

Оглавление

Благодарности.....	9
Предисловие.....	12
ГЛАВА 1. ИСТОРИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СИСТЕМЫ РОССИЙСКОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	25
Ключевые факты	26
1.1. Истоки системы высшего образования: XVIII в.	27
1.2. Российское высшее образование XIX — начала XX в.	32
1.2.1. Становление системы	32
1.2.2. Накануне революции: многообразие вузов и программ.....	42
1.3. Советское высшее образование	64
1.3.1. Университеты в новой политической реальности.....	64
1.3.2. Политика конца 1920-х — 1930-х годов: новые задачи и ориентиры	71
1.3.3. Великая Отечественная война и ее последствия для вузов	78
Приложение	82
Библиография.....	89
ГЛАВА 2. ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ СОВЕТСКОЙ ЭПОХИ И ПЕРВОГО ПОСТСОВЕТСКОГО ДЕСЯТИЛЕТИЯ	99
Ключевые факты	100
2.1. Высшее образование после Великой Отечественной войны	101
2.1.1. Точки роста	101
2.1.2. Прием в вузы.....	104
2.1.3. Преподаватели.....	108
2.1.4. Образовательный процесс и специализация	110
2.1.5. Стипендии и плата за обучение	113
2.2. Период стагнации: 1970—1980-е годы	116
2.2.1. Тревожные тренды 1970-х годов	116
2.2.2. Осознание необходимости реформ.....	123
2.3. Постсоветские годы: от плана к рынку	126
2.3.1. (Воз)рождение негосударственного сектора	128
2.3.2. Новые студенты и новые направления подготовки	130
2.3.3. Взаимодействие между секторами	132
2.3.4. Финансовая ситуация в высшей школе.....	135

Приложение	138
Библиография	139
ГЛАВА 3. ОБЩИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ И ЛАНДШАФТ СИСТЕМЫ РОССИЙСКОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	143
Ключевые факты	144
3.1. Спрос на высшее образование в российском обществе	145
3.2. Ландшафт системы: предложение в сфере высшего образования	154
3.2.1. Государственные и частные вузы.....	154
3.2.2. Типология вузов.....	160
3.2.3. Уровни образования: бакалавриат, магистратура, специалитет.....	168
3.2.4. Программы очного и заочного образования	171
3.2.5. Филиалы высших учебных заведений.....	176
3.3. Спрос встречается предложение.....	179
3.3.1. Направления подготовки	179
3.3.2. Плата за обучение.....	185
3.4. География вузов и образовательная мобильность	192
Приложение	200
Библиография.....	209
ГЛАВА 4. УПРАВЛЕНИЕ И РЕСУРСЫ.....	213
Ключевые факты	214
4.1. Регулирование высшего образования	215
4.1.1. Общая рамка регулирования: уровни и логика подчинения, стейкхолдеры университетов	215
4.1.2. Особенности регулирования высшего образования в России	221
4.1.3. Управление содержанием: образовательные стандарты.....	224
4.1.4. Функции контроля и надзора.....	230
4.1.5. Третьи стороны в управлении вузом.....	236
4.2. Финансирование системы высшего образования.....	244
4.2.1. Общая характеристика финансирования.....	244
4.2.2. Принципы функционирования системы бюджетного финансирования в высшем образовании	251
4.2.3. Источники дополнительных доходов вузов.....	267
4.2.4. Расходы вузов.....	274
Приложение	276
Библиография	288
ГЛАВА 5. ДОРОГА В ВУЗЫ: ИЗ ШКОЛЫ И НЕ ТОЛЬКО.....	293
Ключевые факты	294
5.1. Школьное образование	295

5.1.1. Международный контекст	295
5.1.2. Начальное общее образование	298
5.1.3. Основное общее образование.....	305
5.1.4. Старшая (или средняя (полная)) школа	311
5.1.5. Особенности российской школы	315
5.2. Поступление в бакалавриат	324
5.2.1. Профильные вступительные испытания (до 2009 г.).....	327
5.2.2. Единый государственный экзамен	330
5.2.3. Сравнение новой и старой систем.....	331
5.2.4. Олимпиады школьников для отбора талантов	336
Приложение	338
Библиография.....	340
ГЛАВА 6. СТУДЕНТЫ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС	345
Ключевые факты	346
6.1. Характеристики студентов и выбор вуза	347
6.1.1. Социальный состав российских студентов в контексте ЕГЭ	347
6.1.2. Выбор вузов и образовательных программ, установки к обучению	350
6.2. Академическая успеваемость и особенности образовательного процесса	351
6.2.1. Ранняя специализация.....	352
6.2.2. Жесткий учебный план.....	355
6.2.3. ЕГЭ, эффекты сообучения и сети	359
6.2.4. Пересдачи и отчисления	360
6.3. Расходы и доходы во время обучения	362
6.3.1. Затраты студентов на обучение.....	362
6.3.2. Источники покрытия расходов.....	363
6.4. Практики академической жизни студентов	368
6.4.1. Вовлеченность в учебный процесс.....	368
6.4.2. Участие в научной деятельности	370
6.4.3. Проблемы недобросовестного поведения.....	371
6.4.4. Студенты за пределами академического процесса	375
6.5. От студента к выпускнику.....	377
6.5.1. Работа во время обучения	377
6.5.2. Переход «вуз — рынок труда».....	381
6.5.3. Выпускники и их вузы	386
Библиография.....	388
ГЛАВА 7. АКАДЕМИЧЕСКАЯ ПРОФЕССИЯ И КОНТРАКТЫ	395
Ключевые факты	396
7.1. Портрет преподавателей российских вузов.....	397

