

СОЦИОЛОГИЯ

УДК 316.4.06 + 316.43

НАУКА + ОБРАЗОВАНИЕ = (≠) ОБРАЗОВАНИЕ + НАУКА

М. А. Абрамова

Институт философии и права СО РАН (г. Новосибирск)
marika24@yandex.ru

Аннотация. На основе сравнительного анализа прусской и англосаксонской моделей, а также реализации концепций дидактического энциклопедизма и утилитаризма в системе образования, автор демонстрирует изменения, происходящие в социальных институтах – образовании и науке. Показано, что в государствах, длительное время развивавшихся под влиянием системы государственного администрирования, реализовавшей модель обязательного образования для всех, наука как сфера стратегического развития страны определяла содержание и уровень подготовки выпускников. Попытка включения научных исследовательских учреждений в состав вузов в условиях формирования новой российской системы администрирования в сфере науки и образования, как этап перехода к реализации англосаксонской модели, не только нарушает логику выстроенной системы подготовки кадров, но и является путем подмены реальной исследовательской активности на соответствие формальным критериям международных рейтингов.

Ключевые слова: система государственного администрирования, социальные институты: образование и наука, прусская модель, англосаксонская модель, рейтинги, человеческий капитал.

Для цитаты: Абрамова, М. А. (2020). Наука + образование = (≠) образование + наука. *Respublica Literaria*. Т. 1. № 1. С. 83-93. DOI:10.47850/RL.2020.1.1.83-93.

SCIENCE + EDUCATION = (≠) EDUCATION + SCIENCE

М. А. Abramova

Institute of Philosophy and Law SB RAS (Novosibirsk)
marika24@yandex.ru

Abstract. Based on a comparative analysis of the Prussian and Anglo-Saxon models, as well as the implementation of the concepts of didactic encyclopedism and utilitarianism in the education system, the author demonstrates the changes taking place in social institutions – education and science. It is shown that in countries that have long developed under the influence of the public administration system that implemented the model of compulsory education for all, science as a sphere of strategic development of the country determined the content and level of training of graduates. The attempt to include research institutions in universities in the context of the formation of a new Russian system of administration in the field of science and education, as a stage of transition to the implementation of the Anglo-Saxon model, not only violates the logic of the established system of training, but also is a way to substitute real research activity for compliance with the formal criteria of international ratings.

Key words: public administration system, social institutions: education and science, Prussian model, Anglo-Saxon model, ratings, human capital.

For citation: Abramova, M. A. (2020). Science + education = (≠) education + science. *Respublica Literaria*. Vol. 1. no. 1. pp. 83-93. DOI:10.47850/RL.2020.1.1.83-93.

Мы не собираемся вспоминать программу математики за первый класс. И, конечно же, помним правило, что от перемены мест слагаемых сумма не меняется... Возможно в математике... Но в жизни, особенно в системе управления, увы, меняется и еще как! Трансформации социальных институтов – науки и образования – идут в России последние 30 лет. Систему фундаментальной подготовки кадров, которая была сформирована на основе модели дидактического энциклопедизма (Я. А. Коменский, Дж. Мильтон, И. Б. Баседов), заменяют на модель дидактического утилитаризма (Дж. Дьюи, Г. Кершенштейнер).

Среди отличий двух, можно сказать, противоположных моделей выделим три: отношение к роли обучающегося, к объему овладеваемой им информации и к уровню сформированности его практических навыков.

Почему мы остановились на этих трех параметрах, хотя в названии статьи вроде бы обозначили образование и науку? Потому что специфика их взаимодействия, как лакмусовая бумажка, позволяет нам не утонуть в деталях дидактики, а сфокусировать внимание на главном – характере трансформации социальных институтов – образования и науки.

Итак, начнем с роли обучающегося. Он объект или субъект процесса обучения и воспитания?

