

ЯРОСЛАВ КУЗЬМИНОВ

МАРИЯ ЮДКЕВИЧ

УНИВЕРСИТЕТЫ В РОССИИ

Как
это работает



УДК 378.4
ББК 74.48(2Рос)
К89

Рецензенты:

А.Е. Волков, доктор технических наук, профессор,
директор Института общественных стратегий
Московской школы управления «Сколково»;

И.Д. Фрумин, доктор педагогических наук, профессор,
научный руководитель Института образования НИУ ВШЭ

Кузьминов, Я. И., Юдкевич, М. М. Университеты в России: как это работает [Текст] / Я. И. Кузьминов, М. М. Юдкевич ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2021. — 616 с. — 2000 экз. — ISBN 978-5-7598-2373-5 (в пер.). — ISBN 978-5-7598-2282-0 (e-book).

В этой книге рассказывается, как устроена система российского высшего образования. Является ли российское высшее образование в большей степени продуктом 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? Как устроены и работают университеты? Как и почему изменяются их миссии, структуры, принципы финансирования? Какую роль в их работе играет государство? Кто и чему учиться в университетах? Как устроено российское преподавательское сообщество и какую роль в университетах играет наука? На эти и многие другие «как и почему» отвечает эта книга.

Издание адресовано тем, кто хочет лучше понять устройство системы высшего образования в своей стране, оценить институциональные альтернативы и взаимосвязи отдельных институтов системы, увидеть ее место и перспективы в глобальном пространстве формирования человеческого капитала и производства научного знания.

УДК 378.4
ББК 74.48(2Рос)

Опубликовано Издательским домом Высшей школы экономики
<http://id.hse.ru>

doi: 10.17323/978-5-7598-2373-5

ISBN 978-5-7598-2373-5 (в пер.)
ISBN 978-5-7598-2282-0 (e-book)

© Кузьминов Я.И., Юдкевич М.М., 2021

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: многообразии 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. Иностранные преподаватели и студенты в российских вузах	592
10.3.1. Иностранные преподаватели	592
10.3.2. Иностранные студенты в вузах страны: от мотивов политических к экономическим.....	594
10.3.3. Международная кооперация российских вузов	606
Библиография	612

Предисловие

В этой книге мы рассказываем о том, как устроена система российского высшего образования. Наша 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 этих 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, сохранявшиеся, 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 недосягаемый 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 преобладающей 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 поступавших 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-четырех 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.

В **главе 6** дается портрет российского студенчества. Мы рассказываем, как устроен процесс обучения и что собой представляет жизнь студентов вне университета, в том числе обсуждаем феномен студенческой занятости, ее особенности и последствия ее широкого распространения.

Понимание особенностей образовательного процесса в российских вузах даст читателю возможность лучше понять ту специфическую роль, которая отведена вузовским преподавателям. Организации академической профессии в России посвящена **глава 7**. В ней мы рассказываем о том, как устроена карьерная лестница в российских вузах, как устроены контракты с преподавателями и как дизайн этих контрактов определяет содержание университетского академического сообщества.

В **главе 8** мы рассказываем об организации науки в России. Одна из ключевых особенностей российского высшего образования в том, что долгие годы оно было отделено от науки. Такое разделение не просто наложило отпечаток на образовательную систему, но и во многом определило ее контуры, формат и содержание деятельности. Поэтому мы вынесли рассказ о науке в отдельную главу, сделав в ней акцент на институциональных изменениях в моделях организации науки в разные исторические периоды, показывая взаимосвязь институтов общества и институтов управления наукой. В последней части главы мы говорим о сегодняшних попытках преодоления разрыва между университетами и академической наукой и о вызовах, возникающих на этом пути.

Как университеты устроены и управляются изнутри? Как они ищут свою траекторию преобразования из учреждений с максимальной предопределенностью деятельности в академические организации, самостоятельно определяющие свои миссии и выстраивающие отношения с ключевыми стейкхолдерами? Об этом мы говорили в **главе 9**, показывая, в частности, как программы поддержки ведущих вузов влияют и на университеты-лидеры, и на систему образования в целом.

Глава 10 посвящена вопросу интернационализации российского высшего образования. Хотя отдельные элементы международной компоненты российского высшего образования обсуждаются нами почти во всех главах книги, комплексный экскурс в историю интернационализации позволяет еще раз показать взаимосвязь организации высшего образования и политических институтов общества.

