

РЕФОРМЫ В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: РОЛЬ ИНСТИТУТОВ И СОЦИАЛЬНОГО КАПИТАЛА*

ВОЛЬЧИК ВЯЧЕСЛАВ ВИТАЛЬЕВИЧ,

*доктор экономических наук, профессор,
Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону,
e-mail: volchik@sfedu.ru*

КРИВОШЕЕВА-МЕДЯНЦЕВА ДАРЬЯ ДМИТРИЕВНА,

*аспирант,
Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону,
e-mail: medyantsevad@sfedu.ru*

Реформы в российской сфере образования направлены на модернизацию и повышение эффективности и качества образовательного процесса. Сфера образования производит не только услуги, которые имеют признаки общественных, смешанных и доверительных благ, но и представляет собой специфическую организационную структуру, основанную на эволюционно сложившихся ценностях, институтах и социальном капитале. Академические свободы и самоуправление составляют важнейшие ценности, на которых традиционно базируется высшее образование. Социальный капитал может рассматриваться через призму трех элементов доверия, вовлеченности (укорененности) и социальной интеграции, которые необходимо учитывать при формировании целей и инструментов институциональных и организационных реформ в сфере образования. Однако в ходе реформирования сферы образования в России и за рубежом очень часто используется формалистский подход. Использование методов управления бизнесом при реформировании сферы образования вступает в конфликт с фундаментальными ценностями образования как специфической сферы человеческой деятельности. Анализ дискурсов основных акторов сферы образования Ростовской области показал, что бюрократизация, перманентные изменения правил и вымывание академических свобод воспринимаются как значимые факторы, оказывающие влияние на качество образовательных услуг и эффективность организаций сферы высшего образования. Реформы разрушают старые институты и организационные структуры, но вследствие асинхронности изменения институтов и механизмов регулирования новые институты не всегда успевают эффективно заменить старые, что может приводить к неэффективности и обуславливает необходимость изучения закономерностей институциональных и организационных трансформаций.

Ключевые слова: *высшее образование; институциональные изменения; социальный капитал; бюрократия; доверие; институциональная экономика.*

* Статья подготовлена при поддержке РГНФ: Грант № 15-32-01019 «Институциональные изменения структуры российской сферы образования и адаптивное экономическое поведение (на примере Ростовской области)».

PERCEPTIONS OF HIGHER EDUCATION REFORMS IN RUSSIA: THE ROLE OF INSTITUTIONS AND SOCIAL CAPITAL

VOLCHIK VYACHESLAV, V.,

*Doctor of Economics (DSc), Professor,
Head of the Department "Economic Theory",
Southern Federal University, Rostov-on-Don,
e-mail: volchik@sfedu.ru*

KRIVOSHEEVA-MEDYANTSEVA DARIA, D.,

*Graduate Student,
Southern Federal University, Rostov-on-Don,
e-mail: medyantsevad@sfedu.ru*

Recent reforms of higher education in Russia are aimed at boosting the quality and efficiency of the educational process. Nevertheless, in most cases, implemented institutional and organizational innovations do not work properly. Calculative technologies and various ratings, which are widespread today, opened up the opportunities for regular managerial interventions. These interventions are not neutral. In Russian higher education, the mania for measurement resulted in a deficit of trust and rampant bureaucracy. Historically, the system of higher education has been based on specific values and institutions. Academic freedom and autonomy are extremely important for the members of the academic community, and these values cannot be eliminated. Implemented reforms destroy old institutions and organizational structures. However, new institutions, being inconsistent with present working rules and practices, are not able to replace the old ones. Such inconsistency can result in inefficiency. Social capital plays a crucial role for development and growth in the field of higher education. The structure of social capital in the field embraces three components: trust, social engagement and social integration. These elements must be taken into account when implementing educational reforms. The higher the employees are motivated and experience personal growth, the more they feel embedded in their job. We have analyzed the discourses of the key actors within the universities of Rostov Region. The discourse analysis shows that bureaucracy, constant institutional and organizational changes and the reduction of academic freedom are perceived as significant factors that influence labor productivity, organizational efficiency and the quality of educational services in the field of higher education.

Keywords: *higher education; institutional change; social capital; bureaucracy; trust; institutional economics.*

JEL: *B52, I23, I28.*

Постановка проблемы. Реформы, бюрократия и институты

В дискурсах акторов российской системы образования феномен бюрократии и бюрократизации занимает одно из центральных мест. Бюрократия часто связывается с избыточным регулированием, избыточной отчетностью и неэффективностью использования имеющихся ресурсов. Вездесущность и постоянный рост бюрократии в образовании отмечается в течение не одного года. В нашем более раннем исследовании, посвященном росту отчетности как одного из признаков бюрократизации, были выделены несколько ее причин: «1) институциональные; 2) технологические» (Вольчик, 2012. С. 13). Среди институциональных причин увеличения отчетности была выделена проблема доверия (или скорее недоверия как низкой степени доверия в сфере образования), которая является частью более общего вопроса о качестве социального капитала.

Проблема бюрократии и ее влияния на эффективность частного и общественного секторов рассматривалась представителями австрийской школы как часть более широкой проблемы противостояния рыночной и административной координации хозяйственной деятельности (*Мизес, 2006; Хайек, 2000*). Бюрократия своими действиями неизбежно вмешивается в процесс распределения экономических благ, но не обладает для этого надежными индикаторами, которыми в случае рыночной координации являются цены. Более того, в случае бюрократической координации рыночных цен может не быть вовсе в силу природы общественных благ, и услуги в бюрократических организациях невозможно оценить в денежном выражении (*Мизес, 2006*). Но общественные и смешанные блага производить необходимо и, следовательно, необходимо планирование расходов на эти цели и оценка их эффективности. Реализация социальной политики в таких ключевых сферах, как образование, здравоохранение и социальная защита неизбежно связана с бюрократическими формами планирования, управления и ратционирования. Исходя из российской специфики расходования бюджетных средств, часто имплицитно подразумевается, что если жестко не устанавливать целевые показатели и не менее жестко контролировать их исполнение, то значительная часть средств будет использована неэффективно или просто украдена через коррупционные схемы. И здесь возникает дилемма неэффективности – отсутствие надежных рыночных индикаторов вынуждает использовать различные формы ратционирования, которые очень часто не могут дать удовлетворительных результатов (*Тамбовцев, 2015а*) исходя их организационного и институционального контекстов, которые зависят от исторических, политических и культурных аспектов формирования институциональной среды национального хозяйственного порядка. Если рассматривать образование и здравоохранение как доверительные блага, то возникает еще проблема измерения их качества. Измерение качества доверительных благ требует существования специфических институтов, которые формируются на базе характерных для социального порядка социального капитала и культуры.

