

# Пять принципов построения нового университета

Каким должен быть современный передовой университет, соответствующий новым критериям, и в каких направлениях он должен развиваться | **ВАДИМ РАДАЕВ**

**Б**ольшинство из нас — людей, работающих в образовательном сообществе, — давно согласилось (или смирилось) с мыслью, что привычная модель университета себя изжила. Причем речь идет не просто о модели университета, фактически сложившейся в советской России, но и о кризисе бытовавших ранее идеальных представлений о том, каким должен быть современный (читай «западный») университет. Эти представления, по крайней мере на европейском континенте, основывались на принципах гумбольдтовского университета как центра универсального знания. Именно они сегодня и подлежат фундаментальному пересмотру<sup>1</sup> на фоне стремительной дифференциации университетов и возникновения их новых разновидностей, в том числе глобальной модели исследовательского университета<sup>2</sup>.

В России последнего десятилетия содержательные поиски нового типа университета получали дополнительный стимул благодаря попыткам государства перейти к иному способу финансирования вузовской системы. Эти попытки обосновывались тем, что госу-

дарство не может и впредь «размазывать» ограниченные ресурсы по более чем тысяче вузов, часть которых откровенно имитирует процесс образования. Был поставлен вопрос о концентрации ресурсов и приоритетном финансировании передовой группы университетов, способных обеспечить прорыв в международное образовательное сообщество и выполнить высокую миссию форпоста преобразований российской образовательной системы в целом.

Фактически речь шла о воспроизведении опыта Китая, который реализовал подобные программы еще в 1990-е годы (см. статью Х. Балзера на с. 52–71). В отличие от китайцев, мы оказались менее решительными и последовательными, поэтому первые шаги были провальными или половинчатыми.

Первая систематическая попытка выделить передовой отряд российских вузов была предпринята еще в 2002-м (тогда это называлось «выделение ведущих вузов»). Продолжительная работа специальной комиссии Министерства образования РФ в тот раз закончилась ничем: был лишь поставлен важный вопрос о необходимости дифференцированного подхода к вузовской системе и о накоплении определенного опыта его проработки.

ДАННАЯ СТАТЬЯ ЯВЛЯЕТСЯ РАЗВЕРНУТЫМ ИЗЛОЖЕНИЕМ ВЫСТУПЛЕНИЯ АВТОРА НА КРАСНОЯРСКОМ ЭКОНОМИЧЕСКОМ ФОРУМЕ 13 ФЕВРАЛЯ 2010 ГОДА, НА СЕКЦИИ «УНИВЕРСИТЕТЫ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ». МЫ БЛАГОДАРИМ И.Д. ФРУМИНА ЗА ПОЛЕЗНЫЕ ЗАМЕЧАНИЯ ПО ПЕРВОМУ ВАРИАНТУ РАБОТЫ

Более решительно, как казалось поначалу, приступили к делу в 2006 году в рамках национального проекта «Образование». Впервые был проведен настоящий конкурс, в результате которого были отобраны 57 российских вузов (17 в 2006-м и 40 в 2007 году) для реализации их собственных инновационных образовательных программ. Сами же вузы теперь назывались «инновационными». Принципиально важным обстоятельством казалось то, что, как заявляло руководство страны, речь шла не просто о раздаче денежных средств, а о создании нового механизма проектного финансирования программ, направленных на развитие лучших университетов. К сожалению, эти заявления не полностью подтвердились на практике: по прошествии двух лет, отведенных для реализации инновационных образовательных программ, национальный проект был вдруг приостановлен, а финансирование программ прекращено. Выяснилось, что никакого механизма не появилось. Причина этого заключалась отнюдь не в наступившем финансовом кризисе, а в отсутствии самой содержательной идеи, как продолжить проект. Подобное прекращение нацпроекта породило не только разочарования, но и поставило вузопобедители в сложные условия: многие создали новые исследовательские и образовательные центры, которые теперь нужно было либо закрывать, либо поддерживать из собственных средств.

Впрочем, опыт национального проекта был по-своему ценен и, несомненно, использовался при планировании очередного шага в 2009-м — конкурса национальных исследовательских университетов, в результате которого были выделены 12 лучших вузов (не считая федеральных университетов)<sup>3</sup>. Программа не лишена некоторых странностей (например, национальным исследовательским университетам было запрещено использовать выделенные средства собствен-

но на исследования), но в целом она стала не только логическим продолжением ранее обозначенной политической линии, но и некоторым шагом вперед: программа рассчитана уже не на два года, а на пять лет.

Обсуждение статуса и миссии сначала ведущих, затем инновационных, а позднее исследовательских и федеральных университетов (в дискуссиях используются также термины «университеты мирового класса»<sup>4</sup> и «университеты нового поколения») не дало ответа на главный вопрос: каким должен быть современный передовой университет, соответствующий новым критериям, и в каких направлениях он должен развиваться, чтобы оправдать то или иное высокое наименование.