Мы стараемся не просто рассказать, «как что устроено», но и объяснить, почему те или иные элементы системы устроены именно таким образом, как они связаны друг с другом, как институциональный дизайн системы определяет логику ее развития, поведение отдельных ее участников — вузов, преподавателей, студентов, и к каким результатам приводит. Мы считаем, что национальную систему высшего образования даже в самые изоляционистские периоды развития

страны нельзя рассматривать вне международного контекста. Именно поэтому по всей книге мы проводим сравнение с устройством тех или иных элементов системы (таких как правила отбора в университеты, модели финансирования вузов и структуры их управления, объемы и содержание учебной нагрузки преподавателей) в других странах. Нельзя рассказать обо всем так подробно, как хотелось бы нам и, возможно, нашим читателям, в одной книге, пусть даже такой толстой, как эта. Поэтому у книги столь обширная библиография — мы хотим, чтобы она стала для читателя не только источником информации о высшем образовании в России, но и отправной точкой для дальнейшего знакомства с теми сюжетами, которые вызовут у него особый интерес.

Одним из самых больших вызовов при работе над книгой стала задача дать на бумаге линейную проекцию такой сложной, многоплановой системы, как система высшего образования, выстроить логику последовательного изложения так, чтобы постоянно не забегать вперед. Поэтому мы сначала рассказываем о ландшафте высшего образования и ряде системных характеристик — модели управления системой высшего образования, типологии вузов и принципах организации образовательных программ, устройстве потоков ресурсов, — а затем переходим к рассказу об основных действующих лицах системы: студентах, преподавателях, университетах. Каждую главу можно читать отдельно, и по ходу текста мы делаем отсылки к прошлым и будущим главам.

Эта книга — результат пятилетней работы, и на протяжении всего этого периода в системе высшего образования не прекращались трансформационные процессы. Сегодня, когда вы читаете эту книгу, что-то уже изменилось: количество университетов и обучающихся в них студентов, программы развития университетов. Обсуждаются изменения в правилах приема в вузы. Но мы надеемся, что понимание институциональных основ системы, описанных в этой книге, поможет заинтересованному читателю лучше понять то, что происходит и будет происходить с российским высшим образованием в будущем.

Многолетний опыт исследований в области сравнительного высшего образования укрепил нас в мысли, что понять собственную национальную систему образования невозможно без понимания того, как устроены системы других стран. А без такого понимания невозможно совершенствование.

Поэтому мы надеемся, что наша книга будет интересна не только тем, кто интересуется Россией, ее социально-экономическими институтами и, в частности, системой высшего образования, но и тем, кто хочет лучше понять устройство системы высшего образования в своей стране, оценить институциональные альтернативы и взаимосвязи отдельных институтов системы, увидеть ее место и перспективы в глобальном пространстве формирования человеческого капитала и производства научного знания.

Глава 1

ИСТОРИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СИСТЕМЫ РОССИЙСКОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В этой главе мы рассказываем об исторических основах российской системы высшего образования начиная с реформ императора Петра I и до первых десятилетий существования государства большевиков. Данный исторический экскурс поможет читателю понять современное состояние системы высшего образования как глубоко укорененное в истории и культуре России, в ее социоэкономической и политической жизни на всех этапах развития.

КЛЮЧЕВЫЕ ФАКТЫ

- В основе российской системы высшего образования лежит государственный проект формирования Академии наук и первого университета, реализованный на фоне негосударственных инициатив и импорта образовательных идей из Восточной и Западной Европы и впоследствии вытеснивший их.
- Привилегии при поступлении на государственную службу, а также абсолютное доминирование средств государственного бюджета в финансировании высших учебных заведений обуславливают высокий контроль со стороны государства над содержанием учебных программ и иных важных составляющих университетской жизни. Степень этого контроля на протяжении всего XIX в. варьируется в зависимости от общего политического и социального контекста развития страны.
- Ведущие — императорские — университеты Российской империи сосредоточены в нескольких крупных городах европейской части страны и имеют высокий образовательный ценз на поступление, что в сочетании с низкой мобильностью населения обуславливает большое неравенство в доступе к элитному высшему образованию.
- К концу XIX в. в Российской империи формируется развитая двухсекторная система высшего образования с государственным сектором, который представлен университетами и вузами университетского уровня, готовящими людей главным образом для государственной службы, и частным сектором с общественными и коммерческими учебными заведениями, покрывающими спрос растущей индустрии, а также общую тягу к высшему образованию среди тех категорий лиц, которые выпадали из государственной системы.
- Смена политического строя с приходом к власти большевиков коренным образом сказывается на системе высшего образования. В первые десятилетия советского периода выстраивается новая — полностью государственная — система высшего образования, основанная на отраслевом принципе профилирования вузов и нацеленная на задачи обеспечения плановой экономики квалифицированными (в первую очередь инженерно-техническими) кадрами.
- Система высшего образования — через систему рабочих факультетов, квот и направления представителей рабочего класса и крестьянства на обуче-