Проведение реформ в сферах образования и здравоохранения должно учитывать те специфические институты и социальный капитал, которые сформировались эволюционно в рамках того или иного хозяйственного порядка. Но институты изменяются очень медленно и их качество может по тем или иным причинам не удовлетворять реформаторов, а реформы должны проводиться в сжатые сроки и приносить ощутимые результаты в рамках политических циклов. Поэтому проще использовать технократические подходы к осуществлению реформ, базирующиеся на простых принципах, предполагающих, соответственно, формализованные механизмы измерения результатов и контроля. В России реформа образования проводится под знаменем повышения его эффективности, что в целом соответствует мировой практике. В своей статье, посвященной реформам в сфере высшего образования, В. Л. Тамбовцев приводит пример «Глобального движения образовательных реформ» П. Салберга, которое основано на пяти ключевых моментах (*Тамбовцев, 2015б. С. 66*): 1) стандартизации образования; 2) концентрации на ключевых предметах (грамотность, математика, иногда естественные науки); 3) поиске безрисковых способов достижения целей образования, т.е. минимизации экспериментирования; 4) использования в управлении методов управления бизнесом; 5) проведении политики ответственности школ за успехи учеников на базе тестирования последних (*Sahlberg, 2006*).

Многие из приведенных выше принципов Салберга широко используются отечественными реформаторами при планировании и осуществлений преобразований в сфере высшего образования. Но такой упрощенный подход кроме своих достоинств имеет существенный недостаток - он не учитывает традиционные для образования институты и социальный капитал, что возможно в среднесрочной перспективе приведет к значительным диспропорциям и негативным явлениям в реформируемой сфере.

Социальный капитал имеет значение

Университеты представляют собой организации, в стенах которых производится человеческий капитал, при этом значительная часть расходов в сфере высшего образования ассоциирована с персоналом (*Harvey et al., 2006; Salaran, 2010*). Например, в Южном федеральном университете затраты на оплату труда в 2015 году составили 50,1% от совокупных расходов университета¹. Сегодня для руководителей университетов первоочередной задачей становится демонстрация эффективности своих факультетов и подразделений. В погоне за рейтинговыми показателями проблемы, связанные с атмосферой внутри учебного заведения, формирование которой требует и ресурсов, и определенных усилий со стороны администрации университетов, часто уходят на второй план. Вместе с тем сплоченные коллективы с высоким уровнем доверия достигают более высоких научных и педагогических результатов (*Jonasson et al., 2014. P. 1, 3*).

В последнее время во всем мире университеты сталкиваются с необходимостью разрешать целый комплекс задач, сложности связаны со стремительно изменяющимися технологиями, а также диверсификацией знания, в том смысле, что все чаще приходится иметь дело с междисциплинарными и межнациональными проблемами. Усложнение связей во всех сферах человеческих отношений приводит к тому, что исследователю, который работает самостоятельно, довольно затруднительно проводить действительно качественное исследование и одновременно преподавать. Сегодня научная деятельность все больше требует кооперации внутри академического сообщества.

Необходимость кооперации побуждает акторов внутри академического сообщества формировать исследовательские группы, научные сообщества и ассоциации, все это улучшает качество социального капитала в высшем образовании.

Существует множество концепций для определения понятия «социальный капитал», в частности, в определении (*Morrow, 1999. P. 744*) с социальным капиталом ассоциируется ряд феноменов, в их числе социальные сети взаимодействий и социальная поддержка, доверие, коммуникабельность, сотрудничество, взаимовыручка, партнерство и общественная (гражданская) вовлеченность. Общественная (гражданская) вовлеченность подразумевает членство в различных группах, сообществах и ассоциациях, участие в процедурах выборов, иногда волонтерскую работу. Общественная вовлеченность продуцирует доверие, позволяет акторам понять существующие в среде действующие нормы, а также стимулирует процесс обмена знаниями и информацией (*Fuller, 2013. P. 133*). В работе Р. Патнэма (*Putnam, 2000*) акцент сделан на роли межличностных отношений, социальный капитал, согласно (*Putnam, 2000*), накапливается через взаимодействия в рамках социальных сетей за счет общественной вовлеченности акторов. Согласно (*Putnam, 2001*), социальный капитал связывает людей, принадлежащих к различным социальным группам, и создает среду, которая позволяет акторам добиваться намеченных целей более эффективными методами.

Несколько иная трактовка социального капитала получила отражение в работе П. Бурдьё (*Bourdieu, 1997*). Бурдьё рассматривал социальный капитал как ресурс, который доступен не всем подряд, а лишь тем индивидам, которые включены в определенные социальные группы (классы), немаловажное значение имеет идентификация и самоидентификация акторов с определенной социальной группой. Так, ценность социального капитала как ресурса, по Бурдьё, определяется размером социальной группы (класса), а также экономическим и культурным капиталом, которым располагают ее члены. Экономические факторы имеют решающее значение, когда речь идет о качестве социального капитала, для того чтобы сообщества и группы имели возможность развиваться, прежде всего, необходимы ресурсы, инвестирование в социальный капитал положительно сказывается на деятельности сообществ, групп и индивидов (*Fuller, 2013. P. 135*).

¹ См.: Отчет ректора М. А. Боровской о деятельности университета за 2015 год. (http://sfedu.ru/docs/rector/28_03_otchet_2015.pdf).

В работах (*Курбатова, Левин и Каган, 2010; 2013*) социальный капитал понимается как ресурс, основанный на доверии. Авторы выделили два типа социального капитала. Социальный капитал первого типа, или деперсонифицированное доверие, выступает в форме норм и правил поведения, общих для всех акторов. Социальный капитал второго типа проявляется в форме локальных групповых норм и правил и реализуется через персонифицированное доверие – в форме личных связей хозяйствующего субъекта. Он представляет собой запас контактов, позволяющих за счет локального взаимодействия обеспечивать устойчивость экономических акторов, повышать их конкурентоспособность за счет исключительного доступа к определенным видам экономических ресурсов. Структура социального капитала будет характеризоваться различными сочетаниями двух его типов (*Курбатова, Левин и Каган, 2013. С. 113*).

Согласно (*Tonkaboni et al., 2013. P. 41*), социальный капитал строится из трех ключевых компонентов: доверия, вовлеченности (укорененности) и социальной интеграции. Остановимся на каждом из аспектов более детально, учитывая специфику высшего образования.

Н. Луманн предложил выделять два аспекта доверия, разделяя межличностное доверие как отношение между сотрудниками внутри организации и системное доверие как доверие сотрудника к организации, в которой он работает (*Luhmann, 1979*). По Луманну, системное доверие является более долговечным - уровень системного доверия изменяется медленнее, чем межличностного.

Согласно (*Hooy and Tschannen-Moran, 1999; 2003*), доверие (и межличностное, и системное) основано на том, что вторая сторона по отношению к первой проявляет следующие качества: благожелательность, надежность, компетентность, честность и открытость. Эти основополагающие качества можно считать характеристиками доверия (*Smith and Shoho, 2007. P. 127*).

Под *благожелательностью* понимается уверенность в том, что благополучие доверяющего будет защищено тем, кому оказано доверие, это может быть и индивид, и социальная группа, и организация. В контексте высшей школы примером проявления благожелательности служит ситуация, когда опытный профессор является наставником для молодого преподавателя.

