

Я. И. Кузьминов

М. М. Юдкевич

АКАДЕМИЧЕСКИЕ КОНВЕНЦИИ

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ: В ЧЕМ РОССИЯ НЕ АМЕРИКА

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, единственно верные.

То, что в других странах образовательный и академический рынки основаны на иных принципах, кажется нам странным, но тем не менее не заставляет задуматься о принципах работы собственной системы. Что же может заставить нас задуматься? Хотя бы вот что: рассказы о том, как работает наша система образования, вызывают у иностранных коллег устойчивую реакцию крайнего удивления.

В апреле 2007 г. мы встречались с рядом коллег из различных ведущих университетов США, занимающихся экономикой и социологией образования. Мы обсуждали с ними вопросы академической культуры и карьеры, стимулы университетской профессуры, политику поддержки университетских исследований и проч. Обсуждали и сравнительное устройство наших систем образования.

Вот какие вещи кажутся им странными.

Университеты в России: кузницы собственных кадров

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

Действительно, для российских вузов характерна ситуация, когда основную часть молодых преподавателей составляют бывшие студенты этих вузов. Принимаемые таким образом сотрудники не выходят на рынок труда и не проходят внешнего конкурса, а лишь кадровый конкурс внутри вуза, как правило, формальный и не ориентированный на реальную конкуренцию между кандидатами.

Вузы заинтересованы в том, чтобы удержать на своих кафедрах лучших своих выпускников, и до недавнего времени остаться работать в институте считалось удачным началом академической карьеры.

В то же самое время в США университет никогда не возьмет на работу человека, только что получившего в этом университете степень. Если человек хочет все-таки получить в нем работу, он должен сначала провести некоторое время в другом университете, т. е. попадание на работу практически обязательно 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.

Для исследовательских университетов такая система позволяет поддерживать единые образовательные и исследовательские стандарты, обеспечивая горизонтальные каналы трудовой и соответственно информационной мобильности. Складывается единая академическая конвенция: общие представления о ценностях, качестве преподавания и научной работы, общие стандарты тех или иных дисциплин.

Почему это важно? Напомним, что образование (а в еще большей степени замешенное 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. Чем подлаживаться к условиям отдельно взятой структуры, они оценивают свою конкурентоспособность на открытом рынке. В российских университетах эти конкурентные механизмы не работают.

Последствия этой политики таковы. У выпускников, которые остаются работать в вузе, фактически нет выхода на рынок труда, соответственно нет доступа к механизмам внешней экспертной оценки полученного ими образования и компетенций и стимулов к выпуску конкурентоспособных специалистов для академической сферы.

Отсутствие горизонтальных взаимодействий между университетами, мобильности преподавателей обуславливает закрепление локальных академических стандартов, действующих в рамках вуза (а фактически факультета и даже кафедры). Академическое сообщество разбивается на сегменты. В ситуации, когда аспиранты, составляющие большинство молодых преподавателей, оказываются замкнутыми на своих научных руководителях, те становятся для них, по сути, единственным источником академических норм и информации. 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 слепой лояльностью старшим, да и вообще отсутствием практически любой возможности научной критики, возрастает на питательной почве.

Обучение в одном университете

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 конкуренции 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 эти студенты работают в качестве ассистентов исследователей, а также преподавание курсов, в которых аспиранты выступают в качестве либо лекторов, либо руководителей семинарских занятий.

В России же имеет место ситуация, когда 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. Жесткая привязка программ уровня бакалавриата и магистерских программ к выпускающим кафедрам способствует локализации стандартов и круга усваиваемых компетенций.

Отсутствие миграции студентов ведет к тому, что университеты и факультеты 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...»

Обучение без выбора

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, к моменту поступления они обязаны выбрать специальность, по которой будут обучаться, и это гораздо более детальная и «предписанная» 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 старших 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.

В США же люди, 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

ступени обучения, делают гораздо более ответственный и более компетентный выбор направления дальнейших штудий.

Для российских университетов 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 играет политика начального формирования групп. В силу действия эффекта сообучения (студент, находящийся в сильной группе, достигает лучших результатов, нежели студент, попавший в слабую среду) такое распределение по группам может играть критическую роль. Российская учебная группа напоминает скорее школьный класс, где собраны вместе отличники и двоечники, где одни увлечены одними предметами, другие — другими, а третьи — вообще никакими.

