Филоненко, Фурса и Кривошеева-Медянцева, 2015. С. 123).

Анализ глубинных интервью студентов, отражающих способы и механизмы адаптации респондентов к институциональным изменениям, реализуемым в системе высшего образования, позволил выделить две формы адаптивного поведения: через послушание (75% студентов) и через ограниченную рациональность (25%). Целью поступления студента в вуз является получение высшего образования или «так называемой корочки», что побуждает студентов принимать и выполнять условия, которые выдвигает вуз в ходе учебного процесса – *«приходится адаптироваться. Я ведь все-таки хочу получить диплом о высшем образовании»* (бак., 3 курс, 20 лет); *«поведение меняется в сторону ослабления мотивации к*

*учебе: учусь, потому что надо, а не потому что интересно, – балльно-рейтинговая система отбивает всякое внутреннее желание к обучению. Адаптируюсь путем действия в рамках и правилах данной системы, подчинение системе»* (бак., 4 курс, 21 год). Студенты, адаптирующиеся через послушание, отмечают снижение мотивации к образовательной деятельности, а среди препятствий, мешающих качественному высшему образованию, выделяют высокую стоимость обучения (50%), коррупцию в образовании (70%), некомпетентность или незаинтересованность преподавателей (70%), личное отношение студента к учебному процессу (60%), невысокие стипендии и др. Среди главных качеств (принципов), помогающих адаптироваться к изменениям, студенты отмечают посещение занятий, обучение, саморазвитие, ответственность, честность, борьбу с ленью и др. 25% студентов адаптируются к институциональным изменениям в учебном процессе через ограниченную рациональность. Так, например, респонденты отмечают: *«Не можешь изменить ситуацию – поменяй отношение к ней. Я должен взять все от преподавателей и независимо от их поведения, что могу, возьму. Я не адаптируюсь, а действую»* (бак., 3 курс, 21 год); *«Я не проявляю инициативу, инициатива наказуема, я ожидаю»* (маг., 1 курс, 21 год); *«В университете можно выкрутиться из любой ситуации, преподаватели пойдут навстречу»* (бак., 4 курс, 20 лет).

Среди принципов, которые помогают адаптироваться к изменениям, студенты, проявляющие ограниченную рациональность, выделяют упорство, использование всех возможностей, саморазвитие, ответственность, стремление к образованию, хитрость. Среди факторов, препятствующих получению качественного образования, они также выделяют некомпетентность преподавателей (60%), отсутствие мотивации к обучению (70%), недостаточное количество практических курсов (50%), платное обучение (40%) и др.

Проведенный анализ наиболее значимых институциональных изменений для студентов, а также форм адаптивного поведения респондентов свидетельствует об изменении поведения студентов – *«если раньше студент жил от сессии до сессии, то сейчас он живет от семинара к семинару. Все систематически готовят доклады, презентации...»* (бак., 4 курс, 21 год). В то же время является сложность адаптации студентов к постоянно меняющимся правилам, что ухудшает качество учебного процесса и приводит

к снижению образовательного уровня студентов: *«Все так быстро меняется, что и преподаватели, и студенты в недоумении. Преподаватели вынуждены заполнять миллион бумаг, отчетностей, делать публикации, создавать новые карты дисциплины, что у них не хватает сил и желания преподавать, то есть заниматься своей основной деятельностью. Студентам тоже очень сложно адаптироваться к частым изменениям, поэтому не усваивается часть материала, а часто и желание стараться пропадает»* (бак., 3 курс, 19 лет).

Университеты сегодня вынуждены принимать ценности и механизмы управления, свойственные бизнес-организациям, с тем, чтобы иметь возможность соответствовать требованиям, которые предъявляет государство, несмотря на то, что эти требования зачастую расходятся с фундаментальными ценностями высшей школы. Государственные высшие учебные заведения должны расширять доступ к образовательным услугам, повышать качество образования, снижать издержки, применяя при этом инновационные технологии (*Gumport, 2000. P. 86*) – и все это одновременно. Академические свободы в рамках такого подхода нельзя заменить бизнес-этикой или корпоративной культурой, что приводит к дисфункции неформальных институтов и нарушает взаимодействия в коллективах.

Система высшего образования стала слишком масштабной и сложной, а так как государство зачастую не имеет возможности полностью ее финансировать, университеты вынуждены искать ресурсы на стороне. Как только начинается поиск альтернативных источников финансирования, начинают работать принципы, заимствованные университетами у частного сектора экономики. Эти принципы подразумевают создание и использование дополнительных внутренних механизмов контроля, мониторинга и оценки эффективности деятельности сотрудников вузов. Между тем государственный контроль не ослабевает. Получается, что создаются квазирыночные условия, когда рыночные по своей природе механизмы управления нацелены на решение государственных задач (*Naidoo, 2008; Naidoo, Shankar and Veer, 2011. P. 1144–1145*).

Вопрос автономии университетов остается одним из наиболее актуальным в сфере высшего образования сегодня. Современная концепция университета отражает идею о том, что университет заслуживает особого статуса в отношении автономии и академических

свобод, но автономия может быть реальной или только формальной. Академические свободы, подразумевающие, что ученые могут осуществлять образовательную и исследовательскую деятельность, не опасаясь вторжения или наказания со стороны вышестоящего руководства, являются неотъемлемым элементом самостоятельности университета (*Enders, 2006; Enders, De Boer and Weyer, 2013*).

Согласно П. Бурдье, высшее образование – это сфера с высокой степенью автономности от государства, где создается собственная организационная культура, состоящая из ценностей и поведенческих моделей, которые не зависят от процессов, которые происходят в политической и экономической сферах. Именно тот факт, что университет выполняет функции социальной репродукции общества, поддерживает трехстороннее общественное соглашение («social compact») государство-университет-общество (*Enders, De Boer and Weyer, 2013. P. 7*), оправдывает необходимость предоставления университетам автономии (*Bourdieu, 1988*). Тем временем вышеупомянутое общественное соглашение в течение последних десятилетий постепенно ослаблялось, особый статус университетов теперь не воспринимается как нечто непререкаемое. Общемировые тенденции таковы, что университеты укрупняются, образование дорожает, становится менее элитарным, при этом политическое и экономическое давление со стороны государства нарастает (*Enders, De Boer and Weyer, 2013. P. 8*).

Акторы российской системы образования демонстрируют различные модели поведения в зависимости от того, с какими рабочими правилами они сталкиваются в рамках транзакций и как они интерпретируют эти правила. Изменения институциональной структуры имеют кумулятивный характер, однако в силу институциональной инерции сохраняются гибридные формы координации и, как следствие, гибридные формы экономического поведения. Формы оппортунизма, послушания и ограниченной рациональности, выявленные в ходе нашего исследования, могут восприниматься как адаптивная реакция акторов на изменения рабочих правил.

Социальная значимость и специфика организационной культуры в учреждениях высшего образования связаны с эволюционно сложившимися социальными ценностями и институтами. Однако в ходе реформ не все акторы понимают и правильно интерпретируют меры регулирования и управленческие решения, что также

является негативным фактором формирования эффективных (позволяющих осуществлять трансакции с меньшими издержками и увеличивать регулярность трансакций) действующих правил. Таким образом, недостаточно просто поставить под сомнение правильность попыток институциональных преобразований, подобных осуществляемым на протяжении последних лет в отечественной системе высшего образования, которую стараются полностью перевести на рыночные рельсы при фактическом навязывании законодательных реформ «сверху». Обязательная организация публичных дискуссий с вовлечением в процессы реформирования самих представителей сообществ, образующих систему образования, является необходимым условием спасения высшего образования. При этом регулярные качественные исследования, фокусирующиеся на восприятии акторами сферы образования происходящих институциональных изменений, должны служить инструментом для лучшего понимания не только того, «что есть», но и того, «как должно быть» — как должны разрабатываться и реализовываться неизбежные и важные реформы, соответствующие вызовам времени и модернизации экономики и общества.



## **Глава 3. Особенности адаптивного поведения в сфере высшего и дополнительного образования**

### **3.1. Бюрократизация и адаптивное поведение в сфере высшего образования**

Бюрократизация традиционно рассматривается в экономической теории в качестве негативного процесса, возникающего из стремления организовать деятельность рациональным образом, но ведущего к противоположному результату. Согласно Л. Мизесу, отличительной особенностью поведения участников бюрократической системы является стремление «соблюдать правила и предписания, независимо от того, разумны ли они или могут привести к результатам, противоположным тому, что было задумано» (*Мизес, 1993*).

В экономической теории имеются различные подходы к трактовке целей бюрократов. В веберовском подходе цель деятельности, выполняемой бюрократом, не ставится им самим, а задана по отношению к нему экзогенно, как правило, политиками от имени общества (*Заостровцев, 2002; Капогузов, 2012*). Согласно подходу Л. Мизеса, целью бюрократа становится соблюдение правил и предписаний, так как «его свобода действовать в соответствии с собственными убеждениями ограничена» (*Мизес, 1993*). В противоположность данным подходам, в теории общественного выбора предполагается распространенность оппортунизма бюрократов. Собственная цель бюрократа не совпадает с провозглашаемой целью бюро и может состоять в максимизации размеров деятельности бюро, дискреционных расходов бюро и т.п.

Также различаются подходы к причинам бюрократизации. Распространенная точка зрения придает значение крупному размеру организаций. Данная точка зрения критикуется Л. Мизесом, согласно которому причина бюрократизации состоит в невозможности реализовать стремление к прибыли. Альтернативой бюрократии является управление, основанное на стремлении к получению прибыли. Невозможность управления, основанного на мотиве получения прибыли, в органах государственного управления определяет неизбежность их бюрократизации. Государственное регулирование способно вызывать бюрократизацию частных фирм (*Мизес, 1993*).

Подобным образом происходит бюрократизация вузов вследствие их приспособления к требованиям, предъявляемым регулирующими органами.

Адаптация поведения к искаженным бюрократией стимулам ведет к снижению экономической эффективности. Требование действовать в соответствии с правилами создает у акторов в бюрократизированной системе стимулы для повышения их производительности в качестве элементов «бюрократической машины». Как индивиды, так и организации приспосабливаются к бюрократическим процедурам.

Индивиды совершенствуют те знания и навыки, которые от них требуются в ходе бюрократического процесса, например, умения быстро составлять документы, проверять документы на наличие ошибок, находить противоречия в документах, отделять существенные задачи от несущественных, отличать потенциально контролируемые показатели своей деятельности от неконтролируемых и пр. Бюрократическая адаптация отличается от адаптации в рыночной системе тем, что не формирует знаний и навыков, необходимых для удовлетворения потребностей потребителей производимых благ. Данная адаптация осуществляется в интересах элитных групп, определяющих содержание бюрократических предписаний. Сами адаптирующиеся не могут быть уверены, что в будущем формы документов, правила их оформления и прочие предписания останутся неизменными. Как правило, предписания постоянно изменяются, и тем самым обесцениваются накопленные бюрократами неявные знания о способах выполнения предписаний.

Организации также специализируются на тех видах деятельности, которые позволяют извлекать выгоду из существующей бюрократической системы. Например, законодательное требование наличия у работников формального подтверждения наличия определенного образования (дипломов, удостоверений и подобных документов об образовании) создает как спрос, так затем и предложение образовательных услуг, важнейшим элементом которых становится производство требуемых «образовательных сигналов».

Бюрократизация присуща всем иерархическим системам, поэтому в экономике в плане организации и координации хозяйственной деятельности бюрократия является неустранимой, и мы можем ее рассматривать через призму отрицательных и положительных

коннотаций. Эффективность или неэффективность бюрократии в институциональном контексте можно рассматривать, с одной стороны, через призму издержек/выгод, связанных со структурированием повторяющихся взаимодействий, а с другой – в рамках сравнительного анализа механизмов самоорганизации и бюрократической организации.

В данной работе применяется концепция адаптивной рациональности для трактовки экономического поведения акторов в сфере высшего образования в условиях возрастания бюрократизма. Концепция адаптивной рациональности, предложенная в рамках психологии (*Haselton et al., 2009*), развивается в работах представителей российского институционализма (*Вольчик и Зотова, 2011; Вольчик, Филоненко и Кривошеева-Медянцева, 2015*). Определение адаптивной рациональности как рациональности, основанной «на интерпретации институтов в контексте рассеянного среди акторов неявного знания» (*Вольчик и Зотова, 2011. С. 56*), в некоторой степени близко к идее австрийской школы о значимости рассеянного среди индивидов знания, которое не дано кому-либо полностью. Представляется целесообразным рассмотреть более подробно подход австрийской школы к адаптации и рациональности, показать сходства и различия подходов австрийской школы и институционализма.

В институциональной экономике и австрийской школе понятие адаптации, как правило, рассматривается как негенетическое приспособление индивидов или их сообществ к изменяющимся внешним условиям, как обучение в этологической трактовке. В этом проявляется сходство данных подходов. В то же время в работах представителей австрийской школы предложена интерпретация адаптации и поведения человека в экономике, которая отличается от институциональной интерпретации акцентом на рациональность адаптивного поведения. Согласно Л. Мизесу, способность к адаптации является критерием рациональности человека. «Человек обладает разумом, если он обладает способностью думать и регулировать свои действия так быстро, чтобы интервалы между возникновением новых условий и адаптацией его поведения становились как можно короче» (*Мизес, 2000*).

Понятию адаптации в австрийской школе придается довольно большое значение. Неспособность к быстрой адаптации

рассматривается как важная экономическая проблема. Согласно Ф. Хайеку, «экономическая проблема общества заключается, прежде всего, в быстрой адаптации к изменениям конкретных обстоятельств времени и места» (*Хайек, 2001*).

Понятию адаптации в австрийской школе может придаваться несколько различных смыслов. Адаптация рассматривается как 1) приспособление средств к заданным целям (например, адаптация капитала), 2) приведение в согласованность индивидуальных планов различных экономических субъектов (адаптация рынка), 3) изменение институтов в направлении расширения возможностей общественного сотрудничества при наличии данной возможности.

В первом смысле адаптация рассматривается как предпринимательское приспособление в условиях различных изменений, когда используемые технологии, имеющийся капитал, формы организации не обеспечивают получение желаемой прибыли или достижение иных целей. Л. Мизес использует понятие адаптируемости капитальных благ как возможности «приспособить их использование к изменениям в условиях производства» (*Мизес, 2000*). Также в схожем понимании адаптация рассматривается как специализация индивида в рамках системы разделения труда. Например, согласно Л. Мизесу, «постоянное выполнение специфических задач еще сильнее адаптирует людей к требованиям производимой работы; у них развиваются одни врожденные способности и тормозится развитие других» (*Мизес, 2000*). В данном случае адаптация является потенциально рациональным процессом, связанным с приведением в соответствие целей и средств в результате индивидуального выбора.

Во втором смысле адаптация трактуется как нахождение компромисса между целями различных индивидов, как корректировка индивидуальных планов с целью их соответствия друг с другом. Согласно Л. Мизесу, «рыночный процесс есть адаптация индивидуальных поступков к требованиям взаимной кооперации» (*Мизес, 1999*). «Любое изменение рыночной информации оказывает определенное влияние на рынок. Прежде чем это влияние прекратится, т.е. прежде чем рынок полностью адаптируется к новому положению дел, проходит определенный период времени» (*Мизес, 2000*). В данном случае понятие адаптации в основном используется при описании приспособления предложения к изменившемуся спросу. Согласно Д. Т. Арментано, «адаптация является неотъемлемой частью

функционирования свободного рынка» (*Арментано, 2005. С. 78*). Государственное вмешательство искажает рыночные сигналы и способно нарушить адаптацию рынка, что не позволяет наилучшим образом удовлетворить потребности индивидов.

В третьем понимании понятие адаптации трактуется как приведение общественных институтов в соответствие с доминирующей идеологией (*Мизес, 2007. С. 191*) или их приспособление «к требованиям рыночной экономики» (*Мизес, 2000*). Близка к данному пониманию и трактовка Ф. Хайеком «наших привычек и навыков, эмоциональных отношений, инструментов и институтов» (*Найек, 1978. Р. 26*) как способов адаптации человечества к прошлому опыту. Х. Уэрта де Сото в рамках своей концепции динамической эффективности также рассматривает понятие адаптации институтов. «Наряду с языком и деньгами одним из важнейших социальных институтов, которые, подобно экосистемам, возникают и развиваются эволюционно, децентрализованно и адаптируясь к обстоятельствам, является институт частного права вообще, и контрактного права и прав собственности, в частности» (*Уэрта де Сото, 2011. С. 100*).

Институциональный подход включает в понятие адаптации также корректировку целей и изменение предпочтений в условиях появления новой информации. В австрийской школе признается потенциальная изменчивость предпочтений индивидов, возможность изменения их целей, но для характеристики данных изменений не всегда используется термин «адаптация». Л. Мизес подчеркивает неполную детерминированность изменения идей, которых придерживаются индивиды, условиями их существования. То есть такие изменения зачастую произвольны, а не являются приспособлением к новым условиям. Как отмечает М. Ротбард, «каждый день люди учатся, обретают новые ценности и цели, меняют свои намерения; в отношении людей невозможно сформулировать предсказания, как это можно сделать в отношении объектов, не имеющих мозга или не обладающих способностью учиться и выбирать» (*Ротбард, 2007*). Подход Ф. Хайека отличается от подходов Л. Мизеса и М. Ротбарда использованием понятия адаптации для описания процесса изменения человеческого разума в результате усилий по приспособлению к условиям деятельности. «Разум – система, которая постоянно меняется в результате собственных усилий, чтобы адаптироваться к своему окружению» (*Найек, 1978. Р. 23*).

В эпоху экономики знаний и в условиях интеграции большинства стран в процесс глобализации значимость университетов и высшего образования была снова переоценена. С начала 2000-х годов система высшего образования в Российской Федерации начала подвергаться усиленному реформированию. Основными тенденциями в этой связи явились адаптация к изменению спроса, обусловленная экономическими и демографическими факторами; формирование рынка образовательных услуг; углубление неравенства доступа и роли высшего образования для различных групп населения.

В настоящее время происходит переход высших учебных заведений к самофинансированию, наделение их значительной операционной свободой и академической автономностью, что может послужить причиной того, что основная функция данных учреждений – образовательная – будет отходить на второй план и вузы будут вынуждены осуществлять деятельность, которая в первую очередь будет приносить им доход. Фактически в современных условиях государственные и частные высшие учебные заведения ставят перед собой одни и те же задачи. Они адаптируются к рыночному стилю функционирования, в основе которого лежат принципы экономической эффективности и менеджеризма.

Для полного понимания эффектов происходящих институциональных изменений в сфере высшего образования, процессов адаптации к ним основных ее акторов необходимо принимать в расчет тот факт, что на деятельность высших учебных заведений оказывают влияние внутренние и внешние, политические и экономические факторы. «Университет является частью социальной системы и властной структуры общества» (*Cameron, 1983*). По этой причине выстраиваемые взаимоотношения между высшими учебными заведениями и органами власти, группами специальных интересов и социальными субъектами могут быть конфликтными или сложными. «Основные препятствия для эффективных изменений – следствие отсутствия легитимности большинства механизмов реализации реформы и/или неспособности достичь соглашения между властными структурами и непосредственными работниками университета» (*Greif, 2006*). По этой причине и возникают непонимание и неприятие основными акторами образовательного процесса сути нововведений.

В соответствии с Федеральным законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ «высшее образование имеет целью обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, углублении и расширении образования, научно-педагогической квалификации» (*Федеральный закон «Об образовании...», 2012*). В настоящее время Министерство образования и науки Российской Федерации ставит в качестве основной стратегической цели развития данной сферы повышение конкурентоспособности университетов среди ведущих мировых научно-образовательных центров. Для этого был утвержден перечень основных требований, которым должен соответствовать вуз, чтобы претендовать на государственную поддержку, а в качестве инструментов развития выбраны следующие направления:

1. Мониторинг деятельности вузов и их филиалов.
2. Конкурсная процедура распределения контрольных цифр приема.
3. Конкурсные механизмы поддержки развития университетов.
4. Актуализация образовательных стандартов и образовательных программ с учетом требований профессиональных стандартов.
5. Единые подходы к эффективному управлению кампусами (*Публичная декларация ..., 2016*).

Предпринимаемые усилия по реформированию приводят к определенным результатам, которые фиксируются в отчетах Министерства и служат основой для разработки дальнейшего плана действий. Однако реализуемые направления реформ оторваны от реалий образовательного процесса, непосредственных его акторов – преподавателей и студентов и, по мнению Т. Панфиловой, являются причиной бюрократизации и формализованности (*Панфилова, 2010*). Для подтверждения данного тезиса обратимся к анализу результатов эмпирического исследования происходящих в сфере высшего образования институциональных изменений.

Отвечая на вопрос «Что Вы понимаете под «изменением в системе высшего образования»?», многие респонденты делали акцент на том, что реализуемые меры носят преимущественно формальный характер и не учитывают интересов субъектов образовательного



процесса. *«Под изменением в системе высшего образования можно понимать любое нововведение, которое нам навязывается сверху. К сожалению, при реализации этих нововведений мнение тех, кто подвергается их воздействию, не учитывается»* (проф., д.ф.-м.н., 61 год). *«Изменения – это модернизация образования, внедрение инноваций. Это все необходимые вещи, но не такими способами, которыми они осуществляются»* (доц., к.и.н., 46 лет). *«Они говорят, что это модернизация. Они говорят – улучшения. А если описывать то, что сейчас происходит, то это разрушение старых устоев и нивелирование всех под одну гребенку. Сейчас надо быть средним, эдаким волонтером, тогда ты чего-то добьешься»* (доц., к.и.н., 39 лет).

