

СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 342.733

Оценки преподавателями изменений в высшем образовании России: трансформация или стагнация?*

А. В. Гармонова, Д. В. Щеглова

Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики»,
Российская Федерация, 109028, Москва, ул. Мясницкая, 20

Для цитирования: *Гармонова А. В., Щеглова Д. В.* Оценки преподавателями изменений в высшем образовании России: трансформация или стагнация? // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2020. Т. 13. Вып. 4. С. 476–494. <https://doi.org/10.21638/spbu12.2020.408>

Представлены оценки преподавателями российских вузов тех изменений, которые стали результатом реформы высшего образования. Отмечается, что «рамкой» трансформации высшего образования в России остается Болонский процесс и применение его норм в процессе обучения и преподавания: расширение академической свободы, мобильность и формирование конкурентного академического рынка. Но реализация заявленных целей столкнулась с рядом проблем, одной из которых служит неоднозначное восприятие новых «правил игры» субъектами образовательного процесса, в частности преподавателями. Дана оценка эффектов реформы высшего образования, которая выстроена через оптику изучения микроуровня (восприятия реформ теми, на кого они направлены). Индикаторами выступили вопросы об оценке преподавателями условий академической мобильности, успешности перехода на двухуровневую систему, восприятие конкуренции на академическом рынке, возможности научной работы и академической мобильности, а также степень и вид участия в формировании образовательных программ. Результаты исследования основаны на данных, полученных в рамках проекта «Рождение российской магистратуры», победителя стипендиальной программы Фонда Владимира Потанина. Исследование показало, что преподаватели вузов воспринимают реформу высшего образования скорее негативно, отмечают возрастание бесполезной бумажной работы, невысокий потенциал академической мо-

* В статье использованы данные, полученные в рамках проекта «Рождение российской магистратуры», победителя стипендиальной программы «Стипендиальная программа Владимира Потанина» Фонда Владимира Потанина.

бильности, сложности в занятии наукой. Конкуренция между преподавателями оценивается как низкая, а безальтернативный конкурс на вакансии в вузах показывает несформированность академического рынка труда. Участие в формировании образовательной программы ожидается, только если это будет прописано в должностных инструкциях, что, как следствие, усилит административное давление и ощущение академической несвободы, которое и так весьма значительно. Делается вывод о том, что задачи реформы высшего образования оказались нерешенными, а со стороны преподавателей сложилось институциональное недоверие проводимым реформам.

Ключевые слова: реформа высшего образования в России, преподаватели, Болонский процесс, институциональное недоверие.

Введение: российская высшая школа в контексте изменений

Институциональные и содержательные изменения в системе высшего образования в России носят крайне неоднородный характер, объясняющийся тем, что реформа протекала как в логике собственного развития [1], так и следуя глобальным тенденциям [2], что привело к достаточно противоречивым результатам. Так, принцип *teaching and learning*, провозглашенный в Ереванском коммюнике 2015 г., декларирует приоритет качества обучения и преподавания (*quality and relevance of learning and teaching*) [3], поэтому результатом Болонской реформы должно было стать обновление методов в преподавании — *student-centered learning*. В рамках этого процесса акцент делается на образовательной самостоятельности студента [4], а преподаватели, предполагается, обладают значительной академической свободой и принимают участие в управлении вузом и образовательными программами, в которые они вовлечены [5]. Но эти принципы столкнулись с рядом проблем [6], а эффекты реформы высшего образования оказались «отложенными» [7]. Преподавателям сложнее всего дались преобразования в российской высшей школе, их отношение к реформам и Болонскому процессу остается стабильно негативным, а желание вернуть, «как было раньше», устойчивым [8].

Анализ кейсов российских университетов, экспертные оценки и социологические исследования [9] показали следующие общие тенденции:

- 1) преподаватели относятся к реформе высшего образования и Болонскому процессу настороженно и даже негативно, и это устойчивый воспроизводящийся тренд;
- 2) среди преподавателей наиболее категорично отвергли возможность введения программ бакалавриата и магистратуры представители медицинских, сельскохозяйственных и ветеринарных факультетов и соответствующих неподведомственных вузов [10, с. 82];
- 3) для преподавателей вуза необходимы механизмы адаптации к новой системе, чтобы не воспринимать реформу как «неизбежное зло» [11];
- 4) преподаватели в целом готовы к Болонскому процессу, но о единой позиции говорить не приходится: конкретные положения Болонской декларации получают разные оценки и интерпретации;
- 5) старшие поколения преподавателей, доктора наук, обществоведы более настороженно относятся к Болонскому процессу, чем другие категории преподавателей [12];

- б) в региональном «срезе» негативное отношение к Болонскому процессу в большей степени выражают вузы европейской части России и более оптимистичны представители вузов Урала, Сибири, Дальнего Востока [13].

С точки зрения экспертов, Болонская декларация предлагает динамичную модель университетского образования, но сохраняется риск, что действия российского правительства по ее имплементации и высокий уровень недоверия к происходящим переменам среди профессорско-преподавательского состава могут привести к тому, что Россия надолго утратит возможности интеграции в европейскую систему образования [14].

В связи с этим *исследовательский вопрос* заключался в том, чтобы проанализировать, какое отношение сложилось у преподавателей к реформе высшего образования в России в контексте перехода к Болонской системе, и их понимание трансформации своей профессиональной области.

Цель исследования — описать эффекты реформы высшего образования в России на микроуровне. *Предмет* исследования — оценка и восприятие реформы высшего образования преподавателями российских вузов. В качестве гипотезы выдвигались предположения, что (H1) преподаватели российских вузов негативно воспринимают прошедшую реформу высшего образования, так как считают, что она не меняет содержание образовательного процесса и сокращает их бюджет времени за счет бесполезной бумажной работы и (H2) высокий уровень недоверия является институциональным, т. е. воспроизводимым во времени и по большинству аспектов проводимой реформы.

Обзор научной литературы по теме исследования

Выбранный подход к интерпретации данных через влияние отношения к происходящим реформам основных ее адресатов (преподавателей) на содержательные результаты подразумевает, что существует много вариантов того, как реципиенты могут воспринимать и интерпретировать сигналы «сверху». Например, результатом образовательной политики может стать не четкое выполнение всех поставленных задач и строгое следование нормам, а компромисс с учетом возможностей и ресурсов, имеющихся «на местах» [15, с. 35–37]. Для описания таких процессов и их результатов используются, как правило, акторные теории (actor-centered theories), чтобы понять цели, тактики поведения и суть проводимых изменений основными субъектами. Сфера высшего образования в такой трактовке видится как поле, в котором происходит реальное взаимодействие субъектов на основе их видения трансформации своей профессиональной области.

