

Методология изучения вузовских образовательных общностей как основа концепции взаимодействия в университетском научном пространстве

Дмитрий Юрьевич Нархов 

Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина,
Екатеринбург, Россия

Контакт для переписки: d_narkhov@mail.ru 

Аннотация. Неоднозначность процесса и результатов реформирования российской и университетской науки, наличие множества несоответствий, неравенств и противоречий в этой сфере и необходимость выведения научно-исследовательской деятельности на качественно новый уровень актуализируют потребность изучения вузовских образовательных общностей и отношений между ними. Выдвигается гипотеза о недостаточной готовности университетской науки и ее основных акторов — научно-педагогических работников (НПР), студентов и административно-управленческих работников (АУР) к реализации функций обеспечения ключевых задач устойчивого развития социума. В качестве инструмента преодоления противоречий между ними и нового способа организации взаимодействия вузовских образовательных общностей предлагается организация университетского научного пространства в виде научной экосистемы. Цель статьи — определить методологические подходы изучения вузовских образовательных общностей и взаимодействия между ними в университетском научном пространстве. Впервые в качестве доминирующих методологических подходов предлагается использовать в комплексе общностный, ресурсный и типологический подходы. Даются их определения, приводятся характеристики исходных теорий, предлагаются принципы и правила изучения общностей НПР, студенчества и АУР и их взаимодействия в рамках названных подходов. Делается вывод о возможности их использования в качестве основы методологической программы исследования вузовских образовательных общностей и их взаимодействия как особого ресурса развития науки в высшем образовании области (региона) и федерального округа (макрорегиона).

Ключевые слова: доминирующие методологические подходы, вузовские образовательные общности, университетская наука, ресурсный потенциал, социальные типы, типы социального, концепция взаимодействия общностей, научная экосистема

Цитирование: Нархов Д. Ю. 2024. Методология изучения вузовских образовательных общностей как основа концепции взаимодействия в университетском научном пространстве // Вестник Тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования. Том 10. № 4 (40). С. 53–76. <https://doi.org/10.21684/2411-7897-2024-10-4-53-76>

Поступила 26.08.2024; одобрена 19.11.2024; принята 19.11.2024

Methodology for studying university educational communities as the basis for the interaction within the academic space at universities

Dmitry Yu. Narkhov✉

Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin,
Yekaterinburg, Russia
Corresponding author: d_narkhov@mail.ru✉

Abstract. The relevance of studying university educational communities of higher education is determined by several factors. They include the ambiguity of reforming Russian and university academia, as well as the presence of many inconsistencies, inequalities, and contradictions within this field. This explains the need to bring research activities to a qualitatively new level. A hypothesis is put forward about the insufficient readiness of university research and its main actors — research and teaching workers (RTW), students and administrative and managerial workers (AMW) — to implement the functions of ensuring the key tasks of sustainable development of society. As a tool for overcoming the contradictions between them and a new way of organizing the interaction of university educational communities, the organization of the university scientific space in the form of a scientific ecosystem is proposed. This article aims to determine the methodological approaches to studying university educational communities and the interaction between them in the university academic space. The methods under study are the community, resource, and typological approaches. Their definitions are given, characteristics of the initial theories are presented, principles and rules for studying the communities of the RTW, students and AMW and their interaction within the framework of the named

approaches are proposed. The results show their possible use as a foundation for a methodological program for studying educational communities and their interaction at universities as a special resource for developing research in higher education of the region and federal district (macroregion).

Keywords: dominant methodological approaches, scientific and educational communities, university research, resource potential, social types, types of social, concept of interaction of communities, scientific ecosystem

Citation: Narkhov, D. Yu. (2024). Methodology for studying university educational communities as the basis for the interaction within the academic space at universities. *Tyumen State University Herald. Social, Economic, and Law Research*, 10(4), 53–76. <https://doi.org/10.21684/2411-7897-2024-10-4-53-76>

Received Aug. 26, 2024; Reviewed Nov. 19, 2024; Accepted Nov. 19, 2024

Введение

Актуальность исследования обусловлена несколькими факторами, среди которых ведущими нужно признать следующие.

1. Место образовательных общностей вузов в социальном пространстве страны: общности НПР как основного генератора и транслятора научного знания, студенчества — как интеллектуального авангарда молодежи, общности АУР как центрального звена, организующего научные и образовательные процессы в вузах и взаимодействия между общностями, а также связывающего запросы общества (государства, работодателей, семьи и др.) и системы высшего образования.
2. Значительная численность вузовских общностей, в сумме более 4,5 млн чел.
3. Сложность и противоречивость их функционирования и взаимодействия в университетском научном пространстве.
4. Место университетов в регионах и вузовской науки в социально-экономическом развитии областей и макрорегионов, их особая роль в регулировании социально-профессиональной структуры.
5. Глубокая дифференцированность и неоднородность как самих образовательных общностей, так и их ресурсов, которые могут быть привлечены для развития вузовской науки.

Продолжающийся процесс реформирования академической и высшей школы заставляет обратиться к изучению комплексов вузовских противоречий, сложившихся в системе российской высшей школы и негативно влияющих на состояние и результативность университетской научно-исследовательской деятельности. Более всего в такую деятельность включены три вузовские образовательные общности, которые автор считает основными. Это общности НПР, студенчества и АУР. Их определения нами сформулированы в работе [Нархов, 2024а]. В качестве научно-образовательных общностей мы рассматриваем подобиности названных общностей, выделяемые на ос-

новании включенности в непосредственную научно-исследовательскую деятельность в любом из качеств — участника (исполнителя) НИР, руководителя, менеджера, администратора и т. д.

Центральная проблема, определившая необходимость масштабного исследования, заключается в противоречии между состоянием ресурсного потенциала вузовских образовательных общностей области и федерального округа и ограниченными условиями и возможностями реального и потенциального взаимодействия этих общностей для мобилизации их усилий в целях управления ресурсами развития университетской науки в сочетании с необходимостью решения задач устойчивого развития страны на региональном и макрорегиональном уровне. [Нархов, 2024а, с. 12].

Эта проблема идентифицирована как состояние (не)готовности университетской науки и ее центрального актора, общности НПР, к осуществлению функции обеспечения ключевых задач устойчивого развития страны, ее федеральных округов и регионов¹. На современном этапе возможны лишь отдельные (хотя и существенные) достижения в конкретных исследовательских областях и (или) вузах, их реализующих.

В существующей системе высшего образования возможно лишь улучшение отдельных количественно-качественных показателей деятельности вузовских образовательных общностей. Достижение фундаментального прорыва, на реализацию которого нацелены проект «Наука и университеты»², программа «Приоритет 2030»³ и ряд других стратегических документов, возможно лишь при обеспечении нового качественного состояния развития университетской науки в макрорегионах. В качестве инструмента достижения такого состояния можно предложить концепцию взаимодействия вузовских образовательных общностей в научном пространстве макрорегиона, основанную на научной деятельности как центрального элемента социального пространства региональных вузов. Эта концепция допускает организацию университетского научного пространства в виде научной экосистемы, эмерджентные свойства которой создают эффект стратегического ресурса развития научных исследований в высшей школе.

Ситуация межобщностного разрыва [Бабинцев, 2017] в сфере научной деятельности ставит вопрос о необходимости построения методологического основания для изучения их взаимодействия и преодоления этой разрозненности.

Цель статьи — разработка методологических положений (подходов, принципов, правил), позволяющих теоретически обосновать концепцию взаимодействия образовательных общностей в вузах как стратегического ресурса развития в них научных исследований.

¹ О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации: Указ Президента Российской Федерации от 28.02.2024 № 145 // Официальное опубликование правовых актов. <https://clck.ru/3DuF87> (дата обращения: 12.08.2024).

² Национальный проект «Наука и университеты» // Национальные проекты. <https://clck.ru/3DuFDH> (дата обращения: 12.08.2024).

³ Программа «Приоритет 2030». <https://priority2030.ru/analytics> (дата обращения: 12.08.2024).

Методы

Многообразие проблем функционирования, специфики структуры, способов и результатов взаимодействия вузовских образовательных общностей в научном пространстве требует обращения к широкому спектру теорий, связанных с их изучением.

