

DOI: 10.18522/2073-6606-2016-14-4-119-141

## АДАПТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ И ИНСТИТУТЫ В ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА<sup>1</sup>

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

**Елена Владимировна ФУРСА,**  
кандидат экономических наук, доцент,  
Южный федеральный университет,  
г. Ростов-на-Дону, Россия,  
e-mail: efoursa@mail.ru;

**Анна Александровна ОГАНЕСЯН,**  
кандидат экономических наук,  
старший научный сотрудник,  
Южный федеральный университет,  
г. Ростов-на-Дону, Россия,  
e-mail: aaoganesyan@sfedu.ru;

**Дарья Дмитриевна КРИВОШЕЕВА-МЕДЯНЦЕВА,**  
аспирант,  
Южный федеральный университет,  
г. Ростов-на-Дону, Россия,  
e-mail: medyantsevad@sfedu.ru

*Институциональные изменения в сфере высшего образования происходят очень быстрыми темпами. Реформирование осуществляется в чрезвычайно сжатые сроки. Так как университеты становятся крупнее и дороже обходятся государству, административное давление нарастает, увеличивается и количество контрольных процедур и регулирующих механизмов. В то же время, атмосфера в высших учебных заведениях становится более напряженной, увеличивается неопределенность. По этой причине преподавателям и студентам, вовлеченным в образовательный процесс, приходится приспосабливаться к постоянно изменяющимся и усложняющимся правилам. Институциональная экономическая теория и методы качественного анализа послужили в качестве концептуальной основы исследования для выявления и объяснения механизмов адаптации в сфере высшего образования. В статье мы попытались идентифицировать модели адаптивного поведения акторов, вовлеченных в образовательный процесс, проанализировав глубинные интервью, проведенные в университетах Ростовской области. Результаты качественного анализа 50 интервью свидетельствуют*

<sup>1</sup> Статья подготовлена при поддержке РГНФ: Грант № 15-32-01019 «Институциональные изменения структуры российской сферы образования и адаптивное экономическое поведение (на примере Ростовской области)».

*о том, что реформы, осуществляющиеся в российском высшем образовании, зачастую воспринимаются как непродуманные и не комплементарные существующим правилам и ценностям, поскольку порядок проведения преобразований и ожидаемые результаты не обсуждаются с научным сообществом. Преподаватели стремятся минимизировать последствия новых порядков через послушание, слепо выполняя распоряжения руководства, и оппортунистическое поведение. Большая часть студентов тем временем склонна принимать изменения. В качестве необходимого условия развития сферы высшего образования предлагается обязательная организация публичных дискуссий с вовлечением в процессы реформирования самих представителей сообществ, образующих систему образования.*

**Ключевые слова:** адаптивное поведение; институциональные изменения; высшее образование; государственные реформы; Россия; качественное исследование

## **ADAPTIVE BEHAVIOR AND INSTITUTIONS: EXAMINING THE ORGANIZATION OF HIGHER EDUCATION IN RUSSIA**

**Vyacheslav. V. VOLCHIK,**

Doct. Econ. (DSc), Professor,  
Southern Federal University,  
Rostov-on-Don, Russia,  
e-mail: volchik@sfedu.ru;

**Elena V. FURSA,**

Cand. Econ., Assistant Professor,  
Southern Federal University,  
Rostov-on-Don, Russia,  
e-mail: efoursa@mail.ru;

**Anna A. OGANESYAN,**

Cand. Econ., Senior Researcher,  
Southern Federal University,  
Rostov-on-Don, Russia,  
e-mail: aaoganesyan@sfedu.ru;

**Daria D. KRIVOSHEEVA-MEDYANTSEVA,**

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

*The process of institutional change is going very rapidly in the field of higher education. Government reforms have been implemented within a short period of time. Universities tend to be bigger and more expensive, that is why external governmental pressure, as well as the number of regulatory mechanisms, increases. The atmosphere in higher education organizations has become more strained. Therefore, actors who are involved in the educational process, mainly lecturers and students, have to adapt their behaviors to complicated and*

*constantly changing rules. The paper aims to identify adaptive behavioral patterns of actors involved in the higher educational process. Institutional economics and qualitative research methodology are addressed as the conceptual framework which is intended to contribute to the understanding of the adaptation mechanisms in the field of higher education. We have conducted and analyzed fifty in-depth interviews with the key actors within the universities of Rostov Region (Southern Federal District, Russia). Unfortunately, the implemented reforms are usually perceived as badly prepared, poorly negotiated and incompatible with present working rules and prescribed values. It has been found out that lecturers try to mitigate the effects of the new orders through obedience and opportunistic behavior. Meanwhile, the majority of students tend to adopt the changes. Active engagement of the representatives of communities from higher education through public discussions is suggested as necessary to the reform success.*

**Keywords:** *adaptive behavior; institutional change; higher education; government reforms; Russia; qualitative research*

**Acknowledgements:** *This publication was prepared in the framework of the project funded by the Russian Humanitarian Science Foundation (project № 15-32-01019 «Institutional changes of structure of the Russian education and adaptive economic behavior (on the example of the Rostov region)»).*

**JEL classifications:** *B52, I23*

### **Постановка проблемы**

Реформирование высшего образования – тема не новая для научного дискурса: множество стран проходило этот болезненный путь, целесообразность которого, как правило, обосновывалась декларируемой необходимостью оптимизации бюджетных расходов на образование в русле нелиберальной социально-экономической политики (см., например: *Varghese, 2013*).

Сегодня, в условиях дефицита бюджетов всех уровней, а также на фоне экономического кризиса, последствия государственной политики «оптимизации» высшего образования в России – одна из крайне важных исследовательских тем. Эта политика реализовывалась на протяжении последних лет по схеме снижения расходов бюджета на финансирование отечественных вузов путем сокращения их количества. В результате с начала 2011/2012 учебного года число государственных и частных вузов сократилось почти на 20% – с 1080 до 896 на начало 2015/2016 учебного года. Согласно официальным заявлениям бывшего министра образования и науки РФ, в период до 2020 г. количество высших учебных заведений планировалось сократить на 40%, а число их филиалов – на 80%. При этом численность учащихся в государственных вузах снизилась более чем на четверть, еще больше сократилось количество учащихся частных вузов – на 31% (*Дорохина и Левинский, 2016*).

Декларируемая необходимость «оптимизации» бюджетных расходов на сферу высшего образования вполне логично сопровождалась законодательными изменениями, в соответствии с которыми образовательный процесс рассматривается как образовательная услуга, а преподаватель – как продавец этой услуги. При этом воспитательная функция образования постепенно выхолащивается, образование все больше превращается в процесс передачи информации, а вопрос социальной полезности реформ не затрагивается теми, кто их разрабатывает и претворяет в жизнь. Сама эта «социальная полезность» воспринимается ими как некая абстракция. Надежда, что рынок автоматически выправит ситуацию? А «неприспособившиеся»? Видимо, будут из этой сферы

заслуженно вытеснены. Что ж, ведь мы уже проходили этот путь в 1990-е. Однако тогда это обернулось социальной катастрофой.

В современной литературе, посвященной развитию российской системы высшего образования (*Балацкий, 2014а*), критикуется нацеленность реформаторов на достижение определенных количественных показателей в сфере образования в ущерб их качественному содержанию, количественную оптимизацию, выхолащивание воспитательной функции образования, отмечается сомнительность возможности неограниченного использования рыночных методов для повышения эффективности производства образования (*Тамбовцев, 2015а; 2015б*). Важный контекст происходящих процессов – возрастающая прекариатизация академических профессий (*Вольчик и Посухова, 2016*; см. также *Стэндинг, 2014*), критика возрастания степени формализации деятельности ученых и преподавателей (*Курбатова и др., 2014*). Примечательно, что в данном отношении зарубежные авторы выражают схожую моральную позицию (см., например: *Kruecken, 2003; Bollag, 1990; Hochstettler, 2004*).

Важным подтверждением значимости проводимого исследования стала одна из характерных проблем, сопровождающих процесс реформирования высшей школы, – выявленная очевидность и справедливость так называемого закона (принципа) Гудхарта: «Когда социальный или экономический показатель (KPI) становится целью для проведения социальной или экономической политики, он перестает быть достойным доверия показателем»<sup>2</sup>. Эмпирически демонстрируется это тем, что стремление реформаторов посредством проводимой политики достичь тех или иных показателей превратилось фактически в самоцель при игнорировании воспитательной функции процесса высшего образования и реализуется в отсутствие внимания к принципам организации учебного и научно-исследовательского процесса с точки зрения вовлеченных в данные реформы непосредственных исполнителей – профессорско-преподавательского состава (*Курбатова, 2016; Фурса и др., 2016*). Так, вследствие отсутствия фактического вовлечения преподавательского и научно-исследовательского сообщества в процесс реформирования высшей школы не было сформировано коллективного действия со стороны его представителей, что объясняет рождение и развитие российской реформы высшего образования исключительно как проекта российской бюрократии (см. подр. *Курбатова, 2016*).

Примечательно, что еще в первой половине XX в. первые институционалисты реализовывали исследования в рамках парадигмы качественных исследований, по сути междисциплинарных, своей исследовательской деятельностью прямо указывая на необходимость формирования государственной политики на основе учета мнений представителей тех сообществ, которые непосредственно затрагиваются соответствующими реформами (см. подр.: *Rutherford, 2011; 2012; Ефимов, 2016*).

Таким образом, небезосновательно полагать, что реализуемый на протяжении последних лет подход к реформированию российской сферы высшего образования представители традиционного институционализма сочли бы неэффективным и пагубным с социально-экономической точки зрения. В отсутствии регулярного институционального мониторинга, который должен предполагать систематическое изучение дискурсов представителей всех затрагиваемых реформами сообществ образовательной сферы, в сферу образования, представляющую собой, в сущности, сферу воспроизводства социальных ценностей, законодательно внедряют рыночные механизмы, уповая на их априори подразумеваемую эффективность. При этом в стороне остается вопрос о том, каковы же должны быть правила функционирования самих этих механизмов?