Именно этому вопросу и будут посвящены наши дальнейшие рассуждения. В данном случае речь пойдет не об университетской системе в целом и не о реформах «сверху», а о принципах построения нового исследовательского университета с точки зрения его собственной университетской политики. Мы полагаем, что нынешние дискуссии о модернизации и инновациях страдают характерным недостатком: все разговоры начинаются с того, что необходимо найти субъект преобразований, но тут же сводятся к обсуждению общих процессов, еще через минуту утыкаясь в проблемы политической власти и недееспособных чиновников, то есть почти сразу заходят в тупик. Мы же будем исходить из того, что объектом деятельности лучше всего сделать самого себя (свою организацию), а уже изменяя себя, пытаться влиять на более общие процессы.

Говоря о *принципах* построения нового университета, мы будем иметь в виду не общие ценности (идеальные стандарты), но основные установки внутренней политики университета, императивы к практическому действию (ранее это определялось нами как «принципы действия»). В отличие от идеаль-

ных моделей, они в гораздо большей степени соответствуют понятию «*векторные стратегии*», представляя собой пучок открытых направлений, по которым организуется целенаправленное продвижение. При разработке векторной стратегии задается не конечное состояние, которого необходимо достичь по завершении целенаправленных действий, а траектория первоначального движения, которая подвергается постоянной корректировке по мере продвижения вперед<sup>5</sup>.

Итак, для того чтобы построить университет нового поколения, на наш взгляд, нужно последовательно реализовать как минимум пять ключевых принципов, которые определяют стратегические векторы развития университета и предполагают основательное изменение его организационных механизмов. Все они исходят из ключевой посылки, что университет должен превращаться из замкнутой профессиональной системы в разомкнутую, не только меняющую формы своей деятельности, но преобразующую собственное ядро и открывающуюся для других внешних сред, создавая дополнительные стимулы для своего развития. К данным принципам относятся:

- отказ от жестких образовательных стандартов в пользу непрерывных образовательных инноваций;
- преобразование учебного заведения в исследовательский университет;
- смещение приоритетов от поддержания функциональности к вложениям в человеческий капитал;
- переход от региональной замкнутости к включению в международные сетевые профессиональные сообщества;
- превращение «башни из слоновой кости» в центр притяжения разнородных внеуниверситетских сил.

Организационные формы реализации указанных принципов мы продемонстрируем на конкретном опыте Национального исследо-

вательского университета — Высшей школы экономики (НИУ-ВШЭ)<sup>6</sup>. Причем речь пойдет не о будущих планах, а преимущественно о том, что уже практически делается с большим или меньшим успехом. Университет, несомненно, имеет свою специфику, развивая весь спектр экономических, социальных и отчасти математических и информационных направлений, но не имея естественных и технических наук. Тем не менее, обращаясь к конкретному опыту построения векторной стратегии, мы надеемся выйти и на некоторые общезначимые принципы действия.

### **От жестких стандартов к непрерывным образовательным инновациям**

Этот принцип содержит в себе серьезное противоречие. Дело в том, что учебный процесс по своей сути достаточно ригидный или, по крайней мере, обладает большой инерцией. Его нельзя менять постоянно, если хочешь достичь какого-нибудь контролируемого результата. Добавим к этому естественные сложности любых инновационных процессов, неизбежные организационные трудности и нарастающую усталость коллектива от постоянных преобразований. И тем не менее образовательный процесс должен во все большей степени открываться для внутренних изменений.

Мы затронем несколько конкретных направлений, где применяется данный принцип, и начнем с проблемы образовательных стандартов. Национальным исследовательским и федеральным университетам официально дозволено разрабатывать собственные образовательные стандарты. Здесь кроется некий парадокс: только что завершена разработка Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) третьего поколения, они даже еще не введены, а уже от ведущих вузов ожидается их преобразование. Добавим, что именно ведущие вузы (как бы они ни назывались) и разрабатывали

эти стандарты, от которых они теперь могут (или должны?) отказаться.

Впрочем, данный парадокс во многом оказывается мнимым, если обратиться к сути ФГОС: они разрабатываются ведущими вузами, но преимущественно не для самих себя, а для тех, кто нуждается в некоей планке, до которой необходимо дотянуться, чтобы пройти очередную комплексную проверку Рособнадзора. Самим же ведущим вузам вряд ли нужны такие стандарты, чтобы поддерживать качество образования, каковое и без того должно быть на достаточной высоте.

### “Число дисциплин должно уменьшаться, а их продолжительность — расти, чтобы предоставить студентам возможность для надлежащего разбега”.