Основной метод исследования — анализ методологических подходов, базирующихся на специальных социологических теориях, используемых для исследования проблем высшей школы и науки, который позволил объединить часть из них в три группы.

Это доминирующие (общностный, ресурсный, типологический), сопутствующие (системный, экосистемный, структурно-функциональный, институциональный, деятельностный) и дополнительные (темпоральный и сетевой) подходы. Среди сопутствующих нами выделяется в качестве особенно значимого для нашего исследования экосистемный подход. Исследование взаимодействия общностей НПП, студенчества и АУР для развития вузовской науки в сочетании с участием в научном сопровождении задач устойчивого развития страны, ее макрорегионов и регионов продиктовало необходимость избрания в качестве доминирующих трех названных выше подходов.

Результаты и обсуждение

Методологическое знание служит для определения способов получения научного знания — от эмпирического факта до закономерностей, оформленных в виде социологических теорий. Методологический уровень социологического познания является специфической формой научного знания, связывающего теоретическое знание о социумах с повседневными практиками людей и групп, их составляющих.

В структуре методологического знания подходы (а это — его узловая категория) занимают ведущую позицию, поскольку этот уровень знания является определяющим для всех остальных элементов исследовательского аппарата. Методологический подход выступает основанием целостного анализа объекта исследования, определяет его логику и этапы, регламентирует отбор и интерпретацию научных фактов. Конкретизирующие методологические подходы принципы включают в себя теоретические постулаты, а правила объясняют условия применения подходов.

Методология социологического исследования представляет собой созданный для конкретных целей научно-исследовательский аппарат, объединяющий совокупность теоретических положений, вытекающих из них методологических подходов, принципов, правил и логически связанных с ними конкретных методов, инструментов и техник, что позволяет получить приращение знаний об объекте исследования.

Основной объект нашего исследования — социальные общности — трактуется как формы и виды реальной жизни и взаимодействия людей и их групп, характеризующихся специфическими пространственно-временными структурами. Социальные общности — фундаментальная социологическая категория, на уровне которой изучаются функции социальных институтов и разнообразные общественные процессы — от эволюции и развития до революций и социальных катастроф.

Именно общности являются носителями самых разных ресурсов (экономических, политических, культурных, научных, символических и др.), создают их, распоряжа-

ются ими и контролируют их. Поэтому их исследование необходимо даже не столько для управления большими группами людей, сколько для понимания условий и возможностей включения общностей в устойчивое развитие страны и ее регионов [Нархов, 2024б]. Из сказанного следует, что важнейшими в контексте заявленной темы выступают теории социальной общности [Ядов, 1972; Теннис, 2002; Гидденс, 2003; Зборовский, 2009] и базирующийся на них общностный методологический подход.

Задачи исследования университетского научного пространства диктуют ограничение в трактовке общностного подхода. Для нашей цели предлагается интерпретировать его как определение условий генезиса вузовских образовательных общностей и их содержательных характеристик (общностнообразующих признаков) как объективного, так и субъективного порядка.

Генезис вузовских образовательных общностей охватывает огромный исторический период — свыше восьми веков, на протяжении которых формировалась и видоизменялась особая корпоративная культура — академическая (университетская) культура. Она существует и сегодня, оказывая влияние на множество социальных структур, процессов и феноменов (в качестве примера достаточно привести Ученый Совет, *Gaudeamus Igitur* и конфедератку). Это объясняет возможность и необходимость искать ответы на вопросы о современных процессах в рамках теории зависимости от предыдущих этапов развития и в связи с историческим контекстом (в частности, социетальными трансформациями российского общества 1980–2000-х гг.), в которые «погружено» высшее образование [Lyotard, 1984; David, 2002; Фурсова, Ханнанова, 2013; Зборовский, 2024а]. В то же время нужно учитывать, что в социальных науках событийные поля новейшей истории и современности традиционно разделяют 25-ю годами. Это позволяет хронологически ограничить наше исследование первыми десятилетиями XXI в.

Основные принципы общностного подхода вытекают из постулатов теории социальной общности [Зборовский, 2023, с. 175–176]. Их можно сформулировать следующим образом.

1. Вузовская образовательная общность представляет собой основную социальную структуру, в которой протекает повседневная жизнь входящих в нее людей. С общностью связаны все бытовые, семейные, профессиональные, образовательные, научные, социальные и др. практики, на основании которых у индивида формируются представления о состоянии общества, в котором он живет. Эти представления являются отражением той части социальной действительности, в которую он погружен, — высшей школы. Основным вид деятельности составляющих вузовскую образовательную общность людей предопределяет положение общности в социальной структуре общества. Изучаемые общности НПП, студенчества и АУР являются главными субъектами деятельности в высшей школе. Вместе с тем многообразие социальной жизни свидетельствует о том, что образующие вузовские общности индивиды являются участниками многих других общностей (так, преподаватели, ученые и руководители входят в родительские общности, студенты — в общности спортсменов и т. д.).
2. Вузовские образовательные общности включены в социальные организации и социальные структуры (государственные, научные, общественные и др.).

Соответственно, и живущие в общностях ученые, преподаватели, студенты и администраторы постоянно взаимодействуют с такими структурами. Характер этого взаимодействия предопределяет формы внутриобщностной идентичности — как на уровне общности в целом, так и на уровне подобщностей, например, научно-педагогических работников, студентов-исследователей и т. п. Такая идентичность может выступать основанием для различных форм солидарности.

3. Уровень, многообразие и качество социальных связей людей в университетской общности зависит от того, в какие и в каком объеме эти общности включены в деятельность социальных структур и организаций, так или иначе взаимодействующих с высшим образованием и университетской наукой. Это означает, что уровень включенности индивидов «в систему социальных связей и отношений определяется во многом тем, в каких (по количеству, содержанию, направленности) социальных общностях функционирует индивид» [Зборовский, 2010, с. 10].
4. Как и любая социальная общность, вузовские образовательные общности выступают в качестве механизма, связывающего общество и личность. Исследование этих общностей позволяет выявлять закономерности и конкретные характеристики общества, определять, в какой мере эти общности оказываются способными участвовать в решении актуальных социальных проблем (включая и интересующие нас проблемы развития университетской науки) и реагировать на проблемы объединенных в общности людей.
5. Количественные характеристики вузовских образовательных общностей определяют силу и характер внутриобщностных связей: чем крупнее общности, тем слабее связи между их членами, и тем менее проявляется часть качественных характеристик, в частности пространственного и временного характера.
6. Вузовские образовательные общности являются устойчивым социальным образованием, способным существовать продолжительное время, предопределяемое потребностью выполнения востребованных обществом социальных функций, прежде всего в подготовке кадров высшей квалификации и развитии науки. Вместе с тем вузовские образовательные общности обладают и способностью реагировать на социальные вызовы (новые проблемы), а потому и динамичностью составляющих их внутренних структур и связей.

Одной из существенных методологических проблем нашего исследования является проблема определения социальных и территориальных границ вузовских образовательных общностей. В социологической теории это делается на основе критерия возможности осуществления совместной деятельности и взаимодействия на разных уровнях. На его основании возможно выделить два типа общностей.

1. Первый тип — номинальные (статистические) вузовские общности (совместная деятельность без непосредственных коммуникаций — занятость в сфере высшего образования в качестве работника или обучающегося), изучение которых ведется исходя из численности участников общностей и количественных показателей различных социальных процессов и структур.

2. Второй тип — реальные вузовские общности. Таковыми выступают многочисленные группы, связанные непосредственными (хотя и в разных формах) коммуникациями между их участниками. В ряде социологических работ для их обозначения применяются термины «локальные территориальные общности» [Заславская, Рывкина, 1991, с. 301], «локальные сообщества», «локальные группы» [Bell, Newby, 1974, с. 273; Каролль (Добрякова), 1999, с. 132]. Для исследования таких общностей необходим также спектр качественных показателей.