Кристина Син (Cristina Sin) [16] и ее коллеги изучили то, как преподаватели, студенты и персонал университетов понимают задачи внедрения новых степеней (бакалавр, магистр), компетенций, которые должны получить студенты на каждом из уровней, и логику образовательных программ в контексте изменений содержания и способов управления сферой образования (new governance regime for institutions), а также изменилось ли «качество» преподавания в результате имплементации норм Болонского процесса (на примере Португалии) [17]. Результаты их исследований показали, что соответствие нормам Болонского процесса

оказалось лишь частичным. Были введены механизмы отбора, найма и оценки ученых, но слабо реализовались меры для постоянного повышения качества работы преподавательского состава, такие как институциональная поддержка развития новых навыков, необходимая материальная инфраструктура, содействие в мотивации. Оценка эффективности преподавателей является объектом серьезной критики, так как она сфокусирована на значимости научных исследований, а не на качестве преподавания. В результате этого преподавание начинает восприниматься как «дополнение» к научной деятельности. Особенный риск профессорско-преподавательский состав видит в том, что в случае выбора приоритета преподавания руководству вуза будет легче уволить преподавателя с невысокими научными показателями. Исследование Т. Брэдала (Tom Brändle) восприятия Болонских преобразований немецкими профессорами показало, что у них присутствует негативная оценка изменений в повседневной работе и чувство ограничения свободы принимаемых решений. Это оказалось связано с критическим восприятием Болонского процесса и стратегических целей национальной образовательной политики [18]. К таким же выводам пришел и А. Харгривс (Andy Hargreaves), связывающий в своих исследованиях процесс любых изменений с эмоциональной перцептивной реакцией тех, кто оказывается в них вовлечен [19]. Эмоции связаны с ценностями, принципами и суждениями, а также с тем, насколько легитимны управленческие структуры в целом.

Российские исследования восприятия преподавателями реформы высшего образования показывают схожие с зарубежными коллегами результаты. Российские преподаватели были и остаются недовольны реформой высшего образования и настроены к Болонскому процессу скорее скептически. Отрицательное или безразличное отношение представителей профессорско-преподавательского состава к реализации основных принципов Болонского процесса связывается с боязнью негативных последствий перемен, недостаточной информированностью или поверхностным пониманием сути этого процесса. Это, в свою очередь, снижает качество образования, влияет на проектирование учебного процесса и формирование конкурентного академического рынка труда [20].

Наша публикация решает задачу дополнить научный дискурс исследований о восприятии преподавателями российских вузов реформы высшего образования и ее результатов для своей профессиональной деятельности.

Методология исследования

Для интерпретации данных была использована bottom-up стратегия [21, с. 493] в рамках advocacy coalition framework (ACF) of policy change [22], суть которой заключается в том, чтобы включить индивидуальное восприятие, трактовку и понимание государственных реформ («снизу вверх») в анализ эффектов проводимой «сверху вниз» политики. Такое восприятие так или иначе транслируется в публичную сферу и формирует институциональный климат, который способствует или, наоборот, препятствует проводимым реформам. Подобный подход предполагает использование индикаторов институционального климата как факторов, играющих важную роль в процессе реализации политики изменений в области высшего образования.

Для решения задач исследования были использованы следующие индикаторы:

- 1) оценка преподавателями успешности перехода на двухуровневую систему;
- 2) восприятие конкуренции на академическом рынке (конкурс на открывающиеся вакансии, инбридинг);
- 3) возможность совмещать преподавание и работу на производстве;
- 4) возможность научной работы и внутренней академической мобильности;
- 5) восприятие преподавателями изменений в процессе преподавания в результате Болонской реформы;
- 6) степень и вид участия в формировании образовательных программ;
- 7) оценка перспектив возможных изменений (новых моделей обучения).

Источник данных — исследование «Рождение российской магистратуры», проведенное в 2019 г. и охватившее 16 регионов РФ (Республика Адыгея, Республика Татарстан, Волгоградская, Костромская, Белгородская, Липецкая, Псковская, Смоленская, Самарская, Тамбовская, Тюменская, Нижегородская, Архангельская, Челябинская, Иркутская, Свердловская области) и 19 вузов России. В выборку были включены регионы с разным уровнем экономического развития, которое определялось согласно данным Росстата, Минфина и Федерального казначейства (данные по уровню экономического развития регионов основывались на интегральном индексе социально-экономического положения регионов в 2018 г.): пять регионов с высоким уровнем экономического развития (Татарстан, Тюменская, Самарская, Кемеровская, Свердловская области и Красноярский край), шесть со стабильно средним по России уровнем (Белгородская, Самарская, Липецкая, Нижегородская, Челябинская, Волгоградская области), и пять регионов с низкими показателями (Костромская, Архангельская, Псковская, Тамбовская области и Республика Адыгея). Исследование охватывало несколько когорт: студентов бакалавриата, магистрантов и преподавателей. Выборка по преподавателям составила 700 человек, в каждом вузе было опрошено в среднем по 35 преподавателей.

Дополнительным кейсом послужил опрос преподавателей, проведенный в марте 2020 г. в Псковском государственном университете. Кейс включен в качестве иллюстрации к обнаруженным в ходе массового опроса тенденциям «ретроградной» трактовки реформирования высшего образования преподавателями российских вузов. Выборка в Псковском государственном университете составила 72 преподавателя.

Таблица 1. Описание выборки исследования и подвыборок двух этапов

Категории		ПсковГУ, март 2020, %	Всероссийский опрос 2019–2020, %
Пол	Женский	56,9	73
	Мужской	43,1	27
Возраст	Больше 56	34,7	30
	от 51 до 55	15,3	11,3
	от 46 до 50	4	5,2

Категории		ПсковГУ, март 2020, %	Всероссийский опрос 2019–2020, %
Возраст	от 41 до 45	12,5	14
	от 36 до 40	18,1	21
	от 31 до 35	12,5	14,5
	от 25 до 30	2,8	4
Ученая степень	Доктор наук	9,7	16
	Кандидат наук	68,1	72
	Нет степени	22,2	12

И с т о ч н и к: данные авторского исследования.

Обработка контента открытых вопросов преподавателей производилась через построение облака тегов по ключевым аналитическим смысловым единицам и частоте упоминаемости слов.

