Александр Назаренко

Образование и наука в университете: столкновение институциональных логик

В статье рассматривается напряжение между образовательной и научной деятельностью в современном университете. Основной тезис работы состоит в том, что конфронтация между образованием и наукой связана с двумя институциональными логиками университета: быть совершенным образовательным учреждением («эффективность») и одновременно местом по производству научного знания («истина»). Образовательная деятельность сопряжена с эффективностью, тогда как исследовательская — с поиском истины. Для образования характерны количественное измерение, ориентация на показатели. Наука в свою очередь полагается на этические императивы, которые регламентируют действия ученых в исследовательской работе. Вопрос о комплементарности образования и науки возникает, когда две логики сталкиваются. На примере российских университетов предлагается рассмотреть конфликт логик и определить ряд его следствий.

В первом разделе статьи приводится обзор основных принципов гумбольдтовской модели университета и рассматриваются исторические причины ее ослабления в современной системе высшего образования: национал-социализм в Германии; конфронтация между СССР и США в период «холодной войны»; распространение доктрины устойчивого развития. Во второй части проводится различение между логикой эффективности и истины. В частности, акцент делается на концептуальных основаниях обоих. В заключительном разделе подчеркивается тезис о том, что принципы, на которых строится логика эффективности в образовательном процессе университета, переносятся на науку, подминая и редуцируя принципы логики истины. Это приводит к нескольким следствиям. Во-первых, недовольство преподавателей вузов требованиями быть эффективными и в образовательной, и в исследовательской деятельности. Во-вторых, редуцирование логики истины логикой эффективности приводит к неразличимости в академическом мире того или иного университета как «фабрики научного знания».

Ключевые слова: университет, высшее образование, образовательный процесс, исследовательская деятельность

Назаренко Александр Павлович — социолог (САФУ им. М. В. Ломоносова, 2011). Слушатель Московской высшей школы социальных и экономических наук. Научные интересы: социология академического мира, STS, социология знания, исследования высшего образования. E-mail: aleksandrnazarenko29@gmail.com

Aleksandr Nazarenko — sociologist (NArFU named after M.V. Lomonosov, 2011), student of the Moscow School of Social and Economic Sciences. Research interests: sociology of academic world, science and technology studies, sociology of knowledge, high education studies. E-mail: aleksandrnazarenko29@gmail.com

Aleksandr Nazarenko
Education and Science in University: Clash of Institutional Logics

This article deals with the tension between educational and scientific activities in the contemporary universities. We argue that confrontation between education and science is connected with two basic institutional logics of the university: to be perfect educational institution (effectiveness) and at the same time to be ground for the production of scientific knowledge (truth). Educational activities are associated with effectiveness, whereas scientific ones related to the search of truth. Quantitative measurement, and focus on performance indicators are main characteristics for education. Science relies on ethical imperatives regulating scientist's behavior during research activities. When the two logics come across the question how exactly science and education could be complementary arises. The author suggests to examine this conflict and to identify its consequences on the example of the Russian universities. In the first part an overview of the main principles of the Humboldt University model provided as well as, the analysis of the historical background of it's weakening in the contemporary higher system: National Socialism in Germany; confrontation between the USSR and the USA during the Cold War; expansion of the doctrine of sustainable development. In the second part we make a distinction between logic of effectiveness and logic of truth, which includes focus on their conceptual grounds. In the final part we demonstrate how principles, that initially were the basis for the effectiveness logic of educational process in the University are extended to scientific activities and how its leads to the breakdown of the truth logic principles. It has several consequences. On the first hand, there is dissatisfaction among university stuff connected with requirements to be simultaneously effective in both educational and research fields. On the other hand, reducing of the logic of truth of effectiveness makes universities indistinguishable as «the factories of scientific knowledge» in the academic world.

Keywords: university, high education, educational process, scientific activity

Введение

Дискуссия о совместимости науки и образования в университете ведется с начала XIX века[1]. Для одних идея высшего образования основывается на расширении индивидуального разума, формировании общей культуры человека. Наука же «в прямом смы-

1 Данная статья выполнена по результатам научно-исследовательской работы, проведенной Центром социологических исследований РАНХиГС при Президенте РФ в 2015 году по теме «Социология академического мира: реинституционализация отношений власти и знания». Автор выражает особую благодарность Павлу Степанцову за содержательные замечания и конструктивные предложения в ходе работы над текстом.

сле слова, т. е. научное исследование, не является прямой и базовой функцией университета, и без особой причины и не должна являться таковой» [Ортега-и-Гассет, 2002]. Приведенная цитата, где звучат веберианские мотивы, была обращена к студентам Мадрида с целью показать, как выхолащивается классическое представление об университете под давлением индустриализации, темп которой задает именно наука. Иную точку зрения предлагает Карл Ясперс: «Университет требует три вещи: обучение специальным профессиям, образование (воспитание), исследование» [Ясперс, 2006, с. 66]. В таком понимании культурная составляющая высшего образования равноценна другим его элементам — профессионализации и науке. Напряжение между наукой и образованием, проявленное в столкновении позиций Ортеги-и-Гассета и Ясперса, имеет концептуальный характер и продолжает поощрять дебаты о роли и миссии университета в современном мире.

В исследованиях высшего образования это напряжение рассматривается в рамках комплементарного и антагонистического подходов. Согласно первому, университетское образование и наука вступают в симбиотические отношения, что позволяет вузу отличать себя от других образовательных и научных институций [Neumann, 1992; Webster, 1986]. При этом авторы не исключают, что союз науки и образования требует дополнительной концептуальной и методологической ясности [Braxton, 1996; Sullivan, 1996].

Сторонники антагонистического подхода считают, что образование и наука в университете слабо совместимы, а их симбиоз приводит к резкому снижению качества преподавания и исследовательской работы [Blackburn, 1974]. Основная проблема связана с асимметричным распределением часов на учебную и исследовательскую нагрузку [Marsh, 1987]. Хороший лектор тратит большую часть времени на подготовку к занятиям, что не позволяет добиваться высоких научных результатов. Отсюда возникают предложения провести четкую границу между теми, кто учит, и теми, кто исследует. Первые должны быть в университетах, вторые — в исследовательских институтах [Ramsden, Moses, 1992].

Объяснение существующего напряжения между наукой и образованием в университете предлагает Бертон Кларк [Clark, 1997, p. 274]. С середины 1970-х высшее образование начинает приобретать массовый характер. Это во многом связано с социально-экономической ситуацией в развитых странах, где на смену установки воспитать культурно развитую личность приходит переориентация на подготовку высококвалифицированных специалистов [Trow, 1974]. Их обучение должно вестись по стандартизированным учебным программам, содержание которых представляет систему кодифицированного знания. Второй тренд — переход от простого знания

к комплексному. Производство знания в пределах определенной дисциплинарной локации, считает Кларк, сталкивается с эпистемологическими и методологическими сложностями. В результате ученые вынуждены смещать исследовательскую проблематику в пограничные области, где соприкасаются различные дисциплины[1], а также сотрудничать с внеуниверситетскими структурами для реализации исследовательских проектов.

Кларк предлагает экстерналистское объяснение сегрегации науки и образования в университете, указывая, что оба тренда являются следствиями реализации концепции «устойчивого роста». Изменения в отношениях двух направлений деятельности университета вызваны действием внешних детерминант высшего образования (политических, экономических, социальных). Такая объяснительная модель работает по принципу «черного ящика». Массовизация высшего образования и изменение режима производства знания (input) привели к тому, что образование и наука в университете вступили в контрадикторные отношения (output). Проблема заключается в том, что Кларк, как и многие исследователи высшего образования, не открывает ящик, чтобы показать, как внутренние процессы определяют наблюдаемый результат.

Цель данной работы — прояснить причины напряжения между образованием и наукой в современном российском университете. Для этого нам придется вскрыть «черный ящик» и сделать видимым фундаментальный раскол между двумя институциональными логиками университета в целом.

