



Оригинальная статья
УДК 378.1
DOI: 10.52180/1999-9836_2023_19_2_1_157_168
EDN: CWEOYO

Проблемы высшей школы: внутри и вне системы образования

Ольга Аркадьевна Александрова^{1,2}

¹ Институт социально-экономических проблем народонаселения ФНИСЦ РАН, Москва, Россия (a762rab@mail.ru), (ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9243-9242>)

² Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Москва, Россия

Аннотация

Качество высшего образования, его способность выполнять свою функцию обеспечения экономики необходимыми ей кадрами давно вызывают нарекания. Дополнительный импульс поиску причин этого неблагополучия придала ситуация, сложившаяся после февраля 2022 года. При этом на официальном уровне и в СМИ в качестве ключевой причины стал называться переход российских вузов на предписываемую Болонской системой двухступенчатую модель. В статье, основывающейся на многолетнем включённом наблюдении автора за работой высшей школы, а также результатах проведённых при его участии в 2000-х – 2010-х гг. эмпирических исследований, посвящённых процессу и последствиям реформирования всех ступеней системы образования от дошкольной до аспирантуры и в целом бюджетных учреждений социальной сферы, а также трудовой мобильности выпускников вузов; кадровой обеспеченности приоритетных отраслей промышленности и сферы науки, показано, что комплекс причин, приводящих к снижению качества высшего образования, гораздо шире, и многие из них находятся за пределами самой системы образования. Анализ направленности образовательного законодательства, настойчивость в проведении соответствующих реформ, скудность финансирования образования говорят о том, что это был сознательный процесс, реализуемый в соответствии с неolibеральными догмами о минимизации социальных расходов государства и коммерциализации социальной сферы. Столь же последовательно не проводилась активная промышленная политика, вследствие чего структура экономики деградировала, а высокотехнологичные отрасли в силу низкого уровня рентабельности и короткого горизонта планирования стали не способны реализовывать роль ключевого звена в треугольнике «производство-наука-образование». Соответственно, повышение качества высшего образования требует, во-первых, отказа от неolibеральных подходов к финансированию и организации работы всех ступеней системы образования (поскольку ей присущ «накопительный эффект»), и, во-вторых, создания условий для превращения промышленности и науки в привлекательного для молодёжи работодателя, тесно сотрудничающего с высшей школой.

Ключевые слова: система образования, качество образования, высшее образование, подготовка кадров, вуз, политика в сфере образования, Болонская система, промышленность, наука

Для цитирования: Александрова О.А. Проблемы высшей школы: внутри и вне системы образования // Уровень жизни населения регионов России. 2023. Том 19. № 2. С. 157–168. https://doi.org/10.52180/1999-9836_2023_19_2_1_157_168; EDN CWEOYO



RAR (Research Article Report)
DOI: 10.52180/1999-9836_2023_19_2_1_157_168
EDN: CWEOYO

Problems of Higher School: Inside and Outside the Education System

O'ga A. Aleksandrova^{1,2}

¹ Institute of Socio-Economic Studies of Population, Federal Center of Theoretical and Applied Sociology, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia, (a762rab@mail.ru), (ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9243-9242>)

² Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia

Abstract

The quality of higher education, its ability to fulfill its function of providing the economy with the necessary personnel, has long been criticized. An additional impetus to the search for the causes of this trouble was given by the situation that developed after February 2022. At the same time, at the official level and in the media, the transition of Russian universities to the two-stage model prescribed by the Bologna system was cited as a key reason. The article is based on the author's long-term observation of the work of higher education, as well as the results of numerous empirical studies conducted in the 2000s – 2010s on the process and consequences of reforming all levels of the education system from preschool to graduate school and in general budgetary organizations of the social sphere, as well as the labor mobility of university graduates; staffing of priority industries and science, it is shown that the set of reasons leading to a decrease in the quality of higher education is much wider, and many of them are outside the education system itself. The analysis of the orientation of the educational legislation, the persistence in carrying out relevant reforms, the scarcity of education funding suggests that this was a conscious process implemented in accordance with neoliberal dogmas about minimizing social expenditures of the state and commercialization of the social sphere. There was practically no active industrial policy, as a result of which the structure of the economy degraded, and high-tech industries, due to the low level of profitability and a short planning horizon, became unable to play the role of a key link in the "production-science-education" triangle. Accordingly, improving the quality of higher education requires, firstly, the rejection of neoliberal approaches to financing and organizing the work of all levels of the education system (since it has an "accumulative effect"), and, secondly, the creation



of conditions for development of industry and science into an attractive for the youth of the employer, closely cooperating with the higher school. employer, closely cooperating with the higher school.

Keywords: education system, quality of education, higher education, personnel training, university, education policy, Bologna system, industry, science

For citation: Aleksandrova O.A. Problems of higher school: inside and outside the education system. *Living Standards of the Population in the Regions of Russia*. 2023. Vol. 19. No 2. P. 157–168. https://doi.org/10.52180/1999-9836_2023_19_2_1_157_168

Введение

Для любого, кто понимает, что представляет собой современный мир, роль высшей школы очевидна. И тем более актуальным становится обсуждение её проблем в ситуации, когда плоды пагубной по отношению к системе образования политики начинают проявляться в виде драматического отставания страны по всем критически важным для национальной безопасности направлениям – от производства медицинской техники и лекарственных препаратов и до военно-технической сферы. Как всегда бывает в кризис, тут же начинается поиск решений, желательно – быстрых и простых. Последнему весьма способствует типичная для нашего менталитета бинарная манера мышления – с категорическим отрицанием того, что ещё вчера восхвалялось (и наоборот), из-за чего «маятник» развития страны постоянно движется между крайними точками, не позволяя ей выйти на более продуктивный эволюционный путь [1]. Представляется, что некоторые признаки этого обнаружили и в некоторых из уже опубликованных в первом номере журнала материалах. Поскольку приглашение было продолжит разговор, то в ряде случаев автор будет соотноситься с тем, что сказано в рамках дискуссии ранее.

Предмет, объект, цель, гипотеза. Согласно теме, начатой журналом дискуссии, объектом исследования является российское высшее образование; предметом – факторы, влияющие на его качество и способность выполнять имманентную для этого института функцию обеспечения экономики необходимыми ей кадрами; целью – определение направлений, в которых следует действовать государству, заинтересованному в долгосрочном устойчивом развитии, в части, касающейся высшей школы. Гипотеза состоит в том, что переживаемые в последние тридцать лет проблемы российского высшего образования обусловлены отсутствием у государства целеполагания (реального, а не декларативного), необходимого для создания динамично развивающейся и в разумных пределах самодостаточной экономики. Это, в свою очередь, обусловлено генезисом сформировавшейся в начале 1990-х годов политико-экономической элиты, её зависимостью от наших геополитических конкурентов, заинтересованных в превращении России в одну из стран периферии. Такой сцена-

рий не предполагал наличия у России передовой наукоёмкой промышленности, а, следовательно, и работающих в одной с ней связке образования и науки, соответствующим было и отношение государства к реальному сектору экономики и этим сферам. Соответственно, повышение качества высшего образования и надлежащее выполнение высшей школой присущих ей функций возможно, прежде всего, при условии изменений в целеполагании государства, что должно найти отражение в реализации комплекса мер по созданию условий для развития высокотехнологичных отраслей и эффективной работы ориентированных на них образования и науки.