Результаты

Распределение ответов на вопрос «Как вы считаете, удалась ли реформа высшего образования в России?» показывает, что преподаватели оценивают эффекты реформы скорее негативно.

Таблица 2. Распределение ответов преподавателей на вопрос о том, удалась ли реформа высшего образования и переход на двухуровневую систему

Считаете ли вы переход на двухуровневую систему высшего образования удачной реформой?	%
Да, несомненно	7
Нет, не считаю	19
Скорее да, чем нет	35
Скорее нет, чем да	39

И с т о ч н и к: данные авторского исследования.

Восприятие успешности перехода на двухуровневую систему у преподавателей зависит от возраста: молодые преподаватели 25–30 лет и группа респондентов 43–47 лет оценили эти реформы скорее положительно. Но этот перевес не выглядит значимым на фоне общей оценки. Заявленные цели Болонской декларации для преподавателя вуза (мобильность, признание научных степеней и т. д.) должны были привести к повышению уровня конкуренции на академическом рынке, академической мобильности преподавателей, внедрить гибкие формы трудовых отношений, для того чтобы преподаватель мог вести модульные курсы или посвятить семестр



Рис. 1. Распределение ответов преподавателей на вопросы о результатах Болонской реформы лично для них (по степени согласия с утверждениями)

Составлено по данным авторского исследования.

научной работе (желательно в международном коллективе исследователей). Но оценка преподавателями условий и содержания труда после перехода к Болонской системе далека от положительной. Самая главная претензия, нашедшая отражение в ответах, — это возрастание бесполезной бумажной работы: с этим тезисом согласились 92 % респондентов (рис. 1).

Совмещение преподавания и работы в практическом секторе подводит к вопросу о том, может ли преподаватель-практик успешно совмещать работу в вузе и основную работу (например, на предприятии)? Преподаватели склонны считать, что реформа высшей школы в России скорее препятствует такой возможности (48 %) (рис. 1). Это актуально в связи с дискуссией вокруг возможности разрешить преподавать неостепенённым преподавателям из соответствующей отрасли в практико-ориентированной магистратуре. Также такое решение могло бы «оживить» академический рынок труда, на котором пока что преподаватели не ощущают конкуренции (за исключением возрастной группы 46–50 лет), но отмечают, что научной работой стало заниматься значительно сложнее, а возможности академической мобильности ограничены (рис. 1, 2). Косвенно несформированность академического рынка труда в регионах показывает и ответ на вопрос о конкурсе на вакансии в вузах — только 38 % преподавателей согласились с тем, что конкурс на вакансии в их вузы повысился (рис. 2).

Вероятность найти новую работу в академическом секторе в регионах после присоединения к Болонскому процессу очень мала. Заработная плата на академическом рынке труда неконкурентоспособна по сравнению с другими сферами занятости. В результате преподаватели видят изменения через призму бюрократической работы, которой они сопровождаются: большинство преподавателей, оценивая



Рис. 2. Распределение ответов преподавателей на вопросы о научной работе, мобильности и инбридинге в их вузе (по степени согласия с утверждениями)

Составлено по данным авторского исследования.

нововведения, сразу прикидывают, сколько им нужно будет сделать бумажной работы, а не какие возможности карьерного роста и профессионального развития открываются. Индикатором участия преподавателей в управлении образовательной программой выступили вопросы о формах организационной и учебно-методической работы и причинах участия или неучастия в такого рода активности. Стоит отметить, что выборка состояла в основном из преподавателей магистратуры и касалась вопросов магистерских образовательных программ, что стало причиной ее смещения. Вместе с тем именно магистерское образование должно быть самым гибким и быстро реагирующим на изменения и требования извне, а преподаватели должны реагировать на эти требования, участвуя в разработке новых курсов, продвижении программ и взаимодействуя с внешними агентами. Таким образом, магистерские программы служат маркером участия преподавателей в учебно-методической деятельности в большей степени, чем программы бакалавриата. Основным видом деятельности, связанной с образовательной программой, оказалось составление рабочих программ, оценочных средств и разработка новых дисциплин. Активность, связанная с внешними субъектами, в том числе продвижение образовательной программы, остается незначительной. Более половины опрошенных преподавателей выполняют отдельные задачи в формировании программ магистратуры (51%). Тех, кто принимает активное участие на отдельных этапах

формирования программ и участвует на всех этапах, оказалось одинаковое количество — по 24 %.

Таблица 3. Распределение ответов преподавателей на вопрос об участии в формировании образовательной программы, на которой они преподают

Степень и вид участия в формировании образовательных программ	%
Выполняю отдельные задачи при формировании программ	50
Принимаю активное участие на отдельных этапах формирования программ	25
Участвую в формировании программ на всех этапах — от подготовки к лицензированию до начала набора	25

И с т о ч н и к: данные авторского исследования.

Наиболее часто в процессе формирования программы преподаватели выполняют задачу по разработке учебно-методического обеспечения дисциплин (69%), а также участвуют в разработке новых дисциплин (50%). Около четверти респондентов (25%) предлагали новые дисциплины или модули в рамках существующих программ.

Главным мотивом участия преподавателей магистратуры в формировании программ является включение данного вида работ в их должностные обязанности (47%). Доктора наук наиболее активны в формировании образовательных программ: более половины респондентов данной группы (56%) занимаются этим по причине того, что это входит в их должностные обязанности, 34% занимаются данным видом работы, так как им это интересно. Интерес или обязанности как два разных мотива участия в формировании образовательной программы статистически значимо влияют на распределение ответов на вопрос об оценке успешности реформы высшего образования: 63% тех преподавателей, которые считают, что реформа не удалась или скорее не удалась, принимают участие в формировании программы в силу должностных обязанностей, в то время как среди тех, кто это делает, потому что им интересно, 55% считают реформу удачной. Среди тех преподавателей, которые не принимают участия в этом процессе, неудачной реформу считают 89%.

Еще один показатель «человеческого измерения» образовательной политики — это то, насколько прижилась идея о том, что преподаватель вуза должен быть и преподавателем, и ученым: 60% опрошенных преподавателей отметили, что они ощущают себя в большей мере именно преподавателями, нежели учеными (табл. 4).

Таблица 4. Распределение ответа на вопрос «Кем вы считаете себя в большей мере...» среди преподавателей вузов

Вас интересует в первую очередь преподавание или научная работа?	%
И то, и другое, но больше склоняюсь к научной работе	28
И то, и другое, но больше склоняюсь к преподаванию	60
Научная работа	2
Преподавание	10

И с т о ч н и к: данные авторского исследования.