Что же может означать сегодня разработка вузом собственных образовательных стандартов? Официальных предписаний на сей счет пока не поступало, приходится думать самим. На наш взгляд, здесь следует реализовать следующие направления:

- укрупнение учебных дисциплин;
- индивидуализация учебных планов;
- изменение подхода к преподаванию непрофильных дисциплин;
- развитие исследовательской составляющей.

Кратко прокомментируем эти направления. Первая проблема заключается в том, что наши учебные планы по-прежнему изобилуют дисциплинами малой продолжительности, которую пытаются компенсировать повышенной интенсивностью подачи материала. В результате студенты не успевают освоить (тем более осознать) содержание этих предметов, они перегружены отчетностью в рамках промежуточного и итогового контроля, пытаясь справиться с этой задачей путем списывания и плагиата, что дополнительно снижает конечную результативность

процесса. При подготовке новых учебных планов мы исходим из того, что число дисциплин должно уменьшаться, а их продолжительность — расти, чтобы предоставить студентам возможность для надлежащего разбега. В качестве ориентира желательно выйти на общую численность в 35–40 учебных дисциплин в бакалавриате и 12–14 учебных дисциплин в магистратуре. (Стоит добавить, что в магистратуре НИУ-ВШЭ этот рубеж уже достигнут.)

Второй недостаток наших рабочих учебных планов — их чрезмерная обязательность,

безальтернативность, вызванная слишком узким пониманием системы пререквизитов и чрезвычайно широким пониманием минимального набора знаний, которые совершенно необходимо «передать» студенту, чтобы вырастить из него высококвалифицированного специалиста. Здесь основным вектором следует считать *индивидуализацию учебных планов*, которая позволяет студенту самостоятельно выстраивать свою образовательную траекторию (при всех возможных издержках). Индивидуализация учебных планов предполагает:

- резкое сокращение числа обязательных дисциплин;
- выбор дисциплин не только из фиксированных альтернатив, но и из широкого пула элективных дисциплин;
- возможность выбора дисциплин из других программ и факультетов;
- переход к системе более гибких специализаций.

*Сокращение числа обязательных дисциплин* означает серьезный пересмотр того, что понимается под ядром данного направле-

ния. Сегодня к жесткому ядру (обязательно-му для всех студентов данного направления) готовы относить от полутора до двух десятков учебных предметов, и государственные стандарты третьего поколения в этом отношении продвинулись не слишком далеко. Последовательное проведение принципа индивидуализации означает, что многое из прежнего обязательного набора должно быть переведено в статус электива. А это связано с ломкой устоявшихся представлений о способах подготовки специалистов и о заведомо приниженном статусе

Зона студенческого выбора также может расширяться за счет дисциплин, взятых из других программ и других факультетов. Такая система уже введена в магистратуре НИУ ВШЭ, где определенное число кредитов, полученных за дисциплины других программ и других факультетов, засчитывается студентам в рамках основной программы.

Сложный вопрос связан с преподаванием *непрофильных/нетитульных дисциплин* (например, социальных и гуманитарных) на разных факультетах. Сейчас многие из этих дисциплин читаются на обязательной основе.

### **“Студентам вполне может быть позволено выбирать из широкого пула дисциплин и самостоятельно выстраивать содержательные связи между ними”.**

элективных дисциплин, сопряженном с необходимостью бороться за студенческий контингент.

Кроме расширения свободы студенческого выбора, индивидуализация планов означает постоянную гибкую корректировку учебного процесса, связанную с тем, что какие-то учебные дисциплины периодически выпадают из поля выбора и замещаются новыми. В результате преподавательский состав также вынужден не стоять на месте.

Модели индивидуализации учебных планов могут быть разными. В рамках направлений, где более важную роль играет система пререквизитов (например, направления с повышенным содержанием математики), выбор в большей степени осуществляется из неких содержательных связей, или дисциплинарных линеек. Но в тех случаях, когда вопрос о пререквизитах стоит не столь остро (например, в социальных и гуманитарных науках), студентам вполне может быть позволено выбирать из широкого пула дисциплин и самостоятельно выстраивать подобные содержательные связи.

В большинстве случаев речь идет о «кратких курсах», неких общих введениях, не дающих целостного представления о предмете и лишенных инструментальной составляющей. В результате эти дисциплины крайне поверхностно осваиваются и быстро забываются. Как студенты, так и преподаватели взаимно не заинтересованы в подобных дисциплинах, а факультеты при случае стараются от них избавиться.