Социологами установлены невозможность и отсутствие практической необходимости фиксации абсолютного числа и вузов [Зборовский и др., 2017, с. 74], и численности общностей в них в силу объективных причин. В их ряду сведения, составляющие государственную тайну, непрерывные изменения, происходящие в результате реформирования системы — закрытие вузов, отзыв лицензий и т. п. Однако фиксация численности изучаемых общностей необходима, поскольку этот показатель дает возможность судить о широте возможных коммуникаций, как межобщностных, так и между группами внутри общностей.

Из вопроса о целеполагании деятельности образовательных общностей в университетском научном пространстве вытекает проблема их локализации, взаимопроникновения и взаимного пересечения. Традиционно часть административных работников сочетает свою основную деятельность с научной работой и преподаванием и наоборот, часть НПП по совместительству занимает управленческие должности. Студентами магистратуры периодически становятся вузовские же преподаватели, особенно в ситуации, когда необходимо «закрыть» бюджетные места в условиях «недобора». Фиксируются и случаи, когда студентов-магистрантов уже в ходе обучения принимают на начальные преподавательские позиции. Это несколько сближает их позиции в сфере научных исследований, хотя и не является главным аспектом взаимодействия общностей.

Качественные характеристики вузовских образовательных общностей (общностнообразующие признаки) можно изучать исходя из двух методологических позиций. Первая позиция предложена в теории социальной общности и описывает две группы признаков — преимущественно объективного и преимущественно субъективного характера, и может быть использована при изучении любой из трех изучаемых общностей [Зборовский, 2010, с. 8–9]. Вторая позиция разработана для изучения реальных профессиональных общностей [Кораблева, 2012, с. 109–120] и применима к общностям НПП и АУР. Опираясь на эти позиции, в рамках общностного подхода становится возможным изучение общностей в нескольких ракурсах. Выделим наиболее значимые из них.

1. Вузовские общности необходимо рассматривать не только как взаимосвязь (совокупность) людей и с позиций соответствия общностнообразующим признакам, но и как взаимосвязь присущих им субкультурных атрибутов, к которым можно отнести университетское образование, академические традиции, научную деятельность и ее средства коммуникации, язык научного общения как особые ценности, признаваемые общностями и консолидирующие их.
2. Общностный подход позволяет изучать многообразие форм групповой деятельности в образовательных и научно-исследовательских практиках, которые

лежат в основании разных форм и уровней социальных связей, действий и взаимодействий. Такие связи могут строиться либо на основе сотрудничества, либо в результате противоречий и конфликтов, возникающих в процессе функционирования высшей школы. Вопрос заключается в определении характера и масштаба таких связей: какие группы в общностях существуют в состоянии сотрудничества, какие — конфликта, а также в выявлении созидательного либо деструктивного потенциала такого взаимодействия.

Основным правилом общностного подхода следует считать необходимость ограничения исследовательского поля вузовских образовательных общностей. Оно задано социокультурными основаниями их выделения (включенность в высшее профессиональное образование и университетскую науку в качестве субъекта самостоятельного действия). Это означает допустимость выделения подобностей как локального, так и «отраслевого» характера, вытекающего из специфической деятельности такой подобности (к примеру, подобности социологов, филологов, математиков и т. д. в общностях НППР и студентов, управленцев учебного, научного блоков и им подобных в общности АУР) и отделение таких подобностей от малозначимых групп, имеющих слабое влияние на социальные процессы.

В качестве сопутствующих правил целесообразно принять два условия:

- 1) изучать качественные характеристики (признаки) каждой из исследуемых общностей, рассматривая их сквозь призму взаимосвязей и зависимостей в рамках единого научно-образовательного пространства макрорегиона и исходя из того, что эти признаки могут выполнять как консолидирующую, так и дифференцирующую функции;
- 2) учитывать динамичность качественных характеристик в темпоральном и пространственном измерениях.

Таким образом, общностный подход дает основания для теоретического обобщения комплекса показателей, базирующихся на общностнообразующих признаках (цели, идентификация, социальные связи и взаимодействие, способность реагировать на социальные вызовы, факторы, влияющие на деятельность в университетском научном пространстве и др.) вузовских образовательных общностей.

Обладание комплексом ресурсов является важнейшей качественной характеристикой вузовских общностей, из чего следует необходимость изучения типов и состояний ресурсов исследуемых общностей.

Ресурсный подход основан на теориях множественных капиталов и соответствующих им ресурсов [Бурдье, 2002], ресурсной зависимости [Pfeffer, Salancik, 1978], которая объясняет свойства ресурсов выступать в качестве источника власти. В нашем исследовании смысл ресурсного подхода состоит в выявлении возможностей вузов как социальной организации и (или) отдельных социальных структур, действующих в университетской среде, оказывать влияние на агентов взаимодействия путем ресурсного обмена, с позиций участия в научно-исследовательской деятельности. Такими структурами является и каждая из изучаемых нами общностей.

Базовыми принципами ресурсного подхода нужно назвать следующие.

1. Ресурсы существуют не сами по себе, а включены в общественные отношения, лежащие в основе воспроизводства стратифицированных социальных систем «на основе различий в накопленном капитале определенного вида» [Радаев, 2008, с. 396] и соответствуют множественным типам капитала, участвующим в социальном воспроизводстве [Радаев, 2008, с. 398–400]. Поскольку российское общество в целом является такой системой, то и его высшее образование, университетская наука как подсистемы включены в процессы социального воспроизводства своими ресурсами и капиталами. При этом допустимы различные комбинации участвующих в капитализации ресурсов, находящихся в распоряжении разнородных акторов, что предопределяет множественность форм и различий в видах и уровнях их взаимодействия.
2. Ресурсы, как и капиталы, имеют уровневую структуру, то есть могут принадлежать конкретному индивиду [Асмолов, 2023; Тихонова, 2023], социальной группе (подобности и общности), корпоративным акторам [Коулман, 2001, с. 124] (социальной организации и объединениям последних). Тем самым фиксируется принадлежность ресурсов и капиталов отдельному участнику вузовской образовательной общности, самим общностям и их подобностям, вузам и межвузовским структурам. Поскольку высшее образование неразрывно связано с множеством других социальных институтов, структур и организаций (государство, экономика, регион, макрорегион и др.), необходимо принимать в расчет и ресурсы, и капиталы в той мере, в какой они включены в процессы социального воспроизводства в сфере высшей школы, прежде всего в сфере интересующей нас университетской науки.
3. В процессах капитализации могут быть задействованы не все, а лишь некоторые из всех имеющихся у обладателя ресурсов. Это справедливо и в отношении акторов высшей школы. Данным положением фиксируется разное состояние ресурсов: актуальное — непосредственно включенные в образовательную и научно-исследовательскую деятельность (активы [Grusky, 2001; Тихонова, 2006]), и потенциальное, т. е. не задействованные в них. Следуя ставшей классической концепции форм капитала П. Бурдьё, можно представить совокупный капитал вузовских акторов как систему социальных связей (взаимодействий), включенных в процессы воспроизводства социальных практик высшей школы. Соответственно, ресурсный потенциал вузовских акторов может быть осмыслен как совокупность всех видов имеющихся ресурсов, находящихся в разных состояниях, и как интегральный показатель, фиксирующий место носителя ресурсов (общности в целом, внутри- или межобщностной группы или конкретного индивида) и возможности его использования в научно-исследовательских практиках. Под видом ресурса следует понимать его соответствие той форме капитала, с которой он связан: экономического, политического, социального, культурного, научного, символического и т. д.
4. Актуализация капиталов связана с процессами социального воспроизводства. Расширенное воспроизводство научного знания в высшей школе является од-

ним из них. В результате актуализации капиталов в сфере университетской науки находящиеся в распоряжении актора (индивидуального или коллективного) ресурсы могут расходоваться (уменьшаться), как это происходит с материальными ресурсами в экономике или с социальными — в случае выхода за рамки установленных институциональных правил, оставаться на прежнем уровне или возрастая, конвертироваться друг в друга, образуя новые ресурсы и наращивая базу для соответствующих форм капитала. Из этого следует, что ресурсный потенциал университетской науки нужно изучать как сложную, разнородную и динамичную структуру, в которую включены акторы, обладающие разным объемом и качеством ресурсного потенциала с разными (часто не совпадающими и конфликтующими) целями использования таких ресурсов.