Данные и методы. Изложенные в статье соображения и выводы являются результатом, во-первых, многолетнего включённого наблюдения автора как имеющего двадцатилетний опыт преподавания в вузе и почти тридцатилетний опыт работы в академическом институте социально-экономического профиля. И, во-вторых, основаны на результатах проведенных в 2000-х – 2010-х годах при участии и под руководством автора многочисленных эмпирических исследований, посвящённых ходу и последствиям реформирования всех ступеней системы образования (от дошкольной до аспирантуры) и в целом бюджетных учреждений социальной сферы, а также – трудовой мобильности выпускников вузов; обеспечению трудовыми ресурсами приоритетных отраслей промышленности; кадровому потенциалу учреждений фундаментальной науки.

Результаты

В рамках дискуссии, прежде всего, хотелось бы откликнуться на идеи и предложения, прозвучавшие в уже опубликованных статьях.

С учётом того, что о феномене и последствиях «маркетизации» высшего образования подробно и основательно сказано в статье Н.Г. Яковлевой [2], отдельно останавливаться на этом аспекте не требуется. Тем более, что высказанные Н.Г. Яковлевой идеи абсолютно созвучны тем, что автор настоящей статьи изложил в опубликованной двумя годами ранее в этом же журнале статье «Рыночная трансформация образования и качество народонаселения» [5]. Учитывая фокус внимания нынешней дискуссии именно на высшем образовании, стоит лишь ещё раз повторить то,

что подчеркивалось в предыдущей публикации, а именно, системный характер образования и связанный с этим «накопительный эффект» – зависимость ситуации на более высоких ступенях системы образования от происходящего на предшествующих, в силу чего последствия коммерциализации, охватившей дошкольную и школьную ступени, сказываются и на эффективности работы высшей школы.

В целом солидаризируясь с соображениями, высказанными в статье А.И. Гретченко и Ю.Г. Одегова [3], тем не менее, в одном моменте приходится не согласиться. Так, авторами со ссылкой на других исследователей говорится о «недостаточной подготовленности и поспешности реформ высшего образования». Представляется, что это, мягко говоря, не совсем так. Свидетельством тому – многочисленные статьи и монографии известного учёного и педагога, члена думского комитета по образованию с почти тридцатилетним стажем О.Н. Смолина [6; 7], в которых даны ссылки на документы (проекты законов, стенограммы парламентских слушаний и т.п.)¹, говорящие не столько о бездумной торопливости реформаторов образования или непонимании ими последствий тех или иных реформ, сколько об их явной «заряженности» – установке не на поиск оптимальных решений, а на продавливание «нужных», многие из которых реализовывались по рецептам и на деньги Всемирного Банка и МВФ. Делалось это, как принято в таких случаях, с помощью «кнута» и «пряника». Например, в 2009 году, когда вся страна перешла на обязательный Единый государственный экзамен (ЕГЭ), главный вуз страны – МГУ имени М.В. Ломоносова, ректор которого и, одновременно, глава Союза ректоров В.А. Садовничий, в те времена нередко выступал как один из авторитетных критиков реформ образования (включая и ЕГЭ) в том виде, в каком они инициировались, был лишен права на проведение дополнительных вступительных испытаний. В то же время университету «Высшая школа экономики», активнейшему проводнику и апологету ЕГЭ право на проведение в дополнение к ЕГЭ очного испытания тогда же было предоставлено...

Другой пример: в своё время автору настоящей статьи довелось быть свидетелем примечательной реакции представителя профильного ведомства на результаты исследования, говорящего о негативном отношении директоров школ к закону № 83-ФЗ от 8 мая 2010 г.², радикальным об-

¹ В своё время автору настоящей статьи также довелось внимательно изучить многие из этих документов, отвечая за подготовку раздела по образованию для коллективной монографии «Эволюция нормативной базы социальных реформ» [8].

² Федеральный закон от 08.05.2010 № 83-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской

разом менявшему целеполагание учреждений социальной сферы и стимулировавшему процессы её «коммерциализации» и «оптимизации». Принятие закона сопровождалось острой дискуссией, в том числе, обращением профсоюза работников образования (а также профсоюза работников здравоохранения) к президенту, председателю правительства, главам палат Федерального собрания. В обращении прогнозировалось, что принятие закона в представленном виде и в условиях существенного недофинансирования социальных отраслей неизбежно приведёт к росту платности и сокращению сети учреждений и штатной численности работников, а, значит, к снижению доступности соответствующих социальных услуг. По прошествии времени, всё произошло точно в соответствии с этими прогнозами. Тогда же, в начале 2011 года, понимая эпохальность происходящих трансформаций, мы провели исследование, направленное на изучение отношения к этому закону руководителей учреждений образования (экспертами выступили 64 директора школ Московской области, имеющие большой опыт работы в образовании). Абсолютное большинство директоров указали на те же продуцируемые законом риски, о которых на этапе его принятия говорили оппоненты, и спрогнозировали их массовый характер. В основе консолидированного мнения директорского корпуса было хорошее знание текущих реалий, а также рефлексия последствий уже проведённых реформ. Кроме того, из опроса следовало, что мнение педагогического сообщества реформаторами образования практически не учитывается, притом, что сами реформаторы видятся руководителям образовательных учреждений людьми, не очень квалифицированными и подвижными совсем иными намерениями, чем декларируется [9]. В том же 2011 году мы представили эти результаты на посвящённом началу реализации закона № 83-ФЗ круглом столе, проходившем в рамках очередного «Гайдаровского форума», и по окончании нашего доклада присутствовавшая там руководитель одного из министерских департаментов резюмировала: «Да... С таким директорским корпусом нам реформу не провести!» [10]. И, как известно, в рамках состоявшейся вскоре «оптимизации» кадровый состав директоров школ был в тот период существенно изменён. Кстати, это коснулось и высшей школы – и «оптимизация» в виде слияния вузов, и малопонятные назначения ректорами объединённых вузов людей, подчас не имевших ни нужного профиля подготовки, ни

Федерации в связи с совершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреждений». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_100193/ (дата обращения: 12.03.2023).

авторитета в данной сфере и подведомственном учреждении.

