
И. Д. Фрумин, М. С. Добрякова

ЧТО ЗАСТАВЛЯЕТ МЕНЯТЬСЯ РОССИЙСКИЕ ВУЗЫ: ДОГОВОР О НЕВОВЛЕЧЕННОСТИ¹

Статья поступила
в редакцию
в январе 2012 г.

Аннотация

Рассматриваются изменения в высшем инженерном образовании в России за последнее десятилетие. С целью определения движущих сил внутренних преобразований в университетах, происходящих в условиях значительных перемен во внешней среде, обследованы четыре целевые группы: университетские администраторы, студенты, выпускники и работодатели. Опираясь на концепцию вовлеченности и теорию заинтересованных участников, авторы утверждают, что в российских университетах, как правило, действует «договор о невовлеченности», сутью которого является отказ от изменений.

Ключевые слова: инженерное образование, качественные социологические исследования, вузы, организационная идентичность, рыночное позиционирование, качество образования.

В 2008 г. выдающийся исследователь экономики образования и образовательной политики Мартин Карной (Стэнфордский университет) собрал международную группу исследователей, чтобы объединить силы в поисках ответа на вопрос: как национальные системы высшего образования реагируют на развитие глобальной инновационной экономики? Его интересовали в первую очередь страны БРИК — государства, которые будут определять мировое экономическое развитие в ближайшей перспективе. В проекте приняли участие специалисты из Пекинского университета, Национального университета экономики и планирования образования в Дели и наша группа из НИУ ВШЭ². Внимание было сосре-

¹ Статья подготовлена в рамках проекта «Сравнительный анализ высшего инженерного образования в странах БРИК», поддержанного Программой фундаментальных исследований НИУ ВШЭ. Авторы благодарят группу сбора социологических данных во главе с Т.А. Фомичевой и В.А. Владыцкой за создание эмпирической базы исследования, а также М. Карной, П. Лоялку, Ван Ронг, Д. Тилака, К. Кунс, Я.И. Кузьмина, И.В. Павлюткина, И.С. Чирикова, В.А. Болотова, А.Е. Волкова, Б.Д. Элькомина, И.В. Абанкину, Н.Л. Титову за полезные комментарии и обсуждения. Благодарим А. Волик за помощь в подготовке итогового текста статьи.

² Бразильская группа из Университета Сан-Паулу присоединилась к исследованию позже и лишь в некоторых его компонентах.

доточено на инженерном высшем образовании, поскольку именно оно в значительной степени определяет уровень участия страны в глобальной экономике знаний. Мы разработали единые анкеты и вопросы для интервью, которые с незначительными вариациями использовались в трех странах. В 2010 г. был завершен сбор основных данных.

В данной статье излагаются результаты не всего сравнительного проекта³, а только его российской части. В анкеты и интервью, которые применялись в нашем исследовании, были включены дополнительные вопросы. Необходимость в них мы почувствовали, как только начали собирать данные. Мы обнаружили, что качественные изменения, прежде всего в содержании и методах обучения, связанные с развитием новой экономики, в российских вузах не очень заметны по сравнению с индийскими или китайскими. Более того, если руководители инженерных институтов в Индии и Китае очевидно обеспокоены отношениями вуза с экономическими агентами, прежде всего с предприятиями, то в России настроения существенно более спокойные. **Практически все основные действующие лица позитивно оценивают и качество образования, и содержание, и методы обучения.** Этот факт показался нам очень интересным в контексте довольно активной критики состояния инженерного образования со стороны общества и экспертов. Ведь если это действительно так, то очень вероятно, что качественные изменения в российском высшем инженерном образовании происходят так медленно по той простой причине, что они никому не нужны. Поэтому для нас самостоятельным предметом исследования стали движущие силы изменений образовательного процесса в российских инженерных вузах. Именно их анализу на основании эмпирических данных с привлечением при необходимости адекватных теоретических конструкций и посвящена данная статья. Мы не ставим себе цель дать рекомендации для управленцев образования или для образовательной политики. Это задача дополнительных исследований и разработок, обсуждением перспектив которых завершается данная статья.

Теоретическая рамка

Ключевыми компонентами теоретической рамки нашего исследования являются представления о природе движущих сил в изменениях университетов, об активности основных действующих лиц в вузах, о том, что такое *качественные* изменения.

К вопросу **о движущих силах** перемен можно подойти с разных теоретических позиций.

Во-первых, в целом ряде работ [Geroski, Gilbert, Jacquemin, 1990; Pehrsson, 2009; Clark, 2004; Del Rey, 2001; Warning, 2007] университеты рассматриваются сегодня как игроки на рынке (или квазирынке), и поэтому *конкуренция и рыночное позиционирование*

³ Первые результаты этого сравнительного исследования были представлены на нескольких крупных международных конференциях в 2010 г. В настоящее время готовятся серия статей и две монографии по результатам проекта.



становятся важным фактором изменения вузов [Stensaker, 2007]. Такой ракурс рассмотрения особенно актуален для российских университетов, которые оказались ввергнутыми в рынок почти одномоментно в начале 1990-х годов. В соответствии с этой концепцией мы должны рассмотреть рынки, на которых действуют университеты, барьеры на вход и на рост, механизмы конкуренции как движущие силы изменений. В нескольких современных работах, в том числе в коллективной монографии «Стратегии развития российских вузов: ответы на новые вызовы» под редакцией Н. Л. Титовой описаны различные рыночные стратегии российских университетов. Морган, Князев и Куликова (2004), используя теорию ресурсной зависимости [Pfeffer, Salancik, 1978], показали, как борьба за ресурсы (и, следовательно, за выход на рынки) изменила структуру российских вузов. Из этих исследований видно, что рыночные факторы существенно повлияли на организационную и финансовую стороны деятельности высших учебных заведений, на открытие новых направлений (как ответ на запрос рынка абитуриентов), но в незначительной мере — на содержание и методы обучения.

Другой возможный подход к исследованию движущих сил перемен опирается на современную теорию изменений организаций (неоинституционализм), которая исследует *типичные изменения институций в условиях социальных, культурных и экономических преобразований*. Для российских университетов 1990-е годы были временем поиска организационной идентичности [Czarniawska, Wolff, 1998]. В новой институциональной теории в качестве основного механизма изменений организационной идентичности рассматривается изоморфизм по отношению к внешней среде — своего рода отражение моделей, предлагаемых изменяющейся внешней средой. При этом наиболее часто изоморфизм реализуется через имитацию, через поверхностное изменение имиджа [Димаджио, Пауэлл, 2010]. Внешняя институциональная среда, таким образом, является, с точки зрения неоинституционалистов, основной движущей силой изменений и действует через образцы, а не только через рациональные рыночные сигналы. Внешняя институциональная среда российского высшего образования менялась настолько быстро и радикально, что, конечно, не могла не стать движущей силой изменений университетов. Можно согласиться с И. Павлюткиным, который считает, что у российских университетов «поведение направляется не принципом достижения технической эффективности, но, скорее, паттернами, возникающими в институциональной среде, следование которым способствует повышению легитимности университетов» [Павлюткин, 2010. С. 13]. Поэтому изменения в рамках институциональной концепции фактически не затрагивают рабочего процесса в университете, мало влияют на образовательный опыт студентов.

Популяционная экология [Hannan, Freeman, 1977; Aldrich, Pfeffer, 1976; Carroll, 1984] также признает изоморфизм в качестве

основного механизма организационных изменений. Но речь здесь идет не об имитации организационных идентичностей и моделей поведения, а о выделении популяций организаций, которые формируют схожие характеристики в процессе адаптации к схожим вариативным условиям внешней среды. Однако для нас ценность этой концепции не столько в том, что она предлагает новый взгляд на движущие силы, сколько в том, что она жестко ставит вопрос о барьерах и тормозах изменений. В организационной экологии, в отличие от теории ресурсной зависимости, к примеру, рациональность организации ограничена факторами внутренней и внешней инерции. На деятельность и развитие университетов, с одной стороны, действуют внешние институциональные требования, необходимость соответствовать запросам большого числа заинтересованных групп, а с другой — особенности их внутренней организации и устойчивые модели взаимодействия. К факторам внутренней инерции относят: трудности в перемещении активов, неполноту информации о внешней среде, ограниченность интересов отдельных подразделений, груз собственной истории развития.

Таким образом, приверженцы концепции популяционной экологии обращают внимание не только на факторы, способствующие изменениям, но и на причины отсутствия изменений.

Другим элементом теоретической рамки, уточняющим представления о движущих силах перемен, является **теория стейкхолдеров** [Freeman, 1984]. Согласно этой теории стейкхолдеры (ключевые действующие лица) не просто имеют какой-то интерес в развитии организации, но и являются ресурсом и даже двигателем этого развития. Чтобы определить направленность и интенсивность движущих сил, необходимо выяснить, каковы их интересы, являются ли они инициаторами и участниками изменений.

Поэтому в качестве самостоятельного (второго) элемента рамки исследования используется теория стейкхолдеров. Следуя основному корпусу литературы по этой теме [Clark, 1998; Neave, 2002; Amaral, Magalhaes, 2002], **мы изучали следующие группы стейкхолдеров: администрация вузов, студенты, выпускники и работодатели**. Ряд специалистов считают, что критерием выбора стейкхолдеров должно быть наличие реальных возможностей изменить ситуацию. В этом случае у нас стейкхолдерами останутся только ректоры и руководители образовательной отрасли. Нам представляется, что включение студентов и работодателей в число стейкхолдеров оправдано наличием у них потенциала для изменения собственного действия, которое является частью рабочего процесса университета. Сегодня мы понимаем, что преподаватели также являются важными стейкхолдерами⁴.

