
Я.И. Кузьминов, М.М. Юдкевич

УНИВЕРСИТЕТЫ В РОССИИ И АМЕРИКЕ: РАЗЛИЧИЯ АКАДЕМИЧЕСКИХ КОНВЕНЦИЙ

Статья поступила
в редакцию
в декабре 2007 г.

Данная работа написана авторами по следам поездки по целому ряду ведущих университетов США, в ходе которой состоялись встречи с американскими коллегами — специалистами в области экономики и социологии образования. Обсуждались вопросы академической культуры и карьеры, специфика мотивации профессиональной деятельности университетской профессуры, варианты политики поддержки университетских исследований. Все эти темы нашли отражение в дискуссии о сравнительном устройстве наших систем образования.

Аннотация

Особое внимание уделяется обсуждению специфики программ обучения в российских вузах (в контексте организации магистерских программ, заданности образовательных траекторий), влиянию кадровой закрытости высших учебных заведений на преподавательские и исследовательские стандарты, а также на механизмы и нормы академического управления.

Весной 2007 г., совершая поездку по целому ряду ведущих университетов США, мы встречались с коллегами, занимающимися экономикой и социологией образования. Обсуждая с ними стимулы университетской профессуры, вопросы академической культуры и карьеры, политику поддержки университетских исследований и пр., мы говорили и о сравнительном устройстве наших систем образования.

Взаимосвязь множества институтов, регулирующих, поддерживающих и обуславливающих работу системы высшего образования, не позволяет говорить о том, что какая-то из практик в рамках одной из систем может быть однозначно лучше или хуже соответствующего механизма в другой системе образования. Попытки локальных изменений институтов, проводящиеся без учета инфраструктурных, ресурсных и институциональных особенностей всей системы в целом, вряд ли окажут положительное воздействие на качество образования, развитие академического рынка или уровень университетских исследований. Тем не менее устойчивое воспроизведение некоторых практик и опора на них как на центральные в одной стране может вызывать удивление и вопросы у внешних наблюдателей. Именно к таким чертам российской

системы высшего образования, попавшим в круг наших обсуждений с американскими коллегами, мы и хотим обратиться в этой статье.

Мы ограничим нашу дискуссию обсуждением ситуации, сложившейся к настоящему моменту в социальных науках¹. Почему именно этот сектор? Прежде всего потому, что сами авторы статьи — экономисты. Но помимо этого фактора у данного выбора есть несколько более объективных объяснений. Во-первых, текущая ситуация в социальных науках сложилась на фоне и под влиянием того, что в советское время в течение целого ряда десятилетий имели место отрыв от академического мейнстрима, «выключенность» российского сообщества из мирового. Во-вторых, в области социальных наук, в отличие от многих технических и естественных дисциплин, практически не требуется инвестиций в дорогостоящие технологии и оборудование. В этом смысле наука может существовать и развиваться и без масштабных вливаний в технологическую поддержку. И хотя не менее, чем установки физикам-экспериментаторам, экономистам, социологам и психологам необходимы инвестиции в информационные базы, доступ к библиографическим данным и т.п., последний фактор очень часто недооценивается. А такое «бюджетное» существование в перспективе приводит к последствиям не менее губительным, нежели технологическое отставание в физике, химии или молекулярной биологии. Так, создавать видимость занятия молекулярной биологией без микроскопов и реактивов невозможно, в то время как имитировать «научную» деятельность в науках социальных можно вполне успешно. Наконец, в-третьих, у технических вузов есть возможности выхода в инновационный бизнес, обрастания инновационными технопарками, вследствие чего академический сектор срастается с бизнесом. В случае социальных наук этого не происходит.

1. Российские университеты: от кого защищает башня из слоновой кости?

Привычка играет большую роль. В том числе и применительно к системе образования. Мы так долго жили с чувством, что наша система образования самая лучшая, что даже сегодня (когда это ощущение ушло) все еще не сомневаемся в том, что принципы, на которых она построена, не только правильные, но и, возможно, единственно верные. А все текущие проблемы связываем с системным недостатком ресурсного обеспечения, приводящим к системным же дисфункциям институтов образовательного рынка. То, что мы можем наблюдать в других странах (иные принципы построения и функционирования образовательного, академического рынков), кажется нам странным, но, тем не менее, в большинстве случаев это не заставляет нас задуматься о принципах работы собственной системы.

¹ Тем не менее многие выводы верны и для ряда других дисциплин. Педагогические науки — яркий тому пример.



Что же может заставить увидеть в нашей системе образования какие-то особенности, которые, возможно, крайне специфичны или даже неэффективны? Это устойчивая реакция крайнего удивления, которую вызывают у коллег из другой страны рассказы о том, как работает система образования у нас. Уточним еще раз, что мы не пытаемся выделить все различия или построить на их основе рекомендации по реформе образования. Мы хотим рассмотреть институциональные альтернативы и увидеть, что поддерживает систему на той или иной институциональной траектории.

Первая особенность академического рынка, которая кажется нам привычной и даже разумной, а американским профессорам — удивительной, это практика масштабного найма университетом собственных выпускников в качестве преподавателей.