Надежность проявляется в том, в какой степени одна сторона отношений может положиться на другую тогда, когда это необходимо. Надежность также связывается с предсказуемостью, но не в том смысле, что одна сторона всегда знает, как именно поведет себя другая. Надежность подразумевает, что в ситуации, когда одна сторона зависит от другой, участник отношений, которому оказано доверие, поведет себя таким образом, чтобы доверяющий не пострадал или даже оказался в выигрыше. В рамках системы высшего образования данный аспект доверия может быть проиллюстрирован следующим примером: декан, как ранее обещал, обеспечивает факультет необходимыми ресурсами, надеясь в свою очередь на то, что сотрудники этого факультета будут усердно трудиться на благо университета.

Очень важным аспектом доверия является *компетентность*. В том случае, если сторона, которой оказано доверие, не обладает необходимыми знаниями и информацией для того, чтобы выполнять свои функции в полной мере, уровень доверия будет падать. Например, даже если сотрудники факультета верят в то, что интересы декана связаны, в первую очередь, с благополучием факультета, неумелые управленческие решения последнего скорее всего довольно быстро разрушат существующее доверие, по крайней мере части коллектива этого факультета. Чтобы поддерживать доверие на высоком уровне, руководители должны постоянно демонстрировать мастерство управления (*Smith and Shoho, 2007. P. 127-128*).

Честность как четвертый аспект доверия уменьшает транзакционные издержки, снижая необходимость постоянного обсуждения проблем насущных. Правдивая информация, которая позволяет сделать выводы о том, как обстоят дела в реальности, дает сотрудникам возможность понять, что от них необходимо в действительности. Действия сотрудников, таким образом, сообразны задачам организации, что позволяет разрешать их в более короткий срок.

И, наконец, *открытость* является неотъемлемым элементом доверия, в особенности в университетах. Включенность акторов в совещательный процесс и возможность открыто обсуждать проблемы и перспективы развития организации будут способствовать позитивным изменениям и позволят избежать того, что «все с легкостью нарушают правила игры, поскольку никто не знает точно, каковы они» (Грэхэм, 2014. С. 344).

Межличностное доверие подразумевает позитивные ожидания относительно действий других индивидов (Dirks and Ferrin, 2001). Позитивные ожидания в свою очередь соотносятся с убеждением о том, что действия другого человека или группы если и не принесут выгод, то хотя бы не будут вредоносными (Luhmann, 1988). Дефицит доверия в организации неизбежно порождает низкую самоотдачу сотрудников, поскольку в отсутствие доверия растет количество дезинформированных и увеличивается неопределенность (Smith and Shoho, 2007. P. 125), что влечет значительные издержки, так как потенциал работников не используется в полном объеме.

Если внутригрупповое доверие способствует повышению академической «эффективности» (Smith and Shoho, 2007. P. 126), то конфликты, вырастающие вследствие несовместимости интересов или различий между членами группы, напротив порождают напряженность, враждебность и неприятие, затрудняя, таким образом, процесс обмена знаниями и информацией (Jonasson et al., 2014. P. 2-3).

Исследуя внутриуниверситетскую среду и механизмы мотивации сотрудников, целесообразно использовать концепт вовлеченности или укорененности «job embeddedness», разработанный в работе (Mitchell et al., 2001). Степень вовлеченности сотрудника в рабочий процесс влияет на его намерение остаться в организации (университете, в частности) или покинуть ее. Вовлеченность формируется благодаря социальным сетям, которые «захватывают» индивида, и он принимает решение о том, чтобы остаться в организации. Согласно (Mitchell et al., 2001), вовлеченность или укорененность составляют три важных аспекта:

- во-первых, связи с другими людьми, коллективами и социальными группами;
- во-вторых, восприятие самим индивидом степени своей вовлеченности в деятельность организации и ожидания, основанные на самоидентификации и определении своей роли в рамках организационной структуры;
- наконец, индивидуальная оценка сотрудниками потерь, которые возникнут в результате увольнения.

Чем больше сотрудники мотивированы, чем больше у них возможностей для индивидуального роста, тем сильнее они испытывают чувство вовлеченности, встраиваемости в организационную среду. При этом объем ресурсов, затраченных на формирование среды, благоприятного климата внутри организации, напрямую связан с укреплением чувства вовлеченности у сотрудников. Обучение сотрудников и предоставление им права на самоуправление увеличивает продуктивность труда и укрепляет чувство вовлеченности (Rhoades and Eisenberger, 2002; Fatima et al., 2015. P. 422-424).

Организации сферы образования часто не могут использовать рыночные стимулы и рыночную координацию. Однако недоступность рыночных стимулов не означает отсутствие соперничества и конкуренции, формирующих сильные стимулы. Процессы самоорганизации в различных типах организаций могут формировать долгосрочные стимулы, основанные, например, на институте репутации.

Доверие связано с предсказуемостью для актора ответных действий его социального окружения. Поэтому в рамках организации акторы заинтересованы в понимании основных направлений эволюции организационной структуры. Если институциональные и организационные изменения воспринимаются акторами как бессистемные и беспорядочные, это будет приводить к снижению уровня доверия. В данном контексте доверие может быть рассмотрено в связи с процессом самоидентификации акторов с организацией.

Успех институциональных изменений в организации во многом зависит от того, как понимает новые правила персонал. Каждая организация обладает специфическим социальным капиталом. Такие сферы, как образование и наука также предполагают наличие традиционных специфических институтов и механизмов саморегулирования, что позволяет, в частности, использовать преимущества академических свобод в плане формирования стимулов и мотивации.



Рис. 1. Социальный капитал в сфере образования

Формализм и реформы в образовании

Одной из причин бюрократизации и формализации управленческих процессов является желание повысить эффективность функционирования организаций. Однако достижение эффективности связано с двумя моментами: во-первых, стимулами (как положительными, так и отрицательными), во-вторых, проблемой координации. Проблема координации на рынках и в организациях связана с вопросами генерации и использования явного и неявного знания (*Хайек, 2000; Oguz, 2010; Вольчик, 2011*).

Для того чтобы оценить, насколько «эффективно» работает отдельно взятый ученый или коллектив исследователей, в академической среде получили распространение различные рейтинги, основанные на индикативных количественных показателях и расчетных коэффициентах. В течение последних двадцати лет различные методики количественной оценки эффективности труда постепенно проникали в сферу высшего образования во многих странах мира. Мировой опыт свидетельствует о том, что использование рейтингов ассоциировано со следующими проблемами в образовании:

- университеты перестают быть автономными, практически не могут самостоятельно принимать решения;
- ограничиваются академические свободы;
- образовательный процесс бюрократизируется;
- образование перестает быть общественным благом (становится услугой) (*Sidhu, 2008. P. 69*).

Необходимо принимать во внимание тот факт, что количественные практики оценки эффективности труда в образовании не нейтральны. Они формируют ожидания, стимулы, поведенческие модели и ценности, способствуют созданию новых принципов функционирования организации (*Sidhu, 2008. P. 74*). Разрабатываемые под влиянием власти и научных авторитетов индикативные показатели и коэффициенты используются зачастую для того, чтобы измерить то,

что измерить нельзя. Мания все считать оборачивается тем, что формальной оценке подвергается даже процесс передачи неявного знания. Проблема состоит в том, что репутационные механизмы и такие институты, как рецензирование работ внутри академического сообщества (peer-review), также вытесняются цифрами. Совершенствование рейтингов и все попытки сделать их еще более изощренными и сложными приводят лишь к тому, что поле для интервенций в высшее образование только расширяется (Sidhu, 2008. P. 71).