Рис. 3. Распределение ответов «Не думаю, что такое возможно» в оценке сценариев возврата к специалитету или введения микростепеней среди опрошенных групп преподавателей и студентов

Составлено по данным авторского исследования.

Данные опроса показали высокий уровень инбридинга: чаще всего преподаватели вуза — это его же выпускники, конкуренция минимальна, а реальные академические свободы практически отсутствуют из-за привязки к программам учебных планов, в рамки которых оказывается «заключен» преподаватель. Преподаватели оказались сильно ориентированы на возврат к специалитету, но настроены скептически по отношению к микростепеням (рис. 3).

Исследование зафиксировало, что опрошенные преподаватели резко отрицательно относятся к возможности введения микростепеней, но очень положительно настроены к специалитету, большинство из них прямо указали на желание вернуться к бывшей советской модели (из представленных данных исключен вариант «Не думаю, что такое возможно», который выбрали для микростепеней 22 % преподавателей и для специалитета — 1,4 %) (рис. 4).

Неготовность преподавателей к переменам подтверждает ответ на вопрос о новых технологиях преподавания и их использовании. Почти 57 % преподавателей ничего не использовали из предложенных технологий по состоянию на начало 2020 г.

В начале 2020 г. четверть преподавателей не готова была вести занятия удаленно, 11 % считали, что это невозможно. Однако большинство (64 %) все же поддерживали эту идею. Из тех, кто не был готов работать дистанционно, свыше 61 % оказались старше 51 года, а в группе тех, кто думал, что это невозможно, таких 72 %. Если посмотреть на «группу риска» (преподавателей старше 55 лет) отдельно, то она заметно отличается от остальных возрастных групп — в ней готовы были рабо-

тать дистанционно только 41 %, в то время как в остальных возрастных когортах это значение было в среднем 60–80 %.

Таблица 5. Ответы преподавателей об использовании современных технологий обучения

Какие современные технологии в преподавании Вы используете?	%
Ничего из предложенного	56,9
Формат blended learning	23,6
Другое	13,9
Online курсы Coursera и НОП	4,2
Online курсы собственного и партнерских университетов	1,4

Источники: данные авторского исследования.



Рис. 4. Отношение преподавателей к перспективам возврата к специалитету или введения микростепеней

Составлено по данным авторского исследования.

Был проведен пилотный опрос преподавателей отдельного университета (ПсковГУ), чтобы понять, что бы они хотели изменить и каков статус преподавателя в России. Из всех ответов мы сгенерировали «облако тегов», получив следующий результат (рис. 5): что нужно «больше» и что хочется «вернуть» оказались главным смысловым «водоразделом» во мнениях педагогов.

Первое облако тегов сформировано по частоте упоминания слов в открытых ответах респондентов. Показатели двух других сгруппированных аналитических смысловых единиц сделаны по двум разным подвыборкам преподавателей. Верхний

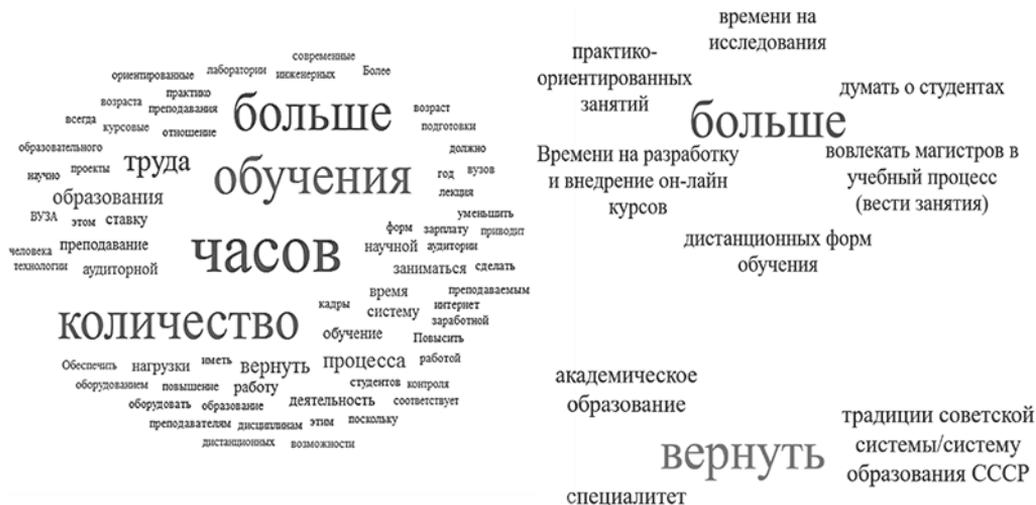


Рис. 5. «Облако тегов» ответов преподавателей ПсковГУ на открытый вопрос «Что бы вы хотели изменить в высшем образовании России и статусе преподавателя?»

Составлено по данным авторского исследования.

набор смыслов — это ответы подвыборки, ориентированные на новые модели магистратуры, нижний — те, кто хотел бы вернуть специалитет. Больше всего первая подгруппа желала бы уделять время исследованию, разработке и внедрению он-лайн-курсов, дистанционных форм обучения и практико-ориентированных занятий. А вернуть хочется, «как было», специалитет и традиции советской системы образования. Причем такие рассуждения оказались характерны как для группы преподавателей старше 55 лет, так и для 31–45-летних. То есть четкого «поколенческого» разлома на этой выборке мы не зафиксировали.

Перспективы реформы высшего образования в условиях институционального недоверия

Как показали результаты исследования, преподаватели вузов воспринимают реформу высшего образования скорее негативно: они отмечают возрастание бесполезной бумажной работы, невысокий потенциал академической мобильности, сложности в занятии наукой. Данные российских исследований, проведенных в предыдущие годы, показывают схожие тенденции недовольства преподавателями реформой высшего образования [20]. Ее восприятие измерялось, как правило, через отношение к Болонскому процессу и тому, как внедряются его нормы в образовательный и научный процессы российских вузов. Так, исследование М. В. Артамоновой в 2006–2007 гг. показало, что преподаватели вуза недостаточно информированы о целях и задачах Болонского процесса [12]. Положительно относились к процессу интеграции в Болонский процесс 40 % преподавателей. Отрицательное отношение к Болонскому процессу выразили 47 % преподавателей, из них 17 % были абсолютно уверены в своем отрицательном