И сильные студенты лишены, таким образом, возможности в полной мере получить положительную отдачу от этого эффекта, выбирая для обучения продвинутое курсы, по уровню и требуемым усилиям отличающиеся от других курсов той же образовательной программы.

Во-вторых, у преподавателей отсутствуют 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. Отсюда и феномен массовой работы выпускников не по специальности, полученной в вузе.

Университет вместо колледжа

Российский вуз — это пять лет по сравнению с тремя-четырьмя годами бакалавра в Америке. Многие рассматривают это как преимущество, которое российское образование имеет над западным и которое оно рискует потерять в случае перехода на систему 4 + 2. Но мало кто задумывается над тем, что в американском вузе отсутствуют такие предметы, как иностранный язык, основы права, экономики, других социальных наук, которые в российском вузе занимают до 20% программы. Дело в том, что американцы (как, впрочем, и европейцы, и японцы, и корейцы, и сингапурцы — словом, весь мир, кроме нас) имеют гораздо более продолжительное школьное образование. Туда вмещаются все эти предметы (которые, добавим, составляют основу социальных и коммуникативных компетенций, делающих человека дееспособным в современной экономической, правовой и политической системе).

Поэтому «длинное» образование российского специалиста не превосходит американского бакалавра — правда, и не уступает ему. Различие лежит скорее в методиках и подборе преподавателей, чем в продолжительности.

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ: СЛАДКОЕ СЛОВО «СВОБОДА»

Об американской системе образования часто говорят как о системе, предоставляющей максимальную свободу выбора. Подразумеваются под этим и возможность широкого выбора курсов в рамках образовательной программы как для студентов, так и для школьников, и независимый выбор программ первого и второго уровней высшего образования, и отлаженные механизмы мобильности академического рынка труда.

Наша система образования представляется чуть ли не ее антиподом: ее отличает, во-первых, жесткая дисциплина и фиксация набора обязательных курсов в рамках программы обучения; во-вторых, фактическая привязанность большинства преподавателей и исследователей к тем университетам, в которых прошло их обучение и научное становление; в-третьих, низкая мобильность академического рынка труда.

На первый взгляд система, предоставляющая такую свободу выбора, как в США, должна в любом случае давать более эффективные результаты. Но так ли это? Ведь эффективность той или иной модели образования определяется тем, какие стимулы в ее институциональных рамках возникают как у ключевых игроков — студентов, преподавателей и исследователей — академического ядра (ведущих профессоров), так и у периферии (преподавателей-почасовиков), администрации университетов.

США и Россия — разное отношение к выбору

Одно из ключевых различий 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 курсов. Такая свобода выбора характерна и для американской школы, в которой подростки (формально без участия родителей) выбирают классы, которые они собираются посещать. Казалось бы, возможность выбора — безусловное благо: на ранних этапах (в школе) это развивает в человеке 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. Так, либерализация выбора часто приводит к тому, что человек подталкивается 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, открыт. По крайней мере, необходима эмпирическая проверка этого тезиса. Например, если у студентов есть возможность свободно выбирать курсы, означает ли это, что они будут в большей степени концентрироваться на выбранных предметах или что 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 тре-

буется 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 усвоить, а последовательность курсов гораздо менее критична.

Такая система хорошо работает, когда рынки труда относительно устойчивы и ясны компетенции, которые будут востребованы рынком. А если рынки динамично развиваются? Если они предъявляют непрогнозируемый 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 выбирать критически необходимую информацию в большом объеме разнородной информации и приобретает гибко адаптирующиеся метакомпетенции?

В любом случае ответы на поставленные вопросы сильно зависят от того, с какими запросами будущий студент входит в систему высшего образования. Можно говорить о том, что существует, по всей видимости, три когорты людей, в силу разных потребностей и предпочтений предъявляющих разные требования к системе образования. 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, — «потому что так принято», с целью получения формального титула образования — «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 ими больше руководили, и 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 опровержение. Какие именно компетенции они при этом получают — дело важное, но второстепенное.

Равнодушные

С точки зрения обучения таких людей американская модель явно неоптимальна. Им, напротив, необходимо навязывать жесткую дисциплину. Нацеленность таких студентов на наиболее простые с точки зрения экзаменов курсы, минимизация 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 и т. д. в университетском сообществе, где стимулы студентов, преподавателей и администрации тесным образом взаимосвязаны и 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.