Сложность у респондентов вызвали вопросы, касающиеся перечисления конкретных положительных, отрицательных или нейтральных институциональных изменений в системе высшего образования. В основном респонденты приводили примеры изменений, оказывающих на них негативное воздействие, и затруднялись перечислить положительные институциональные изменения. Достаточно распространённой была оценка происходящих изменений как отрицательных: *«Все изменения, которые либо уже произошли, либо происходят в настоящее время в системе высшего образования, оказывают преимущественно отрицательное влияние»*.

Большинство респондентов возлагают ответственность за реализуемые институциональные изменения в системе высшего образования на Министерство образования (см. рис. 8). Одними из основных отрицательных детерминантов были названы именно бюрократизация, оторванность реформ от практики. *«Скорее всего, основным препятствием нормального функционирования системы образования, как и любой другой, является слишком большое количество начальников и руководителей всех мастей. Им требуется постоянно оправдывать свою значимость, отдавая противоречащие друг другу поручения»* (доц., к.т.н., 39 лет). *«В первую очередь это бюрократическая волна, которая нас просто поглощает... Сам университет тоже занимается самодеятельностью, идеи рождаются на глазах. Не успеваем одно закончить, у нашего руководства еще новые возникают идеи, которые необходимо срочно реализовывать. Отсутствие постоянства просто нервирует»* (проф., д.х.н., 73 года). Примечательно, что среди руководителей 33% опрошенных



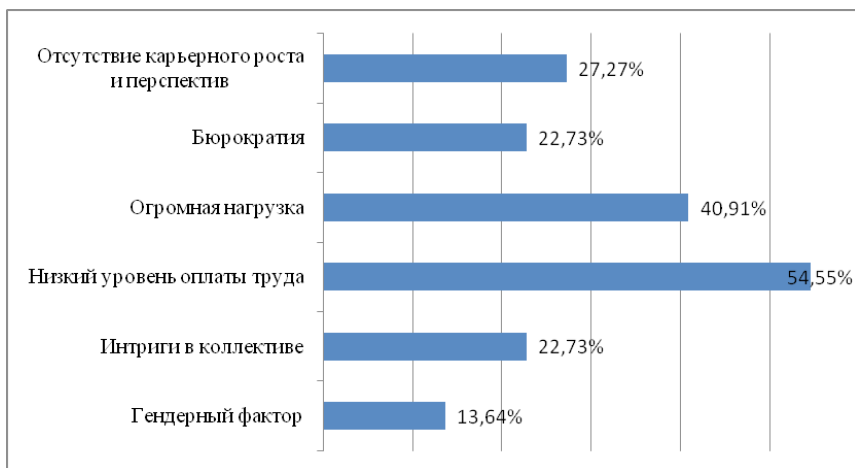
отметили, что «система функционирует, модернизация продолжается», нужно осуществлять реформирование в прежнем направлении, в то время как среди преподавателей таких ответов не отмечалось.



**Рис. 8.** Причины отрицательных институциональных изменений, по мнению респондентов

**Источник:** составлено авторами по результатам исследования.

Происходящие в высшем образовании институциональные изменения способствуют увольнению, «выталкиванию» преподавателей из системы высшего образования (см. рис. 9). Основным фактором «выталкивания» является, по мнению респондентов, низкий уровень оплаты труда. В этой связи преимущество имеют молодые кадры, поскольку у них еще есть возможность сменить место работы. Многие респонденты отмечали, что возросла не только учебная нагрузка, но и дополнительная, не связанная с непосредственным проведением занятий. «Для преподавателей практически не осталось стимулов: зарплаты маленькие, нагрузка нечеловеческая, ..., карьерный рост – только если преподаватель в основном занят административной работой, а не преподавательской» (доц., к.т.н., 39 лет). «Условия труда преподавателя становятся очень тяжелыми, далеко не все выдерживают такой темп. До студентов не доходят руки» (проф., д.х.н., 73 года). «Если говорить конкретно о себе – то вот это постепенное превалирование работы, дополнительной нагрузки, которая никак нам не оплачивается дополнительно» (доц., к.пед.н., 52 года).



\* две трети респондентов называли более одного фактора

**Рис. 9.** Факторы «выталкивания» преподавателей из сферы высшего образования

**Источник:** составлено авторами по результатам исследования.

Отметим, что фактор «огромной нагрузки», занимающий второе место среди наиболее упоминаемых респондентами, связан не столько с аудиторной или научно-исследовательской нагрузкой, сколько именно с оформлением документов, отчетов и изменениями в формализации образовательного процесса. Ряд респондентов оценивают ситуацию как критичную: *«самая большая сложность – это бюрократия. Мы сегодня работаем в царстве бюрократии, кошмар какой-то», «бюрократическая волна нас просто поглощает». «Сам не готов к этим изменениям, это порождает многократное переделывание документации и использование её только при внешних проверках»* (доц., к.ф.-м.н., 60 лет).

При этом респонденты сетуют не на сам факт наличия тех или иных документов, сопровождающих образовательный процесс, а именно на их «переделывание», «переписывание»: *«За прошлый год на нашей кафедре трижды переделывали рабочие программы дисциплин»* (доц., к.и.н., 41 год), *«возросла напряженность, сегодня преподаватель тратит больше времени на заполнение бумаг, но-*

вых, якобы усовершенствованных, программ и стандартов» (доц., к.х.н., 36 лет).

Чрезмерная бюрократизация, отмечаемая респондентами, оценивается как препятствие для эффективного функционирования системы высшего образования в России и вызывает отторжение вследствие отсутствия в ней, по мнению респондентов, смысла: *«Огромное количество ненужной, бессмысленной работы»* (доц., к.э.н., 41 год); *«Эта нагрузка не связана с преподаванием, она бессмысленна»* (проф., д.х.н., 73 года); *«Мы тратим так много сил и времени на обеспечение учебного процесса, что до самого процесса часто руки просто не доходят»* (проф., д.х.н., 50 лет); *«Жаль, что помимо бюрократических и социально-организационных вещей, связанных с оценкой деятельности преподавателей, с рейтингом, преподавателям еще приходится тратить время на работу с какими-то заданиями сверху, не всегда, кстати сказать, продуманными и адекватными»* (доц., к.ф.-м.н., 39 лет).

Дискурс «бессмысленности», к сожалению, свойственен не только нашим респондентам, но и упоминается в ряде исследований и статей: «сомнительно, если формирование представления о повышении качества преподавания опирается лишь на введение новых (зачастую бессмысленных) показателей» (Панфилова, 2010), «создание мощной университетской бюрократии с ее непреодолимым желанием контролировать каждый эпизод учебного и научного процесса привело к тому, что профессура стала вынуждена тратить все больше времени на пустую возню с бумагами, а не на научное творчество» (Дружилов, 2012).

Действительно, итогом бюрократизации научно-образовательного и социально-воспитательного пространства на уровне регионального российского вуза, по мнению В. Бабинцева, становится всеобщее возникновение и развитие своего рода феномена «сверхрационализма», воплощающегося в практике рационального конструирования формальных систем при исключении рационально обоснованных смыслов. Это определяет существенными различия в ценностно-смысловых паттернах контрагентов администрации и основным коллективом вуза (Бабинцев, 2014).

И если ответственность за отрицательные институциональные изменения возлагается респондентами на высшие органы власти, конструирующие образовательную политику в целом, то

бюрократизация образовательного процесса на местах вызвана, по их мнению, управленческим фактором: *«Очевидна несогласованность действий руководства университета», «Сам университет тоже занимается самостоятельностью, идеи рождаются на местах. Не успеваем одно закончить, у нашего руководства еще новые возникают идеи, которые необходимо срочно реализовывать. Отсутствие хоть какого-то постоянства просто нервирует. В университете так сильно борются за качество образования, что у преподавателей просто не остается времени работать со студентами. Зато куча писанины и переписывания».*

Об ответственности управленческого фактора свидетельствуют данные исследования 14 региональных вузов, проведенного В. Бабинцевым и В. Римским. Исследователи выделили характерную черту развития современных российских вузов, проявляющуюся независимо от их статуса – это бюрократизация управления научно-образовательным и культурно-воспитательным пространством. По их мнению, этот комплекс управленческих практик, затрагивающих все аспекты функционирования учреждений ВПО, в современных условиях девальвирует интеллектуальную составляющую образовательного процесса (Бабинцев и Римский, 2010). Вывод В. Бабинцева о том, что бюрократизация вузовской среды, стимулирующая администрацию к разработке формально-масштабных, но вместе с тем усложненных программ и проектов, приводит к тому, что их значительная часть не может быть в полном объеме реализована в силу дефицита необходимых условий и низкого уровня мотивации работников (Бабинцев, 2014), полностью подтвердился в нашем исследовании.

Несвойственные образовательной функции университета, являющейся изначально основной, погоня за показателями рейтинга, составление бесконечных отчетов, стремление показать «свою эффективность» привели к деформированию стимулов акторов, действующих в рамках данной системы. Реформы в сфере высшего образования стали причиной ряда негативных последствий: укрепления бюрократического аппарата управления, сокращения участия преподавателей в процессе принятия решений, увеличения их нагрузки и уменьшения свободного времени. Для того, чтобы не остаться без работы, им приходится адаптироваться к новым реалиям и менять свои целевые установки.

Рыночная ориентация сферы образования осуществляется в рамках производства смешанных благ. Эти смешанные блага также обладают признаками доверительных благ (Тамбовцев, 2015б). Также необходимо учитывать особенности организационной культуры учреждений высшего образования, например, академическое самоуправление и реализацию академических свобод.

Невозможность университетов осуществлять свою деятельность на рыночных принципах и организовать управление по принципу корпоративного является причиной внедрения *ad hoc* инноваций, которые замещают академическую самоорганизацию бюрократическим управлением (Вольчик, Филоненко, Аверкиева и Ширяев, 2016. С. 66). Это объективный процесс, так как в отсутствие однозначных рыночных сигналов университеты вынуждены создавать квазиобъективные механизмы: системы рейтингов, статусов и рангов.

Одним из примеров может служить ориентация в оценке продуктивности ученого на библиометрические показатели. Это привело к специфической адаптации в рамках российской сферы образования. Возник рынок ваковских, ринцевских и скопусовских публикаций. Там, где высоко оценивались публикации со студентами, некоторые преподавателям удавалось в год опубликовать до 100 совместных статей путём организации зачётов и экзаменов через публикацию в сборниках статей, где преподаватель был соавтором студентов. Адаптация к любым формальным показателям, и библиометрия в частности, ведёт к раздуванию количественных отчетных показателей в ущерб качеству, а часто выхолащивая весь смысл научной деятельности и научного поиска.

Такой формой адаптации, по нашему мнению, являются имитационные практики. Предложенное Т. Шалюгиной понятие имитации как феномена сознания и поведения, выступающего как отраженный в сознании «навязанный» конструкт социальной реальности, и как совокупности социальных технологий «внушающего воздействия» и «эмоционального заражения», манипулятивных практик, призванных сформировать видимость и кажущуюся подлинность (Шалюгина, 2010), объясняет поведение наших респондентов. Большинство из них, высказывая свое мнение об институте рейтинговой системы, отмечали, что и они, и их коллеги преувеличивают свои достижения по пунктам, которые оцениваются по высоким баллам рейтинга: «по факту весь коллектив занимается

*приписками «достоинств»»), «все занимаются приписками показателей», «коллеги стали заниматься интригами, боясь сокращения; публикуются в научной периодике ради отчетов». В этом смысле чрезвычайно негативным последствием усиливающейся бюрократизации может стать предсказанный Б. Ридингсом постепенный отказ от культурных амбиций (Ридингс, 2010).*

Стремление соответствовать высоким рейтинговым показателям заменяет творческое соревнование в образовательной и научной деятельности и, как отмечают М. Курбатова и И. Донова, продуцирует конкуренцию, основанную на рыночных и квазирыночных основах, внедряемую введением формальных показателей оценивания деятельности преподавателей – публикационной активности, цитируемости, в том числе в изданиях, входящих в список международных систем цитирования – Web of Science и Scopus (Курбатова и Донова, 2015).

К наиболее негативным проявлениям бюрократизации сферы высшего образования в виде имитационных практик В. Бабинцев относит в особенности имитацию инновационной деятельности, что проявляется в демонстрации якобы достигнутых высоких результатов (Бабинцев, 2014). Он отмечает опасность имитаций, которые, как правило, обусловлены необходимостью соответствовать высоким рейтинговым показателям, сформированным на федеральном уровне как тенденции, все более определяющей перспективу развития вузов и их ресурсное обеспечение. А их результатом, по мнению Т. Шалюгиной, может стать «симулятивная реальность» как следствие совокупного субъективно обусловленного воздействия вербально-визуальных практик, политических риторик и социальных технологий (Шалюгина, 2010), и в нашем случае – в том числе управленческих технологий в образовательном процессе.

Здесь, по нашему мнению, проявляется выявленная А. Бандуриным и Т. Сережниковой бюрократическая рациональность, которая, «проникая во все структуры социальной жизни, кардинально изменяет современную вузовскую субкультуру, чрезмерно стандартизируя и упрощая повседневную социальную реальность вузов» (Бандурин и Сережникова, 2015). Исследователи объясняют ее введением различных показателей, стандартов, регламентов, рейтингов, что значительно увеличивает административно-управленческие функции и увеличивает долю рациональности бюрократической.

В этом смысле рост формализации образовательной среды на основе выявления соответствия системе показателей результативности игнорирует сущностную сторону высшего образования, связанную с его реальной социальной необходимостью (Бандурин и Сережникова, 2016).

Действительно, увеличение формально-бюрократических отчетов по учебной, научной, образовательной работе, а также упоминаемая выше частота изменений форм отчетности и требований к рабочим программам дисциплин («трижды за полгода») спровоцировали у респондентов своеобразную поведенческую интерпретацию следования этим правилам (Вольчик, Филоненко и Кривошева-Медянцева, 2015). Низкая оценка важности дополнительных отчетных документов и сомнения относительно того, что эти отчеты действительно анализируются заинтересованными лицами в университете (*«есть подозрение, что не все отчеты находят своего читателя»*), *«никому ненужные отчеты»*, *«потом все выбрасывается в корзину»*) оправдала выбранный вариант адаптивного поведения – имитационные практики. Это проявляется в пренебрежении по отношению к выполнению этих требований (*«делали, но делали плохо, не понимая сути»*), *«копирую формы отчета прошлогодние с минимальными изменениями»*, *«поняв бессмысленность бюрократической работы, решила расслабиться и перестать относиться к этому внимательно и серьезно»*).

Имитационные практики использует в том или ином проявлении каждая из выделенных нами условно трех групп респондентов. Так, одна группа респондентов, самая многочисленная, интерпретируя существующие правила, определяет для себя адаптационные поведенческие паттерны, принимает изменения, *«учится следовать новым правилам»* и в этом смысле интериоризирует имитации.

Другая группа, настроенная сначала скептически и раздраженно (*«сперва – отторжение, но потом приспосабливаемся»*), *«отказаться в индивидуальном порядке невозможно, иначе скажут – ищи другую работу»*, *«адаптируюсь через стрессы, бессонные ночи. Поступило распоряжение, потом все поменялось, по сути все тоже самое, создается впечатление квазидеятельности»*), адаптируется постепенно, корректируя цели и меняя предпочтения в новых условиях либо в сторону паттернов первой группы, либо третьей.

Третий тип поведения респондентов характеризуется индифферентностью, исключенностью (возможно, намеренной) из процесса институциональных изменений (поведение *«никак не меняется, никак особо не адаптируюсь»*, *«как скажете, так и сделаем»*, *«добавилось работы, а на поведении это никак не отразилось»*, *«как работали, так и работаем»*, *«моя адаптация заключается в следующем – переждать»*).

В ответ на формальные нововведения, рост степени бюрократизации адаптационные практики изменяют и взаимоотношения между коллегами, руководителями и подчиненными, преподавателями и студентами в рамках вуза. Среди преподавателей большинство респондентов отвечали, что «атмосфера» в их учебном заведении улучшилась за счет большей сплоченности коллектива: *«Наш коллектив стал более сплоченным против внешней угрозы. У нас в коллективе есть сложившиеся традиции, которые пока не удалось переломить нашему ректору»* (доц., к.х.н., 36 лет); *«Очень сильно изменились отношения, очень сильно. Все стали куда быстрее крутиться, потому что пришли в некоторые места гранты ... Здесь без консолидации усилий, без работы в коллективе никуда. Мы сплотились, гранты очень мобилизуют и очень сплачивают. Это не то, что размазанная зарплата, капающая на карточку»* (доц., к.э.н., 57 лет).

Среди руководителей почти 60% считают, что «атмосфера» никак не изменилась. *«У нас в институте не становится хуже, я могу говорить об этом с чистой совестью. Это факт»* (ст. научн. сотр., д.х.н., 57 лет). *«Атмосфера особо не изменилась, как уже рассказывал – в общем-то, у нас такая не агрессивная, в целом, атмосфера»* (проректор, 76 лет). Это может быть следствием незнания реалий, в которых приходится работать профессорско-преподавательскому составу.

Отметим, что в результате внедрения балльно-рейтинговой системы критическими стали взаимоотношения между студентами: более 38% считают, что участились конфликты, возросла степень конкуренции и соперничества между ними, и лишь почти 5% отмечают положительные изменения. *«Атмосфера стала напряженной (боязнь поступить или нет в магистратуру; проблема выбора направления в магистратуре; конкуренция за оценки, за поступление в магистратуру). Стало возникать недопонимание со мно-*



*гими студентами» (бак., 4 курс, 21 год). «Мы часто ругаемся на семинарах. После введения балльно-рейтинговой системы мы стали более агрессивными по отношению друг к другу в том плане, что мы деремся за каждый балл...» (бак., 4 курс, 21 год). «Студенты буквально дерутся за баллы, быстро разбирают темы для работ, подставляют, пытаются понравиться преподавателям, ведут себя нагло» (бак., 3 курс, 20 лет). «Балльно-рейтинговая система порождает конфликты» (бак., 3 курс, 20 лет).*

Адаптация акторов к меняющимся институтам и правилам в сфере высшего образования происходит в условиях смены или трансформации идеологий, влияющих на ценности и поведенческие паттерны. Внедрение рыночных принципов в сферу высшего образования еще не сформировало ответа в виде принимаемых большинством идеологических установок и ценностей. Понимание акторами целей и способов осуществления реформ будет способствовать лучшей имплементации мер регулирования и формированию действенных стимулов для развития человеческого и организационного капитала.

### **3.2. Специфика адаптивных стратегий в сфере дополнительного профессионального образования**

Сегмент дополнительного профессионального образования обладает наибольшим рыночным потенциалом, что определяется спецификой предоставляемых образовательных услуг. Однако особенности российской институциональной структуры не всегда способствуют развитию рыночных отношений в сфере ДПО. Используя в ходе исследования методы качественного интерпретативного анализа, мы предприняли попытку выявить адаптивные стратегии поведения, устойчивые поведенческие паттерны и механизмы регулирования, действующие в системе ДПО на сегодняшний день.

В советское время система ДПО представляла собой достаточно развитую образовательную сферу, которая регламентировалась и полностью финансировалась государством. Так, в конце 80-х годов в стране насчитывалось 356 институтов повышения квалификации и усовершенствования, 188 филиалов, более 500 факультетов повышения квалификации при вузах и свыше 600 различных курсов.

Российская система ДПО в условиях переходной экономики и сокращения финансирования со стороны государства формировалась на качественно иной основе. В условиях нарастания кризисных процессов резко снизилась потребность в дополнительном профессиональном образовании, многие институты повышения квалификации были закрыты, сократился профессорско-преподавательский состав образовательных учреждений. В то же время потребность в быстром обновлении знаний, получении новых навыков, специальностей и квалификаций, востребованных в рыночной экономике, стала постепенно возрастать. Система ДПО перешла на новую ступень развития и стала функционировать на базе высших учебных заведений, которые в настоящее время реализуют значительный объем программ дополнительного образования.

ДПО в России реализуется с помощью программ повышения квалификации и программ профессиональной переподготовки. В этих программах могут участвовать 2 группы населения: 1) лица, имеющие среднее профессиональное и/или высшее образование; 2) лица, получающие среднее профессиональное и/или высшее образование.

При разработке программ ДПО образовательные учреждения должны учитывать потребности абитуриентов и слушателей, а также выстраивать программы с учетом современных профессиональных стандартов и квалификационных требований.

В современных условиях развития общества дополнительное профессиональное образование является одним из ключевых элементов системы непрерывного образования и направлено на реализацию и сохранение принципа непрерывности. Впервые этот термин упоминается в 1968 году в документах ЮНЕСКО, где был выдвинут тезис о том, что непрерывное образование должно быть основной концепцией современного образования (Аксенова, 2013). Непрерывное образование представляет собой процесс роста образовательного потенциала человека на протяжении всей его жизни с помощью системы частных, общественных и государственных институтов. Как отмечают в своем исследовании Ключарев Г. А., Латов Ю. В. и др., «главным направлением накопления человеческого капитала в условиях постиндустриальных модернизаций становится переход к системе непрерывного образования, институты которого рассматриваются как органическое порождение постиндустриального общества, экономики знаний» (Ключарев, Латов и Диденко, 2013. С. 96).

В 2000 году Европейская комиссия и страны-члены ЕС приняли Меморандум непрерывного образования Европейского Союза, а в 2010 году в рамках новой европейской стратегии экономического развития «Европа 2020» была также представлена стратегия развития непрерывного образования «Образование и обучение 2020».