Работ последних лет, посвященных анализу ресурсного потенциала вузовских образовательных общностей, в современной социологической литературе не так много [Зборовский, Амбарова, 2022; Амбарова, Шаброва, 2023; Амбарова и др., 2023], особенно это касается общности АУР.

Мы опираемся на предложенную учеными УрФУ группировку ресурсов научно-педагогического сообщества [Зборовский и др., 2023, с. 75], а также проведенные нами исследования ресурсного потенциала преподавателей высшей школы [Narkhov и др., 2018] и особенности социального статуса студенчества и общности администраторов. Исходя из этого, мы предлагаем следующую структуру (представленную на рис. 1 в виде капитализации научно-образовательного потенциала) ресурсов научно-исследовательской деятельности и их конкретных проявлений в виде научно-исследовательских практик — НИП вузовских общностей. Содержательные характеристики этих ресурсов приведены нами в работе [Нархов, 2024а].

Важно, что ресурсы могут как находиться в распоряжении самой общности (группы, конкретного человека), так и предоставляться в пользование другими носителями, действующими во взаимосвязи в едином образовательном и научно-образовательном пространстве. Тем самым поддерживается единство научного пространства высшей школы как части ее социально-культурного поля.

Успешность научно-исследовательских практик вузовских общностей может определяться в цикле взаимодействий «потенциал — ресурс — капитал», в результате которых происходят изменения в состоянии и объемах ресурсов. В русле ресурсного подхода такие трансформации можно интерпретировать как процесс капитализации научно-образовательного потенциала, механизм которого представлен на рис. 1.

Он отражает связь между совокупными капиталами и потенциалами вузовских образовательных общностей, осуществляемую (точнее, фиксируемую) через обмен и конвертацию множественных ресурсов, которые реализуют такие функции в высшей школе, как поддержание необходимой численности общности (демографические ресурсы), разработка и принятие управленческих стратегий, программ, конкретных решений (политические и административные), генерирование и трансляция научно-образовательного знания (культурные, научные), хранение, переработка, распространение информации (информационные), доступ к научным социальным сетям (символические) и т. д.

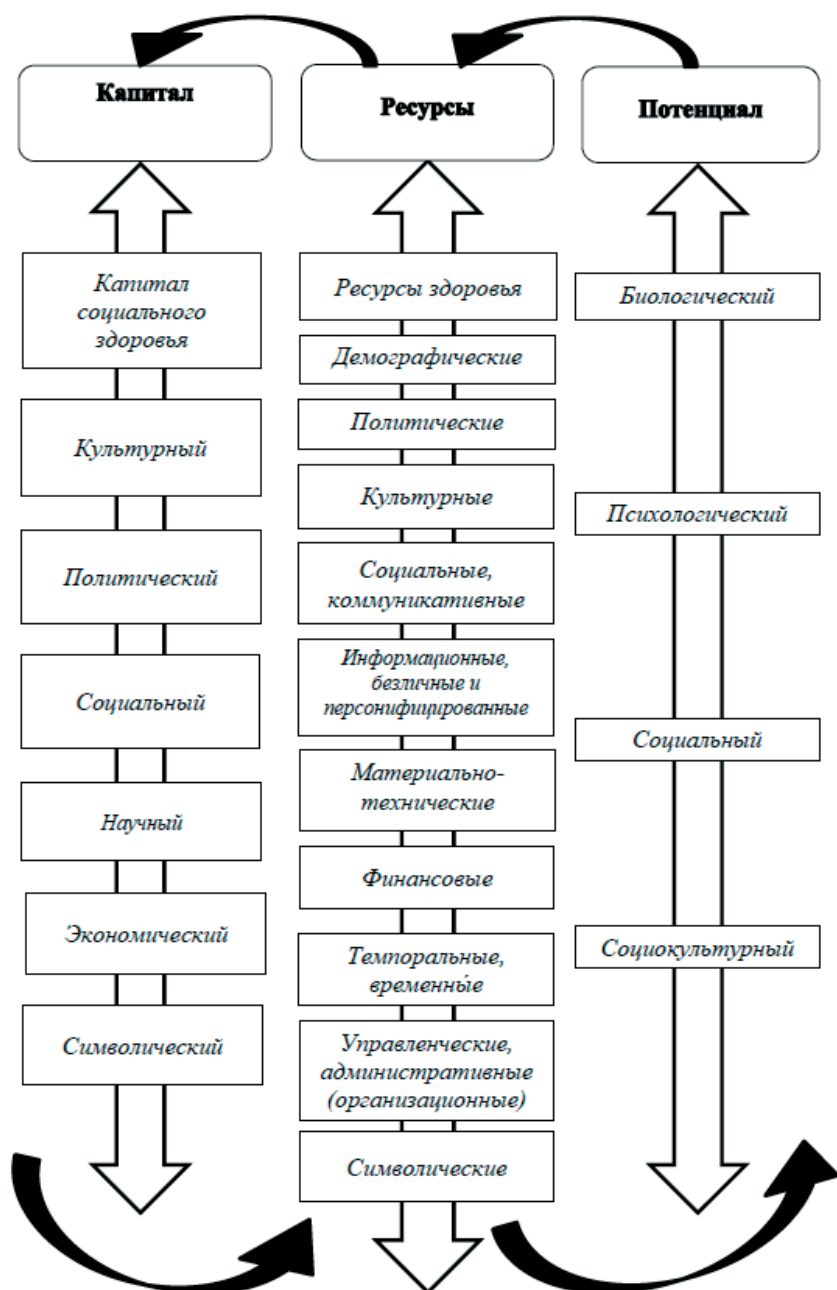


Рис. 1. Капитализация научно-образовательного потенциала вузовских образовательных общностей

Fig. 1. Capitalization of the academic and educational potential of educational communities at universities

Конвертация ресурсов в процессе капитализации может происходить на уровне как какого-либо отдельного актора (индивида, общности или общности), так и взаимодействия между разными акторами.

Основываясь на сказанном, основное правило ресурсного подхода можно сформулировать как необходимость выявления механизмов влияния социальных агентов на участвующих в университетских научных практиках акторов в высшей школе и за ее пределами, тем самым отслеживать связи (взаимодействия) с властью, наукой, производством — базовыми институтами макрорегиона — через обмен разного типа ресурсами и процессы их капитализации. Сопутствующим правилом является необходимость изучения процессов конвертации многочисленных и разнообразных по своей природе ресурсов в ходе их капитализации в университетском научно-образовательном пространстве.

Анализ ресурсного подхода дает основания заключить, что он обладает значительным арсеналом инструментов для изучения источников социального действия и взаимодействия в вузовских образовательных общностях в пространстве университетской науки.

Третий, рассматриваемый нами в качестве доминирующего, типологический подход позволяет «упорядочивать наблюдения реальности» [Бабиц, 2012] университетского научно-образовательного пространства, выступает инструментом организации как эмпирического, так и теоретического знания [Doty, Glick, 1994], а потому необходим нам для дальнейшего обоснования концепции взаимодействия образовательных общностей в вузах, распознавания и объяснения свойств социальных объектов, действующих в университетском научно-образовательном пространстве.

Принципиально значимым нужно признать предложенное Г. Г. Татаровой и Г. П. Бессокирной понятие типологического анализа как категории, которая «служит для обозначения процесса (процедуры) поиска знаний о существовании социальных типов как качественно однородных латентных образований» [Татарова, Бессокирная, 2011, с. 7]. В нашем исследовании под типологическим подходом предлагается понимать методологию выявления и изучения в системе высшего образования и университетской науки социальных типов и типов социального как качественно однородных латентных образований на основании критериев, позволяющих идентифицировать эти образования в качестве самостоятельных социальных единиц.

Основным принципом типологического подхода в исследовании вузовских образовательных общностей и их ресурсности предлагается принять изучение социальных типов применительно к включенным в вузовские образовательные общности индивидам и группам, действующим в высшей школе, а типов социального — в отношении организаций, институтов, процессов, явлений (феноменов) высшего образования, составляющих общее университетское научно-образовательное пространство.