отношении. Исследование 2009 г., проведенное Н. А. Лоншаковой и В. П. Моченовым в Российской международной академии туризма (РМИАТ), показало, что около 30 % преподавателей считало, что переход на двухуровневую систему образования и введение системы зачетных единиц не принесут в организацию учебного процесса сколько-нибудь заметных изменений. Четверть преподавателей (24,2 %) пребывали в уверенности, что в связи с данными преобразованиями уровень подготовки в высшем учебном заведении снизится, 29,2 % респондентов затруднились ответить на этот вопрос [23]. И так, большая часть представителей профессорско-преподавательского состава выражают отрицательное отношение к проводимым в области высшего образования реформам. Такие суждения объясняются тем, что преподаватели оценили результаты уже проведенных изменений в высшем образовании негативно: число бесполезной бумажной работы возросло, академическая мобильность остается невысокой, что закономерно усиливает боязнь негативных последствий перемен. Например, идея о том, что программы бакалавриата и магистратуры должны иметь по преимуществу рыночную направленность, большинство руководителей вузов и преподавателей воспринимают негативно, так как считают, что рынок труда слабо реагирует на появление специалистов двух уровней (бакалавров и магистров) [9].

Таким образом, подходя к объяснению ситуации с позиции акторной теории, можно отметить, что основной стратегией преподавателей становится минимизация своих затрат на непродуктивные, с их точки зрения, действия (освоение новых форм работ никак не стимулируется, академическая мобильность маловероятна, поэтому не стоит тратить свои ресурсы на практики сетевой интеграции с другими коллективами и т. д.). Косвенно такую стратегию поведения в ответ на проводимые реформы можно проследить по тому, как и сколько времени преподаватели посвящают научной, преподавательской и организационной деятельности в рамках своей работы. Данные представленного в статье исследования показали, что предпочтение преподавателей магистратуры отдается преподавательской, а не научной деятельности. Это значительно отличается от ориентаций зарубежных коллег, в структуре перераспределения времени которых отмечается стабильный рост затрат времени на исследования в ущерб преподаванию [24]. В зарубежных публикациях отношения между исследованием и преподаванием часто описывают как конфликт, возникающий в связи с внедрением в университетах наукометрической оценки деятельности преподавателей [25; 26]. Но несмотря на схожие практики измерений, введенные в России, преподаватели российских вузов продолжают считать себя в первую очередь именно преподавателями, хотя временные затраты на научную деятельность возросли [27]. Такое позиционирование преподавателей устойчиво сохраняется, что подтверждает ряд исследований. Согласно данным 2012 г., по проекту *Changing Academic Profession (CAP)*, 17 % профессорско-преподавательского состава отдавали предпочтение преподаванию, 43 % интересовались скорее преподаванием, чем наукой [28]. По данным 2014 г., 9 % преподавателей в первую очередь предпочитают преподавание и 42 % больше склоняются к преподаванию, чем к научной деятельности [27]. Мониторинг экономики образования в 2017 г. показал, что 27 % опрошенных преподавателей вузов были заинтересованы исключительно в преподавании, а 50 % отдавали предпочтение преподаванию, хотя признавали научную работу важной [29].

Склонность к академической или преподавательской деятельности оказывается связанной с мобильностью преподавателя. Согласно результатам большинства исследований академической мобильности и инбридинга, мобильные преподаватели больше ориентированы на исследовательскую работу, проявляют более высокую публикационную активность и вовлечены в более широкую сеть профессиональных контактов. Большинство преподавателей отметили, что условия для академической мобильности ограничены, а преподаватели вузов — это в основном его же выпускники. Отсутствие внутренней академической мобильности, «вертикальный» принцип интеграции в академическую среду [30], сохранение положительного подкрепления инбридинга (работа в одном и том же вузе считается нормой) [31] приводят к тому, что преподаватели не ощущают конкуренции между собой, а безальтернативный конкурс на вакансии в вузах показывает несформированность академического рынка труда.

Участие в формировании образовательной программы ожидается от преподавателей, только если это будет прописано в должностных инструкциях. По факту преподаватели формируют содержание только собственных дисциплин и не вовлечены в процесс управления и трансформации образовательной программы. Перспективы развития магистратуры с точки зрения преподавателей представлены в нашем материале впервые и показали сохраняющееся желание многих преподавателей к возврату специалитета и скептическому отношению к модели микростепеней. Последняя предполагает создание системы самостоятельной «сборки» образовательной траектории обучающимся, а не университетом или руководителем образовательной программы [32].

Полученные данные открывают обсуждение вопроса, насколько целесообразны требования к преподавателям обязательной научной деятельности и как реально оценивать качество такой деятельности. Дискуссионными остаются также вопросы о том, какие требования предъявлять к преподавателям в бакалавриате и магистратуре, стоит ли допускать к образовательному процессу в магистратуре неостепененных практиков, как усилить «внешние связи» преподавателя и активизировать академическую мобильность внутри страны. Это приводит к еще более сложным вопросам: возможна ли разработка универсальных КРП для преподавателей (публикации/наука, преподавание, организационная деятельность), насколько успешна была бы практика единого контракта, предполагающего обязательное выполнение трех видов работы: образовательной, исследовательской и организационной. Для того чтобы преподаватель смог выполнять разные виды работ, от учебно-методической до фундаментальных исследований, необходимы, во-первых, опора на сложившиеся в его вузе научные школы и центры, во-вторых, привычка управлять, для того чтобы улучшать условия своей деятельности, и, в-третьих, как минимум учет в своей работе ценностей, заявляемых как в миссии вуза, так и на уровне образовательной политики.

Пока что можно констатировать высокий уровень институционального недоверия со стороны преподавателей тем переменам, которые были запущены реформой высшего образования [33]. Оно возникает между субъектами, для которых характерны противоречия в трактовке норм и разделяемых ценностей. Взаимодействие этих субъектов происходит в условиях высокой неопределенности и невозможности регламентации и контроля [34]. Это является сигналом «разрывов» двух

уровней — между преподавателем и администрацией вузов [35] и между вузами и транслируемой политикой реформирования высшего образования.

Таким образом, преподаватели должны были стать социальной группой, иницилирующей изменения, «креативным классом» с высокой степенью автономии и гибкости [36]. Но вместо этого профессия «преподаватель высшей школы» становится рутинной практикой, чему способствует большое количество вузов, приводящее к тому, что от преподавателей требуется разнообразная отчетность, непрерывное переделывание документов под меняющиеся образовательные стандарты, обновление учебно-методической документации. Это практически не оставляет времени для занятий наукой и работы со студентами. На основании псковского кейса можно предположить, что среднестатистический российский преподаватель из регионов больше всего хочет возвращения традиций советской высшей школы. Желание «вернуть как было» — это реакция на неопределенность и повышение рисковости профессии. Проще говоря, преподаватели боятся «оказаться на обочине» в своем деле, не выдержать новых требований, не «вытянуть» свою работу ни морально, ни физически.

