

**РЕФОРМА ОБРАЗОВАНИЯ:
БЛАГИЕ НАМЕРЕНИЯ, ОБРЕТЕНИЯ,
ПОТЕРИ (ЧТО ЖЕ ДЕЛАТЬ С «ЛУЧШИМ В МИРЕ»
ОБРАЗОВАНИЕМ?)***

Л. Любимов

Первый проректор ГУ-ВШЭ

Начиная с 90-х гг. российское высшее образование стало испытывать давление внешних и внутренних сил, стремящихся изменить или адаптировать его к новым социально-экономическим реалиям. Просматривались разные цели: создать вузам хоть какие-то условия, учитывая обвал в их финансировании и доведение зарплаты профессуры до нищенского уровня; получить для вузов степень свободы, которая выходила бы за рамки потребностей академической свободы; изменить содержание всего блока социально-экономических и гуманитарных предметов в связи с несостоятельностью марксистско-ленинских идеологических квазиконцепций; осуществить попытку административно-институционального реформирования всей системы высшего образования, в том числе придать ему роль устойчивого и эффективного звена в системе непрерывного («в течение всей жизни») образования и т. д.

Попытки достичь всех этих целей не были бесплодными. Скорее наоборот. Но сами плоды оказались, мягко говоря, неоднозначными. Конечно, «биологическое» выживание вуза стало в первой половине 90-х годов детерминантой его стратегии. Но вряд ли в этом процессе были хороши все средства. Да и применение вполне пригодных средств следовало контролировать.

Начнем с имущественных проблем. Наделение вузов правом оперативного использования федеральной собственности было верным шагом, так же, как и невзимание налогов с доходов от аренды. Для вузов со слабым менеджментом (а сильный менеджмент сразу во всех вузах был абсолютно недостижим, как, впрочем, и во всех сферах общества и экономики России: ну не было у нас этой особой породы людей) это

* Высшее образование в России. — 2004. — № 12.

был способ получить хоть какие-то доходы. Вопрос: для чего нужны были эти доходы и как контролировались расходы? Если для подпитки профессуры, оплаты коммунальных услуг, инвестирования в образовательный процесс вуза, то это хорошо. А если на корыстные цели? Например, на создание бизнес-структур в собственность вузовского руководства. Кто это контролировал? Конечно, какие-то контролеры были. Но именно «какие-то». И было ли их целью общее, а не личное благо? У этого вопроса была и остается своя цена. И немалая. Эта цена и есть смысл контроля. Иными словами, контроля нет или почти нет. А если нет, то сдача в аренду вузовских помещений могла (и может) служить вузу, а могла (и может) служить лишь конкретным людям и их личным интересам. Это — первая неоднозначность.

Стремясь расширить себе политическую поддержку, президент Б. Ельцин когда-то предложил губернаторам «взять столько суверенитета, сколько они смогут унести». Они взяли. И Россия еще долго будет расхлебывать законодательный и практический сепаратизм. Точно так же поступил тогда и руководитель Госкомвуза, сказав ректорам, чтобы они делали все, что хотят, лишь бы обеспечить выживание своим вузам. Этот «подарок» был сделан данным руководителем с искренней целью помочь вузам выжить. И ректоры реализовали новые возможности. Так, вместо 30–40 вузов, которые в российском прошлом профессионально занимались экономическим и менеджеральным образованием, появилось почти 1400 лицензий; вместо 15–20 правовых лицензий возникло 350. Был ли контроль? Конечно, был — как в случае с имуществом. То есть его как бы и не было. А иначе откуда взяться лицензии на подготовку специалистов по экономической теории в педагогическом вузе или лицензии на подготовку менеджеров в театральном институте?

Так благое намерение привело нас в ад профанированного высшего образования. Это вторая неоднозначность. Можно указать на третью, четвертую и т.д. Но перейдем ко второй цели – получению вузами свободы.

Свободен для чего? Для академического творчества? Это понятная и благая цель. Теперь можно не согласовывать с РК КПСС кандидатуру профессора философии, а его учебные программы не должны соответствовать партийной инструкции. Ну а если кому-то нужна была свобода от государства, чтобы манипулировать вузовским сообществом? Его это порадует, и вред от этого будет неисчислимым.

Сев однажды на стул ректора, он заставит вуз забыть о стратегии вуза и подчинит его своей личной стратегии или стратегии своей «коман-

ды»(!). Когда думаешь о том, что же не так случилось в вузовской системе России в 90-е годы, то все время приходит одна и та же мысль: немалая часть вузов, получив свободу, была де-факто приватизирована такими «командами». Эта свобода деликатно называлась «вузовской, университетской автономией». А на деле опять получилась неоднозначность. Федеральная собственность и бюджетные средства, т. е. государственные ресурсы, оказались в руках у людей, которые де-факто государством не назначаются и не увольняются. Этот «отвязанный» режим устроил многих, кто хотел заниматься не образованием, а «деланием бабок».

Можно не продолжать эти рассуждения. Уже сказанного достаточно, чтобы понять, что сложившаяся в вузовской и «надвузовской» системе ситуация устраивает слишком многих. Однако устраивает ли она общество? Конечно, это вопрос риторический. А устраивает ли она российскую власть? Если иметь в виду чрезвычайное разнообразие конкретных людей, размещенных на разных этажах власти, то ответ опять будет неоднозначным. Все они поделены на тех, для кого образование является важнейшим национальным ресурсом, и тех, для кого оно служит ресурсом развития личного благосостояния. Убежден, что вторые — массовая база тех, кто противится реформам в образовании вообще и в вузовском образовании в частности.

Таковы предварительные размышления о реальном контексте внешней вузовской ситуации в России. В дальнейшем речь пойдет о проблемах высшего образования, свойственных любому из его национальных вариантов.

Миссия университета

Столетиями главным в определении миссии университета была известная мысль Аристотеля: «Все люди от природы обладают желанием получить знания». Однако прежде чем получить знания, их нужно произвести. Поэтому окончательная (как казалось еще 100 лет назад) формула университетской миссии состояла в том, что университеты — это учреждения для исследований (получения знаний) и обучения (передачи полученных знаний), независимо от любой формы применения результатов обоих этих процессов.