Согласно (Power, 2004), системы количественной оценки производительности труда создаются с тем, чтобы определить, что именно считать эффективным, направить внимание управленцев в определенное русло и послужить толчком для изменений в поведении, нежели отразить тот или иной феномен правдиво (Power, 2004. P. 776). Задача социальных наук состоит в том, чтобы раскрыть черный ящик, скрывающий суть систем количественной оценки производительности труда, доказать противоестественность использования подобных систем и объяснить необходимость использования принципов общественных наук, роль которых была сведена к минимуму при создании этих инструментов контроля (Power, 2004. P. 778).

В случае университетов, внедрение рейтингов и подобных им систем оценки эффективности опасно тем, что приводит к необходимости абстрагироваться от специфических особенностей каждого университета в отдельности и формировать некий пул характеристик, которыми должен обладать каждый университет, просто для того, чтобы была возможность сравнить его с другими по четко определенным параметрам (Sidhu, 2008. P. 75).

В погоне за рейтинговыми показателями происходит подмена стимулов. Ученые пытаются опубликовать свои статьи и монографии в более короткий срок, с тем чтобы вовремя отчитаться, что не может не сказаться на качестве публикуемых работ. Количество работ, индексируемых в ведущих наукометрических базах часто заменяет их качество. Там, где господствуют рейтинги как основной измеритель продуктивности ученого и преподавателя, там исследователь вынужден включаться в «битву за показатель». Таким образом, нарушается естественный ритм исследовательской работы, смещается горизонт планирования, все исследование теперь подчинено только срокам сдачи отчетности, поэтому сотрудникам университетов все чаще приходится страдать от недальновидности или шорт-термизма (short-termism). Необходимость регулярно отчитываться о проделанной работе за определенный период времени, например за последние три-пять лет, создает проблемы молодым исследователям и тем, кто по вполне объективным причинам на некоторое время выпадают из исследовательской деятельности, особенно эта проблема касается женщин (Sidhu, 2008. P. 79).

Формализация и меняющиеся ключевые показатели развития неизбежно искажают и изменяют устойчивые поведенческие паттерны и разрушают социальный капитал в образовательных организациях, что может сказаться как на качестве предоставляемых услуг, так и продуктивности в среднесрочном и долгосрочном периодах. Как справедливо отмечает В. Тамбовцев: «...услуги образования – это доверительные блага, производство которых с точки зрения эффективности и качества целесообразно организовывать так, чтобы сильные экономические стимулы не искажали поведения производителей этих услуг, не генерировали работу на показатель» (Тамбовцев, 2015б. С. 67).

Совершенно естественно, что существующие системы рейтингов не совершенны, «за бортом» может оказаться и уважаемый профессор, которого менеджеры университета посчитают «непродуктивным» и «сложным» сотрудником, поскольку тот просто не станет работать «для показателя» и не будет разбираться в тонкостях индексов цитирования, и обычный преподаватель, труд которого оплачивается невысоко. Последний, скорее всего, будет завален проверкой студенческих работ, проведением практических занятий и заполнением отчетов, что не будет оказывать влияние на его рейтинг (Sidhu, 2008. P. 81).

Проблемы, связанные с применением рейтингов в высшем образовании, связаны с тем, что дискредитируется ряд ценностей академического сообщества. Вместе с тем именно за счет разделяемых внутри сообщества ценностей можно добиться его интеграции. Социальная интеграция как третий элемент, формирующий социальный капитал, строится на ценностных, культурных и этических установках (*Tonkaboni et al., 2013. P. 42*), которые, как правило, остаются неизменными в течение длительного времени и, благодаря этому, «цементируют» отношения внутри сообществ.

Реформы и адаптивное поведение основных акторов в сфере высшего образования

Эмпирическое исследование адаптивного поведения основано на 50 глубинных полуструктурированных интервью представителей разных уровней сферы российского образования – бакалавров, магистров, преподавателей и руководителей в 10 вузах и филиалах 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).

В данной работе мы применяем качественные методы для исследования адаптивного поведения и институциональной среды в университетах Ростовской области. В качестве основного инструмента мы использовали метод полуструктурированного интервью – исследовательского интервью, основанного на обыденном разговоре, но являющегося профессиональной беседой (*Квале, 2003. С. 15*). Понимания регулярностей в исследуемой сфере можно достичь на основе качественных данных (*Ефимов, 2016*). Выявление институтов, действующих правил и поведенческих паттернов, релевантных для акторов, сопряжено с исследованием дискурсов, историй (нарративов) и мнений, что определяет выбор указанной методологии, позволяющей охватить множество взглядов собеседников на одни и те же проблемы (*Квале, 2003. С. 17-19*). Действительно, в процессе проведения включенного наблюдения и интервью зачастую проявляются неформальные, неочевидные аспекты той или иной проблемы (*Резерфорд, 2012. С. 102*), и существует возможность понять и выявить стимулы и антистимулы акторов.

Мы уже писали выше о том, что качество внутренней среды в организации, внутренний климат и атмосфера определяют возможности для достижения высоких научных и педагогических результатов. В процессе проведения глубинных полуструктурированных интервью с преподавателями и руководителями вузов, а также со студентами, был задан вопрос о том, как изменилась атмосфера в их учебном заведении в ответ на проводимые реформы и внедряемые новшества. Картина, полученная в результате исследования (см. рис. 2), не может не огорчать. Большинство преподавателей отмечают, что атмосфера в их учебном заведении стала более напряженной: «Как вы думаете, какая будет атмосфера в преподавательской среде, если у нас раньше было более 60 преподавателей, а потом пришла команда оставить 30? <...> Какой в этой ситуации может быть нормальный климат? <...> Людей увольняют, ведутся какие-то игры...» (проф., д-р хим. наук, 73 года); «Есть те, кто находится в панике, боясь сокращения. Они нагнетают напряжение. Другие тихо строят подковерные интриги» (доц., канд. филос. наук, 39 лет); «Отмечу ухудшение атмосферы - все замучены постоянными требованиями, ростом формализма, в условиях насаждаемой конкуренции идет

«борьба за выживание», обостряются конфликты» (доц., канд. экон. наук, 36 лет); «Атмосфера ухудшилась, исчезло дружелюбие, у некоторых коллег проявились негативные черты, особенно в условиях сокращения кадров» (доц., канд. ист. наук, 46 лет).

Необходимо отметить, при всем при этом, что руководители настроены гораздо более позитивно: «Наш вуз славится своим корпоративным духом. Могу сказать, что у нас сильная корпоративная культура. И несмотря на все трудности, атмосфера остается нормальной, а отношения теплыми» (проф., д-р экон. наук, 67 лет); «Атмосфера особо не изменилась, как уже рассказал – в общем-то, у нас такая, не агрессивная в целом, атмосфера» (проф., д-р экон. наук, 76 лет).