Действительно, для российских вузов характерна ситуация, когда основную часть молодых преподавателей составляют бывшие студенты этих вузов, приглашаемые на работу формально заведующим кафедрой, но реально — научным руководителем диплома или диссертации. Принимаемые таким образом сотрудники не выходят на рынок труда и не участвуют во внешнем конкурсе, проходя лишь кадровый конкурс внутри вуза — как правило, формальный и не ориентированный на реальную конкуренцию между кандидатами.

Согласно общероссийским данным Мониторинга экономики образования (волна 2006 г.), абсолютное большинство преподавателей моложе 30 лет, принятых на работу в тот или иной вуз в течение последних пяти лет, являются его выпускниками.

В США университеты относительно редко берут на работу людей, только что получивших в этом университете степень¹. Если преподаватель хочет все-таки получить в нем работу, он должен сначала провести некоторое время в другом университете. То есть попадание на работу практически всегда осуществляется через внешний рынок труда. Такое обращение к рынку академического труда позволяет университетам опираться на работу определенных механизмов внешней оценки и контроля качества. Лучшие выпускники, избравшие путь академической карьеры, выбирают лучшие университеты. Университеты конкурируют между собой на открытом рынке труда.

Исследовательским университетам такая система позволяет поддерживать единые образовательные и исследовательские стандарты, обеспечивая горизонтальные каналы трудовой и информационной мобильности. Складывается единая академическая конвенция: общие представления о ценностях, качестве преподавания и научной работы, общие стандарты тех или иных дисциплин. Найм «своих» для такой конвенции в больших масштабах крайне опасен.

¹ Такие случаи имеют место крайне редко и, как правило, по инициативе конкретных профессоров, желающих удержать у себя талантливого выпускника.

Университеты
в России: кузницы
собственных
кадров

Почему это важно? Напомним, что образование (а в еще большей степени — «замешанное» на исследованиях высшее образование) есть доверительный товар. Измерить его качество заранее или со стороны невозможно. В связи с этим существование единой надуниверситетской профессиональной среды гарантирует интересы потребителей образования: они уверены, что каждый включенный в академический рынок университет будет выполнять свои обязательства на определенном общественно признанном уровне.

Вторая сторона проблемы касается качества академического пополнения. В американской системе выпускники вузов, нацеленные на академическую карьеру, ориентируются на широкий набор требований, предъявляемых университетами в целом, а не каким-то отдельным университетом. Соответственно они в меньшей степени готовы делать специфические инвестиции, связанные с работой в конкретном вузе (т.е., по сути, подлаживаться к персонам и традициям отдельно взятого научного коллектива), нежели общие инвестиции, обуславливающие рост профессионального капитала и конкурентоспособности на открытом рынке.

В российских университетах эти конкурентные механизмы не работают. Более того, у такой политики есть определенные последствия.

У выпускников, которые остаются работать в вузе, фактически нет выхода на рынок труда — и, следовательно, нет доступа к механизмам внешней экспертной оценки полученного ими образования и компетенций, а у вузов соответственно нет стимулов к выпуску конкурентоспособных специалистов для академической сферы.

Отсутствие горизонтальных взаимодействий между университетами, обусловленное инфраструктурными, социальными и ресурсными ограничениями, отсутствие мобильности преподавателей приводит к формированию и закреплению локальных академических стандартов, действующих в рамках вуза (а фактически — факультета и даже кафедры). Эти стандарты укрепляются также за счет сохранения доминирующей роли социальных связей и системы статусов, согласно которой новопришедшие преподаватели в большинстве случаев занимают подчиненное положение по отношению к старшим коллегам — своим же бывшим преподавателям. Академические ценности и нормы не выходят за рамки сложившихся коллективов. Академическое сообщество разбивается на сегменты. В ситуации, когда аспиранты, составляющие большинство молодых преподавателей, оказываются замкнутыми на своих научных руководителях, те становятся для них крайне существенным источником академических норм и информации (табл. 1), более важным, нежели исследовательская команда или широкое академическое сообщество.



Таблица 1. Роль научного руководителя в формировании преподавательских навыков

Укажите, пожалуйста, в какой степени ваши преподавательские навыки и знания сложились под влиянием общения с научным руководителем или наставником	%
1 Влияние незначительное	5
2	6
3	7
4	11
5	18
6	16
7 Влияние крайне сильное	25
Данный фактор значения не имеет	5
Затрудняюсь ответить	7

Источник: результаты проекта «Экономика университета», ЛИА ГУ–ВШЭ (2007 г.).

В результате библиография подавляющего большинства диссертационных работ на две трети состоит из ссылок на работы научного руководителя, его коллег и соавторов, а изучение иностранной литературы считается чуть ли не излишеством. Провинциализм, сопровождающийся абсолютной лояльностью старшим, да и вообще отсутствием практически любой возможности научной критики, вырастает на питательной почве.

Вузы были заинтересованы в том, чтобы удержать на своих кафедрах лучших выпускников, и до недавнего времени остаться работать в институте считалось удачным началом академической карьеры. Данные опроса заведующих кафедрами экономических факультетов вузов Санкт-Петербурга¹ свидетельствуют о том, что политика найма собственных выпускников не потеряла актуальности (табл. 2).