О том, что дело не в «поспешности», а в достойной лучшего применения настойчивости в реализации задуманного (в основе которой, судя по сопоставленности различных реформ, – желание сэкономить на социальных расходах) говорит и история принятия образовательных стандартов. Последние выполняют как нормативную (определение минимума знаний и навыков, который должен освоить обучающийся и, соответственно, обязано предоставить образовательное учреждение), так и экономическую (определение объёма бюджетных средств, необходимых для реализации образовательного стандарта) функции. Исходя из значения содержания стандартов для качества и доступности хорошего образования (за все знания сверх стандарта платят непосредственно домохозяйства), первый постсоветский закон «Об образовании» (1992 г.) предусматривал утверждение ключевого стандарта – основного общего образования – принимаемым парламентом законом. Однако исполнительная власть всячески сопротивлялась закреплению такой нормы. Например, когда в 2001 году рабочая группа из представителей обеих палат парламента подготовила проект закона «О государственном стандарте общего образования», который содержал образовательные области и учебные предметы в русле отечественной традиции и лучшей мировой практики (тем самым отвергалась неоднократно забрасывавшаяся идея замены полноценных дисциплин упрощёнными интегрированными курсами), предусматривал адекватное количество часов на их освоение и детальный механизм нормативного финансирования, правительство, стремившееся иметь свободу рук и подгонять нормативы под заранее определённый (скудный) бюджет, затянуло принятие закона на несколько лет. Спустя время, закон был принят, но в предельно усечённом виде – оппонентам правительства удалось настоять лишь на запрете замены «математики», «физики», «химии», «географии», «биологии», а также «русского языка», «литературы» и «истории» интегрированными курсами. Но и на этом дело не закончилось. В 2004 г. Министерство образования попыталось исключить из стандарта раздел об обязательном минимальном содержании образования. А также – ввести для всех частично платное обучение (под видом дополнительных образовательных услуг) [11]. Кстати, именно это так называемое правительство «младореформаторов» пыталось сделать в 1997 г. (то есть, в тех самых «лихих 90-х»), но не смогло, получив отпор значительной части депутатов Думы. Впрочем, в 2010-х годах идея

существенного расширения платности в рамках школы была реализована – комбинацией серьёзного сокращения часов на изучение дисциплин в школьной программе и стимулирования школ к предоставлению платных услуг принятием упоминавшегося выше закона № 83-ФЗ. Возвращаясь же к судьбе образовательных стандартов, в 2007 году правительство внесло в Думу новый проект закона о государственном образовательном стандарте, в рамках которого в основу школьного стандарта закладывался так называемый компетентностный подход, при этом минимальное содержание образования не затрагивалось. В законопроекте также оказалась норма о том, что утверждение ФГОСов – прерогатива исполнительной, а не представительной ветви власти, что выдавало желание передать вопрос разработки стандартов практически полностью на откуп органам управления образованием, ориентированным на максимальную (хотя и необоснованную с точки зрения интересов развития) экономию бюджетных средств [8].

Хотя в данном примере речь идёт, в первую очередь, о стандарте школьного образования, в силу упоминавшегося выше свойственного системе образования «накопительного эффекта» это напрямую имеет отношение к качеству высшего образования: известно, что вузовским преподавателям, особенно в технических и медицинских вузах, нередко приходится доучивать первокурсников тому, что они должны знать из школьного курса. При этом обнаруживающийся дефицит знаний обусловлен усечённым характером школьной программы и особенностями итогового контроля знаний, когда пороговые значения ЕГЭ устанавливаются структурами управления образованием не заранее, а тогда, когда уже известны результаты по стране, что позволяет снижать нижнюю планку и тем самым камуфлировать низкий общий уровень знаний.

Представляется, что прозвучавший в одной из уже опубликованных в первом номере журнала статей упрёк «существующей в стране образовательной системе» в том, что «она оказалась неспособной обеспечить ускоренное развитие научно-технического потенциала страны» [4] сделан не по адресу. Никакая система в отдельности – ни образование, ни наука, ни промышленность – не могут этого обеспечить. Искомый эффект они дают в комплексе и, главное, – при наличии у государства реальной, а не декларативной нацеленности на ускоренное высокотехнологичное развитие. Если государство в нём действительно заинтересовано, то для соответствующих отраслей промышленности создаются условия, позволяющие предприятиям, выпускающим

сложную наукоёмкую продукцию, не выживать, а иметь нормальную рентабельность и понятные перспективы, и на этой основе привлекать (адекватно оплачивая их труд) высококвалифицированных специалистов, внедрять созданные в научном секторе технологические инновации. Отсюда берётся реальная востребованность науки и образования и импульс для их развития в виде ясной постановки именно содержательных задач (кого надо готовить и какие технологии разрабатывать, а не сколько денег надо заработать всё равно на чём), и адекватное финансирование (как от государства, так и от бизнеса)³. И советский опыт, на который не раз ссылается автор «упрёка», наглядно это демонстрирует. В отличие от этого, на протяжении всех тридцати постсоветских лет ключевые отрасли реального сектора экономики (машиностроение и т.п.) функционируют в условиях, во-первых, не позволяющих выйти на приемлемый уровень рентабельности (причины: высокие издержки за счёт дорогого кредита, высоких тарифов на услуги т.н. естественных монополий, дороговизны в силу низкого курса рубля, импортного оборудования и комплектующих и др. при одновременном отсутствии адекватного платёжеспособного спроса). И, во-вторых, в отсутствие возможности долгосрочно планировать свою деятельность: как нам в ходе исследования сообщали представители руководства крупных предприятий (авиастроения и т.п.), написанные в государственных программах красивые ориентиры по выпуску продукции (числа самолётов и т.п.) в основном остаются на бумаге, надёжный же горизонт планирования – всего один год [15]. Более того, в 2012 году Россия, вопреки мнению представителей промышленности и агропромышленного комплекса (не случайно голосование в Думе за это решение прошло с перевесом всего в 12 голосов), присоединилась к Всемирной торговой организации. И только последовавшие вскоре за этим события – связанные с присоединением Крыма западные санкции и российские контрмеры в форме продуктового эмбарго (как говорится, нет худа без добра) – немного смягчили, во всяком случае, применительно к агропрому, нанесённый присоединением к ВТО удар (как тогда писа-

ли СМИ, даже лоббировавшие присоединение к ВТО металлурги обнаружили в нём, но уже постфактум, подводные камни).

Соответственно, если уж и говорить о чьей-то «неспособности», то таковым оказался сложившийся в постсоветской России государственно-политический механизм, не формирующий у власти требующегося для национального развития целеполагания и, соответственно, приложения его реальных усилий к достижению продекларированных целей. Почему – вопрос к политологам. Единственное, что, наверное, стоит в этой части заметить с учётом предложения того же автора отказаться от, правда, не конкретизированных им «ценностей западной цивилизации» [4]: пока в тех самых «лихих 90-х» парламент был «местом для дискуссий» и находился в институциональной оппозиции к исполнительной власти (то есть, хотя бы частично реализовывался принцип «разделения властей» / «сдержек и противовесов» – в полной мере после принятия Конституции 1993-го года он реализовываться, конечно, не мог), основную часть критикуемых ныне реформ в образовании (и в целом в социальной сфере) осуществить не удавалось. Максимум, что могла тогда делать исполнительная власть – существенно недофинансировать образование, нередко – в нарушение закона. А вот в 2000-х и 2010-х годах, когда исполнительная и законодательная власть стали «жить душа в душу», а социум – в обмен на некоторое улучшение материального положения и стабильность – от общественных проблем самоустранился, все нелиберальные реформы (а как ещё назвать комплекс мер, превративших социальную сферу в источник для извлечения прибыли и резко сокративших доступность для населения социальных благ?) реализовать удалось. И, кстати, «социальные блага» превратились в «социальные услуги» (образовательные, медицинские) со всеми вытекающими последствиями тоже в 2000-е годы – так Россия готовилась к присоединению к ВТО, один из основополагающих, обязательных для стран-членов документов которой – Генеральное соглашение по торговле услугами (ГАТС ВТО) относит образование (наряду со здравоохранением) к сфере услуг. Что касается финансирования образования (и в целом социальной сферы), то оно так и осталось скудным – достаточно сказать, что и в самые «тучные» годы в России расходы на образование были в два раза меньше, чем в среднем по странам ОЭСР. Другое дело, что в 90-х годах имел место волонтеризм исполнительной власти, в нарушение ежегодных законов о бюджете просто не перечислявшей выделенные на образование бюджетные ассигнования. А в 2000-х –

³ И это – не открытие сегодняшнего дня: на то, что проблемы российского образования коренятся в структуре российской экономики и автор настоящей статьи (см. например, [12; 13; 14]), и другие специалисты неоднократно указывали почти 20 лет назад – когда образованию начали предъявлять претензии в том, что оно не тех и не так готовит. Помимо статей, адресованных научному сообществу, на эти и иные (о которых речь пойдет далее) причины неблагополучия в системе образования и пути их преодоления обращалось внимание в многочисленных аналитических записках и докладах, направляемых в различные структуры государственного управления.

