

СОЦИОЛОГИЯ ТРУДА, ОРГАНИЗАЦИЙ И ПРОФЕССИИ

DOI: 10.14515/monitoring.2017.1.08

Правильная ссылка на статью:

Трегубова Н. Д., Стариков В. С. Образовательная миграция и этносоциальные конфликты в вузах России, Украины и США // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2017. № 1. С. 121—139.

For citation:

Tregubova N. D., Starikov V. S. Education migration and ethno-social conflicts in the academe of Russia, Ukraine and the USA. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. 2017. № 1. P. 121—139.

Н. Д. Трегубова, В. С. Стариков ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ МИГРАЦИЯ И ЭТНОСОЦИАЛЬНЫЕ КОНФЛИКТЫ В ВУЗАХ РОССИИ, УКРАИНЫ И США

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ МИГРАЦИЯ
И ЭТНОСОЦИАЛЬНЫЕ КОНФЛИКТЫ
В ВУЗАХ РОССИИ, УКРАИНЫ И США

EDUCATION MIGRATION AND ETHNO-SO-
CIAL CONFLICTS IN THE ACADEME OF
RUSSIA, UKRAINE AND THE USA

ТРЕГУБОВА Наталья Дамировна — кандидат социологических наук, ассистент кафедры сравнительной социологии Санкт-Петербургского государственного университета, Санкт-Петербург, Россия.

*E-MAIL: n.tregubova@spbu.ru
ORCID: 0000-0003-3259-5566*

Natalia D. TREGUBOVA¹ — Cand. Sci. (Soc.), Assistant Professor, Chair of Comparative Sociology

*E-MAIL: n.tregubova@spbu.ru
ORCID: 0000-0003-3259-5566*

СТАРИКОВ Валентин Сергеевич — сотрудник лаборатории «Транснационализм и миграционные процессы: сравнительный и институциональный анализ» Санкт-Петербургского государственного университета, Санкт-Петербург, Россия.

*E-MAIL: v.starikov@spbu.ru
ORCID: 0000-0003-1434-4958*

Valentin S. STARIKOV² — Research Fellow

*E-MAIL: v.starikov@spbu.ru
ORCID: 0000-0003-1434-4958*

Аннотация. Представлены предварительные результаты качественного исследования академического взаи-

Abstract. The authors present preliminary outcomes of a field research dealing with comparative analysis of education

модействия и этносоциальных конфликтов в вузах городов России (Казань, Санкт-Петербург и Сыктывкар), Украины (Киев), США (Лос-Анджелес). В первой части статьи описывается общий контекст образовательных миграционных потоков в трех странах; на основании положений механистической перспективы, неинституционального подхода и социологии повседневности формулируются теоретико-методологические основания исследования; описывается методика сбора данных. Особое внимание уделено влиянию потоков внешней и внутренней образовательной миграции на характеристики академической среды и ее конфликтного потенциала. Во второй части статьи на основании сравнительного анализа кейсов шести вузов реконструируются каузальные механизмы, включающие в себя элементы институционального, организационного и индивидуально-уровня (уровня повседневного общения). В заключении характеризуются три обобщенные модели 'не-возникновения' этносоциальных конфликтов в организациях высшего образования. Делается вывод о наличии баланса между формированием «малых групп общения» и дружеских сетей между студентами и образованием (за счет изоляции и самоизоляции) «геттоизированных» групп внутри студенчества. Обсуждается соотношение между нормативным требованием равенства и актуальными академическими практиками в изучаемых организациях высшего образования в трех странах.

Ключевые слова: сравнительный анализ, высшее образование, образовательная (студенческая) миграция,

migration and ethno-social conflict in academic environment. The research was conducted in Russia (Kazan, Saint Petersburg and Syktyvkar), Ukraine (Kiev), and the United States of America (Los Angeles). The paper starts with a discussion of the context of education migration in three countries and conceptual considerations. Theoretical and methodological basis of this study combines mechanistic perspectives, neo-institutional approach, and sociology of everyday life. Then discussion turns to the flows of internal and external student migration influenced by different academic environment and ethno-social conflict potential. The paper argues that casual mechanisms of socio-ethnic conflicts unfold on institutional, organizational, and individual levels (level of everyday interaction). The authors provide characteristics of three generalized models of 'no occurrence' of ethno-social conflicts in academe. The study exposes a balance between the formation of small groups and friendly networks between students and formation of the «ghettoized» groups inside the student community. The paper explores the interrelation between the equality demand and actual academic practices in higher education institutes in Russia, Ukraine, and the USA.

Keywords: comparative analysis, higher education, educational (student) migration, ethno-social conflict, casual

этносоциальный конфликт, каузальный механизм, неоинституционализм, Россия, Украина, США

mechanism, neo-institutionalism, Russia, Ukraine, USA

Благодарность. Статья выполнена при финансовой поддержке РНФ в рамках проекта № 15-18-00101.

Acknowledgment. The article is financed by the Russian Science Foundation as part of the project no. 15-18-00101.

Постановка проблемы

Высшее образование — одна из важнейших социальных структур, во многом определяющая среду взаимодействия представителей различных этнических (национальных), расовых и конфессиональных групп. Образование само по себе принято рассматривать как безусловное общественное благо, а наличие разнообразия (diversity) — как неотъемлемый компонент для воспроизводства данного блага [Clark, 1998]. При этом значительную долю разнообразия в академическую среду приносят потоки внешней и внутренней образовательной миграции. Вместе с тем высшее образование не только формирует социальную среду, но и является отражением более широких социальных процессов, а потому особый интерес представляет анализ общих социальных проблем через призму функционирования высшего образования в его организационном и институциональном оформлении [Altbach, 2015].

Цель статьи — представить предварительные результаты сравнительного исследования межэтнических взаимодействий и особенностей протекания этносоциальных конфликтов в организациях высшего образования России, Украины и США. Выбор стран обусловлен особенностями сравнительного анализа как инструмента познания социальной реальности [Сравнительная социология, 2015]. Каждая из этих стран характеризуется высоким региональным, этническим и/или языковым разнообразием. Сравнение постсоветских стран между собой (Россия и Украина) и с другими объектами (Россия/Украина — США) служит своеобразным «естественным экспериментом» для исследования межнациональных отношений и межэтнических конфликтов в их социально-экономической, политической и культурной обусловленности.

Исследовательский вопрос, на который стремятся ответить авторы, может быть сформулирован так: *каким образом происходит взаимодействие между представителями различных этнических (национальных, расовых, региональных или иных) категорий в академической среде трех стран?* В частности, возникают ли этнически окрашенные конфликты между студентами, преподавателями, представителями администрации вузов? Если нет — существует ли потенциал для подобных конфликтов? И каковы механизмы избегания подобных конфликтов? Для ответа на эти вопросы было проведено эмпирическое исследование в вузах пяти городов: Казани, Санкт-Петербурге, Сыктывкаре (Россия), Киеве (Украина) и Лос-Анджелесе (США).