7.2. Организация академической карьеры.....	402
7.2.1. Ступени карьерной лестницы	402
7.2.2. Продвижение по карьерной лестнице	404
7.3. Доходы преподавателей.....	408
7.3.1. Общая характеристика доходов в университете	408
7.3.2. Структура доходов	411
7.4. Контрактные отношения университета с преподавателями.....	413
7.4.1. Академические контракты.....	413
7.4.2. Преподавательское сообщество: можно ли говорить о его однородности?	423
7.5. Занятость и дополнительные доходы преподавателей.....	424
7.5.1. Занятость внутри университета: преподавание и исследования	424
7.5.2. Дополнительная занятость.....	429
7.6. Состояние и ценности академического сообщества	432
7.6.1. Вызовы коррупции и их преодоление	432
7.6.2. Социальный статус университетского преподавателя	434
7.6.3. Ценности академического сообщества	435
Библиография	443
ГЛАВА 8. НАУКА В РОССИЙСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ: ИСТОРИЯ ИЗГНАНИЯ И ВОЗВРАЩЕНИЯ	447
Ключевые факты	448
8.1. Высшие учебные заведения и наука: исторические основания.....	449
8.1.1. Наука в последние десятилетия имперского периода	449
8.1.2. Политика большевиков	455
8.1.3. Послевоенная наука: симбиоз науки и политики	464
8.1.4. Роль и место исследований в советских университетах	469
8.1.5. Структурный портрет науки в конце советского периода	472
8.2. Наука на сломе двух эпох: переход к новым принципам.....	475
8.2.1. Общие проблемы перехода	475
8.2.2. Финансирование науки: переход к новым принципам	477
8.3. Современное состояние науки в российских университетах.....	481
8.3.1. Аспирантура и воспроизводство научных кадров.....	484
8.3.2. Источники и инструменты финансирования науки.....	493
8.3.3. Государственная поддержка развития исследований	497
8.3.4. Состояние науки в вузах	500
Приложение	508
Библиография	527
ГЛАВА 9. АКАДЕМИЧЕСКОЕ УСТРОЙСТВО УНИВЕРСИТЕТА.....	535
Ключевые факты	536
9.1. Модель управления: административная структура и принятие решений	537

9.1.1. Ректор и ректорат.....	537
9.1.2. Организационная структура	539
9.1.3. Кафедральная система и ее альтернативы	541
9.1.4. Органы и системы управления	545
9.2. Стратегическое развитие университетов.....	550
9.2.1. Проектный подход и смена управления.....	550
9.2.2. Проект «5-100» как драйвер движения к проектной парадигме	554
9.3. Университеты и рейтинги	558
9.3.1. Российские вузы в международных рейтингах.....	558
9.3.2. Институциональный ответ на глобальные рейтинги	562
Библиография.....	573
ГЛАВА 10. ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ.....	577
Ключевые факты	578
10.1. Общая характеристика интернационализации.....	579
10.2. Международная включенность и связи академического сообщества ...	579
10.2.1. Период становления российской высшей школы (XIX — начало XX в.)	579
10.2.2. Интернационализм первых десятилетий советской власти (1922 г. — начало 1930-х годов)	581
10.2.3. Околовоенные десятилетия: изоляция от врагов, советизация друзей (вторая половина 1930-х — первая половина 1950-х годов)	583
10.2.4. Приоткрытие железного занавеса и начало интеграции (вторая половина 1950-х — начало 1970-х годов)	589
10.2.5. Интеграция: современный этап (1991 г. — н.в.)	591
10.3. Иностранцы преподаватели и студенты в российских вузах.....	592
10.3.1. Иностранцы преподаватели	592
10.3.2. Иностранцы студенты в вузах страны: от мотивов политических к экономическим.....	594
10.3.3. Международная кооперация российских вузов	606
Библиография	612

Non scholae, sed vitae discimus

Не для школы, а для жизни мы учимся

Благодарности

Авторы этой книги в течение нескольких десятилетий не просто наблюдали развитие высшего образования в России, но были непосредственными участниками этого процесса, работая в руководстве одного из ведущих и инновационных российских университетов — Высшей школы экономики. Первыми мы хотим поблагодарить наших коллег — членов команды ВШЭ, всех преподавателей и сотрудников нашего университета, его студентов и выпускников — тех, кто поверил в идею свободного университета в свободной России и в течение почти трех десятилетий разделял и развивал его ценности.

Высшая школа экономики своим примером показывает, как усилия одного университета способны изменять ландшафт национальной системы высшего образования. Наблюдать эти изменения и принимать участие в том, чтобы они стали возможными, — большая честь.