«Образование через исследование»: взлет и падение одной идеи

Идея комплементарности науки и образования берет начало в гумбольдтовском проекте устройства Берлинского университета [Гумбольдт, 2002]. «Образование через науку» наравне со свободами профессоров преподавать и исследовать, распоряжаться рабочим временем на свое усмотрение стали отличительными признаками того, что сейчас называется классической моделью немецкого высшего образования. Юрген Миттельштрасс [2013] указывает, что основной принцип проекта «уединение и свобода» изначально был сформулирован для самоопре-

1 Говоря на языке социологии знания, этот тренд позволяет провести различение между двумя режимами производства знания: Mode 1 и Mode 2. Первый характеризуется гомогенностью, иерархией структур и конвенциональными правилами исследовательской работы. Второй — трансдисциплинарностью, гетерогенностью и способностью воплощаться в контексте применения [Gibbons, 1994, p. 2-3].

деления нового учреждения, которое, как планировалось, должно быть выше типичных немецких университетов начала XIX века по статусу и роду деятельности, а также находиться вдали от академии с ее девизом «*theoria cum praxi*». Однако прагматичные соображения не позволили полностью воплотить идею в жизнь: «Гумбольдт очень скоро обнаружил, что совершенно новый образовательный институт имеет больше (политических) шансов, если будет учрежден все-таки как университет, а не в противовес университетам» [Там же, с. 110].

Какие преимущества дают друг другу наука и образование в модели Гумбольдта? Университет — это не место, где от профессора к студенту транслируется набор общепринятых утверждений подобно тому, как это происходило в аудиториях средневековых университетов. Нет фактов и идей, которые нельзя проблематизировать. Задача лектора — подвергнуть критическому рассмотрению корпус научного знания и показать существующие в нем пробелы. Задача слушателей — сформировать понимание и попытаться найти решение актуализированной проблемы. Исследование является коллективным предприятием, где профессор и студент совместно занимаются поиском истины. Оба придерживаются принципа, что «наука есть нечто еще не до конца найденное и никогда не могущее быть до конца найденным, и что ее как таковую следует беспрестанно разыскивать» [Шнедельбах, 2002, с. 8]. В совместной работе студент получает возможность прикоснуться к новым идеям учителя, расширить свои знания и быть вовлеченным в исследовательский процесс. Профессор в свою очередь сталкивается с неожиданными вопросами и замечаниями о полученных результатах, приобретает дополнительные человеческие ресурсы для дальнейших исследований, формирует научную школу. В этом отношении хорошей иллюстрацией служит история немецкого химика Юстуса Либиха. Первоначально его лаборатория в Гисенском университете выполняла чисто образовательную функцию. Будучи человеком амбициозным и в классическом мертоновском смысле, желающим опередить конкурентов из других лабораторий, Либих стал активно привлекать к исследованию интересующих его проблем студентов. Фредерик Холмс пишет по этому поводу следующее: «Команда Либиха состояла из большого количества талантливых студентов, для которых он мог проводить экспериментальные проекты, полезные как для их обучения, так и для его интересов, что давало возможность совершать новые научные открытия с быстротой, которую тяжело было развить конкурентам, работающим в одиночку или с несколькими студентами» [Holmes, 1989, p. 162-163].

Потребовалось время, чтобы проект Гумбольдта окончательно оформился и претворился в жизнь. С начала 1830-х и до 1933 года можно говорить о расцвете немецкой науки, в которой решающую

роль сыграли университетские исследователи[1]. Но цепь исторических событий похоронила идею Гумбольдта и заставила признать, что концепция университета, в котором наука и образования дополняют друг друга, попросту миф [Barnett, 1992; Ramsden, Moses, 1992; Brew, Boud, 1995; Ростиславлева, 2009.]. В исторической перспективе этому способствовало три причины.

Во-первых, скепсис в отношении модели был вызван приходом к власти национал-социалистов. Парадоксально, но факт: немецкие университеты больше века декларировали принципы академических свобод, но за очень короткое время, почти без сопротивления приняли государственные рекомендации по кадровой [Ash, Söllner, 1996] и исследовательской политике [Грундманн, Штер, 2015, с. 90-157]. Как полагают историки, причину следует искать в феномене «мандаринизма» немецких университетов [Рингер, 2008]. Его суть в том, что, несмотря на наличие академических свобод в вузах, профессорский состав формировался государством. Профессура оказалась вписанной в систему государственного управления, что налагало на нее определенные обязательства по идеологической поддержке сложившейся политической ситуации.

Свое видение «сдачи академических свобод» университетами предлагает Г. Шнедельбах. Он отсылает к Мюнхенской лекции Макса Вебера [Вебер, 1990, с. 707-735], в которой отмечается превращение университетов в «государственно-капиталистические» предприятия. Это привело к расколу между университетской наукой и образованием. Наука стала не более чем машиной по производству полезного знания, тогда как образование свелось к идеологии [Шнедельбах, 2002, с. 11]. Как итог, по мысли Шнедельбаха, немецкое образование стало крайне формализованным, что лишило сил немецкую культуру сопротивляться национал-социализму.

Еще одним историческим событием, усилившим скепсис, стало противоборство за военно-техническое превосходство между СССР и США. Здесь примечательно, что идея Гумбольдта получила развитие на американской почве. Исследовательские университеты в США начинают возникать еще в 1870-х[2], но именно в «холодную войну» они становятся «фабриками знания», заняв страту самых престижных университетов мира [Chomsky et al., 1997]. В гонке технологий и вооружений государств университеты производили наукоемкие продукты для правительства США, тем самым легити-

1 Более подробно см.: [Gellert, 1993; Ruegg, 2004; Robertson, 2004].

2 Более подробно о развитии исследовательских университетов США в первой половине XX века см.: [Geiger, 1986].

мируя свое существование в глазах общественности[1]. В результате образ чистой науки, для которой знание имеет самодостаточную ценность, постепенно тускнеет. Если оставить за скобками исследовательские университеты, то для большинства вузов США образовательный процесс имел определенную цель: обеспечить передачу основных знаний и навыков по конкретной профессии и подготовить квалифицированного специалиста. Гумбольдтовский идеал высшего образования прижился в американской университетской среде, но при этом претерпел ряд трансформаций. Прежде всего это касается понимания научного знания как практического, полезного для государственных структур. Образование рассматривается как способ производства ученых в исследовательских университетах, но для большинства других учебных заведений — это система подготовки профессионалов. Сейчас вполне уверенно можно говорить, что гумбольдтовская модель стала всего лишь ярлыком, маркирующим деятельность передовых исследовательских университетов США.

Наконец, третьей причиной стал дискурс, возникший вокруг программы устойчивого развития. Собственно, на это обращает внимание Кларк, когда говорит о массовизации образования и переходе к поиску трансдисциплинарных решений научных проблем. С момента образования Римского клуба в 1968 г. и выхода его докладов[2] актуализируется обсуждение вопросов экологической безопасности, регионального развития, бедности и т. п. Новая повестка глобальных проблем приводит к еще большей дивергенции образования и науки в университетах. Первое должно стать доступным, не быть роскошью высших слоев населения[3]. От науки в свою очередь требуется оперативно отвечать на социально-экономические и экологические вызовы.

Таким образом, идеалы немецкого классического университета либо приобрели новое звучание в национальных контекстах, либо были ниспровергнуты требованиями рынка труда или запросами государства. Череда исторических событий привела к тому, что принцип «образование через науку» деформировался из-за скеп-

1 В СССР наука, как правило, была сосредоточена в академии. Исключениями можно назвать Московский и Ленинградский государственные университеты, которые во многом сосредотачивались на фундаментальных и прикладных исследованиях, или Новосибирский государственный университет, проводивший исследования в коллаборации с Сибирским отделением Академии наук [Салми, Фрумин 2007, с. 33].

2 Например, [Meadows et al., 1972].

3 Подробный анализ перехода от элитного к массовому высшему образованию на примере Великобритании см.: [Scott, 1995].

сиса в отношении гумбольдтовской модели. Для большинства учебных заведений к концу XX века стало актуальным говорить «наука и образование» и «наука или образование». Изучение этих двух модусов отношений может быть предметом отдельного обсуждения[1]. Мы предлагаем сделать акцент на другом. Изменения в институциональных средах университета привели к формированию двух логик. Их экспозиции будет посвящен следующий раздел.