⁴ К сожалению, на первом этапе исследования мы не рассматривали преподавателей как стейкхолдеров, что не позволило собрать систематические данные об их позиции. В то же время многие администраторы среднего уровня позиционировали себя в интервью как преподавателей.



Опора на теорию стейкхолдеров, а также на неоинституциональную теорию и популяционную экологию позволила нам определить основные группы стейкхолдеров, а также уточнить направления сбора данных, характеризующих изменения в университетах. Для анализа взаимоотношений студентов (как стейкхолдеров) с университетом (как институтом) мы опираемся на представление о вовлеченности, широко применяемое в зарубежной литературе [Astin, 1984; Pike, Kuh, 2005; Pace, 1984; Newmann, 1992]⁵.

Концепция вовлеченности довольно активно используется и в литературе по менеджменту организаций, поскольку вовлеченность персонала является важным показателем качества работников. Она предполагает не только лояльность, но и активное содействие успеху общего дела, позитивным изменениям [Kahn, 1990; Jans, 1989].

Третий компонент концептуальной рамки — **понимание качественных изменений**. За последние 20 лет российские вузы изменились радикально. Из государственных (и часто отраслевых) контор они фактически превратились в полукоммерческие (предпринимательские) организации, работающие как на административных, так и на открытых рынках. Вузы являются самой демократичной формой организации в России, в которой коллектив сам выбирает своего начальника. Мы стали выдающейся страной по показателю академической свободы, когда государственный контроль ослаб, а профессионального не сложилось. Но с нашей точки зрения, все это лишь косвенно касается изменений качественных характеристик образовательного процесса. Где же эти изменения?

Конечно, заманчиво вслед за многими теоретиками и управленцами настаивать на том, что процесс неважен, что качество характеризуется лишь результатами. Отсюда — все большее внимание к измерению этих результатов (и их последствий), как академических (оценка полученных знаний и компетенций), так и экономических и социальных (зарплата, социальный статус).

Однако следует признать, что пока у нас нет надежных инструментов, позволяющих оценить комплексный индивидуальный образовательный результат выпускников университетов. Более того, если бы мы и научились его надежно оценивать, нам еще следовало бы отделить влияние двух факторов от качества работы университета: во-первых, это качество студентов на входе, во-вторых,

⁵ В США регулярно публикуются результаты Национального исследования студенческой вовлеченности (National Survey of Student Engagement) и Изучения студенческой вовлеченности в высшей школе (High School Survey of Student Engagement). Первое исследование ориентировано на колледжи и университеты, в рамках второго исследования обследуются только студенты университетов. Основные задачи проектов — измерить степень вовлеченности студентов в университетские практики, полученный образовательный опыт с учетом особенностей университетов и неоднородности студенческой среды (измеряются различные формы вовлеченности: когнитивная, социальная, эмоциональная) [Kuh, 2001]. <http://nsse.iub.edu/>

множество факторов, определяющих успешность выпускника и уже никак не связанных с вузом. Поэтому при всей важности оценки качества работы университетов через образовательные достижения в исследовательской литературе последних лет фокус сдвигается с оценки результатов на образовательный опыт студентов (*learning experience*). Он становится центральной темой эмпирических исследований и влиятельной теоретической конструкцией [McMahon, Portelli, 2004; Terenzini, Reason, 2010].

Опираясь на эту конструкцию, мы рассматриваем качественные изменения российских вузов с точки зрения изменения получаемого студентами образовательного опыта. Нас интересуют даже не изменения в учебных программах как таковые (не их глубоко инженерное в нашем случае содержание), а появление среды, в которой возможно формирование такого опыта, который отвечает требованиям современной экономики. Иными словами, мы пытаемся выяснить, переживают ли студенты за время обучения в университете такой опыт, который позволяет им достичь искомым образовательных результатов, т. е. превратиться в выпускников, компетенции которых удовлетворяют заданным требованиям.

В последние годы в целом ряде документов сделана попытка описать требования к выпускникам инженерных вузов (помимо специальных знаний), которые соответствуют новой экономике. Так, Американский совет по аккредитации в области инженерных наук и технологий (ABET) предлагает следующий список требований:

- способность работать в мультидисциплинарной команде;
- осознание профессиональной и моральной ответственности;
- умение эффективно общаться;
- широкое образование, необходимое для понимания возможных глобальных и социальных последствий инженерных решений;
- стремление учиться на протяжении всей жизни;
- понимание современных проблем (цит. по: [Lucena, 2003. P. 423–424]).

Это лишь один из многих похожих списков требований (или компетенций), большинство из которых базируется на ожиданиях работодателей⁶. Надо сказать, что российские компании выдвигают весьма схожие требования. Не случайно, как показывает наш опрос выпускников, лишь для 20% современных производств все участки работы описаны алгоритмами.

⁶ Результаты международного анализа требований работодателей содержатся, например, в: [In search of global engineering excellence...]. Характерным примером являются требования корпорации «Боинг» к своим инженерным сотрудникам: мультидисциплинарное, системное видение; базовое понимание контекста, в котором применяются инженерные решения, в том числе экономического (включая бизнес-практики), исторического, окружающей среды, потребностей клиента и общества; хорошие коммуникационные навыки (письменная и устная речь, умение слушать, умение графически представить материал); высокие моральные стандарты [Crawley et al., 2007. P. 12].



То, что российское инженерное сообщество разделяет эти установки, подтверждают и требования к участникам Всероссийского конкурса «Инженер года»:

- самостоятельность технического мышления и готовность к разработке новых материалов, машин и т. д.;
- общеинженерная и общенаучная организационно-экономическая подготовка, сочетание профессиональных знаний и практических навыков и умений;
- комплексность подготовки, ориентированная на аналитическую деятельность, гибкую адаптацию к изменениям содержания профессиональной деятельности;
- умение свободно выражать свои суждения по техническим вопросам на базе научного анализа и синтеза;
- способность работать над полидисциплинарными проектами;
- знание основ методологии научно-технического поиска и методов научного исследования (моделирование и экспериментальные методы);
- участие в формах непрерывного образования, самообразования;
- владение основами бизнеса, менеджмента, маркетинга, инновационной деятельности;
- обладание профессиональной этикой и экологическим сознанием⁷.

Опрошенные нами выпускники инженерных вузов подтверждают актуальность этих требований. На вопрос о характеристиках выполняемой ими работы треть выпускников подчеркивают, что почти все задачи требуют инициативы и самостоятельности, еще 50% полагают, что алгоритмы есть, но они задают лишь общую рамку. Умение планировать свое рабочее время, умение представить результаты своего труда являются, по мнению большинства выпускников, качествами, которые остро необходимы на их рабочих местах.

Десятилетия образовательных исследований за рубежом позволяют утверждать, что существуют определенные формы образовательной деятельности, которые наилучшим образом обеспечивают формирование указанных компетенций. Наша логика в данном случае простая: мы оцениваем не столько сами компетенции, поскольку у нас нет на этот счет надежных данных, сколько условия их формирования. Как показывают многочисленные исследования, условия для формирования указанных компетенций создаются, если в образовательном процессе активно используются следующие практики:

- проектная работа в малых группах;
- публичная презентация результатов своей работы (учебной, исследовательской);
- участие в проектах для реального заказчика;

⁷ Из Положения о конкурсе, апрель 2011 г. <http://www.rusea.info/tree/?id=3>

- академическая мобильность, включая получение опыта работы в разных компаниях, опыта обучения в разных университетах и центрах;
- проведение самостоятельных исследований;
- полидисциплинарная и поликультурная коммуникация;
- самообразование;
- выбор образовательной траектории.

Таким образом, в нашем анализе мы будем опираться на концепцию качественных изменений, в которой ключевую роль играет представление об образовательном опыте, адекватном задачам подготовки специалистов для современной технологической экономики.

Методы исследования

При организации опроса студентов, выпускников и представителей администрации вузов мы использовали двухступенчатую выборку. На первом этапе мы применили метод отбора типичных случаев, выявив в разных регионах России вузы с определенными характеристиками (всего 23 вуза из семи регионов России):

- полностью технические вузы и технические факультеты в классических университетах;
- столичные и региональные вузы;
- вузы в городах, где относительно невелики возможности трудоустройства по специальности, и вузы в крупных промышленных центрах.

При этом все отобранные вузы являются относительно качественными в глазах общества и потенциальных абитуриентов. На основании качества приема абитуриентов (по данным 2010 г.) вузы выборки распределены равномерно в рейтинге технических вузов⁸. В рейтинге научной и публикационной активности технических вузов⁹ за тот же год вузы выборки также распределены равномерно. А вот в общем рейтинге всех государственных вузов России (в мониторинг было включено 478 вузов)¹⁰ наши вузы попадают в первую четверть рейтинга (распределены по первым 140 местам из 478), на основании чего можно заключить, что технические вузы являются относительно сильными — в сравнении, скажем, с аграрными или педагогическими.