Российская, а точнее германо-российская (прусская, австрийская), система обязательного образования для всех традиционно делает акцент на обучении как одном из факторов социализации индивида. Этот момент выстраивает отношения образования и государства по принципу: исполнитель – заказчик. Сделаем лишь оговорку, что заказчик (государство) в разные временные вехи имел иногда диаметрально противоположные представления о роли граждан в развитии страны, а также о необходимом для их становления объеме знаний и степени внутренней свободы (духовного развития). Поэтому фундаментальность образования, ставшая отличительной особенностью прусской системы, основывавшейся на концепции дидактического энциклопедизма, хотя и предполагала трансляцию знаний о различных культурных моделях, но могла иметь различные цели обучения.

Представители данного направления полагали, что освоение обучающимся предельно большого объема научных знаний позволит заложить фундамент для его последующего осознанного выбора жизненной позиции (о возможностях реализации этого выбора умолчим, поскольку это уже область не дидактики, а скорее истории и политологии). Именно эта последовательность – от количества к качеству – закреплялась и в содержании проведения занятий, которые постепенно от формата усвоения и воспроизведения

переходили к творческим заданиям по анализу и переработке информации. Предполагалось, что способность к осознанному выбору не только формируется по мере взросления индивида, но и зависит от объема знаний. Таким образом, степень достижения учащимся целей и задач образования определялась прежде всего объемом, системностью имеющихся знаний, а также способностью анализировать информацию, в том числе уровнем его гуманитарной подготовки. В результате объектное восприятие системой образования обучающегося, с одной стороны, не мешало его развитию, а, с другой, создавало предпосылки для формирования ответственности у государства за качество преподавания и финансирование данной сферы.

Конечно, возникшая в конце XX веке критика такого подхода, в связи с увеличивающимся объемом поступающей информации, в какой-то мере была оправдана. Попытки дискуссии о выборе необходимого и достаточного объема информации для обучения поставили общество в тупик. Несанкционированное издание учебников по истории России привело к многовариантности не просто трактовок исторических событий, а к множеству вариантов хода самой истории.

В то же время, нужно отметить, что в определенные исторические этапы именно ниспровергаемая ныне модель обучения дала отличный результат, повлиявший на международное положение страны. Достаточно вспомнить, что в начале своего существования СССР столкнулся с проблемой колоссального числа неграмотных людей. К 1917 году в среднем 30–35 % всего населения страны владели навыками грамоты. В некоторых регионах доля неграмотных составляла около 23 %, в центре – 50 % [Ефимова и др., 2016, с. 81]. При этом понятие «владение грамотой» в проводимых опросах обозначало не знание законов физики или обладание познаниями в математике, а лишь умение читать по слогам и писать свою фамилию.

Тем не менее жесткий курс молодого государства на просвещение населения привел не только к тому, что около 70 % населения к 50-м годам XX в. имели образование [Население России, 1998, с. 70], но и к прорыву в науке, в том числе к запуску в 1957 году первого спутника в Космос. Такого рывка в сфере образования и науки, который сделал СССР за непродолжительное время, не ожидал никто, в том числе и из числа государств-союзников. Не удивительно, что в 1956 г. будущий автор доклада для НАТО о состоянии системы высшего образования в СССР Доктор Ч. Мэндерс перевел на английский язык методичку «Учебные планы по специальностям высших технических и сельскохозяйственных учебных заведений» («Soviet technological curricula»). Позднее он еще раз издал брошюру под тем же названием, включив туда перевод учебных планов за 1957-60 года.

Мы полагаем, что одним из решающих факторов, способствовавших необычайному научному и просветительскому прогрессу в СССР, стал лежащий в основе дидактического энциклопедизма (прусской модели обязательного образования для всех) принцип иерархичности между наукой и образованием, определявший не столько преемственность в развитии двух институтов, сколько отношения между ними и государством. Государство финансировало их развитие, а наука, как сфера стратегического значения для развития

страны, обязана была определять уровень подготовки учащихся, чтобы они могли не только достойно развивать существующие направления, в том числе в производстве, но и лучшие из них могли бы продолжить научные изыскания своих наставников. Поэтому вертикаль власти, а также система администрирования была предопределена: Академия → Университет → Школа.