Две логики университета

Изменения в институциональных средах поставили перед университетами вопрос, как совместить образовательный и исследовательский компоненты, если они выстраиваются на различных основаниях? От университетского образования требуется быть качественным и доступным, при этом удовлетворять спрос рынка труда квалифицированными специалистами. С другой стороны, исследования в университетах должны производить надежное, применимое и отвечающее требованиям науки знание. Это подводит к основному тезису работы. Напряжение между образованием и наукой связано с двумя институциональными логиками университета: быть совершенным образовательным учреждением («эффективность») и одновременно местом производства научного знания («истина»). Рассмотрим каждую из них более подробно.

Эффективность

В работе «Университет в руинах» Бил Ридингс отмечает, что университет из средства идеологического господства государства превращается в бюрократическую корпорацию [Ридингс, 2010, с. 39]. В результате политические и культурные элементы исчезают. Значение для университетов приобретает идеология совершенства: «Будучи нереференциальной единицей ценности, функционирующей целиком внутри системы, совершенство обозначает лишь момент саморефлексии технологии. Системе нужно только то, что позволит ей осуществлять свою деятельность, и пустое понятие совершенства отсылает исключительно к оптимальной пропорции входящей/исходящей информации» [Там же, с. 65]. Здесь следует сделать поправку на то, что Ридингс соотносит свои заключения с Атлантической системой высшего образования[2]. Для Континентальной системы,

1 Такие попытки уже существуют, в частности, через использование пространственной метафорики [Barnett, 2005].

2 О различии между Атлантической и Континентальной системами высшего образования см. [Вахштайн, 2006].

в которой высшее образование тесно сопряжено с протекцией государства, вывод о наличии идеологии совершенства верен лишь наполовину, поскольку при движении по пути бюрократизации, предсказанной Ридингсом, университеты по-прежнему поддерживают социально-политический порядок [Enders, 2004]. Тем не менее, на наш взгляд, автор прав: в современных университетах имплицитно содержится установка на совершенство, что выражается в желании стать эффективными образовательными учреждениями.

Эффективность университета — это не что-то эфемерное или смутное. Она объективируется в количественных показателях и фиксируется в различных рейтингах. Показатели собираются и сверяются контролирующими инстанциями (внутриуниверситетскими подразделениями, региональными и национальными государственными структурами). Их цель — поддерживать жизнеспособность данной логики путем внедрения регулятивных мер и распространять ее на все направления деятельности университета[1]. Что значит быть эффективным образовательным учреждением?

Понимание эффективности зависит от масштаба рассмотрения. На общеорганизационном уровне эффективный вуз в образовательной деятельности должен иметь высокие показатели в рейтингах по таким параметрам, как размер заработной платы выпускников и удовлетворенность работодателей их компетенциями; количество привлеченных «звездных профессоров» и иностранных студентов; число образовательных программ на иностранном языке и программ в сотрудничестве с другими университетами [Бок, 2012; Железов, Кудюкин, Шувалова, 2009; Салми, Фрумин, 2007; Bennet, 2001]. На уровне структурных подразделений (факультетов, департаментов, институтов) важно иметь высокий конкурс абитуриентов на направления подготовки; низкий процент отсева и высокий процент устроившихся на работу по специальности; вести разработку новых курсов и программ и т. п. [Hall, Swart, Duncan, 2012; Mitchell, 1987; Nair, Webster, Mertova, 2010]. *Наконец, для преподавательского состава играют роль следующие параметры*: профессионализм, низкий процент неуспевающих по курсу, положительные отзывы студентов [Козьмина, 2014; Мешкова, 2010; Felder, 2002].

Каждый из параметров определяется логикой эффективности. Считается, что если преподаватель будет совершенствовать свои компетенции, то студенты будут ходить на его занятия и демонстрировать высокую успеваемость, а университет, как их *alma mater*,

1 Настоящий текст не ставит перед собой задачу подробно развивать сюжет о том, как университеты стали рабами диктатуры бюрократии. См.: [Ginsberg, 2011; Gumport, Pusser, 1995; Ordorika, 1996].

может рассчитывать в будущем на положительные отзывы работодателей, тем самым повышая свой престиж. Иными словами, три уровня в определенной степени связаны. Эффективность выполняемых задач на одном из них предопределяет эффективность на остальных.

Истина

Исследовательская деятельность в отличие от образовательной подчиняется логике истины. В классической социологии науки — не важно, рассматриваем ли мы университет или академический институт, — принято считать, что исследователи руководствуются в работе особым этосом [Мертон, 2006]. Ученый не забракует перспективную идею коллеги, потому что тот еврей и не напишет благосклонную рецензию на диссертацию соискателя, только потому, что его руководитель — сосед по дачному кооперативу. Универсализм, коммунизм (общедоступность), незаинтересованность и организованный скептицизм — четыре набора институциональных императивов, которым, по Мертону, руководствуются ученые ради «приумножения достоверного знания» [Там же, с. 770].

Концепция Мертона во многом утопична и не соответствует реальному положению дел в науке с ее аргументативными играми [Соколов, 2015], тактиками по «разоружению» противников [Латур, 2013; Gieryn, 1983]. Майкл Малкей показал, что поведенческие паттерны ученых изменяются в соответствии с динамикой интеракции между ними [Малкей, 1987, с. 41-49]. Скорее представители мира науки похожи на игроков в шахматы, которые через риторические и политические ходы обставляют соперников, а не на честных тружеников на ниве производства знания. Картина, которую рисует Мертон, статична. В ней содержится идеальный образ человека, оставившего собственные интересы ради борьбы с сопротивлением внешнего мира. Экзистенциальная логика истины тоже идеальна. Мертонианское понимание науки позволяет выразить ее в понятных терминах.

Дифференциация по уровням организации, как в случае с эффективностью, не применима к логике истины, так как за научными открытиями стоят конкретные люди или чаще всего исследовательские коллективы. Университет и его структурные подразделения могут создавать возможности для исследовательской работы путем гарантии академической свободы. Для большего они не требуются. Выбор исследовательской проблематики, распределение ресурсов, сам исследовательский процесс — целиком прерогатива ученых. Посторонним здесь не место. Любые попытки вмешательства расцениваются как прямая угроза объективности проводимого исследования и его результатов.

Полученное знание необходимо распространить среди коллег. Статус истинного требует оценки со стороны научного сообщества. Пространство, где циркулируют научные факты и идеи, суждения ученых о работе друг друга, Гарри Коллинз и Тревор Пинч называют конститутивным форумом: это понятие «охватывает научное теоретизирование и экспериментирование вместе с соответствующими публикациями и критическими дискуссиями в научных журналах и, возможно, на официальных конференциях» [Collins, Pinch, 1979, p. 239-240]. На конститутивном форуме возникает противоборство утверждений и поиск союзников. Ученые стремятся расширить охват тех, кто может вынести вердикт о состоятельности транслируемых результатов. Чем больше сторонников удастся привлечь, тем больше произведенное знание претендует на истинность.

Быть местом, где ищут истину, подразумевает для университета располагать учеными, разделяющими эти принципы. Логика истины центрируется на производстве знания. Вопрос о приобщении к научному открытию учащихся слишком мелок по сравнению с новыми исследовательскими проблемами, которые оно ставит.

Проведенное различение описывает логику эффективности и логику истины вне связи друг с другом. Такая «чистота форм» позволяет четче очертить их базовые принципы. Образовательная деятельность университета сопряжена с эффективностью, тогда как исследовательская — с поиском истины. Для первой характерно количественное измерение, ориентация на показатели. Логика эффективности пронизывает все три организационных уровня современного университета. В противоположность этому наука полагается на этические императивы. Они регламентируют поведенческие паттерны исследователей в их усилиях по генерированию достоверного знания.

Если бы две логики существовали автономно, то отношения между образованием и наукой не испытывали бы напряжения. Однако в современном университете, от которого требуется одновременно быть образовательным и исследовательским центром, это невозможно. Проблемы возникают, когда две логики сталкиваются. В следующем разделе на примере российских университетов предлагается рассмотреть конфликт экзистенциальных логик более подробно и определить его следствия.