Мы полагаем, что любая университетская программа должна содержать широкий спектр социальных и гуманитарных предметов, преподаваемых в достаточно большом объеме. Однако принципы их организации могут быть изменены. Например, в НИУ-ВШЭ сегодня обсуждается следующая модель. Большая часть этих дисциплин переводится из обязательных в элективы, но при этом серьезно увеличивается их продолжительность (например, от стандартного семестра до полного учебного года). И главное, программы этих непрофильных дисциплин становятся комплексными, тем самым давая более целостное представление о предмете,

включая инструментальные составляющие. Это означает, что студентам предлагается не только общая теория, но и более частные разделы, связанные со спецификой данного направления обучения, а также исследовательские методы, что позволит если и не пользоваться ими профессионально, то по крайней мере понимать, как данная дисциплина производит свое особое знание.

Статус электива будет означать, что данную дисциплину прослушают не все, и многих это смущает. Зато на нее придут наиболее мотивированные студенты, которые сами ее выбрали, что, в свою очередь, повысит и мотивацию преподавателей. А конкуренция за лучших студентов заставит лучше адаптировать содержание дисциплин к потребностям данного факультета/отделения.

Наконец, должна расширяться *исследовательская составляющая* учебных планов. Причем не только в магистратуре, где она призвана стать стержнем всего образовательного процесса, но и в бакалавриате. Уже с первого курса здесь могут появляться профориентационные дисциплины, обучающие базовым навыкам академической и, шире, исследовательской работы — поиску и обработке разнородной информации, написанию текстов, презентации полученных результатов и т. п. В рабочих учебных планах должны появляться научно-исследовательские семинары — не только в виде ритуальной строки, а в виде регулярных аудиторных занятий, выстроенных по отдельным программам. Особую роль такие семинары призваны играть в магистратуре, где весь процесс ориентирован на подготовку магистерской диссертации — итоговой самостоятельной исследовательской работы студента.

И еще один пресловутый вопрос: как стимулировать инновации «снизу»? Поскольку без такого движения осуществляемые «сверху» реформы не находят достаточного подкрепления на университетском уровне,

а многие интересные начинания лучших преподавателей остаются неизвестными, не выходя за порог кафедры или даже аудитории.

Для *поддержки образовательных инноваций* требуются специальные механизмы. В НИУ-ВШЭ в качестве такого механизма используется долгосрочная программа «Фонд образовательных инноваций», где на конкурсной основе выявляются лучшие образовательные практики и стимулируются новые разработки и проекты. Их спектр весьма широк, включая разработку и реализацию новых методик научно-исследовательских семинаров и моделей организации самостоятельной работы студентов; нетрадиционные формы организации семинарских занятий и проектов дистанционной поддержки образовательных программ; преподавание учебных дисциплин на английском языке и обучение академическим навыкам; предложение концепций новых образовательных практикумов, предполагающих применение инструментальных методов в исследовательской и проектной работе, и организация видеозаписи учебных дисциплин для их публикации на корпоративном и образовательном порталах университета. К этому открытому списку периодически добавляются новые конкурсы, цель которых поддержать инновационную активность и распространить информацию о лучших практиках по всему университету.

### От учебного заведения к исследовательскому университету

Статус исследовательского университета подразумевает в основе своей весьма простое (по формулировке, не по исполнению) условие: абсолютное большинство преподавателей университета должны систематически заниматься исследовательской или иной проектной работой. Это позволяет преподавателям не ограничиваться лишь традиционным занятием — передавать накопленные знания,

но постоянно вводить в учебный процесс результаты новых исследовательских разработок. С точки зрения организации учебного процесса это означает создание таких форм, которые расширяют исследовательские компоненты в работе каждого студента.

Заставить кого-либо заниматься исследованиями нельзя, но можно создать системы *селективных стимулов* для преподавателей, побуждающие отводить больше времени на такого рода занятия. При этом рассчитывать на внешние (западные и российские) фонды, как это делалось в 1990-е, уже практически не

исследовательскую деятельность преподавателей и предоставляет исследовательские гранты.

Среди самых простых, но в то же время массовых инструментов следует указать *академическую надбавку* первого уровня, которая выдается преподавателям автоматически (без дополнительных специальных решений) на двенадцать месяцев за наличие определенного числа публикаций (существует стандартная шкала балльной оценки этих публикаций). Здесь даже не оценивается качество и характер публикаций, достаточно самой публикационной активности.

### **“В научно-учебных лабораториях наряду с профессорами и доцентами работают студенты старших курсов как бакалавриата, так и магистратуры и аспиранты”.**

приходится. Многие из них прекратили свою деятельность по поддержке исследователей, а масштаб деятельности оставшихся слишком далек от того, чтобы решить поставленную задачу. Вот почему, продолжая работу по привлечению внешних средств из благотворительных фондов, университет должен формировать собственные фонды и реализовывать собственную политику.

Например, в Высшей школе экономики на этом направлении создано две крупные программы. Первая из них связана с реализацией (начиная с 2008 года) правительственной программы фундаментальных исследований. Из соответствующего фонда Центра фундаментальных исследований выделяются средства на проекты научных институтов и лабораторий, работающих по приоритетной и перспективной тематике. Число этих тем в масштабах всего университета приближается к ста наименованиям.