Таблица 2. Приоритеты политики по привлечению преподавательских кадров

На привлечение каких кадров, с вашей точки зрения, в первую очередь должна быть направлена политика вуза? (Не более двух ответов)	Заведующие кафедрой (%)	Преподаватели (%)
Молодых преподавателей, окончивших этот вуз	62	45
Молодых преподавателей, окончивших другие вузы	11	12
Преподавателей со стажем и опытом работы	39	33
Людей, активно занимающихся исследованиями и готовых совмещать их с преподавательской деятельностью	48	33
Практиков, готовых совмещать работу с преподавательской деятельностью	15	30
Всех, кто готов преподавать на полную ставку	3	6
Другое	0	0
Затрудняюсь ответить	1	8

Источник: результаты проекта «Экономика университета», ЛИА ГУ–ВШЭ (2007 г.).

¹ В рамках проекта «Экономика университета» (ЛИА ГУ–ВШЭ, ФОМ) были опрошены 825 преподавателей и 99 заведующих кафедрами в 30 вузах Санкт-Петербурга на тех факультетах, где существуют программы подготовки по специальности блока экономических дисциплин.

Необходимо отметить, что такая политика является во многом вынужденной: в условиях, когда зарплаты преподавателя в вузе, как правило, не могут конкурировать с заработками за его пределами, удержать выпускника в вузе после его окончания гораздо проще, чем привлечь специалиста, уже вышедшего на рынок труда.

Какие возможности существуют для привлечения специалиста с рынка труда? Первый вариант — взять человека из другого вуза. Это вроде бы вполне логично, однако такому человеку нужно компенсировать доход не на уровне его номинальной заработной платы на предыдущем месте работы, а на уровне компенсации его специфических или даже идиосинкратических инвестиций, доход от неявных контрактов (связанных с репетиторством, неформальными платежами от студентов или абитуриентов и пр.). Это во многих случаях обуславливает запределенность издержек такого варианта. А асимметрия информации относительно теневых доходов только увеличивает информационные издержки, связанные с организацией такого перехода.

Другой вариант — можно взять человека из другого города. Завышенные по отношению к доходу цены на жилье, проблемы инфраструктуры делают такой вариант также малореальным. Наконец, вариант привлечения человека из бизнеса в большинстве случаев блокируется неконкурентностью академической среды по отношению к сфере предпринимательства.

Вторая особенность касается программ обучения. В США программы второй ступени (*graduate studies* — магистратура и аспирантура) отделены от программ первой ступени (*undergraduate studies* — бакалавриат). Студенты сначала заканчивают одну ступень обучения, а затем (во многих случаях спустя некоторое время) поступают на программу следующего уровня. Многие, если не абсолютное большинство, при этом выбирают программу следующего уровня в другом университете.

В США такое разделение приводит к тому, что создается механизм соперничества университетов за лучших аспирантов. Конкуренция за *graduate students* — один из ключевых факторов развития учебных программ, поскольку на их участии строится реализация подавляющего числа научных исследований, в которых они работают в качестве ассистентов исследователей, а в процессе преподавания выступают в качестве либо лекторов, либо руководителей семинарских занятий.

В России же студент учится в магистратуре, как правило, в том же вузе, где он заканчивает бакалавриат. Обычно для своих выпускников университет обеспечивает льготные условия поступления. Таким образом, вторая ступень обучения фактически является продолжением первой, и качество магистерских программ жестко лимитируется качеством программ бакалавриата.

Хотя Россия и вступила в Болонский процесс, реально этот механизм работает пока плохо. Отчасти это связано с желанием



большинства студентов-юношей не потерять отсрочку от службы в армии, которая является однократной.

Кроме того, обозначенная особенность обуславливает также отсутствие доступа к тем механизмам, которые могли бы обеспечить стимулы к здоровой конкуренции и качество образовательных программ второго уровня — в данном случае конкуренции за лучших магистров и аспирантов. Магистерские программы, так же как и программы уровня бакалавриата, оказываются жестко привязанными к выпускающим кафедрам, что опять же способствует локализации стандартов и круга усваиваемых компетенций.

Отсутствие миграции студентов ведет к тому, что университеты сравниваются между собой либо по министерским рейтингам (где учитываются чисто затратные показатели), либо — в лучшем случае — по количеству учебных курсов (что ведет к раздуванию учебных планов в ущерб качеству). Но господствующим подходом является мандельштамовское «не сравнивай; живущий несравним...» И действительно, формальным сопоставлениям верить трудно, и это утешает коллег из практически любого российского университета.

Существующая сегодня практика рейтингов обладает и еще одним свойством, обуславливающим ее а priori низкую адекватность: в этих рейтингах сравнение идет не между образовательными программами, а между вузами в целом. Поэтому отдельный сильный факультет, существующий в относительно слабом вузе, согласно таким рейтингам также будет оцениваться достаточно низко.

Наконец, третьей особенностью, удивляющей американских коллег, является политика образовательных траекторий.