В России развитие системы непрерывного образования регламентируется Федеральным законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», а также Концепцией развития непрерывного образования взрослых в РФ до 2025 г., которая направлена на создание возможностей и условий для реализации права взрослых на образование на протяжении всей жизни (*Концепция развития непрерывного образования*).

Система дополнительного профессионального образования также регламентируется международными нормативно-правовыми документами, которые характеризуются тремя основными процессами: Копенгагенский процесс, Болонский процесс, Туринский процесс.

Копенгагенский процесс связан с принятием министрами образования стран-членов ЕС Декларации по развитию сотрудничества в области профессионального образования и обучения в Европе. Основные цели Копенгагенского процесса направлены на

- повышение качества профессионального образования и обучения;
- повышение привлекательности профессионального образования и обучения стран европейской зоны;
- развитие мобильности студентов и выпускников системы профессионального образования и обучения европейских стран.

Россия официально не вступила в Копенгагенский процесс, но основные цели и ключевые задачи данного процесса в большинстве случаев совпадают с Болонским процессом, участником которого Россия является с 2003 года. В рамках Болонского процесса предусматривается создание единого европейского образовательного пространства, направленного на сближение и гармонизацию систем образования стран Европы. Среди семи ключевых целей Болонской Декларации следует выделить положение, которое обосновывает развитие европейской системы в рамках концепции «обучение в течение всей жизни», тем самым гарантируя соблюдение принципа непрерывности образования.

В 2009 году Европейский фонд образования выдвинул новое направление своей деятельности, получившее название Туринский процесс. Это направление деятельности включает детальный и документированный анализ развития профессионального образования и обучения в ряде стран, которые не были включены в Копенгагенский процесс. Так, в Туринском процессе принимают участие страны Восточной Европы, включая Россию, Центральной Азии, Ближнего Востока, Северной Африки и Западных Балкан. Туринская декларация, подписанная в 2011 году, среди приоритетных направлений и целей выделяет обеспечение комплексного подхода к образованию и обучению на протяжении всей жизни, улучшение возможностей доступа к образованию для всех, инвестирование в качество и в привлекательность ПОО и др.

В 2012 году для реформирования и развития профессионального образования в Европе была создана Ассоциация ESEDA – Европейский институт профессионального образования и обучения взрослых. Деятельность этой ассоциации направлена на развитие и улучшение качества ДПО провайдеров Европы, создание прозрачной и доступной системы ДПО, введение профессиональных квалификаций и степеней, которые будут признаваться во всех европейских странах и др.

Российским аналогом данной европейской ассоциации можно назвать Союз руководителей учреждений и подразделений дополнительного профессионального образования и работодателей (*Союз ДПО*). Данная организация была создана в 2002 году, и ее деятельность направлена на развитие и совершенствование российской системы ДПО. Среди направлений деятельности Союза ДПО следует выделить следующие:

- создание взаимодействия системы ДПО и работодателей, служб занятости, а также других профессиональных сообществ;
- повышение качества российского ДПО;
- защита прав и интересов организаций ДПО в органах власти и др.

В настоящий момент в работе Союза ДПО участвуют образовательные учреждения из 41 города и 38 регионов России, в его состав входит 104 члена. Следует отметить, что деятельность данной организации осуществляется в соответствии с международными практиками по развитию системы ДПО. Так, в 2016 году Союз ДПО стал

членом европейской ассоциации ESEDA, что способствует развитию международного сотрудничества с зарубежными образовательными организациями ДПО.

Современные экономические реалии активизируют деятельность образовательных организаций в поиске новых форм организации учебного процесса. Так, существующая система ДПО подвергается трансформации под воздействием действующих рыночных механизмов, переориентируется на удовлетворение потребностей рынка труда и работодателей, а также структурируется в соответствии с задачами целевых программ переподготовки кадров и повышения квалификации. В настоящее время в России функционируют более 1000 организаций ДПО, в которых ежегодно обучаются свыше 400000 слушателей. Согласно данным образовательных организаций, в 2014 году по программам ДПО обучалось 3,82 млн. человек, из них 3,47 млн. прослушали программы повышения квалификации (*Справка о состоянии сферы непрерывного образования, 2016*).

Подавляющее большинство выпускников вузов, колледжей, техникумов нуждаются в переподготовке. Согласно опросу НИУ ВШЭ в рамках «Мониторинга экономики образования» в 2016 году, 53% респондентов указали на несоответствие полученной специальности, профессии и выполняемой в настоящей момент работы (*Бондаренко, 2017. С. 8*).

Согласно данным регулярного опроса взрослого населения по вопросам непрерывного образования, проводимого НИУ ВШЭ, уровень участия взрослого населения России от 25 до 64 в дополнительном образовании с 2006 года по 2016 год вырос почти в два раза с 8% до 16% (см. табл. 6). Данная динамика свидетельствует о росте интереса населения к программам и активизации рынка образовательных в сфере ДПО.

Таблица 6

**Динамика участия взрослого населения России в дополнительном образовании в 2006–2016 гг. (опрошенные в возрасте от 25 до 64, %)**

| Год  | %  |
|------|----|
| 2006 | 8  |
| 2008 | 12 |
| 2010 | 15 |

Окончание табл. 6

| Год  | %  |
|------|----|
| 2012 | 14 |
| 2013 | 12 |
| 2014 | 14 |
| 2015 | 12 |
| 2016 | 16 |

*Источник:* (Бондаренко, 2017. С. 10).

Согласно данным выборочного обследования ФСГС в 2015 году, наиболее активными слушателями, проходившими обучение по программам ДПО, является население в возрасте 30–39 лет, составив 30,8% от всего занятого населения, проходившего обучение по программам ДПО, а также группа населения 40–49 лет – 26,2%. Самой низкой вовлеченностью характеризовались слушатели в возрасте 60 лет и более (3,5%), потребность которых в получении новых знаний и компетенций постепенно снижается (см. табл. 7).

Таблица 7

**Распределение занятого населения, проходящего обучение по программам ДПО, по возрастным группам в 2015 г.**

| Все занятое население<br>в возрасте 15–72 лет | тыс. чел. | %    |
|-----------------------------------------------|-----------|------|
|                                               | 5006,6    | 100  |
| 15–19                                         | 4,4       | 0,1  |
| 20–24                                         | 263       | 5,3  |
| 25–29                                         | 745,7     | 14,9 |
| 30–39                                         | 1540,2    | 30,8 |
| 40–49                                         | 1314      | 26,2 |
| 50–59                                         | 960,8     | 19,2 |
| 60 и более                                    | 178,6     | 3,5  |

*Источник:* (Распределение занятого населения..., 2015).

Потребность в получении дополнительного профессионального образования определяется не только возрастом, но также и сферой деятельности, в которой задействован работник. Исходя из результатов выборочного обследования ФСГС в 2015 году, наиболее часто получают дополнительное образование (проходят повышение квалификации) специалисты, работающие в сфере образования (23,59%) и здравоохранения (18,1%), а также занятые на государственной службе (11,5%) и в финансовой сфере (11,7%) (см. табл. 8). Такая высокая вовлеченность этих групп населения связана частично с введением в 2012 году профессиональных стандартов для выполнения определенных трудовых функций. Профессиональные стандарты установлены Трудовым кодексом, федеральными законами и другими нормативно-правовыми актами. Профессиональный стандарт определяет объем и направление переподготовки или повышения квалификации работника, также позволяет установить связь между должностными обязанностями, уровнем профессионализма, заработной платой работника и результатами его профессиональной деятельности. Введение профессиональных стандартов является связующим звеном между рынком образовательных услуг и профессиональной деятельностью работника.

Таблица 8

**Распределение занятого населения, проходящего обучение по программам ДПО, по видам экономической деятельности на основной работе в 2015 г.**

| Все занятое население в возрасте<br>15–72 лет                 | тыс. чел. | %    |
|---------------------------------------------------------------|-----------|------|
|                                                               | 5006,6    | 100  |
| в том числе по видам экономической деятельности:              |           |      |
| Сельское и лесное хозяйство, охота, рыболовство и рыбоводство | 51,1      | 1,02 |
| Добыча полезных ископаемых                                    | 96,3      | 1,92 |
| Обрабатывающие производства                                   | 413,8     | 8,27 |
| Производство и распределение электроэнергии, газа и воды      | 179,7     | 3,59 |
| Строительство                                                 | 182,9     | 3,65 |

Окончание табл. 8

| Все занятое население в возрасте<br>15–72 лет                                                                                                      | тыс. чел. | %     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|-------|
|                                                                                                                                                    | 5006,6    | 100   |
| Оптовая и розничная торговля, ремонт авто-транспортных средств, мотоциклов, бытовых изделий и предметов личного пользования, гостиницы и рестораны | 361,1     | 7,21  |
| Транспорт и связь                                                                                                                                  | 315,8     | 6,31  |
| Финансовая деятельность, операции с недвижимым имуществом, аренда и предоставление услуг                                                           | 586,1     | 11,71 |
| Государственное управление и обеспечение военной безопасности, социальное страхование                                                              | 578       | 11,54 |
| Образование                                                                                                                                        | 1181,3    | 23,59 |
| Здравоохранение и предоставление социальных услуг                                                                                                  | 906,4     | 18,10 |
| Другие виды экономической деятельности                                                                                                             | 154       | 3,08  |

**Источник:** (Распределение занятого населения....., 2015).

Одной из особенностей развития дополнительного профессионального образования в России или барьером к продвижению данного вида услуг является низкая мотивация взрослого населения к продолжению обучения и участию в образовательном процессе. Среди российского населения отсутствует понимание сути и необходимости получения ДПО (Ковалева и Бородина, 2013). Согласно исследованию НИУ ВШЭ, Россия отстает от большинства стран Европейского союза по показателю вовлеченности населения в непрерывное образование. Так, в 2011 году двое из пяти лиц в возрасте от 25 до 64 лет получали формальное и дополнительное образование в 28 странах ЕС (в России в 2016 году только каждый пятый житель (Бондаренко, 2017. С. 12)). Кроме того, 34% респондентов, участвовавших в опросе НИУ ВШЭ в 2016 году, на вопрос о причинах неучастия в формальном и дополнительном образовании ука-



зали «лично мне это вообще не нужно для моего развития» и 27% респондентов ответили «не было предпосылок, не было нужно для работы» (Бондаренко, 2017. С. 19).

Стратегия продвижения ДПО должна базироваться на отношении потребителя к принятию решения о получении ДПО как к вложению инвестиций в человеческий капитал, а следовательно, повышению собственной ценности как квалифицированного специалиста на рынке труда. Однако спрос на программы ДПО продолжает оставаться неустойчивым, незначительно развиваются региональные рынки ДПО, некоторые образовательные организации предлагают программы ДПО низкого качества, демпингуя при этом цены на рынке образовательных услуг.

К барьерам по развитию и продвижению программ ДПО следует отнести также отсутствие прямой связи между повышением квалификации и уровнем заработной платы, а также карьерным ростом, как происходит в большинстве западных стран. В России работник может получить диплом о прохождении программы ДПО, но это не обеспечивает ему прибавки к заработной плате и гарантированного карьерного роста. То есть у российского специалиста отсутствует финансовая заинтересованность в потреблении образовательных услуг в сфере ДПО, так как он не может оценить конечный эффект от прохождения программы.

По ряду российских программ ДПО продолжает действовать ценовой барьер для потребителя. Будущему слушателю непонятен процесс формирования стоимости образовательной услуги, особенно на долгосрочные и дорогостоящие программы. Опираясь на результаты опроса НИУ ВШЭ в 2016 году, следует отметить, что 5% респондентов среди причин неучастия в дополнительном образовании указали «довольно дорого, не могу себе это позволить», 3% ответили «из-за отсутствия финансовой поддержки работодателя» и 1% «из-за отсутствия государственной помощи, поддержки» (Бондаренко, 2017. С. 19).

Одним из значимых факторов, влияющих на принятие решения о получении дополнительного образования, является загруженность работой, семейными обязанностями, нехватка свободного времени. Для программ ДПО очень важно гибкое расписание или возможность дистанционного обучения.

Тенденцией последних лет, как уже упоминалось ранее, является рост спроса на образовательные услуги в сфере ДПО. Однако этот спрос определяется, прежде всего, спецификой занимаемой должности, желанием сохранить текущую работу или достичь карьерного роста, а не личностной потребностью повысить свою квалификацию, получить новые компетенции, знания, работу (*Ключарев и Латов, 2013. С. 100*). То есть у слушателей программ ДПО формируются неправильные стимулы, отрицательное влияние которых на образовательный процесс нельзя игнорировать.

Основная задача дополнительного образования – это решение проблемы безработицы. Действительно, дополнительное образование часто воспринимается как способ расширения карьерных возможностей для индивидов, испытывающих недостаток в ресурсах, мотивации, а также профессиональных навыках и квалификации, поскольку позволяет «приспособить» основное образование к той или иной конкретной профессии. Дополнительное образование – это возможность не только получить узкопрофильные знания, но и приобрести навыки командной работы, принятия решений, разрешения проблем в выбранной профессиональной области (*Halpern, 2009*), общение с экспертами также позволяет обучающемуся стать частью профессионального сообщества (*Eichhorst et al., 2015. P. 314–315, 329*).

Институциональные изменения в профессиональной среде, такие как введение профессиональных стандартов, формируют новые стимулы и поведенческие паттерны у вовлеченных акторов. Однако акторы не всегда могут выбирать эффективные или сравнительно эффективные стратегии поведения в связи с зависимостью от предшествующей траектории развития, институциональной инерцией, а также адаптацией к новым условиям осуществления повторяющихся взаимодействий (как рыночных, так и нерыночных) (*Вольчик и Кривошеева-Медянцева, 2015а. С. 137*).

Экономическая нестабильность, постоянные изменения требований к работникам на законодательном уровне, а также противоречивость действующих правил, касающихся дополнительного образования, формируют у слушателей программ ДПО отрицательные стимулы, оказывающие негативное влияние на образовательный процесс. Формальный подход к прохождению программ дополнительного образования, когда цель слушателя – это получение серти-

фика или диплома, а не знаний или навыков, разрушает изнутри систему ДПО и в итоге снижает ценность полученных «корочек» как для слушателя, так и для работодателя. Если в процессе прохождения программы дополнительного образования не происходит приращения человеческого капитала, то ценность такой программы сводится к нулю в долгосрочной перспективе.

С тем, чтобы выявить реальные адаптивные поведенческие модели, действующие правила и мотивы акторов в сфере ДПО, в 2016–2017 гг. нами были проведены глубинные интервью с респондентами, осуществляющими организацию, образование или обучение в сфере ДПО – руководителями таких организаций (7 респондентов), преподавателями в сфере ДПО (13 респондентов) и слушателями программ ДПО (30 респондентов).

Данные проведенного нами исследования сопоставлялись с имеющимися данными отечественных и зарубежных исследований, авторов, осуществляющих мониторинг дополнительного профессионального образования и изучающих адаптивные стратегии в сфере ДПО.

Количественный и качественный мониторинг сферы ДПО России, усовершенствованный с увеличением числа организаций, реализующих программы ДПО, а также самих направлений, программ, вариативность их содержания, форм и сроков обучения, проводит с 2012 г. Департамент рабочих кадров и дополнительного профессионального образования Минобрнауки России, который возглавил работу по формированию стратегии развития системы ДПО и создал экспертные советы по всем ключевым направлениям. Ростат установил официальную форму учета сведений о ДПО – форма федерального статистического наблюдения № 1-ПК «Сведения о дополнительном профессиональном образовании» – и внедрил автоматизированный инструментарий оценки состояния системы ДПО в стране. Кроме того, в 2013 г. РАНХиГС проводил мониторинг непрерывного профессионального образования среди руководителей кадровых служб российских предприятий и организаций различных направлений экономики (90 респондентов) и сотрудников предприятий соответствующих отраслей (1800 респондентов). Цели данного мониторинга были направлены на оценку масштабов и качества дополнительного образования, определение лучших практик получения ДПО, а также факторов, мотивов и результатов

ДПО. Исследование отразило позиции российских работодателей и работников в сфере ДПО в трех пилотных городах, а именно Москве, Екатеринбурге, Тюмени (*Мониторинг непрерывного профессионального образования, 2015*).

Интерес представляют результаты регулярного опроса взрослого населения по вопросам становления непрерывного образования в России (с 2013 по 2016 гг.). Данное исследование проводилось Высшей школой экономики (НИУ ВШЭ) в рамках «Мониторинга экономики образования». Целью опроса является исследование участия взрослого населения в возрасте 25–64 лет в различных видах образовательной деятельности (в том числе в дополнительном образовании) в России (*Бондаренко, 2017*). В 2013 году в рамках обследования был проведен опрос работодателей и руководителей образовательных учреждений, реализующих программы ДПО для взрослых. Авторы исследования осуществили анализ и оценку тенденций на рынке труда с учетом развития сферы профессионального образования и выявили необходимость организации взаимодействия между заказчиками образовательных услуг (фирмы, предприятия, население) и производителями (учреждения, реализующие программы) (*Ковалева и Бородина, 2013*).

В зарубежных странах для изучения вовлеченности населения в дополнительное профессиональное образование используются результаты общеевропейского обследования рабочей силы (Labour Force Survey), которое содержит раздел о различных формах непрерывного образования, а также обследования образования взрослого населения (Adult Education Survey). Данные обследования позволяют определить вовлеченность взрослого населения в различные виды непрерывного образования, в том числе дополнительного в странах ЕС<sup>1</sup>.

Все вышеперечисленные исследования в основном отражают текущую динамику в сфере ДПО и степень вовлеченности населения в те или иные формы непрерывного образования с учетом демографических и профессиональных характеристик. Однако они не выявляют отношение респондентов к дополнительному образованию и механизмы адаптации к изменениям, которые проис-

---

<sup>1</sup>См.: European Statistics. 2017. (<http://ec.europa.eu/eurostat/web/microdata/adult-education-survey> - Дата обращения: 11.08.2017).

ходят в системе ДПО, начиная с 90-х годов. Глубинные интервью, проведенные в рамках нашего исследования с 50 респондентами, осуществляющими организацию, образование или обучение в сфере ДПО, позволяют оценить не только количественные характеристики, отражающие степень участия взрослого населения в этой сфере, но и качественные, раскрывающие специфику адаптивных стратегий в сфере ДПО.

Дополнительное профессиональное образование – процесс, позволяющий сочетать обучение и работу, в результате чего рынок труда пополняется квалифицированными кадрами. Более того, обеспечивая непрерывное обучение индивидов, дополнительное образование выполняет важнейшую социальную роль, способствуя адаптации к изменениям в технологиях, технике, институтах и правовых нормах (*Cheng, 2014. P. 28–30*).

В российских реалиях необходимость получения дополнительного образования в ряде областей зачастую продиктована требованиями законодательства. Кроме того, все более широкое распространение временных контрактов вынуждает работников постоянно проходить переподготовку и различные повышения квалификации. Особенно эта тенденция проявляется в столь близкой нам сфере образования.

Основные права и свободы в сфере образования, в том числе дополнительного, формализованы и, соответственно, можно сделать вывод, что в контексте получения образования для каждого гражданина РФ должны выполняться все концептуальные аспекты свободы выбора (*Аверкиева, 2017*). В соответствии со статьей 23 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» процесс организации дополнительного профессионального образования может включать в себя разработку программ подготовки научно-педагогических кадров, программ ординатуры, дополнительных общеобразовательных программ, программ профессионального обучения. Специфика данного уровня образования заключается в том, что оно осуществляется только на базе среднего профессионального или высшего образования, за счет чего достигается реализация права граждан на образование в течение всей жизни, т.е. на получение непрерывного образования.

В Трудовом кодексе РФ повышению квалификации и дополнительному профессиональному образованию работников отведен

раздел IX. Статьей 196 установлено, что работодатель обязан направлять на повышение квалификации работников, если это является условием выполнения конкретных видов деятельности.

Формальное требование о необходимости повышения квалификации закреплено для многих групп специальностей. Так, например, педагогические работники имеют право на дополнительное профессиональное образование по профилю педагогической деятельности не реже чем один раз в три года. В соответствии с Постановлением Правительства РФ от 06.05.2008 N 362 (ред. от 02.06.2016) «Об утверждении государственных требований к профессиональной переподготовке и повышению квалификации государственных гражданских служащих Российской Федерации» и частью 5 статьи 62 Федерального закона от 27.07.2004 г. № 79-ФЗ «О государственной гражданской службе Российской Федерации» установлено, что повышение квалификации гражданского служащего осуществляется по мере необходимости, но не реже одного раза в три года. На такую же периодичность нужно ориентироваться и при направлении на обучение с целью повышения квалификации государственных гражданских служащих, занятых в сфере закупок для обеспечения государственных и муниципальных нужд при реализации положений Федерального закона № 44-ФЗ от 05.04.2013 «О контрактной системе в сфере закупок товаров, работ, услуг для обеспечения государственных и муниципальных нужд». В данном законе есть норма о преимущественном включении в состав комиссии заказчика лиц, прошедших профессиональную переподготовку или повышение квалификации в сфере закупок (часть 5 статьи 39 ФЗ № 44). А также прошедшими специальное обучение (курсы повышения квалификации) в рамках действия ФЗ № 44 в обязательном порядке должны являться и работники контрактной службы (контрактный управляющий) заказчика (часть 23 статьи 112 ФЗ № 44). В Письме Министерства экономического развития Российской Федерации № 5594-ЕЕ/Д28и от 12.03.2015 г., Министерства образования Российской Федерации № АК-553/06 от 12.03.2015 г. содержатся методические рекомендации по реализации дополнительных профессиональных программ повышения квалификации в сфере закупок: обучение в сфере закупок рекомендуется проводить по мере необходимости, но не реже, чем каждые три года для всех категорий обучающихся.