В каждом вузе мы проводили случайную механическую выборку студентов выпускных курсов (4-й курс бакалавриата/5-й курс специалитета и 2-й курс магистратуры). Всего были опрошены 2278 учащихся. Выборка была смещена за счет того, что мы могли опросить только тех студентов, которые относительно регулярно посещают занятия. В результате примерно половина опрошенных учится без троек, что не соответствует средним показателям

⁸ Рейтинг качества приема в технические и технологические вузы, 2010 г. <http://www.hse.ru/org/hse/ex/4>. В группу технических вузов входит 141 вуз.

⁹ Рейтинг научной и публикационной активности российских вузов, 2010 г. <http://www.hse.ru/org/hse/sc/>

¹⁰ Рейтинг качества приема в российские вузы, 2009–2011 гг. <http://hse.ru/ege>



успеваемости по большинству обследованных вузов. Но это лишь означает, что ответы, которые мы получили, более оптимистичны, чем при несмещенной выборке.

Отбор выпускников вузов проводился по принципам квотной выборки. Были опрошены 1942 выпускника со стажем работы от двух до восьми лет.

Во всех вузах, попавших в выборку, было проведено более 130 глубинных интервью с представителями администрации: ректоры, проректоры, отвечающие за учебный процесс, науку, развитие вуза, и деканы (иногда заместители деканов) технических факультетов.

Данные, полученные в вузах, дополнялись результатами опроса работодателей: мы провели более 130 полужформализованных интервью в каждом городе, где находятся включенные в выборку вузы (помимо интервью мы просили также заполнить анкету). Группа работодателей была довольно разнородной. В ней были хозяева малого и среднего бизнеса, представители HR крупного бизнеса.

В этом параграфе мы покажем, что в целом все стейкхолдеры положительно оценивают качество образования в наших вузах.

Мы считаем студентов ключевыми стейкхолдерами, от которых зависит реальная результативность работы вуза. Как справедливо отмечали ряд наших коллег во время обсуждений этого исследования, студенты — это особый случай стейкхолдера. Они не принимают решений относительно учебных программ, кадров или распределения финансов, но от их усилий, мотивации, ориентаций зависит, превратится ли учебный процесс в процесс становления компетенций и установок будущих специалистов.

Поскольку нас интересует образовательный опыт, мы опрашивали не первокурсников, а студентов выпускных курсов и выпускников, проработавших не менее двух лет.

По большому счету *студенты и выпускники* уверены в своем будущем (табл. 1, 2). 87,4% выпускников удовлетворены или скорее удовлетворены качеством полученного образования. Важным показателем, который руководители вузов правомерно используют, оценивая качество образования, является успешность трудоустройства выпускников. Судя по нашим данным, 93,1% выпускников смогли устроиться на работу сразу после окончания вуза: 45,3% смогли найти работу непосредственно после получения диплома, 29% работали во время обучения и продолжили работать там же после выпуска, еще 18,8% также работали во время обучения в вузе, но после его окончания сменили место работы. Из тех студентов, которые работали во время учебы и сменили работу после завершения обучения, 58,5% нашли новую работу по специальности (в основном на производственных предприятиях в государственном или негосударственном секторе), а 40,8% сделали выбор в пользу деятельности, которая не соответствовала или

Все до-
вольны

скорее не соответствовала полученному образованию (коммерческие фирмы). Поиск нового места работы в первом случае объясняется желанием найти работу, которая бы в большей степени соответствовала специальности (14,2%), а во втором — стремлением найти более высокооплачиваемую работу (43,3%). 11,7% сменивших работу связывают этот шаг с плохими условиями труда.

Таблица 1 **Оценка выпускниками инженерных вузов перспектив своего карьерного роста**

Как вы оцениваете перспективы своего карьерного роста в ближайшие несколько лет? (распределение ответов выпускников, %)	
У меня есть шансы продвинуться на одну ступень по карьерной лестнице	33,2
Планирую продвинуться более чем на одну ступень по карьерной лестнице	28,4
У меня практически нет перспектив карьерного роста в организации	21,7

Таблица 2 **Оценка выпускниками инженерных вузов своей подготовки к работе за рубежом**

Если говорить только о профессиональных навыках (не о знании иностранного языка), сможете ли вы легко включиться в работу по специальности в другой стране? (количество положительных ответов, %)	
Студенты	44,4
Выпускники	61,2

И студенты старших курсов, и выпускники оптимистично оценивают свои перспективы на рынке труда. Лишь 10% из них не согласны с утверждением, что для инженеров всегда найдется хорошая работа. Правда, при этом работа трети выпускников не связана с полученной специальностью. 61,4% студентов согласны с тем, что для инженеров всегда найдется хорошая работа, 43% считают, что они хорошо подготовлены к профессиональной деятельности. Почти половина студентов, участвовавших в опросе, утверждают, что выбрали бы ту же специальность, если бы им снова предложили определить направление подготовки.

Часто можно услышать: непонятно, что означает удовлетворенность качеством образования, если выпускник не работает по специальности. Судя по нашим данным, разница в удовлетворенности между теми, кто работает по специальности, и теми, кто сменил профессию, минимальна. Именно это для нас и представляется важным: что хотели, то и получили. Ожидания, которые были связаны у студента с обучением в вузе, оправдались: согласно нашему опросу — почти все, кроме возможности хорошо зарабатывать



(табл. 3). Слово «ожидание» здесь ключевое. Нас интересует не только объективная оценка, но и установки молодых людей, которые формируют их отношение к университетам.

Таблица 3 Оценка выпускниками инженерных вузов степени соответствия результатов обучения их ожиданиям

Ожидания выпускников оправдались или скорее оправдались по поводу	%
Качества образования	74,2
Фундаментальности полученных знаний	74,2
Предлагаемых специализаций	69,3
Возможности трудоустройства	53
Возможности после окончания вуза найти интересную и высокооплачиваемую работу	50,1
Получения практических навыков, связанных с будущей профессией	46,3

Выпускники высоко оценивают знания, которые они получили в вузе (рис. 1, 2). Теоретические знания оцениваются как превосходные, а практические — как хорошие и очень хорошие. Значимые различия в этих оценках между теми, кто работает по специальности, и теми, кто работает не по специальности, отсутствуют. Эти данные подтверждаются ответами на уточняющий вопрос об ожиданиях (рис. 3, 4).

Рис. 1 Оценка полученного образования выпускниками: владение навыками письменной речи (1 — «очень плохо», 10 — «превосходно»)

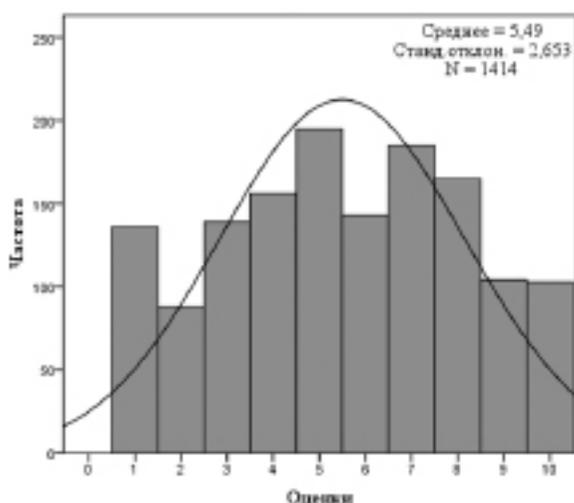


Рис. 2 Оценка полученного образования выпускниками: владение навыками устных выступлений, профессионального общения (1 – «очень плохо», 10 – «превосходно»)

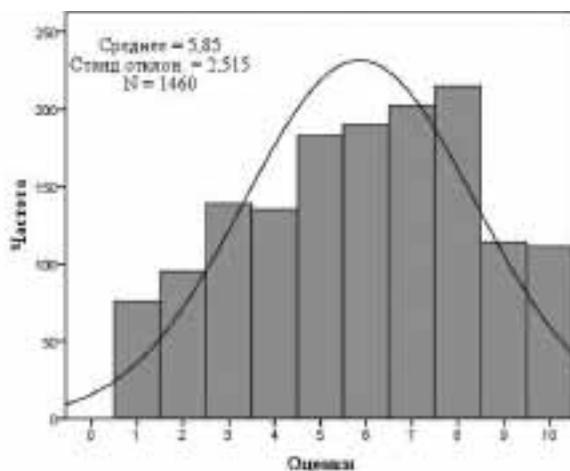


Рис. 3 Распределение ответов выпускников на вопрос: «Оправдались ли ваши ожидания от вуза?» (1 – «совсем не оправдались», 10 – «полностью оправдались»)

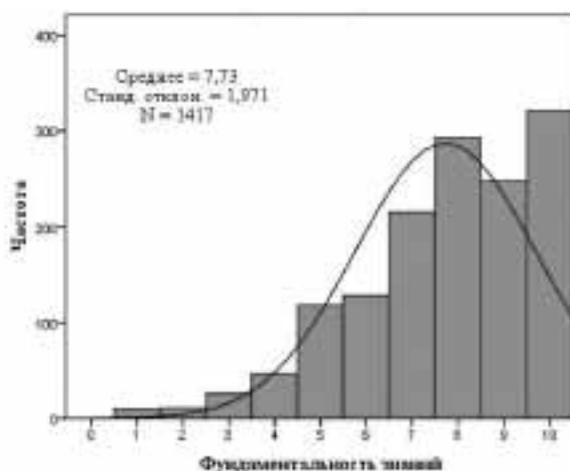
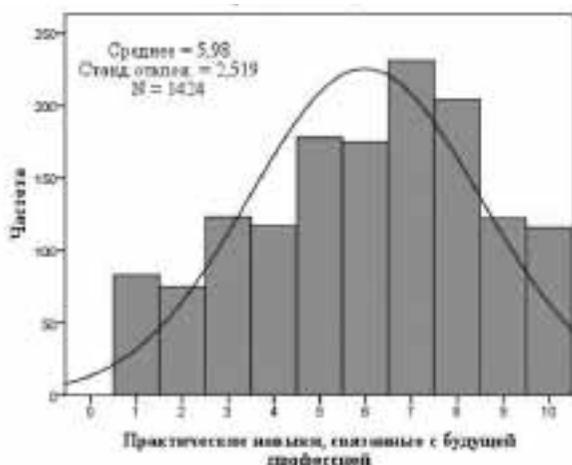




Рис. 4 Распределение ответов на вопрос: «Оправдались ли ваши ожидания от вуза?» (1 — «совсем не оправдались», 10 — «полностью оправдались»)



Вместе с тем есть несколько областей, в которых значительная часть выпускников оценивает свои знания и навыки как недостаточные (табл. 4).