Экспансия эффективности и сопротивление истины

Напряжение между образованием и наукой в университете по существу является вершиной айсберга. Оно лежит на поверхности и находится в центре внимания исследований высшего образования. Глубинные процессы, выступающие первопричиной наблюда-

емой проблемы, по большей части не затрагиваются. На наш взгляд, столкновение двух институциональных логик университета — эффективности и истины — ставит под вопрос симбиоз отношений между образованием и наукой.

Логика эффективности получила широкое распространение в образовательной деятельности российских университетов вследствие реформирования системы высшего образования. Национальный проект «Образование», внедрение двухуровневой системы обучения, укрупнение вузов, дифференциация их по критериям эффективный/неэффективный и другие инициативы государства были направлены на то, чтобы учебный процесс в вузах стал более совершенным, соответствующим экономической ситуации в стране и мире. Государственные меры сделали логику эффективности жизнеспособной [Государственная программа, 2013; Постановление, 2005; Постановление, 2013] и обеспечили экспансию ее принципов на другие сферы деятельности университета, в первую очередь в область научных исследований.

Объективировать в числовых показателях университетскую науку было решено по причине ориентации государства на вузовские рейтинги, в первую очередь международные (Times Higher Education, ARWU, QS). В них основной акцент делается на индикаторы исследовательской продуктивности [Кинчарова, 2013]: количество статей в журналах, индексируемых в библиографических и реферативных базах Scopus и Web of Science; объем финансирования на проведение НИОКР от государственных и коммерческих структур (научные фонды, федерально-целевые программы, частные заказы); объем коммерциализации исследовательских разработок (продажа патентов, консалтинг, хозрасчетные договоры). Помимо соображений о повышении престижа национальной системы высшего образования реформирование было направлено на разработку системы оценивания научно-исследовательской продуктивности университетов, исходя из количества перечисленных государством денежных ассигнований на ее развитие. Экспансия логики эффективности привела к тому, что университетские исследования, как и образовательный процесс, начинают измеряться с точки зрения конкретных результатов вне контекста значения, которое они несут для науки *per se.*

В результате образование и наука в университете стали оцениваться по одному принципу. Если эффективный образовательный процесс измеряется количеством выпускников, устроившихся на высокооплачиваемую работу по специальности, то исследовательская деятельность — количеством аспирантов, защитившихся в срок. Сформулируем более определенно: принципы, на которых строится логика эффективности в образовательном процессе уни-

верситета, переносятся на науку, подминая и редуцируя принципы логики истины (предоставление академической автономии, производство достоверного знания, расширение пространства научного дискурса).

Ситуация осложняется тем, что за конкретными научными открытиями стоят определенные ученые или исследовательские коллективы. Пока запрос «быть эффективными» идет до них, он усиливается. Государство требует, чтобы статьи университетских исследователей попадали в высоко цитируемые международные журналы («Программа 5-100»), руководство вузов соотносит эффективность научной работы с материальными надбавками («Эффективный контракт»); кафедры, факультеты, департаменты формулируют повестку эффективности для исследователей по причине выживания в череде оптимизаций и реструктуризаций.

Экспансия приводит к нескольким последствиям. Первое — это недовольство преподавателей вузов требованиями быть одинаково эффективными в образовательной и исследовательской деятельностях. Камнем преткновения становится распределение нагрузки на преподавание и вторую половину дня, когда, согласно логике эффективности, должны писаться заявки в научные фонды, статьи, проводиться исследования. В российских университетах наблюдается отчетливая тенденция к увеличению учебных часов и сокращению времени на исследовательскую работу: «Проблема номер один — время. При имеющейся учебной нагрузке и какой-то совершенно безудержной шизофренической бумажной отчетности, планировании и так далее, заниматься наукой попросту времени нет»[1]. Отсюда возникает напряжение между образованием и исследованием в университете, на которое указывают представители антагонистического подхода исследований высшего образования [Marsh, 1987; Ramsden, Moses, 1992].

Второе следствие имеет более фундаментальный характер. Редуцирование логики истины к логике эффективности приводит к неразличимости в академическом мире того или иного университета как «фабрики научного знания». Для подтверждения этого тезиса обратимся к кейсу САФУ им. М. В. Ломоносова (г. Архангельск)[2].

---

1 Использованы данные 18 экспертных интервью. В число экспертов вошли университетские исследователи, активно участвующие в научно-проектной деятельности в качестве руководителей и исполнителей по грантам Президента РФ, РНФ, РФФИ и РГНФ.

2 САФУ им. М. В. Ломоносова был образован 2 апреля 2010 г. в Архангельске в соответствии с Распоряжением Правительства РФ № 502-р. Подобно другим федеральным университетам, у САФУ есть миссия. Вуз нацелен готовить высококвалифицированных специалистов, обеспечивать научное

Согласно данным РИНЦ, на 1 августа 2015 г. за период 2010-2014 гг. авторы, указавшие аффилиацию с САФУ, опубликовали 5430 материалов: 1703 материала (2014 г.), 990 (2013 г.), 1108 (2012 г.), 906 (2011 г.), 723 (2010 г.)[1]. Всего САФУ представлен в 969 научных журналах. Мы отобрали издания, где сотрудники университета публикуются наиболее часто. Среди всех статей за 2010-2014 гг. (3491) 1562 были опубликованы в 22 журналах. Их можно разделить на две группы: 1) журналы издательства САФУ; 2) журналы, не аффилированные с университетом. В журналах первой группы опубликованы 1058 статей; второй — 504.

Следуя логике эффективности, сотрудники университета пишут научные статьи в большом количестве. Проблема в том, что научный дискурс САФУ на конститутивном форуме [Collins, Pinch, 1979, с. 239-240] ограничен в основном научными изданиями университета или сторонними журналами, но с низким импакт-фактором. Производимое знание не транслируется в журналы других институций, не расширяет охват тех, кто может вынести вердикт о его научности и стать единомышленниками автора. Поэтому мертонианские основания логики истины об общедоступности научного знания и организованном скептицизме нивелируются. В итоге различимость университета как места производства знания в отечественной и международной научных средах исчезает. С другой стороны, в языке логики эффективности принципиально неправильно говорить об отсутствии науки в САФУ, так как научные статьи пишутся и публикуются сотрудниками с регулярной периодичностью.

В образовательном компоненте, который изначально был детерминирован логикой эффективности, САФУ выстраивает взаимодействие с регионом через определенную коммуникативную рамку, основной логикой которой является идея эффективности. Университет генерирует дискурс востребованности своих выпускников на рынке труда для судостроения и оборонно-промышленного комплекса [Светлов, 2015], нефтегазовых месторождений [Арктическая

сопровождение стратегических проектов (добыча углеводородов на шельфе Баренцева моря, активизация транспортного потока по Северному морскому пути и железнодорожного сообщения по Белкомуру), создавать сети сотрудничества с бизнес-сообществом регионов СЗФО.

1 Исследование включало наукометрический анализ публикационной активности сотрудников САФУ за 2010-2014 гг.: количество статей; область знания; журналы, в которых чаще публикуют статьи сотрудники САФУ, показатели цитируемости; публикации в иностранных журналах. Полученная информация дополнялась сведениями из отчетной документации о научно-исследовательской деятельности университета.

кузница, 2011], сообщает о комплектации компаний квалифицированными работниками, об обеспечении государства необходимыми специалистами для выполнения экономических и социальных задач в Арктической зоне. За пять лет существования университет открыл 356 образовательных программ бакалавриата и 99 программ магистратуры[1], ввел дистанционные курсы обучения, усовершенствовал образовательные стандарты[2]. Тесное сотрудничество с крупными компаниями и предприятиями Европейского Севера делает САФУ одним из главных игроков на рынке образовательных услуг в регионе. Следование логике эффективности позволяет ему оправдывать свое существование перед семьями потенциальных абитуриентов, предпринимателями, государством. В этом отношении университету близка политика многих вузов Атлантической системы высшего образования с ее акцентом на борьбу за абитуриентов, коллаборацию с промышленным сектором [Бок, 2012; Scott, 1995].