2010-х годах всё делалось по закону и, например, принятым в 2005 году «законом о монетизации льгот»⁴, на самом деле серьёзно затронувшим и другие сферы (не случайно О.Н. Смолин назвал его «законом об отмене всех законов»), была отменена норма, согласно которой расходы на образование являлись т.н. «защищённой статьёй бюджета» – не подверженной секвестированию или секвестрируемой в самую последнюю очередь. Просто уровень доходов государства на фоне баснословных мировых цен на нефть и газ резко вырос и, соответственно, вырос, но лишь в абсолютных величинах, объём бюджетных расходов на образование. В относительных же величинах – долях от ВВП и расходов бюджета он так и остался на чрезвычайно низком уровне – не адекватном ни финансовым возможностям России, ни стоящим перед ней задачам развития. Более того, внутри выделяемых на образование средств баланс оказывался в пользу сверхвысокого материального стимулирования «образовательного начальства» (так, притчей во языцех стали зарплаты ректоров вузов), а также расходов на цели, открывающие возможности для т.н. «откатов» (закупки по завышенным ценам компьютерного и иного оборудования и т.п.).

И, отталкиваясь от той же, опубликованной в первом номере журнала статьи [4], несколько слов о Болонской системе, которую теперь громко ругают в СМИ и от которой теперь отмежевываются те, кто, работая в те годы в структурах управления образованием, её настойчиво продавливал (вместе с лоббистами в парламенте и апологетами в экспертном сообществе). Сразу оговорюсь: в отличие от них, автор настоящей статьи, как и многие другие представители научно-педагогического сообщества, ещё тогда указывал на истинные причины такой настойчивости – всё то же желание сэкономить на образовании (изначально правительство пыталось сделать срок обучения в бакалавриате вообще 3-летним, и только благодаря ещё имевшемуся тогда сопротивлению ректорского сообщества и парламентской оппозиции удалось добиться 4-летнего срока) и, более того – заработать на населении, создав «узкое горлышко» в виде очень ограниченного числа бюджетных мест при переходе на вторую степень

⁴ Федеральный закон от 22.08.2004 № 122-ФЗ «О внесении изменений в законодательные акты Российской Федерации и признании утратившими силу некоторых законодательных актов Российской Федерации в связи с принятием федеральных законов «О внесении изменений и дополнений в Федеральный закон «Об общих принципах организации законодательных (представительных) и исполнительных органов государственной власти субъектов Российской Федерации» и «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации»». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_49025/ (дата обращения: 16.04.2023).

(магистратуру) [9]. Указывалось и на то, что преимущественно платный характер магистратуры создаёт риск отсекаания от полноценного образования студентов из не самых обеспеченных, но ориентированных на хорошее образование семей. Так, в исследовании, проведённом нами в период перехода высшей школы на Болонскую систему, в рамках которого мы опрашивали родителей старшеклассников в нескольких городах России, обнаружилось, что в наибольшей степени нацелены на то, чтобы их ребёнок обязательно закончил магистратуру, родители, сами в своё время получившие хорошее техническое, естественнонаучное, медицинское и т.п. образование. То есть – закончили вузы, в которых первые несколько лет даётся серьёзная фундаментальная подготовка, а узкая специализация – лишь на самых старших курсах. Исходя из основанных на своём опыте представлений о том, как должна проходить подготовка действительно квалифицированных специалистов, они в гораздо большей степени, чем родители без высшего образования, полагавшие, что «хватит и бакалавриата, пусть скорей идёт работать», тревожились о том, смогут ли «потянуть» оплату магистратуры [16].

Теперь, после этой оговорки, обратим внимание на то, что отмечалось нами ещё в 2011 году при анализе эволюции образовательного законодательства, а именно – на специфическую (но всё в том же направлении) трактовку реформаторами образования положений Болонской декларации. Так, Болонская декларация, исходя из автономности университетов и академических свобод (принципов, судя по тому, что происходило далее не только с российским образованием, но и с наукой, чуждых нашей исполнительной власти) вовсе не призывает все университеты «стричь под одну гребёнку», а отдаёт право принятия решения об участии (или не участии) в Болонском процессе на откуп самим вузам. Принятый же в 2007 году по предложению правительства закон «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации (в части установления уровней высшего профессионального образования)» закрепил это право за Министерством образования. Кстати, и требования конкурсного отбора при переходе в магистратуру в Болонской декларации тоже нет, однако по предложению правительства норма об этом была в тот же закон 2007-го года внесена, а количество бюджетных мест в магистратуре серьёзно ограничено (представителями Министерства образования озвучивалась идея полностью перевести на платную основу магистратуру во всех вузах, кроме т.н. национальных университетов и вузов федерального значения, но тогда эту идею реализо-

вать всё-таки не удалось). На свой лад структуры исполнительной власти трактовали и положение Болонской декларации о не менее чем 3-летнем бакалавриате – во внесённом правительством проекте закона предусматривался 3-летний срок обучения в бакалавриате, но, как уже говорилось, тогда провести через парламент такую норму не удалось [8].

Таким образом, применительно к Болонской системе точнее было бы говорить о том, что, как и во многих других случаях, перенесение в постсоветскую Россию институтов, заимствованных на Западе, происходило с существенными искажениями, обусловленными приверженностью правящего класса выгодной для него неолиберальной идеологии с её постулатами о необходимости сокращения социальных расходов и максимального замещения государства бизнесом (желательно – особо приближённым). Кстати, заметим, что в России реализовывать ультра-неолиберальный курс оказалось даже легче, чем на Западе, поскольку там ограничителем служит такая «ценность западной цивилизации» как, пусть и несовершенная, но реально имеющая место политическая демократия, не позволяющая ретивым реформаторам заходить в реформах социальной сферы уж слишком далеко. Так, как пишет А. Макоули, пришедшие к власти под водительством М. Тэтчер консерваторы были бы рады вернуться к абсолютной концепции определения бедности, когда бедным считается домохозяйство с доходом на душу, обеспечивающим лишь физиологическое выживание, что позволяет свести к минимуму расходы государства на помощь таким семьям. Но не решились, и бедные там определяются в рамках т.н. относительной концепции – как те, чьи доходы составляют порядка 60 % от медианных, то есть для признания бедным надо иметь уровень жизни не «ниже плинтуса», а несколько ниже среднего стандарта [17]. В России же все тридцать лет реализуется именно абсолютная концепция бедности, в том числе в 2000-х и 2010-х годах, когда государство аккумулировало огромные средства от продажи энергоресурсов в т.н. резервных фондах и золотовалютных резервах Центрального банка. И когда М. Тэтчер начала всё с той же целью бюджетной экономии сокращать коечный фонд в больницах, от муниципалитетов посыпались требования увеличить число работников, которые станут навещать нуждающихся в уходе и медицинской помощи на дому, что позволило известному исследователю британской социальной политики К. Джонс заключить, что бюджетные рестрикции было легче задумать, чем реализовать [18]. Потому что Тэтчер понимала: если слишком перегнуть палку,