ние — позволяет в рекордно короткое время полностью изменить социальный состав людей с высшим образованием и, соответственно, людей, занимающих ключевые позиции на производстве, в науке и образовании.

- За первые четверть века советской власти количество вузов увеличилось: если перед революцией в Российской империи насчитывалось немногим более 100 вузов (государственных и частных), то в 1940 г. их было более 800. Грамотность населения, а также количество студентов на 10 тыс. человек населения увеличились втрое.

1.1. ИСТОКИ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: XVIII в.

Я имею жать скирды великие, токмо мельницы нет, да и построить водяную и воды довольно в близости нет, а есть воды довольно во отдалении, токмо канал делать мне уже не успеть, для того что долгота жизни нашей ненадежна; и для того зачал первой мельницу строить, а канал велел только зачать, которое наследников моих лучше понудит к построенной мельнице воду привести.

Петр I об устройстве Академии наук¹

В разных странах с моментом зарождения основ системы высшего образования связывают различные события и даты. Говоря о России, под таким событием часто понимают не создание первого университета, а открытие в 1725 г. в столице России, городе Санкт-Петербурге, Академии наук. Проект Академии разрабатывался императором Петром I, который много путешествовал по Европе, побывал в нескольких университетах Голландии и Германии и активно консультировался на этапе подготовки проекта с ведущими европейскими профессорами и академиками. В проекте нашли свое отражение и видение Петром I важной роли высшего образования в построении сильного и просвещенного государства, и динамизм и неоднородность европейских процессов в сфере реформ высшего образования, и институциональные условия Российской империи того периода.

Петербургская Академия наук по своим задачам, структуре и институциональным принципам значительно отличалась от европейских академий и научных обществ. Она была создана в стране, где к моменту ее открытия не было

¹ [Татищев, 1886. С. 110]; цит. по: [Вернадский, 1988. С. 205].

ни университета, ни системы начального и среднего образования, и создана «сверху», государственным указом (сам Петр I не дожил нескольких месяцев до этого события, Указ об учреждении Академии был подписан императрицей Екатериной I). Академия финансировалась государством, в отличие от европейских научных объединений тех времен, которые в большинстве своем были частными или общественными организациями, существовавшими главным образом за счет взносов и пожертвований². Кроме того, Академия создавалась как центр, в котором должны были вестись научные исследования, а в европейских академиях преимущественно лишь подводились итоги исследований, которые проводились в университетах. Наконец, еще одно отличие заключалось в соединении в одном учреждении научных и учебных функций, а также задач популяризации науки в стране [Смагина, 2007. С. 43].

Для совмещения Академией научных и образовательно-просветительских функций в ее состав, помимо собственно Академии наук в качестве научно-исследовательского учреждения, были включены университет и гимназия. Гимназия задумывалась как подготовительная школа, в которой готовили бы «юношество, имеющее склонность к наукам», к поступлению в университет³. Академический же университет создавался как учреждение, призванное готовить кадры отечественных ученых и специалистов-практиков прежде всего для самой Академии. Из первого регламента Академии наук (1747): *«Россия не может еще тем довольствоваться, чтоб только иметь людей ученых, которые уже плоды науками своими приносят, но чтобы всегда на их места заблаговременно наставлять в науках молодых людей... Того ради к Академии другая ее часть присоединяется — университет»*⁴. Тем самым на эту «вертикально интегрированную» структуру возлагались обязанности, которые в других государствах выполнялись несколькими самостоятельными учреждениями.

Сегодня многие представляют Академию как первое заведение в будущей системе высшего образования, а государство — как основного и единственного ее драйвера и поставщика. Однако важно указать на условность и ограничения такого взгляда. Действительно, создание Академии было первой государственной инициативой, на основании которой затем формировалась государственная система высшего образования. Вместе с тем к моменту учреждения Академии и образовательных структур при ней на территории Российской империи уже действовал целый ряд негосударственных образовательных учреждений. Речь

² О моделях финансирования академий наук в разных европейских странах см.: [Jongbloed, 2010; Абанкина и др., 2013].