Таким образом, большинству групп работающих граждан предписывается обязанность регулярного прохождения повышения квалификации, и это налагает определенные формальные ограничения на поведение индивидов. Поэтому одной из гипотез исследования является тезис о высокой степени формализма при получении образовательной услуги в сфере ДПО и о том, что слушатели программ ДПО воспринимают процесс их обучения как рутину и выполнение формальных требований.

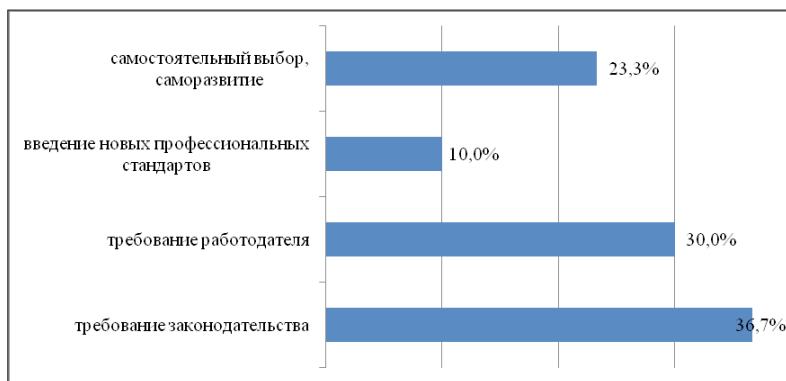
Мотивы слушателей, выбирающих программы ДПО, могут быть совершенно разнообразными. Проанализировав интервью с участниками рынка ДПО, мы выделили следующие факторы, определяющие спрос на программы дополнительного профессионального образования:

- 1) индивидуальная потребность, желание обучающегося;
- 2) необходимость переквалифицироваться, связанная с изменениями в профессиональной деятельности;
- 3) требования законодательства;
- 4) требования работодателя.

При ответе на вопрос, «Какие факторы определяют спрос на образовательную услугу?», ответы респондентов распределились следующим образом: большинство (36,7%) ответили, что повышение квалификации – это необходимость в связи с требованиями законодательства; 30% посещают курсы по требованию работодателя, что, скорее всего, также продиктовано рядом законодательных норм; для 10% респондентов причиной стало введение новых профессиональных стандартов. И только почти четверть (23,3%) респондентов проявляет самостоятельность и инициативность в этой сфере, осознавая необходимость постоянного совершенствования своего профессионального уровня (см. рис. 10).

Задавая более конкретный вопрос: «Объясните причину, по которой Вы повышаете квалификацию или проходите переподготовку», – мы получили подобное распределение ответов (см. рис. 11). Только 26,7% слушателей указали, что причиной их прихода на курсы повышения квалификации стала необходимость саморазвития. Наиболее распространенными ответами были следующие: *«К сожалению, многие слушатели приходят на курсы ради «корочки» и не готовы к современным изменениям, они ведут уроки по-старому, никакие инновации их не трогают. Участие их в*

вебинарах ограничивается нестерпимым желанием (которое они даже не пытаются скрыть) получить сертификат, чтобы иметь бонусы для стимулирующих выплат» (работник сферы образования, учитель, 57 лет); «Происходит изменение на образовательные продукты спроса (он, скорее всего, связан только с необходимостью аттестации педработников и проверкой обрнадзора кадров образовательного учреждения)» (работник Управления образования г. Ростова-на-Дону, 52 года); «В большинстве своём слушатели – законопослушная, инертная масса. Падает профессиональный уровень. Апатия и усталость характеризуют поведение моих коллег. Думаю, что все устали от бесконечных изменений, реформ, бюрократии» (государственный служащий, 29 лет).

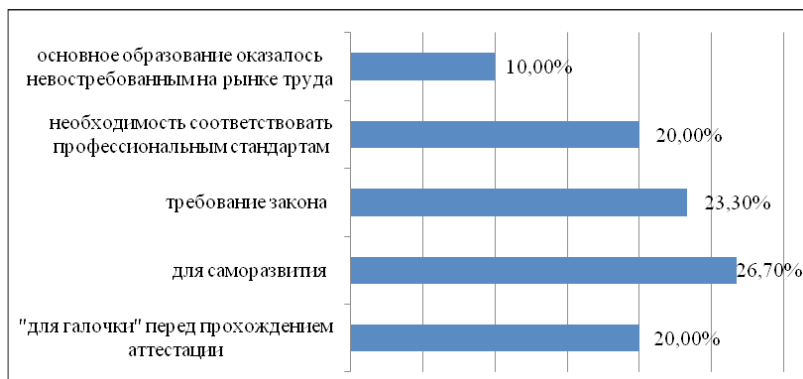


**Рис. 10.** Факторы спроса на образовательную услугу

**Источник:** составлено авторами по результатам исследования.

Сфера ДПО представляет для исследователя особый интерес, так как в ней сочетаются интересы работника (слушателя), работодателя и академического сообщества. Дополнительное профессиональное образование можно назвать «открытым», поскольку даже если программы реализуются в стенах высших учебных заведений, образовательный контент формируется при активном участии коммерческих и государственных предприятий, выступающих заказчиками конечного продукта системы ДПО – высококвалифицированного работника (Cheng, 2014. Р. 30–32).





**Рис. 11.** Стимулы повышения квалификации

**Источник:** составлено авторами по результатам исследования.

Как правило, программы дополнительного образования сочетают общетеоретические базовые и специфичные курсы, ориентированные на практику. Поскольку в большинстве случаев организатором программ ДПО выступает академия, может иметь место ситуация, когда теоретический контент значительно превалирует над практическим, а это может не устраивать слушателей и работодателей, финансирующих образование своих сотрудников.

Руководители программ ДПО в первую очередь должны соблюдать баланс между теоретическим и практическим материалом курса. На рынке образовательных услуг программа ДПО привлечет слушателей в том случае, если она будет разработана при участии экспертов-практиков. *«Преподаватель в ДПО – должен быть, прежде всего, практиком! Должен быть в курсе последних изменений и доносить до слушателей актуальную информацию»* (муж., 35 лет, доц., к.соц.н.). *«Программы должны преподносить квалифицированные специалисты, это всегда более интересно и более качественно. Потому что, когда вышел какой-нибудь аспирант, прочитав по листику, – это одно, а когда вышел опытный специалист – это совсем другое. И это должен быть практик»* (жен., 29 лет., к.х.н.).

Камнем преткновения сегодня также является вопрос об оптимальной длительности курса. Здесь опять-таки сталкиваются интересы трех сторон (работодателя, работника и организации, предоставляющей услугу ДПО). С одной стороны, не должно страдать качество оказываемой образовательной услуги, с другой – чем короче программа, тем она бюджетнее, а следовательно, доступнее для работодателей или слушателей. Необходимо отметить, что помимо финансовой составляющей, большое значение имеет и фактическое время, затраченное слушателем на освоение программы, ведь трудиться во время прохождения обучения приходится на двух фронтах, образовательном и профессиональном. *«Образовательный процесс упростился – большой спрос породил появление программ, подготовленных под лозунгом «подешевле и поскорее». <...> Вынуждены адаптироваться, чтобы был спрос на наши программы. Надо будет – быстренькоотреагируем на запрос аудитории, сделаем двух- трехдневную-недельную программу. Где угодно – у нас, у них, на выезде»* (муж., 37 лет, доц.). *«Сокращается время на ДПО. Это не очень хорошо, это может быть удобно, но не так продуктивно. Потом убирают практическую часть. Хотя всегда практика лучше, чем теория осваивается. Еще сейчас большую часть материала дают на самостоятельное изучение, хотя хотелось бы профессионалов, квалифицированных специалистов подольше слушать»* (жен., 29 лет., к.х.н.). *«Считаю, что краткосрочные курсы в какой-то мере бестолковые. У нас есть профессии, которые требуют в обязательном порядке периодического повышения квалификации, и люди расценивают это образование не как получение навыков или знаний, а как получение «бумажечки», чтобы была поставлена галочка, что они получили обязательное повышение квалификации. Если цель – получить удостоверение, то тогда, чем короче и дешевле курсы, тем они «полезнее»»* (муж., 51 год).

Любой образовательный процесс требует значительных ресурсов, программы ДПО не являются исключением. К сожалению, в университетах финансирование таких программ часто происходит по остаточному принципу, поскольку ДПО не является основным направлением деятельности в организациях высшего профессионального образования. Недостаток финансирования становится причиной отсутствия интереса сильных тренеров из бизнес-сообщества и преподавателей университета к программам ДПО, поскольку

они оценивают свой труд и время дороже, чем его оценивает организация, предоставляющая услуги ДПО. *«Нас [преподавателей] не устраивает материальная сторона нашей работы в системе ДПО. Из-за того, что учебное заведение, которое занимается реализацией ДПО, платит много налогов на образовательную деятельность и еще какие-то у них есть расходы, мы, как педагоги, получаем меньше половины суммы, которую оплачивает слушатель программы. Все остальное забирает учебное заведение, что, на мой взгляд, не совсем правильно»* (жен., 36 лет, доц., к.и.н.). *«Требования возрастают, однако условий для эффективной работы недостаточно»* (жен., 57 лет, доц.).

Таким образом, в ряде случаев на рынке дополнительного образования имеет место неблагоприятный отбор (adverse selection) (Акерлоф, 1994), происходит вытеснение более квалифицированных специалистов менее опытными и, соответственно, качество оказываемой образовательной услуги снижается. *«Я отказываюсь участвовать в программах дополнительного образования в качестве преподавателя. Из-за низкой оплаты труда приходится как-то варьировать свое время, отказываться от чего-то»* (жен., 36 лет, доц., к.и.н.). *«Человек должен зарабатывать своим трудом, в независимости от того, в какой он профессии. Это не должно быть просто проявлением его энтузиазма или интересов. Любой труд должен быть адекватно оплачен государством. Если цена не адекватна, то многие люди просто уходят из этой профессии в другие. Очень обидно, когда специалист, в которого государство вложило немалые средства, потому что процесс обучения достаточно длительный, уходит, и получается, что эти вложения напрасны»* (жен., 32 г., преп.).

Проблема качества оказываемых образовательных услуг в сфере ДПО особенно актуальна в последнее время. Рынок ДПО условно можно поделить на две части в соответствии с тем, какую цель изначально преследуют слушатели, намеренные пройти программу. И если в первой «группе» слушатели нацелены на получение знаний, навыков и новой информации, то во второй – отношение к прохождению программ ДПО чисто формальное. В последнем случае наличие сертификата или диплома гораздо важнее, чем реально полученные знания. Зачастую слушатели из второй группы даже не хотят посещать оплаченные занятия. Решение о выдаче документа

о прохождении программы ДПО в такой ситуации остается на совести организации, предоставляющей услугу ДПО. Такая ситуация большинством респондентов была обозначена как форма коррупционного поведения, вредная и даже губительная для репутации вузов и организаций, осуществляющих деятельность в сфере ДПО, однако имеющая место быть: *«для корочки массово выписываются лжесертификаты», «получение «корочек» без присутствия на курсах», «на занятиях – никого, а дипломы – у всех».*

Необходимо отметить, что после того, как изменилась форма диплома о прохождении программы дополнительного профессионального образования (он перестал быть государственного образца), конкуренция на рынке услуг ДПО повысилась, но появились недобросовестные организации, торгующие дипломами, при этом либо не оказывающие образовательную услугу вообще, либо предоставляющие услугу низкого качества. *«С одной стороны, отмена государственной аккредитации упростила режим предоставления услуг ДПО, с другой стороны, достаточно получить лицензию (на оказание образовательных услуг). Некоторые недобросовестные поставщики услуг пользуются этим и «продают» не знания, не образовательную услугу, а корочку»* (муж., 50 лет, доц., к.э.н.). *«Отмена госаккредитации привела к некоторому хаосу в системе ДПО. Сюда полезли все, кому не лень. Вузы лишились монополий на осуществление образовательной деятельности, конкуренция выросла, а соответственно – упали цены»* (муж., 35 лет, доц., к.э.н.). *«Необходимо, регулировать рынок ДПО, так как на нем существуют недобросовестные участники, предлагают некачественные услуги по низким ценам. Они сбивают цены и оттягивают на себя потенциальных клиентов на рынке ДПО. Государство должно создавать условия для развития ДПО»* (муж., 35 лет, доц.).

Как было отмечено в работе (Acemoglu and Pischke, 2000), наличие внешнего контроля за усвоением контента образовательной программы повышает ценность сертификата (диплома) о ее окончании и, соответственно, усиливает желание слушателей прикладывать больше усилий во время обучения. Наличие требований к квалификации работника со стороны государства, в свою очередь, будет побуждать работодателей оплачивать дополнительное образование (Dustmann and Schönberg, 2012). Более того, сами руководители высказывают мнение о том, что *«работодатель сам*

*должен оплачивать курсы повышения квалификации для своих сотрудников. Работодатель должен не только определять направленность курсов повышения квалификации, но и платить за эти курсы, тогда происходит реальное повышение квалификации в соответствии с потребностью работодателя» (жен., 47 лет, проф.).*

В отсутствие этих двух условий, организации не будут отправлять своих сотрудников на обучение, а последние не станут получать дополнительное образование, что приведет к разрушению системы ДПО (Eichhorst et al., 2015. P. 324).

Еще один риск в сфере дополнительного профессионального образования связан с созданием так называемых «тупиковых» (dead-end) программ. Получаемые компетенции должны быть востребованы в реальном секторе экономики, соответствовать потребностям работодателей и быть актуализированными во времени. Однако, как отмечают респонденты, *«к сожалению, нередко возникают ситуации, когда к нам приходят слушатели и говорят, что им нужно повысить квалификацию, просят предложить какую-то программу, которая будет дешевле всего, в удобные для них сроки. То есть они идут по пути наименьшего сопротивления, выполняя формальные требования. Для них вопрос наполнения этой программы абсолютно не актуален, для них важно получить «корочку»» (жен., 47 лет, проф.).*

В отличие от академических программ высшего образования, которые могут быть актуальны несколько лет, контент программ ДПО должен постоянно обновляться.

Таким образом, можно выделить пять элементов, обеспечивающих успех дополнительного образования (Woessmann, 2008; Gambin, 2009):

1. Релевантность контента;
2. Постоянное обновление контента;
3. Тесный контакт с работодателями;
4. Высокий уровень качества образовательной услуги;
5. Обеспеченность ресурсами.

В то же время респонденты обозначили препятствия, имеющиеся для эффективного развития сферы ДПО: *«бесконечная модернизация, реформирование образовательного процесса, исключение современных, нового поколения УМК, соответствующих*

*требованиям времени, отсутствие объективной (может даже, критериальной) оценки качества оказываемых услуг» (жен., 52 г.), «отсутствие четких унифицированных правил в этой сфере, может, должен быть какой-то портал программ, хотя они есть, но они все разобщенные. Хотя, пока есть свои правила, местечковость, неразбериха, можно «впаривать» разные программы» (муж., 37 лет, доц.).*

В системе ДПО немаловажно, кто является заказчиком и оплачивает образовательные услуги. Возможны два варианта – либо программу оплачивает работодатель, либо сам слушатель. Еще А. Пигу утверждал, что у фирмы нет стимулов инвестировать в образование сотрудников, поскольку работник, став более квалифицированным, может найти более высокооплачиваемую работу и покинуть организацию сразу после окончания программы, не оправдав вложенных в него средств (*Pigou, 1912*). Г. Беккер (*Becker, 1964*) в теории о человеческом капитале различал общие и специфичные навыки. И если общие знания и навыки могут использоваться работником в другой организации, специфичные навыки позволяют повысить производительность конкретного работника только в условиях одного предприятия. Очевидно, что работнику выгоднее получать образование, которое ему пригодится на другом рабочем месте. Заинтересованность работодателя в финансировании дополнительного образования сотрудников может повыситься в том случае, если он будет уверен в том, что инвестиции в человеческий капитал окупятся, то есть когда речь идет о специфичных навыках (*Acemoglu, 1999*). Чтобы выйти из положения, работодатель может предложить работнику более низкую заработную плату на период обучения (это актуально для длительных программ) или контракт, обязывающий проработать в организации, финансирующей образование, определенное время (*Malcomson, Maw and McCormick, 2003*). Организация получает так называемую трудовую ренту (*labor market rent*) в том случае, если разница между производительностью работника и его заработной платой будет положительной величиной. Если трудовая рента имеет место быть, работодателю выгодно оплачивать образование работника, поскольку увеличение продуктивности его труда только повысит ренту, более того асимметричность информации не позволит работнику понять, что его труд оплачивается в меньшем объеме, чем должен.

Таким образом, большинство формальных правил воспринимаются акторами образовательного процесса как рутинные и обременительные. Они лишь адаптируются к происходящим в сфере дополнительного образования институциональным изменениям, не считая, что они приносят положительный эффект в общее развитие профессиональной сферы. Понимание акторами целей и способов осуществления реформ позволит усилить их мотивацию при осуществлении процесса саморазвития и инвестировании средств в человеческий капитал.

Система дополнительного профессионального образования в России находится в стадии формирования, вследствие чего постоянно реформируется. Внедряемые в систему ДПО институты и действующие правила не всегда вписываются в сложившийся формат взаимодействия образовательных организаций, работодателей и работников, которые выступают непосредственным потребителем образовательной услуги.

В условиях, когда ресурсы всех трех сторон ограничены, причем как финансовые, так и временные, идеальная программа дополнительного образования подразумевает не только хорошо поданный контент, включающий как теоретическую базу, так и практические знания, она также должна быть непродолжительной по времени и недорогой. Образовательным организациям, реализующим программы ДПО, необходимо прикладывать значительные усилия в поисках заветного баланса качества образовательной услуги, ее стоимости и временной продолжительности. Сокращение стоимости и продолжительности программ ДПО неизбежно влечет снижение качества оказываемой образовательной услуги, как следствие, в долгосрочной перспективе ценность дополнительного образования и в глазах слушателей, и в глазах работодателей снижается. Вовлеченные акторы начинают относиться к получению диплома или сертификата о дополнительном образовании как к формальности, к очередному барьеру, который необходимо преодолеть с тем, чтобы удовлетворить требованиям профессиональных стандартов.

При реформировании сферы дополнительного профессионального образования необходимо учитывать интересы и возможности всех вовлеченных сторон, в противном случае, вместо ожидаемых положительных результатов, таких как приумножение человеческого капитала, обмен знаниями и информацией в рамках



профессиональных сообществ и, как следствие, повышение эффективности труда и рост средней заработной платы, мы будем наблюдать эффекты институциональной ловушки в дополнительном образовании. Иными словами, система ДПО сможет просуществовать в условиях, когда все слушатели получают дипломы без особых усилий, работодатели не сильно тратятся на образование сотрудников, требования законодательства при этом удовлетворяются, а образовательные учреждения зарабатывают нелишние для них деньги, но неэффективность такого функционирования рано или поздно станет очевидна ввиду отсутствия качественных изменений и экономического эффекта в масштабах страны.

### **3.3. Направления институциональных инноваций в российской сфере образования**

Проведенное в течение трехлетнего периода исследование институциональных изменений в российской сфере образования в контексте сложной адаптивной реакции акторов этой сферы при осуществлении реформ целесообразно дополнить анализом современных институциональных инноваций сферы образования. В России продолжается обновление системы высшего и профессионального образования, ориентированной на вхождение в мировое образовательное пространство, на открытость образовательных платформ и динамично меняющиеся требования рынка труда и работодателей. Внедрение институциональных инноваций сопровождается существенными изменениями в образовательной парадигме и, как следствие, увеличением плотности институциональной среды в сфере образования, характеризуемой, с одной стороны, Г. Клейнером как субъективное ощущение индивидами достаточной степени регулирования отношений в сфере, где они осуществляют свою деятельность (Клейнер, 2004. С. 54), с другой стороны, С. Кирдиной, считающей объективными показателями плотности институциональной среды количество необходимых формальных правил, законов, а также их структуры (Кирдина, 2010. С. 12). Очевидно, что поскольку число принимаемых законов, подзаконных актов, программных и других документов увеличивается, все больше норм и правил формализуются и легитимизируются, продуцируя дальнейшее адаптивное поведение акторов сферы образования. Не претендуя на всеобъемлющий



прогноз успеха такой адаптации, тем не менее проанализируем основные направления институциональных инноваций в образовании и некоторые выводы относительно их возможных форм.

Институциональные инновации в сфере образования реализуются в направлениях модернизации содержания образования, разработки и внедрения новых образовательных и педагогических технологий, создания новых видов учебных заведений или шире – в направлениях обучения, воспитания, переподготовки кадров и собственно управления. В рамках данного исследования инновации анализируются в двух направлениях: высшего образования и дополнительного профессионального образования. В свою очередь в каждом направлении выделяются институциональные инновации, связанные с действиями органов государственной и муниципальной власти всех уровней и организаций (государственных, некоммерческих, профессиональных ассоциаций и т. д.).

Институциональные государственные инновации продюцированы приоритетами государственной политики, трансформируют само содержание образования и инфраструктуры, реализуются в проектах Минобрнауки «Вузы как центры пространства создания инноваций», «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации», «Развитие экспортного потенциала российской системы образования» и принимают форму формальных институтов и механизмов регулирования. Рассматривая в каждом направлении (высшее и дополнительное образование) институциональные инновации, связанные с действиями органов государственной и муниципальной власти всех уровней и организаций, то есть локальные инновации, целесообразно выделить следующие из них.