Дальнейшее изложение организовано следующим образом. Мы начнем с обзора исследований по внутренней и внешней образовательной миграции в России, Украине и США, уделяя особое внимание регионам, которые попали в фокус нашего интереса. Затем будут раскрыты теоретико-методологические основания исследования, а также методы и процедуры сбора данных в пяти городах и шести

вузах внутри них. Далее выделены базовые элементы каузальных механизмов и представлены результаты по каждому из шести кейсов вузов. В заключение представлены обобщенные модели (не)возникновения этносоциальных конфликтов и сделано несколько общих замечаний по результатам исследования.

Образовательная миграция в России, Украине и США¹

Международная образовательная миграция представляет собой перемещения людей между странами с целью получения образования различного уровня и на различные сроки [Письменная, 2009]. Накануне распада СССР (в 1990—1991 гг.) в вузах РСФСР по очной форме обучались 89,3 тыс. иностранных студентов, стажеров, аспирантов, 75 % которых были выходцами из стран Азии, Африки и Латинской Америки и более 20 % — из государств Восточной Европы [Леденева, 2014а, 2014б]. По сравнению с советским периодом темпы прироста общего числа иностранных граждан очной формы обучения в российских вузах не демонстрируют высокий рост, несмотря на то что количество отечественных высших учебных заведений, взявшихся осуществлять подготовку кадров для зарубежных стран, увеличилось более чем в три раза [Арефьев, Шереги, 2014]. Лидерами по очной форме обучения иностранцев являлись в 2010—2011 гг. МГУ им. М. В. Ломоносова, РУДН, Санкт-Петербургский государственный университет и Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина [Арефьев, Шереги, 2014].

Отдельно следует отметить процессы, связанные с внутренней миграцией. На сегодняшний день в России менее 20 регионов с положительным сальдо студентов-мигрантов, при этом уровень миграционной активности в Москве и Московской области в совокупности превосходит сальдо всех остальных регионов [Кашницкий и др., 2016]. Привлекательными для студентов, остаются Москва, Санкт-Петербург, Московская и Ленинградская области, Томск и Новосибирск. Наиболее активные миграционные потоки идут преимущественно из северных и южных регионов страны и Дальнего Востока: Алтайского края, республики Коми, Оренбургской области, Кургана, Магадана, Чукотки и др. Эти субъекты за 2003—2012 гг. лишились до 8 % молодых людей в возрасте 17—18 лет [Кашницкий и др., 2016].

В отличие от советской структуры распределения вузов с приоритетом развития головных организаций в национальных регионах, современные миграционные потоки приходятся на регионы с высокой плотностью населения и лишь во вторую очередь — с наличием устоявшихся научных школ. Это объясняется как естественными общими миграционными трендами², связанными со сверхурбанизацией, так и государственной образовательной политикой, направленной на стратегическое реформирование системы высшего образования исходя из принципов экономической целесообразности³. Отсюда возникает ситуация, при которой студенты из республик (национально-государственных образований) массово

¹ Данные в этом разделе приводятся, в основном, до 2014 г. На данный период тенденции в образовательной миграции имели устойчивый и институционализированный характер, и мы предполагаем, что они продолжают оказывать влияние и на процессы в высшем образовании трех стран.

² Кроме Томска и Новосибирска, все другие направления молодежной миграции совпадают с общими миграционными процессами.

³ Укажем, например, что из десяти федеральных университетов, сформированных в 2006—2010 гг. через массовые объединения вузов, только два находятся в республиках (Татарстан и Якутия).

переезжают в регионы, в которых на формальном уровне не выделяется ни одна из национальностей.

Украина, как и Россия, унаследовала систему образования, в которой размещение вузов по профессиональным направлениям соответствует территориально-отраслевой структуре экономики. Вследствие этого наиболее промышленно развитые регионы — Харьковская, Донецкая, Днепропетровская, Львовская, Одесская области, город Киев — стали крупными центрами предоставления образовательных услуг. Если рассмотреть вузы тех областных центров, к которым в СССР и после его распада традиционно тяготели образовательные миграции, то их доминирующие позиции (по «удельному весу» приезжих студентов) в основном сохранены. Если учитывать относительно небольшой масштаб страны (что облегчает мобильность), то при применении укрупненного деления регионов можно отметить, что пространственная сеть организаций высшего образования в целом распределена относительно равномерно [Стариков, 2016].

В силу унаследованных от советской системы устойчивых академических связей с определенными странами (а также новыми независимыми государствами), Украина вошла в десятку лидеров на международном рынке образовательных услуг [Малиновская, 2013]. В последние годы (до 2014 г.) количество иностранных студентов росло примерно на 8—10 % ежегодно. В 2012—2013 учебном году в вузах страны обучались 49 тыс. иностранцев почти из 150 стран мира, в том числе 33 % из стран СНГ (большинство из России, Туркменистана), 16 % из стран Азии), 16 % — из африканских стран, 5 % — из стран Европы. Вместе с тем образовательная миграция редко влечет за собой смену постоянного места жительства. Здесь следует отметить, что по завершении обучения студенты обязаны выехать из страны. В отличие от многих европейских стран, в Украине выпускники-иностранцы никаких привилегий для получения разрешений на трудоустройство не имеют [Малиновская, 2013].

США сегодня является безусловным лидером на мировом рынке высшего образования, контролируя треть мирового финансового образовательного оборота. Тем не менее необходимо указать на неравномерность географического распределения образовательных потоков⁴. Подобно общей численности мигрантов, небольшая часть экономически развитых штатов принимает значительную часть студентов. В 2014 г. в Калифорнии училось 24 % из числа всех образовательных иммигрантов в Соединенных Штатах, в Нью-Йорке — 11 %, во Флориде и Техасе по 8 %. В силу специфики межнациональных отношений необходимо указать на расовый состав мигрантов. В 2014—2015 гг. «азиаты» (Asians) составляли 46 % от общего числа иммигрантов, а «белые» (Whites) — 28 %, латиноамериканцы (Hispanics) — 17 %⁵. Наибольшее количество студентов приезжает из Индии, Китая, Филиппин, Мексики и Южной Кореи.

Таковы базовые контексты, в которых осуществляется академическое общение в трех странах.

⁴ MPI State Immigration Data Profiles URL: <http://www.migrationpolicy.org/programs/data-hub/state-immigration-data-profiles> (дата обращения: 28.01.2017).

⁵ В отношении граждан США «белые» студенты составляют около 85 % из числа всех обучающихся в университетах и колледжах.

Теоретико-методологические основания исследования

В реализации данного исследования авторы опираются на несколько теоретико-методологических положений.