Рис. 2. Изменение профессиональной и учебной атмосферы в вузах Ростовской области

Что касается студентов, половина опрошенных полагает, что атмосфера в их учебном заведении стала более напряженной: «Студенты буквально дерутся за баллы, быстро разбирают темы для работ, подставляют, пытаются понравиться преподавателям, ведут себя нагло» (студент бакалавриата, экон. фак-т, 20 лет); «Студенты работают на баллы, у многих мысли только о баллах, но, конечно, не у всех, у нас есть ребята очень увлеченные. Преподаватели как относились часть – очень заботливо, внимательно, часть – с недовольством и придирками, так и есть. Лаборантов у нас все меньше, и они звереют» (студент бакалавриата, хим. фак-т, 20 лет).

Таким образом, на сегодняшний день сложнее всего в системе высшего образования приходится преподавателям, они вынуждены адаптироваться к новым требованиям, становиться более «производительными», соответствовать требованиям рейтингов. Мы постарались выяснить, каким образом преподаватели адаптируются к нововведениям. Анализ интервью с преподавателями позволил выделить четыре паттерна адаптивного поведения, проиллюстрированных на рис. 3.

Усиление бюрократизации образовательного процесса и увеличение административной нагрузки в организациях высшего образования, как результат проводимых реформ, было признано преподавателями вузов Ростовской области наиболее значимым институциональным изменением (Вольчик и др., 2015).

Позиция преподавателей в отношении усиления контроля в сфере высшего образования выявляется вполне четко и однозначно: «Трудно себе представить, куда же еще сильнее? Зачем столько руководителей, начальников? Результат – «разбухший» управленческий аппарат. Сами [руководители] не готовы к этим изменениям, это порождает многократное переделывание документации и использование её только при внешних проверках» (доц., канд. физ.-мат. наук, 60 лет); «Появилось больше бюрократических ненужных процедур. Есть подозрение,

что не все отчеты находят своего читателя» (доц., канд. экон. наук, 38 лет). «Занимаемся не образовательным процессом, а отчетностью по оценочным и контрольным процедурам» (проф., д-р экон. наук, 48 лет).

Увеличение контрольных процедур порождает замкнутый круг «контроля контролеров» и отбивает у сотрудников университетов всякое желание творчески относиться к своей профессии. Большинство преподавателей принимают изменения и новшества, поскольку не видят другого выхода, им приходится приспосабливаться, есть и те, кто не знает, как адаптироваться (см. рис. 3). Основная проблема состоит в том, что адаптация в большинстве случаев происходит пассивно, через слепое следование новым правилам без понимания, для чего они, собственно, создавались и на что направлены. Такая адаптация через послушание может привести к ярко выраженному оппортунизму (Уильямсон, 1993) в преподавательской среде, что находит отражение в дискурсах: «Я, поняв бессмысленность бюрократической работы, решила расслабиться и перестать относиться к этому внимательно и серьезно» (доц., канд. филос. наук, 39 лет); «Я перестану относиться к процессу организации учебной деятельности творчески. Теперь нам спускают приказы и указы, и я, как добросовестный, законопослушный работник, должна их выполнять. Я стараюсь не задумываться об адекватности решений» (доц., канд. хим. наук, 36 лет); «К изменениям приходится адаптироваться. В противном случае – уволят» (проф., д-р физ.-мат. наук, 61 год).



Рис. 3. Адаптация преподавателей к институциональным и организационным изменениям

Анализ факторов, удерживающих преподавателей в сфере высшего образования, оказывающих влияние на укорененность сотрудников в организации («job embeddedness»), еще раз подтвердил распространенную гипотезу о том, что материальные стимулы не играют значительной роли для людей, которые работают в системе высшего образования (Курбатова, 2013). Ни разу интервьюируемые преподаватели не сказали о том, что в вузе их удерживает заработная плата (см. табл. 1).

Кризис в высшем образовании отражает тот факт, что значительный удельный вес (0,36) приходится на факторы, не связанные напрямую с профессиональным развитием преподавателя, рождающие отрицательные стимулы в среде высшего образования. Среди таких факторов работа «по привычке», отсутствие опыта в других сферах, боязнь остаться невостребованным на рынке труда, нежелание «сидеть дома» и некая надежда на то, что ситуация улучшится. Отдельно стоит сказать о столь ценном для преподавателей гибком графике. Мы также отнесли его к числу факторов, не связанных с профессиональным развитием, поскольку все наши респонденты, называющие гибкий график в качестве

удерживающего фактора при ответе на вопрос «Какие факторы удерживают Вас в системе высшего образования?», подчеркивали, что гибкий график для них – это способ сочетать семейные обязанности и работу: «У меня трое детей, есть муж. Меня устраивает нагрузка» (доц., канд. экон. наук, 41 год); «Наличие детей и более-менее гибкий график [удерживают в системе высшего образования]» (доц., канд. экон. наук, 40 лет).

Таблица 1

Факторы, удерживающие преподавателей в системе высшего образования

Факторы	Частота упоминания фактора в дискурсе акторов, удельный вес
люблю заниматься наукой, научным творчеством	0,27
люблю студентов	0,23
гибкий график	0,15
быстро вижу результат своего труда	0,10
привычка, нет другого опыта, боюсь остаться невостребованным в другой сфере	0,10
есть надежда на то, что ситуация улучшится	0,09
работа считается престижной	0,04
не хочу сидеть дома	0,02

Проведенный анализ дискурсов руководителей и преподавателей позволяет сделать вывод о том, что уровень доверия внутри вузов остается на низком уровне. Мы предлагали интервьюируемым назвать тех людей или организации, к кому или куда они могут обратиться в случае нарушения своих профессиональных прав, распределение ответов (см. рис. 4) иллюстрирует дефицит доверия внутри вузов, лишь 27% интервьюируемых преподавателей и руководителей вузов будут решать проблему внутри организации, с помощью ректора, руководства вуза или профсоюза, подавляющее большинство воспользуется помощью «на стороне» или же вовсе чувствует свою незащищенность, 23% интервьюируемых говорят о том, что не могут обратиться ни к кому. Этот печальный факт в явном виде отражает недостаток институциональной поддержки в сфере высшего образования.