Разумеется, в условиях игнорирования интересов значительной части профессорско-преподавательского состава о социальной направленности реформ, об их социальной справедливости говорить не приходится. Вероятность вытеснения из сферы

<sup>2</sup> Закон Гудхарта // Википедия – свободная энциклопедия ([https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%97%D0%B0%D0%BA%D0%BE%D0%BD\\_%D0%93%D1%83%D0%B4%D1%85%D0%B0%D1%80%D1%82%D0%B0](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%97%D0%B0%D0%BA%D0%BE%D0%BD_%D0%93%D1%83%D0%B4%D1%85%D0%B0%D1%80%D1%82%D0%B0)).

высшего образования значительной доли квалифицированных специалистов в результате такой реформаторской деятельности высока, а вот вопрос о том, будет ли сохранение прежнего политического курса способствовать притоку на их место новых кадров, молодых, энергичных, инициативных, готовых с энтузиазмом передавать знания и воспитывать подрастающее поколение, приобретает особую остроту (см.: *Фурса и др., 2016*).

### Теоретико-методологические координаты

Проводимое исследование претендует на частичное восполнение исследовательского пробела, представляя собой, в сущности, попытку реализации институционального мониторинга – наблюдения порядка проведения и результативности реализуемых в сфере российского образования реформ (на примере вузов Ростовской области). Теоретико-методологическую основу исследования сформировал традиционный институционализм, опирающийся на прагматистские философские предпосылки (см. подр.: *Stanfield, 1999; Gruchy, 1947; Mirowski, 1987; Hodgson, 2000; Parada, 2006; Dewey, 1922*) и обеспечивающий фактически междисциплинарный подход к исследуемой проблеме, охватывающий экономические, правовые и этические аспекты изучаемого социально-экономического поведения. Качественная методология, использованная в исследовании, предполагает, что любой социально-экономический феномен должен изучаться в контексте сопутствующих ему действующих правил (*Commons, 2012*), имеющих смысл в рамках конкретного сообщества. Так, выборку для исследования сформировали 50 представителей трех сообществ сферы высшего образования: руководителей структурных подразделений вузов (включая представителей административного персонала, некоторые из них не осуществляют в настоящее время преподавательскую деятельность), преподавателей и студентов.

Выбор качественной методологии исследования обоснован опорой на традиционный институционализм (см. подр.: *Rutherford, 2011; 2012; Commons, 1998; 2012; Ефимов, 2016*). Практическая значимость этой методологии состоит в том, что вопросы, связанные с разработкой социально-экономической политики, должны неизбежно предполагать выявление соответствующих убеждений основных акторов, непосредственно затрагиваемых происходящими в результате этой политики изменениями. Эти убеждения формируют основу привычек (см., например: *Hodgson, 2000; Dequech, 2013*) и отражают наличие или отсутствие согласия членов тех или иных сообществ по поводу тех или иных мер политики, реализуемой органами власти. Важной частью институционального анализа, таким образом, становится объяснение реальных перспектив проводимой политики, в частности возможности ее принятия или отторжения населением, иными словами, того, не останутся ли транслируемые посредством политики новые правила и порядки лишь формально декларируемым, неинституционализированным правилом (см. подр.: *Ефимов, 2016*), что неизбежно актуализирует вопросы «осторожного институционального дизайна» социально-экономической политики (см., например: *Hodgson, 2013*). Аспекты, охватываемые институциональным анализом, – это вопросы экономики, права и этики (*Commons, 2012; Chavance, 2012*).

Кроме того, природа социально-экономических феноменов требует их изучения как процесса, деятельности: институты и лежащие в их основе правила социальных взаимодействий значимы и реальны так же, как и физические показатели объемов производимой продукции и прибыли предприятия. Понять суть этих правил невозможно, опираясь лишь на количественные методы расчета эмпирических данных и построения зависимостей на их основе: экономический анализ в большей степени должен протекать в форме качественного исследования. В свою очередь, такое исследование неизбежно связано с интерпретацией смыслов и значений, вкладываемых людьми в те или иные события и проясняющих причину их возникновения (см. подр.: *Kvale, 1996; Guba & Lincoln, 1994*). Сам вопрос о рациональности экономического поведения при-

обретает при этом особый ракурс: рациональность больше не может рассматриваться как сводимая к имманентно присущему всем человеческим существам внеисторическому стремлению максимизировать индивидуальную выгоду при заданных ограничениях, а является социально и культурно обусловливаемой (*Mirowski, 1987*).

Важная часть институционального анализа, вместе с тем, – выявление последствий тех или иных правил и того, чьим интересам они служат (*Schmid, 2004*). Пусть и не достаточным, однако необходимым условием и важным критерием оценки социально-экономической успешности институциональных преобразований должны служить снижение конфликтности взаимодействий в рамках сложных социальных систем, не разжигание и провоцирование конфликтов при взаимоадаптации участников, а содействие их урегулированию, достижению согласия между сторонами. В рамках проводимого исследования предполагается акцентирование результатов и последствий проводимых реформ, в первую очередь, с точки зрения интересов профессии университетских преподавателей и интересов обучающихся студентов.

Выбор в качестве метода сбора данных личного глубинного интервью обоснован спецификой темы исследования: вопросы, находящиеся в центре нашего внимания, затрагивали этические проблемы, которые сложно выявлять в форме группового обсуждения, при котором есть риск получения недостоверной информации, представления ее в искаженном виде. Так, метод глубинного интервью, последующий анализ предоставленных участниками исследования дискурсов и нарративов послужили удачным способом выявления смыслов, вкладываемых представителями различных сообществ сферы образования в происходящее, позволили отразить реально действующие правила, а не формально декларируемые, или те, которое законодателям хотелось бы выдавать за реально действующие.

Интервью были проведены в период с августа по ноябрь 2015 г. В выборку вошли бакалавры, магистры, преподаватели и руководители 10 вузов и филиалов Ростовской области: Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону), Ростовский государственный экономический университет (РИНХ) (г. Ростов-на-Дону), Инженерно-технологическая академия ЮФУ (г. Таганрог), Донской государственный технический университет (г. Ростов-на-Дону), Институт сферы обслуживания и предпринимательства (филиал ДГТУ в г. Шахты), Донской государственный аграрный университет (п. Персиановский), филиал ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)» (г. Миллерово), Гуковский институт экономики и права (филиал ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)» в г. Гуково), филиал ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет» (г. Новошахтинск), Южно-Российский государственный политехнический университет (НПИ) (г. Новочеркасск).

Принципом формирования выборки стала ориентация на поиск информантов, способных предоставить наиболее полное и разнообразное понимание происходящих событий, с готовностью честно и откровенно «поделиться историей». Это дало возможность сформировать насыщенное описание адаптивных процессов в связи с реформами. Надо отметить, что ни один из участников не отказался от личной встречи для проведения интервью. Впоследствии информантам неоднократно задавались уточняющие вопросы (по телефону или по скайпу). Так, достоверность и надежность полученных данных были обеспечены за счет пролонгированной включенности и повторного обращения к интервьюируемым для уточнения данных.

Разделы вопросов интервью включали:

- 1) вводная часть: общие характеристики интервьюируемого, опыт работы, мотивация для выбора профессии;
- 2) институциональные изменения, их восприятие и адаптация к ним;
- 3) услуги в сфере образования, образование как рыночная услуга/рыночные принципы функционирования сферы образования;
- 4) экономическое поведение, правовые и этические аспекты поведения включая (мини-кейсы).

### Как происходит адаптация: интерпретативный анализ

Как бы развивалась российская сфера образования, если построить модель с рационально действующими акторами? Скорее всего, она представляла бы полупустыню с одинокими столичными элитными исследовательскими университетами и заметаемыми песком забвения провинциальными вузами. Почему при предпосылке рационального поведения так бы произошло? И почему в действительности все не так? Мы постараемся ответить на эти вопросы, используя методы интерпретативного институционализма и концепцию адаптивной рациональности.

После краха Советского Союза работа в сфере высшего образования постепенно стала терять свою престижность. Заработная плата преподавателей на протяжении 25 лет редко достигала величины среднего уровня по тому или иному региону. Конечно, инвестиции преподавателей в свой человеческий капитал обладают свойством специфичности, что может объяснить, например, их попытки сохранить (хотя бы частично) работу в вузах. Но отсутствие внятных финансовых перспектив для профессорско-преподавательского состава на протяжении довольно длительного периода времени заставляет искать альтернативное объяснение стимулам сохранения работы в университетах.

Одним из таких объяснений может быть гипотеза о возросших в девяностых и нулевых годах теневых доходах в сфере высшего образования (Клямкин, Тимофеев, 2000). Не случайно в те годы возникли хорошо структурированные рынки выпускных квалификационных работ студентов, диссертаций и других теневых услуг, позволяющих купить искомые дипломы и научные степени. Возможно, такая адаптация была единственной возможной формой выживания значительной части университетского сообщества.

За последние 10 лет в России произошли значительные трансформации, затрагивающие как качественные, так и количественные показатели системы высшего образования. Эти изменения оказывают существенное влияние на процесс принятия решений акторами рынка образовательных услуг, а также формируют их дальнейшее поведение. Для изучения адаптивного поведения акторов в организации учебного процесса мы исследуем влияние наиболее значимых изменений для преподавателей и студентов, которые обусловили их дальнейшее поведение, а также идентифицируем разновидности этого поведения, основываясь на концепции адаптивной рациональности.