Экспансия логики эффективности из образовательной в исследовательскую деятельность университета приводит к снижению значения логики истины. В этом контексте уместно привести рассуждение одного из информантов о своей публикационной активности: «Речь идет не о публикациях в Scopus или Web of Science. Необходимо иметь хоть какие-то ежесеместровые, ежегодные публикации, желательно несколько — их нужно клепать просто, чтобы отвязались. То есть такой вот полуфабрикат. Он выходит умышленно в изданиях, которые не читаются здравомыслящими людьми. Это для статистики». На уровне конкретных сотрудников экспансия приводит к напряжению между преподаванием и исследованиями. Последние начинают выступать лишь придатком образовательной нагрузки преподавателя, хобби, которое становится актуальным при заполнении табеля о стимулирующей надбавке или документации для избрания на очередной срок: «Мой опыт работы показывает, что многие начинают задумываться о науке в тот момент, когда подходит к концу трудовой контракт с университетом. Точнее не так, они не начинают заниматься исследовательским поиском,

1 Расчет проводился по состоянию на 15 сентября 2015 г. Данные были собраны с помощью учета основных образовательных программ с аннотациями, размещенных на официальном сайте САФУ им. М. В. Ломоносова (http://narfu.ru/studies/speciality/).

2 Согласно ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (утратил силу) (Глава II, Ст. 5), федеральные университеты имеют право «реализовывать образовательные программы высшего профессионального и послевузовского профессионального образования на основе образовательных стандартов и требований, устанавливаемых ими самостоятельно» [Федеральный закон].

скорее, они ищут хоть какие-то публикации: главу в учебнике, публикацию доклада на круглом столе, что-то такое. Что-нибудь, что позволит избраться».

Как бы логика эффективности ни распространялась в университете, в нем остается режим микросопротивления, для которого характерно «исполнение правил таким образом, чтобы их результат был прямо противоположен изначально заданному вектору» [Вахштайн, 2014]. В основном его поддерживают исследовательские центры, лаборатории во главе с авторитетным в академических кругах ученым. Вокруг них группируются единомышленники, которые стараются следовать принципам логики истины. Руководитель центра может вообще обходиться без преподавательской нагрузки. Его ученики, следуя модели Гумбольдта, могут вести два-три спецкурса для апробации научных результатов и «обращения» талантливых студентов «в свою веру». Для среднестатистического университета России такие сотрудники настоящие «сепаратисты». Они не пишут УМК[1] и рабочие программы, а если и пишут, то делают это с нарушением временных сроков, неправильным оформлением списка источников, отступа, шрифта. Вариации сопротивления возможны разные. Принципы логики эффективности в таких случаях обращаются против нее самой. Главное, чтобы документы были на кафедре и выложены на сетевой платформе университета, смотреть их вряд ли кто будет.

Существует другой сценарий. Исследователи, для которых поиск истины имеет значение, способны не только скрыто сопротивляться эффективности, но и вторгаться в ее святая святых — образовательный процесс. Показательным в этом отношении является ситуация с магистратурой в большинстве вузов. Ученый приходит в аудиторию магистрантов с надеждой заинтересовать своими лекциями и по возможности привлечь к науке; читает курс, по итогам которого планируется написание исследовательской работы. Но по ходу ведения дисциплины возникают неожиданные проблемы. Часть студентов вообще не посещают занятия, часть не готовится к семинарам или готовится по учебникам [Магун, Семенов, 2015; Перспективы, 2012]. Постепенно выясняется, что большинство магистрантов решили связать свою жизнь с университетом еще на два года, так как есть возможность получить дополнительные денежные средства в виде стипендии, пожить в общежитии и наконец-то определиться с трудоустройством [Мосунов, 2014][2].

1 Учебно-методический комплекс.

2 Из сообщения в паблике одной из социальных сетей: «Для меня магистратура — это штамп в дипломе и дополнительные 2 года, чтобы подсобраться

Более того, некоторые не видят ничего страшного в том, что не подготовят магистерскую диссертацию к концу обучения, ведь диплом о высшем образовании уже есть. В этом контексте показателен дедлайн итогового исследования по курсу. Из всех магистрантов только двое сдали работы в срок, причем этот труд представляет собой реферативное изложение учебных материалов. Наш ученый, примеривший роль преподавателя, начинает осознавать всю бессмысленность своих интенций привить студентам принципы логики истины — провести концептуально и методологически выверенное исследование в рамках курса: «Собственно, в чем проблема? Мне нужна нагрузка, им — время занять себя. О науке поговорим как-нибудь потом», — комментирует ситуацию информант.

Приведенный сюжет не редкость для российских университетов[1], особенно в социально-гуманитарных направлениях подготовки. Он показывает, как логика истины, пытаясь распространить свои принципы на образование, сталкивается с рядом студенческих стратегий: минимизация усилий (легче учиться, чем найти работу); получение экономической выгоды (стипендия); решение жилищного вопроса (место в общежитии); отсрочка от самостоятельной жизни (возможность поучиться еще два года). Сказываются эффекты массовизации высшего образования, о которой говорят Кларк и другие исследователи. Производство знания, генерирование релевантных для науки идей — вещи бесполезные для реальной жизни. Как итог мы наблюдаем под оберткой магистратуры новую форму специалитета по формуле «4+2»[2]. Шансы логики истины выйти за пределы исследовательских коллективов, стать рядоположен-

мыслями, что вообще нужно мне от этой жизни, пока я в статусе студента».

1 Пример отражает актуальные проблемы, связанные с подготовкой магистров в российской системе высшего образования. Так, многими экспертами открыто поднимается тема профанации магистерских программ [Магун, Семенов, 2015; Контрольный удар, 2009; Перспективы, 2012]. Власть тоже не остается в стороне, из заявления министра образования и науки РФ Дмитрия Ливанова: «Не надо бороться за 1-2 место в магистратуре. Если нет условий для качественной реализации программ магистратуры и аспирантуры, то писать нам письма, в том числе привлекая к своей поддержке руководителей регионов, бессмысленно. Все ресурсы, необходимые для повышения качества этих образовательных ступеней, были в ваших руках 4-5 лет назад. Кто-то ими воспользовался, кто-то нет. Это было ваше решение. Теперь надо спокойно работать, нацеливаясь на новые задачи» [Ливанов, 2014].

2 Из разговора с коллегой: «Скажите, почему слушатели на парах переписывают вашу монографию, может, подключить магистрантов к изучению тех исследовательских вопросов, которые поднимаются в этой работе? — Молодой человек, у нас магистратура — это заочное образование. Те, кто что-то не успел на бакалавриате, восполняют пробелы здесь».

ной логике эффективности в образовательном процессе в большинстве российских университетов постепенно сводятся к минимуму.

Заключение

В начале мы проблематизировали объяснение напряжения между образованием и наукой, предложенное Б. Кларком. Делая акцент на внешних детерминантах, она не позволяет рассмотреть внутренние причины напряжения, обусловленные существованием самого университета. Отчасти появление экстерналистских объяснений дивергенции образования и науки связано с упадком гумбольдтовской идеи университета. В силу исторических причин стало проблематично говорить об университете, который расширяет разум студентов, прививает им культурные основы и при этом ориентирует на незаинтересованный поиск истины под руководством политически нейтрального профессора.

Базовый принцип гумбольдтовской модели «образование через науку» оказался расколот, что стало следствием столкновения двух логик современного университета: быть эффективным образовательным учреждением и в то же время местом, где занимаются поиском истины. Их противоборство хорошо заметно в российских вузах. В этой борьбе на данный момент счет не в пользу истины. Как замечает Михаил Маяцкий: «переформатирование всего учебного и научного процесса под эгидой „отличия“ или „превосходства“, или „совершенства“ (*exellence*) — *опасно сблизило миры университета и фирмы, ознаменовав победу менеджерского духа над духом исследования и учебы*» [Маяцкий, 2013].