Во-первых, мы сосредотачиваемся на построении каузальных моделей (не) возникновения этносоциальных конфликтов на основании данных качественного исследования. Проверка модели — это другая задача, которая может быть решена в рамках иных исследований. Мы ставим своей задачей выделение отдельных элементов социальной реальности на уровне региона, конкретного вуза и повседневного общения внутри академической среды с тем, чтобы представить логически и эмпирически обоснованную модель того, почему конфликт происходит или не происходит. Эти три уровня могут быть соотнесены в терминах неонституциональной теории, с институциональным контекстом (включая деятельность других организаций), уровнем организации и уровнем индивидуального поведения [Scott, 1981; Мейер, Роуэн, 2011]. При этом «кейсом», для которого реконструируется модель, является конкретная организация — вуз.

Во-вторых, этносоциальный конфликт рассматривается как социальный конфликт, обусловленный конкуренцией за некоторые ресурсы (материальные, символические, социальные) и связанный — с точки зрения его участников — с актуализацией этнических различий. При этом то, что можно обозначить как «этнические различия», имеет разную историю институционализации в разных странах и в настоящее время не является статичным, претерпевая изменения в связи с уже отмеченными выше миграционными процессами. Этнические различия могут определяться в терминах «наций и национальностей» (характерных для стран бывшего СССР), расовых различий (характерных для США), собственно этнических групп, региональных различий. Сама терминология может изменяться: например, легитимным является вопрос о так называемой «расиализации» (racialization) (см.: [Zakharov, 2012]) трудовых мигрантов, когда они перестают восприниматься как представители отдельных этнических групп, а воспринимаются, например, как «мигранты» вообще. Более того, эти различия могут пересекаться с социально-экономическим положением и местом эмиграции (городские жители и сельские жители). То, как именно выражаются этнические различия и с какими иными измерениями они связаны, является одной из ключевых характеристик академической среды конкретной страны, региона и вуза.

В-третьих, исследование предполагает сравнительный «дизайн» на трех уровнях: страны, региона внутри страны и университета внутри региона. Страны могут быть представлены как контрастные объекты: США — Россия/Украина различаются по общему образовательному контексту и традиции институционализации этнических различий, а Россия и Украина представляют собой сходные контексты, для которых, однако, характерны специфические различия. На уровне регионов три города в России — Санкт-Петербург, Сыктывкар и Казань представляют региональное разнообразие внутри России. Санкт-Петербург — крупный образовательный центр; Казань и Сыктывкар — столицы республик (Татарстана и Коми, соответственно). Казань является также центром притяжения образовательной миграции из других регионов России и других стран, а Сыктывкар — центром только для Республики Коми при значительном оттоке образовательных мигрантов в крупные

города России. Наконец, на уровне вузов в Казани, наиболее интересном городе с точки зрения образовательной миграции, были исследованы два кейса вузов, предоставляющих образование разного типа, — узкоспециальный энергетический вуз и институт социальных наук внутри крупного университета. Таким образом, дизайн сравнительного исследования, не претендуя на репрезентативность и всеохватность, позволяет зафиксировать базовые сходства и различия как между странами, так и внутри одной страны (России).

Методологические основания исследования исходят из того, что объяснения, которые просто устанавливают связи между макроусловиями (социальными, экономическими, культурными) не вычленяют каузальных механизмов, посредством которых условия связаны друг с другом. В случае нашего исследования постановка проблемы такова: в различных вузах России, Украины и США несмотря на разницу в макросоциальных условиях, мы не наблюдаем открытых конфликтов в академической среде. Объясняется ли это сходными или отличными причинами? И различается ли конфликтный потенциал в каждом из этих случаев?

Повседневное поведение [Штомпка, 2009]) конституируется рутинными взаимодействиями в социальных контекстах, а ключом к пониманию повседневности (в том числе — неравенства в повседневности) является аналитика межлического общения. Для эмпирической реконструкции общения в академической среде трех стран в 2015—2016 гг. исследовательским коллективом был проведен сбор данных в пяти городах: Казани, Санкт-Петербурге, Сыктывкаре, Киеве и Лос-Анджелесе⁶. Сбор эмпирического материала был нацелен на то, чтобы ответить на два базовых вопроса: а) за какие ресурсы может происходить конкуренция в академической среде? б) каким образом эта конкуренция проявляется или избегается?

Методы сбора данных

Исследование проходило в два этапа. На первом этапе (2015 г.) на материалах, собранных в Санкт-Петербурге и Лос-Анджелесе, исследовательский вопрос о механизмах возникновения конфликтов в академической среде был переформулирован в вопрос о механизмах не-возникновения конфликтов. На втором этапе (2016 г.) в исследование были включены две столицы российских республик — Казань и Сыктывкар, — а также Киев. На первом этапе нас интересовали сходные и отличные черты между контрастными случаями — вузами, представляющими разные академические традиции и этнонациональный контекст. На втором — мы стремились проанализировать разнообразие процессов на постсоветском пространстве.

Сбор данных в вузах предполагал набор разных методов и методик, среди которых основным выступал метод качественного фокусированного интервью со студентами, преподавателями и администраторами⁷ вузов. Выбор информан-

⁶ Авторы выражают благодарность Александру Степанову и Павлу Лисицыну за сбор эмпирического материала в Казани и Лос-Анджелесе.

⁷ Под администраторами здесь понимается персонал, осуществляющий организационную работу на уровне отдельного подразделения (как правило, факультета) и непосредственно взаимодействующий со студентами. Статус информантов-администраторов варьировался от специалиста по учебно-методической работе до декана.

тов определялся стремлением, во-первых, включить акторов с разным статусом; во-вторых, обеспечить разнообразие информантов по этническому, расовому, региональному признаку, а также по статусу мигрант-немигрант. Тем не менее из-за неизбежных ограничений в доступе к «полю» в выборке преобладают разные информанты.

В Санкт-Петербурге было проведено 15 интервью со студентами этнической группы хань из Китая (большая часть — студенты Факультета социологии Санкт-Петербургского государственного университета, однако в выборку были включены и студенты из Академии художеств, Политехнического университета, Университета культуры и искусств), одно групповое интервью с китайскими студентами факультета социологии СПбГУ, одна фокус-группа с русскоязычными студентами магистратуры факультета социологии СПбГУ (включая внутренних и внешних образовательных мигрантов), а также кейс-стади трех студенческих общежитий СПбГУ [Высоцкая и др., 2015].

В США на этапе пилотажного исследования было проведено три интервью с иностранными студентами различных университетов (Калифорнийский политехнический университет, Бэйтс-колледж, Государственный университет Вустер), после чего было проведено 13 интервью со студентами различных курсов и отделений Калифорнийского университета в Лос-Анджелесе (УКЛА), включая внутренних и внешних образовательных мигрантов.