Рутинизация [37] вместо разнообразия и разрыв между декларируемыми нормами и реальной практикой «на местах» привели к тому, что преподавателей можно назвать самым «слабым звеном» в контексте турбулентных перемен, охвативших высшее образование, а содержательные изменения в высшем образовании в результате проводимых реформ остаются «отложенными».

Литература

1. *Ezrokh Iu. S.* The Bologna Process for Russian Higher Education // *Problems of Economic Transition*. 2017. Vol. 59, no. 7. P. 627–640. <https://doi.org/10.1080/10611991.2017.1394757>.
2. *Golyagina A.* The complexity of globalisation in Russian higher education: a case of the accounting discipline // *Globalisation, Societies and Education*. 2020. Vol. 18, no. 4. P. 464–479. <https://doi.org/10.1080/14767724.2020.1743648>.
3. *Ministerial conference Yerevan. Outcomes of the 2012–2015 BFUG Work Plan*. URL: <http://www.ehea.info/page-ministerial-conference-yerevan-2015> (дата обращения: 02.06.2020).
4. *Student-Centered Learning. Toolkit for students, staff, and higher education institutions ESU*. Brussels, October 2010. URL: http://www.esib.org/documents/publications/SCL_toolkit_ESU_EI.pdf (дата обращения: 01.06.2020).
5. *Ереванское Коммюнике 2015 г. Общественный Болонский комитет*. URL: <http://bolognaby.org/2016-04-11-14-03-5/zajavlenija-i-rezultatsii/183-erevanskoe-kommyunike> (дата обращения: 04.06.2020).
6. *Корякин К. В., Макаренкова Е. М.* Проблемы реализации Болонского процесса в контексте российской системы высшего образования // *Ученые записки ЗабГУ. Серия: Профессиональное образование, теория и методика обучения*. 2017. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-realizatsii-bolonskogo-protssessa-v-kontekste-rossiyskoy-sistemy-vysshego-obrazovaniya> (дата обращения: 23.06.2020).
7. *Huisman J.* The Bologna process in European and post-Soviet higher education: institutional legacies and policy adoption // *Innovation: The European Journal of Social Science Research*. 2019. Vol. 32, no. 4. P. 465–480. <https://doi.org/10.1080/13511610.2019.1597686>.
8. *Серякова С. Б., Красинская Л. Ф.* Реформа высшего образования глазами преподавателей: результаты исследования // *Высшее образование в России*. 2013. № 11. С. 22–30.
9. *Арефьев А. Л.* Что думают о Болонском процессе преподаватели и руководители российских вузов // *Мониторинг общественного мнения*. 2008. № 1 (85). С. 72–85.
10. *Чуева Д. Г.* Болонский процесс в восприятии преподавателей вуза // *Труды НГТУ им. П. Е. Алексеева*. 2011. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/bolonskiy-protsess-v-voospriyatii-prepodavateley-vuza> (дата обращения: 29.06.2020).

11. *Сазонова З.* Болонский процесс: позиция российского преподавателя // Высшее образование в России. 2004. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/bolonskiy-protsess-pozitsiya-rossiyskogo-prepodavatelya> (дата обращения: 29.06.2020).
12. *Артамонова М. В.* Преподаватели и руководители вузов об интеграции в европейское образовательное пространство // Социологические исследования. 2008. № 1. С. 146–151.
13. *Бордовская Н. В.* Психологическая адаптация преподавателей и студентов к новой образовательной модели в контексте Болонского процесса // Universum. Вестник Герценовского университета. 2009. № 6. С. 38–47.
14. *Григорьева А. А.* Руководители и преподаватели вузов о Болонском процессе // Мониторинг. 2005. № 2. С. 71–76.
15. Implementation analysis in higher education // Gornitzka A., Kyvik S., Stensaker B. Reform and change in higher education. Analysing policy implementation. Dordrecht: Springer, 2005. P. 381–423.
16. *Sin C.* The policy object: a different perspective on policy enactment in higher education // Higher education. 2014. No. 68. P. 435–448.
17. *Cardoso S., Tavares O., Sin C.* The quality of teaching staff: higher education institutions' compliance with the European Standards and Guidelines for Quality Assurance — the case of Portugal // Educational Assessment Evaluation and Accountability. 2015. No. 27. P. 205–222.
18. *Brändle T.* Only a Matter of Education Policy Ideals? German Professors' Perception of the Bologna Process // Higher Education Quarterly. 2016. Vol. 70, no. 4. P. 354–383.
19. *Hargreaves A.* Inclusive and Exclusive Educational Change: Emotional Responses of Teachers and Implications for Leadership // School Leadership & Management. 2004. Vol. 24, no. 3. P. 287–309.
20. *Финкельштейн М., Иглесиа К., Панова А. А., Юдкевич М. М.* Перспективы молодых специалистов на академическом рынке труда: глобальное сравнение и оценка // Вопросы образования. 2014. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/perspektivy-molodyh-spetsialistov-na-akademicheskomyrnye-truda-globalnoe-sravnienie-i-otsenka> (дата обращения: 21.06.2020).
21. *Leach W., Sabatier P.* To Trust An Adversary: Integrating Rational and Psychological Models of Collaborative Policymaking // American Political Science Review. 2005. Vol. 99. P. 491–503.
22. Policy change and learning: An advocacy coalition approach / ed. by P. Sabatier, H. C. Jenkins-Smith. Boulder, CO: Westview Press, 1993. 290 p.
23. *Лоншакова Н. А., Моченов В. П.* Готовность профессорско-преподавательского состава к реализации инновационных подходов в образовательной деятельности в контексте Болонского процесса. URL: <http://www.edu.meks-info.ru/tezis2/047.doc> (дата обращения: 04.06.2020).
24. *Weert E. de* The Organised Contradictions of Teaching and Research: Reshaping the Academic Profession // The Changing Face of Academic Life. Issues in Higher Education / eds. J. Enders, E. de Weert. London: Palgrave Macmillan, 2009. P. 134–154.
25. *Seema R., Udam M., Mattisen H.* Attitudes of Academic Staff Towards Their Own Work and Towards External Evaluation, from the Perspective of Self-Determination Theory: Estonian Case // Quality in Higher Education. 2016. Vol. 22, no. 2. P. 117–126.
26. *Rawn C. D., Fox J. A.* Understanding the Work and Perceptions of Teaching Focused Faculty in a Changing Academic Landscape // Research in Higher Education. 2018. Vol. 59, iss. 5. P. 591–622.
27. *Козьмина Я. Я.* Предпочтения преподавателей вузов относительно научной деятельности // Вопросы образования. 2014. № 3. С. 140–141.
28. *Сивак Е. В., Юдкевич М. М.* Академическая профессия в сравнительной перспективе: 1992–2012 // Форсайт. 2013. Т. 7, № 3. С. 38–47.
29. *Рудаков В. Н., Рощина Я. М., Битокова Л. А.* Изменения стратегий, мотиваций и экономического поведения студентов и преподавателей российских вузов. М.: Высшая школа экономики, 2019. 84 с.
30. *Рощина Я. М., Юдкевич М. М.* Факторы исследовательской деятельности преподавателей вузов: политика администрации, контрактная неполнота или влияние среды? // Вопросы образования. 2009. № 3. С. 203–228.
31. *Горелова О. Ю.* Межвузовская мобильность преподавателей российских вузов // Вопросы образования. 2016. № 2. С. 229–258.
32. *Янкевич С. В., Княгинина Н. В., Пучков Е. В.* Кастомизация российского высшего образования через систему микростепеней // Современная аналитика образования, Россия. 2020. № 5 (35). С. 1–40.
33. *Шуклина Е. А., Певная М. В.* Доверие как институциональная проблема высшего образования // Университетское управление: практика и анализ. 2017. Т. 21, № 5. С. 120–131.