Таблица 4 Оценка выпускниками инженерных вузов своей удовлетворенности сформированными в вузе компетенциями

Недостаток компетенций	%
Не испытываю такого недостатка	12,9
Знания иностранного языка	50,7
Практические навыки	41,2
Предпринимательские навыки	35,7
Специальные профессиональные навыки	27,1
Навыки коммуникации	9,8
Знания по общим дисциплинам	6,6
Другое	3

Позиция преподавателей схожа с позицией выпускников. Их оценки качества образования даже еще более позитивны. Здесь, правда, наши данные не вполне нас удовлетворяют. Мы опираемся на несколько отдельных интервью преподавателей и на данные других исследователей, а также на интервью с администраторами, которые, с одной стороны, сами преподают, а с другой — оценивают позицию преподавателей. По результатам других исследований большинство преподавателей удовлетворены качеством образования в своем вузе. Если и есть какие-то проблемы с качеством, то они их связывают с «плохими» студентами или слабой материальной базой. Естественно, все преподаватели сетуют на низкую зарплату, но при этом не считают ее причиной низкого качества

образования. «Самой незначительной проблемой сферы образования работники вузов считают снижение профессионального уровня преподавателей»¹¹.

Администраторы (проректоры и деканы) в интервью были очень откровенны. Большинство из них видят проблемы, в частности они отмечают, что в вузе недостаточно квалифицированных сотрудников и преподавателей в возрасте 30–50 лет. Практически все возмущаются — и это особенно важно в контексте нашего исследования — качеством приходящих в вуз студентов.

«Мы сегодня вынуждены принимать людей, которые не готовы к высшему образованию...»

«...Надо подчеркнуть, что сейчас очень плохая школьная подготовка... Это осложняет учебу в вузе».

«...Мы довольны абитуриентами. Конечно, хотелось бы лучшей подготовки из школы по фундаментальным наукам: физике, математике, химии. Но это беда системы, которую мы не в силах исправить».

Администраторы признают, что студентам недостает необходимых языковых навыков, но связывают неудовлетворительную подготовку выпускников с исходным качеством абитуриентов.

«У нас основной тормоз при общении с Европой — плохое знание языков... Очень сложно, когда поступает такой контингент».

Характеризуя происходящие в вузе изменения, большинство руководителей рассказывают либо об организационных преобразованиях («Мы создали на базе трех факультетов один институт»), либо о развитии материальной базы («Благодаря инновационной образовательной программе у нас произошли существенные изменения: мы закупили оборудование на 600 млн», «Больше стало компьютерных технологий...»), либо о динамике характеристик профессорско-преподавательского состава («...Больше стало „остепененных“ сотрудников — кандидатов, профессоров, это тоже говорит об уровне образования»). Характерно такое высказывание: «Модернизация вузу нужна. Нужна модернизация материальной базы».

Лишь в одном вузе администраторы, говоря об изменениях последнего времени, обсуждали содержательное реформирование образовательных программ. Даже рассуждая о переходе к двухуровневой системе образования (бакалавриат и магистратура), респонденты чаще всего сетуют «в лоб» на сокращение часов (четыре года бакалавриата вместо пяти лет специалитета), словно это изменение сугубо механическое и не касается возможной модификации самого образовательного процесса. Широко употребляемое выражение «втолкать программу» очень красноречиво: очевидно, что изменения воспринимаются администраторами как результат внешнего давления, а не как осознанная и принятая цель.

¹¹ <http://www.zarplata.ru/a-id-10417.html>



Даже признавая существование радикально новых проблем, администраторы не упоминают радикально новых подходов к их решению. Характерный пример — качество набора. На него жаловались во всех вузах. При этом на вопрос «А что вы делаете по поводу плохого набора?» администраторы чаще всего отвечали: повышаем требования. Или: вводим курсы подготовительного уровня. Понятно, что оба эти действия не являются реальным ответом на реальную проблему.

Позиция *работодателей* представляется наименее однозначной. Мы ожидали, что они будут существенно более критичными. Почти две трети работодателей считают, что умение учиться и переучиваться у выпускников, которых они принимают на работу, более или менее соответствует их ожиданиям. При этом, правда, есть несколько характеристик выпускников инженерных вузов, которые существенно меньше устраивают их работодателей (табл. 5).

Таблица 5 **Соответствие характеристик выпускников инженерных вузов ожиданиям работодателей**

Характеристика выпускников	Соответствует ожиданиям работодателей (%)
Умение переучиваться	63
Теоретические знания по специальности	58
Прикладные знания по специальности	46
Умение работать в коллективе	46
Инициативность	32
Умение решать проблемы самостоятельно	27

Однако, не будучи удовлетворенными качеством приходящих к ним на работу выпускников инженерных вузов, работодатели не склонны задумываться над тем, что нужно изменить (улучшить) в вузах. Наиболее популярный ответ на прямой вопрос о необходимых изменениях — подчеркивание важности «заточки» специалиста под конкретное рабочее место. Таким образом, надежды на активное участие работодателей в разработке, в частности, образовательных стандартов представляются необоснованными.

На основании данных социологических опросов последних полутора десятилетий можно говорить о стойкой неудовлетворенности работодателей качеством подготовки специалистов в системе высшего профессионального образования. Так, в проведенном в 1998–1999 гг. опросе рекрутинговых агентств относительно наиболее предпочитаемых работодателями соискателей рабочих мест выяснилось, что в те годы они очень скептически относились к выпускникам вузов [Клячко, Краснова, 2006]. В исследовании журнала «Эксперт» [Галушкина, 2004] система российского высшего образования по состоянию на 2004 г. описывается двумя словами: «потеря дееспособности». Образовательный процесс

не прекращается — «дети учатся, взрослые учат», но приобретенные квалификации и компетенции выпускников не устраивают работодателей. Исследование АНХ 2004 г. свидетельствует о том, что работодатели все меньше заинтересованы в существующей системе образования.

В то же время вузы считают, что они хорошо готовят студентов и претензий к ним быть не должно [Клячко, Краснова, 2006]. Очевидно, что содержание понятия «качество высшего образования» различно для вузов и для работодателей. Руководство вузов понимает качество высшего образования как выполнение стандарта, менеджеры по качеству образования в вузах — как строгое следование установленным процедурам, а работодатели — как востребованность выпускников, как наличие у них определенных компетенций [Павлюткин, 2010].

Согласно данным исследования агентства «РейтОП»¹², в 2007 г. работодатели были в целом недовольны уровнем поступающих к ним выпускников. Последним, по их мнению, не хватало специальных знаний и практических навыков, полученного образования было недостаточно для начала трудовой деятельности. 70% работодателей отмечали необходимость дополнительной подготовки непосредственно на рабочем месте. А вот в исследовании удовлетворенности работодателей качеством подготовки выпускников технических вузов, проведенном в 2010 г., наоборот, отмечается, что профессиональная подготовленность и общепрофессиональные компетенции молодых специалистов находятся на удовлетворительном уровне [Васильева, 2010]. Что стоит за этой динамикой оценок, еще предстоит выяснить.

Таким образом, мы видим, что все основные стейкхолдеры (за исключением работодателей) оценивают качество образования как высокое или по крайней мере достаточное.

Каков результат и каков опыт

Можем ли мы соотнести это общее мнение с результатами образовательной деятельности? Если бы в высшем образовании существовали измерители типа ЕГЭ или PISA, задача была бы легкой. Но при отсутствии таких измерителей нам приходится искать косвенные характеристики. К ним мы, во-первых, относим мнение работодателей, которое обсуждалось выше, а во-вторых, в соответствии с нашей теоретической рамкой мы смотрим на результат и на образовательный опыт с точки зрения самих студентов. В этом параграфе мы изложим ряд результатов этого анализа.