В Казани исследование охватывало четыре университета: Казанский государственный энергетический университет, Казанский федеральный университет (Институт социально-философских наук и массовых коммуникаций), Казанский национальный технологический университет и Казанскую государственную медицинскую академию. В КГЭУ было проведено пять интервью с преподавателями, администраторами и студентами, в ИСФНИМК КФУ — 10 интервью, в КНИТУ — два интервью с преподавателями, в КГМА — одно интервью с преподавателем.

В Киеве сбор данных включал беседы с преподавателями, администраторами, студентами и аспирантами Факультета социологии Киевского Национального университета им. Тараса Шевченко (восемь интервью).

В Сыктывкаре было проведено шесть интервью с преподавателями, администраторами и выпускниками двух вузов — Сыктывкарского государственного университета (четыре интервью) и Коми филиала Кировской государственной медицинской академии (два интервью).

Сбор данных служил сразу двум целям — прояснить страновой и региональный контекст высшего образования и зафиксировать механизмы межнационального общения и не-возникновения конфликтов в конкретном вузе. Далее будут раскрыты механизмы для шести кейсов — тех организаций (или их подразделений), для которых был собран достаточный объем данных, чтобы хотя бы в общем виде выделить элементы механизма: 1) Факультет социологии СПбГУ; 2) УКЛА; 3) КГЭУ; 4) ИСФНИМК КФУ; 5) Факультет социологии КНУ; 6) СыктГУ. Информация о других вузах или других отделениях в рамках вуза, которая была собрана при проведении исследования, была использована для реконструкции регионального контекста и уточнения конкретных механизмов общения в академической среде.

Каузальные механизмы не-возникновения конфликтов в организациях высшего образования

Кейс факультета социологии СПбГУ

Санкт-Петербург является вторым по численности городом России (нас. 4,9 млн чел.) и вторым по абсолютным показателям регионом притяжения для образовательных мигрантов из республик РФ.

Санкт-Петербургский государственный университет — самый крупный вуз города (27 тыс. студентов), который характеризуется особым статусом «уникального научно-образовательного комплексов ... имеющего огромное значение для развития российского общества»⁸. СПбГУ может быть определен как крупный и престижный научно-образовательный центр с предположительно «сильной» академической культурой советского типа⁹, которая «вытесняет» классовые, этнические и иные различия за пределы кампуса. Факультет социологии — одно из «учебно-научных подразделений» университета, для которого характерна высокая доля внутренних образовательных мигрантов из регионов и относительно небольшое число иностранных студентов, значительная часть из которых — студенты из Китая. Обучение на факультете происходит в студенческих группах; иностранные студенты организационно не обособлены — для них не выделяется отдельная группа, однако при поселении в общежития существует тенденция к тому, что иностранные студенты (в особенности из Китая) селятся вместе. В целом заселение в общежития характеризуется свободным расселением и наличием свободного пространства. Факультет отличает низкий студенческий отсев: большинство поступивших студентов заканчивают образовательную программу.

Повседневное общение между студентами, преподавателями и администрацией характеризуется отсутствием открытых конфликтов. Языком общения и обучения (помимо англоязычных курсов и программ) является русский язык. Внешние и внутренние образовательные мигранты (в т. ч. те, кто плохо знает русский язык) включены и в учебные взаимодействия, и в общение во внеучебное время, за исключением группы китайских студентов, которые, как правило, оказываются изолированы от остального студенчества и испытывают проблемы с прохождением экзаменационных испытаний. Они плохо знают русский язык, образуют замкнутые группы с другими студентами из Китая, селятся вместе в общежитие либо совместно снимают жилье в городе. О структурной напряженности в отношениях китайских студентов-мигрантов с русскоязычными студентами свидетельствуют несколько наблюдений. Во-первых, китайские студенты воспроизводят устойчивые стереотипы о принципиальных различиях в «национальных характерах». Во-вторых, в повседневных взаимодействиях китайские студенты общаются между собой и практически не общаются с другими студентами (плохое знание русского языка

⁸ Федеральный закон от 10.11.2009 г. № 259-ФЗ «О Московском государственном университете имени М. В. Ломоносова и Санкт-Петербургском государственном университете»

⁹ С точки зрения выбранной перспективы, академическая культура представляет собой частный случай организационной культуры и может быть определена как совокупность норм, ценностей, образцов поведения, устойчивых взаимоотношений, разделяемых членами организации высшего образования, которые обладают схожей «системой координат» и профессиональным мировоззрением [Rezaev, Maletz, 2012: 185]. В этом отношении понятия «сильная» и «слабая» культура употребляются для выделения градаций того, насколько организационная культура в вузе отражает специфику именно организации, созданной для функционирования высшего образования.

является следствием и одновременно поддерживает эти практики). Отдельные студенты, которые достигают высокого уровня владения русским языком и заводят контакты в русскоязычной среде, оказываются изолированы от китайского сообщества. В-третьих, в ходе интервью русскоязычных студентов в общежитии было зафиксировано нежелание жить с иностранными студентами.

Почему, в таком случае, на факультете не возникают конфликты? Представляется, что ключевыми являются два элемента механизма: низкий отсев в сочетании с «геттоизацией» образовательных мигрантов из Китая. Низкий уровень отсева превращает взаимодействие между преподавателями и студентами в ритуал, что делает неактуальными конфликты между ними. Кроме того, китайские студенты в большинстве не претендуют на высокую успеваемость, что делает неактуальными символические учебные конфликты. Изоляция китайских студентов препятствует общению (и возникновению бытовых конфликтов) между ними и русскоязычными студентами даже при наличии негативных стереотипов, а также позволяет китайским студентам координировать усилия при подготовке и прохождении экзаменов. Дополнительными элементами механизма являются сильная академическая культура, способствующая включению внешних и внутренних образовательных мигрантов, а также свободное расселение в общежития, при котором пространство не является ресурсом, за который нужно конкурировать.

Кейс Калифорнийского университета в Лос-Анджелесе

Лос-Анджелес (нас. 3,8 млн чел.) характеризуется расовым и этническим разнообразием, а также интенсивной трудовой иммиграцией, в структуре которой значительную долю занимают испаноязычные потоки людей. УКЛА (43 тыс. студентов), как и СПбГУ, характеризуется сильной академической культурой, однако в ином, американском варианте — чувствительном к дискриминации меньшинств по расовым, гендерным и иным признакам. В отличие от «советской» системы студенческих групп, в Лос-Анджелесе студенты сами составляют индивидуальный план и выбирают курсы, соответственно, нет организационно оформленных групп. Студенты, как правило, селятся в общежитиях или снимают жилье в городе рядом с кампусом университета.