Последняя мысль не является оговоркой. Считалось, что знание обладает некоей окончательной ценностью. Затем стали утверждать, что в качестве таковой знание является еще и средством для любой другой

деятельности, т.е. у него появилось своего рода ценностное приложение. Чтобы дифференцировать эти две ценности, ввели различие между понятиями «знание» и «информация». Под информацией подразумевали собирание дискретных и обобщенных фактов и данных в единый корпус знания. Понятие «знание» стало применяться не только к корпусу фактов, собранных благодаря исследованиям, наблюдениям, экспериментам, но и к корпусу идей, полученных как выводы из таких фактов и принимаемых всеми в качестве научных истин. Знание как самоцель и есть миссия университета.

Указанной миссии университета столетиями соответствовала и его аудитория. При самых неожиданных исключениях эта аудитория во всех странах была национальной элитой. Доля населения, которая проходила через университетские классы, была незначительной. Однако уже к концу XIX века картина стала меняться. Темп роста числа студентов быстро обгонял темп роста населения.

В XX веке эта тенденция продолжилась. Число вузов росло стремительно, создавались огромные университетские кампусы, размер некоторых университетских сообществ потрясал воображение (например, число студентов и сотрудников в SUNY — State University of New York — составляет около 400 000 человек). Доля студентов среди молодежи быстро увеличивалась. Это, конечно, не означало, что происходил ускоренный рост элитарной страты. По существу, происходил процесс, аналогичный тому, через который еще раньше прошло среднее образование. Всеобщее начальное плавно перешло во всеобщее среднее, а последнее — во всеобщее полное среднее. Вузовское образование еще не стало всеобщим, но очень давно превратилось в массовое и, скорее всего, постепенно движется ко всеобщему. В любом случае университетское образование давно перестало быть сферой обучения интеллектуальной элиты. Более того, в западных странах в последние десятилетия университеты стали сферой образования не только молодежи, но и взрослых, создав многочисленные программы повышения квалификации и переподготовки, т.е. программы обучения человека на протяжении всей его трудовой жизни.

Естественно, что в этом процессе происходило размывание старой организационно-содержательной структуры университетов. На смену очень короткому списку факультетов и специальностей пришли десятки факультетов и сотни специальностей. Началась широкая дифференциация программ высшего образования, среди которых абсолютно доминирующими стали прикладные. Этот радикальный сдвиг вызвал естественное усиление контакта между университетом и экономикой (бизнес-

сом, производством), а также между университетом и обществом. Последнее особенно важно подчеркнуть в свете очевидной слабости такого контакта в России.

Чтобы лучше понять новую роль университета в обществе, вспомним о той роли, которую стала играть для общества возникшая в XX веке массовая средняя школа. Через этот институт государства и общества стала проходить вся нация. В этом институте она формировалась, социализировалась, готовилась к выполнению своих государственных, гражданских и экономических функций. Отсюда и то внимание, которое уделяли средней школе в развитом мире. В советские времена школы находились под особенно пристальным контролем партийных органов. В новой России этот контроль еще более усилился, зачастую приобретая циничные формы. Достаточно сказать, что в избирательной кампании будущих губернаторов, мэров, глав администраций, префектов, депутатов школа — основной рычаг вербовки «своих» избирателей. Первое, что делает почти любой избранный, — ставит во главе органа управления образованием «своего» человека. Этот человек — один из основных стражей электората, интерфейс между избранным «начальником» и электоратом. Грустно и стыдно смотреть, как, выполнив успешно функцию мобилизации электората, школы затем получают нищенское содержание от своих избранных.

Во второй половине XX века власти во всем мире оценили растущее политическое и социальное значение университетов. Если в предшествующие столетия университет рассматривался как цивилизационный институт общества, вклад которого не имел конкретно планируемой цели (экономической, социальной и т.д.), то сегодня университет все более считают институтом общественной службы с вполне определенными задачами в жизни как общества в целом, так и отдельных регионов.

Культурная миссия университета, его роль как оплота ценностной устойчивости общества, консолидирующего «обруча» национальной культуры не раз подчеркивалась В. Гумбольдтом. Эта миссия и функция ставили университет в независимое положение, не требовали от него каких-то измеряемых результатов, в том числе рыночных. Отсюда канонизация таких особенностей университета, как академическая свобода, самоуправляемость академического сообщества, организация этого сообщества в форме своего рода ордена со степенями «отличий», получение финансовых и материальных ресурсов не «за деятельность», а «для деятельности».

От традиционной миссии к новой модели

Начиная с 80-х годов минувшего столетия в западных странах начинается значительный пересмотр складывавшейся столетиями модели университета. Возникло требование утилитарной ответственности университета, его конкретной роли в различных областях развития общества и экономики, его эффективности (буквально в категориях «затраты/выпуск»). Непрозрачность (для общества) в основных блоках деятельности (особенно научной), замкнутость, оторванность от социально-экономических потребностей нации стали предметом нарастающей критики университетов. Критике подверглась и система их эгалитарно-демократического устройства. Возникли требования измеримости результатов, контроля качества образования, децентрализации, ориентации на клиента, заказа на образовательные услуги и т.д.

Пересмотр университетской модели стал в значительной степени частью глобальной реакции западных стран на бюджетные дефициты и чрезмерное давление социальных затрат на национальные экономические ресурсы. В 80-е годы началась так называемая волна консервативного «реванша», связанного с именами Р. Рейгана, М. Тэтчер, Г. Коля и даже Ф. Миттерана (который был социалистом). Суть реванша сводилась к торможению социальных затрат государства. Сегодня к этой волне присоединились и другие страны, включая те, в которых у власти находятся партии либерального и социалистического направлений.

В советский период высшее профессиональное образование было утилитарно-ориентированным с самого начала. Традиционные академические позиции сохраняли лишь несколько старых университетов, и то в существенно урезанной форме. Во всяком случае, при 700 часах учебной нагрузки только редкие энтузиасты могли удерживать уровень научных исследований. Распределение НИР между АН СССР, ВПК, отраслевыми НИИ и вузами ставило университетскую систему если не на периферию, то во второй ряд национальной системы НИР. Поэтому профессорский состав был в большей мере представлен преподавателями и в существенно меньшей степени – исследователями. Для многих из них занятие наукой носило формальный характер и сводилось к научно-методической работе. А в социально-экономических и гуманитарных направлениях основные научные школы были сосредоточены в АН СССР. Однако это были школы, целиком подчиненные марксистско-ленинским квазинаучным установкам.