Проведенный в 2015 г. анализ 20 глубинных интервью преподавателей Ростовской области выявил, что наиболее существенное влияние на учебный процесс оказывают бюрократизация учебного процесса и увеличение административной нагрузки (Вольчик и др., 2015). Респонденты отмечают, что это негативно сказывается на учебном процессе: *«Куча ненужных отчетов каждый месяц также добавляет нервозности процессу преподавания»* (проф., д. ф.-м.н., 61 год); *«Отчеты отнимают много времени за счет подготовки к лекциям»* (доц., к.э.н., 38 лет).

На втором месте по значимости преподаватели выделяют переход на двухуровневую систему «бакалавриат–магистр». Это изменение оказывает двойственное влияние на образовательный процесс. С одной стороны, уменьшается количество аудиторных часов, увеличивается количество часов для самостоятельной работы студентов, в бакалавриате приходится уменьшать нужный объем курсов для успешного освоения предмета. С другой стороны, в магистратуре студенты могут заниматься научной деятельностью более углубленно, совершенствовать свои профессиональные навыки.

Преподаватели отмечают важность таких процессов, как «сокращение бюджетных мест, рост платности образования». Эти изменения снижают уровень доступности высшего образования. Образование *«как социальный лифт перестает работать, так как становится доступно более обеспеченным, особенно в магистратуре»* (доц., к.э.н., 35 лет).

Значимое влияние на учебный процесс оказало внедрение проверки работ на «Антиплагиат». Респонденты отмечают положительное влияние этого изменения: *«Сту-*

денты более ответственно стали подходить к процессу написания квалификационных работ, раньше просто скачивали рефераты, чужие курсовые в Интернете и выдавали за свои» (доц., к.э.н., 39 лет). Однако преподаватели отмечают, что «студенты учатся обходить системы, перефразируют и т.д.» (проф., д.ф.-м.н., 61 год).

Неоднозначное влияние на образовательный процесс оказало введение балльно-рейтинговой оценки знаний. По мнению преподавателей: «Введение балльно-рейтинговой системы – это хорошо, но существует очень много недоработок. Студенты перегружены самостоятельными работами. Происходит гонка за баллами, а не за качеством знаний, которое страдает» (доц., к.ист.н., 46 лет), «Дает справедливость, заставляет работать студента весь год» (доц., к.э.н., 31 год).

Анализ наиболее значимых изменений, влияющих на образовательный процесс, побуждает преподавателей подстраиваться под реформируемую систему, однако институты и поведенческие паттерны в университетской (академической) среде инерционны и зависят от предшествующей траектории развития. Поведение преподавателей на постсоветском пространстве сохраняет особенности, доставшиеся в наследство от советской системы высшего образования. В развитых странах, где университеты больше интегрированы в рыночные отношения, дополнительные доходы могут быть получены от предпринимательской деятельности в процессе кооперации с иными исследовательскими и коммерческими организациями (Muscio et al., 2016).

Метафорически можно предположить, что на постсоветском пространстве в академической среде значительно выражена поведенческая предпосылка, внешне проявляемая как послушание<sup>3</sup>. В советское время послушание воспринималось как естественная поведенческая реакция в условиях, когда достижение плановых показателей создавало соответствующие стимулы. При переходе к рыночной экономике в секторах, ориентированных на производство частных благ, послушание было быстро заменено поведенческими паттернами, основанными на рациональности, оппортунизме или ограниченной рациональности. В сферах, где производились общественные или смешанные блага, эволюция поведения, основанного на послушании, происходила не так быстро. Можно констатировать, что в академической сфере послушание вследствие институциональной инерции сохраняется в поведенческих установках преподавателей. Это подтверждает анализ ответов респондентов на вопрос о том, как они адаптируются к негативным изменениям в образовательной сфере. Так, 52% преподавателей отметили поведение, основанное на послушании: «К этим изменениям приходится адаптироваться. В противном случае – уволят. Вот и трачу свое свободное время по вечерам и выходным на подготовку ненужных отчетов, на расчеты баллов и т.д., вместо того, чтобы проводить время с семьей» (проф., д.ф.-м.н., 61 год); «Если что-то ввели новое, то тут придется адаптироваться. Отказаться в индивидуальном порядке невозможно. Иначе скажут – ищи другую работу» (доц., к.ф.-м.н., 30 лет).

Следует отметить, что преподаватели, адаптирующиеся через послушание, среди качеств, которые им помогают работать в системе высшего образования указали на терпение (60%), ответственность (80%), любовь к студентам, науке (70%), трудолюбие (60%). Кроме того, для преподавателей данной группы, мотивирующими факторами продолжения работы в вузе, несмотря на негативное влияние ряда изменений, остаются надежда на улучшения, призвание, отдача от студентов, возможность саморазвития, отсутствие других альтернатив трудоустройства, привычка и др.

<sup>3</sup> Надо отметить, что Уильямсон (1993) трактовал послушание как слабую форму следования своим интересам, на деле означающую отсутствие следования своим интересам (Уильямсон, 1993. С. 43), и отсылал к этому термину, со ссылками на Лоу и Жоржеску-Рожена, как к обозначающему «крайний случай монолитного коллективизма» и полной идентификации «функционеров» с поставленными перед ними задачами, описывая такую модель как нереалистичную в действительности (Там же. С. 46). Однако для целей настоящей статьи представляется возможным указать на склонность к поведению, внешне проявляющемуся как смирение с экзогенно внедряемыми новыми правилами и порядками, как на вполне определенную модель поведения некоторой части научного сообщества.



Послушание как форма адаптивного поведения может представлять собой имплицитную форму оппортунизма, которое вследствие изменившейся институциональной среды и экономических условий имело тенденцию быстро трансформироваться в симбиоз с послушанием. Например, преподаватель в своем поведении может демонстрировать полное послушание при выполнении одних обязательств, но при этом снижается мотивация при выполнении других: *«Я перестаяю относиться к процессу организации учебной деятельности творчески. Теперь нам спускают приказы и указы, и я как добросовестный, законопослушный работник должна их выполнять. Мне платят не за обсуждение приказов, а за их выполнение»* (доц., к.х.н., 36 лет).

Наряду с послушанием как формой адаптивного поведения, действующие акторы рынка образовательных услуг в условиях коммерциализации данного общественного блага могут адаптироваться к изменениям через оппортунистическое поведение.

Проблема оппортунистического поведения в контексте существующих институциональных ограничений является одной из центральных в рамках новой институциональной экономической теории. И хотя данная работа базируется на предпосылках оригинального институционализма, для развития диалога целесообразно обратиться к концептам неинституционализма.

Отношения между государством и университетами в первую очередь заключают в себе предпосылки для возникновения проблемы принципала-агента. Предпосылкой служит, во-первых, неизбежная информационная асимметрия, а во-вторых, конфликт интересов и целей. Такие условия являются благоприятной почвой для оппортунизма (Kivisto, 2008; Enders et al., 2013. P. 8). Поскольку деятельность государства, направленная на регулирование и реформирование вузов, не всегда одобряется теми, кого затрагивают преобразования, а обратная связь зачастую отсутствует, и нет возможности скорректировать уже принятые решения по ходу осуществления изменений, оппортунизм акторов в системе образования становится одним из способов показать, что предпринимаемые властями решения не всегда работают. При этом, следуя логике агентской теории, государство будет сокращать административное давление на университеты лишь в том случае, если издержки оппортунистического поведения окажутся выше, чем издержки, ассоциированные с осуществлением реформ, но это очень маловероятно, поскольку просчитать издержки оппортунистического поведения практически невозможно (Kivisto, 2008. P. 345).

Безусловно, существуют вопиющие проявления оппортунизма, например фальсификация достижений, в частности присваивание в РИНЦ чужих статей, с тем чтобы набрать необходимое количество баллов в рейтинг: *«Рассказываю, это очень частая практика, я это ловлю. Коллеги специально добавляют чужие публикации, и не парочку статей, понимаете? И я видел, как человек осознанно это делал, вводил всех в заблуждение»* (доц., к.ист.н., 39 лет); *«Это бывает так часто, не многие вникают в это. Для человека не сильно известного это подходит, для другого может быть проблемой. Это недопустимо, но это есть»* (проф., д.э.н., 48 лет); *«На мой взгляд, мелкие жульничества для увеличения фактического значения формальных показателей нельзя исключить из российской практики»* (ст. преп., 26 лет).

Отношение преподавателей к подобным проявлениям оппортунистического поведения в основном резко негативное, осуждающее, однако часть интервьюируемых все же оправдывают коллег: *«То, что преподаватель не успевает из-за работы опубликовать статью – это не его вина, это его беда»* (проф., д.э.н., 73 года); *«Как могут люди, так и выживают»* (доц., к.э.н., 41 год).

Из проведенных интервью очевидно, что, оппортунистическое поведение, которое заключается, например, в игнорировании изменений и новых действующих правил, далеко не всегда преднамеренно. Оппортунистическую модель адаптации преподавателей к негативным изменениям подтверждают следующие высказывания респондентов (34%): *«Коллеги стали заниматься интригами, боясь сокращения; публикуются*

в научной периодике ради отчетов. Единицы принимают участие в реальных конференциях и иных научных мероприятиях. Я, поняв бессмысленность бюрократической работы, решила расслабиться и перестать относиться к этому внимательно и серьезно» (доц., к.ф.н., 39 лет); «Сейчас никому ничего не надо. Преподаватели не хотят выкладываться на 100%, поскольку заработная плата не является достойной. Студенты тоже не хотят ничего делать, только мечтают поскорее получить корочку» (доц., к.ф.-м.н., 60 лет). «Снижена мотивация, нет связи с обратной стороной, снизилось желание работать за смешные деньги. Нет удовлетворения своей работой из-за этого. Не понимаю своей роли» (доц., к.э.н., 40 лет); «Копирую формы отчета прошлогодние с минимальными изменениями» (доц., к.э.н., 38 лет).