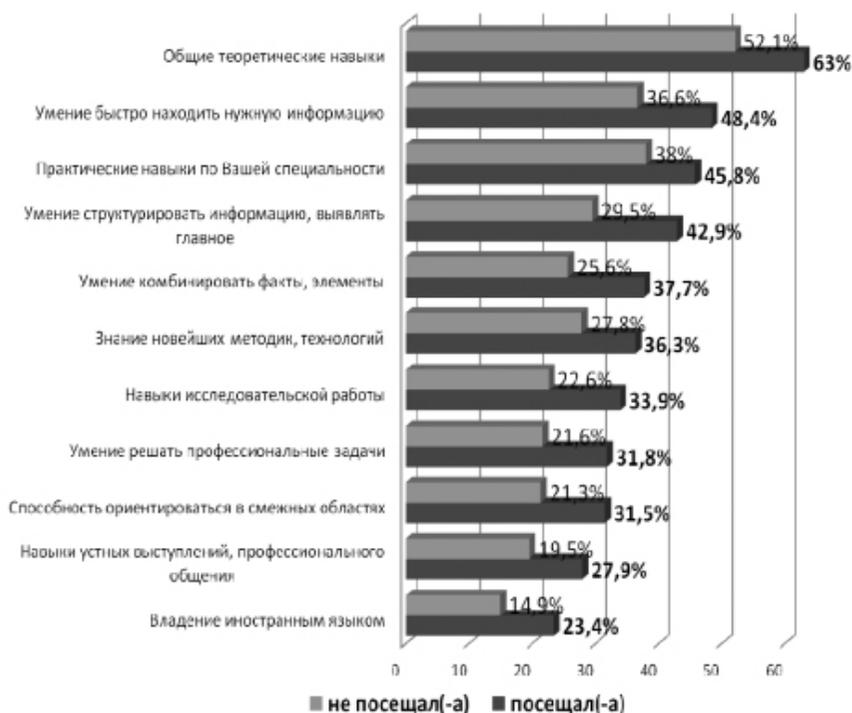
Важным компонентом требований к современным инженерам является коммуникативная компетентность. 43% студентов старших курсов утверждают, что за время обучения в вузе их навыки письменной речи не изменились, а 12% — что они стали хуже. Что же надо делать со студентами, чтобы за пять лет навыки письменной речи у них стали хуже? При этом и навыки

¹² Выпускники легкомысленны. 2007 <http://v2009.minprom.gov.ru/pub/147/print>



устных выступлений почти у трети студентов не изменились или ухудшились. По-видимому, серьезного культурного прироста за время обучения в вузе у большинства студентов не происходит, не возникает идентификации себя с такой социально-культурной группой, как техническая интеллигенция с ее специфической культурой, ценностями, компетенциями. При этом студенты, которые в период учебы занимали более активную позицию по отношению к собственному образованию (например, посещали междисциплинарные курсы, факультативы из смежных областей), более склонны считать, что их навыки стали гораздо лучше (рис. 5). Около 30% опрошенных студентов посещали курсы по обучению исследовательской работе, различным прикладным навыкам и прочие междисциплинарные курсы и факультативы. Именно эта группа студентов наиболее положительно оценивает результаты обучения.

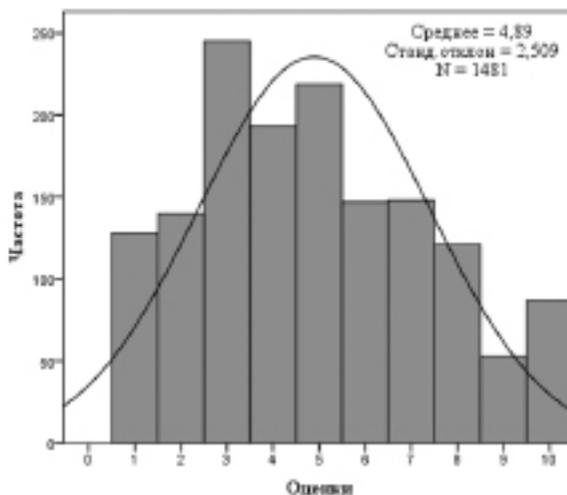
Рис. 5 Доли студентов, считающих, что их навыки стали гораздо лучше после учебы в университете, среди посещавших и не посещавших дополнительные занятия и спецкурсы (%)



В условиях глобальной экономики возрастает значение иностранного языка как условия карьерного роста. Россия — одна из немногих стран, где изучение иностранных языков является

существенной частью учебной программы. На основании грубой оценки учебных планов можно заключить, что студенты технических вузов тратят не менее 5% своего учебного времени на освоение иностранных языков — и тем более обескураживающим выглядит мнение студентов о результатах их изучения. Только 15% студентов считают, что их знание языка существенно улучшилось за время обучения в вузе. Еще 39% полагают, что оно просто улучшилось. 36% считают, что оно не изменилось, и 10% — что уровень владения языком стал ниже! В ряде региональных вузов доля студентов, которые считают, что их навыки владения иностранным языком стали хуже, доходит до 20%. Эти данные подтверждаются и оценками соответствия результатов образования ожиданиям выпускников от учебы в вузе (рис. 6).

Рис. 6 Оценка полученного образования выпускниками: владение иностранным языком (1 — «очень плохо», 10 — «превосходно»)



Разочаровывающим результатам освоения иностранных языков вполне соответствует описание образовательного опыта, данное самими студентами. На вопрос «Как часто во время обучения вы читали специальную литературу на иностранном языке?» 40% из них отвечают, что никогда этим не занимались. Только 2% опрошенных выпускников участвовали в научных и прикладных проектах, предусматривавших стажировки или практику за границей.

Важное место среди требований к современному инженеру занимают организационные навыки, умение работать в команде. По мнению значительного числа выпускников и студентов старших курсов, время обучения в вузе никак не повлияло на формирование у них ряда важнейших навыков — мы намеренно не усложнили вопрос уточнением «благодаря обучению в вузе» (табл. 6).

Рис. 7 Частота применения различных форм организации обучения (оценки студентов, %)

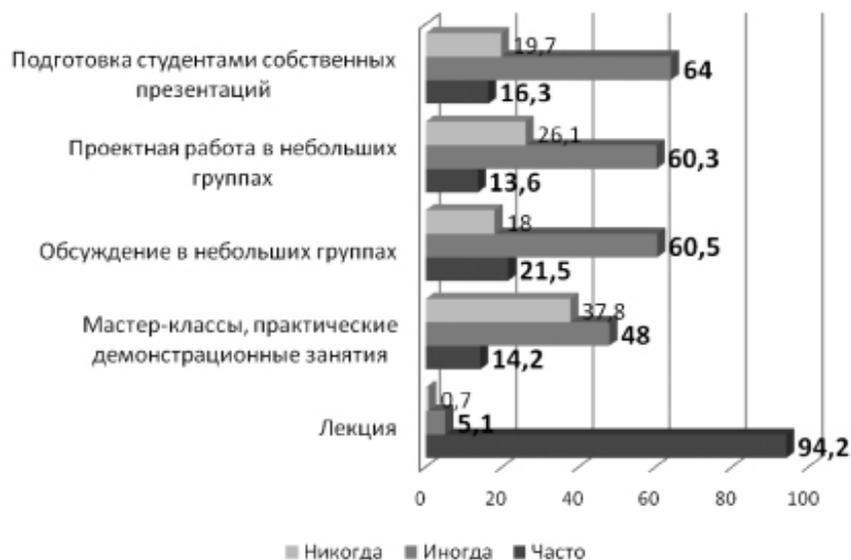


Рис. 8 Частота участия студентов в различных формах деятельности во время обучения





Обескураживающие результаты развития коммуникативной компетентности очевидным образом также коренятся в устаревших практиках обучения. На вопрос «Как часто итоговой формой контроля по курсу были эссе или другие формы письменной работы» 62% студентов выпускных курсов ответили «никогда» и только 4% — «часто». Треть студентов ни разу за время обучения в вузе не выступали с презентацией проведенной работы. Остается только удивляться тому, что 10% студентов выступали с презентациями, по их собственным оценкам, «часто».

Недостаточное, по мнению работодателей, развитие у выпускников таких компетенций, как умение работать в команде и самостоятельно ставить задачи, тоже может быть объяснено узким и несовременным образовательным опытом, с которым молодые специалисты покидают вузы. Лишь каждый десятый из них отметил в анкете, что во время обучения часто выполнял индивидуальные проекты. Половина опрошенных выпускников никогда не участвовали в реализации групповых проектов.

40% студентов старших курсов утверждают, что вуз не предлагал курсов или программ по развитию лидерских и менеджерских способностей (при этом треть не интересовались соответствующими возможностями).

Самостоятельность не формируется в условиях несвободы. Если говорить об опыте свободы выбора, опыте построения образовательной траектории, то наиболее яркий факт состоит в том, что более трех четвертей студентов и выпускников не согласны с тем, что они могли самостоятельно формировать содержание программы обучения. Половина студентов утверждают, что курсов по выбору не было вообще, а администраторы утверждают, что это не так (табл. 7). Кому верить?

Таблица 7 Мнения студентов инженерных вузов о наличии в учебной программе курсов по выбору

Были ли в вашей учебной программе курсы по выбору? (опрос студентов, %)	
Да, курсов по выбору было более половины учебной программы	2,8
Да, можно было взять 1–2 курса по выбору	40,5
Формально возможность выбрать курсы была, но реально — нет	8,8
Курсов по выбору не было, все читаемые курсы были обязательными	45,6

О широте и рефлексивности получаемого студентами образования можно судить по их ответам на вопрос из международного опросника: «Как часто во время обучения вы обсуждали с преподавателем общие вопросы экономики и политики в связи с вашей будущей профессией, специфику профессии,

дальнейшую специализацию и т.д.?» 40% наших выпускников такого опыта не имеют вообще. Здесь мы проигрываем и китайцам, и индийцам.