Повседневное общение в университете характеризуется отсутствием явных конфликтов, однако существует скрытое этнически (расово) окрашенное напряжение между студентами и преподавателями. Большинство информантов замечало, что преподаватели оценивают их знания и возможности в прохождении образовательных программ, основывая свое мнение на негативных стереотипах связанных с их этнической (и гендерной) принадлежностью. Тем не менее студенты утверждают, что боятся вовлекаться в открытый конфликт с преподавателями (как представителями университета), так как у последних, по мнению информантов, больше ресурсов для победы в конфликтной ситуации. Одним из негативных маркеров «инаковости», о котором говорят студенты, выступает наличие «акцента» у студентов-мигрантов, при этом данный «акцент» является неразличимым для русскоязычного интервьюера.

Повседневное общение между самими студентами характеризуется тенденцией к формированию относительно обособленных групп по расовому и совокупности

иных признаков (чему также способствует отсутствие организационно предопределённых студенческих групп). Так, иностранные студенты из стран Африки склонны группироваться между собой, а студенты-армяне (американцы, дети мигрантов из СССР) — между собой, а также дружить с арабскими студентами, с которыми их категоризируют как внешне сходных. Внутри этих групп налажена как дружеская, так как и деловая коммуникация: обмен конспектами лекций, совместное участие в практических занятиях, помощь при подготовке к экзаменам, неформальные встречи и общение после учебы, сексуальные отношения. Обсуждение негативного опыта дискриминации и формирование коллективной эмоции недовольства [Трегубова, 2013] также происходит внутри таких групп. Между группами отношения сводятся к формальному взаимодействию в учебном процессе, при этом могут быть прослежены негативные стереотипы в адрес представителей других групп (например, «белых», которые не делятся конспектами).

Итак, в случае УКЛА мы наблюдаем отсутствие открытых конфликтов, но наличие сильного конфликтного потенциала и этнически (расово) окрашенной напряжённости. К формированию напряженности приводит конкурентная среда и возможность отсева при важности образования как «социального лифта», а также академическая культура, чувствительная к дискриминации. Элементами механизма избегания конфликта является баланс власти на стороне преподавателя, а также возникновение замкнутых групп студентов и циркуляции недовольства внутри них. Тем не менее при изменении баланса или ином «триггере» групповой конфликт между студентами и преподавателями и, возможно, между разными группами студентов, является весьма вероятным.

Кейс Казанского государственного энергетического университета

Казань — столица республики Татарстан и один из крупнейших городов России (нас. 1,2 млн чел.). Для Казани в частности и Татарстана в целом характерен полиэтничный состав с примерно равным соотношением татар и русских, а также особый тип региональной идентичности. Почти все наши информанты в казанских вузах подчеркивали особый тип «татарстанской» идентичности, «перемешанной» среды, которая основана на синтезе культур, национальностей и религий и не позволяет разделять татар и русских, отдавать предпочтение той или иной национальности (результаты исследований на другом материале — учебников истории — дают сходную характеристику татарстанской идентичности [Трегубова и др., 2014]). Кроме того, в последние годы, как отмечали информанты, в Казани прошло несколько крупных спортивных мероприятий, так что горожане привыкли видеть на улице иностранцев. Эти свойства социальной среды определяют «интерес к чужому», о котором упоминали несколько информантов среди студентов: иностранное и иноэтничное может вызывать любопытство, а разнообразие — осознаваться как самоценность. Казань является крупным образовательным центром для самого Татарстана, для регионов России, а также для иностранных студентов.

КГЭУ — небольшой специализированный вуз (12 тыс. студентов), который дает образование в области энергетики, при этом студенты нацелены на получение образования для того, чтобы потом работать в конкретной профессии. Для этого вуза характерно довольно большое число внешних и внутренних образовательных

мигрантов при наличии политики привлечения иностранных студентов и развитых программ по их интеграции, предотвращению их изоляции и дискриминации. Программы включают в себя расселение иностранных студентов в общежития вместе с российскими студентами; равномерное распределение их по студенческим группам и беседы с русскоязычными студентами о необходимости помощи иностранным студентам; культурные мероприятия с рассказами студентов о своей культуре; мониторинг социальных сетей и реагирование на жалобы иностранных студентов. Эти мероприятия создают особую академическую культуру, более строгую к проявлению дискриминации. Так, одна из информантов рассказывала об отдельных инцидентах с африканскими студентами на улицах Казани (несмотря на общую доброжелательную атмосферу), подчеркивая, что в вузе такое недопустимо.

Повседневное общение в КГЭУ характеризуется отсутствием открытых и, по-видимому, скрытых конфликтов. Студенты в целом склонны образовывать дружеские связи по региону или городу, откуда они приехали, однако изолированных групп не возникает, и иностранные студенты не исключаются из сетей общения. Один из информантов высказал замечание, что «национальности друг друга уважают», и вероятность бытовых трений больше между представителями одного региона или одной национальности, тогда как между представителями разных групп сохраняется некоторая дистанция (но не изоляция).

Таким образом, случай КГЭУ характеризуется отсутствием конфликтов. К этому приводят следующие элементы механизма: специфика татарстанской среды, поощряющей разнообразие и декларирующей равенство национальностей; целенаправленная политика интеграции иностранных студентов и контроль над проявлениями дискриминации в вузе; формирование групп общения студентов без изоляции, но с сохранением определенной (региональной и этнической) дистанции; высокая мотивация в получении профессии студентами, что определяет ценность индивидуального достижения, не переводя его в плоскость конкуренции или формальных оценок.

Кейс института социально-философских наук и массовых коммуникаций КФУ

Казанский (Приволжский) федеральный университет (45 тыс. студентов) принадлежит к числу десяти российских федеральных университетов и является одним из крупнейших и старейших вузов России. ИСФНиМК КФУ разделяет с предыдущим кейсом институциональный контекст — специфику Казани как образовательного центра и особой этносоциальной среды. В организационном отношении, однако, он больше похож на факультет социологии СПбГУ, характеризуясь относительно сильной академической культурой, низким отсевом, нацеленностью студентов на получение высшего образования, а не конкретной профессии, относительно небольшой внешней образовательной миграцией и отсутствием целенаправленных политик интеграции иностранных студентов. От СПбГУ его отличает наличие балльно-рейтинговой системы учета успеваемости, стимулирующей конкуренцию между студентами.

Повседневное общение между студентами в ИСФНиМК КФУ характеризуется образованием групп общения с тенденцией группирования по регионам, а также

(что было отмечено информантами) по критерию «город-село», но не по национальности. Внутренние и внешние образовательные мигранты в целом интегрированы в эти группы и в студенческую среду вообще, однако было упомянуто несколько «проблемных» групп, склонных к изоляции. Как и в случае СПбГУ, это китайцы, а также студенты из Средней Азии (Узбекистан, Таджикистан). Кроме того, одним преподавателем упоминался случай группы чеченских студентов на экономическом факультете, которые характеризовались как «наглые» и «слабые». Таким образом, помимо китайских студентов, относительной изоляции подвергаются студенты (внутренние и внешние мигранты) из бывших автономных и союзных республик СССР регионов Кавказа и Средней Азии.