Среди качеств, которые помогают работать в вузе преподаватели с оппортунистическим поведением указывали саморазвитие (70%), призвание (80%), творчество (70%), ответственность (50%), трудолюбие (60%). К наиболее значимым факторам, которые мотивировали к продолжению работы респондентов с оппортунистическим поведением, относятся призвание, востребованность среди студентов, творчество, возможность саморазвития, консерватизм, привычка и др.

В сфере высшего образования очень часто акторы обладают специфическим человеческим капиталом, который можно рассматривать через призму традиционного для неoinституционализма транзакционного анализа использования специфических активов. Традиционно специфические активы рассматриваются как причина интернализации транзакционных издержек вследствие того, что специфические активы невозможно перевести из одной области (сферы) в другую без очень высоких издержек (*Williamson, 1985*).

Специфичность активов представляется одной из центральных особенностей системы высшего образования. Поскольку главным ресурсом образовательной системы являются люди, занимающиеся научной и преподавательской деятельностью, обучение которых, как правило, занимает не менее 9–10 лет в высшей школе; переток кадров из университетов в реальный сектор экономики на деле оказывается очень дорогим и для государства, и для общества, и, собственно, для самих университетов. Тем не менее современная тенденция к прекаризации сотрудников университетов и увеличению неопределенности в среде высшего образования отражает тот факт, что важность и социальная ценность высшего образования, а также высокая специфичность человеческих ресурсов в академической среде сегодня не до конца осознаются.

Причиной роста транзакционных издержек и, как следствие, снижения эффективности сотрудников могут служить множество факторов; в рамках институциональной экономической теории, проблема транзакционных издержек традиционно рассматривается с позиции двух аспектов – оппортунизма и ограниченной рациональности (*Williamson, 1985*). Вопрос о том, что в большей степени влияет на эффективность акторов и институтов до сих пор остается открытым. И если в теории Уильямсона ключевая роль отводится оппортунизму (*Williamson, 2000*), то в работах (*Foss & Weber, 2016a; 2016b*) именно ограниченная рациональность выходит на первый план.

В рамках теории транзакционных издержек иерархия представляется эффективным регулирующим механизмом сглаживания транзакционных издержек, возникающих вследствие оппортунистического поведения акторов. Вместе с тем, необходимо понимать, что иерархических форм может быть множество, при этом не все из них в равной степени эффективно снижают транзакционные издержки (*Foss & Weber, 2016a. P. 61*).

Фреймы и поведенческие паттерны, которые свойственны разным типам иерархических структур, могут порождать конфликты в коллективе, которые являются результатом ограниченной рациональности, а не оппортунизма. Например, в работе (*Simon, 1997. P. 80*) информационные искажения рассматриваются как один из элементов ограниченной рациональности.

Как отмечают (*Foss & Weber, 2016a. P. 62*), ограниченная рациональность – это альтернативный источник транзакционных издержек, который генерирует их даже в от-

сутствии оппортунизма. Иными словами, трансакционные издержки возникают из-за конфликтов, причина которых – ограниченная рациональность, а не из-за стремления акторов вести себя оппортунистически при принятии решений. Слишком дорого может обходиться непонимание акторами действующих правил и институтов.

Саймон отмечал, что физиологические способности человека перерабатывать информацию, которая к нему поступает, ограничены (*Simon, 1990. P. 7*). Людям свойственно воспроизводить одни и те же модели поведения и руководствоваться устойчивыми стереотипами при принятии решений, упрощая тем самым сложный мир вокруг себя, иногда и вовсе упраздняя процесс обработки вновь поступающей информации, экономя тем самым свое время (*Gigerenzer, 2003*). При этом акторам свойственно обращать внимание лишь на определенные аспекты проблемы, на которые они привыкли обращать внимание, другие, иногда не менее важные детали могут просто игнорироваться, что и приводит к плачевным результатам. Сфера российского образования не стала исключением, зачастую акторы в своей работе действуют «по старинке», несмотря на то что правила давно поменялись: «Ничего не меняется, никак особо не адаптируюсь. Не с таким желанием готовлюсь к лекциям» (доц., к.э.н., 40 лет); «Как работали, так и работаем» (доц., к.э.н., 41 год), (проф., д.ф.-м.н., 61 год).

В условиях нестабильной, часто меняющейся российской системы высшего образования, а также нехватки информации 14% преподавателей адаптируются к изменениям через ограниченную рациональность: «Моя адаптация заключается в следующем – переждать» (доц., к.э.н., 39 лет); «Я люблю свою работу, люблю студентов. Надеюсь, ситуация скоро стабилизируется и требования станут едиными» (доц., к.ист.н., 46 лет).

Организация, как правило, и сама выступает в роли сдерживающей рамки для своих сотрудников, например, выстраивая свою собственную систему мотивации (*Foss & Weber, 2016a. P. 64*). В этом случае работники, дабы не остаться без премии или надбавки, будут перенаправлять свою энергию на достижение определенных показателей, ценных для организации, оставляя без внимания ряд задач, которые тоже требуют решения. Более того, необходимо понимать, что сотрудники не всегда верно интерпретируют информацию, которую пытается донести руководство. Не только качество доступной информации имеет значение, но также то, каким образом вышестоящее руководство расставляет информационные акценты, параллельно давая оценку тем или иным событиям (*Lumineau & Verbeke, 2016*). Успешность процесса передачи информации зависит от иерархической структуры в организации, от того, как налажено взаимодействие между структурными подразделениями и как работает система мотивации в разрезе структурных подразделений (*Whitford, 2006*). Если организация поощряет конкуренцию между структурными подразделениями, то информационный обмен будет затруднен, велика вероятность и намеренного искажения информации в процессе обмена (*Foss & Weber, 2016a. P. 68*).

Фреймы и вербальные коды, которые они образуют, являются инструментами интерпретации информации. В том случае если акторы действуют в условиях одних и тех же фреймов, оперируя одним и тем же языком, аббревиатурами, вкладывая один и тот же смысл в понятия, то скорее всего они одинаково воспримут одно и то же событие. Вместе с тем, если фреймы и/или языковые коды не полностью совпадают или же они совершенно некомплементарны, вариаций интерпретации одних и тех же событий может быть великое множество. Разнообразие интерпретаций одного и того же события с высокой долей вероятности приведет к интерпретационному конфликту и соответственно значительным трансакционным издержкам при обменах (*Foss & Weber, 2016a. P. 67; Weber & Mayer, 2014*).

Когда внутри организации необходимо объединить усилия нескольких структурных подразделений, которые работают в различных сферах, конфликты неизбежны. Так, например, в университетской среде попытки коммерциализировать технологии

зачастую терпят неудачу вследствие того, что ученые-естественники и специалисты в области экономики и права говорят на разных языках, более того, перед ними стоят совершенно разные задачи. Очень часто даже хорошим научным проектам не удается преодолеть цепочку бюрократических, экономических и правовых барьеров, потому как иерархическая структура, сложившаяся внутри вуза, подразумевает изолированность структурных подразделений и разную систему стимулов, что не способствует комплексному и скорому решению задач.

Примером адаптивного поведения как студентов, так и преподавателей может служить развитие института очной магистратуры в российских вузах после перехода на систему обучения «бакалавр–магистр». Первые магистратуры возникли в российских вузах еще в 1990 гг. XX в. В начале магистратура плохо вписывалась в традиционную систему специалитета и многими студентами рассматривалась как своеобразная форма второго высшего образования или дополнительного образования. Особенно это относится к специальностям социально-гуманитарного сегмента высшего образования. Поскольку магистратура внедрялась как дополнение специалитета, начало занятий чаще всего планировалось на вечернее время – с 17 или 18 часов. Большинство студентов после бакалавриата или специалитета это устраивало, так как позволяло совмещать образование и работу по ранее полученной специальности. Но в условиях очной магистратуры подобное совмещение создало негативные предпосылки для развития института очной магистратуры. Такое отношение студентов к обучению в магистратуре вызвало ответную реакцию со стороны преподавателей и руководителей магистерских программ. Здесь надо заметить, что повсеместное внедрение магистратуры с 2011 г. создало серьезную конкуренцию между различными магистерскими программами как внутри вузов, так и между ними.

В условиях конкуренции за потенциального студента руководители программ очной магистратуры вынуждены были отстаивать порядок начала занятий вечером и обещать потенциальным студентам сохранение возможности совмещения работы и обучения. Однако в условиях, еще раз оговоримся, очной магистратуры такой подход привел к тому, что постепенно из магистерских программ начала вымываться серьезная научная составляющая. В таких условиях магистранты не имеют возможности и времени заниматься серьезной научной работой. *«После бакалавриата студент может идти в магистратуру, но когда мы набрали магистров, оказалось, что все толковые ребята, имея уже диплом о высшем образовании, устраивались на работу. Дальше они с трудом заканчивали магистратуру. Им приходилось напоминать, что они все-таки еще магистранты»* (проф., д.х.н., 73 года).

Здесь надо заметить, что в российских условиях у преподавателей часто отсутствует четкое понимание отличий обучения в бакалавриате и специалитете от магистратуры: *«Никто не разъяснил, собственно говоря, что делать с бакалаврами и как работодателю относиться к человеку, который заканчивает бакалавриат. И действительно ли человек, который закончил магистратуру, получает какие-то преференции? Это очень смутный вопрос, он не разъяснен. Мы, например, не очень отчетливо понимаем, почему бакалавриат приравнен к высшему образованию. У нас бакалавриат, как правило, заканчивают те, кто еле учится, и те, кто жаждет вырваться на свободу. Сказать, что в магистратуру многие идут очень осознанно, я тоже не могу»* (доц., к.х.н., 57 лет).