³ Об истории академической гимназии см.: [Толстой, 1885; Лисицкая и др., 1998]. Гимназия просуществовала 80 лет: с 1726 по 1805 г., университет — около 40 лет: с 1726 по 1766–1767 гг.

⁴ [Уставы Академии наук СССР..., 1975. С. 49].

идет об образовательных институциях при Церкви. Духовные академии (наряду с армией, чиновничьей и придворной службой) играли роль социальных и профессиональных лифтов: они готовили не только священнослужителей, но и специалистов для разных сфер деятельности. Учитывая, что с 1724 г. Церковь начала контролироваться Святейшим синодом, выпускники духовных академий стали востребованы и на государственной службе, в том числе из них стала формироваться управленческая элита⁵. Этому способствовал также объем знаний, полученных выпускниками академий. Знания были обширны и выходили за рамки изучения лишь Закона Божьего. Образование было классическим фундаментальным — вполне сопоставимым с тем, что давали в ряде стран колледжи того времени.

Среди обучающихся в духовных академиях были представители разных сословий, в частности и молодые дворяне. Эти учебные заведения играли важную роль в подготовке образованных людей. До появления первых государственных образовательных институций (например, Школы навигацких наук — по сути, прообраза инженерного училища) основные образовательные функции были сосредоточены в руках Церкви. С того момента, как перед государством встала задача подготовки собственных кадров, оно начало планомерно забирать эти функции под свой контроль.

Таким образом, учрежденный в структуре Академии университет корректно рассматривать лишь как одну из попыток создания в России в XVIII в. высших учебных заведений. Попытку, возможно, не самую масштабную и не самую успешную по результатам, но наиболее близкую к будущей логике государственного развития системы высшего образования.

Вернемся к Академии и ее составляющим. Не только с точки зрения европейских идей (отражавших, кстати, и неоднородное развитие университетов в Европе того времени, и начинающийся тогда пересмотр отношения государств к задачам университетов в обществе), но и с точки зрения человеческих ресурсов Академия была в значительной степени следствием институционального импорта. В первое время на должность академиков приглашались в основном иностранные ученые (как правило, из Германии и Франции, которые тогда были главными «университетскими» державами), и должно было пройти несколько

⁵ Среди выдающихся выпускников Могиланской академии можно выделить первого министра народного просвещения Российской империи графа Петра Завадовского, государственного деятеля Александра Безбородко, писателя и поэта Василия Рубана, художника Дмитрия Левицкого; среди выпускников и воспитанников Славяно-греко-латинской академии — ученого Михаила Ломоносова, историка Николая Бантыш-Каменского, ботаника и этнографа Степана Крашенинникова, дипломата князя Антиоха Кантемира. Подробнее см.: [БРЭ..., 2005. Статьи: Киево-Могиланская академия; Славяно-греко-латинская академия].

десятилетий до появления в Академии значимого числа собственных российских профессоров. С работой Российской академии наук XVIII в. связаны имена Леонарда Эйлера, братьев Николая и Даниила Бернулли. Почетными иностранными членами Академии наук в разные годы были Ампер, Гей-Люссак, Гёте, Кондорсе, Лагранж, Дидро и многие другие выдающиеся ученые и мыслители.

Важными задачами Академии были развитие науки, поддержка общественных и индивидуальных инициатив на всей территории Российской империи. В Академии в дополнение к действительным членам в конце 1750-х годов был введен статус члена-корреспондента Академии, который получали провинциальные ученые-любители за особые заслуги в научных исследованиях [Смагина, 2007. С. 286–296]. Посредством переписки (отсюда и сохранившееся до наших дней название — корреспондент) они поддерживали связи с действительными членами Академии, которые стимулировали их интерес к наукам, влияли на формирование их научного мировоззрения, посылали им книги, журналы и инструменты⁶.