Мы постоянно следили за работой наших коллег, руководителей ведущих российских университетов, учились на их опыте и обменивались с ними оценками и прогнозами. Мы хотим поблагодарить за многолетнее сотрудничество ректоров Виктора Садовниченко, Николая Кропачева, Игоря Федорова, Владимира Васильева, Юрия Похолкова, Георгия Майера, Игоря Реморенко, Эдуарда Галажинского, Виктора Кокшарова, Вадима Волкова, Владимира Зернова, Владимира Мау, Сергея Синельникова-Мурылева, Михаила Стриханова, Николая Кудрявцева, Ильшата Гафурова, Никиту Анисимова, Владимира Литвиненко, Анатолия Торкунова, Марину Боровскую, Валерия Фалькова, Владимира Афанасьева, Сергея Гуриева, Рубена Ениколопова, Андрея Шаронова, Анатолия Александрова, Александра Кулешова, Аллу Грязнову, Михаила Эскиндарова, Александра Климова, Юрия Чаплыгина, Абела Аганбегяна, Теодора Шанина, митрополита Илариона, а также деканов Валерия Катькало, Александра Аузана и Владимира Миронова.

Нам посчастливилось работать с крупнейшими реформаторами российского образования — Владимиром Филипповым, Андреем Фурсенко, Дмитрием Ливановым, Виктором Болотовым, Владимиром Шадриковым, Исаком Калиной, Андреем Волковым. Описанные в книге тенденции и достижения российских университетов XXI в. — во многом реакция системы на предложенные ими новые цели и инструменты.

Эта книга стала возможной благодаря интеллектуальной и эмоциональной поддержке наших коллег. Невозможно перечислить всех, кто помогал нам в течение пяти лет работы над книгой.

Особая благодарность нашему коллеге и другу профессору Филиппу Альтбаху, директору-основателю Центра международного высшего образования Бостон-колледжа в США. Филипп поддержал идею написания этой книги и поддерживал нас на всех этапах ее создания, на ее страницах нашли отражение результаты наших совместных проектов. Международные сопоставительные исследования академических контрактов, инбридинга, практик привлечения университетами международных исследователей и влияния глобальных рейтингов на поведение и среду университетов, моделей подготовки новых поколений исследователей, которые проводил Институт институциональных исследований ВШЭ совместно с Центром международного высшего образования, позволили нам глубже осмыслить специфические российские университетские практики и поместить их в глобальный сравнительный контекст.

Мы признательны коллегам, взявшим на себя труд прочесть первые варианты отдельных глав книги, в том числе Петру Грачеву, Наталии Халатянц, Наталье Малошонок, Игорю Чирикову, Виктору Рудакову, Александру Сидоркину, Тимуру Натхову, Станиславу Авдееву, Елене Шакиной. Ваши комментарии и советы позволили сделать текст лучше.

В изучении ранней истории российских университетов нам особенно помогло участие Александра Дмитриева, Игоря Федюкина, Елены Вишленковой, Александра Сорокина. Представить сжатое и вместе с тем учитывающее все наиболее важные особенности описание российской школьной системы нам помогли советы Ирины Абанкиной, Александра Уварова, Сергея Косарецкого. Лучшему изложению логики инструментов государственного контроля в системе высшего образования способствовали обсуждения с Алексеем Новосельцевым и Львом Якобсоном. Большую ценность для нас представляли разговоры с Револьдом Энтовым, Даниилом Александровым, Львом Любимовым. Важные материалы для книги предоставили нам Елена Одоевская, Александра Серова, Илья Кирия, Дарья Платонова.

В нашей работе мы опирались на уникальные массивы эмпирических данных — как масштабных лонгитюдных исследований, так и отдельных опросов, ставших для нас важнейшими источниками сведений о современном состоянии российской системы высшего образования и ее исторической перспективе. Принимая активное участие в формировании корпуса этих данных, мы особенно активно и плодотворно сотрудничали с Леонидом Гохбергом, Марией Добряковой, Николаем Шугалем, Иваном Груздевым.

Мы признательны нашим коллегам из университетов самых разных стран мира за постоянный интерес к нашим работам. Перечислить всех было бы не-

возможно, но мы хотим особо отметить Ханса де Вита, Глена Джонса, Мартина Финкельштейна, Марека Квика, Барбару Кем, Маню Клеменчич, Педру Тейшейра, Хьюго Хорта, Мартина Карноя, Тимо Аарреваара, Лору Рамбли, Ульриха Тейхлера, Генри Розовски, Александру и Ли Бенамов.

Благодарим наших соавторов по разным журнальным статьям и главам книг — Дмитрия Семенова, Исака Фрумина, Анну Панову, Григория Андрущак, Илью Прахова, Андрея Ловакова, Елизавету Сивак, Ивана Стерлигова, Наталью Матвееву, Олега Польдина, Валентину Кускову. Работать с вами — большое удовольствие. В Институте институциональных исследований, которым мы руководим, рождено множество идей исследований, часть из которых нашла свое отражение в этой книге.

Уникальный доступ к электронным коллекциям статей, книг и диссертаций, на которые подписан наш университет, дал нам возможность прочесть практически всё, что мы хотели прочесть, работая над отдельными главами книги. В тех случаях, когда редкие издания отсутствовали в электронном доступе, мы разыскивали их в букинистических магазинах разных стран. Мы благодарим наших друзей, которые сделали возможной их доставку в Москву.

Большой удачей было работать с нашими ассистентами Александром Дмитриенко и Марией Сотниковой. Подготовка ими архивных материалов, внимательная работа со статистическими данными, аккуратность в деталях существенно помогли нам в работе над книгой.