Важной методологической задачей представляется определение критериев (оснований) типологизации. В качестве таких оснований выступают существенные признаки, позволяющие определить конкретный социальный тип (тип социального) и трактовать его «как социальный феномен с позиций объективных и субъективных характеристик» [Зборовский, 2024б, с. 171].

В отношении социальных типов высшего образования социологами используются такие признаки, как численность, идентификация и самоидентификация [Озернина, Ульянова, 2023], поведенческие стратегии в зависимости от внешних факторов [Курбатова, Каган, 2016], мотивация к профессиональной деятельности [Ефимова, 2021], уровень удовлетворенности трудом и работой [Ефимова, Латышев, 2023], гендерные, демографические характеристики и ряд других. Часть таких признаков являются универсальными для всех трех изучаемых общностей, часть — специфическими, характерными для одной из них.

Применительно к нашей работе продуктивным представляется подход к типологизации, основанный на выявлении соотношения в деятельности общностей научной и преподавательской компоненты для НПР, научной, учебной и общественной деятельности — для студенческой общности, управленческой, научной и преподавательской — для общности АУР [Панова, 2015].

В одной из наиболее разработанных типологий, принадлежащей И. В. Назаровой [2006], легко ранжировать выделенные ею 10 групп НПР по отношению к университетской науке: на одном «полюсе» — немногочисленные группы лидеров НИР — «титанов» и «академиков», на другом — практически не участвующие в НИР «преподаватели „по жизни“», «практики», «дорабатывающие», на «экваторе» — основная часть НПР, участвующих в научных исследованиях в режиме «время от времени».

Для исследования смыслов взаимодействия НПР с представителями студенчества и роли науки в них стоит обратить внимание на типологию, предложенную в работе [Jumprakate, Wilang, 2021]. Авторами выделены группы НПР, которые ориентированы: 1) на процесс обучения; 2) на потребности (запросы) студентов; 3) на самих себя, собственную карьерную траекторию. Такая группировка дает возможность установить основания для успешности как собственно НИР (мы полагаем, что успешнее всего это будет происходить в третьей группе), так и условий трансляции научного знания и опыта (что, вероятно, более характерно для НПР второй группы).

В основание классической типологии студенчества В. Т. Лисовского положены четыре группы качеств-ориентаций: 1) на учебу, науку, профессию; 2) на общественно-политическую деятельность; 3) на культуру (высокую духовность); 4) на коллектив (общение в коллективе) [Лисовский, 2005, с. 242–248]. Используя в качестве основного критерия степень активности в названных сферах, социолог описал 16 типов студентов, среди которых не менее шести (Идеал будущего специалиста; Идеальный студент; «Профессионал»; «Академик»; «Рационалист»; «Старательный») вовлечены в научные практики и ориентированы на их продолжение в будущем.

Мы полагаем, что разница в причинах занятия наукой может быть объяснена с помощью типологии личностных качеств, построенной с позиции способности и желания студента и взаимодействующего с ним преподавателя (а именно он в данной связке выступает и как ученый, и как научный наставник) заниматься научно-исследовательской работой.

Большая часть немногочисленных типологий административно-управленческих работников вузов базируется на критериях уровня подразделения (ректоры — проректоры — деканы и директора институтов — заведующие кафедрами; руководители отделов

и управлений — рядовые сотрудники) и их структурно-управленческой деятельности. Для нас интерес представляют сведения о проректорах, прямо влияющих на научно-исследовательскую деятельность: по научной работе, учебной работе, международному взаимодействию, инновациям, экономике, стратегическому управлению, а также и сотрудниками их подразделений. Их изучение можно вести, опираясь на типологию, предложенную С. Д. Резником и О. А. Сазыкиной [Резник, Сазыкина, 2020, с. 126]. Еще одна необходимая нам типология АУР должна строиться на характере (например, управленец — руководитель — участник) и степени включенности управленцев в научно-исследовательские практики (от непосредственного участия в постоянной исследовательской деятельности до полного отсутствия таковой).

Таким образом, выделение и изучение социальных типов, базирующиеся на основании степени и характера включенности в научно-исследовательские практики, будут нацелены, с одной стороны, на поиск и объяснение возможных взаимосвязей и характера взаимодействия между вузовскими образовательными общностями и различными подобностями в научно-исследовательских практиках. С другой стороны, на основании данных типологий становится возможным объяснить причины устойчивости и особенности воспроизводства социальных типов.

Для выделения типов социального применяются признаки, связанные со структурой, функциями, особенностями социальных феноменов. Как и в отношении социальных типов, распространенным критерием является численность студентов и сотрудников, на основании чего выделяются три группы — малых, средних и крупных вузов. Часто используемый в российской практике критерий — статус вуза, который он приобрел в соответствии с Законом об образовании 2012 г.¹ — национальный, федеральный, национальный исследовательский, опорный, прочий. Эта типология важна тем, что она в сочетании с рейтинговыми системами является основанием для распределения ресурсов, выделяемых государством для высшей школы, в том числе и для развития университетской науки.

В целях нашей работы оптимальной видится типология, разработанная научной школой изучения социальных общностей УрФУ на основании потенциала вузов в выполнении трех миссий: образование — наука — связь с местным сообществом (модели университетов 1.0, 2.0 и 3.0) [Карпов, 2017]. В зависимости от способности реализовать указанные миссии авторами выделены вузы ядра, полупериферии и периферии [Зборовский, 2023, с. 14]. Типология, в основание которой положены признаки связи с социально-экономическими структурами на уровне макрорегиона и степень развитости научной инфраструктуры (технопарков, коллективных центров использования научного оборудования, малых инновационно-внедренческих предприятий и др.) [Каташинских, 2017, с. 29], выводит нас на понимание позиции того или иного вуза в области научных исследований.

¹ Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ // Официальное опубликование правовых актов. <https://clck.ru/3C94Px> (дата обращения: 01.07.2024).

В рамках этих типологий представляется возможным выявить процессы конвертации научного знания как в научно-образовательное, так и в научно-практическое, и тем самым объяснить взаимосвязи между субъектами, вовлеченными в реализацию названных миссий.

Построение институциональных типологий ведется в двух направлениях: а) при изучении высшего образования в целом как социального института, б) при исследовании институциональных оснований, существующих внутри вузов и их подсистем.

В обоих случаях базой для типологизации выступает система норм, статусов и ролей, закрепленная таким институтом. Но первый уровень более связан с макропроцессами, происходящими на уровне общества в целом, и выводит на изучение взаимодействия высшей школы, ее общностей с другими институтами — государства и власти, производства, семьи, культуры, науки и т. д. В качестве критериев на этом уровне используются базовые признаки социального института и реализация основных институциональных функций (интеграция, воспроизводство и регулирование отношений, обеспечение коммуникаций) [Шереги, 2015]. Их отражением выступают процессы в рамках уровневой подготовки (бакалавриат — специалитет — магистратура), форм ведения образовательной деятельности (очное — заочное, офлайн- — онлайн-образование и их гибриды); социальная мобильность и социальное неравенство, доступ к специфическим ресурсам — инфраструктуре, программам финансирования, грантам и др.

Второй уровень — микропроцессов, происходящих в конкретных общностях и группах. Здесь в качестве критерия для типологизации используются конкретные объекты управления (учеба — наука — воспитание — экономика — кадры — стратегия развития и т. д.) и связанные с ними подобщности, способы организации научно-образовательной деятельности, научно-исследовательская культура, противоречия, возникающие в ее процессе и результатах, групповые позиции, установки и ориентации — всё, что эмпирически показывает специфику высшей школы и ее общностей.

Отдельно следует остановиться на проблеме типологии взаимодействий, поскольку именно в ней следует искать условия для возникновения синергетического эффекта взаимодействия изучаемых общностей как особого ресурса развития университетской науки.

В контексте нашей проблематики оптимальным видится использование следующих критериев: 1) численность участников коммуникаций; 2) хронотоп (пространство и время) научного взаимодействия; 3) мотивация, возможности и позиции в научно-исследовательской деятельности; 4) характер взаимодействия: функциональная и/или институциональная зависимость, либо независимость субъектов коммуникаций друг от друга или сторонних субъектов, сотрудничество (кооперация) или конфликт. Их содержательные характеристики приведены в нашей статье [Нархов, 2024а, с. 21].