В привилегированном положении находились технические вузы. Их профессура могла получать вторые оклады через НИС (научно-исследовательский сектор) вуза, они имели кооперационный доступ к институтам и лабораториям ВПК.

90-е годы нанесли тяжелейший удар по всей системе российских вузов. Во-первых, в реальном выражении было многократно снижено финансирование, да и оно предусматривало лишь статьи на нищенскую зарплату и «виртуальную стипендию». Во-вторых, ни власти, ни сами вузы не предприняли мер по изменению структуры выпуска специалистов в соответствии с новой структурой спроса на рынке труда. Исключение составили социально-экономические направления подготовки, где вузы в десять раз увеличили объем предложения услуг, но в основном это были услуги на уровне ниже техникумов. Из вузов естественно-научного и инженерного профилей тысячи лучших преподавателей, составлявших костяк научных школ, уехали за границу, молодые ушли в бизнес-структуры. Осталось в основном поколение пенсионного возраста, обеспечивающее обучение «на пальцах», поскольку ресурсы на обновление оборудования перестали поступать с 1989 года. С этого же времени перестали обновляться фундаментальные фонды вузовских библиотек. Доля выпускников технических вузов, нашедших работу по специальности, снизилась до уровня 10%. Сегодня стремительно падает и доля нашедших работу выпускников экономических и юридических факультетов. Это происходит как вследствие давно наступившего переизобилия таких специалистов вообще, так и вследствие их низкой, как правило, квалификации.

Параллельно с указанными кризисными явлениями развивались тенденции их мифологического камуфляжа. Не будем даже останавливаться на мифе о лучшем в мире образовании, насаждаемом руководителями образования и позитивно воспринимаемом «просоветской» частью электората и политической элиты. Возьмем другой миф — о резком всплеске интереса нашей молодежи к получению высшего образования и, как следствие, увеличении конкурса при поступлении в вузы. Очевидно, что одна из причин «всплеска» — желание «откосить» от армии (эта же причина верна и в отношении быстро растущего спроса на аспирантуру). Другая причина — появившаяся у родителей и школьников возможность воспользоваться возникшей «мягкостью», проницаемостью вузовской системы, готовой принять уже почти любого абитуриента независимо от его вступительных оценок и оценок в аттестате. На факультеты, выпускники которых вообще не пользуются спросом на

рынке труда, перераспределяют абитуриентов, не прошедших на более престижные факультеты. Делается это для того, чтобы любой ценой сохранить преподавателям рабочие места на ненужных программах.

Последствия этой мифологической политики не просто тяжелы, они опасны. Во-первых, огромная доля принимаемых в вузы абитуриентов не в состоянии усвоить программы высшего профессионального образования. Но для многих вузов это не имеет значения — лишь бы принятый на коммерческое отделение «троечник» исправно платил деньги, или «троечник» на ненужном факультете «хранил» бюджетное место, с тем чтобы сохранить рабочие места для преподавателей. Думается, что введение ГИФО было бы оправдано уже тем, что отсекло массу «троечников» от бюджетных мест в вузах. Одновременно идет «таяние» контингента начального и среднего профессионального образования, система создает нарастающий дефицит рабочих и «голубых воротничков». Любопытно было бы получить социологическое обследование в отношении тех, кто поступает на программы второго высшего образования. Наши собственные наблюдения за вузами экономического и правового профиля показывают, что это в основном люди, окончившие уже после 1997–1999 гг. технические вузы и вузы естественно-научного профиля. О чем это говорит? В первую очередь о тех напрасных расходах на первое высшее образование сотен тысяч людей, которые понесло и продолжает нести государство.

Итак, в западном университетском мире идут процессы, которые переводят парадигму университетского образования из формата культурологического института в формат утилитарной и рациональной деятельности одного из институтов общественного (государственного) сектора. Эти процессы являются закономерным продуктом системы общества, к основным параметрам которого с 1999 г. нацелен и вектор развития России. В советской России утилитарная и рациональная суть вузовской системы была очевидной, хотя она и служила иной структуре экономики, иным целям внутренней и внешней политики общества. Сегодня утилитарный и рациональный смысл вузовского бытия в России во многом утрачен. Вся эта система, как только государство ушло из нее (не только в плане финансово-материального обеспечения, но и в плане контроля за утилитарной и рациональной ролью), приобрела во многом иной смысл. Это уже не столько институция для public services (о культурно-ценностной функции мы уже и не говорим), сколько институция для самообеспечения и самообслуживания. С потребностями общества и экономики она связана все меньше и меньше.

Какова доля выпускников инженерных специальностей, которые ходят себе работу по специальности? Какова доля выпускников педагогических вузов, которые пошли работать в школу? Какова доля выпускников сельхозинститутов, которые пошли работать на предприятия сельского хозяйства? Мы хорошо знаем ответы. Между тем вся эта деятельность оплачивается обществом: имуществом полностью, деньгами по располагаемому минимуму. Любое рационально организованное общество платит за то, что удовлетворяются его потребности. Какая же доля деятельности инженерных, педагогических, сельскохозяйственных вузов служит консолидированным потребностям общества? Почему в каждом инженерном и сельскохозяйственном вузе готовят специалистов по информационным системам? Почему в любом (!) вузе, включая театральные, музыкальные и эстрадные, готовят менеджеров, психологов, экономистов и юристов? Почему в педагогических вузах готовят менеджеров, экономистов, юристов и т.д.? Это входит в их прямой функционал, за который рационально устроенное общество готово платить? Почему десятки педвузов превратились в классические университеты, а мореходные училища или отдельные инженерные факультеты стали вдруг техническими университетами? Кто может, если он серьезно готов предстать перед судом Бога, совести, истории и чести, сказать, что все эти «новации», обрушившиеся на нашу вузовскую систему, разрешенные (лицензированные, аттестованные, аккредитованные) государством, отлоббированные губернаторами, депутатами и т.д., — кто может сказать о том, что это и есть то высшее профессиональное образование, которое нужно нынешней России? Кто может сказать, что возникшие вместо трех (!!!) факультетов психологии во всей РСФСР 300 новых психфаков в новой России — это факультеты, которые действительно соответствуют элементарным критериям качества мирового уровня?