Во-первых, формирование групп университетов-лидеров (исследовательских; федеральных; вузов, реализующих программы глобальной конкурентоспособности), а также создание на региональном уровне опорных вузов (опорных университетов) как вузов, объединяющих существующие высшие учебные учреждения и ориентированных на поддержку развития субъекта РФ посредством обеспечения локального рынка труда высококвалифицированными кадрами, решения актуальных региональных задач и реализации совместных с бизнесом образовательных и инновационных проектов. Опорные университеты институционализированы Приказом Минобрнауки от 07.08.2015 г. № 811 «О проведении

конкурсного отбора образовательных организаций высшего образования на финансовое обеспечение программ развития федеральных государственных образовательных организаций высшего образования за счет средств федерального бюджета в 2016–2018 гг.». На конец 2017 года уже насчитывается 33 опорных университета и в перспективе до 2019 г. число регионов, в которых будут представлены опорные университеты, планируется увеличить до 50 (*Знания дают энергию, 2017. С. 5*).

Программа преобразований в опорных вузах предполагает модернизацию образовательной, научно-исследовательской и инновационной деятельности, развитие кадрового потенциала, развитие местных сообществ, городской региональной среды и пр., к 2020 году, по версии создателей, вырастут плановые значения целевых индикаторов (доходы вуза в 1,3 раза, реализация образовательных программ в 1,1 раз, объем НИР и НИОКР на одного работника почти в 2 раза, число публикаций организации в РИНЦ в 3,5 раза, Scopus в 4,2 раза). Завершены формальные процедуры объединения университетов, утверждены новые организационные структуры, централизованы функции новых структурных подразделений и, по данным проекта «Опорные вузы», около 96% руководящего состава объединяемых вузов продолжают работать в опорном вузе, 90% руководящего состава головного вуза сохранили или повысили свои должностные позиции, доля выпускников региона выросла на 4%, а средний балл ЕГЭ вырос на 3,2% (*Аржанова, 2016*).

Во-вторых, развитие прикладного бакалавриата, признанного Федеральным законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» одним из уровней высшего образования и, предоставляющего, согласно Постановлению Правительства РФ от 19.08.2009 г. № 667 «О проведении эксперимента по созданию прикладного бакалавриата в образовательных учреждениях среднего профессионального и высшего профессионального образования», наряду с фундаментальными знаниями в определенной предметной области, квалификацию для работы со сложными и смежными технологиями (*Постановление № 667, 2009*). Программы прикладного бакалавриата нивелируют социальный разрыв между рабочими профессиями и присущим выпускникам вузов повышенным социальным статусом. К 2020 г. программы могут охватить до 30% студентов вузов, а до 50% существующих программ СПО могут быть

в них преобразованы. Обучение «на рабочем месте» продолжительностью от нескольких месяцев до года предлагают также программы прикладных квалификаций. Переход учреждений НПО и СПО на ППК позволит высвободить бюджетные средства, которые могут быть использованы для обеспечения кадровой и технологической революции в данном сегменте системы образования.

Создание и эффективное функционирование института инновационных площадок, в-третьих, также направлено на совершенствование современной системы образования в условиях инновационного характера развития экономики. Институциональное регулирование этой инновации обеспечивается ст. 20. Экспериментальная и инновационная деятельность в сфере образования Закона об образовании (*Федеральный закон об образовании, 2012*), а также Приказом Министерства образования и науки РФ от 23 июля 2013 г. № 611 «Об утверждении Порядка формирования и функционирования инновационной инфраструктуры в системе образования» (*Приказ № 611, 2013*). Эти институты определяют формальные правила функционирования инновационных площадок в форме реализации инновационных программ и проектов, которые позволяют удовлетворить потребности различных акторов. Разумеется, потребители рынка образовательных услуг заинтересованы в получении качественного образования, знаний, умений и навыков, востребованных на рынке труда, а работодатели удовлетворяют потребность в квалифицированных специалистах, которые соответствуют требованиям современной структуры производства. Функционирование института инновационных площадок способствует снижению транзакционных издержек, которые возникают на рынке образовательных услуг в силу ограниченности, недоступности и асимметричности информации, а также оппортунизма, который возникает у акторов этого рынка. Материальные, временные, информационные и трудовые затраты могут быть минимизированы с помощью организационной и управленческой деятельности инновационных площадок. Государство через инновационные площадки повышает доступность и качество образования, которое обеспечивает социально-экономическое развитие страны. Таким образом, инновационная площадка способствует обеспечению образовательной сферы финансовыми, научными, педагогическими, материально-техническими, а также учебно-методическими ресурсами (*Фурин и Манукяни, 2017*).

Важным направлением является расширение экспорта образовательных услуг, участие в международных исследовательских программах, интернационализация образования, что определяется, как указано выше, приоритетными проектами Министерства образования и науки РФ «Развитие экспортного потенциала российской системы образования» (*Паспорт приоритетного проекта, 2017*). В условиях глобализации взаимная адаптация и приспособление становятся одним из направлений развития институтов образовательной системы. Модернизация российской сферы образования продолжает работу по сближению международных образовательных стандартов с российскими, что позволит отечественным вузам в дальнейшем конкурировать с иностранными учебными заведениями и занять достойное место на мировом рынке образовательных услуг. Для расширения экспорта образовательных услуг необходимо реализовать следующие меры: увеличение потоков иностранных абитуриентов из стран СНГ (к 2025 г. до 710 тыс. чел.), сотрудничество с международными рекрутинговыми образовательными агентствами, разработка экономических механизмов, направленных на стимулирование образовательных учреждений, продвигающих российские образовательные услуги, создание двуязычной образовательной среды (русский и английский языки), осуществление маркетинговой деятельности для продвижения образовательных услуг, разработка специализированных методик обучения русскому языку и др.

В рамках инновационных изменений происходит также оптимизация сети образовательных учреждений профессионального образования, присоединение слабых вузов, потерявших связь с рынком труда, с низкими показателями исследовательской активности, сокращение неэффективных вузов, включение колледжей в состав профильных вузов, а также ликвидация региональных филиалов государственных вузов, не имеющих государственного задания, или их передача региональным вузам.

Отметим, что институциональное разнообразие является фактором, который способствует в долгосрочной и среднесрочной перспективах устойчивому развитию (*Норт, 1997; 2010*), однако изменение государством правил деятельности вузов осуществляется на основе принципов нового государственного менеджмента. Эти изменения, как отмечает М. Курбатова, «сопровождаются трансформацией ин-

ституциональной природы вуза: из сообщества профессионалов, оказывающих прямое влияние на функционирование и развитие образовательного учреждения, вуз превращается в клиентоориентированную организацию, производящую образовательные услуги и нанимающую преподавателей на рынке труда» (*Институциональная трансформация экономики: российский вектор новой индустриализации, 2015. С. 46*).

В этой связи рассмотрим институциональные инновации на организационном уровне. Они сопряжены с большей свободой выбора альтернативных вариантов регулирования, однако затрагивают меньшее количество структурируемых повторяющихся взаимодействий и, следовательно, имеют локальный характер. С позиций организаций, по нашему мнению, выделяются следующие локальные практики институциональных инноваций:

1) институт рейтингования субъектов образовательного процесса, введение «эффективных» контрактов (отметим, что внедренный как институциональная государственная инновация институт эффективного контракта реализуется на уровне организаций). Адаптивная рациональность в данном случае предполагает ориентацию на качественные критерии оценки научно-педагогической деятельности НПП, а также усиление роли обсуждений научных результатов в научном сообществе. Однако внедрение данной практики, как проанализировано выше, привело к дезорганизации профессорско-преподавательского состава и ориентации на количественные показатели за счет снижения качества показателей научно-педагогической деятельности. Методики рейтингов каждый год изменяются, что усложняет ежегодное сравнение.

Интерес представляют предложенные И. Доновой эффекты перераспределения рабочего времени, проявляющиеся в изменении соотношения различных направлений и характера трудовой деятельности. Последствия такого рода интерпретированы исследователем как эффект транзакционных издержек (рост затрат времени на подготовку документации, отчетов, заполнение собственных рейтинговых листов, рейтинговых оценок студентов и связанное с этим вынужденное снижение затрат времени на содержательную деятельность – в первую очередь подготовку к учебным занятиям, науку); эффект подотчетности – перераспределение рабочего времени между содержательной деятельностью и работой на

установленный показатель эффективности, контролируемые индикаторы деятельности; а также таким проявлением эффекта перераспределения рабочего времени, как эффект рутинизации – изменение характера трудовой деятельности преподавателя, которое проявляется в снижении доли творческого труда в учебной, методической, научно-исследовательской и воспитательной деятельности за счет роста шаблонных операций (*Институциональная трансформация экономики: российский вектор новой индустриализации, 2015. С. 28*);

2) введение субсидирования образовательных кредитов, которое будет доступно для основной части студентов платной формы обучения, обеспечивая возможность получения профессионального образования. Эта мера с большим отложенным затратным эффектом необходима в случае повышения требований к качеству программ;

3) независимая общественная госаттестация – внешняя оценка качества остаточных знаний и освоения профессиональных компетенций. Изменение существующей практики аккредитации образовательных программ и процедуры государственных (выпускных) экзаменов, направленное на повышение достоверности оценки качества и создание эффективного инструмента определения программ и результатов неудовлетворительного качества;

4) принятие нормативных актов, которые дадут возможность коммерческим организациям реализовывать программы обучения взрослых с выдачей государственных документов о повышении квалификации и профессиональной переподготовке, а также с возможностью получения государственных заказов на обучение наряду с образовательными учреждениями, развитие массового предпринимательского образования для среднего и малого бизнеса (в т. ч. ваучерное софинансирование обучающих курсов для начинающих предпринимателей в «приоритетных» отраслях: телеком, биотехнологии, энергетика);

5) расширение спектра консалтинговых услуг, создание условий для реализации образовательных программ и привлечения на них слушателей, адаптация содержания образовательных программ к потребностям региональной экономики и рынка труда, внедрение механизма независимой сертификации квалификаций и др. Как обосновано ранее, в современных условиях наблюдается

растущая потребность работников в переподготовке и повышении квалификации, и непрерывное дополнительное образование по своей значимости приравнивается к базовому профессиональному образованию. Затраты американских компаний на обучение своих работников составляют 60 млрд. долл., в том числе с использованием международных образовательных программ (*Савинков и Бакланов, 2017. С. 12*), емкость российской сферы ДПО значительно скромнее, однако демонстрирует устойчивую повышательную тенденцию и ориентацию на соответствие требованиям Национального реестра профессиональных стандартов, утвержденных ст. 195.2 и ст. 195.3 Трудового кодекса РФ (*Трудовой кодекс, 2001*). Целью внедрения профстандартов является развитие национальной системы квалификаций и устранение рассогласованности между специальностями, квалификациями и потребностями рынка труда и образования. Это требует создания институциональной возможности для каждого работника сформировать индивидуальную образовательную траекторию, которая будет способствовать его личностному, профессиональному и карьерному росту (*Ключарев, 2015, С. 68*) и, соответственно, развитию в организациях инфраструктуры непрерывного профессионального образования.

Инфраструктура как высшего, так и дополнительного образования претерпевает самые значительные изменения в сфере сетевых технологий. Компьютеризация, повсеместное использование сети Интернет и сетевых технологий трансформируют образовательный процесс. В настоящее время на Национальной платформе открытого образования представлен 231 курс от 9 вузов, у 12 российских вузов есть курсы как на национальной, так и на зарубежных платформах, представленных Национальной платформой «Открытое образование», порталами «KhanAcademy», «Лекториум», «Национальный открытый университет «Интуит»», «Coursera». Появление массовых открытых онлайн-курсов (МООС) вызывает ряд дискуссий относительно последствий для университетов. Однако острота этой дискуссии постепенно нивелируется и распространяется точка зрения о том, что онлайн-обучение не вытеснит традиционные вузы и программы из сферы образования, а интегрируется в образовательный процесс, предоставив населению качественное доступное образование и вузам – возможность расширить аудиторию студентов, популяризировать свои образовательные продукты.



В то же время вузы должны быть готовы к ряду последствий внедрения сетевых технологий в систему образования. Н. Кликунов конкретизирует их следующим образом:

1) снижение предельных издержек предоставления образовательных услуг, следствием чего станет снижение цен на услуги высшего образования и увеличение количества студентов;

2) перераспределение студентов от традиционных вузов к сетевым и появление франчайзинговых центров сетевых вузов, функционирующих на базе традиционных учреждений;

3) дальнейшая дифференциация вузов, связанная с качеством образовательных услуг, повышение среднего уровня знаний и умений студентов;

4) сокращение численности профессорско-преподавательского состава (*Кликунов, 2017. С. 84*).

Анализ влияния сетевых технологий, массовых открытых онлайн-курсов (МООС) на систему образования, их дальнейшее распространение и легитимизация – тема для отдельного масштабного исследования, формат данной работы предполагает идентификацию институциональных инноваций в контексте адаптации ее основных акторов. С этой позиции дальнейшее развитие онлайн-образования приведет не только к необходимости обладания новыми педагогическими технологиями, но и потребует освоения новых институциональных практик, которые в ближайшее время будут контурироваться в разработанных стандартах качества онлайн-образования и, соответственно, потребуют оценки со стороны контролирующих органов.

Разделение инноваций в сфере высшего образования со стороны государства и организаций дополним типологией инноваций в образовании, предложенной А. Поповичем: «первый тип – инновации, происходящие в значительной мере стихийно, без точной привязки к самой порождающей потребности либо без полноты осознания участниками инновации системы условий, средств и путей осуществления инновационного процесса. Второй тип – инновации в системе образования, которые являются продуктом научно обоснованной, целенаправленной деятельности, имеющей междисциплинарный характер. Как правило, разработчиками и организаторами таких инноваций являются различные специалисты в области образования – ученые, эксперты, руководители учебных заведений



и др.» (*Институциональная трансформация экономики: российский вектор новой индустриализации, 2015. С. 53*). Этот вывод вполне соответствует нашему мнению о том, что в настоящее время возникает необходимость в новых гибких механизмах функционирования высшего образования в России, ориентированных на деятельность в рамках нового государственного менеджмента, а также механизмах функционирования конкурентных отношений в сфере образования с учетом поведенческих реакций на них акторов данной сферы.

В этой связи представим некоторые предложения, представляющиеся релевантными исходя из результатов проведенного исследования. Так, для программ ДПО, в частности, бизнес-образования, существенным остается вопрос аккредитации и роли в нем государства. Отмена в 2012 г. госрегулирования сферы дополнительного профессионального образования заставила многие бизнес-школы конкурировать в новых условиях, когда диплом государственного образца уже не является фактором выбора программы для слушателей и на первое место выходят репутация, бренд, соотношение цена/качество обучения. Для системы бизнес-образования значимым является получение международной аккредитации в международных аккредитационных агентствах. Ведущие российские бизнес-школы имеют аккредитацию AMBA, EFMD, ECBE, CEEMAN, а из российских аккредитаций – РАБО, НАСДОБР. Часть респондентов нашего исследования из 50 представителей ДПО отмечают при этом *«отсутствие прозрачной единой системы стандартов оценки образовательной деятельности», «риск задеирования неэффективных административных механизмов при оценке программ, коррупционные схемы при проведении конкурсов», а также «оторванность образовательного процесса от реальных требований современного бизнеса».*

В ходе интервьюирования слушателей, организаторов и руководителей программ ДПО нами были идентифицированы около 20 различных форм теневого экономического поведения в сфере ДПО. Преимущественно речь шла о «покупке корочки» или оплате программы обучения без реального вовлечения слушателя в образовательный процесс.

Как отмечалось выше, среди причин негативных институциональных изменений представителями ДПО в рамках нашего исследования были отмечены «бюрократизация» (20%), «завышение

требований к кадрам» (20%), оторванность реформ от практики (10%), усиливающееся недофинансирование высшего образования (30%). В сфере ДПО наиболее распространенные ответы – «демпинг со стороны поставщиков ДПО низкого качества» (30%), «неразбериха на рынке в связи с ослаблением государственного регулирования» (20%). Данные явления способствуют теневизации экономического поведения в образовании, в частности, «имитационных практик», приписок.

Положительную роль, по нашему мнению, могут сыграть изменения, способствующие ограничению использования теневых форм поведения: установление прозрачных правил обучения, использование современных форм организации учебного процесса, диджитализация обучения. Невозможно представить себе «покупки» оценок или «зачеты» не посещающим занятия родственникам/друзьям в случае применения LMS, электронных ведомостей, возможности получить полную аналитику поведения пользователя на электронной обучающей платформе.

Необходимо сочетание гибких инструментов – например, проведение экзаменов в формате «open book», с возможностью пользоваться источниками информации; «перевернутый класс», когда условием допуска к очному обучению и, в дальнейшем, аттестации является предварительная самостоятельная, дистанционная работа, проектные задания в группах и т. д. – а с другой стороны, строгий контроль за соблюдением правил там, где это необходимо. Примером может быть дистанционное сопровождение квалификационных экзаменов (киберпрокторинг) или очное администрирование независимыми наблюдателями; анонимность при проверке работ; жесткие санкции в случае серьезных нарушений (отчисление без права восстановления при доказанном факте плагиата). Хотя технологии позволяют очень быстро изменить поведение участников рынка, для наилучших и долгосрочных результатов необходимо постепенное формирование соответствующих поведенческих паттернов, этических «ограничителей» теневого поведения в образовательной сфере.

Таким образом, поскольку институциональные изменения в сфере образования в контексте данной работы рассматриваются как эволюционный процесс, важнейшей характеристикой которого является адаптивное поведение основных акторов, разработка и

формулирование предложений по созданию и изменению институтов должны учитывать фактор сложной адаптивной реакции при осуществлении реформ. Проведенное исследование институциональных изменений в российской сфере образования позволило выделить особенности институциональной структуры и выявить доминирующие поведенческие паттерны и действующие правила, которые релевантны для основных акторов. Поэтому разработка и внедрение институциональных инноваций может рассматриваться как сложный адаптивный процесс с учетом начальных институциональных условий и поведенческой реакции основных акторов на стимулы, правила и ограничения, которые сопряжены с проводимыми реформами.

### Заклучение

В российском высшем и дополнительном образовании происходят институциональные изменения, сочетающие противоречивые тенденции усиления рыночного характера образования и одновременно с этим усиления государственного контроля и бюрократизации. Институциональные изменения в образовании в Ростовской области совпадают с общероссийскими тенденциями.

Изучение институтов и институциональных изменений с экономической точки зрения всегда опирается на некоторую концепцию взаимодействия людей. В проведенном исследовании данную задачу выполняет концепция адаптивного поведения. Концепция адаптивного экономического поведения в сфере образования в условиях институциональных изменений заключается в утверждении о способности акторов в сфере образования приспосабливать свое поведение к изменениям институтов с использованием индуктивного мышления. Элементами данной концепции являются предположения об ограниченности релевантной информации, рассеянном характере знания, существовании поведенческих отклонений индивидов от совершенной рациональности, взаимном влиянии индивидов на чужие предпочтения, использовании индивидами эвристик для принятия решений и в целом об упрощенном подходе к принятию решений.

В проведенном исследовании выделены такие направления адаптации акторов образовательной сферы к существующим

институтам, как послушание и скрытый оппортунизм. Акторы образовательной сферы демонстрируют поведенческие регулярности, состоящие в выполнении бюрократических предписаний. При этом большинство респондентов не рассматривают данные предписания как полезные или справедливые.

Правила и институты, регулирующие поведение основных акторов в высшем образовании, включают правила об отражении результатов деятельности преподавателей и студентов в виде рейтингов, правила об использовании балльно-рейтинговой системы оценки знаний студентов, правила использования системы «Антиплагиат» при оценивании студенческих работ, неформальную норму о написании под заказ квалификационных работ, правила о выборе индивидуальных траекторий обучения, правила о формировании содержания обучения в соответствии с кредитно-модульной системой, правила о заключении с преподавателями эффективного контракта, правила функционирования федеральных и опорных региональных вузов. В дополнительном образовании к наиболее важным правилам относятся правила об обязательном регулярном повышении квалификации, о поощрениях для работников, повысивших квалификацию, новые профессиональные стандарты, неформальная норма о выдаче документа о прохождении ДПО без реального обучения, правила оплаты образовательной услуги работником или работодателем.

В качестве рекомендаций по институциональному проектированию в российской сфере образования можно предложить следующие мероприятия:

- дерегулирование системы государственного надзора в сфере образования;
- ограничение масштабов дискреционного вмешательства государства в процесс функционирования образовательных организаций;
- ликвидация искусственных стимулов к получению образования в качестве формализованного образовательного сигнала;
- отказ государства от преференций для «ведущих образовательных учреждений»;
- отказ государства от возложения на образовательные организации задач, не имеющих отношения к обучению (воспитательная функция, борьба с безработицей и пр.).

Перспективы дальнейших исследований в рамках рассмотренной проблематики состоят в применении количественных методов анализа институтов в сфере образования, организации регулярного мониторинга институциональных изменений в сфере образования, расширении объекта исследования путем охвата среднего образования, компаративистском анализе институтов образовательной сферы Ростовской области с институтами в других регионах.