В целом случай ИСФНиМК характеризуется отсутствием явных конфликтов, а механизм не-возникновения конфликтов сходен с кейсом факультета социологии СПбГУ: из-за низкого отсева нет почвы для серьезных конфликтов между студентами и преподавателями; а группировка и изоляция в студенческой среде препятствует возникновению бытовых конфликтов. Различие состоит в том, что студенты более склонны образовывать группы по региональному признаку, а изолированными оказываются не только китайские студенты, но и студенты из ближнего зарубежья и Северного Кавказа, которые, однако, не конкурируют за академическую успеваемость с основной массой студенчества.

Кейс факультета социологии КНУ им. Тараса Шевченко

Киев (нас. 2,8 млн чел.) характеризуется в целом моноэтническим составом населения с выраженным двуязычием — украинский и русский языки являются языками повседневного общения. Высшее образование в организациях высшего образования Украины ведется на украинском языке (за исключением специальных программ для иностранных студентов на английском и русском языках).

КНУ им. Тараса Шевченко — крупнейший украинский вуз (27 тыс. студентов); факультет социологии КНУ — одно из его наиболее молодых подразделений, для которого характерна «сильная» академическая культура, в целом нивелирующая социально-экономические и социально-культурные различия. Для факультета социологии (как и для соответствующих подразделений КФУ и СПбГУ) характерен низкий студенческий отсев и нацеленность студентов на получение образования, а не профессии, а также низкий уровень внешней образовательной миграции; внутренняя образовательная миграция, наоборот, высока. На факультете действует балльно-рейтинговая система учета успеваемости и существуют студенческие группы, причем иностранные студенты (за исключением студентов из украинской диаспоры из европейских стран) выделяются в отдельные группы и не пересекаются с остальными студентами. Таким образом, для данного кейса характерны не этнические (национальные), а региональные и языковые различия.

Языком повседневного общения во внеучебное время выступают украинский и русский, их использование определяется выбором говорящего. В учебное время используется украинский язык, однако студенты обычно могут отвечать на семинарских занятиях на русском языке. Использование украинского языка может вызывать затруднения в начале обучения у студентов из преимущественно русскоязычных населенных пунктов, однако в дальнейшем эти затруднения пропадают.

Общение между студентами происходит в дружеских группах, при этом наблюдается некоторая (но не исключительная) тенденция к формированию таких групп по признакам «местный-приезжий», «город-село» и регион эмиграции. В равной степени этнические украинцы, прибывающие на обучение из-за рубежа (представители диаспоры), не распознаются как иностранцы. Изолированных групп или индивидов в группах не возникает. Для общения между студентами характерны бытовые и организационные конфликты (например, при выборах в студенческий парламент — представительскую организацию студентов факультета), однако эти трения обычно переносятся в социальные сети и не актуализируются при общении лицом-к-лицу.

Таким образом, случай факультета социологии КНУ характеризуется отсутствием открытых конфликтов. Базовыми элементами механизма избегания конфликтов здесь являются низкий студенческий отсев и организационное обособление иностранных студентов в группы, а также сильная академическая культура, двуязычная среда общения и перенос трений между студентами из взаимодействий лицом-к-лицу в социальные сети.

Кейс Сыктывкарского государственного университета

Сыктывкар (нас. 250 тыс.) является столицей Республики Коми и характеризуется разнообразным этническим составом: около двух третей составляют русские, больше четверти — коми; в городе также существует азербайджанское и армянское сообщества, между представителями которых в целом не наблюдается вражды. Для республики характерно примерно такое же соотношение коми и русских, причем коми часто селятся в сельской местности (и ассоциируются с ней). В рамках коми также могут быть выделены различные народности (зярыне, коми-пермяки, язвь, ижемцы, зюздинцы и пр.), однако эти различия, актуальные для самих коми, обычно не «считываются» представителями иных этнических групп. Характерным маркером, по которому опознаются коми, является особый «говор», который также ассоциируется с сельской местностью. В целом, коми — «титульная национальность» республики — характеризуется двойственным положением: на уровне формальных институтов (в том числе, образовательных программ) существует политика «положительного действия» в отношении коми, а на уровне неформальных практик коми ассоциируется с бедным и сельским населением¹⁰.

Сыктывкар является образовательным центром в рамках региона, однако в масштабах России — это место образовательной эмиграции: студенты уезжают в крупные города — Москву, Санкт-Петербург, Казань. Число иностранных студентов в вузах Сыктывкара также невелико. Это характерно и для СыктГУ — крупнейшего вуза Сыктывкара (8 тыс. студентов), который, несмотря на положение в регионе, является скорее «средним» вузом, характеризуется низким отсевом и, по-видимому, не обладает сильной академической культурой: для академической среды СыктГУ характерно восприятие этнических различий, сходное с их

¹⁰ Кейс Сыктывкара особенно интересен в силу отсутствия значимых видимых различий в фенотипе титульной национальности коми по сравнению с этническими русскими, украинцами и пр. В этом отношении любопытно, что информанты указывают такие маркеры, как «фамилия», например, Так, существуют специфические коми фамилии (Кузьчукомов, Кузиванов, Рочев и пр.), которые также получают иронические или пренебрежительные характеристики.

восприятием в Сыктывкаре. Повседневное общение между студентами не предполагает изоляцию иноэтничных (таких как азербайджанцы), за исключением коми, с которыми избегают общаться студенты и рассматриваются как более «проблемные» преподавателями. Эти студенты, в свою очередь, селятся в общежитиях вместе и создают свои сети общения.

Таким образом, в случае СыктГУ открытые конфликты также не возникают, однако существуют предпосылки для этнических трений между коми-студентами и студентами других национальностей. Отсутствие конфликтов обеспечивается низким отсевом и изоляцией коми-студентов.

Обобщенные модели (не)возникновения этносоциальных конфликтов в академической среде: предварительные выводы

Мы рассмотрели институциональные, организационные и индивидуальные элементы каузальных механизмов не-возникновения конфликтов в академической среде, которые характеризуются разным конфликтным потенциалом. Представляется, что данные механизмы могут быть сгруппированы в три более общих модели.