34. Зборовский Г. Е., Амбарова П. А. Доверие в высшем образовании как социологическая проблема // Социологический журнал. 2018. № 4. С. 93–112.

35. Вахитов Р. Р. «Болезни» наших университетов: советские вузы в постсоветскую эпоху // Университетское управление: практика и анализ. 2017. Т. 21, № 2. С. 14–23.

36. Флорида Р. Креативный класс / пер. с англ. Н. Яцюк. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2016. 650 с.

37. Leathwood C., Read B. Short-term, short-changed? A temporal perspective on the implications of academic casualisation for teaching in higher education // Teaching in higher education. 2020. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13562517.2020.1742681> (дата обращения: 05.06.2020).

Статья поступила в редакцию 3 августа 2020 г.;

рекомендована в печать 29 сентября 2020 г.

Контактная информация:

Гармонова Анна Владимировна — канд. полит. наук; agarmonova@hse.ru

Щеглова Дарья Владимировна — канд. полит. наук; dshcheglova@hse.ru

Teachers' assessments of the changes in higher education in Russia: Transformation or stagnation?*

A. V. Garmonova, D. V. Shcheglova

National Research University "Higher School of Economics",
20, Myasnitckaya ul., Moscow, 109028, Russian Federation

For citation: Garmonova A. V., Shcheglova D. V. Teachers' assessments of the changes in higher education in Russia: Transformation or stagnation? *Vestnik of Saint Petersburg University. Sociology*, 2020, vol. 13, issue 4, pp. 476–494. <https://doi.org/10.21638/spbu12.2020.408> (In Russian)

The article presents the assessments by Russian university teachers of the changes that have resulted from the reform of higher education. The assessment of the result of higher education reform was built through the optics of the micro-level studying and the bottom-top strategy for summarizing the results. The authors used a list of questions about teachers' assessment of the conditions for academic mobility, the success of the transition to a two-level system, the perception of competition in the academic market, the possibility of scientific work and academic mobility, and also the degree and type of participation in the development of master's degree programs. The results were based on data obtained in the framework of the project "The Russian Masters' early growth", a recipient of the Vladimir Potanin Foundation scholarship program. The study showed that university teachers perceived the reform of higher education rather negatively, they noted an increase in useless paperwork, a low level of academic mobility, lack of academic freedom, and difficulty in conducting scientific research. Competition between teachers was assessed as low, and respondents also marked that the academic labor market in Russia is not well-established. The authors concluded that the tasks of higher education reform have not been solved, and on the part of teachers there is an institutional distrust of the ongoing reforms.

Keywords: higher education reform in Russia, teachers, Bologna process, institutional distrust.

References

1. Ezrokh Iu. S. The Bologna Process for Russian Higher Education. *Problems of Economic Transition*, 2017, vol. 59, no. 7, pp. 627–640. <https://doi.org/10.1080/10611991.2017.1394757>.

* The article uses data obtained in the framework of the project "The birth of the Russian magistracy", the winner of the scholarship program "Scholarship program of Vladimir Potanin" of the Vladimir Potanin Foundation.