## Литература

1. Абрамов А. Г., Булакина М. Б., Иванников А. Д., Кривошеев А. О. и Шмелькова Л. В. (2014). Система дополнительного профессионального образования Российской Федерации: ключевые статистические показатели по результатам автоматизированного сбора данных // *Вестник РУДН, серия Информатизация образования*, № 1.
2. Аверкиева Е. С. (2015). Роль формальных и неформальных институтов в институциональной структуре общества // *Экономическое развитие в условиях глобализации*. Сборник статей. Ростов-на-Дону: Изд-во «Содействие – XXI век», с. 104–113.
3. Аверкиева Е. С. (2016). Институциональные ограничения свободы выбора в контексте получения образовательной услуги // *Междисциплинарность в современном социально-гуманитарном знании: материалы Всероссийской научной конференции (Ростов-на-Дону, 22–23 июня 2016 г.)*. Ч. 2. Ростов-на-Дону: Издательство Южного федерального университета, с. 390–401.
4. Аверкиева Е. С. (2017). Свобода выбора и формализм в сфере дополнительного образования // *Междисциплинарность в современном социально-гуманитарном знании – 2017. Академический мир в междисциплинарных практиках: материалы Второй ежегодной Всероссийской научной конференции (Ростов-на-Дону, 22–24 июня 2017 г.)*. Т. 2. Ростов-на-Дону; Таганрог: Издательство Южного федерального университета, с. 15–25.
5. Акерлоф Д. А. и Крэнтон Р. Е. (2010). Экономика идентичности. Как наши идеалы и социальные нормы определяют, кем мы работаем, сколько зарабатываем и насколько счастливы. М.: Карьера Пресс.
6. Акерлоф Дж. и Шиллер Р. (2010). *Spiritus Animalis*. Как человеческая психология управляет экономикой. М.: Юнайтед Пресс.
7. Акерлоф Дж. (1994). Рынок «лимонов»: неопределённость качества и рыночный механизм // *THESIS*, Вып. 5, с. 91–104.
8. Аксенова Э. А. Тенденции развития непрерывного образования в США: социально-экономический аспект. ([http://pedagog.vlsu.ru/fileadmin/Dep\\_pedagogical/Lerner2013/Aksenova\\_EH.A..pdf](http://pedagog.vlsu.ru/fileadmin/Dep_pedagogical/Lerner2013/Aksenova_EH.A..pdf) – Дата обращения: 01.09.2017).
9. Аржанова И. В. (2016). Представление результатов мониторинговых визитов (Национальный фонд подготовки ка-

дров). (<http://flagshipuniversity.ntf.ru/project> – Дата обращения: 13.10.2017).

10. Ариели Д. (2013). Предсказуемая рациональность. Скрытые силы, определяющие наши решения. М.: Манн, Иванов и Фербер.

11. Арментано Д. Т. (2005). Антитраст против конкуренции. М.: Альпина Бизнес Букс.

12. Артур Б. (2003). Индуктивное мышление и ограниченная рациональность // *Экономический вестник Ростовского государственного университета*, Т. 1, № 3, с. 53–61.

13. Архипов А. Ю. и Шевчук Е. В. (2013). Государственно-частное партнерство как институт модернизации сферы образовательных услуг: международный и отечественный опыт. М.: Вузовская книга.

14. Бабинцев В. П. (2014). Бюрократизация регионального вуза // *Высшее образование в России*, № 2, с. 30–37.

15. Бабинцев В. П. и Римский В. П. (2014). Бюрократизация вуза как антиинтеллектуальный процесс // *Наука. Искусство. Культура*, № 4, с. 5–17.

16. Балацкий Е. В. (2005). Диссертационная ловушка // *Свободная мысль-XXI*, № 2, с. 92–104.

17. Балацкий Е. В. (2013). Административная конкуренция на российском рынке высшего экономического образования // *Экономика образования*, № 4, с. 12–23.

18. Балацкий Е. В. (2014а). Академическая рента в период реформ: анатомия диссипации // *Вестник УрФУ. Серия: Экономика и управление*, № 5, с. 157–171.

19. Балацкий Е. В. (2014б). Как из высшего образования в России раздули пузырь // *Капитал страны*. 14 ноября 2014. (<http://kapital-rus.ru/articles/article/266318> – Дата обращения: 24.03.2015).

20. Балацкий Е. В. (2014в). Как из высшего образования в России раздули пузырь // *Проблемы управления в социальных системах*, Т. 11, № 7, с. 56–82.

21. Балацкий Е. В. (2014г). Материальное стимулирование и международная конкурентоспособность российских вузов // *Общество и экономика*, № 6, с. 174–184.

22. Балацкий Е. В. (2014д). Синдром аритмии реформ в системе высшего образования // *Журнал Новой экономической ассоциации*,

№ 4, с. 111–140. (<http://www.econorus.org/repec/journal/2014-24-111-140r.pdf> – Дата обращения: 23.12.2016).

23. Бандурин А. П. и Серезникова Т. Л. (2015). О рациональности в социальной регуляции образовательного пространства России // *Вестник Южно-Российского государственного технического университета (НПИ)*, № 4, с. 149–154.

24. Бандурин А. П. и Серезникова Т. Л. (2016). Возрастание регулятивной роли бюрократической рациональности в современных вузах в современных вузах // *Актуальные проблемы правоприменительной и правоохранительной деятельности в современных условиях*. Новочеркасск: Изд-во Южно-Российского гос. политехн. Ун-та (НПИ) имени М. И. Платова, с. 3–6.

25. Барбер М., Доннелли К. и Ризви С. (2013). Накануне схода лавины. Высшее образование и грядущая революция // *Вопросы образования*, № 3, с. 152–229.

26. Бергер П. и Лукман Т. (1995). Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М.: Медиум.

27. Блауг М. (2004). Методология экономической науки, или Как экономисты объясняют. М.: НП «Журнал Вопросы экономики».

28. Богданова И. Н. (2013). Студенчество современной России: на пути к постматериалистическим ценностям? // *Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, № 3(29), ч. II.

29. Болонья глазами студентов и аспирантов (2007). Отчет о проведении исследования. ГУ Высшая школа экономики. (<http://window.edu.ru/resource/902/61902/files/52291.pdf#page=4&zoom=auto,-66,313> – Дата обращения: 27.07.2015).

30. Бондаренко Н. В. (2017). Становление в России непрерывного образования: анализ на основе результатов общероссийских опросов взрослого населения страны. Информационный бюллетень. Москва: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», (Мониторинг экономики образования; № 5 (104)).

31. Булгакова Н. (2013а). Лики симулякра // *Еженедельная газета научного сообщества «Поиск»*. (<http://www.poisknews.ru/theme/science-politic/6808/> – Дата обращения: 07.06.2017).

32. Булгакова Н. (2013б). После канонады. Преподавателей вузов зовут в наступление // *Еженедельная газета научного сообще-*



ства «Поиск». (<http://www.poisknews.ru/theme/edu/8211/> – Дата обращения: 07.06.2017).

33. Булгакова Н. (2015). Поощрять и сокращать. Преподавателей ВУЗов испытывают на эффективность // *Еженедельная газета научного сообщества «Поиск»*. (<http://www.poisknews.ru/theme/edu/13884/> – Дата обращения: 07.06.2017).

34. Веблен Т. (1984). Теория праздного класса. М.: Прогресс.

35. Вольчик В. В. (2004). Нейтральные рынки, ненейтральные институты и экономическая эволюция // *Terra Economicus*. Т. 2, № 2, с. 55–68.

36. Вольчик В. В. (2008). Эволюция институтов постиндустриальной экономики в контексте дихотомии Веблена // *Terra Economicus*, Т. 6, № 2, с. 53–65.

37. Вольчик В. В. (2013). Реформирование российской системы высшего образования: роль мифов и институтов // *Terra Economicus*, Т. 11, № 2, с. 94–103.

38. Вольчик В. В. (2015). Институциональные изменения и адаптивное поведение в сфере образования (на примере беспрофильного бакалавриата) // *Высшее образование в России*, № 8–9, с. 98–104.

39. Вольчик В. В. (2016). Реформы в сфере высшего образования: институты, доверие и контроль // *Проблемы современной экономики и институциональная теория: сборник тезисов докладов* / под ред. Р. М. Нуреева. М.: Финансовый университет.

40. Вольчик В. В. и Бережной И. В. (2009). Иерархия и комплементарность институтов в рамках хозяйственного порядка // *Terra Economicus*, Т. 7, № 2, с. 65–73.

41. Вольчик В. В. и Бережной И. В. (2012). Отбор и экзакпация институтов: роль групп специальных интересов (глава 8) // *Эволюционная и институциональная экономическая теория: дискуссии, методы и приложения* / Под. ред. Архипова А. Ю., Кирдиной С. Г., Мартишина Е. М. СПб: Алетейя.

42. Вольчик В. В. и Зотова Т. А. (2011). Адаптивная рациональность и экономическое поведение в эволюционном контексте // *Terra Economicus*, Т. 9, № 4, с. 54–64.

43. Вольчик В. В. и Кривошеева-Медянцева Д. Д. (2015а). Исследование институциональной структуры сферы образования: основные концепты и теоретические рамки // *Terra Economicus*, Т. 13, № 2, с. 131–142.

44. Вольчик В. В. и Кривошеева-Медянцева Д. Д. (2015б). Перспективы развития российского высшего образования в контексте институциональных реформ // *Долгосрочные тренды развития экономического образования в современной России*. Ростов-на-Дону: Издательство Южного федерального университета, с. 26–32.

45. Вольчик В. В. и Кривошеева-Медянцева Д. Д. (2016а). Реформы в сфере высшего образования: роль институтов и социального капитала // *Journal of Institutional Studies (Журнал институциональных исследований)*, Т. 8, № 2, с. 87–104.

46. Вольчик В. В. и Кривошеева-Медянцева Д. Д. (2016б). Реформы в сфере российского высшего образования и адаптивное поведение // *Россия в глобальной экономике: вызовы и институты развития. Материалы III Международного политэкономического конгресса и VI Международной научно-практической конференции (Ростов-на-Дону, 26–28 мая 2016 г.)*. Ростов-на-Дону: Фонд науки и образования.

47. Вольчик В. В. и Посухова О. Ю. (2016). Прекариат и профессиональная идентичность в контексте институциональных изменений // *Terra Economicus*, Т. 14, № 2.

48. Вольчик В. В., Зотова Т. А., Филоненко Ю. В., Фурса Е. В. и Кривошеева-Медянцева Д. Д. (2015). Идентификация направлений институциональных изменений в сфере российского высшего образования // *Journal of Economic Regulation (Вопросы регулирования экономики)*, Т. 6, № 2, с. 114–131.

49. Вольчик В. В., Кот В. В. и Ширяев И. М. (2015). Институты и организации сферы высшего образования (на примере Ростовской области) // *Journal of Economic Regulation (Вопросы регулирования экономики)*, Т. 6, № 4, с. 6–27. |

50. Вольчик В. В., Филоненко Ю. В. и Кривошеева-Медянцева Д. Д. (2015). Адаптивная рациональность, адаптивное поведение и институты // *Journal of Institutional Studies (Журнал институциональных исследований)*, Т. 7, № 4, с. 138–156.

51. Вольчик В. В., Филоненко Ю. В. и Кривошеева-Медянцева Д. Д. (2016). Адаптивная рациональность в процессе формирования и изменения институтов // *Экономическая психология: прошлое, настоящее, будущее. Вып. 3. Материалы Второй международной научно-практической конференции 24–28 мая 2016 г.* / под ред. А. Н. Неверова, А. В. Латкова. В 2-х ч. Ч. 1. Саратов: ЦПЭИ СНЦ РАН; Амирит, 312 с., с. 26–33.

52. Вольчик В. В., Филоненко Ю. В., Аверкиева Е. С. и Ширяев И. М. (2016). Бюрократизация и адаптивное поведение в сфере высшего образования // *Journal of Economic Regulation (Вопросы регулирования экономики)*, Т. 7, № 4, с. 57–71.

53. Вольчик В. В., Фурса Е. В., Кривошеева-Медянцева Д. Д. и Оганесян А. А. (2016). Адаптивное поведение и институты в организации учебного процесса // *Terra Economicus*, Т. 14, № 4, с. 119–141.

54. Вольчик В. В., Фурса Е. В., Филоненко Ю. В. и Кривошеева-Медянцева Д. Д. (2017). Специфика адаптивных стратегий в сфере дополнительного профессионального образования: барьеры и рентоориентированное поведение // *Journal of Economic Regulation (Вопросы регулирования экономики)*, Т. 8, № 3, с. 103–119.

55. Вольчик В. В., Фурса Е. В., Ширяев И. М., Зотова Т. А. и Кот В. В. (2016). Институциональная и организационная структуры дополнительного профессионального образования в Ростовской области // *Государственное и муниципальное управление. Ученые записки СКАГС*, № 4, с. 79–91.

56. Высшее образование в России: качество, ценность, востребованность (2011). Доклад ВЦИОМ. Москва. ([http://wciom.ru/fileadmin/file/reports\\_conferences/2011/2011-12-14-obrazovanie.pdf](http://wciom.ru/fileadmin/file/reports_conferences/2011/2011-12-14-obrazovanie.pdf)) – Дата обращения: 01.08.2017).

57. Городникова Н. В., Гостева С. Ю., Гохберг Л. М., Грачева Г. А., Кузнецова И. А., Писляков В. В., Ратай Т. В., Росовецкая Л. А., Сагиева Г. С., Финагина Е. Б. и Шестакова Л. А. (2009). Индикаторы науки-2009: стат. сб. Москва: ГУ-ВШЭ.

58. Грейф А. (2013). Институты и путь к современной экономике. Уроки средневековой торговли. М.: Изд. дом Высшей школы экономики.

59. Грэхэм Л. (2014). Сможет ли Россия конкурировать? История инноваций в царской, советской и современной России. М.: ООО «Манн, Иванов и Фербер».

60. Гурьева Л. К. и Кабисов М. Е. (2009). Современные тенденции развития дополнительного образования в России // *Экономика и эффективность организации производства. Сборник научных трудов по итогам международной научно-технической конференции. Выпуск 10*. Брянск: БГИТА, с. 110–114.

61. Деева Н. В. (2015). Общественный договор и проблемы современного образования в России // *Австрийский журнал гуманитарных и общественных наук*, № 5–6, с. 91–93.

62. Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации (2016). / Под науч. ред. М. В. Новикова. Ярославль: РИО ЯГПУ, 200 с.

63. Дорохина О. и Левинский Д. (2016). Как поработал Дмитрий Ливанов // *Коммерсантъ*, 19 августа. ([http://www.kommersant.ru/doc/3069339?utm\\_source=kommersant&utm\\_medium=all&utm\\_campaign=spec](http://www.kommersant.ru/doc/3069339?utm_source=kommersant&utm_medium=all&utm_campaign=spec) – Дата обращения: 23.12.2016).

64. Дружилов С. А. (2012). Кризис отечественного высшего профессионального образования как следствие деструктивных реформ // *Психология, социология и педагогика*, № 8. (<http://psychology.snauka.ru/2012/08/955> – Дата обращения: 02.12.2016).

65. Ефимов В. М. (2011а). Дискурсивный анализ в экономике: пересмотр методологии и истории экономической науки (часть 1) // *Экономическая социология*, Т. 12, № 3, с. 15–53.

66. Ефимов В. М. (2011б). Дискурсивный анализ в экономике: пересмотр методологии и истории экономической науки (часть 2) // *Journal of Economic Regulation (Вопросы регулирования экономики)*, Т. 2, № 3, с. 5–79.

67. Ефимов В. М. (2014). Как капитализм, университет и математика сформировали магистральное направление экономической дисциплины // *Научный ежегодник Института философии и права Уральского отделения Российской академии наук*, Т. 14, Вып. 2, с. 5–51.

68. Ефимов В. М. (2016). Экономическая наука под вопросом: новые методология, история и исследовательские практики: Монография. М.: Курс, НИЦ ИНФРА-М, 352 с.

69. Закон Гудхарта // Википедия – свободная энциклопедия. ([https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%97%D0%B0%D0%BA%D0%BE%D0%BD\\_%D0%93%D1%83%D0%B4%D1%85%D0%B0%D1%80%D1%82%D0%B0](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%97%D0%B0%D0%BA%D0%BE%D0%BD_%D0%93%D1%83%D0%B4%D1%85%D0%B0%D1%80%D1%82%D0%B0) – Дата обращения: 23.12.2016).

70. Замошникова Н. Н. (2015). Развитие системы высшего профессионального образования в Российской Федерации с 1990 по 2015 годы: взгляд из региона // *Учёные записки Забайкальского государственного университета*, Т. 63, № 4, с. 99–108.

71. Заостровцев А. (2002). Экономическая теория бюрократии по Нисканену // *Экономическая школа. Аналитическое приложение*, Т. 1, № 1, с. 148–180.

72. Заостровцев А. П. (2014). Экономист об истории: концепция Дейдры Макклоски // *Вопросы экономики*, № 12, с. 129–146.

73. Знания дают энергию (интервью с замминистра образования и науки Л. Огородовой) (2017) // *Российская газета*, № 7378(212), 20 сентября.

74. Zubok Yu. A. и Chuprov V. I. (2013). Социокультурный механизм формирования отношения молодежи к образованию // *Социологические исследования*, № 1, с. 78–90.

75. Зырянов В. В., Котловский И. Б. и Синяков А. В. (2012). Готовность вузов к реализации ФГОС ВПО (организационный аспект) // *Высшее образование*, № 13, с. 3–13.

76. Иванов В. Г. (2011). «Естественный уровень образования» как фактор стабильности политического режима. Часть I // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Политология*, № 4, с. 5–28.

77. Иванов В. Г. (2012). «Естественный уровень образования» как фактор стабильности политического режима. Часть II // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Политология*, № 1, с. 35–56.

78. Игнатова Т. В. (2014). Резервы развития новой модели дополнительного профессионального образования государственных и муниципальных служащих // *Электронный вестник Ростовского социально-экономического института. Научно-образовательный электронный журнал*, № 1, с. 62–67. (<http://www.rsei.ru/ru/ezurnal/6/vip2014-1.pdf> – Дата обращения: 05.10.2016).

79. Институциональная трансформация экономики: российский вектор новой индустриализации: материалы IV Международной научной конференции: в 2 ч. (отв. ред.: Е. А. Капогузов, Г. М. Самошилова). Омск: Изд-во Ом. гос. ун-та, 2015.

80. Интервью с Рональдом Коузом на учредительной конференции Международного общества новой институциональной экономики в Сент Луисе, 17 сентября 1997 г. (1999). // *Квартальный бюллетень Клуба экономистов*, Вып. 1, № 4.

81. Информационно-аналитические материалы по результатам проведения мониторинга деятельности образовательных

организаций высшего образования 2015 года. Ростовская область. (2015). (<http://indicators.miccedu.ru/monitoring/material.php?type=2&id=10703> – Дата обращения: 30.11.2015).

82. Камалеева А. Р. и Маряшина И. В. (2011). Использование рейтинговой системы контроля и оценки знаний, умений, навыков и компетенций для повышения качества обученности учащейся молодежи (на примере обучения предметам естественнонаучного цикла): колл. мон. Казань: ТГГТУ.

83. Камалеева А. Р., Грузкова С. Ю. и Русскова О. Б. (2014). Диагностический инструментарий оценивания результатов обучения в системе профессионального образования // *Вестник ТГПУ*, № 11(152), с. 134–139.

84. Капогузов Е. А. (2012). Теория общественного выбора как теоретический фундамент реформ государственного управления // *Вестник НГУ. Серия: Социально-экономические науки*, Т. 12, Вып. 2, с. 21–30.

85. Квале С. (2009). Исследовательское интервью. М.: Смысл.

86. Кирдина С. Г., Рубинштейн А. А. и Толмачева И. В. (2010). Некоторые количественные оценки институциональных изменений: опыт исследования российского законодательства // *Terra Ecomoticus*, Т. 8, № 3, с. 8–22.

87. Клейнер Г. Б. (2004). Эволюция институциональных систем. М.: Наука, 240 с.

88. Кликунов Н. Д. (2017). Влияние сетевых технологий на трансформацию высшего образования в России // *Высшее образование в России*, № 4, с. 78–85.

89. Ключарев Г. А. (2015). О некоторых «популярных» реформах в российском образовании // *Грани российского образования*. М.: Центр социологических исследований.

90. Ключарев Г. А., Латов Ю. В., Диденко Д. В. и Латова Н. В. (2013). Непрерывное образование, человеческий капитал и социально-экономические неравенства в условиях трансформаций // *Вестник РГНФ*, № 13.

91. Клямкин И. М. и Тимофеев Л. (2000). Теневая Россия: экономико-социологическое исследование. М.: Российский гос. гуманитарный университет, 595 с.

92. Ковалева Н. В., Бородина Д. Р. и Ковалева Л. Э. (2013). Спрос и предложение на рынке дополнительного профессиональ-

ного образования // *Дополнительное профессиональное образование в стране и мире*, № 6(6), с. 34–40.

93. Коломбатто Э. (2016). Рынки, мораль и экономическая политика: новый подход к защите экономики свободного рынка. Москва: Мысль.

94. Коммонс Дж. (2011). Правовые основания капитализма. М.: ГУ ВШЭ.

95. Коммонс Дж. (2012). Институциональная экономика // *Terra Ecomotiscus*, Т. 10, № 3, с. 69–76.

96. Концепция развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года. ([http://www.dpo-edu.ru/?page\\_id=13095](http://www.dpo-edu.ru/?page_id=13095) – Дата обращения: 21.08.2017).

97. Котлярова И. О. (2011). Управление корпоративным дополнительным профессиональным образованием в университете // *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки*, № 38, с. 21–25.

98. Коуз Р. (2007). Фирма, рынок и право. М.: Новое издательство.

99. Кругман П., Веллс Р. и Олни М. (2011). Основы экономикс. СПб.: Питер.

100. Курбатова Л. Н. (2012). Роль высшего образования в институционализации российского «привилегированного класса» // *Высшее образование в России*, № 5, с. 115–121.