Дальнейшая диспозиция двух логик зависит от изменений во внешних институциональных средах российского университета. Предложения ослабить экспансию эффективности и усилить сопротивления истины, безусловно, важная задача для заинтересованных в развитии национальной системы высшего образования. Однако любые рекомендации и аналитические записки на тему того, как ослабить бюрократию, обеспечить качественный образовательный процесс и улучшить позиции университетской науки, получат силу, только когда изменятся внешние условия существования вузов.

Для нас изучение столкновения эффективности и истины представляет интерес в другой области, выходящей за рамки данного текста. Их противоборство дает возможность описать внутриуниверситетскую жизнь из перспективы микросоциологии. Говорим ли мы об экспансии эффективности из образовательной деятельности университета или о сопротивлении ее принципам, на наш взгляд, обратить внимание стоит на тактики и стратегии, которые позволяют адептам эффективности доминировать, а искателям истины

выстраивать оборону и даже периодически вести «подрывную деятельность» на оккупированной территории. Определенно интригующим выглядит переход от вопроса, «Как заниматься наукой в университете, если нужно выполнять большие объемы учебной нагрузки?», к вопросу «Как удается быть одинаково успешным преподавателем и ученым, когда логика эффективности является доминирующей?».

Библиография

Арктическая кузница для нефтегаза (2011) *Деловая Россия: промышленность, транспорт, социальная жизнь,* (8): 16-17 (http://www.delruss.ru/gallery/publication/article/1151/article. pdf).

Бок Д. (2012) *Университеты в условиях рынка. Коммерциализация высшего образования.* М.: ИД ВШЭ.

Вахштайн В. (2006) Две модели образовательных систем. *Прогнозис: Журнал о будущем,* 3 (7): 321-352.

Вахштайн В. (2014) Университет замедленного действия. Как измерить степень политического присутствия в российском университете? Радио *«Свобода»* (http://www.svoboda.org/content/article/25287349.html).

Вузы предлагают избирательно давать бюджетные места в магистратуру. РИА НОВОСТИ (2013) 13 декабря (http://ria.ru/society/20131213/983955189.html).

Вебер М. (1990) Наука как призвания и профессия. Ю. Н. Давыдов (ред.) Избранные произведения, М.: Прогресс: 707-735.

Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» *на 2013-2020 годы. Министерство образования и науки РФ* (2013) 24 мая, (http://минобрнауки. рф/документы/3409/файл/2228/13.05.05-Госспрограмма-Развитие_образования_2013-2020.pdf).

Грундманн Р., Штер Н. (2015) Власть научного знания, СПб: Алетейя.

Гумбольдт К. (2002) О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине. Неприкосновенный запас, 2 (22). (http://magazines.russ.ru/nz/2002/22/gumb. html).

Д. Ливанов — ректорам: не умеете — научим, не хотите — заставим. S&TRF. Наука и технологии в РФ (2014) 11 июля (http://www.strf.ru/material. aspx?CatalogId=221&d_no=81840#.Vh5pouztmko).

Железов Б. Кудюкин П., Шувалова О. (2009) Эффективность системы образования: взгляд потребителя образовательных услуг. Вопросы образования, 2: 187-210.

Кинчарова А. (2013) Мировые рейтинги университетов: методология, *эффекты и критика, СПб, Томск*. (http://past-centre.ru/wp-content/uploads/2013/04/Metodologiya_mirovyh_reitingov_universitetov. pdf).

Козьмина Я. (2014) Предпочтения преподавателей вузов относительно научной деятельности и преподавания. Вопросы образования, 3: 135-151.

Контрольный удар по вузам. S&TRF. Наука и технологии РФ. (2009) 24 декабря, (http://www.strf.ru/material. aspx? CatalogId=221&d_no=26432#.Vh5qO-ztmko).

Латур Б. (2013) Наука в действии: следуя за учеными и инженерами внутри общества, СПб.: Изд-во Европейского университета в СПб.

Малкей М. (1987) Наука и социология знания, М.: Прогресс.

Магун А., Семенов А. (2015) Российская магистратура в поисках собственного места в системе образования. Материалы конференции «Магистерское образование в России и мире: принципы, опыт, проблемы», (http://ff.tsu.ru/node/2697).

Маяцкий М. (2013) Университет называется. Логос, 1 (91): 4-17.

Мертон Р. (2006) Социальная теория и социальная структура, М.: АСТ.

Мешкова Т. (2010) Качество преподавания как неотъемлемая часть культуры качества в вузе. Вопросы образования, 3: 115-134.

Миттельштрасс Ю. (2013) Будущее науки и настоящее университета. Логос, 1 (91): 100-121.

Мосунов А. О сокращении магистратур и аспирантур. Эхо Москвы (2014) 12 июля, (http://echo.msk.ru/blog/amosunov/1358244-echo/).

Ортега-и-Гассет Х. (2002) Миссия университета. Отечественные записки, 2 (3). (http://www.strana-oz.ru/2002/2/missiya-universiteta).

Перспективы: быть социологом. Интервью с Виктором Вахштайном (2012). ПостНаука, 15 ноября. (http://postnauka.ru/tv/6572).

Постановление Правительства РФ от 23 декабря 2005 г. № 803 «О федеральной *целевой программе развития образования на 2006-2010 годы». Гарант. Информационно-правовое обеспечение (http://base.garant.ru/189041/#block_1000).*

Постановление Правительства Российской Федерации от 5 августа 2013 года № 662 «Об осуществлении мониторинга системы образования». Российская газета, 2013, 19 августа. (http://www.rg.ru/2013/08/19/monitoring-site-dok. html).

Ридингс Б. (2010) Университет в руинах, М.: Изд-во НИУ ВШЭ.

Рингер Ф. (2008) Закат немецких мандаринов*, М.: Новое литературное обозрение.*

Ростиславлева Н. (2009) Историческая рефлексия наследия В. фон Гумбольдта. Вестник РГГУ. Серия «Историография», 4: 79-90.

Салми Д., Фрумин И. (2007) Российские вузы в конкуренции университетов мирового класса. Вопросы образования, 3: 5-45.

Светлов К. Филиал САФУ в Северодвинске: кузница кадров для судостроения и ОПК. Правда Севера (2015) 20 мая (http://pravdasevera.ru/life/-91hug3m2).

Соколов М. (2015) Социология как чудо. Процесс sense building в одной академической дисциплине. Социология власти, 27 (3): 13-57.

Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» *(утратил силу)* (http://base.garant.ru/135916/2/).

Шнедельбах Г. (2002) Университет Гумбольдта. Логос, 5-6: 1-14.

Ясперс К. (2006) Идея университета, Минск: БГУ.

Ash M., Söllner A. (eds) (1996) *Forced Migration and Scientific Change: Emigre German-*

Speaking Scientists and Scholars after 1933. Cambridge: Cambridge University Press.

Barnett R. (1992) Linking Teaching and Research: A Critical Inquire. *The Journal of Higher Education,* 63 (6): 619-636.

Barnett R. (ed.) (2005) *Reshaping the University. New Relationships between Research, Scholarship and Teaching*. Open University Press.

Bennet D. (2001) Assessing Quality of Higher Education. *Liberal Education*, 87 (2) (https: // www.aacu.org/publications-research/periodicals/assessing-quality-higher-education).

Blackburn R. (1974) The meaning of work in academia. J. I. Doi (ed.) Assessing faculty effort. *New Directions for Institutional Research*, 2: 75-99.

Braxton J. M. (1996). Contrasting perspectives on the relationship between teaching and research. *New Directions for Institutional Research*, 90: 5-14.

Brew A., Boud D. (1995) Teaching and research: establishing the vital link with learning. *Higher Education,* 29: 261-73.

Chomsky N. et al. (1997) *The Cold War & the University: Toward an Intellectual History of the Postwar Years*, N. Y.: New Press.

Clark B. (1997) The Modern Integration of Research Activities with Teaching and Learning. *The Journal of Higher Education*, 68 (3): 241-255.

Collins H., Pinch T. (1979) The Construction of the Paranormal: Nothing Unscientific is Happening. R. Wallis (ed.). *On the Margins of Science: The Social Construction of Rejected Knowledge. Sociological Review Monograph*, 27: 237-270.