Есть ли конструктивные решения?

После того как у каждого из нас иссякнут подобные вопросы, останется еще один, самый важный: что же делать со всем этим «самым лучшим в мире» высшим образованием? Начнем с простейшего с точки зрения логики (не с точки зрения осуществимости) шага. Прежде всего нужно остановить рост профанированного образования. Оно в основном гнездится в сотнях филиалов, в значительной части негосударственных вузов, на непрофильных факультетах государственных вузов. Филиал — чаще всего место, где головной вуз реализует коммерческие программы («делает бабки»). Заработанные деньги либо целиком идут в

головной вуз (затем из него в филиал отправляют «паек»), либо в головной вуз идет их значительная часть. У филиалов практически не бывает своих помещений, преподавательских кадров и т.д. Это не вузы, а учебные пункты. (Редкое исключение составляют филиалы ГУ-ВШЭ, где помещения принадлежат им, 65–80% профессорского состава работает в них на полной ставке, у них новейшие библиотеки, прекрасная база информатики, отлаженная система переподготовки ППС, развитая система отношений с общеобразовательными школами. Это на 80% места обучения бюджетных студентов. Эти филиалы ни одного рубля не отчисляют в ГУ-ВШЭ.) Многие ректоры головных вузов регулярно ставят вопрос о том, что их филиалы нужно лицензировать (аттестовывать и аккредитовывать) «в составе головного вуза», т.е. автоматически лицензию и аккредитацию головного вуза распространять на филиал. Ясно, для чего нужна подобная индальгенция.

К этой категории принадлежит и существенная часть негосударственных вузов. У них, как правило, те же проблемы с помещениями, профессурой и т.д.

Внешне иначе ситуация выглядит на непрофильных факультетах государственных вузов. Но только внешне. Здесь вам предьявят: большую библиотеку с нищей составляющей по непрофильному направлению; профессоров и доцентов, но с непрофильными учеными степенями; собственные обшарпанные помещения и т.д. В нашей практике пришлось повидать многое. Один знаменитый технический университет предложил ГУ-ВШЭ сотрудничество в форме совместно управляемого филиала. Приехав знакомиться с этим вузом и привезя пачек 10 новейших учебников по экономике, обнаружили: почти полное отсутствие необходимого фонда в библиотеке; наличие экономического факультета, в учебном плане которого были такие обязательные курсы, как «Сопромат», «Материаловедение» и т.д.; наличие профессоров и доцентов с учеными степенями по инженерным специальностям.

На ректорате внимательно выслушали наше видение концепции филиала. После этого связь с ректором знаменитого вуза прервалась навсегда: они нас звали «делать бабки», а мы их разочаровали. В другом не менее знаменитом вузе мы пробовали помочь правильно (по программам мирового уровня, по современным учебникам) учить студентов. Но это не было смыслом стратегии этого вуза, и мы мирно разошлись.

Как же избавиться от тех, кто производит профанированное образование? Есть несколько неожиданных способов. Отметим очень интерес-

ную деталь: все учреждения такого рода любят в рекламе о себе настойчиво подчеркивать, что они выдают «дипломы государственного образца». Тогда давайте отменим государственные дипломы (во многих самых развитых странах их никогда и не было). Останется просто диплом МГУ или МГТУ им. Баумана, Физтеха или МИФИ, СПбГУ или НГУ (Новосибирск) и т.д. Кто смотрит в диплом Йельского или Гарвардского университетов — государственный он или негосударственный? Он просто диплом Йельского университета, и это очень престижно. Теперь родителям придется приложить усилия, найти информацию, сравнить и выбрать качество (престижность) вуза, а не рекламное заклинание о «дипломе государственного образца». И для работодателя исчезнет магия этого заклинания, тоже придется копаться в качестве вуза, который окончил кандидат на рабочее место.

Второй способ — вернуться к назначению ректоров вузов исполнительной властью. Это государственные служащие, получающие для своей деятельности государственные ресурсы. Отказ государства в 90-е годы де-факто выполнять эту функцию был серьезной ошибкой. Уж если, поэкспериментировав 12 лет, поняли, что губернаторов лучше все-таки назначить, то ректоров назначать Бог велел.

Третий способ, в отличие от первых двух, не требующих никаких затрат, связан с определенными трудностями. Речь идет о необходимости градации вузов, их деления на «ведущие» и «неведущие». Сама эта идея нравится всем, кто рассчитывает попасть в ведущие, и не нравится тем, кто на это не рассчитывает. Она не является новой. В США, например, эта идея воплощается в жизнь с XIX века; во Франции Ecole Polytechnique была создана еще раньше — в 1794 г. В США данная идея воплотилась в форме так называемых исследовательских университетов (research universities). В конце XX века среди таких университетов были как государственные (университеты штатов), так и частные. Государственные университеты были отнесены к категории исследовательских на основе трех критериев: 1) наличия программ докторантуры (Ph. D. Programs); 2) наличия существенного объема федеральных грантов; 3) наличия докторантур и существенных грантов по многим направлениям науки. Объемы грантов среди этих университетов чрезвычайно различаются. Например, в 1994 г. среди частных университет Джонса Гопкинса получил 764 млн долл., MIT — 290 млн долл., Стэнфордский университет — 262 млн долл., а Северо-Восточный — лишь 12,6 млн долл. Так же и государственные университеты: Висконсинский универ-

ситет (Мэдисон) получил 238 млн. долл., а другой Висконсинский университет (Милуоки) — всего 7 млн. долл. С учетом этих различий сегодня к исследовательским университетам в США относят примерно 125 вузов (из более чем 3700).

В последние месяцы эта идея трансформируется (или дополняется) в идею присвоения федерального статуса, например, ста ведущим вузам с передачей всех остальных вузов в подчинение регионам (и на содержание за счет регионов). Идея взрывная, шокирующая, почти эпатажная. И, согласен, спорная. Но есть в ней что-то очень конструктивное, если вернуться к перечисленным выше болячкам.