Если существующие тенденции отношения к образовательному процессу в очной магистратуре не изменятся, то возможно в ближайшем будущем российская система образования столкнется со значительным дефицитом хорошо подготовленных, обладающих фундаментальными знаниями и исследовательскими компетенциями студентов, которые могли бы продолжить обучение в аспирантуре и заниматься научной и исследовательской деятельностью. Данный пример может быть отнесен к формирующейся на наших глазах зависимости от предшествующей траектории развития (эф-

фекте колеи), которая может надолго блокировать развитие эффективного института магистратуры в области фундаментальных наук.

Ситуацию с эволюцией института очной магистратуры можно соотнести с более общей проблемой отечественного высшего образования – конкуренцией за студентов. В ходе реформ все более жестко стало контролироваться соблюдение соотношения студент/преподаватель при планировании штатной численности профессорско-преподавательского состава. Преподаватели стали ясно осознавать, что сокращение контингента студентов (в том числе за счет отчисленных за академическую неуспеваемость) напрямую отразится на их занятости. Конечно не все готовы ради сохранения численности студентов снижать требования при проведении занятий и контроле знаний, но многие преподаватели вынуждены корректировать требования к освоению учебной программы в соответствии с уровнем студентов, что может приводить к ухудшению результатов обучения: *Пришлось сократить вычитываемый на лекциях материал, давать больше дополнительных источников для самостоятельного изучения студентам (которые они не читают)* (доц., к.филос.н., 39 лет); *Приспосабливаться к изменениям приходится путем сокращения лекционного материала, для самостоятельного изучения студентам необходим более доступный для понимания вариант учебников. Часть материала в буквальном смысле приходится давать в примитивной форме, понятной на интуитивном уровне. Это приводит к понижению общего уровня преподавания* (доц., к.т.н., 39 лет); *Университет преобразуется в школу, а школа транслирует знания. Стало меньше академизма. Школизация приводит к формированию преподавателей определенного склада, которые по многим характеристикам не способны к достижению целей, которые ставятся в образовании* (проф., д.э.н., 48 лет); *«Я преподаю уже не одно десятилетие, так вот очень заметно, как снижается уровень знаний у абитуриентов и выпускников. Сейчас никому ничего не надо»* (доц., к.ф.-м.н., 60 лет); *«За 4 года полноценное образование получить сложно, готовим «полуфабрикаты», впихнуть в этот срок нужный объем курсов нельзя, приходится их урезать, более сложной становится работа с дипломниками»* (доц., к.э.н., 36 лет).

Однако можно заметить, что тенденция снижения требований к студентам как результат рыночной адаптации характерна не только для российской практики. Подобные процессы отмечаются и в зарубежных университетах и могут рассматриваться как отражение фундаментальных изменений в экономических условиях и институциональной структуре сферы образования в современных условиях.

Студент сегодня трансформировался в потребителя образовательной услуги, а структурные подразделения реорганизуются, чтобы соответствовать требованиям рынка (Hall, 2013. P. 720). Для руководства университетов образование представляется лишь неким экономическим благом, которое надо успешно «продавать», при этом студенты не рассматриваются как потенциальные ученые, научное развитие обучающихся не является приоритетом, теперь миссия университета состоит в том, чтобы выпускник занял место в реальном секторе экономики (White, 2007), это и будет одним из показателей его эффективности. Такой потребительский подход к вузам становится нормой во многих странах, где успех университета зависит от того, насколько более «эффективно», по сравнению с конкурентами, он удовлетворяет потребности студентов, причем, отталкиваясь от этих потребностей, строится стратегия развития организации в целом (Hall, 2013) (Fry & Polonsky, 2004). Очевидно, что студенты не представляют собой некую гомогенную потребительскую группу, которая преследует одни и те же интересы. В работе (Hall, 2013), основываясь на классификации потребителей, предложенной (Dagevos, 2005. P. 35), выделены четыре группы студентов (табл. 1), каждая из которых представляет свой набор потребительских требований к университету, причем, образование не всегда на первом месте. (Dagevos, 2005) классифицирует потребителей, оперируя критериями склонности к индивидуализму/коллективизму, а также экономической эффективностью и, соответственно, опираясь на нечто нематериальное (эмоции, традиции).

Таблица 1

## Типология студентов-потребителей

Тип студента-потребителя	Основные черты	Пример из интервью
<b>Расчетливый</b> (индивидуалист/ материалист)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Получает образование, руководствуясь тем, что ему необходим диплом для будущей работы (инструментарные мотивы);</li> <li>• немаловажны имидж вуза и его репутация;</li> <li>• ожидает прозрачные критерии оценки, ценит простых и опытных преподавателей, легко идущих на компромисс</li> </ul>	<p>«Студенты стали заниматься чем-то дополнительным, деньги их мотивируют, они пытаются хорошо учиться и одновременно заниматься чем-то еще» (бак., 3 курс, 19 лет).</p> <p>«Когда мы заканчиваем вуз, у нас должна быть какая-то уверенность в завтрашнем дне, что мы получим работу» (бак., 4 курс, 21 год)</p>
<b>Традиционный</b> (коллективист/ материалист)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Вовлечен в образовательный процесс, прилежен, консервативен;</li> <li>• рассматривает оценки, как индикатор потраченного времени и приложенных усилий;</li> <li>• ценит преподавателей, которые разделяют его ценности;</li> <li>• далек от «высокого», предпочитает ясные задания</li> </ul>	<p>«Балльно-рейтинговая система удобна чисто для того, чтобы понимать, как и на что обратить внимание в процессе обучения. Так как учебный план и учебная карта дисциплины уже даны с самого начала, я знаю, за что я могу получить конкретный балл, мне легче понимать и организовывать свою систему работы в семестре. Сейчас я сразу могу отследить, сколько баллов у меня уже есть, что мне нужно сделать, чтобы получить зачет, что делать не надо, чтобы получить зачет. Можно уделять время тому, чем я действительно хочу заниматься» (бак., 3 курс, 19 лет)</p>
<b>Ответственный</b> (коллективист/ идеалист)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Чувствует себя частью научного сообщества;</li> <li>• предпочитает обучение с возможностью общения;</li> <li>• ценит преподавателей, которые работают в кооперации со студентами, открыты для общения и обмена опытом;</li> <li>• ценит новаторский подход в образовании</li> </ul>	<p>«После того, как я стала более активно писать статьи научные, публиковать их, у меня налажился контакт с моим научным руководителем, с кафедрой, отношения стали такими, деловыми. Со мной стали больше общаться не как со студенткой, а как с партнером» (бак., 4 курс, 21 год)</p>
<b>Уникальный</b> (индивидуалист/ идеалист)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ожидает получить качественное образование с наименьшими издержками;</li> <li>• обращает внимание на рекламу вуза и его формальные коммуникации, важны статусы;</li> <li>• предпочитает новизну в образовательном процессе;</li> <li>• ценит «легких» преподавателей, посещение занятий которых доставляет удовольствие, а также возможность весело проводить время</li> </ul>	<p>«Сплошная и часто лишняя теория столетней давности, это скучно, мало кого из студентов интересует скучная, монотонная теория» (бак., 3 курс, 20 лет).</p> <p>«На занятиях дают больше практических знаний, заменяют скучные теоретические лекции на что-то более интересное и полезное. Многие преподаватели стараются проводить свои занятия в форме деловых игр, кейсов и т.п. На мой взгляд, такие занятия приводят к большим результатам. Это и занимательно, и эффективно» (бак., 3 курс, 21 год)</p>

Источник: (Hall, 2013. P. 721; Dagevos, 2005. P. 35)

Зарубежный опыт, в контексте проблемы ухода студентов от научной, а иногда даже учебной деятельности во время нахождения в стенах университета, не идет в разрез с реалиями российского высшего образования: «Я поняла, что для рейтинга нужно не только учиться, а участвовать в общественных мероприятиях и жизни факультета» (бак., 2 курс, 20 лет); «Стипендия больше стимулирует принимать участие в творческой жизни университета, а не в учебной» (бак., 4 курс, 21 год); «Сейчас много внимания уделяется внеучебной деятельности студентов, которая всячески поощряется» (бак., 3 курс, 21 год); «С одной стороны, появилось больше желающих принимать участие в мероприятиях именно из-за своих личных интересов, но с другой, очень распространены теперь корыстные цели псевдоучастия ради рейтинга» (бак., 2 курс, 20 лет); «Я занимаюсь внеучебной деятельностью. Это помогает отвлечься и завести новых друзей, не связанных с обычной учебной деятельностью» (бак., 3 курс, 21 год).

В отличие от производства частных благ, уровень и качество предоставления образовательной услуги будут зависеть от степени вовлеченности самого потребителя в процесс получения услуги. При этом изменения, которые происходят на рынке образовательных услуг, могут определять и трансформировать поведение самих потребителей. Так, среди наиболее существенных институциональных изменений, которые повлияли на образовательный процесс в вузах, студенты отметили прежде всего введение балльно-рейтинговой оценки знаний (*Вольчик и др., 2015. С. 123*). Это изменение оказало двойственное влияние на студентов. С одной стороны, эта система мотивирует студентов «к регулярной подготовке к занятиям», позволяет «организовать свою схему работы в течение семестра» и «отслеживать свою успеваемость» – «повышается объективность оценки полученных знаний студентом и за экзамен можно получить дополнительные баллы к тем, которые набраны за семестр» (маг., 1 курс, 21 год). С другой стороны, эта система создает «нездоровую конкуренцию между студентами», «происходит битва за баллы», преподаватели не всегда ведут систему учета баллов в течение семестра – «сухой подход к делу и незаинтересованность в том, чтобы студенты вынесли знания» (бак., 2 курс, 19 лет).

Следующим значимым изменением, которое влияет на поведение студентов, стал переход на двухуровневую систему «бакалавр–магистр». Эта система, по мнению студентов, ориентирована на «тех, кто не хочет учиться, а планирует идти работать», «позволяет получить некоторую основу знаний». В то же время для большинства работодателей эта система представляет собой незавершенный процесс обучения, поэтому «очень сложно после бакалавриата найти достойную работу», «считается, что бакалавриат – это «недовысшее» образование, какой-то промежуточный этап, который подразумевает дальнейшее обучение» (бак., 4 курс, 21 год).