Предисловие

В этой книге мы рассказываем о том, как устроена система российского высшего образования. Наш ключевой тезис — высшее образование теснейшим образом переплетено с происходящим в обществе, с социальными, экономическими и политическими элементами его устройства и не может рассматриваться вне этого контекста. Система высшего образования влияет на общество: через формирование интеллектуальной элиты, через вклад в человеческий капитал нового поколения, через трансляцию системы ценностей, через расширение индивидуальных возможностей людей. Различные экономические и политические институты формируют разный заказ общества к системе высшего образования, задают разные приоритеты государственной поддержки, определяют перспективы людей с высшим образованием на рынке труда.

Мы не ограничиваемся рассказом о результатах системы высшего образования — ее количественных, качественных и структурных параметрах или их динамики. Мы описываем те *институты*, которые лежат в основе этой системы, и рассказываем о том, как эти институты обуславливают сам дизайн системы и ее характеристики, а также о том, как и почему эти институты изменяются.

Когда люди начинают знакомиться с устройством системы российского высшего образования, в том числе в попытке понять природу феномена «лучшего образования в мире», у них часто возникает вопрос: российское высшее образование — это в большей степени продукт европейского опыта, заимствования ключевых идей у более зрелых университетских систем или это самобытный феномен, специфичный именно для нашей страны, особенностями которого и объясняются ее выдающиеся успехи и глубокие кризисы. В нашей книге будет сделана попытка ответить на этот вопрос: мы покажем, что развитие университетской системы и системы высшего образования в целом немислимо без европейского опыта — как в опоре на институциональные модели, так и в заимствовании кадров и экспертизы, — и вместе с тем достаточно часто оно выступало площадкой удачных (и менее удачных) уникальных образовательных экспериментов.

К середине XVIII в., когда в России только возник первый университет и еще не появилось своих профессоров, многие европейские страны уже обладали

долгими и славными университетскими традициями: почти семь веков существовал Болонский университет, более шести веков — университет в Париже. Больше столетия работал Гарвардский университет, и хотя ему было еще далеко до грядущей мировой славы, он подготовил уже не одно поколение государственных деятелей нового американского государства.

Казалось бы, Россия, с ее неразвитой системой начального и среднего образования, столь отставшая от других европейских держав, еще долго будет занимать второстепенные места. Однако уже через полтора столетия (и всего лишь спустя столетие после появления в России именно системы высшего образования с более чем одним университетом) она заявила о себе как заметная университетская держава с уровнем образования, соответствующим ведущим европейским образцам, и большим научным потенциалом. Еще через 50 лет — в отношении полностью переформатированной системы — о советском высшем образовании заговорили, обсуждая феномен его небывалого успеха. И сегодня, в начале третьего десятилетия XXI в., международное сообщество тоже пристально следит за быстрым развитием сегмента селективного высшего образования в России и за масштабными переменами и реформами, здесь происходящими.

Во всех случаях мы говорим об очень разных системах, отражающих коренные различия в социально-экономическом устройстве России в разные периоды. При этом у систем много общих черт, что важно для понимания и истории, и текущего состояния российского высшего образования. О них читатель узнает из нашей книги.

Особенности развития российских университетов, сохранившиеся, несмотря на, казалось бы, коренные сломы, которые следовали за радикальными политическими и социальными переворотами (1861, 1917, 1991 гг.), имеют глубокие генетические основания. Механизм передачи этих традиций сам по себе представляет интереснейший общественный феномен и достоин отдельного изучения историками и социологами.

Какие это особенности?

Университеты в России созданы властью, а не гражданским обществом. Хотя начало XX в. стало временем недолгого расцвета общественных университетов, они и близко не играли такой роли, как в других странах.

Но вот исторический парадокс: хотя в царской России церковь была фактически частью государственной системы, ее влияние (и влияние религии вообще) в университетах было ничтожным. Это особенно ярко видно на примере роли, которую церковь и религия играли на предшествующих уровнях образования: от церковно-приходской школы для крестьян до гимназии, где одним из обязательных предметов был Закон Божий. Университеты в России, в отличие от университетов европейских и даже американских, формировались полностью вне религиозной, церковной традиции. Университетские поведенческие и соци-

альные установки формировались вокруг научных, а не религиозных ценностей. Если характеризовать российскую университетскую традицию кратко (а значит, неизбежно огрубляя), то это меритократия и универсализм ценностей, дефицит солидаризма и ощущения «третьей миссии» университета как в местных сообществах, так и в государстве в целом.

Университеты в России не были нацелены на формирование государственной элиты — тех, кто будет править государством и, соответственно, должен чувствовать ответственность за него. Интересно, что эта особенность характерна не только для имперской, но и для советской системы. При императоре руководители рекрутировались в основном из офицерской среды. При советской власти — воспитывались через специальную систему партийных школ. Университеты создавали профессиональную, но не государственную элиту. Профессора и студенты были частью государства, однако слишком специализированной частью, чтобы воспринимать государственные задачи как свои собственные. Российское студенчество воспитывалось на идеях прогресса, но не социальной устойчивости. Такое мировоззрение образованного класса заложило мину под здание российской, а позднее советской государственности. Разумеется, конечной причиной этого был антиинтеллектуализм имперского (потом советского) государства, его неумение вовлечь академическое сообщество в решение текущих политических и управленческих задач.