Студенты в России практически не получают возможности выбора в плане определения содержания и порядка обучения. Так, студенты к моменту поступления обязаны выбрать специальность, по которой они будут обучаться, и это гораздо более узкая специализация, чем просто экономика, история, математика или химия. Поменять эту специализацию достаточно сложно: во многих случаях такая смена означает потерю нескольких лет обучения. 80—90% учебных курсов закреплено в качестве обязательных, а курсы по выбору начинаются на последних годах обучения и, как правило, носят второстепенный, уточняющий характер по отношению к курсам «ядра». Например, математик не может выбрать большой курс психологии, а инженер — технической эстетики или трудового права.

Так, согласно данным Мониторинга экономики образования¹, 45% опрошенных студентов российских вузов считают, что в текущем учебном году у них вообще не было курсов по выбору, а еще 12% ответили, что такие курсы составили менее 10% от общего

Обучение
без выбора

¹ Шестая волна (2006 г.).

числа курсов (табл. 3). Примерно так же обстоит дело и с факультативными предметами.

Таблица 3. Курсы по выбору в структуре образовательных программ высших учебных заведений

Какая примерно доля среди всех предметов (учебных курсов) в этом учебном году предлагается вам в качестве курсов по выбору?	%
Нет таких предметов (учебных курсов)	45,3
Менее 10% всех предметов (курсов)	12,3
От 10 до 20% предметов (курсов)	5,2
Более 20% предметов (курсов)	2,2
Такие курсы есть, но не знаю их долю	35,0
Всего	100,0

Источник: Мониторинг экономики образования (2006 г.).

В США же, как правило, сначала получают «общее высшее» образование в колледже, к концу обучения выбирая специализацию, по которой и продолжают дальнейшие занятия в магистратуре и аспирантуре. В американских колледжах студенты выбирают курсы сами, формируя из них свою программу обучения, и, закончив общий курс первой степени обучения, делают гораздо более ответственный и более компетентный выбор направления дальнейших штудий.

Для российских университетов такая внешняя и жесткая определенность образовательной траектории имеет несколько последствий. Во-первых, поскольку студенты первые несколько лет — до выбора узкой специализации — учатся в одной группе, важную роль приобретает политика начального формирования групп. В силу действия *эффекта сообучения* студент, находящийся в сильной группе, достигает лучших результатов, чем студент, попавший в слабую среду. Такое распределение по группам может играть критическую роль. Российская учебная группа на первых курсах напоминает скорее школьный класс, где собраны вместе отличники и двоечники, где одни увлечены одними предметами, другие — другими, а третьи — вообще никакими. Сильные студенты оказываются лишены, таким образом, возможности в полной мере получать положительную отдачу от эффекта сообучения, а также выбирать продвинутые курсы, по уровню и требуемым усилиям отличающиеся от других курсов той же образовательной программы.

Во-вторых, у преподавателей отсутствуют те стимулы к улучшению качества преподавания, которые естественным образом возникают в среде, где идет конкуренция за студентов. Если студенты «привязаны» к конкретным курсам и не имеют возможности «голосовать ногами», у преподавателей нет необходимости инвестировать в содержание и форму учебных курсов. Впрочем, эффекты от ориентации на студентов неоднозначны. Во многих университетах можно говорить о таком феномене, как стремление преподавателей «заинтересовать незаинтересованных», адаптировать



курсы к интересам и реакциям «молчаливого большинства» студентов. В результате курсы становятся не только увлекательными, но и облегченными.

Наконец, жесткое навязывание курсов, которые студенты считают для себя ненужными, приводит, как правило, к прямым потерям эффективности: студенты минимизируют усилия на их освоение, приобретая фактически «пустые» компетенции, замещая инвестиции в человеческий капитал прямыми финансовыми затратами, связанными с покупкой формального титула. А это связано и с более широким феноменом — массовой работой выпускников не по специальности, полученной в вузе.

Об американской системе образования часто говорят как о системе, предоставляющей максимальную свободу выбора. Под этим подразумеваются и широкая возможность выбора студентами (и даже школьниками) курсов в рамках образовательной программы, и независимый выбор программ первого и второго уровней высшего образования, и наличие отлаженных механизмов мобильности академического рынка труда.

Наша система образования представляется чуть ли не ее антиподом: с жесткой дисциплиной и фиксацией набора обязательных курсов в рамках программы обучения, фактической привязанностью большинства преподавателей и исследователей к тем университетам, в которых прошло их обучение и научное становление, низкой мобильностью, характеризующей академический рынок труда.

На первый взгляд система, предоставляющая такую свободу выбора, должна быть более эффективной. Но так ли это? Эффективность той или иной модели образования определяется тем, какие стимулы в ее институциональных рамках возникают у ключевых игроков: студентов, преподавателей и исследователей, как у академического ядра (ведущих профессоров), так и у периферии (преподавателей-почасовиков), а также у администрации университетов.

Итак, одно из ключевых отличий российской и американской систем высшего образования — это различное пространство выбора наполнения образовательных программ, которое предоставляется студентам вузов.

Американской образовательной системе присуща свобода выбора обучающимися основных курсов¹. Такая свобода выбора характерна и для американской школы, в которой подростки (формально без участия родителей) выбирают классы, которые они собираются посещать. Казалось бы, эта возможность — безусловное благо: на ранних этапах (в школе) это развивает в человеке

2. Это сладкое слово «свобода»

США и Россия: образовательные программы и траектории студентов в университете

¹ Мы говорим прежде всего о программах первого уровня и не говорим о медицинских или специализированных инженерных школах.