Неоднозначными для студентов остаются влияние ЕГЭ, а также введение пороговых баллов при поступлении в вуз: «у людей из небольших городов появилась возможность поступить в любой вуз России» (бак., 3 курс, 21 год); «с одной стороны, гарантирует прозрачность, с другой стороны, остается коррупция на уровне школы, и этот студент занимает места более одаренных школьников» (бак., 3 курс, 20 лет).

Особую роль для студентов играет внедрение проверки работ по системе «Антиплагиат». Студенты могут адаптироваться к этому изменению двумя способами: «заставляет писать более качественные работы, посвящать больше этому времени» и «студенты придумывают, как обойти систему, обращаются за платными услугами по написанию подобных работ, перефразируют» (бак., 4 курс, 21 год).

Кроме того, к значимым институциональным изменениям, которые оказывают влияние на учебный процесс, студенты относят информатизацию образования, повышенные стипендии за достижения в научной, общественной или спортивной жизни, распространение индивидуальных траекторий обучения и др. (*Вольчик и др., 2015. С. 123*).

Анализ глубинных интервью студентов, отражающих способы и механизмы адаптации респондентов к институциональным изменениям, реализуемым в системе

высшего образования, позволил выделить две формы адаптивного поведения: через послушание (75% студентов) и через ограниченную рациональность (25%). Целью поступления студента в вуз является получение высшего образования или так называемой корочки, что побуждает студентов принимать и выполнять условия, которые выдвигает вуз в ходе учебного процесса – *«приходится адаптироваться. Я ведь все-таки хочу получить диплом о высшем образовании»* (бак., 3 курс, 20 лет); *«поведение меняется в сторону ослабления мотивации к учебе, учусь, потому что надо, а не потому что интересно, балльно-рейтинговая система отбивает всякое внутреннее желание к обучению. Адаптируюсь путем действия в рамках и правилах данной системы, подчинение системе»* (бак., 4 курс, 21 год). Студенты, адаптирующиеся через послушание, отмечают снижение мотивации к образовательной деятельности, а среди препятствий, мешающих качественному высшему образованию выделяют такие как высокая стоимость обучения (50%), коррупция в образовании (70%), некомпетентность или незаинтересованность преподавателей (70%), личное отношение студента к учебному процессу (60%), невысокие стипендии и др. Среди главных качеств (принципов), помогающих адаптироваться к изменениям, студенты отмечают посещение занятий, обучение, саморазвитие, ответственность, честность, борьбу с ленью и др. 25% студентов адаптируются к институциональным изменениям в учебном процессе через ограниченную рациональность. Так, например, респонденты отмечают: *«не можешь изменить ситуацию – поменяй отношение к ней. Я должен взять все от преподавателей и независимо от их поведения, что могу, возьму. Я не адаптируюсь, а действую»* (бак., 3 курс, 21 год); *«я не проявляю инициативу, инициатива наказуема, я ожидаю»* (маг., 1 курс, 21 год); *«в университете можно выкрутиться из любой ситуации, преподаватели пойдут на встречу»* (бак., 4 курс, 20 лет).

Среди принципов, которые помогают адаптироваться к изменениям, студенты, проявляющие ограниченную рациональность, выделяют упорство, использование всех возможностей, саморазвитие, ответственность, стремление к образованию, хитрость. Среди факторов, препятствующих получению качественного образования, они также выделяют некомпетентность преподавателей (60%), отсутствие мотивации к обучению (70%), недостаток практических курсов (50%), платное обучение (40%) и др.

Проведенный анализ наиболее значимых институциональных изменений для студентов, а также форм адаптивного поведения респондентов, свидетельствует об изменении поведения студентов – *«если раньше студент жил от сессии до сессии, то сейчас он живет от семинара к семинару. Все систематически готовят доклады, презентации...»* (бак., 4 курс, 21 год). В то же время выявляется сложность адаптации студентов к постоянно меняющимся правилам, что ухудшает качество учебного процесса и приводит к снижению образовательного уровня студентов: *«все так быстро меняется, что и преподаватели, и студенты в недоумении. Преподаватели вынуждены заполнять миллион бумаг, отчетностей, делать публикации, создавать новые карты дисциплины, что у них не хватает сил и желания преподавать, то есть заниматься своей основной деятельностью. Студентам тоже очень сложно адаптироваться к частым изменениям, поэтому не усваивается часть материала, а часто и желание стараться пропадает»* (бак., 3 курс, 19 лет).

### **Заключительные замечания**

Университеты сегодня вынуждены принимать ценности и механизмы управления, свойственные бизнес-организациям, с тем чтобы иметь возможность соответствовать требованиям, которые предъявляет государство, несмотря на то, что эти требования зачастую расходятся с фундаментальными ценностями высшей школы. Государственные высшие учебные заведения должны расширять доступ к образовательным услугам, повышать качество образования, снижать издержки, применяя при этом инновационные технологии (Gumpert, 2000. P. 86), и все это одновременно. Академические



свободы в рамках такого подхода нельзя заменить бизнесэтикой или корпоративной культурой, что приводит к дисфункции неформальных институтов и нарушает взаимодействия в коллективах.

Система высшего образования стала слишком масштабной и сложной, а так как государство зачастую не имеет возможности полностью ее финансировать, университеты вынуждены искать ресурсы на стороне. Как только запускается поиск альтернативных источников финансирования, начинают работать принципы, заимствованные университетами у частного сектора экономики. Эти принципы подразумевают создание и использование дополнительных внутренних механизмов контроля, мониторинга и оценки эффективности деятельности сотрудников вузов. Между тем, государственный контроль не ослабевает. Получается, что создаются квазирыночные условия, когда рыночные по своей природе механизмы управления нацелены на решение государственных задач (*Naidoo, 2008; Naidoo et al., 2011. P. 1144–1145*).

Вопрос автономии университетов остается сегодня одним из наиболее актуальных в сфере высшего образования. Современная концепция университета отражает идею о том, что университет заслуживает особого статуса в отношении автономии и академических свобод, но автономия может быть только реальной или только формальной. Академические свободы, подразумевающие, что ученые могут осуществлять образовательную и исследовательскую деятельность, не опасаясь вторжения или наказания со стороны вышестоящего руководства, являются неотъемлемым элементом самостоятельности университета (*Enders, 2006; Enders et al., 2013*).

Согласно Бурдье, высшее образование – это сфера с высокой степенью автономности от государства, где создается собственная организационная культура, состоящая из ценностей и поведенческих моделей, которые не зависят от процессов, происходящих в политической и экономической сферах. Именно тот факт, что университет выполняет функции социальной репродукции общества, поддерживает трехстороннее общественное соглашение (*social compact*) «государство–университет–общество» (*Enders et al., 2013. P. 7*), оправдывает необходимость предоставления университетам автономии (*Bourdieu, 1988*). Тем временем вышеупомянутое общественное соглашение в течение последних десятилетий постепенно ослаблялось, особый статус университетов теперь не воспринимается как нечто непререкаемое. Общемировые тенденции таковы, что университеты становятся больше, образование дорожает, становится менее элитарным, при этом политическое и экономическое давление со стороны государства нарастает (*Enders et al., 2013. P. 8*).

Актеры российской системы образования демонстрируют различные модели поведения в зависимости от того, с какими рабочими правилами они сталкиваются в рамках транзакций и как они интерпретируют эти правила. Изменения институциональной структуры имеют кумулятивный характер, однако в силу институциональной инерции, сохраняются гибридные формы координации и, как следствие, гибридные формы экономического поведения. Формы оппортунизма, послушания и ограниченной рациональности, выявленные в ходе нашего исследования, могут восприниматься как адаптивная реакция акторов на изменения рабочих правил.

Социальная значимость и специфика организационной культуры в учреждениях высшего образования связаны с эволюционно сложившимися социальными ценностями и институтами. Однако в ходе реформ не все акторы понимают и правильно интерпретируют меры регулирования и управленческие решения, что также является негативным фактором формирования эффективных (позволяющих осуществлять транзакции с меньшими издержками и увеличивать регулярность транзакций) действующих правил. Таким образом, недостаточно просто поставить под сомнение правильность попыток институциональных преобразований, подобных осуществляемым на протяжении последних лет в отечественной системе высшего образования, которую стараются полностью перевести на рыночные рельсы при фактическом навязывании за-

конодательных реформ «сверху». Обязательная организация публичных дискуссий с вовлечением в процессы реформирования самих представителей сообществ, образующих систему образования, является необходимым условием спасения высшего образования. При этом регулярные качественные исследования, фокусирующиеся на восприятии акторами сферы образования происходящих институциональных изменений, должны служить инструментом для лучшего понимания не только того, «что есть», но и того, «как должно быть» – как должны разрабатываться и реализовываться неизбежные и важные реформы, соответствующие вызовам времени и модернизации экономики и общества.

#### ЛИТЕРАТУРА

Балацкий Е.В. (2014а). Синдром аритмии реформ в системе высшего образования // *Журнал Новой экономической ассоциации*, № 4, с. 111–140 (<http://www.econorus.org/geres/journal/2014-24-111-140r.pdf>).

Балацкий Е.В. (2014b). Как из высшего образования в России раздули пузырь // *Проблемы управления в социальных системах*, т. 11, № 7, с. 56–82.

Вольчик В.В., Зотова Т.А., Филоненко Ю.В., Фурса Е.В., Кривошеева-Медянцова Д.Д. (2015). Идентификация направлений институциональных изменений в сфере российского высшего образования // *Вопросы регулирования экономики (Journal of Economic Regulation)*, т. 6, № 2, с. 114–131.