Нынешняя система унаследовала и ряд особенностей советского периода. Среди них — очень низкое финансирование научных исследований. В расчете на студента финансирование университетской науки в России на порядок ниже, чем в странах ОЭСР. Это не делает российские вузы чисто преподавательскими институциями: исследования все равно ведутся, но их уровень серьезно ограничен недостаточными ресурсами.

Университеты располагают ограниченными возможностями экономической деятельности и инвестирования в силу своего правового и экономического статуса. Это характерно не только для России, но и для целого ряда других стран. Образовательная деятельность университетов также ограничена — они должны соблюдать государственные образовательные стандарты (и хотя это ограничение в значительной степени формальное, оно оказывает заметное влияние на поведение университетов).

Федеральные образовательные стандарты и система выделения университетам финансируемых государством мест для обучения студентов приводят к тому, что в России высшее образование существует почти исключительно как профессиональное, как подготовка к определенной профессии. Деспециализация высшего образования, отрыв его реальной общественной и экономической функции от формально установленной — скрытая тенденция, наметившаяся еще в поздний советский период и резко усилившаяся в новой России начиная

с 1990-х годов. Тем не менее 99% высшего образования формально остается профессиональным и по сей день. И если в последние годы в ряде классических университетов стали появляться факультеты свободных искусств, это скорее исключение, подтверждающее правило.

Две цифры хорошо описывают роль высшего образования в России. Это высокая для развитой страны с высоким уровнем образования населения зарплатная премия за высшее образование (в 2010 г. она составляла около 60%, к 2020 г. снизилась до 50%). И очень высокое предпочтение высшего образования для своих детей у населения России (более 80%).

Высшее образование последние 50 лет играет роль главного сигнала социального статуса человека в СССР и России. Оно мощный драйвер социального поведения, социальных изменений. Два раза за советское время (в 1920—1930-е и 1960—1970-е годы) и один раз после распада СССР (в 1990-е и в начале 2000-х годов) расширенный доступ к высшему образованию кардинально менял установки, ценности, трудовую и культурную ориентацию миллионов людей.

Феномен колоссальной социальной мобильности, которую продемонстрировало советское общество, определялся не только «перестановкой» («и последние станут первыми...») в государственных структурах и на предприятиях в 1918—1939 гг., но и более устойчивыми и долгоиграющими факторами. Это, конечно, всеобщее школьное образование для каждого и широкодоступное для выходцев из «трудящихся классов» высшее профессиональное образование. При этом имел место интереснейший феномен: культура образованных по-советски людей формировалась с минимальной прививкой унаследованной культуры образованного класса старого общества (в течение первых двух десятилетий советской власти их численность и культурное влияние были искусственно снижены буквально на порядок); установки «советской интеллигенции» (на три четверти вышедшей из рабочих и крестьян) были сформированы именно системой высшего образования. Чтобы понять эту роль высшего образования, надо представить, что «культура образованных» в СССР росла без поддержки других институтов: а) семейного и родственного окружения; б) клубов и ассоциаций; в) церкви. Фактически высшее образование выступало как один из важнейших инструментов целенаправленной социальной и антропологической трансформации.

В отличие от двух «советских» институциональных расширений доступа к высшему образованию, расширение 1990-х годов произошло не в результате целенаправленной государственной политики, а под давлением общественных ожиданий на фоне слабого государственного контроля. За годы советской власти у людей сформировался устойчивый стереотип: «наличие высшего образования — путь к лучшей карьере и лучшему качеству жизни». И в широких слоях населения сложился запрос на высшее образование для своих детей. Десятилетие 1990-х было периодом расчистки практически всех формальных

ограничений, в том числе ограничения доступа к высшему образованию. Если государство, переживавшее в 1990-х годах бюджетный кризис, не могло быстро увеличить количество финансируемых им студенческих мест, то государственные университеты, получившие по Закону об образовании 1992 г. право на оказание платных образовательных услуг, и разрешенные тем же Законом негосударственные вузы такую возможность предоставили. В результате охват возрастной когорты 17–25 лет высшим образованием с конца 1990-х годов по 2010 г. вырос с 20 до 35%, а доля выпускников полной средней школы, получающих высшее образование сразу после школы, превысила 50%.

Можно обоснованно сомневаться в качестве профессиональных компетенций выпускников массовых «безымянных» вузов и образовательных программ 1990-х — первого десятилетия 2000-х. Одно несомненно — они дали возможность миллионам российских граждан получить недостижимый для их родителей социальный, а в ряде случаев и экономический статус, придали драйв российскому обществу и экономике. Быстрый экономический рост 2000–2012 гг. был обусловлен не только всплеском нефтяных цен, но и новым качеством человеческого потенциала России.

Поразительное свидетельство тому — устойчиво наблюдаемая очень высокая доходная премия за высшее образование, и это при колоссальном охвате россиян высшим образованием. Несомненно, это феномен именно высшего образования, поскольку среднее профессиональное образование, к настоящему моменту тоже характеризующееся очень значительным (более чем 35%-ным) охватом возрастной когорты 15–19 лет, дает всего 10%-ную премию.

Сегодня жесткость формального регулирования со стороны государства обеспечивает минимально приемлемый уровень качества образования и гарантирует достаточно высокий уровень заработной платы преподавателей (на уровне двойной средней зарплаты по региону). Но эта жесткость чревата рядом неблагоприятных последствий.