Просветительская деятельность Академии наук принимала самые разные формы⁷. Члены Академии содействовали многим общественно-просветительским начинаниям, разрабатывали проекты школьных реформ, обсуждали их в государственных комиссиях, помогали открывать новые учебные заведения, вели педагогическую деятельность. Академики активно участвовали в написании и переводах учебных пособий, издавали труды и переводы книг научного, научно-популярного и художественного содержания, выпускали газету и несколько научно-популярных журналов. По инициативе Академии были открыты книжные лавки, активизировалась деятельность Библиотеки и первого российского музея — Кунсткамеры, читались для всех желающих публичные лекции, поддерживались контакты с любителями наук в провинциальных городах России. Активно развивалась экспедиционная деятельность, которая помимо практических задач поиска полезных ресурсов также имела цели геополитические (контакты со странами Азии) и социокультурные (просвещение народностей азиатской части империи, изучение их культур). Академия наук в XVIII в. стала центром образования и постоянным источником распространения просвещения. Она способствовала формированию в России необходимой культурной среды [Там же. С. 389].

Предполагалось, что академики будут преподавать студентам и готовить их к научной деятельности. Однако с самого начала университет столкнулся в

⁶ С 1759 по 1803 г. в Академию наук было избрано 30 членов-корреспондентов, любителей наук. Это были непрофессиональные ученые, жившие главным образом в провинциальных городах России: Архангельске, Барнауле, Вологде, Екатеринбурге, Казани, Перми, Саратове, Твери и др. Примерно 70% из них занимались естественными науками, 30% — гуманитарными [Смагина, 2007. С. 302].

⁷ Подробнее об этом см., например: [Копелевич, 1977; Кузнецова, 1997; Дашкова, 2003; Смагина, 2007].

реализации этой идеи с рядом проблем. Главная была связана с нехваткой студентов, которые могли бы освоить программу и обладали бы для этого достаточной мотивацией. Конкуренцию за дворянских детей университету составляли и упоминавшаяся выше Навигацкая школа, и возникшие позднее учебные заведения⁸, которые давали практические знания и открывали хорошие перспективы как для государственной, так и для военной службы. Кроме того, до 1762 г. для молодых дворян сохранялась обязательная воинская повинность, и попасть в университет можно было, только обойдя ее. За пределами же дворянского слоя общее образование получали очень немногие, что ограничивало приток в университеты детей представителей других слоев. Наконец, большая часть потенциальных абитуриентов университета (дети знати) проживали на тот момент не в Петербурге, который еще только начинал застраиваться, а в более благоустроенной Москве.

В первом составе Академии было около полутора десятка профессоров, приглашенных для исследований и преподавания. Но для первого набора обучающихся смогли собрать только восемь студентов, вызвав из Европы тех молодых людей, которых туда на обучение послал Петр I. Среди выпускников Академического университета — Михаил Ломоносов⁹, которого многие называют родоначальником российской науки и который являлся его ректором с 1758 по 1765 г. Этот период считают периодом расцвета Академического университета¹⁰, упраздненного в 1766 г. Хотя на всем протяжении своего существования Академический университет испытывал проблемы с набором студентов, он подготовил десятки выпускников. Некоторые из них стали выдающимися деятелями науки и просвещения¹¹. Вместе с тем надо отметить, что этот университет не соответствовал европейским образцам своего времени, будучи не корпорацией ученых со всеми ее атрибутами, а скорее училищем, в котором преподавали академики.

Первый полноформатный российский университет — Московский — был открыт в 1755 г. В него входили три факультета — юридический, медицинский и философский. Первые 50 лет своей деятельности он испытывал нехватку профессоров. Большинство профессоров приглашались из-за границы, занятия

⁸ Например, Морская академия (осн. в 1715 г.), Сухопутный шляхетский корпус (1732), Горное училище (1773), Училище корабельной архитектуры (1798) и др.

⁹ Впрочем, Ломоносов проучился в Академическом университете менее года, а основное образование получил в немецких университетах.

¹⁰ О деятельности и роли Михаила Ломоносова см., в частности: [Кулябко, 1962; 1977; СПбГУ..., 1999].

¹¹ Сложно сказать однозначно, в какой степени Академический университет оказал влияние на формирование университетской системы в дальнейшем. Одни исследователи говорят о нем, как о первом университете или по крайней мере институции, положившей начало российской университетской системе; другие отмечают, что его феномен — лишь часть предистории этой системы (см., например: [Андреев, 2009]).

велись в основном на немецком языке. Некоторым профессорам приходилось читать много предметов. Кроме того, ввиду отсутствия системы общего образования университет сталкивался и с нехваткой студентов. Университету Московскому, как и Академическому университету, сложно было обеспечить свое учебное заведение достаточным числом молодых людей, обладавших приемлемой для освоения программы начальной подготовкой и мотивацией. Дело доходило до анекдота: иногда число студентов сокращалось настолько, что профессора, дабы «не терять формы» (и помня, что жалование определялось количеством прочитанных лекций, а не числом их слушателей), читали лекции друг другу. В течение первых десятилетий выпуски были небольшими, а число обучавшихся в каждый момент студентов — крайне нестабильным. Понадобились системные меры (в том числе в сфере школьного образования), чтобы университеты сделались центрами подготовки национальных кадров и развития научных исследований. Основные изменения пришлось на начало XIX в.