то возглавляемое ею правительство не продержится и одного срока. А в России в 2010-х годах сократили огромное количество коек и врачей, закрыли «за ненадобностью» целые инфекционные больницы – и ничего, никаких протестов и требований от так и не успевшего встать на ноги и всё более выхолащиваемого в последние годы местного самоуправления [19]. И даже когда разразившаяся пандемия Covid-19 ещё раз и в самой наглядной форме подтвердила всю пагубность проведённой «оптимизации», её ключевые организаторы и проводники остались при своих высоких должностях. То же самое касается и образования, достаточно поинтересоваться карьерой всех, кто внедрил такую Болонскую систему, такой ЕГЭ, определял такие параметры финансирования образования и т.д.

Что же касается качества высшего образования, то ключевыми причинами его снижения оказываются даже не сокращённые в рамках Болонской системы сроки подготовки (подтверждением чему служит снижение качества образования и в тех вузах, где сохранился специалитет [20]), а совокупность других факторов.

Во-первых – снижения качества поступающего в вузы контингента, что обусловлено уже упомянутыми выше процессами на предшествующих ступенях системы образования, а также понятной в рамках созданной системы стимулов нетребовательностью приёмных комиссий вузов к абитуриентам, поступающим на платные места.

Во-вторых – перевода в 2000-е годы образования на т.н. подушевое финансирование (с нормативами, рассчитываемыми исходя из выделенных на образование скудных бюджетов, а не из реальных потребностей образовательных учреждений) и ужесточение «норм выработки» – соотношения числа студентов и преподавателей, что вынуждает вузы отказываться от отчисления неспособных и немотивированных студентов. В противном случае вузы недосчитаются государственных субсидий и будут вынуждены увольнять ставшие «лишними» кадры, притом, что отказ от необходимого отсева нерадивых студентов снижает общий уровень обучаемого контингента и, соответственно, качество образования.

В-третьих – сказывающихся на качестве образования изменений в условиях труда профессорско-преподавательского состава. В 1990-е и 2000-е годы ключевой проблемой в этой части был неадекватно низкий уровень зарплаты, приводивший к оттоку из вузов части наиболее квалифицированных кадров, в то время как другая часть преподавателей, оставшаяся работать в вузах, пыталась компенсировать низкую зарплату множественной дополнительной занятостью. И плюс –

психоэмоциональные издержки от наблюдения изнутри системы за набиравшим тогда обороты процессом девальвации вузовского диплома. В то же время, в сохранении своего рабочего места эта профессиональная группа тогда была уверена, рабочая нагрузка была адекватной (неадекватным был размер зарплаты), а должностные обязанности не включали абсурдных требований.

С 2010-х годов в этой части произошли существенные изменения, обусловленные переходом образования (и в целом социальной сферы, а также научных учреждений) на т.н. эффективный контракт и срочные трудовые договора. Последнее происходило открыто или латентно – через изменения требований к прохождению конкурса на замещение должности: известны случаи, когда с безусловно квалифицированными и опытными преподавателями не были продлены трудовые договора (которые считались бессрочными), поскольку те не смогли в момент прохождения аттестации (конкурса) удовлетворить тогда ещё только возникшее требование наличия т.н. «скопусовских» статей. Что касается размера зарплаты, то в 2010-х годах он в образовании несколько подрос. Но, во-первых, произошло это во многом за счёт сокращения штатных сотрудников и, особенно, внешних совместителей (в качестве которых обычно выступают практики, что, казалось бы, делает их присутствие в вузах особенно ценным с точки зрения качества профессиональной подготовки), а, значит, за счёт роста нагрузки на оставшихся преподавателей. Такова цена выполнения т.н. «майских указов» Президента от 7 мая 2012 года, предписывающих доведение зарплаты преподавателей вузов до 200 % от средней по региону, но не подкреплённых соответствующим ростом бюджетных расходов на образование. И, во-вторых, как показывает проведённое нами в 2020 году эмпирическое исследование условий труда научно-педагогических работников, зарплата абсолютного большинства преподавателей вузов на их основном месте работы очень далека от указанных в «майских указах» ориентиров [21]. И именно недостаточный уровень оплаты труда, по словам наших респондентов, прежде всего, и заставляет существенную часть преподавателей реализовывать множественную дополнительную занятость, работая в основном на двух, но нередко – на трёх и даже четырёх работах. При этом преподавателям вузов приходится крутиться как белка в колесе, поскольку идея внедрённого в начале 2010-х годов эффективного контракта состоит в том, чтобы размер оплаты труда существенно зависел от нестабильных стимулирующих надбавок, а не от постоянной базовой ставки, которую с этой целью серьёзно занижают. Стимулирую-

щие же надбавки, в первую очередь, поощряют наличие научных публикаций (до 2022 года особо ценились публикации в изданиях, входящих в международные базы научного цитирования (далее – МБНЦ) Scopus и Web of Science), а также привлечение внебюджетных средств и т.п. Как при нынешнем количестве часов непосредственно учебной (чтения лекций и т.д.), а также учебно-методической (подготовка программ курсов и т.п.) работы найти время на реальную научную деятельность (а, иначе, откуда могут взяться статьи, представляющие интерес для авторитетных научных изданий?), и где преподавателям вузов искать внебюджетные деньги (с учётом сокращения в 2010-х годах числа российских научных фондов (если речь о грантах) и российской специфики проведения тендеров (если речь о государственных и иных закупках)) – вопросы риторические. Впрочем, мотивированные сохранить свои рабочие места и заработать стимулирующие надбавки преподаватели с этим во многом справляются. Правда, за публикации в изданиях, входящих в МБНЦ, они нередко просто платят из собственного кармана или вскладчину (о том, что сами имеют такой опыт или неоднократно слышали об этом от своих коллег нам сообщили две трети респондентов). Отсюда – мнение большинства (88 %) опрошенных нами респондентов о том, что заметный рост числа публикаций российских авторов в т.н. «скопусовских» журналах говорит не о «расцвете российской науки» и не о росте мастерства написания научных статей, а об увеличивающемся прессинге со стороны руководства и росте затрачиваемых преподавателями на это собственных средств. Но и это ещё – полбеды. Главное же – те последствия для качества образования, к которым неизбежно должна привести такая нагрузка на преподавателей, занятых на основной и дополнительной работе (работах) на условиях эффективного контракта. А о величине этой нагрузки можно судить по распределению ответов наших респондентов на вопрос, часто ли им приходится делать работу по вечерам, в выходные и праздничные дни, во время отпуска. Выяснилось, что 76 % постоянно живут в таком режиме и ещё 18 % – «время от времени». Чтобы справиться с такой нагрузкой, им приходится жертвовать своим сном и отдыхом (отметили 67 % респондентов), вниманием семье (72 %) и – главное в контексте данной статьи – тем, что непосредственно влияет на качество их работы и, соответственно, качество образования. Хотя понятно, что состояние педагога, не восстановившего свои силы и мучающегося угрызениями совести перед семьёй, также сказывается на качестве его работы. Так, пытаюсь справиться с нынешней

нагрузкой и требованиями, респонденты вынуждены меньше времени тратить на самообразование, профессиональное развитие (отметили 63 %); реальную научную деятельность (55 %); общение со студентами и аспирантами (36 %); менее тщательно готовиться к занятиям (28 %) и проверять контрольные, курсовые и дипломные работы (18 %); более формально относиться к разработке учебно-методических материалов (35 %) и работе в целом – делать только то, что прописано в трудовом договоре и требуется для прохождения конкурса на замещение должности (29 %) [22].