Первая модель характеризуется низким отсевом в сочетании с изоляцией отдельных групп студентов. Низкий отсев обуславливает отсутствие конкуренции между студентами и оспариваемых ресурсов между студентами и преподавателями; изоляция в студенческой среде предполагает избегание общения, в котором могли бы актуализироваться негативные стереотипы групп. Эта модель характеризует факультет социологии СПбГУ, факультет социологии КНУ, ИСФНиМК КФУ и СыктГУ, однако и характер изоляции, и конфликтный потенциал различаются от кейса к кейсу. В КНУ изоляция (иностраных студентов) происходит на уровне организации, в трех других вузах — на уровне самоорганизации студенческих групп. То, какая группа изолируется, зависит от характера внешних и внутренних образовательных потоков и истории институционализации этничности в регионе. Наконец, некоторые разновидности модели предполагают дополнительные «предохранители» конфликтов в виде «сильной» академической культуры, «выносящей за скобки» различия (все вузы, кроме СыктГУ), общения в социальных сетях (КНУ) и свободного расселения в общежития (СПбГУ). Исходя из этого, представляется, что на факультете социологии СПбГУ наименьший конфликтный потенциал, в СыктГУ — наибольший.

Вторая модель характеризуется чувствительной к дискриминации академической культурой и общением студентов в относительно замкнутых группах в сочетании с сильной фигурой преподавателя и конкурентной образовательной средой. Эта модель характерна для Калифорнийского университета в Лос-Анджелесе. В данном случае открытых конфликтов не возникает, однако в замкнутых группах студентов формируется и воспроизводится недовольство преподавателями и другими группами студентов, проявления которого сдерживаются страхом отчисления. Определение объектов недовольства и механизмов группирования определяется характером потоков образовательной миграции и историей институционализации этнических (расовых) и иных различий. Конфликтный потенциал такой модели довольно высок.

Третья модель предполагает образование, направленное на освоение профессии, высокое число образовательных мигрантов и специальные политики интеграции на уровне вуза. Данная модель характерна для КГЭУ. Характер образования, предполагающего освоение профессии и работу в рамках этой профессии, стимулирует освоение конкретных умений и навыков и высокую студенческую мотивацию, не вызывая конкуренцию между студентами. Политики интеграции, направленные на включение иностранных студентов в студенческие группы в вузе и в общежитии, препятствуют образованию изолированных групп внутри студенчества. Конфликтный потенциал данной модели невысок.

Подводя итоги, следует сделать несколько общих замечаний по результатам исследования.

Во-первых, в каждом из случаев мы наблюдали баланс между формированием «малых групп общения» и дружеских сетей между студентами и образованием (за счет изоляции и самоизоляции) «геттоизированных» групп внутри студенчества. Первый процесс, хотя и может быть связан с региональными, поселенческими и даже этническими различиями, является естественным. «Геттоизация» и изоляция, напротив, хотя и является мощным инструментом избегания конфликтов, связана с конфликтным потенциалом и предполагает снижение качества образования.

Во-вторых, несмотря на многообразие форм, в которых проявлялись различия в академической среде трех стран, язык, по-видимому, является базовым маркером «иног», причем важно не только знание языка, но и «акцент» или «говор». Здесь мы можем наблюдать парадоксальную ситуацию, когда слабое знание языка у внешних образовательных мигрантов воспринимается лучше, чем специфическое произношение и словоупотребление у внутренних образовательных мигрантов, связываемое с «бедным», «сельским», «некультурным» и т. п.

В-третьих, говоря об академической культуре советского типа, мы не предполагаем, что она делает этнические, региональные, классовые, гендерные различия вовсе невидимыми. Наоборот, интервью показали, что различия фиксируются: информанты знают, какой национальности или из какого региона студенты. «Сильная» академическая культура не предполагает иерархию между людьми, принадлежащими к разным категориям, в отличие, например, от «улицы», «семьи» или «ПТУ» (некоторые из наших информантов противопоставляли университет обобщенному ССУЗу). В этом отношении академическая культура американских вузов не противопоставляется «советской», а, скорее, представляет собой следующий шаг — поиск несоответствий между нормативным требованием равенства и актуальными академическими практиками (от «дружбы народов» к «положительному действию» и поиску «микроагрессий» [Campbell, Manning, 2014]).

В-четвертых, несмотря на то что мы представили единое описание для каждого кейса, следует указать на разницу перспектив участников образовательного процесса. Так, преподаватели оказываются в целом менее чувствительны к этническим, региональным, классовым и иным различиям, чем студенты, и могут гораздо меньше сообщить о конфликтах и трениях в академической среде. Администраторы, напротив, более восприимчивы к структурным проблемам университета (в том числе — этнически окрашенным).

Наконец, необходимо отметить, что представленное исследование на данном этапе не претендует ни на полноту, ни на репрезентативность и, как следствие, содержит немало «белых пятен» в типах регионов и вузов. Наша основная цель — выделение базовых различий между вузами, влияющие на межэтническое общение и конфликтный потенциал в академической среде. Проверка, уточнение и опровержение предложенных моделей — дело будущих исследований.

Список литературы (References)

Арефьев А. Л., Шереги Ф. Э. Иностранные студенты в российских вузах. Раздел первый: Россия на международном рынке образования. Раздел второй: Формирование контингента иностранных студентов для российских вузов [электронный ресурс] / Министерство образования и науки Российской Федерации. М. : Центр социологических исследований, 2014. URL: <http://www.socioprognoz.ru/files/File/2014/full.pdf> (дата обращения 27.01.2017). [Arefiev A. L., Sheregi F. E. Inostrannyye studenty v rossiiskikh vuzakh. Razdel pervyi: Rossiya na mezhdunarodnom rynke obrazovaniya. Razdel vtoroi: Formirovaniye kontingenta inostrannykh studentov dlya rossiiskikh vuzov [Foreign students in Russian universities]. *Ministry of Education of the Russian Federation*. Moscow: Tsentr sotsiologicheskikh issledovaniy. URL: <http://www.socioprognoz.ru/files/File/2014/full.pdf> (accessed 27.01.2017) (In Russ.)].

Высоцкая О. Е., Митькина К. И., Рачевская Е. С. Сравнительный анализ взаимодействий студентов, проживающих в общежитиях различного типа планировки // Сборник научных статей «Современные проблемы исследований миграции и транснационализма» / под ред. П. Кивисто, А. В. Резаева. Санкт-Петербург, 2015. С. 37—46. [Vysotskaya O. E., Mitkina K. I., Rachevskaya E. S. (2015) Sravnitelnyi analiz vzaimodeistvii studentov, prozhivayushchikh v obshcheyzhitiyakh razlichnogo tipa planirovki [Comparative Analysis of interaction of students living in dormitories of different layouts]. In: Kivisto P., Rezaev A. V. (ed.) *Sbornik nauchnykh trudov «Sovremennyye problemy issledovaniy transnatsionalizma i migratsii» [Collection of scientific papers «Modern problems of transnationalism and migration studies»*. St. Petersburg. P. 37—46. (In Russ.)].