Параллельно существует созданная еще в 2004-м на основе внебюджетных средств университета программа «Научный фонд», которая обеспечивает академические надбавки за

Размер вознаграждения и срок его выплаты удваиваются при академической надбавке второго уровня, которая присваивается за вклад в научную репутацию университета. В этом случае речь идет уже не о количестве, а о качестве публикаций, которое оценивается независимыми экспертами. Такую же надбавку с 2010 года можно получить за публикацию статьи в международном реферируемом журнале определенного уровня.

Кроме того, из Научного фонда на конкурсной основе выдаются исследовательские гранты сроком на один год, которые позволяют самостоятельно работать над той или иной темой. Всячески поддерживается и одобряется также подача заявок в Российский фонд фундаментальных исследований и Российский гуманитарный научный фонд, поскольку подобная активность в настоящее время не слишком высока. При получении гранта из этих фондов университет может удвоить его сумму из собственных средств.

Важно стимулировать научные контакты и поездки на конференции и семинары. Для этого существуют специальные программы

*travel-грантов*, которые также финансируются на конкурсной основе из Научного фонда и из средств фондов факультетов.

Отдельный вопрос связан с вовлечением в исследовательскую деятельность *студентов и аспирантов*. Для этого проводится особый конкурс Научного фонда под названием «Учитель — ученики», в рамках которого выдаются двухлетние коллективные гранты на исследования, где в качестве обязательного условия участвуют студенты под научным руководством признанного специалиста. В университете также материально поощряются научные руководители успешно защитившихся аспирантов.

Возникают и более сложные организационные формы. С 2005-го в университете создаются научно-учебные лаборатории (есть уже 20 таких лабораторий), которые построены по принципу «неадминистративной вертикали», то есть наряду с профессорами и доцентами в них работают студенты старших курсов как бакалавриата, так и магистратуры и аспиранты. Причем молодежь используется не «на подхвате», а оформляется в качестве постоянных сотрудников, участвующих в коллективных исследовательских проектах или ведущих самостоятельные мини-проекты.

Само по себе выделение материальных ресурсов, разумеется, не может радикально изменить ситуацию в исследовательской области. Но специальные схемы их расходования, порождающие селективные стимулы, постепенно запускают механизм благоприятного отбора.

Добавим, что расширение возможностей для преподавателя-исследователя не отменяет необходимости предъявлять некие *базовые требования* ко всем преподавателям. С 2009 года в НИУ-ВШЭ требование ежегодных публикаций включено в стандартный трудовой договор преподавателя (за исключением военной кафедры и кафедры физического

воспитания), и этот параметр рассматривается как один из основных при выдвижении преподавателя на очередной конкурс.

Высшая школа экономики, как и другие вузы подобного профиля, не нуждается в сложном и дорогостоящем техническом оборудовании. Однако это не означает, что техническая составляющая здесь отсутствует. Принципиальную роль в области экономических и социальных исследований выполняют *информационные базы*. Их создание и развитие или закупка требуют солидных средств и изрядных усилий.

Так, по решению соответствующего совета из профильных специалистов Высшая школа экономики ежегодно закупает международные базы данных (*Bloomberg, Reuter* и др.). Исследовательские подразделения университета проводят собственную работу (в том числе с привлечением сторонних организаций), получая новые данные и осуществляя около десятка ежегодных мониторингов — поведения домохозяйств и предприятий, институтов гражданского общества. Среди прочего университет поддерживает единственную в России базу национальных панельных обследований домохозяйств, построенную по международным стандартам, — Российский мониторинг экономического поведения и здоровья населения (РМЭЗ).

В конце 2009-го в Высшую школу экономики переведен Единый архив социологических данных, созданный десятилетие назад Независимым институтом социальной политики. Теперь он представляет собой Единый архив экономических и социологических данных ВШЭ, цель которого накапливать эмпирические массивы и делать их доступными для широкого профессионального сообщества и обучающихся.

Высшая школа экономики занимает лидирующие позиции среди российских университетов по закупке *лицензионных электронных*



*библиотечных баз* (в корпоративном доступе их уже 37), позволяющих в режиме онлайн получить доступ практически ко всем ведущим периодическим изданиям.

Во всех этих случаях речь идет о конкретных инструментах и механизмах, призванных обеспечивать переход к исследовательскому университету, не ограничиваясь традиционными рассуждениями о необходимости органического соединения образования и науки.

### **От поддержания функциональности к вложениям в человеческий капитал**

Сколько бы ни говорили о важности инфраструктурного обеспечения деятельности университета, его основной капитал, безусловно, составляют преподаватели и сотрудники. Именно поэтому наиболее эффективны в данном случае не инвестиции в здания и сооружения (каковые, конечно, тоже необходимы), но вложения в человеческий капитал.