Наконец, ещё один фактор, сказывающийся на качестве высшего образования, связан с ситуацией на рынке труда, в том числе, с положением тех отраслей, для которых готовятся кадры. Это возвращает нас к уже затрагивавшемуся выше корню проблем. Если работа по полученной профессии (инженером, врачом и т.д.) оплачивается на неприемлемо низком уровне, то выпускники вузов, конечно же, будут перетекать в те сектора экономики, где платят больше, тем более что каких-то особых специализированных знаний в отраслях, получивших развитие в структурно деградирующей российской экономике, обычно не требуется. Мы фиксировали массовое переуплотнение выпускников, получивших технические, естественнонаучные и т.п. специальности, в своих исследованиях середины–конца 2000-х годов [12]. К сожалению, с тех пор ситуация радикально не изменилась – именно потому, что не изменилась ситуация в тех отраслях, куда не пошли работать выпускники. Очевидно, что не планирующие работать по специальности студенты вряд ли будут особенно усердно «грызть гранит науки». Да и даже самым добросовестным студентам делать это сегодня нелегко – размер нынешнего стипендиального обеспечения, да ещё при такой стоимости жизни и завышенных потребительских стандартах (следствие чрезвычайно высокого уровня неравенства доходов) не позволяет только учиться. Иначе говоря, речь идёт о том, что качество полученного выпускниками образования определяется не только тем, что им даёт вуз, но и тем, что они сами хотят и имеют возможность взять, а эту мотивацию формируют сигналы, поступающие с рынка труда и, прежде всего, из нуждающейся в соответствующих специалистах отрасли. Приведу такой пример. В начале 2010-х годов автору настоящей статьи довелось выступать оппонентом по кандидатской диссертации, посвящённой инструментам повышения качества высшего технического образования, что вызывало дополнительный интерес, поскольку автор настоящей статьи по первому образованию – инженер. При знакомстве с дис-

сертацией выяснилось, что таким инструментом соискатель учёной степени видит насаждаемую в тот момент в вузах по команде сверху «систему менеджмента качества образования», которую, по непонятным для соискателя причинам (точнее, он за этим видел исключительно ретроградство), люто ненавидит профессорско-преподавательский состав профильных кафедр, но, не имея возможности от неё «отвертеться», по возможности отделяется формальной отчётностью. Примечательно, что в диссертации был представлен материал (приложенный в качестве примера транскрипт глубинного структурированного интервью, как догадался оппонент, с проректором одного из известных петербургских технических вузов), прекрасно раскрывающий природу хорошего технического (да и любого другого) образования, не имеющую никакого отношения к восхваляемому соискателем «инструменту». Так, в ходе интервью эксперт рассказал, что, когда он в советские времена учился в этом вузе, студенты регулярно проходили учебно-производственную практику – то на Красноярском алюминиевом заводе, то в ленинградском НПО «Светлана». Эти и иные предприятия предоставляли вузу экспериментальные установки и расходные материалы и заказывали соответствующим кафедрам НИР, в которых участвовали и студенты, имевшие в те годы время для подобных занятий. Всё это – современное техническое оснащение кафедр, хорошая производственная практика, адекватно финансируемые НИР, дополнительное материальное стимулирование показывающих высокие результаты студентов, востребованность предприятиями выпускников (не вообще, а с достойной оплатой труда) продолжилось и в постсоветский период. Но, как специально подчеркнул интервьюируемый эксперт, – только потому, что в отличие от большинства других отраслей промышленности (машиностроения, электроники и т.п.), металлургия, как экспортная отрасль, не просто осталась на плаву, но и располагает немалыми средствами. К сожалению, судя по диссертации, эти абсолютно очевидные вещи остались непонятны соискателю, закончившему один из обласканных властью вузов, немало преуспевший в реформах образования.

Что касается проблем с качеством подготовки научных кадров в нынешней аспирантуре, то и здесь причины вовсе не в Болонской системе – чисто арифметически сроки обучения нынешних соискателей учёных степеней (суммарно – 8 лет) не меньше, чем в советские времена. Да, превращение аспирантуры в третью ступень образования с регулярными занятиями, зачётами и т.д. отнимает у аспирантов время от работы над диссертационным исследованием. Но особенно нега-

тивно это сказывается потому, что практически все аспиранты параллельно работают и тоже нередко на нескольких работах, причём чаще всего – в далёких от научных исследований сферах. Причина всё та же – абсолютно не соответствующие современным жизненным реалиям аспирантские стипендии, притом, что молодёжь в этом возрасте массово берёт ипотеку – иных-то возможностей обрести своё «гнездо» сегодня нет.

Но главное: многие ли молодые люди сегодня готовы пойти работать в научные и образовательные учреждения и стать тем самым «социалистом» (превратившимися ныне в прекариат работников науки и социальных отраслей) [23], об условиях труда которого говорилось выше? Немногие, только самые преданные призванию. Но и с ними проблема. Когда в 2015 году мы проводили исследование, посвящённое кадровому потенциалу учреждений фундаментальной науки, участники экспертной сессии – директора академических институтов естественнонаучного профиля указывали на то, что их талантливые молодые сотрудники уезжают за рубеж даже не за «длинным рублем», а потому, что там есть необходимые для исследований на современном уровне оборудование, реактивы и т.д. В России же своё оборудование и реактивы не производятся, а курс рубля и, тем более, его очередная девальвация (разговор состоялся через полгода после двукратного обвала рубля в декабре 2014 года) делает зарубежное оборудование, реактивы и т.п. ещё более недоступным [24]. Очевидно, что описанная ситуация – свидетельство того, что фундаментальная наука все прошедшие тридцать лет не была нужна государству, какие бы правильные слова ни говорились с самых высоких трибун. Поэтом её толком не финансировали, а предлагали «заработать самой» – в полном соответствии с неолиберальными догмами, но без всякого понимания природы фундаментальной науки. Достаточно вспомнить к чему свелась затеянная, кстати, не в «лихих 90-х», а в 2010-х годах т.н. «реорганизация РАН»:

к переподчинению институтов, ранее курируемых Академией наук, Федеральному агентству научных организаций (ФАНО), которое вполне в духе эпохи возглавил никогда не имевший отношения к науке молодой финансист, а основной костяк работников составили пришедшие из «Росреестра» специалисты по недвижимости... Что касается отраслевой науки, куда, в принципе, могли бы пойти работать молодые обладатели учёных степеней, то было бы странно ожидать её расцвет (и даже существование) в ситуации, когда сами отрасли находятся в плачевном состоянии.