Соединение в образовательном опыте студентов обучения с научной работой требует особого внимания. С одной стороны, 60% выпускников утверждают, что в их вузе поощрялась научно-исследовательская работа студентов. Соответствующие традиции в вузах сохранились: проводятся конкурсы студенческих научных работ, пишутся дипломные и курсовые работы, которые и считаются научными исследованиями или разработками. С другой стороны, лишь 40% опрошенных принимали участие в такой работе. При этом из имеющих опыт научной работы лишь 13% (т.е. около 5% общей выборки) принимали участие в прикладных исследованиях, проводимых по заказу предприятий, и лишь 34% студентов участвовали в исследовательском проекте, который проводили преподаватели.

Только треть опрошенных студентов посещали занятия, на которых формировались навыки исследовательской работы. При этом еще около трети старшекурсников ответили, что в вузе такие занятия не предлагались.

Мнения, высказанные студентами, подтверждаются тем фактом, что в некоторых технических национальных исследовательских университетах лишь около 1% студентов участвуют в научных или практических проектах с оплатой¹³.

Таким образом, судя по самооценке студентов выпускных курсов, на этапе окончания вуза им в значительной степени недостает компетенций, необходимых для успешной работы в современной экономике. Есть основания полагать, что в образовательном опыте студентов недостаточно тех практик, тех видов учебной деятельности, в которых такие компетенции формируются.

Не могут,
не хотят —
не надо...

Почему же образовательный опыт наших студентов не меняется в соответствии с требованиями современной экономики? Виноваты ли во всем вузы, не предоставляющие соответствующих условий студентам, которые рвутся к новым практикам, вызовам, задачам? Мы уже видели, что студенты удовлетворены создаваемыми для них условиями и качеством образования. В тех случаях, когда вузы предлагают бесплатные дополнительные образовательные услуги, почти треть студентов не стремятся ими воспользоваться. 36% студентов заявили, что они не посещали занятия для освоения навыков научной работы, поскольку у них не было к этому интереса.

Мы полагаем, что имеем здесь дело с феноменом, который американский исследователь Д. Кух [Kuh, 1999, 2003] назвал «договором о невовлеченности» (disengagement compact). Толчком

¹³ Вузы легко имитируют перемены, и главное — что студенты не против, 2010 г. <http://www.sovetректорov.ru/smi/2010/030610c/>



к формированию этого представления для него послужило такое состояние одного из департаментов университета, при котором качество домашних работ студентов снижается, но оценки повышаются, потому что преподаватели не хотят тратить слишком большие усилия на повышение качества. То есть договор о невовлеченности характеризует такое состояние, когда все относительно довольны ситуацией, а эффекты действия неочевидны. Никто не пристает друг к другу. В этом смысле попытка действия опасна, ибо может нарушить относительную удовлетворенность ситуацией. В нашем политическом лексиконе это состояние системы или института можно назвать застоем или негативной стабильностью.

В чем же еще проявляется договор о невовлеченности? Мы обнаружили феномен, который не рассматривался даже гипотетически в международном исследовании и был выявлен при включенном наблюдении, при беседах со студентами. Речь идет о пропусках занятий. При проведении отдельных интервью со студентами возникла гипотеза, что в наших университетах пропуски занятий приобрели значительные масштабы. К сожалению, к тому времени основной опрос был закончен. Поэтому мы располагаем данными только по одному университету, где около 50% студентов старше 3-го курса регулярно пропускают занятия без уважительной причины. А в некоторых вузах сотрудники деканата советовали нам «ловить» студентов для проведения опроса на лекции, называя конкретные время и место, а в аудитории никого не оказывалось. Можно сослаться и на другие данные, которые говорят о масштабах явления¹⁴.

Другая сторона договора о невовлеченности — это пропуски занятий преподавателями. В ряде интервью студенты отмечали, что в их образовательном опыте нередко встречалась отмена занятий, окончание занятий существенно раньше времени. Студенты — члены нашей исследовательской группы несколько раз, собираясь посетить те или иные занятия, обнаруживали их отмену.

У нас нет подробных данных по всем университетам, но мы полагаем, что оценка масштабов пропуска занятий и студентами, и преподавателями была бы очень интересной исследовательской задачей. Ведь, по сути, речь может идти о грандиозном резерве повышения эффективности.

Было бы неверно считать, что студенты наших инженерных вузов просто ленивы, нелюбопытны, неэнергичны. Их невовлеченность в свое высшее образование, возможно, связана с вовлеченностью в других сферах. Так, только 14% выпускников вообще не работали в период обучения в вузе. А почти треть на старших курсах работали на полную ставку (65% студентов работали во время обучения полный или неполный рабочий день). По-видимому, этим объясняется массовость пропусков занятий. При этом

¹⁴ В 1999 г. московский студент отсутствовал в среднем на 32% занятий [Лапшов, Власова, Пономарева, 1999. С. 132–134].

практически в половине случаев работа не была связана с получаемой специальностью.

Другим примером договора о невовлеченности является покупка сертификатов. Речь идет не столько о покупке дипломов, сколько о том, что мы называем взятками на экзаменах (точнее их было бы назвать «неформальной оплатой»). Каждый десятый студент выпускного курса положительно ответил на вопрос «Приходилось ли вам в той или иной форме платить преподавателю за сдачу экзаменов по учебным предметам?». При этом еще 14% студентов выбрали ответ «Нет, но в учебном заведении это практикуется». Нередко это не вымогательство со стороны коррумпированных преподавателей — напротив, сами студенты полагают, что вместо «ненужных усилий» (цитата из беседы) им проще заплатить. Это договор. Преподаватель объявляет требования к зачету или к экзамену, группа студентов решает, что легче заплатить, чем учить и сдавать, староста ведет переговоры с преподавателем. При этом используются не только коррупционные аргументы, под этот договор подводится рациональное обоснование. Староста говорит преподавателю примерно следующее: «Вы знаете, что мы все работаем. Ваш курс очень интересен, но не пригодится». Из бесед со студентами можно узнать о разных вариантах таких договорных практик. Например, «Курс по истории был хороший. А потом преподаватель сказал, что все, кто купит методичку за 350 рублей, получают зачет-автомат». «Нормальность» ситуации подтверждают данные Центра противодействия коррупции (2005 г.): 54% населения считают администрации вузов и преподавателей совсем или довольно бесчестными, и при этом 38% не считают взятки на экзаменах коррупционным явлением, относятся к этому как к нормальной практике.

Очевидно, вовлеченность зависит от исходных установок. Как видно из табл. 7, только треть опрошенных выпускников выбрали для обучения данный вуз, поскольку там была специальность, по которой будущий студент хотел обучаться. Еще примерно треть выбрали вуз из-за его престижности. Таким образом, исходная ориентация будущих студентов не способствует их заинтересованности в обучении, предъявлению спроса на качество.

Таблица 8 Причины выбора студентами инженерных вузов конкретного учебного заведения

Почему вы выбрали для получения высшего образования именно этот вуз?	
	Бюджетники (%)
Престижность вуза	26,5
Наличие в вузе той специальности, по которой я хотел обучаться	35,7

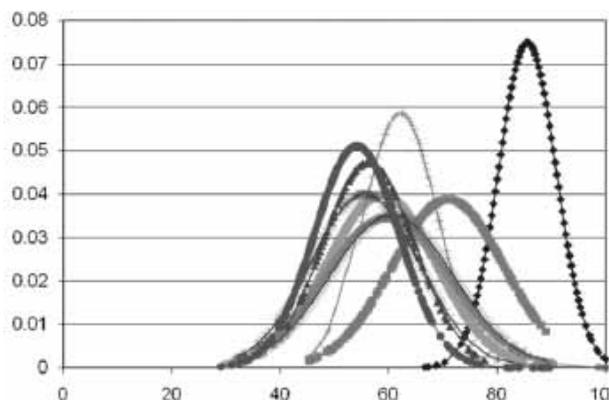


Почему вы выбрали для получения высшего образования именно этот вуз?	
	Бюджетники (%)
Легкость поступления, наличие нужных связей для поступления	5,8
Доступная стоимость обучения	0,3
Поступал в несколько вузов, но смог поступить только в этот	4,9
Близость вуза к дому	3,5
Этот вуз мне выбрали родители	5,4
В этот вуз поступали мои друзья	4,4

К факторам, обуславливающим низкую вовлеченность, относятся и прием студентов, не готовых учиться (с низкими результатами ЕГЭ). Уже на пороге университета студент понимает, что никаких усилий, никакой энергетики для поступления не нужно. И действительно, как показало исследование, проводившееся ВШЭ [Добрякова, Андрущак, 2010], во всех обследованных вузах, кроме МФТИ, доля студентов, зачисленных на 1-й курс со средним баллом ЕГЭ ниже 50, довольно значительна (а на небюджетных местах ситуация еще хуже). Это значит, что на инженерные специальности в массовом порядке приходят неподготовленные абитуриенты.