101. Курбатова М. В. (2016). Реформа высшего образования как институциональный проект российской бюрократии: содержание и последствия // *Мир России*, № 4, с. 59–86.

102. Курбатова М. В. и Донова И. В. (2015). Эффекты внешнего контроля деятельности преподавателей российских вузов // *Вестник Омского университета. Сер. «Экономика»*, № 2, с. 17–21.

103. Курбатова М. В. и Каган Е. С. (2016). Оппортунизм преподавателей вузов как способ приспособления к усилению внешнего контроля деятельности // *Journal of Institutional Studies (Журнал институциональных исследований)*, Т. 8, № 3, с. 116–136.

104. Курбатова М. В., Апарина Н. Ф., Донова И. В. и Каган Е. С. (2014). Формализация деятельности преподавателя и эффективность деятельности вузов // *Terra Ecomotiscus*, Т. 12, № 4, с. 33–51.

105. Курбатова М. В., Каган Е. С. и Апарина Н. Ф. (2015). Поведение работников вузов в условиях реформирования высшего



профессионального образования: проблема выбора // *Социологические исследования*, № 2, с. 122–133.

106. *Лакатос И.* (1995). Фальсификация и методология научно-исследовательских программ. М.: Медиум.

107. *Лефевр В. А.* (1973). Конфликтующие структуры. М.: Советское Радио.

108. *Макарова М. Н. и Федорова О. Г.* (2013). Оценка балльно-рейтинговой системы студентами и преподавателями УдГУ (результаты социологического исследования) // *Вестник УдГУ*, Вып. № 1, с. 17–22.

109. *Малышева Л. А.* (2012). Бизнес-образование в вузе: точки роста или непрофильный бизнес? // *Университетское управление: практика и анализ*, № 3, с. 49–55.

110. *Мамедов О. Ю.* (2010). Коррупция, коммерциализация и бюрократизм в американских вузах // *Terra Ecomicus*, Т. 8, № 3.

111. *Мещангина Е. И.* (2013). Реформы в системе высшего образования (1990–2000 гг.) // *Теория и практика общественного развития*, № 1, с. 236–238.

112. *Мизес Л.* (1993). Бюрократия. Запланированный хаос. Антикапиталистическая ментальность. М.: Дело, Catallaxy.

113. *Мизес Л.* (1999). Индивид, рынок и правовое государство. СПб.: Пневма.

114. *Мизес Л.* (2000). Человеческая деятельность: Трактат по экономической теории. М.: Экономика.

115. *Мизес Л.* (2007). Место экономической науки в обществе // *Уэрта де Сото Х.* Австрийская экономическая школа: рынок и предпринимательское творчество. Челябинск: Социум.

116. Мониторинг непрерывного профессионального образования: позиции работодателей и работников (2015). / Е. М. Авраамова, Т. Л. Клячко, Д. М. Логинов. М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 60 с.

117. *Мосичева И. А.* (2011). Реализация программ ДПО в условиях совершенствования нормативной базы профессионального образования // *Высшее образование в России*, № 8–9.

118. *Мясоедов С. П.* (2012). Российское бизнес-образование без государственного регулирования: время перемен и системных решений // *Информационно-аналитический журнал «Бизнес-образование»*, № 2(32).



119. Налетова И. В. (2015). Высшее образование как социальный капитал // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Общественные науки*, № 1(1), с. 38–43.
120. Норт Д. (1997). Институты, институциональные изменения и функционирование экономики. М.: Фонд экономической книги «Начала».
121. Норт Д. (2000). Пять тезисов об институциональных изменениях // *Квартальный бюллетень клуба экономистов*, № 4, с. 3–15.
122. Норт Д. (2010). Понимание процесса экономических изменений. М.: ГУ ВШЭ.
123. Нуреев Р. М. (2006). Власть-Собственность в современной России (как проблема зависимости от траектории предшествующего развития) // *Интернет-конференция «Россия: варианты институционального развития»*. (<http://ecsocman.hse.ru/text/16207454/> – Дата обращения: 21.09.2016).
124. О первоочередных мерах по развитию образования в РСФСР. (1995). Справочник менеджера по образованию. Т. 1. Москва.
125. Оганесян А. А. и Устинов Д. Ю. (2015). Теоретические подходы к анализу адаптивного поведения: сравнительный анализ // *Экономическое развитие в условиях глобализации*. Ростов-на-Дону: Содействие – XXI век, с. 130–137.
126. Олсон М. (1995). Логика коллективных действий. Общественные блага и теория групп. М.: ФЭИ.
127. Основные направления перестройки высшего и среднего профессионального образования в стране. (1992). Москва.
128. Официальный портал Правительства Ростовской области. (Не датировано). (<http://www.donland.ru/documents/> – Дата обращения: 08.10.2016).
129. Панфилова Т. В. (2010). Реформирование высшего образования в России: демократизация или бюрократизация? // *Общественные науки и современность*, № 4.
130. Парахина О. В. (2013). Современные тенденции системы дополнительного профессионального образования в России // *Фундаментальные исследования*, № 6 (часть 2), с. 445–448.
131. Паспорт приоритетного проекта «Развитие экспортного потенциала российской системы образования» в ред. Протокола от

30 мая 2017 года № 6. (<http://government.ru/news/28013/> – Дата обращения: 07.07.2017).

132. Полтерович В. М. (1999). Институциональные ловушки и экономические реформы // *Экономика и математические методы*, Т. 35, Вып. 2, с. 3–20.

133. Попов Д. П. (2011). Реформа высшего образования глазами преподавателей и студентов уральских ВУЗов: социологический опрос // *Вопросы управления*, № 2.

134. Поннер К. (1993). Нищета историцизма. М.: Прогресс-VIA.

135. Постановление Правительства РФ от 19.08.2009 г. № 667 «О проведении эксперимента по созданию прикладного бакалавриата в образовательных учреждениях среднего профессионального и высшего профессионального образования». (<http://ivo.garant.ru/#/document/196158/> – Дата обращения: 10.05.2017).

136. Приказ Министерства образования и науки РФ от 23.07.2013 г. № 611 «Об утверждении Порядка формирования и функционирования инновационной инфраструктуры в системе образования». (<http://base.garant.ru/70435666/#ixzz4yxv8LE5U> – Дата обращения: 10.09.2017).

137. Программа реформирования и развития системы образования РФ в условиях углубления социально-экономических реформ. (1992). ([http://old.gnpbu.ru/downloads/dneprov/Dneprov\\_Programma%20reformirovania\\_.pdf](http://old.gnpbu.ru/downloads/dneprov/Dneprov_Programma%20reformirovania_.pdf) – Дата обращения: 13.12.2015).

138. Публичная декларация целей и задач Министерства образования и науки Российской Федерации на 2016 год // Министерство образования и науки Российской Федерации. ([http://минобрнауки.рф/open\\_ministry/public-declaration](http://минобрнауки.рф/open_ministry/public-declaration) – Дата обращения: 12.12.2016).

139. Райнерт Э. С. (2011). Как богатые страны стали богатыми, и почему бедные страны остаются бедными. Москва: Изд. дом Гос. ун-та – Высшей школы экономики.

140. Распределение занятого населения, проходящего обучение по программам дополнительного профессионального образования, по видам экономической деятельности на основной работе и возрастным группам. 2015. ([http://www.gks.ru/free\\_doc/new\\_site/population/trud/obraz/index.html](http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/trud/obraz/index.html) – Дата обращения: 23.07.2017).

141. Реализация Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации». (Не датировано). ([http://273-фз.пф/voprosy\\_i](http://273-фз.пф/voprosy_i)

otvety/pedagogov-nashey-shkoly-vse-chashche-otpravlyayut-na-kursy-povysheniya-kvalifikacii – Дата обращения: 10.10.2016).

142. Реестр лицензий на образовательную деятельность, выданных Рособрандзором. (Не датировано). ([http://www.obrnadzor.gov.ru/ru/activity/main\\_directions/licensing/search\\_lic/](http://www.obrnadzor.gov.ru/ru/activity/main_directions/licensing/search_lic/) – Дата обращения: 24.10.2015).

143. Реестр организаций, осуществляющих образовательную деятельность по имеющим государственную аккредитацию образовательным программам. (Не датировано). (<http://accredreestr.obrnadzor.gov.ru/> – Дата обращения: 24.10.2015).

144. Резерфорд М. (2012). Полевые, тайные и включенные наблюдатели в американской экономике труда: 1900–1930 годы // *Terra Economicus*, Т. 10, № 4, с. 91–106.

145. Рейтинг вузов мира U.S.News (2015). ([http://www.educationindex.ru/article\\_ranking-usnews-2015.aspx](http://www.educationindex.ru/article_ranking-usnews-2015.aspx) – Дата обращения: 13.12.2015).

146. Ридингс Б. (2010). Университет в руинах. М.: Изд. Дом ГУ – Высшей школы экономики.

147. Росстат. (1996). Российский статистический ежегодник. 1996: Стат.сб. М.: Госкомстат России.

148. Росстат. (1999а). Регионы России: Стат. сб. В 2 т. Т.1. Москва: Госкомстат России.

149. Росстат. (1999б). Регионы России: Стат. сб. В 2 т. Т.2. Москва: Госкомстат России.

150. Росстат. (2002). Регионы России. Социально-экономические показатели. 2002: Стат. сб. Москва: Госкомстат России.

151. Росстат. (2012). Регионы России. Социально-экономические показатели. 2012: Стат. сб. Москва: Росстат.

152. Росстат. (2014а). Общая численность населения и в трудоспособном возрасте по субъектам Российской Федерации в среднем за 2013 г. ([http://www.gks.ru/bgd/regl/B14\\_111/Main.htm](http://www.gks.ru/bgd/regl/B14_111/Main.htm) – Дата обращения: 05.10.2016).

153. Росстат. (2014б). Регионы России. Социально-экономические показатели. 2014: Стат. сб. Москва: Росстат.

154. Росстат. (2014в). Социально-экономические показатели Российской Федерации в 1991–2013 гг. (приложение к сборнику «Российский статистический ежегодник. 2014»). ([http://www.gks.ru/free\\_doc/doc\\_2014/year/pril\\_year14.xls](http://www.gks.ru/free_doc/doc_2014/year/pril_year14.xls) – Дата обращения: 29.11.2015).

155. Росстат. (2015). Демографическая база данных. ([http://www.gks.ru/scripts/db\\_inet/dbinet.cgi](http://www.gks.ru/scripts/db_inet/dbinet.cgi) – Дата обращения: 29.11.2015).
156. Росстат. (2016). Регионы России. Социально-экономические показатели. 2016: Стат. сб. Москва: Росстат.
157. Росстат. (Не датировано). Дополнительное профессиональное образование. ([http://www.gks.ru/free\\_doc/](http://www.gks.ru/free_doc/) – Дата обращения: 08.10.2016).
158. Ростовстат. (2012). Ростовская область в цифрах 2011: Стат. сб. Ростов-на-Дону: Ростовстат.
159. Ростовстат. (2014). Ростовская область в цифрах 2013: Стат. сб. Ростов-на-Дону: Ростовстат.
160. Ростовстат. (2015). Образовательные организации высшего профессионального образования. ([http://rostov.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat\\_ts/rostov/ru/statistics/sphere/](http://rostov.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_ts/rostov/ru/statistics/sphere/) – Дата обращения: 02.11.2015).
161. Ротбард М. (2007). Предисловие // *Мизес Л.* Теория и история: интерпретация социально-экономической эволюции. Челябинск: Социум.
162. Рыбакова А. И. (2015). Дополнительное профессиональное образование как один из показателей качества российского профессионального образования // *Развитие образования, педагогики и психологии в современном мире.* / Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. Выпуск II. Воронеж, с. 113–115.
163. Савинков В. И. и Бакланов П. А. (2017). Востребованность и оценка населением качества образования. / Под ред. акад. Г. В. Осипова. М.: Институт социально-политических исследований РАН.
164. Саймон Г. А. (1993). Рациональность как процесс и продукт мышления // *THESIS*, Вып. 3, с. 16–38.
165. Сапир Ж. (2001). К экономической теории неоднородных систем. Москва: Изд. дом ГУ-ВШЭ.
166. Серякова С. Б. и Кравченко В. В. (2012). Общее и особенное в отечественном и западноевропейском дополнительном профессиональном образовании // *Вестник Воронежского государственного технического университета*, Т. 8, № 10–2, с. 30–35.
167. Смолин О. Н. (2015). Высшее образование: борьба за качество или покушение на человеческий потенциал? // *СОЦИС*, № 6, с. 91–101.

168. Союз ДПО. 2017. (<http://www.dpo-edu.ru> – Дата обращения: 01.09.2017).
169. Справка о состоянии сферы непрерывного образования взрослых в Российской Федерации. Приложение 1 к Концепции развития непрерывного образования взрослых в РФ. 2017. ([http://www.dpo-edu.ru/?page\\_id=13095](http://www.dpo-edu.ru/?page_id=13095) – Дата обращения: 10.09.2017).
170. *Старцев Б. Ю.* (2012). Хроники образовательной политики: 1991–2011. Москва: Изд. дом Высшей школы экономики.
171. Стратегия развития ДПО в условиях сокращения государственного регулирования. (2012). Материалы X международной научно-практической конференции. – (19 – 20 апреля 2012 г., город Ярославль). Ярославль: Изд-во Академии Пастухова, 184 с.
172. *Страусс А. и Корбин Дж.* (2010). Основы качественного исследования: обоснованная теория, процедуры и техники. М.: Ком-Книга.
173. *Стэндинг Г.* (2014). Прекариат: новый опасный класс. М.: Ад МARGINЕМ Пресс.
174. *Сухарев О. С.* (2014). Теория дисфункции экономических систем и институтов. Москва: ЛЕНАНД.
175. *Тамбовцев В. Л.* (2013). Методологический анализ и развитие экономической науки // *Общественные науки и современность*, № 4, с. 42–53.
176. *Тамбовцев В. Л.* (2014а). Правила как основа институтов // *Общественные науки и современность*, № 3, с. 130–139.
177. *Тамбовцев В. Л.* (2014б). Экономическая теория неформальных институтов. М.: РГ-Пресс.
178. *Тамбовцев В. Л.* (2015а). Институты в социологии, политологии и правоведении: взгляд экономиста // *Общественные науки и современность*, № 1, с. 115–126.
179. *Тамбовцев В. Л.* (2015б). О научных основаниях реформ в сфере высшего образования // *Вестник Омского университета. Серия «Экономика»*, № 2, с. 66–70.
180. *Тамбовцев В. Л.* (2015в). Социальная политика: нерешённая задача научного обоснования // *Общественные науки и современность*, № 6, с. 5–13.
181. *Татарникова А. А.* (2007). Дополнительное профессиональное образование как составная часть непрерывного

профессионального образования // *Вестник Томского государственного университета*, № 299, с. 144–149.

182. Трудовой кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 № 197-ФЗ (ред. от 29.07.2017) (с изм. и доп. 01.10.2017). ([http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_34683/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34683/) – Дата обращения: 13.03.2017).

183. *Уильямсон О.* (1993а). Поведенческие предпосылки современного экономического анализа // *THESIS*, Вып. 3, с. 39–49.

184. *Уильямсон О. Е.* (1993б). Поведенческие предпосылки современного экономического анализа // *THESIS*, Вып. 3, с. 39–49.

185. *Уэрта де Сото Х.* (2011). Социально-экономическая теория динамической эффективности. Челябинск: Социум.

186. Федеральная программа развития образования. Приложение к Федеральному закону «Об утверждении Федеральной программы развития образования» от 10 апреля 2000 г. № 51-ФЗ. (2000). ([http://www.rg.ru/official/doc/federal\\_zak/51\\_fz\\_pril.htm](http://www.rg.ru/official/doc/federal_zak/51_fz_pril.htm) – Дата обращения: 13.12.2015).

187. Федеральный закон № 273-ФЗ от 29.12.2012 «Об образовании в РФ». ([http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) – Дата обращения: 01.08.2017).

188. *Филоненко В. И.* и *Филоненко Ю. В.* (2013). Гендерные траектории поведения студентов: особенности и тенденции // *Философия права*, № 3(58), с. 61–68.

189. *Фурун А. Г.* и *Манукянц С. В.* (2017). Инновационная площадка как институт оптимизации транзакционных издержек в сфере образования // *Современные технологии управления*, № 3(75). ([http://uecs.ru/index.php?option=com\\_flexicontent&view=items&id=4171](http://uecs.ru/index.php?option=com_flexicontent&view=items&id=4171) – Дата обращения: 10.08.2017).

190. *Фурса Е. В., Оганесян А. А. и Устинов Д. Ю.* (2016). Высшее образование и государственные реформы: качественный анализ / *Сборник докладов и выступлений участников Всероссийской научной конференции «Междисциплинарность в современном социально-гуманитарном знании»* (22–23 июня 2016, Ростов-на-Дону). Ростов-на-Дону: Издательство ЮФУ.

191. *Фуруботн Э. Г.* и *Рихтер Р.* (2005). Институты и экономическая теория: достижения новой институциональной экономической теории. Санкт-Петербург: Издательский Дом Санкт-Петербургского государственного университета.

192. Хагуров Т. А. (2013). Реформа образования глазами учителей и преподавателей: опыт социологического исследования. М., Краснодар: Парабеллум.
193. Хайек Ф. А. (2001). Индивидуализм и экономический порядок. М.: Изограф.
194. Хайек Ф. А. (2011). Индивидуализм и экономический порядок. М.: Социум.
195. Ходжсон Дж. (2007). Что такое институты? // *Вопросы экономики*, № 8, с. 28–48.
196. Царахова Л. Н., Андреева И. Н. и Левкова И. Н. (2015). Перспективы создания инновационно-ориентированной региональной системы дополнительного высшего профессионального образования по специальности «Фармация». Владикавказ: Северо-Осетинский государственный университет им. К. Л. Хетагурова.
197. Чигвинцева Е. С. (2009). Дихотомия Веблена-Айерса и развитие человеческого капитала в российских условиях (на примере сферы образования) // *Теории и парадоксы институциональной трансформации экономики. Сб. статей* / Под ред. О. С. Белокрыловой. Ростов-на-Дону: Содействие – XXI век, с. 138–145.
198. Шалюгина Т. А. (2011). Имитация в обществе как предмет социально-философского анализа // *Теория и практика общественного развития*, Вып. 8, с. 33–35.
199. Ширяев И. М. (2014). Экономическое значение образования в контексте теорий социального капитала и групп интересов // *Journal of Economic Regulation (Вопросы регулирования экономики)*, Т. 5, № 3, с. 55–67.
200. Ширяев И. М. (2015). Экономическая динамика в российской сфере высшего образования // *Современные тенденции экономического развития: сборник трудов научно-практической конференции молодых ученых федеральных университетов «Долгосрочные тренды развития экономического образования в современной России»*. Ростов-на-Дону: Издательство Южного федерального университета, с. 88–93.
201. Ширяев И. М. (2017а). Институциональные изменения в российском высшем образовании в контексте подходов к идентификации институтов // *Междисциплинарность в современном социально-гуманитарном знании – 2017. Академический мир в междисциплинарных практиках: материалы Второй ежегодной*



Всероссийской научной конференции (Ростов-на-Дону, 22–24 июня 2017 г.). Т. 2. Секционные доклады / Южный федеральный университет; редкол.: Е. Ю. Баженова (отв. ред.) и др. Ростов-на-Дону; Таганрог: Издательство Южного федерального университета, с. 253–262.

202. *Ширяев И. М.* (2017б). Подходы к идентификации институтов в институциональной экономике // *Journal of Institutional Studies (Журнал институциональных исследований)*, Т. 9, № 1, с. 105–116.

203. *Ширяев И. М.* (2017в). Роль знания и информации в экономике с позиций методологического субъективизма // *Экономика знаний: инновационная экосистема и новая индустриализация региона. Материалы Всероссийского молодежного инновационного форума* / научный редактор В. В. Ермоленко. Краснодар: Кубанский гос. ун-т, с. 33–42.

204. *Эльстер Ю.* (2011). Объяснение социального поведения: еще раз об основах социальных наук. М.: Изд. дом Гос. ун-та – Высшей школы экономики.

205. *Acemoglu D. and Pischke J. S.* (2000). Certification of training and training outcomes // *European Economic Review*, no. 44(4), pp. 917–27.

206. *Acemoglu D. and Pischke J. S.* (2003). Minimum wages and on-the-job training. In *Worker Well-Being and public policy* (pp. 159–202) // *Emerald Group Publishing Limited*.

207. *Acemoglu D. and Robinson J.* (2006). *Economic Origins of Dictatorship and Democracy*. Cambridge: Cambridge University Press.

208. *Acemoglu D. and Robinson J.* (2012). *The Origins of Power, Prosperity, and Poverty: Why Nations Fail*. NY: Crown Business.

209. *Alesina A. and Giuliano P.* (2015). Culture and Institutions // *Journal of Economic Literature*, vol. 53, no. 4, pp. 898–944.

210. *Arkhipov A. and Shevchuk E.* (2014). Development of Public-Private Partnership in the System of Business Education in Russia // *Proceedings of the 19th ECBE annual conference «International partnerships in business education – new strategies»*. Edinburgh, May 30 – June 1, 2014.

211. *Arthur W. B.* (1989). Competing technologies, increasing returns, and lock-in by historical events // *The Economic Journal*, no. 99, pp. 116–131.