Англосаксонская модель, которую Россия так активно пытается заимствовать последние 30 лет, строится на принципе прагматичного отношения к научным исследованиям и обучению. С одной стороны, это сразу меняет отношение к ученику, поскольку он воспринимается как субъект, имеющий право определять стратегию своего развития и уровень своих притязаний. С другой – это не отменяет достаточно жесткого отношения к процессу обучения, уровню подготовки и критериям оценивания. Поэтому характерными свойствами англосаксонской системы образования являются: опора на эмпирический опыт, повышенное внимание к усвоению информации в области естественнонаучных и технических дисциплин, больше времени уделяется практике, письменным работам с последующей отработкой содержания с тьютором. Качество образования определяется, прежде всего, сформированными навыками и умениями обучающихся по решению прикладных задач. Основная стратегия построения образовательного процесса, направленная от деталей к общему (принцип индукции), определяет конструктивное начало содержания образовательного цикла, строящегося на соблюдении принципа оптимизации усилий и времени, не фиксирующего последовательность и преемственность в изучении предметов. Ценностью образовательного процесса является не столько структурность мышления и аналитические возможности, сколько свобода ученика в формировании своего опыта, а также наличие формальных подтверждений в виде документа об обучении по каждому из его этапов. Учащиеся не ограничены в выборе направлений, сроков обучения, а также не находятся под гнетом возрастных ограничений. Но в то же время вся ответственность за построение образовательной траектории ложится на плечи обучающегося или его родителей.

Описанные особенности англосаксонской модели отчасти обусловлены отсутствием явного заказчика в виде государства, поскольку на первый план ставится ценность самореализации человека и подразумевается, что именно он выступает тем самым заказчиком, а государство лишь выполняет делегированные ему гражданами обязанности по организации этого процесса. Многовариантность образовательных стратегий, а также неопределенность в сроках обучения, уровне подготовки, что, например, проявляется в отсутствии стандартов обучения, позволяют избежать иерархии учреждений, связанных с получением образования.

В этой модели жесткая преемственность между наукой и образованием как социальными институтами отсутствует. Не академические учреждения определяют требования к построению системы образования, а потребности экономики и производства. Более того, рынок определяет многовариантность развития самой науки: наука как сфера, обеспечивающая конкурентноспособность страны; наука университетская (как сфера приложения полученных компетенций); прикладная наука, обеспечивающая прибыль

через внедрение разработок в производство. Важно отметить, что еще в XIX в. в английской модели университетской наукой занималась в основном аристократическая элита, как отмечает Г. Шнедельбах, чуждая практике и не имевшая сколько-нибудь заметных побуждений к исследованиям. Исследуя историю формирования университетских моделей, описывая традиции Оксфорда и Кембриджа, он акцентирует внимание на том, что там продолжал «существовать средневековый университет, находившийся под управлением церкви, что сказывалось в монастырском образе жизни (college-system) и в отсутствии принципиального признания свободы науки. Исследования, в свою очередь, были делом гражданского общества, которое частным образом заботилось об их финансировании и обнаружении, а также сферой деятельности академии (Royal Society)» [Шнедельбах, 2002, с. 3].

Таким образом, в практике англосаксонской модели сформировалась традиция финансирования научных изысканий из различных (чаще негосударственных) источников. Можем ли мы в такой модели использовать формулу прусской системы: «Наука + Образование», подчеркивая тем самым существующую преемственность? Однозначно нет. В англосаксонской модели могут быть реализованы различные варианты сочетаний: «Рынок + Образование», «Рынок + Образование + Производство», «Рынок + Образование + Наука», «Рынок + Наука + Производство» ... и т.д. Неизменной остается только сфера финансирования, поскольку именно ее источники будут определять и формат заказа.