Мы уже затрагивали эту тему в связи с селективными стимулами к исследовательской работе, но это лишь один из ее аспектов. Фундаментальная задача университета — переход от базового контракта с преподавателем, создающего минимально необходимые условия для нормального исполнения служебных обязанностей, к так называемому *эффективному контракту*<sup>7</sup>, позволяющему не прибегать к работе по совместительству и сосредоточиться на основной профессиональной (образовательной и исследовательской) деятельности. Разумеется, это требует специальной политики по концентрации и расходованию университетских ресурсов.

Как альтернатива повышению оплаты труда рассматривается *снижение учебной нагрузки* преподавателей, что позволяет им уделять больше времени подготовке к занятиям и творческой исследовательской активности. Для этого в 2009 году в Высшей школе экономики введены творческие отпуска для

исследовательской работы с сохранением заработной платы. Чтобы помочь преподавателям вести учебные дисциплины, на курсовой основе привлекаются оплачиваемые ассистенты, которые освобождают ведущих преподавателей от большого количества рутинной работы. На одну четверть снижена нормативная учебная нагрузка определенных категорий молодых преподавателей, в наибольшей степени страдающих от чрезмерной аудиторной нагрузки. Все эти меры призваны хотя бы частично облегчить преподавательский труд и дополнить базовые и селективные материальные стимулы.

Одной из важных инвестиций в человеческий капитал выступает *повышение квалификации преподавателей и сотрудников*, что вряд ли требует дополнительных обоснований. В НИУ-ВШЭ создан особый Центр повышения квалификации, который реализует множество специальных программ. Среди них, помимо программ по отдельным профессиональным направлениям, упомянем следующие:

- использование электронных библиотечных ресурсов;
- развитие академических навыков: подготовка статьи для публикации в международном реферируемом журнале;
- работа с базами количественных и качественных данных;
- изучение иностранных языков;
- освоение различных компьютерных программ.

Спектр программ постоянно расширяется, позволяя преподавателям регулярно совершенствовать свои навыки и приобретать новые профессиональные компетенции.

Наконец, необходимо заботиться об *обновлении преподавательского состава*. Наиболее сложная проблема — это привлечь и удержать молодые кадры в условиях, когда рынок предлагает более благоприятные в материальном и карьерном отношении возможности.

В этих целях в Высшей школе экономики создана специальная программа кадрового резерва (формальное название — «группы высокого профессионального потенциала»), которая включает следующие категории молодых преподавателей:

- новые преподаватели, пришедшие на работу в университет на полную ставку;
- будущие профессора — молодые перспективные кандидаты наук;
- будущие преподаватели — старшие студенты и аспиранты, которые уже привлекаются для самостоятельной преподавательской деятельности или для ассистирования преподавателям.

Первые две категории преподавателей в течение двух лет получают поддержку в виде так называемых стартовых грантов, позволяющих им закрепиться в академической среде и выйти на новый профессиональный уровень, чтобы в дальнейшем успешно конкурировать со старшими и более титулованными коллегами. Для всех категорий устраиваются специальные тренинговые программы и курсы проектов.

Таким образом, говоря о вложениях в человеческий капитал, мы должны иметь в виду не столько повышение оплаты труда (что тоже необходимо), сколько селективные стимулы и механизмы, создающие условия для благоприятного кадрового отбора.

### **От региональной замкнутости к международным сетевым сообществам**

Сегодня нельзя всерьез говорить об исследовательском университете или университете нового поколения, не ставя вопрос о последовательной *интернационализации образовательных программ* и о включении университета в глобальное образовательное и исследовательское пространство<sup>8</sup>.

Несколько лет назад, обследовав 20 ведущих российских вузов и просчитав их дости-

жения по оригинальной методологии, мы пришли к заключению, что они находятся примерно на полпути к реализации базовых требований Болонского процесса. Так, магистерские программы разрабатывались по минимуму, а академическая мобильность студентов и преподавателей оставалась явно недостаточной<sup>9</sup>. Про основную же часть вузов говорить не приходилось. Формально этот процесс ускорился с официальным введением двухуровневой системы высшего профессионального образования, которая предписывала формировать учебные программы, хотя бы по структуре сопоставимые с программами международных университетов, и позволяла достроить образовательные траектории российских студентов.

В Высшей школе экономики еще до введения в 2007 году нового закона о двухуровневом образовании активно разрабатывались *магистерские программы* (к 2010-му их число достигло 60). В 2010 году прием на бюджетные места в магистратуру университета в Москве сравнивается с приемом на бюджетные места в бакалавриат. При этом около половины поступающих приходят из других российских вузов, а 30 проц. абитуриентов меняют направление обучения. Для поддержки упомянутых категорий открыто специальное бесплатное подготовительное отделение.