Во-первых, инновации (в первую очередь образовательные) в российских университетах с трудом появляются и медленно распространяются. К настоящему моменту более 50 ведущих университетов получили от государства право на собственные образовательные стандарты. Однако, поскольку другие элементы жесткого регулирования в их отношении сохраняются, это право фактически реализовали менее 15 университетов.

Во-вторых, имеет место очень сильный разброс качества образовательных учреждений и образовательных программ. Общероссийский рынок образовательных программ высшей школы резко сегментирован по качеству абитуриентов. Причем это верно как в целом, так и по отношению к отдельным образовательным направлениям (специальностям). Такие направления, как медицина, образование, строительство, транспорт и искусство, отличаются большей од-

нородностью качества абитуриентов благодаря платежеспособному спросу на этих специалистов во всех регионах страны. Напротив, инженерные науки (технологии), естественные науки, математика и социальные науки (включая экономику) крайне неоднородны в этом отношении. Ведущие вузы часто не могут принимать в магистратуру выпускников бакалавриата других вузов из-за отсутствия у тех необходимых знаний.

В России около 50 ведущих университетов, которые можно назвать глобально значимыми. Они входят в международные рейтинги (15 вузов входят в топ-100 того или иного предметного или отраслевого рейтинга), привлекают много иностранных студентов, их преподаватели — в значительной части исследователи, активно ведущие научную работу. Эти вузы можно назвать исследовательскими университетами, хотя превалирующей формой деятельности у них по-прежнему остается образование, а наука обычно составляет, как мы отмечали, не более 20% бюджета. В последние 10 лет ученые российских университетов активно вышли на мировую арену. Россия широко представлена на мировых платформах онлайн-курсов. Все эти университеты обладают высокой селективностью при отборе студентов, качество их студенческой аудитории очень высокое по любым глобальным меркам.

Около 150 университетов дают качественное профессиональное образование в разных областях (это подтверждается тем, что они регулярно привлекают десятки тысяч иностранных студентов). Однако исследовательская и проектная компоненты в этих университетах развиты слабо, поэтому они периодически отстают от технологий компаний—лидеров рынка. В первую очередь это негативно сказывается на технических (инженерных, аграрных, ИТ) направлениях. В данной группе университетов в последние годы заметно повысилось качество студенческой аудитории, хотя на платные места нередко продолжают принимать слабых студентов.

Еще одна группа — более 150 вузов, как правило, небольших — главным образом обеспечивает «общее высшее образование». Особенность России в том, что в силу жесткого формального регулирования такое образование предоставляется исключительно в виде 4–5-летних профессиональных программ. Формально студенты изучают и сдают все специализированные предметы, однако их мотивация (а часто и базовые знания) таковы, что от длинного профессионального обучения реально востребуется не больше трети предметов. В основном к этим предметам относятся те, которые формируют базовые аналитические и социальные компетенции (математика, информационные технологии, экономика и право), а также те, которые формируют «мягкие навыки». Как правило, студент реально обучается на 1–2-м курсах, а на старших курсах минимизирует усилия по обучению, найдя какую-нибудь работу. Такое его поведение рационально, поскольку обычно на рынке отсутствует спрос на специали-

стов с низким качеством подготовки. Исключение составляют аграрные специальности, а также специальности водного и речного транспорта. Фактически по социальной функции данная группа вузов соответствует двухлетнему колледжу в США. Но вместо двух лет студент проводит в вузе четыре или даже пять. Это крайне нерационально как с точки зрения национального человеческого капитала (два года просто частично вычитаются из национального трудового пула), так и с точки зрения использования общественных фондов и семейных бюджетов.

Сложно переоценить роль высшего образования в формировании социальной структуры российского общества. Мы уже сказали, что массовое высшее образование стало основным достижением 1990-х для широких слоев населения России. Это особенно видно на фоне неудачной приватизации и формирования олигархического капитализма 1990-х, заведомо несправедливо распредившего доступ к богатству. В этом отношении Россия получила «прививку эгалитаризма», совершенно не связанного, что очень важно, с ностальгией по тоталитарному перераспределению благ при коммунистическом режиме. Доступ к высшему образованию с самого начала был основан на свободном выборе абитуриентов, на решениях, которые принимали семьи, а не какие-то внешние доминирующие структуры.

Сегодня мы можем видеть, что многие молодые люди, окончившие никому не известные институты (значительная часть которых уже перестала существовать), сделали успешную карьеру в самых разных областях. Разумеется, вероятность успешной карьеры у выпускников МГУ или МГИМО была и остается гораздо выше. Также верно и то, что большинство выпускников «безымянных вузов» значительного успеха не добились. Однако истории успеха существуют, они реальны, и это формирует часть позитивной мифологии российского общества.

Даже при дефиците и несовременности формируемых у студентов профессиональных компетенций массовое высшее образование радикально увеличивает их социальный и человеческий капитал — а это большая часть граждан России до 40 лет и абсолютное большинство молодежи крупных городов. Это люди с установкой на высокие стандарты жизни, востребующие современную работу, активные, квалифицированные в качестве потребителей.