212. *Arthur W. B.* (2013). *Complexity Economics*. Oxford: Oxford University Press.
213. *Boettke P.* and *Coyne C.* (2009). Context Matters: Institutions and Entrepreneurship // *Foundations and Trends in Entrepreneurship*, no. 5(3), pp. 135–209.
214. *Bollag B.* (1990). In Both East and West, Reunification Will Bring Big Challenges to German Higher Education // *Chronicle of Higher Education*, vol. 37, no. 5, A1.
215. *Bourdieu P.* (1988). *Homo academicus*. Cambridge: Polity Press.
216. *Bowles S.* and *Naidu S.* (2006). Persistent Institutions // *Working paper*, no. 08–04–015, Santa Fe Institute.
217. *Brousseau E.* and *Raynaud E.* (2008). Climbing the Hierarchical, Ladders of Rules: The Dynamics of Institutional Frameworks // *Working paper, Economix*, University of Paris Quest La D'efense.
218. *Cameron K.* (1983). Strategic Responses to Conditions of Decline: Higher Education and the Private Sector // *Journal of Higher Education*, no. 54.
219. *Chavance B.* (2012). John Commons's organizational theory of institutions: a discussion // *Journal of Institutional Economics*, vol. 8, no. 1, pp. 27–47. (doi:10.1017/S1744137411000336).
220. *Cheng J.* (2014). Values, Predicaments, and Countermeasures for a Model Combining Learning with Working in Higher Vocational Education // *Chinese Education and Society*, vol. 47, no. 5, September–October 2014, pp. 27–37.
221. *Colombatto E.* (2013). *Markets, Morals, and Policy-Making: A New Defence of Free-Market Economics*. London, New York: Routledge.
222. *Commons J. R.* (1931). Institutional Economics // *The American Economic Review*, vol. 21, no. 4, pp. 648–657.
223. *Commons J. R.* (1998). Investigational Economics // *Samuels W. J.* (ed.) *Research in the History of Economic Thought and Methodology*. Archival Supplement 7. Greenwich, Connecticut: JAI Press Inc., pp. 39–326.
224. *Dagevos H.* (2005). Consumers as four-faced creatures. Looking at food consumption from the perspective of contemporary consumers // *Appetite*, vol. 45, no. 1, pp. 32–39.

225. David P. A. (1994). Why Are Institutions the «Carriers of History» // *Structural Change and Economic Dynamics*, vol. 5, no. 2, pp. 205–220.

226. David P. A. (2007). Path Dependence, Its Critics and the Quest for «Historical Economics» // Hodgson G. M. (ed.). *The Evolution of Economic Institutions: A Critical Reader*. Edward Elgar, pp. 120–142.

227. Dequech D. (2013). Economic Institutions: explanations for conformity and room for deviation // *Journal of Institutional Economics*, vol. 9, no. 1, pp. 81–108.

228. Dewey J. (1922). *Human Nature and Conduct: An Introduction to Social Psychology*. New York: Henry Holt.

229. DonNews. (2015). Рособrnадзор лишил Ростовский институт иностранных языков лицензии. И оштрафовал на 2 тысячи рублей. ([http://www.donnews.ru/Rosobrnadzor-lishil-Rostovskiy-institut-inostrannyh-yazykov-litsenzii\\_22281](http://www.donnews.ru/Rosobrnadzor-lishil-Rostovskiy-institut-inostrannyh-yazykov-litsenzii_22281) – Дата обращения: 07.12.2015).

230. Dustmann C. and Schönberg U. (2012). What makes firm-based vocational training schemes successful? The role of commitment // *American Economic Journal: Applied Economics*, no. 4(2), pp. 36–61.

231. Eggertsson T. (1990). *Economic behavior and institutions: Principles of Neoinstitutional Economics*. Cambridge University Press.

232. Eggertsson T. (2005). *Imperfect Institutions: Possibilities and Limits of Reform*. MI: The University of Michigan Press.

233. Eichhorst W., Rodríguez-Planas N., Schmidl R. and Zimmermann K. F. (2015). A road map to vocational education and training in industrialized countries // *ILR Review*, no. 68(2), pp. 314–337.

234. Enders J. (2006). The academic profession / In: Forest J. J. F. and Altbach P. (eds.) *International handbook of higher education*. Dordrecht: Springer, pp. 5–22.

235. Enders J., De Boer H. and Weyer E. (2013). Regulatory autonomy and performance: The reform of higher education re-visited // *Higher Education*, vol. 65, no. 1, pp. 5–23.

236. European Statistics. 2017. (<http://ec.europa.eu/eurostat/web/microdata/adult-education-survey> – Дата обращения: 11.08.2017).

237. Foss N. J. and Weber L. (2016a). Moving opportunism to the back seat: Bounded rationality, costly conflict, and hierarchical forms // *Academy of Management Review*, vol. 41, no. 1, pp. 61–79.

238. Foss N. J. and Weber L. (2016b). Expand Bounded Rationality, but Don't Throw Opportunism Out of the Car and Under the Bus: A Reply to Lumineau and Verbeke // *Academy of Management Review*, vol. 41, no. 4, pp. 741–744.

239. Fry M. and Polonsky M. J. (2004). Examining unintended consequences of marketing // *Journal of Business Research*, vol. 57, pp. 1303–1306.

240. Gambin L. (2009). Initial vocational education and training (IVET) in Europe: Review. Thesaloniki: CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training).

241. Gigerenzer G. (2003). Why does framing influence judgment? // *Journal of General Internal Medicine*, vol. 18, pp. 960–961.

242. Gigerenzer G. and Goldstein D. G. (1996). Reasoning the fast and frugal way: models of bounded rationality // *Psychological review*, vol. 103, no. 4, pp. 650–659.

243. Graham C. R., Woodfield W. and Harrison J. B. (2013). A framework for institutional adoption and implementation of blended learning in higher education // *The Internet and Higher Education*, vol. 18, no. 3, pp. 4–14. (doi:10.1016/j.iheduc.2012.09.003).

244. Greif A. (2006). Institutions and the Path to the Modern Economy. Lessons from Medieval Trade. Cambridge: Cambridge University Press.

245. Gruchy A. G. (1947). Modern Economic Thought. The American Contribution. New York: Prentice-Hall, Inc.

246. Guba E. and Lincoln Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research // Denzin N. K. and Lincoln Y. S. (eds.) *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage, pp. 105–117.

247. Gumpert P. J. (2000). Academic restructuring: Organizational change and institutional imperatives // *Higher education*, vol. 39, no. 1, pp. 67–91.

248. Hall W. A. (2013). Consumerism and consumer complexity: Implications for university teaching and teaching evaluation // *Nurse education today*, vol. 33, no. 7, pp. 720–723.

249. Halpern R. (2009). The Means to Grow Up: Reinventing Apprenticeship as a Developmental Support in Adolescence. New York: Routledge.

250. Haselton M. G., Bryant G. A., Wilke A., Frederick D. A., Galperin A., Frankenhuis W. E. and Moore T. (2009). Adaptive Rationality:

An Evolutionary Perspective on Cognitive Bias // *Social Cognition*, vol. 27, no. 5, pp. 733–763. (<http://www.gregbryant.org/soccog09.pdf> – Дата обращения: 23.10.2016).

251. Hayek F. A. (1978). The Constitution of Liberty. (<http://www.libertarianismo.org/livros/tcolfh.pdf> – Дата обращения: 20.10.2016).

252. Hédoïn C. (2017). Institutions, Rule-Following and Game Theory // *Economics and Philosophy*, vol. 33, no. 1, pp. 43–72.

253. Heikkilä E. J. (2011). An information perspective on path dependence // *Journal of Institutional Economics*, vol. 7, issue 1, pp. 23–45. (doi:10.1017/S1744137410000202).

254. Herrmann-Pillath C. (2006). Endogenous regionalism // *Journal of Institutional Economics*, vol. 2, no. 3, pp. 297–318. (doi:10.1017/s1744137406000427).

255. Hindriks F. and Guala F. (2015b). Understanding Institutions: Replies to Aoki, Binmore, Hodgson, Searle, Smith, and Sugden // *Journal of Institutional Economics*, vol. 11, no. 3, pp. 515–522.

256. Hindriks F. and Guala F. (2015a). Institutions, Rules, and Equilibria: A Unified Theory // *Journal of Institutional Economics*, vol. 11, no. 3, pp. 459–480.

257. Hochstetler T. J. (2004). Aspiring to Steeples of Excellence at German Universities // *Chronicle of Higher Education*, vol. 50, no. 47, B10.

258. Hodgson G. M. (2000). What is the essence of institutional economics? // *Journal of Economic Issues*, vol. 34, issue 2.

259. Hodgson G. M. (2004). The Evolution of Institutional Economics: Agency, Structure and Darwinism in American Institutionalism, Routledge.

260. Hodgson G. M. (2013). From Pleasure Machines to Moral Communities: An Evolutionary Economics without Homo economicus. Chicago and London: The Chicago University Press.

261. Hodgson G. M. (2015). On Defining Institutions: Rules versus Equilibria // *Journal of Institutional Economics*, vol. 11, no. 3, pp. 497–505.

262. Hoover E. and Harder M. K. (2015). What lies beneath the surface? The hidden complexities of organizational change for sustainability in higher education // *Journal of Cleaner Production*, vol. 106, pp. 175–188. (doi:10.1016/j.jclepro.2014.01.081).

263. Hoppe H.-H. (2006). *The Economics and Ethics of Private Property // Studies in Political Economy and Philosophy*. Second Edition. Auburn, Alabama: Ludwig von Mises Institute.
264. Kahneman D. (2011). *Thinking, fast and slow*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
265. Kahneman D., Slovic P. and Tversky A. (1982). *Judgment under uncertainty: Heuristics and biases*. New York: Cambridge University Press.
266. Kaufman B. E. (2007). The Institutional Economics of John R. Commons: Complement and Substitute for Neoclassical Economic Theory // *Socio-Economic Review*, vol. 5, pp. 3–45.
267. Kingston C. and Caballero G. (2009). Comparing theories of institutional change // *Journal of Institutional Economics*, vol. 5, issue 2, pp. 151–180. (doi:10.1017/S1744137409001283).
268. Kivistö J. (2008). An assessment of agency theory as a framework for the government–university relationship // *Journal of Higher Education Policy and Management*, vol. 30, no. 4, pp. 339–350.
269. Koumakhov R. (2009). Conventions in Herbert Simon’s theory of bounded rationality // *Journal of Economic Psychology*, vol. 30, no. 3, pp. 293–306.
270. Kruecken G. (2003). Mission Impossible? Institutional Barriers to the Diffusion of the «Third Academic Mission» at German Universities // *International Journal of Technology Management. Inderscience Publishers*, vol. 25, no. 1–2, pp. 18–33.
271. Krug B. and Hendrischke H. (2010). Market design in Chinese market places // *Asia Pacific Journal of Management*, vol. 29, no. 3, pp. 525–546. (doi:10.1007/s10490-010-9225-5).
272. Kvale S. (1996). *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: Sage.
273. La Cava M. (2016). Social trends in corporate education // *Next Generation Corporate Universities: Advancing Executive Learning*. Conference proceedings, Barcelona, 19–20 of May 2016.
274. Landini F. (2013). Institutional change and information production // *Journal of Institutional Economics*, vol. 9, issue 3, pp. 257–284. (doi:10.1017/S1744137413000064).
275. Libecap G. D. (1989). *Contracting for Property Rights*. Cambridge: Cambridge University Press.

276. *Lumineau F. and Verbeke A. (2016). Let's Give Opportunism the Proper Back Seat // Academy of Management Review, vol. 41, no. 4, pp. 739–754.*
277. *Maassen P. (2014). A New Social Contract for Higher Education? // Goastellec G. and Picard F. (eds.) Higher Education in Societies. A Multi Scale Perspective. Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publishers, pp. 33–50.*
278. *Machan T. R. (2002). The Right to Private Property. Stanford: Hoover Institution Press.*
279. *Malcomson J. M., Maw J. W. and McCormick B. (2003). General training by firms, apprentice contracts, and public policy // European Economic Review, no. 47(2), pp. 197–227.*
280. *March J. G. and Simon H. A. (1958/1953). Organizations (2nd ed.), Cambridge: Basil Blackwell.*
281. *McCloskey D. N. (2010). Bourgeois dignity: Why economics can't explain the modern world. Chicago: University of Chicago Press.*
282. *Meyer J. W. and Rowan B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony // The American Journal of Sociology, vol. 83, no. 2, pp. 340–363.*
283. *Mirowski Ph. (1987). The Philosophical Bases of Institutional Economics // Journal of Economic Issues, 21, pp. 1001–1038. Reprinted in: Lavoie D. (ed.) (2005). Economics and Hermeneutics. Taylor and Francis e-Library, pp. 74–110.*
284. *Muscio A., Quaglione D. and Ramaciotti L. (2016). The effects of university rules on spinoff creation: The case of academia in Italy // Research Policy, vol. 45, no. 7, pp. 1386–1396.*
285. *Naidoo R. (2008). The competitive state and the mobilised market: higher education policy reform in the United Kingdom (1980–2007) // Critique Internationale, vol. 39, April/June, pp. 47–65.*
286. *Naidoo R., Shankar A. and Veer E. (2011). The consumerist turn in higher education: Policy aspirations and outcomes // Journal of Marketing Management, vol. 27, no. 11–12, pp. 1142–1162.*
287. *Neale W. C. (1987). Institutions // Journal of Economic Issues, vol. 21, no. 3. Evolutionary Economics I: Foundations of Institutional Thought, pp. 1177–1206.*
288. *Nelson R. R. (1991). Why do firms differ, and how does it matter? // Strategic Management Journal, Winter Special Issue (12), pp. 61–74.*

289. Nelson R. R. (2008). Bounded rationality, cognitive maps, and trial and error learning // *Journal of Economic Behavior & Organization*, vol. 67, no. 1, pp. 78–89.
290. North D. C. (1990). Institutions, Institutional Change and Economic Performance. Cambridge: Cambridge University Press.
291. North D. C. (2005). Understanding the Process of Economic Change. New Jersey: Princeton University Press.
292. North D. C. (2016). Institutions and Economic Theory // *The American Economist*, vol. 61, no. 1, pp. 72–76.
293. OECD (2017). Education at a glance: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing.
294. Olson M. (1995). The Devolution of the Nordic and Teutonic Economies // *American Economic Review*, vol. 85, no. 2, pp. 22–27.
295. Ostrom E. (2005). Understanding Institutional Diversity. Princeton, NJ: Princeton University Press.
296. Parada J. J. (2006). A pragmatic institutional economics approach to economic development and institutions: The case of Colombia. Dissertation ... presented in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy. Kansas City, Missouri: University Of Missouri-Kansas City.
297. Pierson P. (2000). Increasing Returns, Path Dependence, and the Study of Politics // *The American Political Science Review*, vol. 94, no. 2, pp. 251–267.
298. Pinker S. (2005). So how does the mind work? // *Mind and Language*, vol. 20, pp. 1–24.
299. Polonioli A. (2015a). Adaptive Rationality, Biases, and the Heterogeneity Hypothesis // *Review of Philosophy and Psychology*, pp. 1–17.
300. Polonioli A. (2015b). Stanovich's arguments against the «adaptive rationality» project: An assessment // *Studies in History and Philosophy of Science. Part C: Studies in History and Philosophy of Biological and Biomedical Sciences*, vol. 49, pp. 55–62.
301. Powell B. (2002). Private Property Rights, Economic Freedom, and Well Being. Mercatus Center, George Mason University. Working Paper 19.
302. Rutherford M. (2011). The Institutionalist Movement in American Economics, 1918–1947: Science and Social Control. Cambridge: Cambridge University Press.



303. *Rutherford M.* (2012). Field, Undercover, and Participant Observers in US Labor Economics, 1900–1930 // *Maas H. and Morgan M.* (eds.) *Histories of Observation in Economics*. Supplement to volume 44, *History of Political Economy*. Durham, NC: Duke University Press, pp. 179–199.
304. *Samuels W. J.* (1995). The present state of institutional economics // *Cambridge Journal of Economics*, vol. 19, no. 4, pp. 569–590.
305. *Schmid A. A.* (2004). *Conflict and Cooperation: Institutional and Behavioral Economics*. Oxford: Blackwell Publishing. (doi:10.1002/9780470773833).
306. ShanghaiRanking Consultancy. (2015). Академический рейтинг университетов мира 2015. (<http://www.shanghairanking.com/ru/ARWU2015.html> – Дата обращения: 28.11.2015).
307. *Simon H. A.* (1990). Invariants of human behavior // *Annual Review of Psychology*, vol. 41, pp. 1–19.
308. *Simon H. A.* (1997). *An empirically based microeconomics*. Cambridge: Cambridge University Press.
309. *Smit J. P., Buekens F. and du Plessis S.* (2014). Developing the Incentivized Action View of Institutional Reality // *Synthese*, vol. 191, no. 8, pp. 1813–1830.
310. *Smit J. P., Buekens F. and du Plessis S.* (2016). The Incentivized Action View of Institutional Facts as an Alternative to the Searlean View: A Response to Butchard and D’Amico // *Philosophy of the Social Sciences*, vol. 46, no. 1, pp. 44–55.
311. *Spencer J. W. and Gomez C.* (2004). The relationship among national institutional structures, economic factors, and domestic entrepreneurial activity: a multicountry study // *Journal of Business Research*, no. 57, pp. 1098–1107.
312. *Stanfield J. R.* (1999). The Scope, Method, and Significance of Original Institutional Economics // *Journal of Economic Issues*, vol. XXXIII, no. 2, pp. 231–255.
313. *Stein E.* (1996). *Without Good Reason: The Rationality Debate in Philosophy and Cognitive Science*. Oxford: Oxford University Press.
314. *Stevens J. R.* (2008). The evolutionary biology of decision making. In *Better than conscious?* // *Ernst Strüngmann Forum Report 1*, ed. *C. Engel and W. Singer*. Cambridge: MIT Press.
315. The World Bank Group. (2015). World DataBank. Education Statistics – All Indicators. (<http://databank.worldbank.org/data/re>



ports.aspx?source=Education%20Statistics&preview=off# – Дата обращения: 29.11.2015).

316. *Todd P. M. and Gigerenzer G.* (2003). Bounding rationality to the world // *Journal of Economic Psychology*, vol. 24, no. 2, pp. 143–165.

317. Top Universities. (2015). Southern Federal University. (<http://www.topuniversities.com/universities/southern-federal-university#wur> – Дата обращения: 28.11.2015).

318. *Tversky A. and Kahneman D.* (1974). Judgment under uncertainty: Heuristics and biases // *Science*, vol. 185, no. 4157, pp. 1124–1131.

319. *Tversky A. and Kahneman D.* (1981). The framing of decisions and the psychology of choice // *Science*, vol. 211, no. 4481, pp. 453–458.

320. *Tversky A. and Kahneman D.* (1986). Rational choice and the framing of decisions // *Journal of business*, pp. S251–S278.

321. U.S. News. (2015). Best Global Universities Rankings. (<http://www.usnews.com/education/best-global-universities/rankings> – Дата обращения: 28.11.2015).

322. *Varghese N. V.* (2013). Governance Reforms in Higher Education: A Study of Selected Countries in Africa // *ИЕП/SEM334/Theme paper*, April. ([http://www.iep.unesco.org/sites/default/files/governance\\_reforms\\_in\\_he\\_paper\\_pf.pdf](http://www.iep.unesco.org/sites/default/files/governance_reforms_in_he_paper_pf.pdf) – Дата обращения: 23.12.2016).

323. *Weber L.* (2005). Nature and Scope of Public Responsibility for Higher Education and Research / In: *Weber L. and Bergan S. (eds.) The Public Responsibility for Higher Education and Research*. Strasbourg: Council of Europe, pp. 29–43.

324. *Weber L. and Mayer K. J.* (2014). Transaction cost economics and the cognitive perspective: Untangling the impact of informational and interpretive uncertainty on governance choice // *Academy of Management Review*, vol. 39, pp. 344–363.

325. *White N. R.* (2007). The customer is always right? Student discourse about higher education in Australia // *Higher Education*, vol. 54, pp. 593–604.

326. *Whitford A. B.* (2006). Unitary, divisional, and matrix forms as political governance systems // *Journal of Management Governance*, vol. 10, pp. 435–454.

327. *Williamson C. R. and Coyne R. L.* (2013–2014). Culture and Freedom // *The Annual Proceedings of the Wealth and Well-Being of Nations*, vol. VI, pp. 83–104.

328. *Williamson O. E.* (1985). *The Economic Institutions of Capitalism*. New York: Free Press.

329. *Williamson O. E.* (2000). The New Institutional Economics: Taking Stock, Looking Ahead // *Journal of Economic Literature*, vol. 38, pp. 595–613.

330. *Woessmann L.* (2008). Efficiency and equity of European education and training policies // *International Tax and Public Finance*, no. 15(2), pp. 199–230.

331. *Zafirovski M.* (2013). Beneath Rational Choice: Elements of «Irrational Choice Theory» // *Current Sociology*, vol. 61(1), pp. 3–21.

*Научное издание*

**Вольчик Вячеслав Витальевич,  
Фурса Елена Владимировна,  
Филоненко Юлия Вячеславовна,  
Зотова Татьяна Алексеевна,  
Кот Вера Витальевна,  
Кривошеева-Медянцева Дарья Дмитриевна,  
Ширяев Игорь Михайлович,  
Оганесян Анна Александровна,  
Аверкиева Елена Сергеевна,  
Устинов Дмитрий Юрьевич**

**ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ СТРУКТУРЫ  
РОССИЙСКОЙ СФЕРЫ ОБРАЗОВАНИЯ И АДАПТИВНОЕ  
ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ПОВЕДЕНИЕ (НА ПРИМЕРЕ  
РОСТОВСКОЙ ОБЛАСТИ)**