Enders J. (2004) Higher Education, Internalization, and the Nation-State: Recent Developments and Challenges to Governance Theory. *Higher Education*, 47 (3): 361-382.

Felder R. (2002) The Effective, Efficient Professor. *Chemical Engineering Education*, 36 (2): 114-115.

Geiger R. (1986) *To Advance Knowledge: The Growth of American Research Universities, 1900-1940.* N. Y.: Oxford University Press.

Gieryn T. (1983) Boundary-Work and the Demarcation of Science from Non-Science: Strains and Interests in Professional Ideologies of Scientists. *American Sociological Review*, 48 (6): 781-795.

Gellert C. (1993) The German Model of Research and Advanced Education. B. Clark (ed.) *The Research Foundations of Graduate Education. Germany, Britain, France, United States, Japan,* Berkley and Los-Angeles: University of California Press: 5-44.

Gibbons M. (ed.) (1994) *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies.* SAGE Publications.

Ginsberg B. (2011) *The Fall of the Faculty: The Rise of the All-Administrative University and Why it Matters?* Oxford University Press.

Gumport P., Pusser B. (1995) A Case of Bureaucratic Accretion: Context and Consequences. *The Journal of Higher Education*, 66 (5): 493-520.

Hall C., Swart W., Duncan S. (2012) Balancing Customer Needs and Standards in Higher Education. *Quality Approaches in Higher Education*, 3 (1): 2-7.

Holmes F. (1989) The Complementarity of Teaching and Research in Liebig's Laboratory. K. Olesko (ed.) *Science in Germany: The Intersection of Institutional and Intellectual Issues*, Philadelphia: History of Science Society: 121-164.

Marsh, H. (1987). Students' evaluations of university teaching: Research findings, methodological issues, and directions for further research. *International Journal of Educational Research,* 11: 253-388.

Meadows D. et al. (1972) *The Limits to Growth: A Report for the Club of Rome's Project on the Predicament of Mankind*, N. Y.: Universe Books.

Mitchell M. B. (1987) The process of department leadership. *Review of Higher Education*, 11: 161-176.

Nair C. S., Webste L., Mertova P. (eds) (2010). *Leadership and Management of Quality in Higher Education.* Oxford, UK: Chandos Publishing.

Ordorika I. (1996) Reform at Mexico's National Autonomous University: Hegemony or Bureaucracy. *Higher Education*, 31 (4): 403-427.

Neumann B. (1992) Perceptions of the teaching-research nexus: A framework for analysis. *Higher Education*, 23 (2): 159-171.

Ramsden P., Moses I. (1992). Association between research and teaching in Australian higher education. *Higher Education*, 23 (3): 273-295.

Robertson R. (2004) *European Universities from the Enlightment to 1914*, Oxford: Oxford University Press.

Ruegg W. (ed.) (2004) *A History of the University in Europe. Volume III. Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries*, Cambridge: Cambridge University Press.

Scott P. (1995) *The Meaning of Mass Higher Education*. Open University Press.

Sullivan A. V. S. (1996). Teaching norms and publication productivity. *New Directions for Institutional Research,* 90: 15-21.

Trow M. (1974) *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. Policies for Higher Education,* Paris: OECD: 55-101.

Webster D. (1986). Research productivity and classroom teaching effectiveness. *Instructional Evaluation*, 9: 14-20.

References

Ash M., Söllner A. (eds) (1996) *Forced Migration and Scientific Change: Emigre German-Speaking Scientists and Scholars after 1933*, Cambridge: Cambridge University Press.

Arkticheskaia kuznitsa dlia neftegaza [The Arctic Smithy for Oil and Gas]. *Delovaia Rossiia: promyshlennost', transport, sotsial'naia zhizn',* 2011, 8: 16-17.

Barnett R. (1992) Linking Teaching and Research: A Critical Inquire. *The Journal of Higher Education,* 63 (6): 619-636.

Barnett R. (ed.) (2005) *Reshaping the University. New Relationships between Research, Scholarship and Teaching.* Open University Press.

Bennet D. (2001) Assessing Quality of Higher Education. *Liberal Education,* 87 (2) (https: // www.aacu.org/publications-research/periodicals/assessing-quality-higher-education).

Blackburn R. (1974) The meaning of work in academia. J. I. Doi (ed.) Assessing faculty effort. *New Directions for Institutional Research*, 2: 75-99.

Bok D. (2012) *Universitety v usloviiakh rynka. Kommertsializatsiia vysshego obrazovaniia* [University in the Market-Place. The Commercialization of Higher Education] M.: ID Vysshaia shkola ekonomiki.

Braxton J. M. (1996). Contrasting perspectives on the relationship between teaching and research. *New Directions for Institutional Research*, 90: 5-14.

Brew A., Boud D. (1995) Teaching and research: establishing the vital link with learning. *Higher Education,* 29: 261-73.

Chomsky N. et al. (1997) *The Cold War & the University: Toward an Intellectual History of the Postwar Years.* N. Y.: New Press.

Clark B. (1997) The Modern Integration of Research Activities with Teaching and Learning. *The Journal of Higher Education*, 68 (3): 241-255.

Collins H., Pinch T. (1979) The Construction of the Paranormal: Nothing Unscientific is Happening // R. Wallis (ed.). *On the Margins of Science: The Social Construction of Rejected Knowledge. Sociological Review Monograph*, 27: 237-270.

D. Livanov — rektoram: ne umeete — nauchim, ne khotite — zastavim [D. Livanov — to rectors: do not have — teach, do not want — force]. *S&TRF. Nauka i tekhnologii v RF.* 2014, 11 iiulia, (http://www.strf.ru/material. aspx? CatalogId=221&d_no=81840#.Vh5pouztmko).

Enders J. (2004) Higher Education, Internalization, and the Nation-State: Recent Developments and Challenges to Governance Theory. *Higher Education*, 47 (3): 361-382.

Federal'nyi zakon «O vysshem i poslevuzovskom professional'nom obrazovanii» (utratil silu) [The Federal Law «On Higher and Postgraduate Professional Education» (abolished)] (http://base.garant.ru/135916/2/).

Felder R. (2002) The Effective, Efficient Professor. *Chemical Engineering Education*, 36 (2): 114-115.

Geiger R. (1986) *To Advance Knowledge: The Growth of American Research Universities, 1900-1940.* N. Y.: Oxford University Press.

Gellert C. (1993) The German Model of Research and Advanced Education. B. Clark (ed.) *The Research Foundations of Graduate Education. Germany, Britain, France, United States, Japan,* Berkley and Los-Angeles: University of California Press: 5-44.

Gibbons M. (ed.) (1994) *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies.* SAGE Publications.

Ginsberg B. (2011) *The Fall of the Faculty: The Rise of the All-Administrative University and Why it Matters?* Oxford University Press.

Gosudarstvennaia programma Rossiiskoi Federatsii «Razvitie obrazovaniia» na 2013-2020 gody. Ministerstvo obrazovaniia i nauki RF [State programme: Education Development, 2013-2020], 2013, 24 maia, (http://minobrnauki.rf/dokumenty/3409/fail/2228/13.05.05-Gossprogramma-Razvitie_obrazovaniia_2013–2020.pdf).

Grundmann R., Shter N. (2015) *Vlast' nauchnogo znaniia* [The Power of Scientific Knowledge], SPb: Aleteiia.

Humboldt W. (2002) O vnutrennei i vneshnei organizatsii vysshikh nauchnykh zavedenii v Berline [On the Internal and External Organization of Higher Academic

Institutions in Berlin]. *Neprikosnovennyi zapas,* 2 (22) (http://magazines.russ.ru/nz/2002/22/gumb. html).

Gumport P., Pusser B. (1995) A Case of Bureaucratic Accretion: Context and Consequences. *The Journal of Higher Education*, 66 (5): 493-520.

Hall C., Swart W., Duncan S. (2012) Balancing Customer Needs and Standards in Higher Education. *Quality Approaches in Higher Education*, 3 (1): 2-7.

Holmes F. (1989) The Complementarity of Teaching and Research in Liebig's Laboratory // K. Olesko (ed.) *Science in Germany: The Intersection of Institutional and Intellectual Issues,* Philadelphia: History of Science Society: 121-164.