Прием в вузы 1990-х годов был организован на основе унаследованной от СССР системы устных экзаменов, которые проводил сам вуз. Если при советской власти это был инструмент, позволявший проводить неявную селекцию абитуриентов (принимать больше детей рабочих и колхозников и меньше евреев и детей интеллигентов), то с распадом СССР институт был «приватизирован» влиятельными университетскими администраторами и преподавателями. Помимо частной коррупции, каждый вуз оброс платными курсами по подготовке к поступлению. Фактически с поступающих на финансируемые государством места брали предварительный платеж в пользу вуза в целом (платные курсы) и/или

отдельных экзаменаторов. К этому периоду относится шутка о том, что в России опровергнут ключевой постулат мировой науки о единстве математики (которая встречалась чаще всего среди экзаменационных предметов): здесь у каждого вуза своя особая математика.

ЕГЭ (общенациональный экзамен) был обоснован в президентской программе Владимира Путина 2000 г. как обеспечивающий равные права выпускникам школ безотносительно к месту проживания и социальным связям семьи. С 2009 г. ЕГЭ и предметные олимпиады стали двумя исключительными институтами, регулирующими зачисление на программы высшего образования. Достигнутое формальное равенство «по заслугам» обеспечило справедливость и предсказуемость зачисления студентов на бюджетные места во всех вузах и на платные места в высокоселективных вузах. В первую очередь от этого выиграли семьи среднего класса из регионов, в которых нет сильных университетов. Если в 1990-е годы вузы Москвы и Санкт-Петербурга принимали только 25–30% студентов из провинции, то в 2010-х годах их доля достигла 50–60%.

«Внутри» общей прогрессивной и эгалитарной тенденции в последние 10 лет формируется другая, противоположная. Мы можем отметить определенную социальную дифференциацию «на входе» в университеты и в структуре университетов по имущественному признаку и по культурному (образовательному) уровню семьи. Это не является целенаправленной политикой университетов. Последние не имеют возможности проводить собственную селекцию абитуриентов — они лишь выдвигают критерии, а селекцию проводят государство (в виде ЕГЭ по школьным предметам) и ассоциации вузов (по предметным олимпиадам). Не закладывало таких целей и государство. Мы имеем дело с результатом успешной работы институтов, которые изначально формировались именно с целью преодолеть неравенство и несправедливость и, безусловно, достигли такой цели.

Наличие практически на каждой образовательной программе двух когорт студентов — обучающихся полностью бесплатно за счет государственного бюджета и обучающихся полностью платно, за счет собственных средств или средств семьи — при отсутствии сильных механизмов позитивной дискриминации и социальной поддержки студентов из бедных и малообеспеченных семей объективно создает преимущества для выходцев из богатых и образованных семей. В результате применения механизмов «меритократической справедливости» (ЕГЭ, предметные олимпиады) на бюджетные места с большей вероятностью попадают дети состоятельных и образованных родителей, а дети родителей с низкими доходами и низким уровнем собственного образования вынуждены поступать на платные места. Поскольку их возможности платить ограничены, а правильно оценивать качество образовательных программ им труднее, чем другим, дети из этих семей часто вынуждены обучаться на образовательных программах низкого качества.

Одна из особенностей российского высшего образования — его неоднородность, сильная стратификация на уровне вузов и типа образовательных программ (бюджетное и платное; очное, очно-заочное и заочное обучение). Такая неоднородность исчерпывающе объясняет совершенно разное качество выпускников. Но это не уникальная особенность России. Мы можем встретить аналогичную картину в целом ряде стран, в том числе и в достаточно высокоразвитых.

Другая особенность российского высшего образования, которая не только определяет его уникальность, но и частично объясняет феномен очень сильных выпускников, чьи аналитические и креативные способности сделали России имя в глобальных университетах, — его фундаментальный характер, большое внимание к формированию аналитических инструментов, системности мышления. При этом можно говорить о перегруженности учебного плана — и говорить по крайней мере в двух аспектах.

Аспект первый. Если мы сравним образовательные программы российских и большей части иностранных вузов, то увидим, что российская модель высшего образования предполагает более продолжительные сроки освоения программ (4–5 лет на первой ступени) и в 1,5 раза большее число контактных часов (лекции, семинары, лабораторные работы), чем в среднем по миру. Это объясняется более коротким сроком обучения в старшей общеобразовательной школе. С учетом самых продолжительных в мире летних каникул, российские школьники учатся на три года меньше, чем их сверстники в странах ОЭСР. В результате такие предметы, как иностранные языки, математика, философия, социальные и экономические предметы, «доизучаются» студентами на первых курсах вуза или колледжа. «Общеобразовательные» предметы составляют до 25% учебного плана программ высшего профессионального образования.

Кроме того, большое количество аудиторных занятий критически важно на младших курсах: российские студенты устойчиво усваивают высшую математику и другие фундаментальные предметы, требующие постоянной тренировки и обратной связи со стороны преподавателя. Международные эксперты, изучавшие советское и российское образование, всегда обращали внимание на большой объем аудиторных занятий российских студентов по сравнению с их зарубежными сверстниками и на сравнительно малый объем самостоятельной работы.

Однако на старших курсах такая модель обучения реже приводит к положительным результатам. В первую очередь потому, что полная загрузка рабочего дня студента предписанными занятиями оставляет мало места для собственных проектов и активности. В большинстве российских университетов посещаемость занятий на старших курсах резко падает, что объясняется не только возросшей избирательностью студентов, но и тем, что значительная их часть считает, что уже получила от вуза все, что требовалось. Образовательная программа на старших курсах нередко перегружена узкопрофильными предметами, не соответствующи-

ми требованиям рынка труда. Особенно это очевидно в инженерном и технологическом образовании, а также на аграрных специальностях.