Представим себе город N-ск, где есть четыре государственных вуза. Подавляющая часть их выпускников — жители N-ского региона. Вроде бы для региона эти вузы и работают. Но разве регион формирует заказ на выпускников и финансирует этот заказ? Конечно, нет. Функции, к «автономной» радости всех четырех вузов, разделены. Некий чиновник в регионе визирует бумажку о заказе (за что не несет никакой ответственности), а финансирует исполнение заказа федеральный центр. Не на основе потребностей региона, а на основе, мягко скажем, пролоббированной визы одного чиновника. Выходит, вуз сам себе заказывает. Может так быть? Считаю, что может, если это негосударственный вуз, который берет риски и расходы на себя. А если он государственный, то риски и расходы берет на себя налогоплательщик, а финансирование, ничем не рискуя, получает вуз.

А если вуз передан региону (вместе с его финансированием)?

Думаю, что вся картина изменится радикально. Теперь власти N-ска должны взять на себя расходы, которые еще вчера были чужими и к которым власти N-ска относились совершенно безразлично. Теперь эти расходы в рамках регионального бюджета будут конкурировать с расходами на здравоохранение, содержание дорог и т.д. Вряд ли властям N-ска будет безразлично, что огромная доля выпускников не хочет работать по специальности. Зачем тогда оплачивать их подготовку? Вряд ли властям N-ска будет безразлично наличие в N-ске 20 столичных филиалов, которые уводят деньги теперь уже не от чужих (федеральных), а от родных (региональных) вузов. Наверняка власти озадачатся тем, чтобы каждый рубль работал на регион. Есть и другие позитивные моменты у этой идеи, о чем мы скажем ниже.

Сформулированная более 150 лет назад (Дж. Ньюменом) формулировка университета включала три компонента: 1) знание само по себе как продукт интеллекта, производство знания; 2) обучение, передача

знания; 3) воспитание или духовное воздействие. Касаясь третьего компонента, следует сказать, что в культуре XIX века (а тем более в предшествующие столетия) роль церкви была весьма значительной. Факультеты теологии во многом определяли гуманитарную составляющую университетского образования и общества в целом, создавали условия развития философских школ. Вместе они несли огромную культурологическую нагрузку в обеспечении социальной устойчивости общества. Сегодня на Западе эта функция перешла к культурологам и философам, а также к многообразию искусств на всех уровнях образования. В советской России было создано марксистско-ленинское эрзац-образование, в духовные ценности которого верили немногие. Как следствие, процветала духовная депривация, четыре поколения выросли в полной изоляции не только от зарубежной, но и от российской духовной мысли. Новая Россия получила в наследство дегуманизированное общество, включая в значительной мере дегуманизированную интеллигенцию. Кто же сегодня в России выполняет функцию хранителя и транслятора ценностных установок, духовного развития? Логически это, вероятно, должно быть образование в целом. При этом генератором такого развития должно быть высшее образование. Но тогда возникает другой вопрос: существует ли ясно сформулированная политика духовного воспитания нации в образовательных программах, в дирижистских установках для учреждений культуры, печати, СМИ? Речь, конечно, не идет о навязывании каких-либо идеологических схем. Но есть принятая общая стратегия, вектор исторического развития страны. Что соответствует этому вектору в духовной составляющей будущего нового общества? Какие ценности должно формировать у новых поколений российское образование в целом, включая высшее?..

Вернемся, однако, к первому компоненту. Производство знаний (и торговля ими) – суть новой и инновационной экономики, наличие которой определит будущий состав высшей категории государств (по уровню их экономического потенциала и, следовательно, благосостояния). Производство знаний должно стать важнейшим признаком получения вузом статуса университета. Сегодня у вуза такими признаками являются наличие более чем пяти направлений высшего профессионального образования, количество диссертационных советов и численность аспирантов. Достижение соответствия этим признакам сегодня легко лоббируется губернаторами, «земляками» в высших властных структурах, а в случае с педвузами не требует даже лоббирования (нужно лишь суметь сделать вид, что педагогическое образование, например по направлению

«Физика», равно классическому университетскому). Поэтому необходимо выделение категории не «ведущих университетов», а «исследовательских университетов», в первую очередь университетов, осуществляющих фундаментальные исследования или крупные прикладные работы, обеспечивающие решение крупных задач общества и экономики.

Исследовательские университеты должны получить соответствующее финансирование, без которого и они утратят потенциал научных школ мирового уровня. Недофинансирование самого процесса образования в какой-то мере, подчас весьма значительной, компенсируется коммерческими образовательными программами. Многие физические лица готовы сегодня платить за образование, и эта плата компенсирует затраты как на их образование (или их детей), так и на образование тех, кто получает его «бесплатно». При этом университеты как бы за свой счет (за счет своих коммерческих средств) выполняют значительную часть услуг, которую должно было бы оплачивать государство.

Иное дело — финансирование НИР, особенно фундаментальных. Во всем мире эта отрасль дает продукцию, которая в большей мере является nontradable даже на внутренних рынках, а на внешних она просто присваивается даром. Большинство стран увиливают от признания оплачиваемых авторских прав за идеи. Те же США во второй половине XX века могли бы производить больше научной продукции, если бы она оплачивалась теми, кто ее задаром потребляет (Зап. Европа, Япония, Тайвань, Гонконг и т.д.). А потребители производили бы меньше, если бы в полной мере платили за эту научную продукцию, и тогда, вероятно, не было бы известных всем «экономических чудес» со многими странами, которые просто даром пользовались чужими технологиями. После 1991 года наихудший вариант этих ситуаций происходил в России. Ее ученые по абсолютно бросовым ценам (буквально за 100-долларовые гранты западных фондов) раздавали западным научным школам то, что было накоплено в предшествующие десятилетия в советских научных школах. Нашему экспорту «сырых» идей за гроши противостоит сегодня наш импорт готовых технологий (произведенных на основе этих «сырых идей») за огромные деньги.

Таким образом, создание исследовательских университетов — это не одна из многих мер по модернизации образования, а, вероятно, последняя реальная возможность сохранить национальные научные школы и вместе с ними шанс для России вернуться в группу инновационных стран.