Вольчик В.В., Посухова О.Ю. (2016). Прекариат и профессиональная идентичность в контексте институциональных изменений // *Terra Economicus*, т. 14, № 2. DOI: 10.18522/2073-6606-2016-14-2-159-173.

Дорохина О., Левинский Д. (2016). Как поработал Дмитрий Ливанов // *Коммерсантъ*, 19 августа ([http://www.kommersant.ru/doc/3069339?utm\\_source=kommersant&utm\\_medium=all&utm\\_campaign=spec](http://www.kommersant.ru/doc/3069339?utm_source=kommersant&utm_medium=all&utm_campaign=spec)).

Ефимов В.М. (2016). Экономическая наука под вопросом: иные методология, история и исследовательские практики: Монография. М.: Курс, НИЦ ИНФРА-М, 352 с.

Клямкин И.М., Тимофеев Л. (2000). Теневая Россия: экономико-социологическое исследование. М.: Российский гос. гуманитарный университет, 595 с.

Курбатова М.В. (2016). Реформа высшего образования как институциональный проект российской бюрократии: содержание и последствия // *Мир России*, № 4, с. 59–86.

Курбатова М.В., Апарина Н.Ф., Донова И.В., Каган Е.С. (2014). Формализация деятельности преподавателя и эффективность деятельности вузов // *Terra Economicus*, т. 12, № 4, с. 33–51.

Стэндинг Г. (2014). Прекариат: новый опасный класс. М.: Ад Маргинем Пресс.

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

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

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

Фурса Е.В., Оганесян А.А., Устинов Д.Ю. (2016). Высшее образование и государственные реформы: качественный анализ / *Сборник докладов и выступлений участников Всероссийской научной конференции «Междисциплинарность в современном социально-гуманитарном знании»* (22–23 июня 2016, Ростов-на-Дону). Ростов-н/Д: Издательство ЮФУ.

Bollag B. (1990). In Both East and West, Reunification Will Bring Big Challenges to German Higher Education // *Chronicle of Higher Education*, vol. 37, no. 5, A1.

Bourdieu P. (1988). *Homo academicus*. Cambridge: Polity Press.

Chavance B. (2012). John Commons's organizational theory of institutions: a discussion // *Journal of Institutional Economics*, vol. 8, no. 1, pp. 27–47 (doi:10.1017/S1744137411000336).

Commons J.R. (1998). Investigational Economics / In: *Samuels W.J. (ed.) Research in the History of Economic Thought and Methodology. Archival Supplement 7.* Greenwich, Connecticut: JAI Press Inc., pp. 39–326.

Commons J.R. (2012). Institutional Economics // *Terra Economicus*, vol. 10, no. 3, pp. 69–76 (<http://ecsocman.hse.ru/data/2012/11/20/1251380341/journal10.3.1-7.pdf>). (In Russian.)

Dagevos H. (2005). Consumers as four-faced creatures. Looking at food consumption from the perspective of contemporary consumers // *Appetite*, vol. 45, no. 1, pp. 32–39.

Dequech D. (2013). Economic Institutions: explanations for conformity and room for deviation // *Journal of Institutional Economics*, vol. 9, no. 1, pp. 81–108.

Dewey J. (1922). *Human Nature and Conduct: An Introduction to Social Psychology.* New York: Henry Holt.

Enders J. (2006). The academic profession / In: *Forest J.J.F. and Altbach P. (eds.) International handbook of higher education.* Dordrecht: Springer, pp. 5–22.

Enders J., De Boer H. and Weyer E. (2013). Regulatory autonomy and performance: The reform of higher education re-visited // *Higher Education*, vol. 65, no. 1, pp. 5–23.

Foss N.J. and Weber L. (2016a). Moving opportunism to the back seat: Bounded rationality, costly conflict, and hierarchical forms // *Academy of Management Review*, vol. 41, no. 1, pp. 61–79.

Foss N.J. and Weber L. (2016b). Expand Bounded Rationality, but Don't Throw Opportunism Out of the Car and Under the Bus: A Reply to Lumineau and Verbeke // *Academy of Management Review*, vol. 41, no.4, pp. 741–744.

Fry M. and Polonsky M.J. (2004). Examining unintended consequences of marketing // *Journal of Business Research*, vol. 57, pp. 1303–1306.

Gigerenzer G. (2003). Why does framing influence judgment? // *Journal of General Internal Medicine*, vol. 18, pp. 960–961.

Gruchy A.G. (1947). *Modern Economic Thought. The American Contribution.* New York: Prentice-Hall, Inc.

Guba E. and Lincoln Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research / In: *Denzin N.K. and Lincoln Y.S. (eds.) Handbook of Qualitative Research.* London: Sage, pp. 105–117.

Gumport P.J. (2000). Academic restructuring: Organizational change and institutional imperatives // *Higher education*, vol. 39, no. 1, pp. 67–91.

Hall W.A. (2013). Consumerism and consumer complexity: Implications for university teaching and teaching evaluation // *Nurse education today*, vol. 33, no. 7, pp. 720–723.

Hochstettler T.J. (2004). Aspiring to Steeples of Excellence at German Universities // *Chronicle of Higher Education*, vol. 50, no. 47, B10.

Hodgson G.M. (2000). What is the essence of institutional economics? // *Journal of Economic Issues*, vol. 34, issue 2.

Hodgson G.M. (2013). *From Pleasure Machines to Moral Communities: An Evolutionary Economics without Homo economicus.* Chicago and London: The Chicago University Press.

Kivistö J. (2008). An assessment of agency theory as a framework for the government–university relationship // *Journal of Higher Education Policy and Management*, vol. 30, no. 4, pp. 339–350.

Kruecken G. (2003). Mission Impossible? Institutional Barriers to the Diffusion of the «Third Academic Mission» at German Universities // *International Journal of Technology Management. Inderscience Publishers*, vol. 25, no. 1–2, pp. 18–33.

Kvale S. (1996). *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing.* Thousand Oaks: Sage.

Lumineau F. and Verbeke A. (2016). Let's Give Opportunism the Proper Back Seat // *Academy of Management Review*, vol. 41, no. 4, pp. 739–754.

Mirowski Ph. (1987). The Philosophical Bases of Institutionalist Economics // *Journal of Economic Issues*, 21, pp. 1001–1038. Reprinted in: *Lavoie D. (ed.) (2005). Economics and Hermeneutics.* Taylor and Francis e-Library, pp. 74–110.

- Muscio A., Quaglione D. and Ramaciotti L. (2016). The effects of university rules on spin-off creation: The case of academia in Italy // *Research Policy*, vol. 45, no. 7, pp. 1386–1396.
- Naidoo R. (2008). The competitive state and the mobilised market: higher education policy reform in the United Kingdom (1980–2007) // *Critique Internationale*, vol. 39, April/June, pp. 47–65.
- Naidoo R., Shankar A. and Veer E. (2011). The consumerist turn in higher education: Policy aspirations and outcomes // *Journal of Marketing Management*, vol. 27, no. 11–12, pp. 1142–1162.
- Parada J.J. (2006). A pragmatic institutional economics approach to economic development and institutions: The case of Colombia. *Dissertation ... presented in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy*. Kansas City, Missouri: University Of Missouri-Kansas City.
- Rutherford M. (2011). *The Institutional Movement in American Economics, 1918–1947: Science and Social Control*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rutherford M. (2012). Field, Undercover, and Participant Observers in US Labor Economics, 1900–1930 / In: *Maas H. and Morgan M. (eds.) Histories of Observation in Economics. Supplement to volume 44, History of Political Economy*. Durham, NC: Duke University Press, pp. 179–199.
- Schmid A.A. (2004). *Conflict and Cooperation: Institutional and Behavioral Economics*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Simon H.A. (1990). Invariants of human behavior // *Annual Review of Psychology*, vol. 41, pp. 1–19.
- Simon H.A. (1997). *An empirically based microeconomics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stanfield J.R. (1999). The Scope, Method, and Significance of Original Institutional Economics // *Journal of Economic Issues*, vol. XXXIII, no. 2, pp. 231–255.
- Varghese N.V. (2013). Governance Reforms in Higher Education: A Study of Selected Countries in Africa // *IIEP/SEM334/Theme paper*, April ([http://www.iiep.unesco.org/sites/default/files/governance\\_reforms\\_in\\_he\\_paper\\_pf.pdf](http://www.iiep.unesco.org/sites/default/files/governance_reforms_in_he_paper_pf.pdf)).
- Weber L. (2005). Nature and Scope of Public Responsibility for Higher Education and Research / In: *Weber L. and Bergan S. (eds.) The Public Responsibility for Higher Education and Research*. Strasbourg: Council of Europe, pp. 29–43.
- Weber L. and Mayer K.J. (2014). Transaction cost economics and the cognitive perspective: Untangling the impact of informational and interpretive uncertainty on governance choice // *Academy of Management Review*, vol. 39, pp. 344–363.
- White N.R. (2007). The customer is always right? Student discourse about higher education in Australia // *Higher Education*, vol. 54, pp. 593–604.
- Whitford A.B. (2006). Unitary, divisional, and matrix forms as political governance systems // *Journal of Management Governance*, vol. 10, pp. 435–454.
- Williamson O.E. (1985). *The economic institutions of capitalism*. New York: Free Press.
- Williamson O.E. (2000). The new institutional economics: Taking stock, looking ahead // *Journal of Economic Literature*, vol. 38, pp. 595–613.

## REFERENCES

- Balatsky E.V. (2014a). Arrhythmia Syndrome in the field of Higher Education. *Journal of New Economic Association*, no. 4, pp. 111–140, (<http://www.econorus.org/repec/journal/2014-24-111-140r.pdf>). (In Russian).
- Balatsky E.V. (2014b). How they blew the bubble with Russian Higher Education. *Management problems in social systems*, vol. 11, no. 7, pp. 56–82. (In Russian).
- Dorokhina O. and Levinsky D. (2016). How Dmitry Livanov worked. *Kommersant*, August 19 ([http://www.kommersant.ru/doc/3069339?utm\\_source=kommersant&utm\\_medium=all&utm\\_campaign=spec](http://www.kommersant.ru/doc/3069339?utm_source=kommersant&utm_medium=all&utm_campaign=spec)). (In Russian.)