Jaspers K. (2006) *Ideia universiteta* [Idea of university], Minsk: BGU.

Kincharova A. (2013) *Mirovye reitingi universitetov: metodologiia, effekty i kritika* [World university rankings: methodology, effects and criticism]. SPb, Tomsk: EU, PAST-CENTE (http://past-centre.ru/wp-content/uploads/2013/04/Metodologiya_mirovyh_reitingov_universitetov. pdf).

Kontrol'nyi udar po vuzam [Control attack on universities]. *S&TRF. Nauka i tekhnologii RF*. 2009, 24 dekabria, (http://www.strf.ru/material. aspx? CatalogId=221&d_no=26432#.Vh5qO-ztmko).

Koz'mina Ia. (2014) Predpochteniia prepodavatelei vuzov otnositel'no nauchnoi deiatel'nosti i prepodavaniia [Preferences Lecturers on Scientific Activities and Teaching]. *Voprosy obrazovaniia*, 3: 135-151.

Latour B. (2013) *Nauka v deistvii: sleduia za uchenymi vnutri obshchestva* [Science in Action: How to Follow Scientists and Engineers through Society], SPb: Izdatel'stvo Evropeiskogo universiteta v Sankt-Peterburge.

Magun A., Semenov A. (2015) Rossiiskaia magistratura v poiskakh sobstvennogo mesta v sisteme obrazovaniia [Russian Masters in Search of their Place in the Education System.]. *Materialy konferentsii «Magisterskoe obrazovanie v Rossii i mire: printsipy, opyt, problemy».* (http://ff.tsu.ru/node/2697).

Maiatskii M. (2013) Universitet nazyvaetsia [University Called]. *Logos,* 1 (91): 4-17.

Malkay M. (1987) *Nauka i sotsiologiia znaniia* [Science and Sociology of Knowledge], M.: Progress.

Marsh, H. (1987). Students' evaluations of university teaching: Research findings, methodological issues, and directions for further research. *International Journal of Educational Research,* 11: 253-388.

Meadows D. et al. (1972) *The Limits to Growth: A Report for the Club of Rome's Project on the Predicament of Mankind*. N. Y.: Universe Books.

Merton R. (2006) *Sotsial'naia teoriia i sotsial'naia struktura* [Social Theory and Social Structure]. M.: AST: 767-781.

Meshkova T. (2010) Kachestvo prepodavaniia kak neot»emlemaia chast' kul'tury kachestva v vuze [Quality of teaching as an integral part of the culture of quality in the university]. *Voprosy obrazovaniia,* 3: 115-134.

Mitchell M. B. (1987) The process of department leadership. *Review of Higher Education,* 11: 161-176.

Mittelstrass J. (2013) Budushchee nauki i nastoiashchee universiteta [The Future of Science and Present of the University]. *Logos,* 1 (91): 100-121.

Mosunov A. O sokrashchenii magistratur i aspirantur [On the preservation of graduate and postgraduate education]. *Ekho Moskvy*, 2014, 12 iiulia, (http://echo.msk.ru/blog/amosunov/1358244-echo/).

Nair C. S., Webste L., Mertova P. (eds) (2010). *Leadership and Management of Quality in Higher Education,* Oxford, UK: Chandos Publishing.

Neumann B. (1992) Perceptions of the teaching-research nexus: A framework for analysis. *Higher Education*, 23 (2): 159-171.

Ordorika I. (1996) Reform at Mexico's National Autonomous University: Hegemony or Bureaucracy. *Higher Education*, 31 (4): 403-427.

Ortega y Gasset J. (2002) Missiia universiteta [Mission of the University]. *Otechestvennye zapiski*, 2 (3) (http://www.strana-oz.ru/2002/2/missiya-universiteta).

Perspektivy: byt' sotsiologom. Interv'iu s Viktorom Vakhshtainom [Prospects: to Be a Sociologist. Interview with Victor Vakhshtayn]. *PostNauka,* 2012, 15 noiabria. (http://postnauka.ru/tv/6572).

Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 23 dekabria 2005 g. № 803 «O federal'noitselevoi programme razvitiia obrazovaniia na 2006-2010 gody» [Federal Target Program for the Development of Education in 2006-2010]. Garant. Informatsionno-pravovoe obespechenie (http://base.garant.ru/189041/#block_1000).

Postanovlenie Pravitel'stva Rossiiskoi Federatsii ot 5 avgusta 2013 goda № 662 «Ob osushchestvlenii monitoringa sistemy obrazovaniia» [About implementation of monitoring of the education system]. Rossiiskaia gazeta, 2013, 19 avgusta (http://www.rg.ru/2013/08/19/monitoring-site-dok. html).

Ramsden P., Moses I. (1992). Association between research and teaching in Australian higher education. *Higher Education,* 23 (3): 273-295.

Readings B. (2010) *Universitet v ruinakh* [The University in the Ruins]. M.: Izd-vo NIU VShE.

Ringer F. (2008) *Zakat nemetskikh mandarinov* [Decline of German Mandarins]. M.: Novoe literaturnoe obozrenie.

Robertson R. (2004) *European Universities from the Enlightment to 1914*, Oxford: Oxford University Press.

Rostislavleva N. (2009) Istoricheskaia refleksiia naslediia V. Fon Gumbol'dta [Historical Reflexion of Humboldt's Heritage]. *Vestnik RGGU. Seriia «Istoriografiia»,* (4): 79-90.

Ruegg W. (ed.) (2004) *A History of the University in Europe. Volume III. Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries*, Cambridge: Cambridge University Press.

Salmi J., Frumin I. (2007) Rossiiskie vuzy v konkurentsii universitetov mirovogo klassa [Russian Universities in the Competition World-Class Universities]. *Voprosy obrazovaniia*, (3): 5-45.

Scott P. (1995) *The Meaning of Mass Higher Education*, Open University Press.

Svetlov K. Filial SAFU v Severodvinske: kuznitsa kadrov dlia sudostroeniia i OPK [University branch in Severodvinsk: source of manpower for shipbuilding and

military industrial complex]. *Pravda Severa.* 2015. 20 maia (http://pravdasevera.ru/life/-91hug3m2).

Sokolov M. (2015) Sotsiologiia kak chudo. Protsess sense-building v odnoi akademicheskoi distsipline [Sociology as a miracle. The sensebuilding process in an academic discipline]. *Sotsiologiia vlasti*, 27 (3): 8-53.

Sullivan A. V. S. (1996). Teaching norms and publication productivity. *New Directions for Institutional Research*, 90: 15-21.

Schnadelbach H. (2002) Universitet Gumbol'dta [Humboldt University]. *Logos*, 5-6: 1-14.

Trow M. (1974) Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. *Policies for Higher Education*, Paris: OECD: 55-101.

Vakhshtayn V. (2006) Dve modeli obrazovatel'nykh system. Kontinental'naia i Atlanticheskaia [Two Models of Education Systems. Continental and Atlantic], *Prognozis: Zhurnal o budushchem*, 3 (7): 321-352.

Vakhshtayn V. (2014) University of delayed action. How to measure the degree of political presence in a russian university? Radio «Liberty» (http://www.svoboda.org/content/article/25287349.html).

Weber M. (1990) Nauka kak prizvaniia i professiia [Science as a Vocation]. Iu. N. Davydov (red.) *Izbrannye proizvedeniia.* M.: Progress: 707-735.

Vuzy predlagaiut izbiratel'no davat' biudzhetnye mesta v magistraturu [Universities Offer Selectively to Give the Budget Places in the Magistracy]. *RIA NOVOSTI*. 2013. 13 dekabria (http://ria.ru/society/20131213/983955189.html).

Webster D. (1986). Research productivity and classroom teaching effectiveness. *Instructional Evaluation*, 9: 14-20.

Zhelezov B. Kudiukin P., Shuvalova O. (2009) Effektivnost' sistemy obrazovaniia: vzgliad potrebitelia obrazovatel'nykh uslug [The Effectiveness of the Education System: A View of the Consumer of Educational Services.]. *Voprosy obrazovaniia*, 2: 187-210.