Вместе с тем это действительно реформаторский шаг, сделав который, мы начнем не только признавать, но и институционализировать

разнокачественное образование, видовое (по уровням и целям подготовки) многообразие вузов, реализующих программы разного качества и с разными стандартами содержания. Сегодня десятки тысяч выпускников сотен экономических факультетов и филиалов составляют «дипломную» и юридически обоснованную конкуренцию выпускникам, например, НГУ (Новосибирск), МГУ им. Ломоносова или ГУ-ВШЭ. Эта конкуренция вводит в заблуждение кадровые службы и работодателей, в ней форма выдается за содержание. Но и вне проблем профанации последнее десятилетие создало чрезвычайно пеструю качественную картину в высшем образовании. Огромная страта родителей и абитуриентов тяготеет к многочисленной коммерческой и полукommerческой вузовской «ремеслухе», понимая, что их детям ни МГУ, ни МГТУ, ни МФТИ, ни СПбГУ «не светит». Они хотят, чтобы их дети тоже получили вузовские дипломы, и им нужно дать это право, но при этом официально развести по уровням (категориям, «сортам») качественно весьма различающееся образование.

Глубокая качественная дифференциация, случившаяся в сфере высшего образования после 1991 г., является безусловным следствием так называемого «ухода» государства из этой сферы. Это был уход во всех отношениях: в финансировании, в общем (стратегическом) управлении вузовской системой, в управлении образовательными механизмами и процедурами, в управлении человеческими ресурсами вузов, даже в управлении правилами набора студентов и жизни студенческого сообщества в целом. Все стороны государственного воздействия были ослаблены, государственная стратегия в огромной мере утрачена. В этих условиях стратегия каждого вуза стала формироваться самостоятельно, отнюдь не обязательно согласуясь с целями и потребностями общества, государства, региона, клиента. Государство должно вернуться к управлению всеми аспектами вузовской системы.

Одним из таких аспектов является создание и развитие системы государственных образовательных стандартов. Идея создания ГОС в качестве измерительной планки (benchmark) в принципе является верной управленческой идеей. Однако ее воплощение в блоке социально-экономических направлений оказалось похожим на технологию: «мы хотели как лучше, а ...». Рассмотрим, что произошло, на примере двух направлений — «Экономика» и «Менеджмент». Всего оказались выданными около 1400 лицензий. Огромная часть их обладателей ринулась занимать места в составе УМО (кстати, эта процедура стала платной, как и ежегодные взносы за сохранение места). Вместо профессио-

нального сообщества экономических факультетов старых классических университетов возникло удвоенное, утроенное или удесятеренное сообщество, в котором появилось множество успешных новичков. Вместо профессионального сообщества разных по уровню, но все-таки экономических и менеджеральных вузов получилось богатейшее представительство театралов, врачей, агрономов, инженеров и мореходов. В ряде УМО число членов составило свыше 700 (!!!). «УМО строит свою деятельность на принципах равноправия всех входящих в УМО представителей вузов...» (цитата из Положения). И как решаем вопросы? Голосованием? Теперь, оказывается, непрофильный вуз (технический, медицинский, библиотечный и т.д.) и ГУ-ВШЭ равны. В чем? «Основными задачами УМО является участие в разработке проектов ГОС и примерных учебных планов...» (цитата из Положения). На кого будем ориентировать стандарт по экономической теории: на ГУ-ВШЭ или на Самарский пединститут? А по стратегическому менеджменту: на ГУУ или на театральное училище? А теперь попробуйте весь этот «новоцирк» вернуть назад. Вопрос серьезный, и у него есть немалая цена. Но возвращаться придется, если еще не выбрали свое будущее в пользу третьесортной «державы».

Могут ли такие УМО выполнять роль органа, определяющего benchmark на основе мирового уровня науки? Этот вопрос тоже является риторическим. Многие из лидеров этих УМО совсем недавно обратились к министру образования с открытым письмом, в котором совершенно серьезно предложили «восстановить» (именно восстановить, а не ввести) предмет «Политическая экономия» вместо введенного в 90-е годы предмета «Экономическая теория». Этот факт сам по себе слишком красноречив, чтобы что-нибудь добавить. Но он печально говорит о том, кто возглавляет кафедры экономической теории в экономических вузах, на базе которых действуют УМО. Думается, что такой важный институт, как УМО в области экономики (и менеджмента тоже), должен быть радикально преобразован. Вероятно, это касается и других УМО, в которых на месте вчерашних нескольких лицензированных вузов вдруг возникли десятки и сотни новых лицензий. Преобразованные УМО из профессионалов могут ответственно начать решать вопросы создания различных ГОС для различных по своему уровню типов высшего профессионального образования.

Видовое многообразие вузов рациональнее создать при непосредственном участии самих вузов. При этом они сами никогда не займутся самоидентификацией. Однако в случае их интеграции это может быть достигнуто. Речь идет о возможности создания в большинстве регионов

России единых региональных госуниверситетов (первый эксперимент давно осуществлен в В. Новгороде), включающих все вузы региона. Это приведет не только к значительной ресурсной экономии (экономия на масштабе), что само по себе важно, но и к рационализации структуры и объема обслуживающих регион образовательных программ разных направлений. Дело в том, что при интеграции (и при передаче многих вузов регионам) большинство проблем внутривузовской «кухни» (фактически решаемых ректорами, исходя из их собственных стратегий) неизбежно станут прозрачными и будут подвергнуты экспертизе «регионального смысла». Например, конкретному вузу нужен госзаказ на специальность X, но нужен ли региону? Теперь эту необходимость придется доказывать всем внутри регионального университета (а не одному чиновнику в Минобразования) и региональным властям. Легко представить себе, что в таком интегрированном вузе наличие классического юридического или экономического факультета немедленно приведет к ликвидации их профанированных аналогов, существовавших до интеграции в других вузах.

Дифференциация вузов позволит сосредоточить национальные усилия на той группе вузов, которые обеспечивают стране цивилизационный стандарт и подготовку более элитных кадров. Эта задача чрезвычайно важна в свете стратегических перспектив экономики и общества России. Выделение в последнее десятилетие группы стран, чья экономика получила название «новой экономики», напрямую связано с развитием образования в этих странах. Новая экономика (экономика знаний и информации) развивается за счет формирования, подготовки и постоянного переобучения работников, которые способны отвечать на вызовы времени и соответствовать новым критериям, предъявляемым работодателями и новыми сферами занятости.