навыки выбора, принятия решений, социальной адаптации, в вузе позволяет студентам изучать именно то, что им больше всего нужно.

Тем не менее такая организация системы порождает множество вопросов. Часто она вынуждает человека к выбору, к которому он психологически, профессионально или социально еще не готов. В результате в процессе этого выбора человек может ориентироваться на систему сигналов, подталкивающих его к неэффективным решениям. Насколько масштабен этот феномен и можно ли оценить соответствующие потери?

Далее. Принято считать, что возможность выбора стимулирует усилия. Однако вопрос, так ли это на самом деле, остается открытым. По крайней мере, этому тезису необходима эмпирическая проверка. Так, например, если у студентов есть возможность свободно выбирать курсы, означает ли это, что они будут в большей степени концентрироваться на выбранных предметах? А может быть, они будут выбирать их, руководствуясь принципом минимизации усилий?

Наконец, важен еще и вопрос о том, какие именно усилия требуются от студентов в процессе обучения. В российской системе образования от студентов традиционно требуется перерабатывать и усваивать огромные объемы знаний (часто заведомо превосходящие их возможности), и освоение предшествующих курсов является необходимым условием изучения материала следующих. Напротив, в американской системе жестко дозируются объемы той информации, которую человеку нужно освоить, а последовательность курсов при этом вторична.

Такая система хорошо работает, когда рынки труда относительно устойчивы и очевидны компетенции, которые будут востребованы рынком завтра. А если рынки динамично развиваются? Если они предъявляют не прогнозируемый университетским сообществом спрос на новые компетенции? Не будет ли в этом случае более эффективной российская модель образования с ее жестким естественным отбором тех, кто учится вычленять критически необходимую информацию в большом объеме разнородных сведений и приобретает гибко адаптирующиеся метакомпетенции?

Ответы на поставленные вопросы серьезно зависят от того, с какими запросами будущий студент входит в систему высшего образования. Можно говорить о том, что существуют, по всей видимости, три когорты людей, в силу разных потребностей и предпочтений предъявляющих разные требования к системе образования. Так, есть студенты, которые приходят в вуз за определенными компетенциями. Они прагматично настроены и подходят к выбору курсов стратегическим образом, учитывая и сложность материала, и требования к курсу, и объем необходимых усилий. Есть академически настроенные студенты. Наконец, есть просто равнодушные — те, кто пришел в вуз по соображениям, достаточно далеким от идеи получения реального образования: пришел, «потому что



так принято», «ради корочки» или ради отсрочки от армии. Как люди разных когорт реагируют на институциональное устройство системы образования?

Охотники за компетенциями. Они настроены «пройти» вуз и в принципе, хорошо адаптируются к американской модели. Для них американская модель лучше, так как дает гарантию освоения выбранных курсов, а состав таких курсов в данном случае внешне задан.

Часто, однако, студенты не обладают достаточной информацией для осознанного выбора. Особенно это характерно для России, где профессиональные сообщества слабы, профессиональные стандарты не сформированы. В этом случае студенты, предоставленные сами себе, могут выбирать внешне привлекательные, но не относящиеся к «делу» курсы. Такие люди предпочли бы, чтобы их кто-то направлял. Тогда для них освоение жестко заданной образовательной программы во многих случаях давало бы большую отдачу. Они даже готовы были бы «платить» своим временем за ее избыточность.

Будущие исследователи. Американская система для таких людей лучше. Им достаточно экспериментального знания о курсах, они способны делать осознанный выбор. Особенно эффективно эта система работает в тех дисциплинах, где ранний академический старт не является необходимым. Именно поэтому результативность в области математики в российской системе образования с ее системой математических классов и кружков значительно выше. Для людей, собирающихся посвятить себя творческому труду в академической сфере, важно участвовать в процессе творчества — будь то добывание истины, ее обсуждение или ниспровержение. Какие именно компетенции они при этом получают — дело важное, но не первостепенное.

Равнодушные. С точки зрения обучения таких людей американская модель явно не оптимальна. Таким людям, напротив, необходимо навязывать жесткую дисциплину. Нацеленность таких студентов на наиболее простые с точки зрения экзаменов курсы, на минимизацию усилий, связанных с освоением материала, наряду с определенной зависимостью преподавателей от студентов, выбирающих (или не выбирающих) их курсы, создает в некоторых случаях неэффективное давление на содержание программ дисциплин в сторону их излишнего облегчения. Это может приводить к своего рода «конкуренции за потребителя», выражающейся в облегчении требований к слушателям, снижении объема нагрузки в университетском сообществе, где стимулы студентов, преподавателей и администрации тесным образом взаимосвязаны. Приход агентов с «неправильными» стимулами может отражаться на системе в целом.

Таким образом, для будущих исследователей американская система высшего образования, возможно, лучше. С позиции большинства ответ далеко не однозначен.

То, к какой группе относится будущий студент, далеко не всегда предопределено. Во многих случаях его самоопределение происходит только на первых курсах университета. В этом смысле еще один важный критерий эффективности системы образования — то, как она влияет на распределение людей по когортам.