Заключение

Таким образом, проблемы, снижающие качество высшего образования и подготовки научных кадров, имеют комплексный характер, далеко не сводимый к Болонской системе, даже при всех её изъянах, во многом, как было показано выше, обусловленных, скажем так, специфическим российским исполнением. И главное: причины наблюдаемых дисфункций – не удовлетворяющего работодателей уровня профессиональной подготовки выпускников вузов; дисбалансов в количестве выпускаемых специалистов того или иного профиля; массового перепрофилирования выпускников вузов, оставляющего приоритетные отрасли промышленности без необходимых им специалистов, а также имеющего своим следствием непродуктивное расходование средств государства на их подготовку, в основном лежат во внешней по отношению к системе образования среде. Это касается и объёмов бюджетного финансирования образования, и условий функционирования отраслей реального сектора экономики. Соответственно, и решение проблем образования, включая высшую школу, во многом следует искать вовне системы образования и, прежде всего, в изменении целей и направленности усилий государства, его политико-экономической элиты. Но это уже предмет другого разговора.

Список литературы

1. Клейнер Г.Б. Институциональные факторы долговременного экономического роста // Экономическая наука современной России. 2000. № 1. С. 5–20. EDN IBJQAP
2. Яковлева Н.Г. Российское образование: глобальные и национальные вызовы формированию человеческого потенциала // Уровень жизни населения регионов России. 2023. Том 19. № 1. С. 36–46. https://doi.org/10.52180/1999-9836_2023_19_1_36_46; EDN GNWDCQ
3. Претченко А.И., Одегов Ю.Г. Модернизация «болонизации» – по какому пути пойти? // Уровень жизни населения регионов России. 2023. Том 19. № 1. С. 61–69. https://doi.org/10.52180/1999-9836_2023_19_1_5_61_69; EDN MHAPNQ
4. Мачхелян Г.Г. Актуальные проблемы перестройки системы образования в современной России // Уровень жизни населения регионов России. 2023. Том 19. № 1. С. 47–60. https://doi.org/10.52180/1999-9836_2023_19_1_4_47_60; EDN MEUYVW
5. Александрова О.А. Рыночная трансформация образования и качество народонаселения // Уровень жизни населения регионов России. 2021. Том 17. № 2. С. 167–177. <https://doi.org/10.19181/lsprr.2021.17.2.1>; EDN XXYWHB
6. Смолин О.Н. Знание – свобода. Российская государственная образовательная политика и федеральное законодательство 90-х годов: Систематизированный сб. М.: ИПТК «Логос» ВОС, 1999. 505 с. ISBN 5-93124-018-7

7. Смолин О.Н. Образование – для всех: Философия. Экономика. Политика. Законодательство. М.: Проспект–ТК Велби, 2006. 411 с. ISBN 978-5-482-01161-4
8. Эволюция нормативной базы социальных реформ / науч. ред. Е.М. Аврамова. М.: ИСЭПН РАН, 2011. 244 с. ISBN 978-5-903198-24-5
9. Александрова О.А., Ненахова Ю.С. Реформа бюджетных учреждений и российская школа: ожидания и прогнозы (по результатам пилотного исследования) // Сборник материалов Международной научно-практической конференции «Демографические проблемы России: взгляд из прошлого в будущее» (к 300-летию М.В. Ломоносова) 26–27 сентября 2011 г. СПб.: Нестор-История. 2012. С. 260–275.
10. Александрова О.А. Качество жизни и реформа бюджетных учреждений: почему всё не так? // От качества жизни – к качеству народонаселения. Сборник статей участников Конференции в рамках программы "МЭФ-2016" / Отв. редактор В.В. Локосов, редактор-составитель Е.В. Моргунов. М.: «Вариант». 2017. С. 6–25.
11. Смолин О.Н. Закон о школьном стандарте: есть повести печальнее на свете // Народное образование. 2004. № 4. С. 11–17.
12. Александрова О.А. Высшее образование и структура российской экономики // Высшее образование в России. 2006. № 5. С. 27–37. EDN IBVKDL
13. Александрова О.А. Экономика образования и экономическая политика государства // Экономика образования. 2006. № 3. С. 4–20.
14. Александрова О.А. Отраслевая дискриминация как препятствие эгалитарности образования // Социальная функция государства в экономике XXI века: Доклады и выступления. Материалы конференции. Экономический факультет МГУ им. М.В. Ломоносова, 21 ноября 2007 г. / Под ред. Г.А. Ахинова, В.В. Елизарова, Е.Н. Жильцова, Р.П. Колосовой. М.: МАКС Пресс. 2007. С. 571–577. EDN HSSASD
15. Александрова О.А. Проблемы долгосрочного планирования кадровых потребностей приоритетных отраслей экономики // Экономическое возрождение России. 2019. № 1(59). С. 53–57. EDN VVHRXM
16. Александрова О.А. Семьи выбирают: бакалавриат или магистратура // Материалы Международной научной конференции «Население, семья, уровень жизни», посвященной Году семьи и 20-летию ИСЭПН РАН. М.: М-Студио, 2008. С. 276–282.
17. Макоули А. Определение и измерение бедности / Бедность: взгляд учёных на проблему / отв. ред. М.А. Можина. М.: ИСЭПН РАН, 1994. С. 7–10.
18. Jones K. The making of social policy in Britain 1830–1990, London : Atlantic Highlands, NJ : Athlone Press, 1994, 274 p. ISBN 0485121042
19. Баженова О.И. Демократия и эффективность: местное самоуправление в поисках баланса // Местное право. 2022. № 3. С. 3–12. EDN ORSCBI
20. Александрова О.А., Ярашева А.В., Ненахова Ю.С. Профессиональная подготовка врачей: эксперты о проблемах образовательного процесса // Народонаселение. 2020. Т. 23. № 4. С. 93–103. <https://doi.org/10.19181/population.2020.23.4.9>; EDN JYXXKO
21. Александрова О.А., Файман Н.С. Критерии неустойчивой занятости научно-педагогических кадров // Уровень жизни населения регионов России. 2023. Том 19. № 1. С. 70–85. https://doi.org/10.52180/1999-9836_2023_19_1_6_70_85; EDN MSGDST
22. Александрова О.А., Файман Н.С. Неустойчивая занятость работников науки и образования: масштабы, причины, последствия // Экономическое возрождение России. 2022. № 1(71). С. 66–74. <https://doi.org/10.37930/1990-9780-2022-1-71-66-74>; EDN VKEFDS
23. Бузгалин А.В., Колганов А.И. Трансформации социальной структуры позднего капитализма: от пролетариата и буржуазии к прекариату и креативному классу? // Социологические исследования. 2019. № 1. С. 18–28. <https://doi.org/10.31857/S013216250003744-1>; EDN ZAKHZZ
24. Александрова О.А., Ярашева А.В., Бурдастова Ю.В. Актуальные проблемы формирования кадрового потенциала научных организаций // Право и образование. 2016. № 12. С. 31–41. EDN XAKVMD

Информация об авторе:

Александрова Ольга Аркадьевна – д-р экон. наук, заместитель директора по научной работе, Институт социально-экономических проблем народонаселения Федерального научно-исследовательского социологического центра Российской академии наук; профессор департамента социологии, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Москва, Россия (e-mail: a762rab@mail.ru) (e-library AuthorID: 257224) (ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9243-9242>) (ResearcherID: B-1306-2017) Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Статья поступила в редакцию 05.05.2023; одобрена после рецензирования 08.05.2023; принята к публикации 16.05.2023.