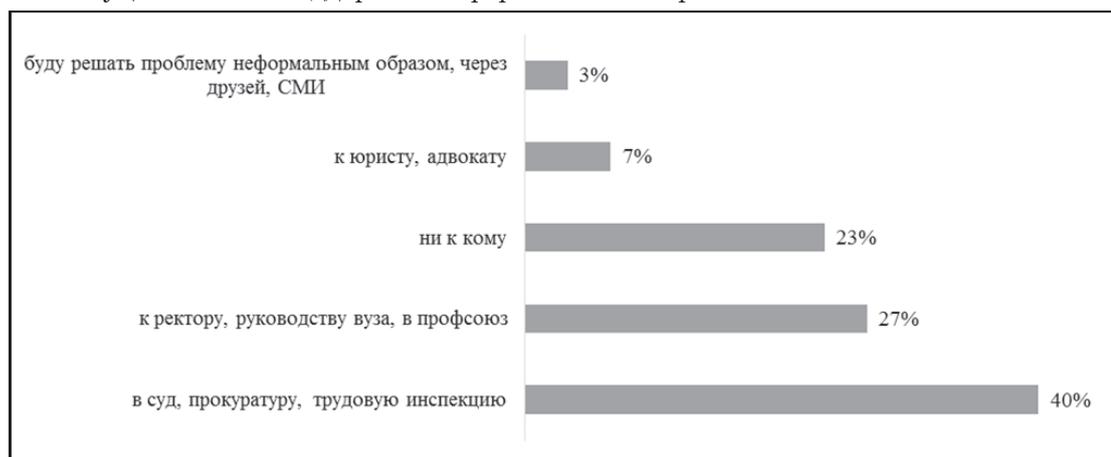


Рис. 4. Анализ ответов преподавателей и руководителей на вопрос интервью «К кому (куда) Вы можете обратиться в случае нарушения Ваших профессиональных прав?»

В случае студентов ситуация обстоит гораздо более оптимистично (см. рис. 5), 65% интервьюируемых постараются решить проблему внутри организации, не прибегая к помощи из вне, однако четверть респондентов либо вовсе не имеет представления о том, куда можно обратиться в случае, если имеет место нарушение прав студента, или же настроена скептически, полагая, что проблему не удастся решить, прибегнув к чьей-либо помощи.

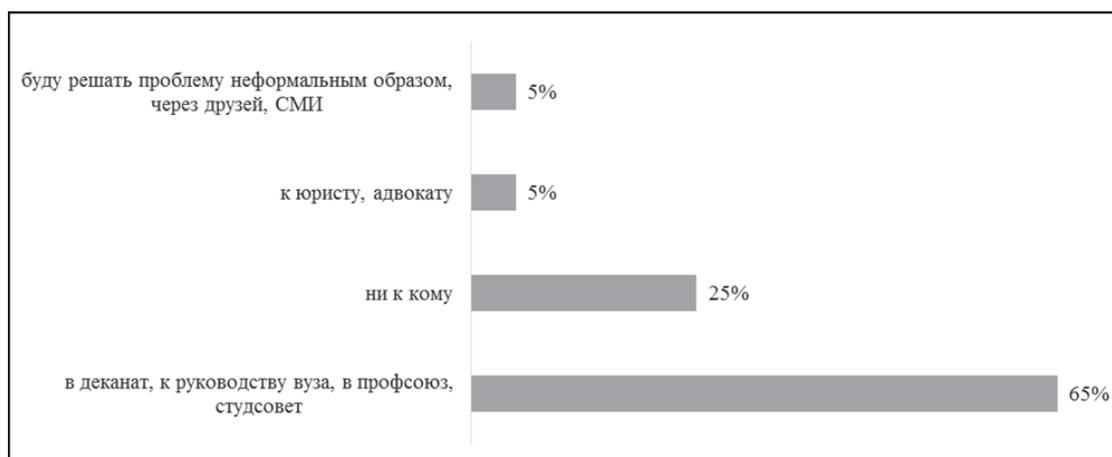


Рис. 5. Анализ ответов студентов на вопрос интервью «К кому (куда) Вы можете обратиться в случае нарушения Ваших прав?»

Социальные ценности и прежде всего академические свободы, как отмечают респонденты, все больше размываются под гнетом формализма, направленного на достижение целевых показателей любой ценой. Преподаватели отмечают, что критерии успешности становятся исключительно формальными и постепенно вытесняют академические ценности: «Они стали более формальными, все меньше академических свобод и все меньше неформальных форм коммуникации между преподавателями. Нет научных семинаров и заседаний. <...> В самом министерстве вместо ненужных регламентов уделил бы внимание снижению издержек административных за счет дерегулирования и включения репутации. Упразднил бы ВАК и разрешил бы вузам присваивать докторские степени» (проф., д-р экон. наук, 48 лет).

Внедрение форм управления в организациях высшего образования по образцу управления бизнесом при отсутствии четких ценовых индикаторов эффективности неизбежно приводит к бюрократизации и формализации: «... Помимо бюрократических и социально-организационных вещей, связанных с оценкой деятельности преподавателей, вот этим рейтингом, преподавателям еще приходится тратить время на работу с какими-то заданиями сверху, не всегда, кстати сказать, продуманными и адекватными. <...> Считаю, что для повышения качества образовательной услуги нужно не мешать работать. Это связано с бюрократизацией учебного процесса, с необходимостью написания бесчисленного количества рабочих программ. Я понимаю, что есть некие необходимые вещи, но не надо искусственно создавать препятствия и заставлять писать рабочие программы, когда они только что были написаны, и их нужно было опять переделывать по чьему-то «гениальному» распоряжению, пока мне даже недоступна информация чьему» (доц., канд. хим. наук, 36 лет).

Зачастую недооценивается роль самоорганизации и самоконтроля при создании устойчивых стимулов для развития профессорско-преподавательского состава: «С точки зрения стимулирования преподавательского труда, если представить себе идеальную ситуацию, когда все увлечены наукой и образовательным процессом, преподавательский образ жизни – это свобода. Она может и испортить, и когда какой-то излишний контроль, и когда недостаток контроля – тоже. Поэтому в образовательной сфере важна самоорганизация. Самоконтроль. Наука, преподавание – это пространство для самореализации. Она хороша при наличии самодисциплины» (доц., канд. экон. наук, 62 года).

Погоня за эффективностью, ассоциируемой с выполнением спущенных сверху показателей, привносит в академическую среду ощущение перманентных изменений. В этом случае важным фактором является понимание акторами смысла

и направленности изменений, как отмечал Р. Коуз, индивиды нуждаются в институтах, которые они способны понять, с которыми у них есть опыт работы (Интервью с Р. Коузом, 1999. С. 21). Преподаватели отрицательно относятся к изменениям именно из-за того, что не понимают их направленности и значимости: «Самая большая сложность – это бюрократия. Мы сегодня работаем в царстве бюрократии, кошмар какой-то. <...> Наш бюрократический аппарат ссылается на нормативы, тонкостей никто не знает. Организуют все эти изменения, по-видимому, гуманитарии, которые не знают и не понимают тонкостей образовательного процесса в рамках естественнонаучных дисциплин. У нас все временное, но это временное зачастую становится постоянным. У меня такое впечатление, что все эти временные трансформации приняли такой постоянный характер. Нет точек опоры. У нас лучшее – враг хорошему. Не успели привыкнуть к чему-то, уже придумали что-то «лучше». Все время суета, которая с самых верхов спускается сюда, а местная бюрократия тоже начинает все менять» (проф., д-р хим. наук, 50 лет).

Несколько заключительный замечаний

В рамках поведенческой экономики подчеркивается тот факт, что человек очень часто обладая ограниченной рациональностью при принятии решений попадает в ловушки поведенческих искажений (behavioral biases) (Kahneman, 2011), которые могут приводить к иррациональному поведению и неоптимальным экономическим и управленческим решениям. В предыдущей работе (Вольчик, Филоненко и Кривошеева-Медянцева, 2015) мы отмечали, что именно эволюционно сложившиеся институты и устойчивые поведенческие паттерны могут использоваться акторами, чтобы избежать когнитивных и поведенческих ловушек.