Кроме названных критериев, в типологиях взаимодействия используют: субъектность связей взаимодействующих акторов, предмет связей (формальные и неформальные виды деятельности); способы регулирования отношений между взаимодействующими субъектами; средства, формы и результаты обмена, возникающего в результате взаимодействия, и др.

Таким образом, типологический подход может служить инструментом поиска механизмов преодоления межобщностного разрыва, сближения позиций конкурирующих и даже конфликтующих групп. В качестве правил типологического подхода необходимо выдвинуть следующие положения:

- центральное место в основании любой из типологий должны занимать типы деятельности по отношению к научно-исследовательской работе и научным практикам;
- типология должна раскрывать как реальные, так и потенциальные взаимодействия в университетском научно-образовательном пространстве, как на уровне системы в целом — с внешними акторами, так и на уровне ее отдельных компонентов — внутри нее.

В качестве важного сопутствующего подхода, позволяющего с новых сторон рассматривать взаимодействие вузовских образовательных общностей в университетском научном пространстве, предлагается использовать экосистемный методологический подход, базирующийся на активно разрабатываемой в последнее время концепции социальных экосистем [Ефимов, 2020; Глебова, Лапыгин, 2023; Семенов и др., 2024]. В предельном обобщении концепции экосистем восходят к теории ноосферы В. И. Вернадского, понимавшего под этим термином сферу взаимодействия общества и природы, а также область жизни, управляемую коллективным разумом. При этом одним из главных элементов экосистемы у него выступает наука.

В рамках социологии следует обратить внимание на научную экосистему как на особый способ организации социального пространства университетской науки. Цель формирования научной экосистемы связана с характеристикой концепции взаимодействия вузовских образовательных общностей и видится в преодолении межобщностного разрыва, разрешении наиболее существенных противоречий в научно-образовательной среде вузов и через это — в оптимизации и активизации научно-исследовательских практик включенных в научную экосистему общностей.

В контексте интересующей нас проблемы взаимодействия вузовских образовательных общностей под научной экосистемой предлагается понимать способ организации университетского научного пространства и ограниченную социально-территориальным и природным пространством многоуровневую акторно-сетевую структуру, в которую интегрированы множественные социальные субъекты, включенные в научную деятельность, в первую очередь — вузовские образовательные общности, сами вузы как социальные организации, научные организации макрорегиона и органы их управления, научные общественные организации, органы власти, научно-инновационные предприятия и прочие субъекты, выступающие в качестве заказчиков и потребителей результатов научно-исследовательской деятельности. Ведущим актором экосистемы должна выступать общность НППР как центральный субъект научно-исследовательской деятельности.

Данная трактовка дает основания рассматривать университетское научное пространство как определенную часть социального пространства, как многоуровневую и полисубъектную социальную структуру, в рамках которой и должно осуществляться

оптимальное взаимодействие НПП, студенчества и АУР в процессе научной деятельности. Разработка положений концепции научной экосистемы является перспективной исследовательской задачей.

Заключение

Каждый из рассмотренных методологических подходов обладает значительным эвристическим потенциалом и может быть успешно применен для решения основной исследовательской проблемы — разработки условий и способов достижения нового качественного состояния университетской науки макрорегиона. Доминирующие подходы необходимы для обоснования концепции организации университетского научного пространства в виде научной экосистемы как механизма преодоления межобщностной разобщенности в сфере научно-исследовательской деятельности вузов.

В сочетании с сопутствующими и дополнительными методологическими подходами они могут быть основанием для создания методологической и методической программы эмпирического исследования вузовских образовательных общностей и их взаимодействия как особого ресурса развития науки в высшем образовании макрорегиона. Создание такой программы, операционализация понятий, разработка конкретных показателей и индикаторов, равно как и ее дальнейшая реализация — задача следующего этапа исследования вузовской науки и ее образовательных общностей.

Список источников

- Амбарова П. А., Шаброва Н. В. 2023. Представления студентов о научном наставнике // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. Том 16. Вып. 4. С. 391–408. <https://doi.org/10.21638/spbu12.2023.403>
- Амбарова П. А., Шаброва Н. В., Кеммет Е. В., Михайлова А. Н. 2023. Научно-исследовательская культура студентов российских университетов // Высшее образование в России. Том 32. № 7. С. 96–116. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-7-96-116>
- Асмолов А. Г. 2024. Человек как субъект полимотивации. Рец. на кн.: Человеческий потенциал: современные трактовки и результаты исследований / под науч. ред. Л. Н. Овчаровой, В. А. Аникина, П. С. Сорокина. М.: ВЦИОМ, 2023 // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. № 2. С. 277–286. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2024.2.2598>
- Бабинцев В. П. 2017. Корпоративные отношения в российских вузах: разрыв традиции // Высшее образование в России. № 7. С. 26–35.
- Бабич Н. С. 2012. Функции типологического метода в социологии // Теория и практика общественного развития. № 11. С. 84–89.
- Бурдье П. 2002. Формы капитала // Экономическая социология. Том 3. № 5. С. 60–74. <https://ecsoc.hse.ru/2002-3-5/26593677.html> (дата обращения: 15.11.2024).
- Гидденс Э. 2003. Устройство общества: Очерк теории структуризации / пер. И. Тюриной. М.: Акад. проект. 525 с.
- Глебов Г. Е., Лапыгин Ю. Н. 2023. Образовательная экосистема аспирантуры // Муниципалитет: экономика и управление. № 4 (45). С. 22–32.

- Ефимов В. С. (ред.). 2020. Экосистема науки, образования и инноваций Красноярского края: идея, перспективы, проекты: аналитический доклад. Красноярск: Сиб. федер. ун-т. 130 с.
- Ефимова Г. З. 2021. Типология карьерных траекторий и мотивации их выбора преподавателями высших учебных заведений // Университетское управление: практика и анализ. Том 25. № 3. С. 56–69. <https://doi.org/10.15826/umpra.2021.03.027>
- Ефимова Г. З., Латышев А. С. 2023. Удовлетворенность трудом у работников высшего учебного заведения // Вопросы образования (Educational Studies Moscow). № 1. С. 72–108. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2023-1-72-108>
- Заславская Т. И., Рывкина Р. В. 1991. Социология экономической жизни: очерки теории. Новосибирск: Наука. Сибирское отделение. 448 с.
- Зборовский Г. Е. 2009. Теория социальной общности: монография. Екатеринбург: Гуманитарный университет. 304 с.
- Зборовский Г. Е. 2010. Теоретические основания изучения социальной общности // Социологические исследования. № 4. С. 3–12.
- Зборовский Г. Е. 2023а. Избранное: 1972–2022. Екатеринбург: Гуманитарный университет. 749 с.
- Зборовский Г. Е. 2023б. От типологии вузов к типологии в вузах // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. № 5 (86). С. 9–20. <https://doi.org/10.26105/SSPU.2023.86.5.001>
- Зборовский Г. Е. 2024а. Есть ли у социальной общности биография? // Известия УрФУ. Серия 1. Проблемы образования, науки и культуры. Том 30. № 2. С. 151–163. <https://doi.org/10.15826/izv1.2024.30.2.035>
- Зборовский Г. Е. 2024б. Типология научно-педагогических работников: социологический подход // Журнал социологии и социальной антропологии. Том 27. № 1. С. 162–191. <https://doi.org/10.31119/jssa.2024.27.1.8>
- Зборовский Г. Е., Амбарова П. А. 2022. Мобилизация ресурсов научно-педагогического сообщества (кейс высшего образования УрФО) // Социологические исследования. № 9. С. 60–71. <https://doi.org/10.31857/S013216250020845-2>
- Зборовский Г. Е., Амбарова П. А., Каташинских В. С. [и др.] 2017. Актуальные проблемы трансформации высшего образования в макрорегионе / под ред. Г. Е. Зборовского. Екатеринбург: Гуманитарный университет. 400 с.
- Зборовский Г. Е., Амбарова П. А., Каташинских В. С., Кеммет Е. В. 2023. Ресурсность научно-педагогического сообщества университетов УрФО: опыт качественного исследования // Высшее образование в России. Том 32. № 5. С. 71–88. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-5-71-88>
- Карпов А. О. 2017. Университет 3.0 — социальные миссии и реальность // Социологические исследования. № 9 (400). С. 114–124. <https://doi.org/10.7868/S0132162517060137>
- Карроль (Добрякова) М. С. 1999. Исследования локальных сообществ в социологической традиции // Социологические исследования. № 7. С. 125–133.
- Каташинских В. С. 2017. Специфика типологии вузов в индустриальном макрорегионе // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. № 3 (48). С. 24–32.