Особую проблему представляет собой состав требований к работникам, занятым в экономиках разного типа. Сосредоточимся на тех новых требованиях, которые все более выявляются в отношении работников, обеспечивающих так называемую новую экономику, или экономику знаний. На стадии общего (школьного) образования многие из них, транслируемые как искомые компетенции, регулярно и настойчиво рассматривались во всех российских документах по модернизации образования. Но в стадию высшего образования они не переносились, поскольку эта стадия еще не была фокусом рассмотрения. Между тем имеется огромное совпадение в структуре компетенций на любых стадиях образования со структурой требований работодателей к нанимае-

мым работникам. Если разделить их на межличностные и интраличностные, то к первым относятся:

- способность работать (действовать) в команде;
- способность работать (действовать) ради достижения общей цели;
- способность быть лидером, брать ответственность на себя.

Ко вторым относятся:

- мотивация и отношение к делу (установка);
- обучаемость;
- навыки поиска решения проблем;
- эффективные коммуникации с коллегами (клиентами);
- аналитические навыки;
- способность управлять собой.

Нетрудно заметить, что большинство этих компетенций являются не результатом профессионального образования, а, скорее, результатом академического образования (аналитический навык и навык поиска решения проблем) и еще в большей мере результатом целенаправленного формирования личности (ценностного и рационального). Все эти требования носят обязательный характер для работников новой экономики — *knowledge workers* («знаниевых», или интеллектуальных, работников). Для традиционных экономик (тиражирующих, сырьевых) они, конечно, желательны, но вовсе не обязательны. Они пока не измеряемы и с трудом поддаются «прописке» в процессе академического образования или профессионального тренинга. Мы в своих (российских) документах указываем на многие из этих требований в контексте нормативных призывов. Однако нормативный подход практически всегда остается суммой лозунгов. Между тем, обеспечение этих требований напрямую связано с образовательными технологиями и программным содержанием, которые в конечном счете должны стать обязательной реальностью и эффективно формировать указанные компетенции. Следовательно, путь к достижению этой цели потребует ресурсов и создания данных технологий и программ, а также инструментов, способных измерять степени освоения указанных компетенций.

Однако можно и не делать всего этого, если мы смирились с тем, что Россия останется страной с традиционной экономикой. Можно по-прежнему тешить самих себя разговорами о высоком мировом уровне нашего образования. Это нравится нашему традиционному (левому) избирателю, значительной части нашей элиты, которой давно ничего не нужно и которой в действительности чужды или безразличны общесоциальные цели.

Задача приведенных выше рассуждений состоит в том, чтобы указать на очевидный факт: разным экономикам соответствует разное образование, и наоборот, разное образование ведет к разным экономикам. «Знаниевый работник» — один из ключевых терминов, появившихся в мировом образовательном пространстве в последнее десятилетие. Такой работник не создается через систему получения базового образования лишь за счет освоения стандартных вузовских программ. Суть «знаниевого работника» — участие в освоении и создании знания. Такие работники включают тех, кто производит аналитические услуги (не обычные рутинные услуги в производственном или управленческом процессе). Это те, кто создает, модифицирует и синтезирует знания. Их подготовка (по крайней мере, наличие первой университетской степени) позволяет им работать в сфере науки и новых технологий, но чтобы превратиться в «знаниевого человека», они должны быть компетентны в контроле, управлении и координации целевых процессов. Их рабочие места в основном сосредоточены там, где производят знания, осуществляется управление, сбор и обработка данных. Существенно реже такие места создаются в товаропроизводящих отраслях. Однако важно подчеркнуть, что в странах с новой экономикой свыше 50% прироста рабочих мест относится к местам для «знаниевых работников».

В ГУ-ВШЭ давно центральной задачей постоянной модификации рабочих учебных планов и адаптации программ курсов является поиск интегрирующей комбинации знаний, которая даст каждому выпускнику знаниевую и навыковую базу аналитической и управленческой компетенции, навык использования баз данных и информтехнологий для разработки управленческих решений и поиска путей решения проблем, для понимания особой важности институциональных изменений, модификации организационных структур, для адаптации своего поведения в кооперативных целях. Без этой комбинации по-настоящему фундаментальная университетская подготовка ГУ-ВШЭ (совершенно сопоставимая с уровнем ведущих европейских университетов) осталась бы просто элитной подготовкой, которая будет хорошо обслуживать традиционную экономику на любых рабочих местах; но в новой экономике она не сможет претендовать на рабочие места для «знаниевого человека».

В европейском образовательном пространстве проблема качества вузовского образования становится ведущей. На товарных рынках качество контролируется спросом. На рынке образовательных услуг с контролем качества дела обстоят неважно. Десятилетиями и столетиями раскрученные университеты имеют высокий брэнд, но это никак не гаран-

тирует от низкокачественных программ. Огромное число новых вузов качественно вообще «непрозрачны». Клиент не может определить, чем программы одного вуза отличаются от другого. В России соблюдение ГОС (учебные планы, примерные программы) вообще поставило непроницаемые «стекла» на любой вуз. Рейтинги журнала «Карьера» основаны на критериях, которые имеют весьма отдаленное отношение к качеству. Да, в вузе X в год защищают 50 докторских и 150 кандидатских диссертаций, в том числе кандидатом экономических наук становится бывший учитель труда (шил с учениками шапки из кроличьего меха) сельской школы, побывавший депутатом хасбулатовского Верховного Совета. В ГУ-ВШЭ к диссертациям предъявляют требования почти на уровне западных Ph.D. Это высшее качество, так что и количество защит минимально. А кто оказывается выше в рейтинге «Карьеры»? В вузе Y библиотека насчитывает 1,5 млн единиц, в том числе «мысли» Ленина о культуре речи, а Брежнева о философии. В ГУ-ВШЭ всего 450 тыс. ед., но это новейшая литература, в том числе 80 тыс. ед. от зарубежных издательств и 9 тыс. наименований (!) научной периодики. Кто будет ниже в рейтинге? Опять ГУ-ВШЭ.