Действительно, интерес к исследовательской деятельности просыпается только в специфическом университетском окружении, в котором сильны академические нормы и возможно формирование академического вознаграждения. Напротив, некоторые системы — больше похожие на «мельницу дипломов», чем на университет в его классическом понимании — прививают людям равнодушие или потребительское отношение к приобретаемым титулам знаний. Ответ на вопрос, каково в этом смысле сравнительное влияние российской и американской вузовской среды, также нуждается в отдельном изучении.

В нашей системе образования закрепление обязательного содержания образовательных программ, помноженное на практическое отсутствие межуниверситетского рынка преподавателей, компенсируется «сверху» жесткой системой государственных образовательных стандартов. Именно образовательные стандарты, а не конкуренция между курсами за внимание студентов, характерная для американской системы, позволяют удерживать образовательные услуги в пределах приемлемого качества. Но у этого есть и обратная сторона: система образования сковывается — новое плохо прививается, старое с трудом выбрасывается. Сохраняется большое число неконкурентоспособных курсов и даже образовательных программ.

При всем этом именно такая система лучше всего работает в плохих институциональных и инфраструктурных условиях. Именно она создает пространство для тех, кто способен адаптироваться к меняющимся рынкам и делать выбор. По сути, нашей системе образования также не чужда свобода выбора, однако она переносится на другой уровень. Умение выбирать то, что нужно на самом деле, хорошо развито у российских студентов. Они учатся выбирать распределение усилий по обязательным курсам, накапливая именно необходимые компетенции. Российская система образования этому способствует.

Помимо влияния на стимулы и эффективность обучения студентов различные модели образовательной системы в России и США оказывают и принципиально разное влияние на университетское академическое сообщество, но это — тема для отдельного разговора.



Основным источником кадров для советских, а теперь и для российских вузов были и являются их собственные выпускники. Остаться «работать на кафедре» престижного вуза считалось большой удачей даже для лучших из них¹. Сейчас соотношение сил меняется, и уже вузы ведут «охоту за талантами». Однако практически неизменным остается одно: подавляющее большинство молодых преподавателей вуза — его бывшие выпускники. Такая ситуация не уникальна: похожая картина имеет место еще в целом ряде стран. Но для значительной части наших зарубежных коллег из академического мира она удивительна. Так, случаи, когда престижный американский университет берет на работу в качестве преподавателя и исследователя человека, только что закончившего аспирантуру этого вуза, крайне редки. Хочешь стать профессором в том вузе, в котором учился? Твое заявление с удовольствием рассмотрят на общих конкурсных основаниях — но не раньше, чем ты поработаешь какое-то время в других университетах.

О преимуществах такой конкурентной системы и о негативных последствиях «вертикальной интеграции» уже шла речь выше. А есть ли у системы, основанной на воспитании собственных кадров, свои преимущества?

Первое потенциально положительное следствие такой системы состоит в том, что российская модель с ее низкой мобильностью между университетами в наибольшей степени облегчает формирование и развитие научных школ. Люди объединены не только формальными контрактами, но и чем-то большим. Существенное значение приобретают социальные связи. В силу того что люди работают на одном месте достаточно долго и, как правило, проходят весь путь от ассистента преподавателя до доцента или профессора, они оказываются вовлеченными в персонифицированные сети, в которых социальные и профессиональные отношения тесно переплетены. Это приводит к тому, что академические конвенции — нормы и правила поведения в академической среде — складываются именно на уровне научных школ, университетов и отдельных кафедр. Плюсы и минусы такой системы сложно отделить друг от друга: с одной стороны, плотные социальные сети эффективно регулируют важные аспекты отношений, находящиеся вне рамок формального контракта, и способствуют межпоколенческой передаче стандартов, а с другой — делают отношения персонифицированными и практически исключают, например, практику анонимного рецензирования результатов исследований. Какая, действительно, анонимность в большой семье с ее привязанностями, симпатиями, сплетнями и кухонными разговорами?

3. Закрытая корпорация «российский университет»: пора на рынок?

¹ Опять же мы говорим прежде всего о социальных науках. В этих дисциплинах не требуется специального оборудования. Напротив, в тех дисциплинах, где нужна большая техническая база, остаться в вузе для выпускника означало оказаться в невыгодном положении с точки зрения занятия исследованиями. Так, например, для физика-экспериментатора остаться по распределению в вузе отнюдь не было удачным развитием карьеры.

Исследователи в американской академической системе гораздо более мобильны. Соответственно профессура на одном факультете связана более формальными, контрактными отношениями, и академические конвенции складываются на другом, надуниверситетском уровне. Конвенции образуются в тех «невидимых колледжах», в которые объединены исследователи в рамках одной дисциплины, включенные в единое исследовательское и информационное пространство. Статус в этих сетях в большей степени определяется результатами деятельности и научным именем исследователя, нежели его административным или формальным академическим статусом внутри университета. Соответственно продвижение в такой системе лишь в минимальной степени зависит от университета, основную роль играют индивидуальные результаты.

В тех дисциплинах, где исследователи включены в общее мировое исследовательское пространство, в вертикальной интеграции вуза ничего плохого нет: сопоставимость и соответствие единым стандартам обеспечиваются за счет общения и совместных исследований с зарубежными коллегами и исследовательскими центрами. А там, где такого включения нет и где идет автономное развитие, изоляция и замкнутость приводят к крайне негативным последствиям.