Конечно, «Рынок» – это достаточно грубое воплощение идеи влияния источников финансирования на различные стороны общественной жизни. Но когда мы ратуем за многовариантность образовательных стратегий, присущих англосаксонской модели, которая не требует раз в три года переписывать ФГОС или постоянно проходить аккредитации (хотя аналоги государственных проверок существуют и в странах, реализующих данную модель), мы забываем, что стандарты, определяющие успешность образовательных учреждений в рамках данной модели, заложены в рейтингах. Именно они сейчас являются своеобразной попыткой представления критериев для оценивания качества обучения. Для чего составляют рейтинги? Это не только попытка показать, кто лучше или хуже. Это приглашение потенциальных инвесторов к подписанию договора о вложении средств в обучение, научные изыскания, подготовку кадров. Этими инвесторами могут являться и родители, которые определяют, где будет обучаться их ребенок, за чье обучение они будут платить. Это также попытка демонстрации потенциальным мигрантам возможностей для их работы, обучения, самореализации. И рекламируемые с середины 90-х гг. XX века модели открытого образовательного пространства и науки, которая не знает государственных границ – тому подтверждение.

Последние 20 лет Россия также включилась в гонку соответствия международным стандартам. Важно отметить, что при этом в стране происходят кардинальные изменения не только в сфере науки и образования, но и в системе государственного администрирования. Переход от модели плановых социалистических отношений к рыночным сопровождается отказом от государство-ориентированных механизмов

в пользу непонятного симбиоза рынка и государственного контроля. И хотя ряд исследователей отмечает, что данные изменения связаны с усилением неолиберальных настроений, вследствие чего для науки всё более характерной чертой становится стремительная эволюция в сторону коммерциализации [Аблажей, 2019, с. 44], мы полагаем, что данная ситуация не только провоцирует трансформацию традиционного «этоса науки» и взаимоотношений внутри научного сообщества [Там же], но и создает благоприятные условия для снятия ответственности за стратегическое планирование с государства.

Развитие механизмов «квазирынка», синтезированных с государственным контролем и желанием занять ведущие места во всех международных рейтингах, обусловили ситуацию снижения конкретики планирования на этапе организации и жесткий контроль – на стадии оценки результатов на основе применения формальных критериев, разработанных для обществ с традиционной англо-американской моделью управления.

Напомним, что анализ эффективности управления университетами в Великобритании еще в 90-х гг. XX в. позволил сделать вывод, что усиление давления со стороны правительства и предъявление требований к коммерциализации научных исследований привели к растущей организационной напряженности и стратегической неопределенности между университетами [Jarzabkowski et al., 2010; Sorlin, 2007]. Университеты получили возможность включиться в рамочные программы ЕС по развитию научных исследований и технологий (1984), в Болонский процесс (1999) и в результате стали важными участниками формирования региональных экономик, что с одной стороны, дало больше свободы, а с другой – увеличило требования [Карпов, 2014]. В частности, возникли новые концепции управления: «новый государственный менеджмент» (New Public Management, NPM) и «сетевое управление» (Network Governance, NG) [Ferlie et al., 2009]

Использование NPM-модели привело к тому, что сектор образования стал интерпретироваться как объект рыночных реформ: образование приобрело статус услуги, а студент – статус потребителя. Возникла идея подготовки конкурентоспособного студента, который выбрал вуз, ориентируясь на экономические показатели дохода и положения выпускников вуза. Данный аргумент актуализировал разработку различных рейтингов, где научные исследования позиционировались как признак конкурентоспособности университетов и залог их участия в рыночных отношениях [Карпов, 2014].

Анализ влияния новой модели «Университет 3.0»¹, проведенный британскими исследователями, показал, что, несмотря на необходимость перехода к ней в рамках подписанного странами Болонского соглашения, сам факт перехода не всегда создает благоприятные условия для развития регионов. Региональные университеты призваны решать проблему подготовки кадров для местных компаний, что чаще всего не требует инновационных разработок. Особенно актуальным это становится для маленьких городов и периферийных регионов, где преобладают малые предприятия (как правило, с более

¹ 2.0 – исследовательский университет, 3.0 – коммерциализация знания и 4.0 – университет спаянный с производством (промышленностью).

