

Федеральное государственное бюджетное учреждение науки
Институт философии и права Сибирского отделения Российской
академии наук

На правах рукописи

Петров Владимир Валерьевич

**Развитие университетских систем
в условиях социокультурных трансформаций**

5.7.7. Социальная и политическая философия

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени
доктора философских наук

Научный консультант:
доктор философских наук, профессор
Диев Владимир Серафимович

Новосибирск – 2023

Оглавление

Введение.....	4
Глава 1. Университетские системы в зарубежной традиции: становление и развитие идеи университета.....	34
1.1. Генезис университетских систем в Европе: базовые принципы и модели.....	35
1.2. Университеты нового поколения в пространстве социальных отношений современного общества.....	55
1.3. Социокультурные характеристики систем организации университетского образования: опыт Великобритании, Германии и Франции.....	79
Глава 2. Отечественные университетские системы: предпосылки возникновения и траектория развития.....	114
2.1. Базовые основания формирования постиндустриальной модели российских университетов.....	114
2.2. Университет в условиях глобализационных преобразований: концептуальная вариативность развития.....	133
2.3. «Третья миссия» отечественных университетских систем: региональный аспект.....	154
Глава 3. Социокультурная обусловленность современных процессов развития университетских систем.....	184
3.1. Трансформация современного общества: специфика и влияние на развитие университетских систем.....	185
3.2. Формирование «концентрации талантов» в университетских системах как базовое основание воспроизводства социального потенциала.....	212
3.3. Образовательная политика в условиях виртуализации образовательного пространства: перспективы развития университетских систем.....	276

Заключение.....	315
Список литературы.....	333
Приложения.....	377

Введение

Актуальность темы исследования

В современных развитых обществах преемственность поколений во многом задается социальным институтом образования. Подготовка специалистов в высшей школе традиционно связана с теми профессиональными занятиями, которые требуют от своих исполнителей квалификации высокого уровня. Общество как организационная форма воспроизводства социальности определяет требования к системе образования, но развитие образования в качестве одного из значимых социальных институтов невозможно без глубокого философского анализа универсальных законов строения и функционирования общества, что особенно остро проявляется при смене цивилизационных ориентиров.

В условиях системных трансформаций отечественная система образования столкнулась с рядом существенных проблем, обусловленных переходом социума к новой ступени своего развития, что оказало влияние на требования, предъявляемые к ней со стороны всех акторов образовательного процесса.

Под влиянием произошедших глобализационных преобразований, направленных на унификацию национальных образовательных систем, только за последние двадцать лет было принято большое количество реформаторских решений, существенно изменивших вектор развития российского образования на всех его уровнях: попытка перехода на Болонскую систему, принятие закона «Об образовании в Российской Федерации», директивные решения о создании национальных исследовательских, федеральных, опорных и других типов университетов, реализация программ «5-100-2020» («Проект ТОП-100»), «Приоритет – 2030», разделение университетов по категориям и уровням финансирования¹ и т.д. Однако обозначенные решения не достигли заявленной

¹ Аблажей А. М., Гордиенко А. А., Дидикин А. Б., Петров В. В. Реформируемая наука: монография. Новосибирск: Манускрипт, 2018. 366 с.; Петров В. В. Идентичность российской образовательной системы: ретроспектива институциональных трансформаций // Философия образования. 2019. Т. 19, № 2. С. 5–19; Петров В. В. Развитие университетских систем в

цели, а именно – существенного повышения конкурентоспособности отечественных университетов на мировом образовательном рынке. Косвенно это может подтверждаться позициями, занимаемыми российскими университетами в мировых рейтингах: за исключением единичных случаев они находятся на уровне не выше второй – третьей сотни².

Глубокие структурные изменения, произошедшие в национальных системах образования под влиянием глобализации, оставили серьезный отпечаток на развитии университетов: для них существование в прежнем, «классическом», виде неизбежно приводит к кардинальному сдвигу, что отмечается в трудах отечественных и зарубежных исследователей³.