- Кораблева Г. Б. 2012. Социология профессий. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та. 176 с.
- Коулман Дж. 2001. Капитал социальный и человеческий // *Общественные науки и современность*. № 3. С. 122–139.
- Курбатова М. В., Каган Е. С. 2016. Оппортунизм преподавателей вузов как способ приспособления к усилению внешнего контроля деятельности // *Journal of Institutional Studies* (Журнал институциональных исследований). Том 8. № 3. С. 116–136. <https://doi.org/10.17835/2076-6297.2016.8.3.116-136>
- Лисовский В. Т. 2005. О молодежи и молодежной политике. В 2 т. / под общ. ред. А. А. Козлова. Том 1. СПб.: Химиздат. 312 с.
- Назарова И. В. 2006. Типология преподавателей высшей школы // *Социологические исследования*. № 11. С. 115–125.
- Нархов Д. Ю. 2024а. Взаимодействие вузовских образовательных общностей в университетском научном пространстве // *Высшее образование в России*. Том 33. № 2. С. 9–30. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2024-33-2-9-30>
- Нархов Д. Ю. 2024б. Вузовские образовательные общности: теоретический каркас исследования // *Вестник Сургутского государственного педагогического университета*. № 2 (89). С. 86–96. <https://doi.org/10.69571/SSPU.2024.89.2.004>
- Озерина А. А., Ульянина О. А. 2023. Особенности социокультурной идентичности современного студента // *Образование и наука*. Том 25. № 2. С. 164–190. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2023-2-164-190>
- Панова А. А. 2015. Административный штат в современных вузах: анализ международного опыта // *Университетское управление: практика и анализ*. № 6 (100). С. 129–140.
- Радаев В. В. 2008. Экономическая социология. 2-е изд. М.: Изд. дом ГУ ВШЭ. 608 с.
- Резник С. Д., Сазыкина О. А. 2020. Проректоры российского университета: социологический портрет и структурные изменения // *Университетское управление: практика и анализ*. Том 24. № 1. С. 119–132.
- Семенов М. Ю., Кичерова М. Н., Трифонова И. С. 2024. Экосистема образования взрослых: конструирование терминологического поля и междисциплинарного тезауруса // *Образование и наука*. Том 26. № 3. С. 12–39. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2024-3-12-39>
- Татарова Г. Г., Бессокирная Г. П. 2011. Типологический анализ для реконструкции социальных типов работников (концептуальное и эмпирическое обоснование) // *Социологические исследования*. № 7. С. 3–15.
- Теннис Ф. 2002. *Общность и общество: Основные понятия чистой социологии* / Ф. Теннис; пер. с нем. Д. В. Складнева. М.: Фонд Университет; СПб.: Владимир Даль. 451 с.
- Тихонова Н. Е. 2006. Ресурсный подход как новая теоретическая парадигма в стратификационных исследованиях // *Социологические исследования*. № 9. С. 28–40.
- Тихонова Н. Е., Латов Ю. В., Латова Н. В. [и др.] 2023. Человеческий капитал российских профессионалов: состояние, динамика, факторы / отв. ред. Н. Е. Тихонова, Ю. В. Латов. М.: ФНИСЦ РАН. 488 с. <https://doi.org/10.19181/monogr.978-5-89697-420-8.2023>
- Фурсова В. В., Ханнанова Д. Х. 2013. Социальное неравенство в системе образования: российские и зарубежные теории и исследования. М.: Директ-Медиа. 261 с.

- Шереги Ф. Э. 2015. Образование как социальный институт: функции и дисфункции // Россия реформирующаяся. Вып. 13: Ежегодник / отв. ред. М. К. Горшков. М.: Новый хронограф. С. 12–36.
- Ядов В. А. 1972. Социологическое исследование: методология, программы, методы. М.: Наука. 240 с.
- Bell C., Newby H. 1974. *Sociology of Community: A Selection of Readings* / Foreword by N. Elias. London: Cass. 355 pp.
- David P. A. 2002. Ch. 7: Path dependence, its critics, and the quest for “historical economics” // *The Evolution of Economic Institutions* / G. M. Hodgson (Ed.). Edward Elgar Publishing. 324 pp. <https://doi.org/10.4337/9781847207036.00016>
- Doty D. H., Glick W. H. 1994. Typologies as a unique form of theory building: towards improved understanding and modeling // *Academy of Management Review*. No. 2. Pp. 230–251.
- Grusky D. B. 2001. The past, present, and future of social inequality // *Social Stratification. Class, Race, and Gender in Sociological Perspective* / Ed. by D. B. Grusky. Boulder, Colo.: Westview Press. Pp. 3–39.
- Jumpakate T., Wilang J. D. 2021. Exploring the reflective typology of novice EFL teachers in a Thai university // *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*. Vol. 10. No. 2. Pp. 668–675. <https://doi.org/10.11591/ijere.v10i2.21122>
- Lyotard J. 1984. *The postmodern condition: A report on Knowledge*. Manchester: Manchester University Press. 134 pp.
- Narkhov D. Yu., Narkhova E. N., Vishnevsky Yu. R. 2018. Resource potential of the community of faculty members in the modernization of the Russian higher education // 4th International Conference on Higher Education Advances (HEAd’18) June 20–22. Pp. 707–715.
- Pfeffer J., Salancik G. R. 1978. *The external control of organizations: A resource dependence perspective*. New York etc.: Harper & Row. 300 pp.

References

- Ambarova, P. A., & Shabrova, N. V. (2023). Students’ ideas about a scientific mentor. *Bulletin of St. Petersburg University. Sociology*, 16(4), 391–408. <https://doi.org/10.21638/spbu12.2023.403> [In Russian]
- Ambarova, P. A., Shabrova, N. V., Kemmet, E. V., & Mikhailova, A. N. (2023). Research culture of students of Russian universities. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, 32(7), 96–116. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-7-96-116> [In Russian]
- Asmolov, A. G. (2024). Man as a subject of polymotivation [Book review of *Human Potential: Modern Interpretations and Research Results* (L. N. Ovcharova, V. A. Anikina, & P. S. Sorokin, Eds.). VTsIOM. 2023.]. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, (2), 277–286. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2024.2.2598> [In Russian]
- Babintsev, V. P. (2017). Corporate relations in Russian universities: a break in tradition. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, (7), 26–35. [In Russian]
- Babich, N. S. (2012). Functions of the typological method in sociology. *Theory and Practice of Social Development*, (11), 84–89. [In Russian]
- Bourdieu, P. (2002). The Forms of Capital. *Economic Sociology*, 3(5), 60–74. Retrieved Nov. 15, 2024, from <https://ecsoc.hse.ru/2002-3-5/26593677.html> [In Russian]