2. Golyagina A. The complexity of globalisation in Russian higher education: a case of the accounting discipline. *Globalisation, Societies and Education*, 2020, vol. 18, no. 4, pp. 464–479. <https://doi.org/10.1080/14767724.2020.1743648>.
3. *Ministerial conference Yerevan*. Outcomes of the 2012–2015 BFUG Work Plan. Available at: <http://www.ehea.info/page-ministerial-conference-yerevan-2015> (accessed: 01.06.2020).
4. *Student-Centered Learning*. Toolkit for students, staff, and higher education institutions ESU. Brussels, October 2010. Available at: http://www.esib.org/documents/publications/SCL_toolkit_ESU_EI.pdf (accessed: 01.06.2020).
5. Yerevan Communiqué 2015. Independent Bologna committee. Available at: <http://bolognaby.org/2016-04-11-14-03-5/zajavlenija-i-rezultatsii/183-erevanskoe-kommyunike> (accessed: 01.06.2020). (In Russian)
6. Koryakin K. V., Makarenkova E. M. Problems of the Bologna Process Implementation in the Context of the Russian Higher Education System. *Uchenye zapiski ZabGU. Seriya: Professional'noe obrazovanie, teoriia i metodika obucheniia*, 2017, no. 6. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-realizatsii-bolonskogo-protssesa-v-kontekste-rossiyskoy-sistemy-vysshego-obrazovaniya> (accessed: 23.06.2020). (In Russian)
7. Huisman J. The Bologna process in European and post-Soviet higher education: institutional legacies and policy adoption. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 2019, vol. 32, no. 4, pp. 465–480. <https://doi.org/10.1080/13511610.2019.1597686>.
8. Seriakova S. B., Krasinskaia L. F. Teachers' opinion about the Higher education reform: research results. *Vyshee obrazovanie v Rossii*, 2013, no. 11, pp. 22–30. (In Russian)
9. Aref'ev A. L. What do teachers and heads of Russian universities think about the Bologna Process? *Monitoring obshchestvennogo mneniia*, 2008, no. 1 (85), pp. 72–85. (In Russian)
10. Chueva D. G. Bologna process as perceived by university teachers, *Trudy NGTU im. R. E. Alekseeva*, 2011, no. 1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/bolonskiy-protsess-v-vospriyatii-prepodavateley-vuza> (accessed: 29.06.2020). (In Russian)
11. Sazonova Z. The Bologna Process: the position of a Russian teacher. *Vyshee obrazovanie v Rossii*, 2004, no. 3. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/bolonskiy-protsess-pozitsiya-rossiyskogo-prepodavatelya> (accessed: 29.06.2020). (In Russian)
12. Artamonova M. V. Teachers and heads of universities on integration into the European educational space. *Sotsiologicheskie issledovaniia*, 2008, no. 1, pp. 146–151. (In Russian)
13. Bordovskaia N. V. Psychological adaptation of teachers and students to the new educational model in the context of the Bologna process. *Universum. Vestnik Gertsenovskogo universiteta*, 2009, no. 6, pp. 38–47. (In Russian)
14. Grigor'eva A. A. Heads and teachers of universities about the Bologna Process. *Monitoring*, 2005, no. 2, pp. 71–76. (In Russian)
15. Gornitzka Å., Kyvik S., Stensaker B. Implementation Analysis in Higher Education. Reform and Change in Higher Education. *Higher Education Dynamics*, vol. 8. Springer, Dordrecht, 2005. 368 p. https://doi.org/10.1007/1-4020-3411-3_3.
16. Sin C. The policy object: a different perspective on policy enactment in higher education. *Higher education*, 2014, no. 68, pp. 435–448.
17. Cardoso S., Tavares O., Sin C. The quality of teaching staff: higher education institutions' compliance with the European Standards and Guidelines for Quality Assurance — the case of Portugal. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 2015, no. 27, pp. 205–222.
18. Brändle T. Only a Matter of Education Policy Ideals? German Professors' Perception of the Bologna Process. *Higher Education Quarterly*, 2016, vol. 70, no. 4, pp. 354–383.
19. Hargreaves A. Inclusive and Exclusive Educational Change: Emotional Responses of Teachers and Implications for Leadership. *School Leadership & Management*, 2004, vol. 24, no. 3, pp. 287–309.
20. Finkel'shtein M., Iglesias K., Panova A. A., Iudkevich M. M. Prospects for Young Professionals in the Academic Labor Market: A Global Comparison and Evaluation. *Voprosy obrazovaniia*, 2014, no. 2, pp. 20–43. (In Russian)
21. Leach W., Sabatier P. To Trust An Adversary: Integrating Rational and Psychological Models of Collaborative Policymaking. *American Political Science Review*, 2005, no. 99, pp. 491–503.
22. Sabatier P. A. Policy change and learning: An advocacy coalition approach. Eds. P. Sabatier, H. C. Jenkins-Smith. Boulder, CO, Westview Press, 1993. 290 p.
23. Lonshakova N. A. *Teaching staff readiness to implement innovative approaches in the context of the Bologna process*. Available at: <http://www.edu.meks-info.ru/tezis2/047.doc> (accessed: 04.06.2020). (In Russian)

24. Weert E. de. The Organised Contradictions of Teaching and Research: Reshaping the Academic Profession. Eds J. Enders, E. de Weert, *The Changing Face of Academic Life. Issues in Higher Education*. London, Palgrave Macmillan, 2009, pp. 134–154.
25. Seema R., Udum M., Mattisen H. Attitudes of Academic Staff Towards Their Own Work and Towards External Evaluation, from the Perspective of Self-Determination Theory: Estonian Case. *Quality in Higher Education*, 2016, vol. 22, no. 2, pp. 117–126.
26. Rawn C. D., Fox J. A. Understanding the Work and Perceptions of Teaching Focused Faculty in a Changing Academic Landscape. *Research in Higher Education*, 2018, vol. 59, iss. 5, pp. 591–622.
27. Koz'mina Ia. Ia. Preferences of university teachers regarding scientific activities. *Voprosy obrazovaniia*, 2014, no. 3, pp. 140–141. (In Russian)
28. Sivak E. V., Iudkevich M. M. Academic path in the comparative studies: 1992–2012. *Forsait*, 2013, vol. 7, no. 3, pp. 38–47. (In Russian)
29. Rudakov V. N., Roshchina Ia. M., Bitokova L. A. *Changes in the strategies, motivations and economic behavior of students and teachers in Russian universities*. Moscow, Vysshaia shkola ekonomiki Publ., 2019. 84 p. (In Russian)
30. Roshchina Ia. M., Iudkevich M. M. Factors of the research activity among the teaching staff: administration policy, contract lacks or environment influence? *Voprosy obrazovaniia*, 2009, no. 3, pp. 203–228. (In Russian)
31. Gorelova O. Iu. Cross-university mobility of university teaching staff in Russia. *Voprosy obrazovaniia*, 2016, no. 2, pp. 229–258. (In Russian)
32. Iankevich S. V., Kniaginina N. V., Puchkov E. V. Russian higher education system customization with the micro level degrees. *Sovremennaia analitika obrazovaniia, Rossiia*. 2020, no. 5 (35), pp. 1–40. (In Russian)
33. Shuklina E. A., Pevnaia M. V. Trust as an institutional problem in higher education. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2017, vol. 21, no. 5, pp. 120–131. (In Russian)
34. Zborovskii G. E., Ambarova P. A. Trust in higher education as a sociological problem. *Sotsiologicheskii zhurnal*, 2018, no. 4, pp. 93–112. (In Russian)
35. Vakhitov R. R. “Diseases” of Our Universities: Soviet Universities in the Post-Soviet Era. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2017, vol. 21, no. 2, pp. 14–23. (In Russian)
36. Florida R. *Creative class*. Rus. Ed. Moscow, Mann, Ivanov i Ferber Publ., 2016. 650 p. (In Russian)
37. Leathwood C., Read B. Short-term, short-changed? A temporal perspective on the implications of academic casualisation for teaching in higher education. *Teaching in higher education*, 2020. Available at: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13562517.2020.1742681> (accessed: 05.06.2020).

Received: August 3, 2020

Accepted: September 29, 2020

Authors' information:

Anna V. Garmonova — PhD in Political Science; agarmonova@hse.ru

Daria V. Shcheglova — PhD in Political Science; dshcheglova@hse.ru