Интенсивное развитие наукоемкого бизнеса способствует стремительному изменению рынка профессионального труда, для которого требуется подготовка высококвалифицированных специалистов нового уровня, в то время, как со стороны государственных структур к университету формируется запрос на помощь в решении социальных и экономических проблем, но ограничивается

обществе знания: положительные элементы прошлого опыта // Сибирский философский журнал. 2018. Т. 16, № 3. С. 100–112.

² QS Top Universities. URL: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2020> (дата обращения: 22.07.2020).

³ Виссема Й. Университет третьего поколения. М.: Олимп-Бизнес, 2016. 480 с.; Волков А. Е. Современный университетский регистр. Как изменить дизайн системы высшего образования в России // Сайт Московской школы управления «Сколково». URL: <https://trends.skolkovo.ru/2018/06/sovremennyiy-universitetskiy-registr-kakizmenit-dizayn-sistemyi-vyisshego-obrazovaniya-v-rossii/> (дата обращения: 12.12.2018); Головкин Н. В., Рузанкина Е. А. Предпринимательский университет: академический капитализм и многопользовательское управление // Власть. 2016. № 5. С. 67–74; Иглтон Т. Медленная смерть университета. URL: https://scepisis.net/library/id_3672.html (дата обращения: 14.01.2020); Институтская наука: Михаил Соколов о том, как становятся профессорами в Америке, Европе и России. URL: <https://theoryandpractice.ru/posts/8761-sokolov-euspb> (дата обращения: 20.02.2020); Кларк Б. Р. Создание предпринимательских университетов: организационные направления трансформации. М.: Изд. дом Гос. ун-та Высшей школы экономики, 2011. 237 с.; Ореховский П. А., Разумов В. И. Время карнавала: российская высшая школа и наука в эпоху постмодерна // Идеи и идеалы. 2020. Т. 12, № 3-1. С. 77–94; Ореховский П. А., Разумов В. И. Между иронией и трагедией (к дискуссии об образовании и науке в журнале «Идеи и идеалы») // Идеи и идеалы. 2021. Т. 13, № 2-1. С. 51–61; Разумов В. И. Ведущий вызов новейшей истории – осознать переход в новую реальность // Человек и общество в нестабильном мире: материалы междунар. науч.-практ. конференции. Омск, 2021. С. 11–15; Paulsen M. B., Perna L. (eds.). Higher Education: Handbook of Theory and Research. N. Y.: Springer, 2019. 663 p.

финансовая поддержка и достаточно жестко определяется дальнейшее направление развития, при этом исследовательская база научно-образовательных систем продуцирует новое знание со стремительно возрастающей скоростью, увеличивая количество направлений подготовки и новых междисциплинарных областей. В изменившихся социокультурных условиях университет прежней, классической, модели изначально нацеленный как институция на производство фундаментального знания, не отвечает запросам, предъявляемым социумом, и в первую очередь, оказывается не в состоянии выполнить задачу по сохранению социального потенциала общества, что приводит к необходимости пересмотра роли, цели и задач, реализуемых университетами. Для того чтобы составить прогноз относительно возможных результатов трансформации университетов, необходимо выявить факторы, обуславливающие успешность реализации той или иной модели в рамках национальных систем образования.

Актуальность исследования обусловлена следующими противоречиями: во-первых, между общественными трансформациями, обуславливающими изменение роли образования как социального института и выполнением им традиционных задач, таких как духовное и знаниевое становление личности, формирование компетенций у молодого поколения, межпоколенческая трансляция знаний; во-вторых, между участием образования в реализации потребности государства в сохранении и развитии социального потенциала общества и необходимостью выработки эффективных мер по его адаптации к динамичным изменениям, влекущими за собой кризис существующих моделей, в том числе и высшего образования; в-третьих, между попыткой преодоления кризиса в развитии модели высшего образования путем интеграции в международное образовательное пространство, переориентацией на европейскую и англо-саксонскую модели и спецификой их адаптации к российской образовательной политике.

Таким образом, происходящие изменения модели высшего образования в России, обусловленные глобальными процессами трансформации обществ, с

одной стороны являются предсказуемыми, а с другой – требуют проведения глубокого сравнительного анализа и изучения социокультурной специфики для обоснования модели, позволяющей сформировать адекватный ответ запросам социума и создать тем самым условия для сохранения и развития социального потенциала страны.