Fursa E.V., Oganesyanyan A.A. and Ustinov D.Yu. (2016). Higher Education and State Reforms: Qualitative Analysis. *Bulletin of the All-Russian Conference «Interdisciplinarity in the modern Humanities and Social Sciences»*, Rostov-on-Don: Southern Federal University Publ. (In Russian.)

Klyamkin I.M. and Timofeev L. (2000). *Russia in Shadow: economic and social study*. Moscow: Russian State Humanitarian University Publ. (In Russian.)

Kurbatova M. (2016). Higher Education Reform as an Institutional Project of the Russian Bureaucracy: the Content and the Outcomes. *The Universe of Russia*, no. 4, pp. 59–86. (In Russian.)

Kurbatova M.V., Aparina N.F., Donova I.V. and Kagan E.S. (2014). Lecturer activity formalization and the universities activity effectiveness. *Terra Economicus*, vol. 12, no. 4, pp. 33–51. (In Russian.)

Standing G. (2011). *The precariat: The new dangerous class*. Moscow: AD Marginem Press. (In Russian.)

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

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

Volchik V.V. and Posukhova O.Yu. (2016). Precarity and professional identity in the context of institutional change. *Terra Economicus*, vol. 14, no. 2, pp. 159–173. (In Russian.)

Volchik V.V., Zotova T.A., Filonenko Yu. V., Fursa E.V. and Krivosheeva-Medyantseva D.D. (2015). Identifying a Framework of Institutional Change in the Field of Higher Education in Russia. *Journal of Economic Regulation*, vol. 6, no. 2, pp. 114–131. (In Russian.)

Williamson O. (1993). Behavioral Assumptions. *THESIS*, issue 3, pp. 39–49. (In Russian.) [English version: Williamson O. (1985). Behavioral Assumptions / In: Williamson O. *The Economic Institutions of Capitalism. Firms, Markets, Relational Contracting*. N.Y.: The Free Press, p.44–52.]

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

Bollag B. (1990). In Both East and West, Reunification Will Bring Big Challenges to German Higher Education. *Chronicle of Higher Education*, vol. 37, no. 5, A1.

Bourdieu P. (1988). *Homo academicus*. Cambridge: Polity Press.

Chavance B. (2012). John Commons's organizational theory of institutions: a discussion. *Journal of Institutional Economics*, vol. 8, no. 1, pp. 27–47 (doi:10.1017/S1744137411000336).

Commons J.R. (1998). Investigational Economics / In: *Samuels W.J. (ed.) Research in the History of Economic Thought and Methodology*. Archival Supplement 7. Greenwich, Connecticut: JAI Press Inc., pp. 39–326.

Commons J.R. (2012). Institutional Economics. *Terra Economicus*, vol. 10, no. 3, pp. 69–76 (<http://ecsocman.hse.ru/data/2012/11/20/1251380341/journal10.3.1-7.pdf>). (In Russian.)

Dagevos H. (2005). Consumers as four-faced creatures. Looking at food consumption from the perspective of contemporary consumers. *Appetite*, vol. 45, no. 1, pp. 32–39.

Dequech D. (2013). Economic Institutions: explanations for conformity and room for deviation. *Journal of Institutional Economics*, vol. 9, no. 1, pp. 81–108.

Dewey J. (1922). *Human Nature and Conduct: An Introduction to Social Psychology*. New York: Henry Holt.

Enders J. (2006). The academic profession / In: *Forest J.J.F. and Altbach P. (eds.) International handbook of higher education*. Dordrecht: Springer, pp. 5–22.

Enders J., De Boer H. and Weyer E. (2013). Regulatory autonomy and performance: The reform of higher education re-visited. *Higher Education*, vol. 65, no. 1, pp. 5–23.

Foss N.J. and Weber L. (2016a). Moving opportunism to the back seat: Bounded rationality, costly conflict, and hierarchical forms. *Academy of Management Review*, vol. 41, no. 1, pp. 61–79.

Foss N.J. and Weber L. (2016b). Expand Bounded Rationality, but Don't Throw Opportunism Out of the Car and Under the Bus: A Reply to Lumineau and Verbeke. *Academy of Management Review*, vol. 41, no. 4, pp. 741–744.

Fry M. and Polonsky M.J. (2004). Examining unintended consequences of marketing. *Journal of Business Research*, vol. 57, pp. 1303–1306.

Gigerenzer G. (2003). Why does framing influence judgment? *Journal of General Internal Medicine*, vol. 18, pp. 960–961.

Gruchy A.G. (1947). *Modern Economic Thought. The American Contribution*. N.Y.: Prentice-Hall, Inc.

Guba E. and Lincoln Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research / In: Denzin N.K. and Lincoln Y.S. (eds.) *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage, pp. 105–117.

Gumport P.J. (2000). Academic restructuring: Organizational change and institutional imperatives. *Higher education*, vol. 39, no. 1, pp. 67–91.

Hall W.A. (2013). Consumerism and consumer complexity: Implications for university teaching and teaching evaluation. *Nurse education today*, vol. 33, no. 7, pp. 720–723.

Hochstetler T.J. (2004). Aspiring to Steeples of Excellence at German Universities. *Chronicle of Higher Education*, vol. 50, no. 47, B10.

Hodgson G.M. (2000). What is the essence of institutional economics? *Journal of Economic Issues*, vol. 34, issue 2.

Hodgson G.M. (2013). *From Pleasure Machines to Moral Communities: An Evolutionary Economics without Homo economicus*. Chicago and London: The Chicago University Press.

Kivistö J. (2008). An assessment of agency theory as a framework for the government–university relationship. *Journal of Higher Education Policy and Management*, vol. 30, no. 4, pp. 339–350.

Kruecken G. (2003). Mission Impossible? Institutional Barriers to the Diffusion of the «Third Academic Mission» at German Universities. *International Journal of Technology Management. Inderscience Publishers*, vol. 25, no. 1–2, pp. 18–33.

Kvale S. (1996). *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: Sage.

Lumineau F. and Verbeke A. (2016). Let's Give Opportunism the Proper Back Seat. *Academy of Management Review*, vol. 41, no. 4, pp. 739–754.

Mirowski Ph. (1987). The Philosophical Bases of Institutional Economics. *Journal of Economic Issues*, 21, pp. 1001–1038. Reprinted in: Lavoie D. (ed.) (2005). *Economics and Hermeneutics*. Taylor and Francis e-Library, pp. 74–110.

Muscio A., Quaglione D. and Ramaciotti L. (2016). The effects of university rules on spinoff creation: The case of academia in Italy. *Research Policy*, vol. 45, no. 7, pp. 1386–1396.

Naidoo R. (2008). The competitive state and the mobilised market: higher education policy reform in the United Kingdom (1980–2007). *Critique Internationale*, vol. 39, April/June, pp. 47–65.

Naidoo R., Shankar A. and Veer E. (2011). The consumerist turn in higher education: Policy aspirations and outcomes. *Journal of Marketing Management*, vol. 27, no. 11–12, pp. 1142–1162.

Parada J.J. (2006). A pragmatic institutional economics approach to economic development and institutions: The case of Colombia. *Dissertation ... presented in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy*. Kansas City, Missouri: University Of Missouri-Kansas City.

Rutherford M. (2011). *The Institutional Movement in American Economics, 1918–1947: Science and Social Control*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rutherford M. (2012). Field, Undercover, and Participant Observers in US Labor Economics, 1900–1930 / In: Maas H. and Morgan M. (eds.) *Histories of Observation in Economics. Supplement to volume 44, History of Political Economy*. Durham, NC: Duke University Press, pp. 179–199.

*Schmid A.A.* (2004). *Conflict and Cooperation: Institutional and Behavioral Economics*. Oxford: Blackwell Publishing.

*Simon H.A.* (1990). Invariants of human behavior. *Annual Review of Psychology*, vol. 41, pp. 1–19.

*Simon H.A.* (1997). *An empirically based microeconomics*. Cambridge: Cambridge University Press.

*Stanfield J.R.* (1999). The Scope, Method, and Significance of Original Institutional Economics. *Journal of Economic Issues*, vol. XXXIII, no. 2, pp. 231–255.

*Varghese N.V.* (2013). Governance Reforms in Higher Education: A Study of Selected Countries in Africa. *IIEP/SEM334/Theme paper*, April ([http://www.iiep.unesco.org/sites/default/files/governance\\_reforms\\_in\\_he\\_paper\\_pf.pdf](http://www.iiep.unesco.org/sites/default/files/governance_reforms_in_he_paper_pf.pdf)).

*Weber L.* (2005). Nature and Scope of Public Responsibility for Higher Education and Research / In: *Weber L. and Bergan S. (eds.) The Public Responsibility for Higher Education and Research*. Strasbourg: Council of Europe, pp. 29–43.

*Weber L. and Mayer K.J.* (2014). Transaction cost economics and the cognitive perspective: Untangling the impact of informational and interpretive uncertainty on governance choice. *Academy of Management Review*, vol. 39, pp. 344–363.

*White N.R.* (2007). The customer is always right? Student discourse about higher education in Australia. *Higher Education*, vol. 54, pp. 593–604.

*Whitford A.B.* (2006). Unitary, divisional, and matrix forms as political governance systems. *Journal of Management Governance*, vol. 10, pp. 435–454.

*Williamson O.E.* (1985). *The economic institutions of capitalism*. New York: Free Press.

*Williamson O.E.* (2000). The new institutional economics: Taking stock, looking ahead. *Journal of Economic Literature*, vol. 38, pp. 595–613.