1.2. РОССИЙСКОЕ ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ XIX — НАЧАЛА XX В.

1.2.1. Становление системы¹²

Первые университеты основывались в России не в силу назревшей потребности в них общества, не в силу культурного роста общественной мысли и общественного самосознания, но в интересах государства и по его инициативе.

Николай Загоскин¹³

1.2.1.1. Цели высшего образования и механизмы управления системой

XIX век стал временем институционального становления и развития системы высшего образования. Если в начале века в стране был один университет, где обучалось 100 человек, то к его концу количество университетов увеличилось до 10, число студентов в них возросло более чем в 150 раз и кроме университетов появились разнообразные высшие учебные заведения, как государствен-

¹² Об истории становления высшего образования в России в XVIII—XIX вв. существует обширная литература на русском языке. См., например: [Андреев, 2009б; Андреев, Посохов, 2011; 2012; Быть русским..., 2009; Петров, 2002а; 2002б; 2003а; 2003б; Эймонтова, 1993; Эймонтова, Дмитриев, 1985; Ляхович, Ревушкин, 1998].

¹³ [Загоскин, 1902. С. XV].

ные, так и частные [Аврус, 2001. С. 34]. Вместе с тем едва ли можно говорить об этом веке как о периоде поступательного развития системы: каждый император проводил собственную политику в сфере высшего образования, в разные периоды она носила разный характер, обусловленный не только личными представлениями первого лица государства и его советников, но и политическими (внутренними и внешними), экономическими и социальными факторами. Деятельность императорских университетов регулировалась Уставом — документом, который подписывал император. Всего в XIX в. уставов было четыре: от 1804, 1835, 1863 и 1884 гг.¹⁴ Радикальная смена политики находила свое отражение в уставах, приводила к коренным изменениям как внутри университетов, так и в системе образования в целом.

XIX век стал периодом постоянного взаимодействия правительства и университетской общественности, которое принимало то форму сотрудничества, то форму конфликта. С одной стороны, государство видело в университетах драйверы модернизации и просвещения, с другой — рассматривало их как потенциальный источник идей, идущих вразрез с существующим социальным порядком. Отсюда на фоне различных политических и социальных условий и разное отношение к университетам. Но в отличие, например, от Германии, где возник прочный союз между наукой и властью, в России университеты не стали опорой государственной политики.

Первое десятилетие XIX в. было ознаменовано открытием сразу нескольких университетов. В 1802 г. заново был открыт Дерптский университет¹⁵. В 1803, 1804, 1805 гг. были последовательно открыты университеты в Вильно, Казани и Харькове. Уставы, в частности, определяли структуру университетов и набор факультетов. Практически на всем протяжении XIX в. этот набор был ограничен математическим, историко-филологическим, юридическим и медицинским факультетами. В некоторых университетах тот или иной факультет мог отсутствовать. Университетам вменялось и управление учебными округами¹⁶.

¹⁴ См.: [Щетинина, 1976; Посохов, 2006; Сравнительная таблица уставов..., 1901].

¹⁵ Дерпт (в 1030—1224 гг. — Юрьев, в 1224—1893 гг. — Дорпат/Дерпт, в 1893—1919 гг. — Юрьев, с 1919 г. — Тарту) — один из старейших городов в Прибалтике. В разные годы принадлежал Швеции, Речи Посполитой, России, Российской империи, Эстонии и СССР. Дерптский университет был основан в 1632 г., когда Дерпт относился к Швеции. С 1659 г. функционировал с перебоями ввиду высокой военной активности в регионе, а после 1710 г. и вовсе был закрыт. В 1802 г. указом императора Александра I Университет был заново открыт уже в Российской империи в статусе Императорского университета [Петухов, 1902]. На сегодняшний день Университет функционирует на территории Эстонии (Тартуский университет).

¹⁶ Создание таких округов было составной частью образовательной реформы императора Александра I. Согласно его Именному указу от 1803 г. «Об учреждении учебных округов, с назначением для каждого особых губерний», были учреждены шесть учебных округов