Между тем в западном вузовском сообществе (в рамках Болонского процесса, в рамках органов ЕС или ОЭСР) проблема качества вузовского образования является ключевой. Найдено немало измеряемых критериев, отражающих состояние качества. Идет быстрый накопительный процесс поиска инструментов анализа, оценки, контроля качества образовательных программ университетов. Уже практически создана система показателей качества, которая постоянно улучшается. Между прочим, одним из показателей качества является так называемая социальная включенность, подразумевающая равный доступ к индивидуальному социокультурному развитию, с тем чтобы индивид мог осуществлять свои права и обязанности в демократическом процессе принятия решений. Признание социальной включенности в качестве императива политики в области образования вовсе не означает обязательства общества и государства превратить каждого индивида в доктора наук. Речь идет именно о доступе к ресурсам личностного развития, ограничиваемого индивидуальным потенциалом освоения того или иного уровня этого развития (т.е. образования или подготовки-переподготовки на уровне общего либо любых ступеней профессионального образования).

В то время как страны развитого мира всерьез обсуждают механизмы обеспечения стопроцентной социальной включенности, в России краткая эпоха обещаний государства «вернуться в образование» (практически это означает увеличение доли ВВП, направляемой государст-

вом на образовательные нужды) сменилась эпохой начать неуклонное сокращение ассигнований на образовательную систему. Обещание сокращений имеет как общую квазисеквестровую основу (необходимость вообще снизить присутствие государства в экономике), так и якобы причины, корнящиеся в самом образовании. Соглашаясь с общей основой теоретически, практически не могу допустить мысли не только о сокращении государственных расходов на образование, но даже о снижении темпов роста доли ВВП на образование. Конечно, гипертрофированное присутствие государства в экономике вредно, и его нужно неуклонно сокращать, наращивая долю национальных ресурсов, аллоцируемых через рыночные механизмы, т.е. эффективно. Конечно, ежегодно распределяемых ресурсов в стране ничтожно мало, чтобы равномерно поддерживать все статьи госрасходов. Но мы знаем, что четыре советских поколения управленцев (а из многих миллионов этих людей миллионы и сегодня сидят «во власти» на всех ее уровнях) всегда считали, что расходы на образование — это средства, которые останутся (если останутся) после раздачи средств всем остальным.

У расходов на образование никогда не было мощных защитников, с которыми советская и постсоветская власть считалась бы. У расходов на образование во всех властных структурах всегда были только противники. Кто будет отстаивать сегодня образование в Госдуме?

Конструктивная роль Министерства может включать огромное число полезных активностей. Это не только решение указанной ранее проблемы госдиплома, «поглощение» региональных госвузов одним региональным университетом, выделение узкой группы исследовательских или федеральных университетов, введение видового многообразия вузов. Сюда же следует включить: рациональное определение «госзаказа» (научоориентированные специальности поручить специальной комиссии, прикладные определять на основе данных о тенденциях долгосрочного спроса на них), сокращение классификатора специальностей, радикальное реформирование начального и среднего профессионального образования (в нынешних ПТУ клиентами могут быть только маргиналы, нормальные родители туда своего ребенка не отдадут), передачу вузам в собственность имущества и земли, освобождение вузов от налогов, введение обязательного образовательного страхования, стимулирование российскими вузами международной сертификации своих образовательных программ, передачу вузам умирающих НИИ Минобразования и т.д. и т.п.

Все эти активности, если осуществлять их эффективно, позволят существенно улучшить ресурсное обеспечение вузов, повысить результа-

тивность их деятельности за счет внутренних управленческих факторов, разобраться индивидуально с каждым учебным заведением начального и среднего профессионального образования, организовать производственную практику как часть профессиональной подготовки. Наконец, мы еще вообще не затрагивали такую огромную (по крайней мере, для всех западных стран) тему, как «образование в течение всей жизни». Так называемый *upgrading* (постоянное поддержание своего образовательного уровня) в советские времена был доведен до «ремеслухи» в силу создания и поддержания убогой системы ИПК (институтов повышения квалификации). Головные вузы России так и не повернулись к этой проблеме, в решении которой заинтересованы десятки миллионов людей.

Позволю себе в заключение высказать несколько не очень популярных мыслей. Сегодняшнее состояние экономики России, заново создающей свою долгосрочную структуру (по выпуску, основным фондам, занятости и т.д.), не дает ресурсных оснований строить социальное обеспечение общества (включая образование) так, как оно давно существует в развитом (капиталистическом) мире.

Мы не можем содержать столько «социалки», сколько содержат «там». Но мы делаем вид, что мы это все-таки делаем. Мы делаем вид, что сохраним необходимое для 11-летнего образования число учителей, хотя знаем, что средний возраст учителя приближается к 60 годам. Мы его даже и не сохраним, это учитель сам себя содержит (переработками, подработками и т.д.) То же самое происходит с вузами. Нельзя не учить детей в школе. Сегодня это делает даже тропическая Африка. Но зачем всех учить в вузах? Если по крайней мере 40% (на самом деле больше) бюджетных мест не приносят результата (их «владельцы» не хотят работать по избранной специальности), то их нужно закрыть, а освободившиеся ресурсы передать на результативные места. Не сокращать ресурсы методом «секвестра», а дать те же ресурсы перераспределить внутри образовательной отрасли, подняв душевную величину ресурсов. Это один из важнейших путей к сохранению качества в образовании, к сохранению национального потенциала для создания заново упоминавшейся уже структуры ВВП, без которой мы останемся без шансов уйти с той экономической позиции в мировом хозяйстве, в которой мы сегодня оказались.

Высказанные в этой статье мысли — то, что наболело за годы после 1991 года. Знаю, что среди них есть спорные, даже вызывающие раздражение. Это особенно относится к оценке слабых и «язвенных» сторон внутривузовской системы. Но то, что эта система сегодня не очень вписывается в стратегию развития России, — факт очевидный. Апелля-

ция к ресурсам государства возможна, но только тогда, когда внутри системы не осталось резервов ее улучшения. Да и кто из тех, кто во власти, захочет помогать нам, видя сотни убогих филиалов, бегство молодежи в зарубежные вузы, нищего профессора и хорошо обустроенного ректора в одном и том же вузе. Конечно, они скажут: «Господа, сначала наведите порядок у себя внутри»!