References

1. Kleiner G.B. Institutional factors of long-term economic growth. *Ekonomicheskaya nauka sovremennoy Rossii=Economic science of modern Russia*, 2000;(1):5–20. (In Russ.)
2. Yakovleva N.G. Russian education: global and national challenges to the formation of human potential. *Uroven' zhizni naselenija regionov Rossii=Living standards of the population in the regions of Russia*. 2023;19(1):36–46. (In Russ.) https://doi.org/10.52180/1999-9836_2023_19_1_3_36_46
3. Gretchenko A.I., Odegov Yu.G. Modernization of "Bologonization" – which way to go? *Uroven' zhizni naselenija regionov Rossii=Living standards of the population in the regions of Russia*. 2023;19(1):61–69. (In Russ.) https://doi.org/10.52180/1999-9836_2023_19_1_5_61_69

4. Machkhelyan G.G. Actual problems of restructuring the education system in modern Russia. *Uroven' zhizni naselenija regionov Rossii=Living standards of the population of regions of Russia*. 2023;19(1):47–60. (In Russ.) https://doi.org/10.52180/1999-9836_2023_19_1_4_47_60
5. Aleksandrova O.A. Market transformation of education and the quality of population. *Uroven' zhizni naselenija regionov Rossii=Living standards of the population in the regions of Russia*. 2021;17(2):167–177. (In Russ.) <https://doi.org/10.19181/lsprr.2021.17.2.1>
6. Smolin O.N. Knowledge is freedom. Russian State Educational Policy and Federal Legislation of the 1990s: Systematized Collection. Moscow, Logos, 1999. (In Russ.) ISBN 5-93124-018-7
7. Smolin O.N. Education for All: Philosophy. Economy. Policy. Legislation. Moscow, Prospekt Velby, 2006. (In Russ.) ISBN 978-5-94628-329-8
8. Avraamova E.M. (ed.) Evolution of the normative base of social reforms. Moscow, ISESP RAS, 2011. (In Russ.) ISBN 978-5-903198-24-5
9. Aleksandrova O.A., Nenakhova Yu.S. Reform of public institutions and the Russian school: expectations and forecasts (according to the results of a pilot study). Demographic problems of Russia: a look from the past into the future (to the 300th anniversary of M.V. Lomonosov) : collection of materials of the international scientific conference on September 26–27, 2011. St. Petersburg, Nestor-History. 2012; 260–275. (In Russ.)
10. Aleksandrova O.A. Quality of life and reform of public institutions: why is everything wrong? From the quality of life to the quality of population. Collection of articles of the participants of the Conference in the framework of the program "Moscow economic forum–2016". Moscow: "Option". 2017; 6–25. (In Russ.)
11. Smolin O.N. The law on school standards: there are sadder stories in the world. *Narodnoe obrazovanie=Public education*. 2004; (4):11–17 (In Russ.)
12. Aleksandrova O.A. Higher education and the structure of the Russian economy. *Vysshee obrazovanie Rossii=Higher education in Russia*. 2006; (5): 27–37. (In Russ.)
13. Aleksandrova O.A. Economics of Education and Economic Policy of the State. *Jekonomika obrazovanija=Economics of Education*. 2006;(3):4-20. (In Russ.)
14. Aleksandrova O.A. Sectoral discrimination as an obstacle to the egalitarian education // Social function of the state in the economy of the XXI century: Reports and speeches. Conference materials. Faculty of Economics, Lomonosov Moscow State University, November 21, 2007 / Ed. professors Ahinova G.A., Elizarova V.V., Zhiltsova E.N., Kolosova R.P. Moscow, MAKS Press, 2007; 571–577 (In Russ.)
15. Aleksandrova O.A. Problems of long-term planning of personnel needs of priority sectors of the economy. *Jekonomicheskoe vozrozhdenie Rossii=Economic revival of Russia*. 2019;(1):53–57. (In Russ.)
16. Aleksandrova O.A. Families choose: bachelor's or master's degree. Proceedings of the International Scientific Conference "Population, Family, Living Standards", dedicated to the Year of the Family and the 20th Anniversary of ISESP RAS. Moscow, M-Studio, 2008;276–282. (In Russ.)
17. Makouli A. Definition and measurement of poverty. Poverty: a view of scientists on the problem. Ed. By M.A. Mozhina. Moscow: ISESP RAS, 1994;7–10. (In Russ.)
18. Jones K. The making of social policy in Britain 1830–1990, London : Atlantic Highlands, NJ : Athlone Press, 1994. ISBN 0485121042
19. Bazhenova O.I. Democracy and Efficiency: Local Self-Government in Search of Balance. *Mestnoe pravo=Local Law*. 2022;(3):3–12 (In Russ.)
20. Aleksandrova O.A., Yarasheva A.V., Nenakhova Yu.S. Professional training of doctors: experts on the problems of the educational process. *Narodonaselenie=Population*. 2020;23(4):93-103. (In Russ.) <https://doi.org/10.19181/population.2020.23.4.9>
21. Aleksandrova O.A., Faiman N.S. Criteria for unstable employment of scientific and pedagogical personnel. *Uroven' zhizni naselenija regionov Rossii=Living standards of the population in the regions of Russia*. 2023;19(1): 70–85. (In Russ.) https://doi.org/10.52180/1999-9836_2023_19_1_6_70_85
22. Aleksandrova O.A., Faiman N.S. Unsustainable employment of workers in science and education: scope, causes, consequences. *Jekonomicheskoe vozrozhdenie Rossii=Economic revival of Russia*. 2022;(1):66–74. (In Russ.) <https://doi.org/10.37930/1990-9780-2022-1-71-66-74>
23. Buzgalin A.V., Kolganov A.I. Transformations of the social structure of late capitalism: from the proletariat and the bourgeoisie to the precariat and the creative class? *Sociologicheskie issledovanija=Sociological research*. 2019;(1):18–28. (In Russ.) <https://doi.org/10.31857/S013216250003744-1>
24. Aleksandrova O.A., Yarasheva A.V., Burdastova Yu.V. Actual problems of formation of personnel potential of scientific organizations. *Pravo i obrazovanie=Law and education*. 2016;(12):31-41. (In Russ.)

Information about the author:

Olga A. Aleksandrova – Doctor of Economics, Deputy Director for Research, Institute of Socio-Economic Studies of Population of the Federal Scientific Sociological Center of the Russian Academy of Science, Russia, Moscow; Professor of the Department of Sociology, Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia (e-mail: a762rab@mail.ru) (e-library Author ID: 257224) (ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9243-9242>) (ResearcherID: B-1306-2017). The author declares no conflicts of interests.

The article was submitted 05.05.2023; approved after reviewing 08.05.2023; accepted for publication 16.05.2023