Выбор по-нашему

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 — 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. 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 междууниверситетского 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.

При всем этом именно такая система лучше всего работает в плохих институциональных и инфраструктурных условиях. 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, и 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.

ЗАКРЫТАЯ КОРПОРАЦИЯ. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ: ВЕРТИКАЛЬНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ, СПЕЦИАЛИЗАЦИЯ И РЫНОЧНЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ

Вертикальная интеграция

Основным источником кадров для советских, а теперь и для российских вузов были и являются их собственные выпускники. Такая ситуация не уникальна: похожая картина имела место до недавнего времени, например, в Норвегии. Но для подавляющей части наших зарубежных коллег из академического мира она удивительна. Так, ни один американский университет не возьмет на работу в качестве преподавателя и исследователя человека, только что закончившего аспирантуру этого вуза. Хочешь стать профессором в том вузе, в котором учился? Твое заявление с удовольствием рассмотрят на общих конкурсных основаниях, но не раньше, чем ты проведешь какое-то время, работая в других университетах.

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

Наиболее очевидное положительное следствие такой системы в том, что российская модель с ее низкой мобильностью между университетами в наибольшей степени способствует легкости формирования и развития научных школ. Люди объединены не только формальными контрактами, но и чем-то большим. 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 прак-

тически исключают, например, практику анонимного рецензирования результатов исследований. Какая, действительно, анонимность в большой семье с ее привязанностями, симпатиями, сплетнями и кухонными разговорами? Даже объективность экспертной оценки и та поддерживается скорее внутренней этикой, нежели институциональными нормами.

Исследователи в американской академической системе гораздо более мобильны. Соответственно профессура на одном факультете связана более формальными контрактными отношениями, и формирование академических конвенций перемещается на другой, надуниверситетский уровень. Конвенции складываются 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 именем исследователя, нежели его административным или формальным академическим статусом внутри университета. Продвижение в такой системе в минимальной степени зависит от университета — основную роль играют индивидуальные результаты.

Специализация

В тех дисциплинах, где исследователи включены в общее мировое исследовательское пространство, в вертикальной интеграции вуза ничего плохого нет — сопоставимость и соответствие единым стандартам обеспечивается 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 — ориентация на публикации в собственных университетских изданиях, сборниках работ или тезисов внутренних конференций, на преподавание по собственным методическим пособиям. 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 у ведущих экономистов две-три хорошие работы в год, то у нас не в самых лучших российских региональных университетах счет может идти на десятки.

Вот и получается, что сами понятия исследований и исследовательской деятельности, например, в экономических дисциплинах крайне расплывчаты. Наши американских коллег, например, удивляют данные российского мониторинга экономики образования, из которых следует, что вполне возможны научные публикации без научных исследований.

В США в университетах тенденция последних лет говорит о том, что далеко не все 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 оценивают.

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, и люди получают удовольствие от работы, не мучаясь от того, что она относится к разряду социально не-престижных.

В таких вузах идут инвестиции в формирование культуры и индикаторов оценки преподавательской деятельности, поощрения 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 было одной из вещей, удививших нас в реалиях американского университета, — институционализация тех процессов, которые все видят, но боятся признать. 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 их 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 эти вещи хорошо?

Россия участвует в Болонском процессе. Идет разделение пятилетнего высшего образования на два уровня — бакалавриат и магистратуру. Деление во многих случаях пока 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, только в бакалавриате, где задача соответствия 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. И жесткую привязанность образовательной специализации к кафедре это хотя бы до определенной степени позволит ослабить.

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

Рыночные перспективы

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.

Различные исследователи в области экономики и университета сходятся на том, 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 (администраторы) выходят из числа собственников (профессуры). Нельзя выйти из закрытой корпорации без существенных потерь в стоимости имеющихся активов (в особенности административных, которые вообще практически идиосинкратические). Продвижение по академической лестнице неизбежно сопровождается ростом по административной лестнице — и наоборот.

Крупным предприятиям противопоказано работать вне рынка. 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 они присутствуют). 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, 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 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 второй вопрос.

Ведомости. 2007. 1, 8, 15 авг.