Одно из них — отсутствие контроля за качеством публикаций и ориентация на публикации в собственных университетских изданиях, сборниках работ или тезисов внутренних конференций (табл. 4, 5).

Таблица 4. Результаты исследовательской деятельности

Что из нижеперечисленного является результатом вашей деятельности за последние два года? (Любое число ответов)	%
Статьи в научных журналах	52
Статьи в СМИ по тематике исследования (газеты, еженедельные издания и пр.)	6
Тезисы выступлений на конференциях	39
Тексты докладов на конференциях, опубликованные в сборниках докладов	38
Учебники и учебные пособия	41
Методические материалы по курсам	58
Монографии, главы в научных монографиях	16
Отчеты по грантам	4
Отчеты по научно-исследовательским разработкам, выполненным по заказу	13
Тексты разработанных законопроектов	1
Другое	2
Ничего из перечисленного	3
Затрудняюсь ответить	6

Источник: результаты проекта «Экономика университета», ЛИА ГУ–ВШЭ (2007 г.).



Таблица 5.

Планирование публикаций

Где вы планируете опубликовать свои работы в течение ближайших двух лет? (Любое число ответов)	%
В общероссийских научных журналах	33
В отечественных отраслевых журналах	28
В зарубежных журналах	6
В газетах, других СМИ	5
В журналах, издаваемых вузом	46
В препринтах данного вуза	25
В препринтах других вузов или организаций	14
В интернет-изданиях	10
Другое	2
Затрудняюсь ответить	21

Источник: результаты проекта «Экономика университета», ЛИА ГУ–ВШЭ (2007 г.).

И это касается не только исследовательской деятельности, но и преподавания. Так, во многих вузах существует ориентация на преподавание по собственным методическим пособиям. Здесь данные говорят сами за себя (табл. 6).

Таблица 6.

**Использование различных методических материалов
в учебном процессе**

Основная масса учебных курсов, читаемых на вашем факультете в данном вузе, подразумевает использование студентами в первую очередь... (Не более трех ответов)	Преподаватели, %	Заведующие кафедрами, %
Авторских учебных пособий преподавателей данного вуза	71	89
Учебников и учебных пособий отечественных авторов	78	87
Учебников зарубежных авторов, изданных на русском языке	45	62
Оригинальных учебников зарубежных авторов	6	8
Монографий российских авторов	14	20
Монографий зарубежных авторов	3	7
Статей отечественных авторов	20	13
Статей зарубежных авторов	4	1
Другое	2	0
Затрудняюсь ответить	6	0

Источник: результаты проекта «Экономика университета», ЛИА ГУ–ВШЭ (2007 г.).

Критерии качества хороших публикаций в разных университетах разные, индикаторов измерения просто нет. Это провоцирует неблагоприятный отбор, связанный со стремлением увеличить количественные показатели результативности. Так, если в США ведущие экономисты публикуют 2–3 хорошие работы в год, то у нас в не самых лучших российских региональных университетах счет может идти на десятки.

Вот и получается, что сами понятия «исследование» и «исследовательская деятельность», например, в экономических дисциплинах

линах крайне расплывчаты. наших американских коллег, в частности, удивляют данные российского Мониторинга экономики образования, из которых следует, что вполне возможны научные публикации без научных исследований. И для кого-то это — привычная жизненная реальность.

В США в последние годы далеко не все преподаватели даже в достаточно сильных университетах занимаются исследованиями. Но во многих из них институционально закреплены ценности хорошего преподавания. Есть люди, которых берут именно для преподавания, и именно по этим критериям их и оценивают.

Что делается в ряде университетов? Происходит разделение преподавательских и исследовательских позиций. Те, кто приходит на преподавательские позиции, должны больше преподавать, но в их обязанности не входит проведение исследований. Конечно, они получают меньшую зарплату. Но они чувствуют себя на своем месте. Кстати, это характерно для общего американского подхода к системе статусов и социального признания вообще. То же, например, в сфере обслуживания. Нет строго вертикального ранжирования профессий (по крайней мере, в той степени, в которой это существует у нас), и люди получают удовольствие от работы (те, кому она действительно нравится), не мучаясь оттого, что она относится к разряду социально непрестижных.

В этих вузах инвестиции идут на формирование культуры и индикаторов оценки преподавательской деятельности, на поощрение именно качественного преподавания, а не только исследований. Да, по сути, таким образом формируется выделенная «каста исследователей», но смягчается проблема перекоса в сторону исследований за счет преподавания.

Именно это — институционализация тех процессов, которые все видят, но боятся признать, — удивило нас в реалиях американского университета. Может быть, и мы признаем, что у нас плохо с исследованиями в некоторых областях, и не будем имитировать эту деятельность, производя тонны статей в журналах и сборниках, которые не читает никто, кроме самих авторов? Давайте договоримся, что у нас есть преподаватели, которые только преподают, и не будем заставлять их сдавать ежегодные отчеты о научной деятельности. Давайте оценивать их по тому, что они делают. Может быть, так у них появится больше стимулов и больше возможностей делать свою работу лучше?