Тем не менее установить структурное соответствие учебных программ — не самая сложная задача на пути интернационализации, особенно если дело касается не выезда российских учащихся за рубеж, а приезда в Россию иностранных студентов. Второй шаг — это совместные с зарубежными университетами программы двойных дипломов. Однако он тоже в основном предназначен для импорта, а не экспорта образовательных услуг<sup>10</sup>. Для того чтобы перенаправить в Россию часть глобального потока студентов, большинство из которых не знают и не будут знать русского языка, нет никакой альтерна-

тивы развитию образовательных программ, преподаваемых на английском языке.

Приступая к этому третьему шагу, можно решиться на создание специальных программ для иностранных студентов (пример такой успешной программы представлен, например, Европейским университетом в Санкт-Петербурге). Но более глубоким по своим последствиям для университета и для изменения его академической среды следует признать другой путь: когда иностранные студенты приезжают для получения диплома или для включенного обучения совместно с российскими студентами. Тем самым не создаются специальные анклавы для иностранцев, а переводятся на международные рельсы основные образовательные программы, содержание которых должно меняться, приближаясь к распространенным международным образцам.

Этот нелегкий и, безусловно, длительный процесс должен сопровождаться постепенным вхождением университета в международное профессиональное сообщество, что сопряжено не только с выполнением структурных требований международного стандарта, но и с существенным расширением масштабов академической мобильности — и студентов, и преподавателей. Необходимо не только проводить международные научные конференции, но и включать российских исследователей в международные сетевые проекты; не просто приглашать зарубежных ученых и преподавателей, чтобы они прочитали курс лекций, но нанимать их на длительные контракты или на постоянную работу.

В этой связи упомянем еще одну программу Высшей школы экономики, которая в течение четырех лет выходит на международный рынок труда, объявляя открытый конкурс по приглашению на постоянную работу экономистов с международной степенью *PhD*. После двухступенчатого отбора из десятков кандидатов со всего мира, ежегодно

в университет принимаются несколько человек на условиях особого контракта. Добавим, что с 2010 года эта практика распространилась на специалистов по социологии и менеджменту. То обстоятельство, что в университет приходят носители иного академического опыта, должно содействовать реальному процессу интернационализации.

### От «башни из слоновой кости» к центру стратегических партнерств

Изначальная идея университета в классическом понимании представляет его как сообщество профессоров и центр неутилитарного знания. Университетское ядро составляет высокообразованное и в то же время относительно замкнутое сообщество с развитыми нормами академической этики и стандартными процедурами, которые в немалой степени выполняют охранительную функцию, защищая данное сообщество и представляемые им дисциплины от чужаков и неофитов.

Сегодня подобные представления во многом сохраняются в профессиональной среде, но привычная модель меняется на глазах, преодолевая узкопрофессиональные границы. Современный университет давно утратил функцию главного производителя знания и монополию на образовательные программы. Для того чтобы быть успешным в нынешней, очень динамичной ситуации, университет должен эффективно взаимодействовать с внешними, неакадемическими средами. Если же университет претендует на большее — на роль культурного центра, медиатора по отношению к этим внешним средам, интегрирующим их разные возможности, — он тем более должен быть *открытым* тому, что строится по иным, неуниверситетским правилам.

Это не означает, что университет утрачивает свою автономию, полностью переключается на производство утилитаристского знания «на потребу дня» и превращается в обслуживающий инструмент по отношению

к рынку труда, сфере новых технологий и т. д. Университет должен взаимодействовать с различными практическими сферами, не теряя собственной автономии. Подобное состояние было названо экономсоциологом Питером Эвансом «укорененной» или «встроенной» автономией (*embedded autonomy*)<sup>11</sup>.

С организационной же точки зрения реализация такой программы, имеющей целью построение системы взаимодействия с внешними средами, означает формирование сложной гетерогенной структуры самого университета, втягивающего в себя элементы, изоморфные элементам этих сред<sup>12</sup>. Такие структурные элементы должны формироваться в рамках *стратегических партнерств* с внешними организациями, заинтересованными в образовательных программах университета, в его исследовательских разработках и консультационных услугах.

Как подобная задача может быть решена на практике? Вновь приведем пример из опыта Высшей школы экономики, где на протяжении последних пяти лет на основе испытанной еще в советский период практики Московского физико-технического института (МФТИ) создаются так называемые *базовые кафедры* для привлечения в университет практиков. В отличие от МФТИ, речь идет не об академических институтах, а о ведущих хозяйственных корпорациях и органах государственной власти. В рамках базовых кафедр сотрудники корпораций и госучреждений вовлекаются в учебный процесс, читая регулярные курсы, проводя консультации и мастер-классы. Они также отбирают студентов для производственной практики, а лучшим из них предлагают участвовать в реальных практических проектах уже на своих площадках.