В случае планирования и проведения реформ в сфере образования возможно имело бы смысл больше учитывать те ценности и институты, которые укоренены в университетской среде. Безусловно, модернизация образования необходима и развитие физических и социальных технологий неизбежно сказываются на организации и сущности образовательного процесса. Но фактор институциональной инерции, базирующийся на асинхронности институциональных изменений, с одной стороны, и технологических, и административных — с другой, делает значимыми исследования институтов, а также специфической трактовки и понимания акторами изменений правил и механизмов регулирования и самоорганизации. И здесь важнейшую роль может сыграть широкий делиберативный процесс в рамках академического сообщества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Вольчик В. В. (2011). Институты, экономическая координация и неявное знание // *TERRA ECONOMICUS*, Т. 9, № 2, с. 17-22.
- Вольчик В. В. (2012). Проблема доверия и модернизация институтов // *TERRA ECONOMICUS*, Т. 10, № 2, с. 12-18.
- 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. 138-155.
- Грэхэм Л. (2014). Сможет ли Россия конкурировать? История инноваций в царской, советской и современной России. М.: Манн, Иванов и Фербер.
- Ефимов В. М. (2016). Экономическая наука под вопросом: иные методология, история и исследовательские практики: Монография. М.: КУРС, НИЦ ИНФРА-М.
- Интервью с Р. Коузом. (1999). // *Квартальный бюллетень Клуба экономистов*, Вып. 1, № 4.
- Квале С. (2003). Исследовательское интервью. М.: Смысл.

Курбатова М. В. (2013). Не только зарплата: преподаватели вузов на пути к превращению в «винтик» производства образовательных услуг // *ЭКО*, № 10, с. 110-122.

Курбатова М. В., Левин С. Н. и Каган Е. С. (2010). Структура социального капитала как фактор институционального развития региона // *Общественные науки и современность*, № 6, с. 37-51.

Курбатова М. В., Левин С. Н. и Каган Е. С. (2013). Структура социального капитала предпринимателей в их взаимодействии с региональной властью // *Journal of Institutional Studies (Журнал институциональных исследований)*, Т. 5, № 4, с. 108-126.

Мизес Л. (2006). Бюрократия. Запланированный хаос. Челябинск: Социум.

Резерфорд М. (2012). Полевые, тайные и включенные наблюдатели в американской экономике труда: 1900-1930 годы // *TERRA ECONOMICUS*, Т. 10, № 4, с. 91-106.

Тамбовцев В. Л. (2015а). Социальная политика: нерешенная задача научного обоснования // *Общественные науки и современность*, № 6, с. 5-13.

Тамбовцев В. Л. (2015б). О научных основаниях реформ в сфере высшего образования // *Вестник Омского университета. Серия «Экономика»*, № 2, с. 66-70.

Уильямсон О. (1993). Поведенческие предпосылки современного экономического анализа // *THESIS*, Вып. 3, с. 39-49.

Хайек Ф. А. (2000а) Использование знания в обществе. Индивидуализм и экономический порядок. М.: Изогран.

Хайек Ф. А. (2000б). Экономический расчет при социализме (III): конкурентное «решение». Индивидуализм и экономический порядок. М.: Изогран.

Bourdieu P. (1997). "The Forms of Social Capital." In *Education, Culture, Economy, Society*, edited by A. Halsey, H. Lauder, P. Brown, and A. Stuart-Wells. Oxford: Oxford University Press.

Fatima M., Shafique M., Qadeer F. and Ahmad R. (2015). HR Practices and Employee Performance Relationship in Higher Education: Mediating Role of Job Embeddedness, Perceived Organizational Support and Trust // *Pakistan Journal of Statistics and Operation Research*, vol. 11, no. 3, pp. 421-439.

Fuller C. (2014). Social Capital and the role of trust in aspirations for higher education // *Educational Review*, vol. 66, no. 2, pp. 131-147.

Harvey M. G., Sigerstad T., Kuffel T. S., Novicevic M. M. and Keaton P. N. (2006). Faculty role categories: A dean's management challenge // *Journal of Education for Business*, vol. 81, no. 4, pp. 230-236.

Hoy W. K. and Tschannen-Moran M. (1999). Five faces of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools // *Journal of School Leadership*, no. 9, pp. 184-208.

Hoy W. K. and Tschannen-Moran M. (2003). The conceptualization and measurement of faculty trust in schools: The omnibus T-scale. In W. Hoy & C. Miskel, (Eds.), *Studies in leading and organizing school*, pp. 181-208. Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Jonasson C., Normann J. and Lauring J. (2014). Faculty trust, conflict and the use of knowledge in an international higher education context // *Journal of Educational Sciences and Psychology*, vol. IV, no. 2, pp. 1-14.

Kahneman D. (2011). *Thinking, fast and slow*, New York: Farrar, Straus and Giroux.

Luhmann N. (1979). *Trust and power*. Chichester: Wiley.

Luhmann N. (1988). Familiarity, confidence and trust: problems and alternatives. In D.G. Gambetta (Ed.), *Trust: making and breaking cooperative relations*, pp. 94-107. New York: Blackwell.

Mitchell T. R., Holtom B. C., Lee T. W., Sablinski C. J. and Erez M. (2001). Why people stay: Using job embeddedness to predict voluntary turnover // *Academy of Management Journal*, vol. 44, no. 6, pp. 1102-1121.

Morrow V. (1999). Conceptualising Social Capital in Relation to the Well Being of Children and Young People: A Critical Review // *The Sociological Review*, vol. 47, no. 4, pp. 744-765.

Oguz F. (2010). Hayek on tacit knowledge // *Journal of Institutional Economics*, vol. 6, no. 2, pp. 145-165.

Power M. (2004). Counting, control and calculation: reflections on measuring and measurement // *Human Relations*, vol. 57, no. 6, pp. 765-783.

Putman R. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon and Schuster.

Putnam R. (2001). Social capital: Measurement and consequences // *Canadian Journal of Policy Research*, vol. 2, no. 1, pp. 41-51.

Rhoades L. and Eisenberger R. (2002). Perceived organizational support: a review of the literature // *Journal of Applied Psychology*, vol. 87, no. 4, 698-714.

Sahlberg P. (2006). Education Reform for Raising Economic Competitiveness // *Journal of Educational Change*, vol. 7, no. 4, pp. 259-287.

Salaran M. (2010). Research productivity and social capital in Australian higher education // *Higher Education Quarterly*, vol. 64, no. 2, pp. 133-148.

Sidhu R. (2013). Risky custodians of trust: Instruments of quality in higher education // *International Education Journal: Comparative Perspectives*, vol. 9, no. 1, pp. 69-84.

Smith P. A. and Shoho A. R. (2007). Higher Education Trust, Rank and Race: A Conceptual and Empirical Analysis // *Innovative Higher Education*, no. 32, pp. 125-138.