низкими кадровыми потребностями). Эти предприятия менее мобильны в поиске партнеров по передаче знаний, и тип университетских знаний, к которым они стремятся, как правило, заключается в консультациях, обучении и дистанционных курсах.

Однако при доминировании требований правительства по переходу к модели «Университет 3.0» может возникнуть несоответствие между повесткой дня университетов (HRI) в области передачи технологии и потребностями предприятий в развитии человеческого капитала на местах. Хотя региональное правительство может попытаться привести интересы обеих сторон в соответствие, но это затруднительно, поскольку большая часть финансирования университетов предпринимательского типа поступает из национальных и международных источников, а стратегические приоритеты передачи знаний этих университетов лежат за пределами региона [Hewitt-Dundas, 2012]. Выводы исследователей по влиянию на региональное развитие двух разных моделей университетов показали, что излишняя коммерциализация знаний приводит к нивелированию значимости тех областей подготовки, которые не имеют коммерческого успеха, но могут оказаться значимыми для развития региона и сохранения в нем человеческого капитала [Siegel et al., 2003].

В результате Великобритания стала одной из первых стран, в которых в начале 1980-х годов была введена система финансирования, нацеленная на «большую ответственность и селективность» [Hewitt-Dundas et al., с. 263].

Интересен факт того, что модель, подобная «Университету 3.0» была не просто разработана, а реализована в СССР в 60-е гг. XX в. при создании Новосибирского Академгородка. Иерархия управления Академия → Университет → Школа, характерная для прусской системы, при этом была сохранена. Но в рамках предложенной модели основные трансформации произошли на уровне организации взаимодействия научного и производственного сообщества, а не университетского: была обеспечена связь между фундаментальной и прикладной наукой; направлялись усилия на налаживание контакта научного сообщества с корпорацией технологов для передачи разработанного решения к производителям. Инновационные решения доводились учеными до стадии производства непосредственно на заводах. Ознакомиться с инновационным опытом советских ученых, которые создали некое подобие научного консорциума инжинирингового типа – контактных сетевых структур, объединяющих среду генерации знаний со средой их технологизации, приезжали делегации из других стран, в том числе из США [Абрамова и др., 2018, с. 59].

Конечно в этой модели, учитывая систему государственной экономики и планирования, не было места ни инновационному брокерству, ни управлению интеллектуальной собственностью. Дополнительные средства, зарабатываемые участниками созданного консорциума, шли на решение социальных вопросов: строительство детских садов, клуба фехтования «Виктория» и пр. Остальные элементы: управление внедрением инноваций, подбор и инновационная подготовка перспективных кадров для высокотехнологичных предприятий, сетевые исследования и разработки в промышленных целях – присутствовали. К сожалению, в условиях жесткого

государственного регулирования данная модель просуществовала недолго. Но плоды ее реализации позволили подтвердить успешность модели, созданной академиком М. А. Лаврентьевым.

Последние 20 лет мы пытаемся адаптироваться к условиям «квазирынка» и разговаривать на языке, не свойственном странам, развивавшимся в логике системы фундаментального образования, финансируемого государством и, более того, в рамках устаревшей риторики. Проблема, поднимаемая многими исследователями высшего образования о возможности существования некой «единой европейской модели», в условиях глобализационных преобразований [Петров, 2020], а также необходимости следования ей отечественным университетам остается открытой.

Освоение новых моделей университетского образования, которые пришли вслед за знакомой всем моделью «Университет как транслятор знания» (1.0), требует пересмотра взаимодействия между Наукой и Образованием. Предложения от системы государственного администрирования исследовательским учреждениям стать структурными подразделениями вузов, возможно и являются быстрым решением создания фейковых исследовательских университетов 2.0 и их вхождения в международные рейтинги. Но каковы будут последствия?