Новым шагом в этом направлении стало создание в НИУ-ВШЭ *проектно-учебных групп и лабораторий*, организованных, так же как и научно-учебные лаборатории, по принципу «неадминистративной иерархии» с обязательным участием студентов на постоянной основе. Отличие же их заключается в том, что они реализуют проекты более прикладного характера, по крайней мере часть которых имеет внешних заказчиков из другой, неакадемической, среды и софинансируется этими заказчиками. Подобная деятельность направлена на то, чтобы вовлекать преподавателей и студентов в практические проекты и создавать на площадках университета и партнерских площадках новые возможности, которые делают университет и его выпускников конкурентоспособными на самых разных рынках.

Наконец, университет должен стать организацией, активно производящей наряду с сугубо профессиональным предметным знанием новое знание для внешних сред. Для этого требуется активная аналитическая поддержка и экспертиза реформ, проводимых органами государственной власти разных уровней; развитие консультационных услуг, специальных образовательных и исследовательских программ для хозяйственных корпораций и деловых ассоциаций; опережающее развитие программ дополнительного профессионального образования, гибко подстраивающегося под платежеспособный спрос; организация многочисленных университетских площадок для публичных экспертных обсуждений. Все эти меры призваны сделать университет более открытым и превратить его из привычной «башни из слоновой кости» в сложный и гетерогенный центр множественных стратегических партнерств. ■

**ПРИМЕЧАНИЯ** <sup>1</sup> *Строговецкая Е.В.* Идея и миссия современного университета // Вопросы образования. 2009. № 4. С. 67–81.

<sup>2</sup> *Mohrman K., Ma W., Baker D.* The Research University in Transition: The Emerging Global Model // Higher Education Policy. 2008. No. 21. P. 5–27.

<sup>3</sup> Мы не рассматриваем здесь опыт создания федеральных университетов. Они выделяются на основе политико-территориальных принципов как своего рода головные вузы соответствующих регионов. В перспективе они, видимо, будут созданы в каждом субъекте Федерации, но никакого прорыва от них, за редкими исключениями, ждать не приходится, поскольку они создаются не как инновационные, а как территориально стабилизирующие институты. Единственная интрига здесь кроется в том, кого с кем в итоге объединят.

<sup>4</sup> *Салми Д., Фрумлин И.Д.* Российские вузы в конкуренции университетов мирового класса // Вопросы образования. 2007. № 1. С. 5–45.

<sup>5</sup> Подробнее о модельных и векторных стратегиях см.: *Радаев В.В.* Экономическая социология. М.: ГУ-ВШЭ, 2008 (2005). Гл. 3.

<sup>6</sup> Подробнее об инновациях в образовательном процессе Высшей школе экономики см., напр.: *Университетские инновации: Опыт Высшей школы экономики* / Под ред. Я.И. Кузьминова. М.: Изд. дом ГУ-ВШЭ, 2006. С. 213–222; *Радаев В.В.* Новые формы организации учебного процесса (на примере ГУ-ВШЭ) // Вопросы образования. 2006. № 1. С. 328–346; *Он же.* Высшая школа экономики –

университет с новым «генетическим кодом» // Вопросы статистики. 2008. № 10. С. 69–74.

<sup>7</sup> *Образование и общество: готова ли Россия инвестировать в будущее: Доклад Общественной палаты РФ.* М., 2007. В программе развития ВШЭ эффективный контракт подразумевает со стороны университета создание возможностей для получения сотрудником совокупного дохода в университете на уровне внешних конкурентных рынков труда, а также дополнительных компетенций, а со стороны сотрудника – активную исследовательскую работу или работу в практических проектах.

<sup>8</sup> См.: «Мягкий путь» вхождения российских вузов в Болонский процесс. М.: Олма-Пресс, 2005.

<sup>9</sup> Подробнее см.: *Муратова Ю.Р., Радаев В.В.* Оценка включенности группы российских вузов в Болонский процесс / Н.Л. Титова (отв. ред.). Стратегии развития российских вузов: Ответы на новые вызовы. М.: ГУ-ВШЭ, 2008. С. 119–161; *Он же.* На поддороге к будущему: оценка включенности группы российских вузов в Болонский процесс // Вопросы образования. 2007. № 1. С. 178–198.

<sup>10</sup> *Филиппов В.М.* Образование на экспорт, или Как завоевать глобальный рынок // Качество образования. 2010. № 1–2. С. 16–23.

<sup>11</sup> *Evans P. B.* Embedded Autonomy. Berkeley: Univ. of California Press, 1995.

<sup>12</sup> *Barnett R.* Realizing the University in an Age of Supercomplexity. Buckingham: Open Univ. Press, 1999. P. 97.