Кашницкий И. С., Мкртчян Н. В., Лешуков О. В. Межрегиональная миграция молодежи в России: комплексный анализ демографической статистики // Вопросы образования. 2016. № 3. С. 169—202. [Kashnitsky I. S., Mkrtychyan N. V., Leshukov O. V. (2016) Mezhregional'naya migratsiya molodezhi v Rossii: kompleksnyi analiz demograficheskoi statistiki [Interregional migration of youth in Russia; complex analysis of demographic statistics]. *Voprosy obrazovaniya [Educational Studies]*. No. 3. S. 169—202. (In Russ.)].

Леденева В. Ю. Интеллектуальная миграция: мировые и российские тенденции // Высшее образование в России. 2014а. № 2. С. 35—42. [Ledeneva V. Yu. (2014a) Intellektualnaya migratsiya: mirovyye i rossiiskie tendentsii [Intellectual migration: world and Russian tendencies]. *Vysshee Obrazovanie v Rossii [Higher Education in Russia]*. 2014a. No. 2. P. 35—42. (In Russ.)].

Леденева В. Ю. Международная образовательная миграция в России: потенциал и перспективы // Социология образования. 2014b. № 3. С. 68—78. [Ledeneva V. Yu. (2014b) Mezhdunarodnaya obrazovatel'naya migratsiya v Rossii: potentsial i perspektivy [International education migration in Russia: potential and perspectives]. *Sotsiologiya obrazovaniya [Sociology of Education]*. No. 3. P. 68—78. (In Russ.)].

Малиновская Е. А. Внешние миграции населения Украины периода независимости [Электронный ресурс] // Демоскоп Weekly. 2013. № 563—564. URL: <http://demoscope.ru/weekly/2013/0563/tema02.php> (дата обращения: 28.01.2017). [Malinovskaya E. A. (2013) Vneshnie migratsii naseleniya Ukrainy perioda nezavisimosti [External migrations of Ukrainian population of the independence period]. *Demoscope-Weekly*. No. 563—564. URL: <http://demoscope.ru/weekly/2013/0563/tema02.php> (accessed 28.01.2017). (In Russ.)].

Письменная Е. Е. Социальные последствия учебной иммиграции в Россию (вопросы теории и методики исследования) : дисс. ... д-ра социол. наук / Институт социально-политических исследований Российской академии наук. Москва, 2009. [Pismennaya E. E. (2009) Sotsialnye posledstviya uchebnoi immigratsii v Rossiyu (voprosy teorii i metodiki issledovaniya) [Social consequences of educational immigration to Russia (problems of theory and methods of research)]. Ph D. Diss. (Sociology), Institute of Social and Political Studies, Russian Academy of Sciences, Moscow. (In Russ.)].

Сравнительная социология : учебник / под ред. А. В. Резаева. СПб. : Изд-во СПбГУ, 2015. [Rezaev A. V. (ed.). (2015) *Sravnitel'naya sotsiologiya: uchebnik* [Comparative Sociology: Textbook. St Petersburg: izd-vo SpbGU. (In Russ.)].

Стариков В. С. Сравнительный анализ трансформации систем высшего образования в Беларуси, России, Украине и странах Балтии: дисс. ... канд. социол. наук / Санкт-петербургский государственный университет. СПб., 2016. [Starikov V. S. (2016) *Sravnitel'nyi analiz transformatsii sistem vysshego obrazovaniya v Belarusi, Rossii, Ukraine i stranakh Baltii* [Comparative analysis of transformation of the higher education systems in Belarus, Russia, Ukraine and Baltic states]. Diss. Cand. (Sociology). St Petersburg State University. St Petersburg. (In Russ.)].

Трегубова Н. Д. К вопросу о возможностях социального анализа недовольства в теоретико-методологических границах социологии общения и социологии эмоций // Вестник СПбГУ. 2013. Сер. 12. Вып. 4. С. 183—189. [Tregubova N. D. (2013) *K voprosu o vozmozhnostyakh sotsialnogo analiza nedovolstva v teoretiko-metodologicheskikh granitsakh sotsiologii obshcheniya i sotsiologii emotsii* [On the question of possibilities of social analysis of discontent with theoretical and methodological limitations of the sociology of communication and sociology of emotions]. *Vestnik SPbGU [Bulletin of St. Petersburg University]*. Ser. 12. Issue. 4. P. 183—189. (In Russ.)].

Трегубова Н. Д., Горылев А. И., Курбатов С. В. Возможности и ограничения качественной стратегии сравнения (на материале сравнительного исследования

репрезентации перестройки в российских учебниках истории) // Вестник ННГУ им. Н. И. Лобачевского. 2014. № 3. С. 163—168. (Серия: Социальные науки.). [Tregubova N. D., Gorylev A. I., Kurbatov S. V. (2014) *Vozmozhnosti i ogranicheniya kachestvennoi strategii sravneniya (na materiale sravnitel'nogo issledovaniya reprezentatsii perestroiki v rossiiskikh uchebnikakh istorii)* [Comparative Advantages and Limitations of Qualitative Strategy of Comparison as Applied to Russian Cases of Perestroika Period's Representation in History Textbooks]. *Vestnik NNGU im. N. I. Lobachevskogo* [Bulletin of the Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod]. Series: Social Sciences. No.3. P. 163—168. (In Russ.)].

Штомпка П. В фокусе внимания повседневная жизнь : Новый поворот в социологии // Социологические исследования. 2009. № 8. С. 3—13. [Sztompka P. (2009) *V fokuse vnimaniya povsednevnaya zhizn': Novyi povorot v sotsiologii* [The Focus on Everyday Life: a New Turn in Sociology]. *Sotsiologicheskie issledovaniya* [Sociological studies]. No. 8. P. 3—13. (In Russ.)].

Altbach Ph.G. (2013) *The International Imperative in Higher Education*. Rotterdam, the Netherlands: SensePublishers.

Campbell B., Manning J. (2013) *Microaggression and moral cultures*. *Comparative sociology*. Vol. 13. No. 6. P. 692—726.

Clark B. R. (1998) *The entrepreneurial university: Demand and response*. *Tertiary Education and Management*. Vol. 4. No. 1. P. 5—16.

Meyer D., Rowen B. (2011) *Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony*. *Ekonomicheskaya Sotsiologiya* [Journal of Economic Sociology]. Vol. 12. No. 1. P. 43—67. (In Russ.).

Rezaev A., Maletz O. (2012) *Higher Education Studies: Toward a New Scholarly Discipline*. *As the World Turns: Diversity and Global Shifts in Higher Education Theory, Research and Practice*. Ed. by Allen W. R., Teranishi R., Bonoush-Hammarth M. Emerald Group Publishing, United Kingdom. P. 169—196.

Scott R. (1981) *Organizations: Rational, Natural, and Open Systems*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

Zakharov N. (2013) *Attaining Whiteness: A Sociological Study of Race and Racialization in Russia*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.