Перемена мест слагаемых в логической цепочке «Наука + Образование» в странах, развивавшихся последние четыре столетия в системе, где заказчиком всегда являлось государство, и оно же являлось основным источником финансирования, приведет не столько к перераспределению потоков финансирования, сколько к резкому снижению реальной исследовательской активности. Сможет ли развиваться исследовательский институт в рамках университета, где не он будет определять векторы развития? Где ему отводится роль поставщика количества публикаций и организатора научной практики для студентов?

Вместо этого, мы скорее получим фейковую науку, которая будет представлять формальные признаки, подтверждающие ее жизнеспособность. В этом месте так и хочется вспомнить слова И. В. Гете: «Средь малых действуя, мельчаешь, а средь больших и сам растешь» (Фалес из «Фауста»). Для роста ученых нужна среда общения, нужно взаимодействие, где есть возможность обсудить последние достижения в научном направлении и воссоздав их, попытаться подняться еще выше. Кроме этого, очень важно создание условий для мотивации к развитию, понимание цели наращивания научного потенциала как необходимого для страны, осуществление стратегического планирования, подкрепленного финансовыми вливаниями. И только работая на уровне, соответствующем мировым достижениям, ученые смогут что-то дать подрастающему поколению молодых исследователей. Но вместо этого система государственного администрирования создает шоковую ситуацию динамично сменяющихся циклов трансформации, пытаюсь следовать формальным признакам в рамках меняющихся международных рейтингов, используя кнут реструктуризации и наказания сокращением и так скудного финансового обеспечения.

Вернемся к вопросу, поставленному в начале статьи. Так изменится ли сумма от перемены мест слагаемых? Мы полагаем, что не просто изменится. В странах, где наука так

долго определяла уровень образования, нельзя поставить паровоз в конце состава, лишив его возможностей к движению, и ждать, пока состав сдвинется с места сам. Ошибочна и версия, что мы сможем присоединить к каждому вузу исследовательский центр, сократив при этом финансирование с двух потоков до одного. И этот интегрированный вуз неожиданно начнет массово производить молодых ученых, которые одновременно смогут создать гениальные творения. Путь организации выставочных университетов тоже не является эффективным, поскольку он сопровождается как правило созданием зоны особых экономических законов для развития лишь одного конкретного университета. А нормативы и практики, навязываемые им впоследствии остальным университетам, не просто отдалены от реальности, они вгоняют их в еще бóльшую ситуацию дестабилизации. Эта ситуация очень напоминает строительство дома в известном юмористическом рассказе Ю. Нестеренко «Если бы программисты строили дома...».

Полагаем, что ситуацию изменит не попытка манипулирования местами слагаемых, а все-таки стратегическое видение того, что мы хотели бы получить в этом уравнении после знака «равно». Но КОНТУР целеполагающего будущего пока неясен, как и то, ЧТО собирается для его создания делать система государственного администрирования.

Список литературы / References

Абрамова, М. А., Каменев, Р. В., Крашенинников, В. В. (2018). *Высокие технологии: влияние на социальные институты и применение в профессиональном образовании*. Новосибирск. Манускрипт.

Abramova, M. A., Kamenev, R. V., Krasheninnikov, V. V. (2018). *High technologies: impact on social institutions and application in professional education*. Novosibirsk. Manuscript. (In Russ.)

Аблажей, А. М. (2019). Трансформации института науки в современных условиях: анализ исследовательских подходов. *Идеи и идеалы*. Т. 11. № 2-1. С. 44-62.

Ablazhey, A. M. (2019). Transformations of the Institute of science in modern conditions: analysis of research approaches. *Ideas and ideals*. Vol. 11. no. 2-1. pp. 44-62. (In Russ.)

Аналитическая записка НАТО об образовании в СССР 1959 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://statehistory.ru/4316/Analiticheskaya-zapiska-NATO-ob-obrazovanii-v-SSSR-1959-g/> (Дата обращения 10. 09. 2020).