Аспект второй. Российские учебники «бросают в воду» студента без спасательного круга. Когда мы (авторы этой книги) в 1990-х — начале 2000-х годов начали пристально изучать систему западных университетов, нас больше всего поразила глубокая проработка методического инструментария. Ни к чему подобному в России мы не привыкли: ни в 1970-е годы, когда в МГУ учился старший из нас, ни в 1990-е, когда училась младшая. Достаточно сказать, что в российской традиции есть учебник (у хорошего преподавателя — несколько учебников сразу) и длинный список статей и книг, часто размером с половину библиотеки, которые хороший студент должен прочесть к очередному семинару. Нет ни сборников обязательного чтения с тщательно отобранными выдержками из оригинальных работ, ни задачников, ни сборников кейсов.

Образно говоря, если в образовательных системах многих стран студента «ведут под руки», тщательно выверяя объем учебного материала для самостоятельного освоения, добиваясь устойчивого освоения этого материала большинством студентов (и при этом сокращая материал до необходимого минимума), то в России такой подход традиционно считался занятием для слабаков. На кафедрах господствует стереотип: «Мы же прочитали — вот пусть теперь и они прочитают». В результате три четверти студентов даже не думают готовиться к семинарам. Но среди остальных преподаватель находит двух-четырёх достойных собеседников почти в каждой группе. Обустроенный таким образом учебный процесс российского вуза очень рано погружает группу лучших студентов в научный дискурс. Да, это происходит за счет «молчаливого большинства», но и им регулярный эффект присутствия на научной (профессиональной, социальной) дискуссии дает возможность приобщиться к самой сути университета. Важнейшее отличие нашей системы высшего образования, которым частично можно объяснить большое число у нас очень сильных студентов, в другом отношении к отсеву. Если в западной традиции «сохранение контингента» — важнейшая задача, то в большинстве российских вузов, напротив, большой отсев рассматривается как признак качества. А отдельной задачи индивидуализации образовательных траекторий, направленной на сохранение студентов в вузе и успешное освоение ими программы, не ставится.

Итак, многое из того, что определяет сегодняшнее устройство системы высшего образования, задается логикой ее прошлого развития. Поэтому понять происходящее в системе высшего образования сегодня можно, только разобравшись в ее истории. Мы начинаем нашу книгу с краткого экскурса в такую историю. Истории посвящены первые две главы книги.

В главе 1 мы рассказываем о зарождении первых высших учебных заведений в XVIII в. и о развитии системы высшего образования в течение XIX в.

в России. Далее мы описываем изменения, которые произошли в стране после революции 1917 г. и смены политического режима. Мы завершаем эту главу изложением основных принципов системы высшего образования, которая сложилась в Советском Союзе к концу 1930-х годов.

В **главе 2** мы рассказываем о важном этапе развития массовой системы высшего образования в стране с конца Второй мировой войны до момента распада СССР, а также описываем те изменения, которые происходили в системе в первое постсоветское десятилетие. Мы показываем, каким образом и почему складывались те или иные ключевые институты, лежащие в основе функционирования системы и определяющие ее результаты. В дальнейшем это позволит нам увидеть, как трансформировались эти институты сегодня и что определяет сохранение некоторых из них. Мы увидим, в частности, что, хотя смена политических и экономических контекстов оказывала значительное влияние на систему высшего образования, некоторые ее элементы еще долго сохранялись после даже самых радикальных изменений. Поэтому в следующих главах книги читатель будет нередко встречать отсылки к историческому контексту сегодняшних событий.

Глава 3 содержит описание основных элементов ландшафта современной системы высшего образования России. Мы рассказываем о том, что представляет собой в настоящее время совокупность высших учебных заведений. Мы анализируем различия между частными и государственными вузами, между ведущими вузами и вузами массового сегмента, а также между программами разных направлений подготовки. Короче говоря, мы описываем структуру спроса и предложения на рынке высшего образования, а также возникающее равновесие.

Модели управления системой высшего образования, логике ее ресурсного наполнения посвящена **глава 4**. Мы рассказываем о роли государства в системе российского высшего образования и о том, как государство эту роль реализует. Мы показываем, как элементы управления, характерные для плановой экономики, сохранились в современных рыночных условиях и как их наличие определяет логику системы высшего образования сегодня.

Нельзя понять, как функционируют высшие учебные заведения, не уяснив, кто в них попадает. А ответ на этот вопрос был бы неполон без понимания контекста организации системы школьного образования — основного поставщика будущих студентов. Поэтому в **главе 5** мы рассказываем о том, как устроена система школьного образования в России. Не углубляясь в детали такого устройства, мы даем читателю возможность составить представление об особенностях ее работы, определяющих, кто, с какими установками и знаниями попадает в университеты. Во второй части главы рассказывается о том, как устроена система отбора в вузы, как и почему она менялась в последние годы и в какой степени она решает задачи обеспечения доступности к качественному образованию.

Конец ознакомительного фрагмента.

Приобрести книгу можно

в интернет-магазине

«Электронный универс»

e-Univers.ru