Tonkaboni F., Yousefy A. and Keshtiaray N. (2013). Description and Recognition the Concept of Social Capital in Higher Education System // *International Education Studies*, vol. 6, no. 9, pp. 40-50.

REFERENCES

Bourdieu P. (1997). "The Forms of Social Capital." In *Education, Culture, Economy, Society*, edited by A. Halsey, H. Lauder, P. Brown, and A. Stuart-Wells. Oxford, Oxford University Press.

Fatima M., Shafique M., Qadeer F. and Ahmad R. (2015). HR Practices and Employee Performance Relationship in Higher Education: Mediating Role of Job Embeddedness, Perceived Organizational Support and Trust. *Pakistan Journal of Statistics and Operation Research*, vol. 11, no. 3, pp. 421-439.

Fuller C. (2014). Social Capital and the role of trust in aspirations for higher education. *Educational Review*, vol. 66, no. 2, pp. 131-147.

Graham L. (2014). *Can Russia compete? A history of innovation in tsarist, Soviet and modern Russia*. Moscow, Mann, Ivanov and Ferber Publ. (In Russian).

Harvey M. G., Sigerstad T., Kuffel T. S., Novicevic M. M. and Keaton P. N. (2006). Faculty role categories: A dean's management challenge. *Journal of Education for Business*, vol. 81, no. 4, pp. 230-236.

Hayek F. A. (2000a). *Socialist Calculation III: The Competitive "Solution". Individualism and Economic Order*. Moscow, Publ. House Izogran. (In Russian).

Hayek F. A. (2000b). *The Use of Knowledge in Society. Individualism and Economic Order*. Moscow, Publ. House Izogran. (In Russian).

Hoy W. K. and Tschannen-Moran M. (1999). Five faces of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership*, no. 9, pp. 184-208.

Hoy W. K. and Tschannen-Moran M. (2003). The conceptualization and measurement of faculty trust in schools: The omnibus T-scale. In W. Hoy & C. Miskel, (Eds.), *Studies in Leading and Organizing School*, pp. 181-208. Greenwich, CT, Information Age Publishing.

Interview with R. Coase. (1999). *Quarter Bulletin of the Club of Economists*, issue 1, no. 4. (In Russian).

Jonasson C., Normann J. and Lauring J. (2014). Faculty trust, conflict and the use of knowledge in an international higher education context. *Journal of Educational Sciences and Psychology*, vol. IV, no. 2, pp. 1-14.

Kahneman D. (2011). *Thinking, fast and slow*, New York, Farrar, Straus and Giroux.

Kurbatova M. V. (2013). Not Only Wages: Professors of Universities on the Way to Become a Cog in the Education Machine. *ECO*, no. 10, pp. 110-122. (In Russian).

Kurbatova M. V., Levin S. N. and Kagan E. S. (2010). The Structure of Social Capital as the Factor of Social Development of the Region. *Social Sciences and Modernity*, no. 6, pp. 37-51. (In Russian).

Kurbatova M. V., Levin S. N. and Kagan E. S. (2013). The Structure of Entrepreneurs' Social Capital in Their Interaction with Regional Authorities. *Journal of Institutional Studies*, vol. 5, no. 4, pp. 108-126. (In Russian).

Kvale S. (2003). *The qualitative research interview*. Moscow, Publ. House Smysl. (In Russian).

Luhmann N. (1979). *Trust and power*. Chichester, Wiley.

Luhmann N. (1988). Familiarity, confidence and trust: problems and alternatives. In D.G. Gambetta (Ed.), *Trust: Making and Breaking Cooperative Relations*, pp. 94-107. New York, Blackwell.

Mises L. (2006). *Bureaucracy. Planned Chaos*. Chelyabinsk, Publ. House Socium. (In Russian).

Mitchell T. R., Holtom B. C., Lee T. W., Sablinski C. J. and Erez M. (2001). Why people stay: Using job embeddedness to predict voluntary turnover. *Academy of Management Journal*, vol. 44, no. 6, pp. 1102-1121.

Morrow V. (1999). Conceptualising Social Capital in Relation to the Well Being of Children and Young People: A Critical Review. *The Sociological Review*, vol. 47, no. 4, pp. 744-765.

Oguz F. (2010). Hayek on tacit knowledge. *Journal of Institutional Economics*, vol. 6, no. 2, pp. 145-165.

Power M. (2004) Counting, control and calculation: reflections on measuring and measurement. *Human Relations*, vol. 57, no. 6, pp. 765-783.

Putman R. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York, Simon and Schuster.

Putnam R. (2001). Social capital: Measurement and consequences. *Canadian Journal of Policy Research*, vol. 2, no. 1, pp. 41-51.

Rhoades L. and Eisenberger R. (2002). Perceived organizational support: a review of the literature. *Journal of Applied Psychology*, vol. 87, no. 4, 698-714.

Rutherford M. (2012). Field, Undercover, and Participant Observers in US Labor Economics, 1900-1930. *TERRA ECONOMICUS*, vol. 10, no. 4, pp. 91-106. (In Russian).

Sahlberg P. (2006). Education Reform for Raising Economic Competitiveness. *Journal of Educational Change*, vol. 7, no. 4, pp. 259-287.

Salaram M. (2010). Research productivity and social capital in Australian higher education. *Higher Education Quarterly*, vol. 64, no. 2, pp. 133-148.

Sidhu R. (2013). Risky custodians of trust: Instruments of quality in higher education. *International Education Journal: Comparative Perspectives*, vol. 9, no. 1, pp. 69-84.

Smith P. A. and Shoho A. R. (2007). Higher Education Trust, Rank and Race: A Conceptual and Empirical Analysis. *Innovative Higher Education*, no. 32, pp. 125-138.

Tamboutsev V. L. (2015a). Social Policy: Unresolved Problem of Scientific Justification. *Social Sciences and Modernity*, no. 6, pp. 5-13. (In Russian).

Tamboutsev V. L. (2015b). The Scientific Basis for the Higher Education Reforms. *Omsk University Bulletin. Series «Economics»*, no. 2, pp. 66-70. (In Russian).

Tonkaboni F., Yousefy A. and Keshtiaray N. (2013). Description and Recognition the Concept of Social Capital in Higher Education System. International Education Studies, vol. 6, no. 9, pp. 40-50.

Volchik V. V. (2011). Institutions, Economic Coordination and Tacit Knowledge. TERRA ECONOMICUS, vol. 9, no. 2, pp. 17-22. (In Russian).

Volchik V. V. (2012). The issue of confidence and institutional modernization. TERRA ECONOMICUS, vol. 10, no. 2, pp. 12-18. (In Russian).

Volchik V. V., Filonenko Yu. V. and Krivosheeva-Medyantseva D. D. (2015). Adaptive Rationality, Adaptive Behavior and Institutions. Journal of Institutional Studies, vol. 7, no. 4, pp. 138-155. (In Russian).

Williamson O. (1993). Behavioral preconditions of modern economic analysis. THESIS, issue 3, pp. 39-49. (In Russian).

Yefimov V. M. (2016). Economic science in question: another methodology, history and research practices. Moscow, KURS: INFRA-M Publ. (In Russian).