NATO analytical note on education in the USSR 1959. [Online]. Available at: <https://statehistory.ru/4316/Analiticheskaya-zapiska-NATO-ob-obrazovanii-v-SSSR-1959-g/> (Accessed: 10. 09. 2020). (In Russ.)

Ефимова, М. Р., Долгих, У. Ф. (2016). Статистическая оценка грамотности населения России: от умения читать до ученых степеней. *Вопросы статистики*. № 9. С. 77-84.

Efimova, M. R., Dolgikh, U. F. (2016). Statistical assessment of literacy in Russia: from reading skills to academic degrees. *Questions about statistics*. no. 9. pp. 77-84. (In Russ.)

Карпов, А. О. (2014). «Товаризация» образования против общества знаний. *Вестник Российской академии наук*. Т. 84. № 5. С. 434-440.

Карпов, А. О. (2014). "Comradeship" of education against the knowledge societ. *Bulletin of the Russian Academy of Sciences*. Vol. 84. no. 5. pp. 434-440. (In Russ.)

Население России за 100 лет (1897-1997): Стат.сб. (1998). М., Госкомстат России.

Population of Russia for 100 years (1897-1997): stat.sat. Moscow. Goskomstat of Russia. (In Russ.)

Петров, В. В. (2020). Развитие университетских систем в трансформирующихся обществах. *Профессиональное образование в современном мире*. Т. 10. № 2. С. 3666-3673.

Petrov, V. V. (2020). Development of University systems in transforming societies. *Professional education in the modern world*. Vol. 10. no. 2. pp. 3666-3673. (In Russ.)

Шнедельбах, Г. (2002) Университет Гумбольдта. *Логос*. № 3. С. 1-14.

Schnedelbach, G. (2002) Humboldt University. *Logos*. no. 3. pp. 1-14. (In Russ.)

Ferlie, E., Musselin, C., Andresani, G. (2009). The governance of higher education systems: A public management perspective. In: C. Paradeise, E. Reale, I. Bleiklie, E. Ferlie (eds.). *University governance: Western European comparative perspectives*. Dordrecht: Springer. pp. 1-20. DOI: 10.1007/978-1-4020-9515-3 [Online]. Available at: <https://www.springer.com/la/book/9781402086373> (Accessed: 19. 08. 2020).

Jarzabkowski, P., Sillince J. A. A., Shaw D. (2010) Strategic ambiguity as a rhetorical resource for enabling multiple interests. *Human Relations*. no 63 (2), pp. 219-248. DOI: 10.1177/0018726709337040

Hewitt-Dundas, N. (2012). Research intensity and knowledge transfer activity in UK universities. *Research Policy*. no 41. pp. 262-275. DOI:10.1016/j.respol.2011.10.010

Siegel, D. S., Waldman D., Link A. N. (2003). Assessing the impact of organizational practices on the relative productivity of university technology transfer offices: an exploratory research. *Research Policy*. no 32 (1). pp. 27-48. DOI: 10.1016/S0048-7333(01)00196-2

Sorlin, S. (2007). Funding diversity: performance-based funding regimes as drivers of differentiation in higher education systems. *Higher Education Policy*. no 20. pp. 413-440. DOI <https://doi.org/10.1057/palgrave.hep.8300165>

Сведения об авторах / Information about the authors:

Мария Алексеевна Абрамова – доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, заведующий отделом социальных и правовых исследований Института философии и права Сибирского отделения Российской академии наук, г. Новосибирск, Николаева 8. e-mail: marika24@yandex.ru, ORCID ID: 0000-0001-6923-3564.

Статья поступила в редакцию 10.08.2020

После доработки 02.09.2020

Принята к публикации 28.09.2020

Abramova Mariya – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Leading Researcher, Head of the Department of Social and Legal Research at the Institute of Philosophy and Law of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences, Novosibirsk, 8, Nikolaeva Str. e-mail: marika24@yandex.ru. ORCID ID: 0000-0001-6923-3564.

The paper was submitted 10.08.2020

Received after reworking 02.09.2020

Accepted for publication 28.09.2020