На рис. 9 показано распределение средних баллов ЕГЭ на инженерных факультетах нескольких московских вузов, участвовавших в нашем исследовании. Почти во всех этих вузах (исключением является график МФТИ) студенты, поступившие со средним баллом 50 и ниже, составляют около половины учащихся. Это значит, что в студенческой среде доминируют особые установки, ценности, стандарты троечников.

Рис. 9



Сегодняшняя институциональная структура высшего образования стимулирует сохранение status quo, в том числе способствует стремлению вузов расширять бюджетный прием независимо от качества принимаемых, — а значит, создает условия для удобного для всех отказа от изменений [Абанкина и др., 2011]. Поэтому 40% руководителей университетов в среднесрочной перспективе не предполагают менять структуру образовательных программ, и лишь 15% планируют закрыть программы, не пользующиеся спросом (данные 2006 г.).

Еще одно проявление договора о невовлеченности — имитация инноваций. Судя по интервью с преподавателями и администраторами, сотрудники университетов не сопротивляются инновациям. Есть небольшая группа «старой гвардии», которая борется с Болонским процессом или ЕГЭ. Большинство же наших собеседников утверждали, что приветствуют инновации, хотя и сомневаются в их эффективности: «Инженерный корпус мы можем потерять... потому что необходимые программы, необходимые навыки — они приобретаются через общение не с рынком, не с другими людьми, а именно с созданием устройств».

Внешние воздействия не вызывают раздражения — с ними просто научились справляться. Но при этом, как показывает, например, внедрение стандартов высшего образования нового поколения или введение двухуровневой системы, о реальных инновациях, направленных на обновление образовательного опыта студентов, речь не идет. Ряд администраторов и преподавателей откровенно высказывали свою точку зрения: по их мнению, специально формировать общие компетенции не нужно.

«Специальных усилий для обучения предпринимательству не нужно, человек сам должен найти свое место и развивать свои способности».

Так же «спокойно» преподаватели и администраторы относятся и к вовлечению студентов в исследования.

«Преподаватели и студенты взаимодействуют в научном плане через написание студентами рефератов, курсовых и дипломных работ. Почти на всех специальностях есть дисциплина, которая называется „Основы научного исследования“».

Новые требования государственных органов в этой ситуации легко обойти, имитируя их выполнение. Например, в одном из технических вузов нам рассказали, что в ответ на требование расширять публикации на иностранных языках в вузе смогли сделать собственный англоязычный журнал. Теперь преподаватели публикуются там, ссылаются друг на друга и повышают публикационные показатели. Пройдет немного времени, и этот вуз войдет в число наших маяков.



Отвечая на вопрос, поставленный в начале статьи, мы должны заключить, что в большинстве российских вузов (особенно в инженерных) практически нет рационально действующих «возмутителей спокойствия», движущих сил модернизации образовательного процесса. Конечно, в данной статье мы представляем усредненную картину.

В то же время мы обратили внимание на несколько вузов с особой динамикой изменений, с отличным от других типом видения изменений. С одной стороны, это единичные вузы, имеющие особый генетический код, сохранившие тесную интеграцию с инновационным сектором с советского времени. С другой стороны, это несколько вузов, в которых в последние годы появилась пассионарная администрация, которая не хочет участвовать в договоре о невовлеченности. Следующее высказывание из интервью типично именно для этих университетов.

«К внутренним ресурсам развития относится небоязнь новых отношений типа рыночных, смелость вступать в эти отношения и работать в этих отношениях, умение ребят создавать на базе группового проектного обучения малые предприятия, какие-то креативные формы, где они могли бы что-то создавать, выходить на рынок и там, так сказать, „оперяться“ и уже лететь в самостоятельный полет».

Кроме того, возникает новая группа университетов, которые не проявляют инициативы сами, но, реагируя на новые стимулы, начинают осмысленно менять образовательный процесс. Тем самым подтверждается наше предположение о том, что «сверху» — структурными трансформациями, правильными законами, которые в реальности позволяют жить как прежде, — сложившуюся ситуацию изменить трудно. Возможно, сработали бы радикальные институциональные новации типа ГИФО, или введение минимально необходимого для поступления в вуз балла ЕГЭ, или резкое усиление полномочий работодателей вплоть до передачи ряда отраслевых вузов крупным компаниям. Но они рискованны, могут приводить к социальному напряжению. Если стремиться менять равновесие деликатно, то здесь работают только проектные механизмы с вовлечением внешних сил (международных специалистов или представителей бизнеса, если, конечно, не полагаться на поиск харизматичных лидеров).

При этом, конечно, ожидать от предприятий и компаний резких или агрессивных действий по отношению к вузам не приходится. Если бы выпускники вузов в массовом порядке сталкивались с тем, что на рынке труда с их образованием, которое они купили или прогуляли, они не нужны... Этого не происходит, поскольку предложение, с одной стороны, существенно больше реального спроса, а с другой — достаточно однородно. Это особенно характерно для инженерных и технических специальностей,

**Заключение:
в поисках не-
равновесия**

прием на которые до сих пор составляет почти треть всего приема студентов на бюджетные места [Колесникова, Соколова, 2008; Статистика российского образования]. А промышленность, требующая соответствующих компетенций и готовая за них платить, сокращается. До трети предприятий вообще не берут молодых специалистов в течение одного календарного года. То есть спроса, который бы реально смог заставить работодателей изменять ситуацию в вузах, в масштабах страны нет. Индустриальная экономика замещается не столько инновационной высокотехнологической экономикой, сколько сервисной экономикой, которой столько инженеров просто не нужно.

Но это лишь один ответ. Идеи другого ответа, возможно, лежат в исследовании, которое провела группа Т. Л. Клячко в 2004 г. [Клячко, Краснова, 2006]. Только 33% работодателей хотели бы получить из вуза готового специалиста, 66% не хотят получить «сделанного» человека, они хотят, чтобы это был человек, который способен развиваться, и они сами будут доводить его до ума. Следовательно, начинает наконец развиваться индивидуальная подготовка работника под производство. Именно поэтому в принципе слабеет недовольство высшим образованием: в условиях демографического кризиса работодатели уже не ожидают хорошей подготовки для работы — они рады, если получают человека, умеющего читать и писать, что позволит ему обучиться на рабочем месте.

Нам не хотелось бы, чтобы это исследование стало основой для оценок, в том числе этического характера. В данных условиях основные стейкхолдеры ведут себя рационально, адекватно. Если все довольны, то зачем действовать?

Эти условия сложились исторически. Все советские вузы, особенно отраслевые, были частью соответствующих отраслей индустрии. По сути, они были корпоративными университетами. Обязательное распределение, система хозяйственных договоров на выполнение научных исследований обеспечивали связь образовательных программ и научных исследований с реальными потребностями. Высокий конкурс для студентов и относительная привлекательность рабочих мест для преподавателей также стимулировали их вовлеченность в обеспечение качественного адекватного образования. Эта система разрушилась вместе с плановой экономикой. Вузы в значительной степени стали «вещью в себе». Их главным потребителем стали студенты, в основной массе (для технических вузов) не планирующие работать по специальности¹⁵. Лояльность преподавателей уже не могли обеспечить имеющиеся

¹⁵ Мы признательны А.Н. Лейбовичу, обратившему наше внимание на тот факт, что возраст поступления в вуз в нашей стране один из самых низких в мире. Возможно, это частично объясняет инфантильность, неспособность студентов быть стейкхолдером. Они просто социально незрелы для этой позиции. Другое объяснение их незаинтересованности: почти все студенты старших курсов инженерных вузов работают вне университета на полную ставку.



уровни зарплаты и условия работы. После определенного периода поиска равновесия оно обнаружилось — в договоре о невовлеченности. Таким образом, возникла ситуация застоя, когда все внутренние игроки заинтересованы в ее сохранении. Слабые импульсы из индустрии, из государственных органов часто лишь усиливают охранительные реакции. Ведь для осуществления изменений надо не просто перейти к другому равновесию, надо раскачать ситуацию, перевести ее в неравновесное состояние, и лишь потом осуществить поиск нового равновесия¹⁶.

В завершение статьи мы хотели бы обсудить перспективы дальнейших исследований в области институционального развития российских университетов.

Чтобы понять и спроектировать механизмы изменений, нужны дополнительные, более фокусированные исследования. Перспективным предметом исследований, с нашей точки зрения, является внутренняя неоднородность наших вузов. Дело в том, что именно в последние годы разброс в качестве новых студентов, а нередко и в качестве преподавателей увеличивается. Наши университеты не адаптировались к этому явлению. Есть ряд вузов, которые реагируют на него и начинают выделять элитные программы (их можно называть программами высокого качества), вкладывают в них дополнительные ресурсы. Но в целом дифференцированные стратегии работы со студентами и дифференцированные кадровые стратегии нуждаются в более точном исследовательском обосновании.

Другая важная задача — разобраться в том, какие связи между индустрией и вузами возникают как естественные. К сожалению, сегодня администраторы вузов нередко лишь ностальгируют о прошлых формах без понимания того, что их нельзя восстановить впрямую. Но в то же время мы знаем, что возникают естественные формы, например есть компания, которая создала магистерскую программу и финансирует ее в МФТИ. Если понять, как такие связи возникают, то можно строить более эффективные программы.