- Giddens, E. (2003). *The Structure of Society: An Outline of the Theory of Structuration* (I. Tyurina, Trans.). Academic project. [In Russian]
- Glebov, G. E., & Lapygin, Yu. N. (2023). Graduate school educational ecosystem. *Municipality: Economics and Management*, (4), 22–32. [In Russian]
- Efimov V. S. (Ed.). 2020. *Ecosystem of Science, Education and Innovation of the Krasnoyarsk Krai: Idea, Prospects, Projects* [analytical report]. Siberian Federal University. [In Russian]
- Efimova, G. Z. (2021). Typology of career trajectories and motivations for their choice by teachers of higher educational institutions. *University Management: Practice and Analysis*, 25(3), 56–69. <https://doi.org/10.15826/umpa.2021.03.027> [In Russian]
- Efimova, G. Z., & Latyshev, A. S. (2023). Job satisfaction among employees of higher education institutions. *Educational Studies Moscow*, (1), 72–108. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2023-1-72-108> [In Russian]
- Zaslavskaya, T. I., & Ryvkina, R. V. (1991). *The Sociology of Economic Life: Essays on Theory*. Nauka, Siberian Branch. [In Russian]
- Zborovsky, G. E. (2009). *Theory of Social Community*. Humanitarian University. [In Russian]
- Zborovsky, G. E. (2010). Theoretical foundations for the study of social community. *Sociological Studies*, (4), 3–12. [In Russian]
- Zborovsky, G. E. (2023a). *Favorites: 1972–2022*. Humanitarian University. [In Russian]
- Zborovsky, G. E. (2023b). From typology of universities to typology in universities. *Bulletin of the Surgut State Pedagogical University*, (5), 9–20. <https://doi.org/10.26105/SSPU.2023.86.5.001> [In Russian]
- Zborovsky, G. E. (2024a). Does a social community have a biography? *News of UrFU. Series 1. Problems of Education, Science and Culture*, 30(2), 151–163. <https://doi.org/10.15826/izv1.2024.30.2.035> [In Russian]
- Zborovsky, G. E. (2024b). Typology of scientific and pedagogical workers: a sociological approach. *Journal of Sociology and Social Anthropology*, 27(1), 162–191. <https://doi.org/10.31119/jssa.2024.27.1.8> [In Russian]
- Zborovsky, G. E., & Ambarova, P. A. (2022). Mobilization of resources of the scientific and pedagogical community (the case of higher education in the Urals Federal District). *Sociological Studies*, (9), 60–71. <https://doi.org/10.31857/S013216250020845-2> [In Russian]
- Zborovsky, G. E., Ambarova, P. A., Katashinskikh, V. S., et al. (2017). *Current Problems of Transformation of Higher Education in the Macroregion* (G. E. Zborovsky, Ed.). Humanitarian University. [In Russian]
- Zborovsky, G. E., Ambarova, P. A., Katashinskikh, V. S., & Kemmet, E. V. (2023). Resource capacity of the scientific and pedagogical community of universities in the Ural Federal District: experience of qualitative research. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, 32(5), 71–88. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-5-71-88> [In Russian]
- Karpov, A. O. (2017). University 3.0 — social missions and reality. *Sociological Studies*, (9), 114–124. <https://doi.org/10.7868/S0132162517060137> [In Russian]
- Carroll (Dobryakova), M. S. (1999). Local community studies in the sociological tradition. *Sociological Studies*, (7), 125–133. [In Russian]
- Katashinskikh, V. S. 2017. Specifics of the typology of universities in the industrial macroregion. *Bulletin of the Surgut State Pedagogical University*, (3), 24–32. [In Russian]

- Korableva, G. B. (2012). *Sociology of Professions*. Ural University Publishing House. [In Russian]
- Coleman, J. (2011). Social and human capital. *Social Sciences and Modernity*, (3), 122–139. [In Russian]
- Kurbatova, M. V., & Kagan, E. S. (2016). Opportunism of university teachers as a way of adapting to increased external control of activities. *Journal of Institutional Studies*, 8(3), 116–136. <https://doi.org/10.17835/2076-6297.2016.8.3.116-136> [In Russian]
- Lisovsky, V. T. (2005). *About Youth and Youth Policy in 2 vols. Vol. 1* (A. A. Kozlov, Ed.). Khimizdat. [In Russian]
- Nazarova, I. V. (2006). Typology of higher education teachers. *Sociological Studies*, (11), 115–125. [In Russian]
- Narkhov, D. Yu. (2024a). Interaction of university educational communities in the university scientific space. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, (2), 9–30. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2024-33-2-9-30> [In Russian]
- Narkhov, D. Yu. (2024b). University educational communities: theoretical framework of the study. *Bulletin of the Surgut State Pedagogical University*, (2), 86–96. <https://doi.org/10.69571/SSPU.2024.89.2.004> [In Russian]
- Ozerina, A. A., & Ulyanina, O. A. (2023). Features of the sociocultural identity of a modern student. *Education and Science*, 25(2), 164–190. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2023-2-164-190> [In Russian]
- Panova, A. A. (2015). Administrative staff in modern universities: analysis of international experience. *University Management: Practice and Analysis*, (6), 129–140. [In Russian]
- Radaev, V. V. (2008). *Economic Sociology* (2nd ed.). HSE Publishing House. [In Russian]
- Reznik, S. D., & Sazykina, O. A. (2020). Vice-rectors of a Russian university: sociological portrait and structural changes. *University Management: Practice and Analysis*, 24(1), 119–132. [In Russian]
- Semenov, M. Yu., Kicherova, M. N., & Trifonova, I. S. (2024). Ecosystem of adult education: construction of a terminological field and an interdisciplinary thesaurus. *The Education and Science Journal*, 26(3), 12–39. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2024-3-12-39> [In Russian]
- Tatarova, G. G., & Bessokirnaya, G. P. (2011). Typological analysis for the reconstruction of social types of workers (conceptual and empirical justification). *Sociological Studies*, (7), 3–15. [In Russian]
- Toennies, F. (2002). *Community and Society: Basic Concepts of Pure Sociology* (D. V. Sklyadnev, Trans.). University Foundation; Vladimir Dal. [In Russian]
- Tikhonova, N. E. (2006). The resource approach as a new theoretical paradigm in stratification studies. *Sociological Studies*(9), 28–40. [In Russian]
- Tikhonova, N. E., Latov, Yu. V., Latova, N. V., et al. (2023). *Human Capital of Russian Professionals: Status, Dynamics, Factors* (N. E. Tikhonova, & Yu. V. Latov, Eds.). FNISC RAS. <https://doi.org/10.19181/monogr.978-5-89697-420-8.2023> [In Russian]
- Fursova, V. V., & Khannanova, D. Kh. (2013). *Social Inequality in the Education System: Russian and Foreign Theories and Research*. Direct-Media. [In Russian]
- Sheregi, F. E. (2015). Education as a social institution: functions and dysfunctions. In M. K. Gorshkov (Ed.), *Russia Is Reforming. Vol. 13: Yearbook* (pp. 12–36). New Chronograph. [In Russian]

- Yadov, V. A. (1972). *Sociological Research: Methodology, Programs, Methods*. Nauka. [In Russian]
- Bell, C. & Newby, H. (1974). *Sociology of Community: A Selection of Readings* (N. Elias, Foreword).
- David, P. A. (2007). Chapter 7: Path Dependence, its Critics, and the Quest for 'Historical Economics.' In G. M. Hodgson (Ed.), *The Evolution of Economic Institutions*. Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781847207036.00016>
- Doty, D. H., & Glick, W. H. (1994). Typologies as a unique form of theory building: towards improved understanding and modeling. *Academy of Management Review*, (2), 230–251.
- Grusky, D. B. (2001). The past, present, and future of social inequality. In D. B. Grusky (Ed.), *Social Stratification. Class, Race, and Gender in Sociological Perspective* (pp. 3–39). Westview Press.
- Jumpakate, T., & Wilang, J. D. (2021). Exploring the reflective typology of novice EFL teachers in a Thai university. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 10(2), 668–675. <https://doi.org/10.11591/ijere.v10i2.21122>
- Lyotard, J. (1984). *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Manchester University Press.
- Narkhov, D. Yu., Narkhova, E. N., & Vishnevsky, Yu. R. (Jun. 20–22, 2018). Resource potential of the community of faculty members in the modernization of the Russian higher education. In *4th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'18)* (pp. 707–715).
- Pfeffer, J., & Salancik, G. R. (1978). *The External Control of Organizations: A Resource Dependence Perspective*. Harper & Row.

Информация об авторе

Дмитрий Юрьевич Нархов, кандидат социологических наук, доцент, кафедра организации работы с молодежью, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург, Россия
d_narkhov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0104-7324>

Information about the author

Dmitry Yu. Narkhov, Cand. Sci. (Soc.), Associate Professor, Department of Organization of Work with Youth, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Yekaterinburg, Russia
d_narkhov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0104-7324>