Россия вовлечена в Болонский процесс. Идет разделение пятилетнего высшего образования на два уровня — бакалавриат и магистратуру. Деление во многих случаях пока совершенно номинальное: те же преподаватели, те же составляющие «ядро» магистерских специализаций кафедры, те же курсы. Один из возможных «естественных» сценариев разделения — допускать к чтению курсов на программах второго уровня только преподавателей, ведущих активную исследовательскую деятельность. Хотите только преподавать — пожалуйста, но только в бакалавриате, где задача со-



ответствия материала курса результатам последних исследований в соответствующей области не является первоочередной. Такое разделение, возможно, будет способствовать повышению уровня магистерских программ даже в ситуации, когда магистратуру вуза наполняют в основном выпускники его же бакалавриата, притом той же специальности. И жесткую привязку образовательной специализации к кафедре это хотя бы до определенной степени позволит ослабить.

Пока же кафедра становится местом «привязки» преподавателя. Все жизненно важные процессы проходят через кафедру, кафедра влияет на многие индивидуальные практики (табл. 7).

Таблица 7. Обсуждение преподавательской и исследовательской деятельности

С кем из перечисленных на карточке вы обсуждаете... (Любое число ответов)	Содержание вашей преподавательской деятельности (%)	Организацию и проведение исследований (%)
С коллегами с кафедры	72	28
С другими коллегами в вузе	19	11
С научным руководителем или наставником	18	35
С заведующим кафедрой	55	34
С коллегами из других российских вузов	17	8
С коллегами из зарубежных вузов	4	3
Со студентами	13	3
С родственниками	10	4
Ни с кем не обсуждаю	8	25

Источник: результаты проекта «Экономика университета», ЛИА ГУ–ВШЭ (2007 г.).

Кстати, тоже удивительное для любого российского академического обывателя дело: на факультетах американских вузов нет кафедр. Вообще нет. Американский профессор не работает на кафедре. Он работает на факультете. Нет соответственно конкуренции между кафедрами за часы и за дипломников. Нет лишней нагрузки на студентов, связанной с «раздуванием» объема обязательных курсов. Отсутствие привязки к конкретной кафедре позволяет создавать междисциплинарные магистерские программы, а их слушателям дает возможность приобретать проектные компетенции, когда тот или иной материал излагается представителями различных дисциплин в тесной кооперации и в приложении к реальным проектам и задачам.

Исследовательские стандарты тесно связаны со стандартами управления академическими командами. Как достигается их открытость и единство? В Бостонском колледже (Boston College), например, существуют специальные образовательные программы для будущих администраторов: директоров школ, деканов университетов, специалистов по работе со студентами и даже секретарей приемных комиссий. За счет таких программ решаются по

крайней мере три задачи: 1) создаются и распространяются единые компетенции и стандарты управления в академической среде; 2) налаживаются ассоциативные горизонтальные связи через социальные и организационные сети; так, например, в США ежегодно проводятся различные конференции ассоциаций административного персонала, на них люди встречаются, обмениваются информацией о текущих вакансиях, обсуждают насущные проблемы, пьют пиво, наконец; 3) преодолевается разобщенность теоретиков, сидящих в университетах, и реальных практиков — университетских администраторов.

Исследователи в области экономики образования и управления вузами едины во мнении, что университет принципиальным образом отличается от фирмы. Несмотря на это, некоторую аналогию провести все же можно. Так, если говорить об особенностях административной карьеры и специфики управления университетом как организацией, российский университет в его нынешнем виде близок к закрытой корпорации. Со многими вытекающими отсюда последствиями. Менеджеры (управленцы-администраторы) выходят из числа собственников (профессуры)¹. Нельзя выйти из закрытой корпорации без существенных потерь в стоимости имеющихся активов (в особенности административных, которые вообще являются практически идиосинкратическими). Продвижение по академической лестнице неизбежно сопровождается ростом административного статуса, и наоборот.

Крупным предприятиям противопоказано работать вне рынка. Просто рынок для университетов качественно отличается от рынка для торговых или промышленных предприятий. Отличается и тем, что они продают, и тем, что они получают взамен (ради чего они работают). Вместо экспериментальных товаров — доверительные (это и образование, и исследования, и медицина — там, где она присутствует). Вместо денежного дохода, трансформирующегося в прибыль учредителей, — формирование и накопление репутации (денежные доходы профессоров зависят уже от нее). Но рынок как механизм постоянного поиска ценных ресурсов и их сопоставления, свободной конкуренции за наиболее ценные ресурсы, как механизм принуждения участников к наиболее эффективному использованию ресурсов остается рынком и в образовании. В сфере университетов рынок перестает быть национальным. Мы чувствуем это по постоянному оттоку на запад самой талантливой молодежи.

Если мы хотим выходить на рынок, то нам нужны профессиональные академические менеджеры. И достаточно сильное в профессиональном плане академическое сообщество, чтобы их контролировать. Как будет устроена модель управления — как в США или как в Европе, — это уже следующий вопрос.

¹ По данным опроса «Экономика университета», 69 из 99 заведующих кафедрами, принявших участие в опросе, окончили тот вуз, где сейчас руководят кафедрой.