В связи с этой задачей было бы интересно узнать, как реагируют на внешнюю среду вузы, ориентированные на разные секторы рынка. Даже внутри инженерных специальностей нужно выделить как минимум две группы в зависимости от подтвержденного зарплатой спроса на специалистов. С одной стороны, это технологические специалисты энергетических и сырьевых отраслей, специалисты в области информационных технологий, с другой — специалисты «старой» индустриальной экономики. Однако, как мы заметили, культура технических университетов не очень меняется от факультета к факультету.

¹⁶ Авторы признательны И. Абанкиной, предложившей этот комментарий.

Конечно, важно посмотреть не только на инженерные вузы, но и на те вузы, которые работают на новых рынках: финансы, дизайн, реклама. Может быть, там не такая ситуация взаимной удовлетворенности и стабильности, которая сложилась на специальностях, до того работавших на индустриальный тип экономики. Ведь в индустриальной экономике у нас очень мало продвижения. Можно ли надеяться на вызов со стороны сервисной экономики?

И наконец, феномен вовлеченности, как и феномен невовлеченности, нуждается и в теоретическом, и в эмпирическом изучении. Как может существовать неинтересная, неэнергичная жизнь там, где живет молодежь? Куда направляются их интерес и энергия? Что происходит с преподавателями? Откуда берется и куда исчезает их субъектность? Этот феномен чрезвычайно важен с точки зрения управления. В этом смысле исследования различия между лидерством и администрированием в российских вузах могло бы дать ответ на вопрос, как появляются пассионарные лидеры, которые имеют и интерес, и волю.

Какую роль в вовлеченности играют социальные ожидания и перспективы? Мы знаем, что произошло со статусом инженера, технологического специалиста. Возможно, исток невовлеченности лежит здесь. Тогда возможным ответом на эту проблему становится проектирование социальных ожиданий, искусственная работа по формированию интересов, амбиций, мотивов, горизонтов внутреннего развития. Может быть, не изменение методов обучения, но построение пространства жизненной перспективы может стать толчком к вовлечению.

Конечно, этот комплекс исследовательских задач не исчерпывает всего поля интереснейших вопросов институционального развития наших вузов, которые имеют как теоретическое значение с точки зрения развития организаций, так и практическое применение для обоснованной образовательной политики.

Литература

1. Абанкина И. В., Абанкина Т. В., Филатова Л. М., Николаенко Е. А., Сероштан Э. С. Вузы России в условиях реформ: эффект Левиафана. Саарбрюкен: LAP LAMPERT Academic Publishing, GmbH&Co.KG, 2011.
2. Васильева Ю. В. Удовлетворенность работодателей качеством принимаемых выпускников вузов в высокотехнологичном сегменте рынка профессионального труда РФ // Университетское управление. 2010. № 4. С. 28–36.
3. Галушкина М. Третья огибающая // Эксперт. 2004. № 44 (444). http://expert.ru/expert/2004/44/44ex-obr_27858/
4. Гурков И. Б. Интегрированная метрика стратегического процесса — попытка теоретического синтеза и эмпирической апробации // Российский журнал менеджмента. 2007. Т. 5. № 2. С. 3–28.
5. Димаджо П. Дж., Пауэлл У. В. Новый взгляд на «железную клетку»: институциональный изоморфизм и коллективная рациональность



- в организационных полях // Экономическая социология. 2010. Т. 11. № 1. С. 34–56.
6. Добрякова М. С., Андрущак Г. В. Прием в российские государственные вузы в 2010 году: увидеть, чтобы задуматься // Вопросы образования. 2010. № 4. С. 101–121.
 7. Клячко Т. Л., Краснова Г. А. Требования работодателей к системе профессионального образования. М.: МАКС Пресс, 2006.
 8. Колесникова О., Соколова Е. Есть ли в России кадры для инвестиционного роста? // Демоскоп Weekly. 2008. № 349–350. <http://demoscope.ru/weekly/2008/0349/tema06.php>
 9. Кузьминов Я. И. Образование в России. Что мы можем сделать? // Вопросы образования. 2004. № 1. С. 5–30.
 10. Лапшов В. А., Власова Е. В., Пономарева Н. П. Посещаемость занятий в вузах (факторы влияния) // Социологические исследования. 1999. № 4. С. 132–134.
 11. Павлюткин И. В. Организационные изменения в технических университетах: институционализация управления качеством образования: дисс. ... канд. социол. наук. М., 2010.
 12. Статистика российского образования http://stat.edu.ru/scr/db.cgi?act=listDB&t=2_6_7&ttype=2&Field=All
 13. Стратегии развития российских вузов: ответы на новые вызовы / под науч. ред. Н. Л. Титовой. М.: МАКС Пресс, 2008.
 14. Aldrich H. E., Pfeffer J. (1976) Environments of organizations // *Annual Review of Sociology*. Vol. 2. P. 79–105.
 15. Amaral A., Magalhaes A. (2002) The emergent role of external stakeholders in European higher education governance // *Governing higher education: National perspectives on institutional governance* A. Amaral, G. A. Jones, B. Karseth (eds). / Norwell, MA: Kluwer.
 16. Astin A. (1984) Student involvement: A developmental theory for higher education // *Journal of College Student Development*. Vol. 25. No. 4.
 17. Carroll G. R. (1984) Organizational ecology // *Annual Review of Sociology*. Vol. 10. P. 71–93.
 18. Clark B. R. (1998) *Creating entrepreneurial universities: Organizational pathways of transformation*. N. Y.: Pergamon Press.
 19. Clark B. R. (2004) *Sustaining change in universities: Continuities in case studies and concepts*. UK: Open University Press.
 20. Crawley E. F., Malmqvist J., Östlund S., Brodeur D. R. (2007) *Rethinking engineering education: The CDIO approach*. N. Y.: Springer.
 21. Czarniawska B., Wolff R. (1998) Constructing new identities in established organization fields: Young universities in old Europe // *International Studies of Management and Organization*. Vol. 28. No. 3. P. 32–56.
 22. Del Rey E. (2001) Teaching versus research: A model of state university competition // *Journal of Urban Economics*. Vol. 49. No. 2. P. 356–373.
 23. Freeman R. E. (1984) *Strategic management: A stakeholder approach*. Boston: Pitman.
 24. Geroski P., Gilbert R., Jacquemin A. (1990) *Barriers to entry and strategic competition*. N. Y.: Harwood Academic Publishers.



25. Hannan M.T., Freeman J. (1977) The population ecology of organizations // *American Journal of Sociology*. Vol. 82. P. 929–964.
26. In search of global engineering excellence: Educating the next generation of engineers for the global workplace / ed. by T. Grindel. Hanover: Continental AG, 2006.
27. Jans N.A. (1989) Organizational commitment, career factors and career/life stage // *Journal of Organizational Behavior*. Vol. 10. No. 3. P. 247–266.
28. Kahn W.A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work // *The Academy of Management Journal*. Vol. 33. No. 4. P. 692–724.
29. Kuh G. (2001) Assessing what really matters to student learning: Inside the National Survey of Student Engagement // *Change*. Vol. 33. No. 3. P. 10–17.
30. Kuh G.D. (1999) How are we doing? Tracking the quality of the undergraduate experience, 1960s to the present // *The Review of Higher Education*. Vol. 22. No. 2. P. 99–120.
31. Kuh G.D. (2003) What we're learning about student engagement from NSSE: Benchmarks for effective educational practices // *Change*. Vol. 35. No. 2. P. 24–32.
32. Lucena J. (2003) Flexible engineers: History, challenges, and opportunities for engineering education // *Bulletin of Science, Technology and Society*. Vol. 23. No. 6. P. 419–435.
33. McMahon B., Portelli J. (2004) Engagement for what? Beyond popular discourses of student engagement // *Leadership and Policy in Schools*. Vol. 3. No. 1. P. 59–76.
34. Morgan A.W., Kniazhev E., Kulikova N. (2004) Organizational adaptation to resource decline in Russian universities // *Higher Education Policy*. Vol. 17. No. 3. P. 241–256.
35. Neave G. (2002) The stakeholder perspective historically explored // *Higher Education in a Globalising World* / J. Enders, O. Fulton (eds). Dordrecht: Kluwer.
36. Newmann F. (1992) Student engagement and achievement in American secondary schools. Madison: Teachers College Press.
37. Pace R. (1984) Measuring the quality of college student experiences. An account of the development and use of the college student experience questionnaire. Los Angeles: Higher Education Research Institute Graduate School of Education University of California.
38. Pehrsson A. (2009) Barriers to entry and market strategy: A literature review and a proposed model // *European Business Review*. Vol. 21. P. 64–77.
39. Pfeffer J., Salancik G.R. (1978) The external control of organizations: A resource dependence perspective. N. Y., NY: Harper and Row.
40. Pike G.R., Kuh G. (2005) A typology of student engagement for American colleges and universities // *Research in Higher Education*. Vol. 46. No. 2. P. 185–209.



41. Stensaker B. (2007) The relationship between branding and organizational change // Higher Education Management and Policy. Vol. 19. No. 1. P. 1–18.
42. Terenzini P., Reason R. (2010) Toward a more comprehensive understanding of college effects on student learning. Paper presented at the Annual Conference of the Consortium of Higher Education Researchers (CHER). Oslo, Norway.
43. Warning S. (2007) The economic analysis of universities: Strategic groups and positioning. Cheltenham, UK: Edward Elgar.