Проблема, на решение которой направлено данное исследование, может быть сформулирована следующим образом: с одной стороны, в условиях глобализационных преобразований требуется выстроить развитие отечественных университетских систем в соответствии с некоторой моделью, позволяющей сформировать адекватный ответ запросам социума и создать тем самым условия для сохранения и развития социального потенциала страны, но с другой стороны, отсутствует понимание, что может выступить в качестве основы данной модели в трансформирующихся обществах.

Термин «университетская система», применяемый нами в исследовании, – более широкое понятие, нежели термин «университет», особенно в отечественной традиции. Университетская система является технологическим воплощением реализуемой модели высшего образования. Фактически университетская система представляет собой структурное объединение компонентов, дающих возможность реализации научно-образовательного потенциала страны в рамках той идеи, которая будет определять уровень ее притязаний в развитии на ближайшие десятилетия, что обусловит требования к подготовке кадров, а также роль университета и высшего образования в обществе.

В качестве рабочего определения обозначим, что университетская система представляет собой комплекс упорядоченно взаимодействующих и взаимозависимых структур, образующих единое целое и позволяющих реализовать задачи образования как социального института в рамках социокультурно обусловленной модели.

Наиболее распространенным примером университетской системы в настоящее время является модель университета нового поколения, включающая в

себя образовательную структуру, которая осуществляет передачу знаний и технологий; научные структуры, занимающиеся производством фундаментального знания; экспериментально-производственные структуры, позволяющие выводить на региональный и глобальный рынки новые разработки и технологии. В некотором приближении в отечественных реалиях в качестве аналога этой модели мы можем рассматривать университеты, взаимодействующие с исследовательскими институтами Российской академии наук и промышленными организациями, но называть такое партнерство системой некорректно, так как здесь предполагается взаимодействие различных юридических лиц разной подведомственности. В западной традиции понятие «университетская система» часто может соотноситься с понятием «университет», поскольку университет является базой для производства фундаментального знания, осуществления трансфера знаний и технологий, внедрения результатов исследований.

Настоящее диссертационное исследование посвящено философскому исследованию основных тенденций развития университетских систем в условиях социокультурных трансформаций. Мы обращаемся непосредственно к университетским системам, потому что именно они выступают, по сути, «флагманом» как системы образования, так и науки в целом: как известно, ведущие университеты, выступая в качестве мощных центров продуцирования научного знания и трансфера технологий, являются катализаторами инновационного развития социума. Широкое университетское образование основывается на разработке и внедрении новых технологий, «работая на опережение», позволяет достигнуть профессионального уровня компетентности; ориентировано на передачу знаний (постоянно обновляющихся), овладение базовыми компетенциями (которые дают возможность по мере необходимости самостоятельно приобретать знания) и обучение в процессе создания новых знаний (за счет интеграции фундаментальной науки, образовательного процесса и

производства)⁴. Существенное изменение траектории университетского образования происходит в кризисные, переломные моменты жизни социума, когда дальнейшее развитие университетов по существующим схемам и моделям, прекрасно зарекомендовавшим себя на предыдущих исторических этапах, оказывается проблематичным в связи с невозможностью адекватно ответить на изменившиеся запросы общества. Однако университетские системы, хотя и обладают определенной степенью автономии, не могут развиваться «вне» национальных систем образования, которые «обслуживают» то или иное конкретное государство.

Отечественная система образования переживает серьезный кризис (являющийся следствием системного кризиса всего социума) в условиях значительного ослабления поддержки науки и образования со стороны государства. Этот кризис усугубляется кризисом мировой системы образования⁵, которая перешла к новой системе ценностей: ценностей информационной цивилизации, получившей название «информационное общество». Концепция

⁴ См. напр.: Петров В. В. Университет мирового класса: американская модель в российских условиях // «Третья миссия» университета в современной России: новации и интеллектуальные традиции: сборник науч. трудов V Сибирского философского семинара. Новосибирск: РИЦ Новосибирского гос. ун-та, 2016. С. 173–180; Петров В. В. «Треугольник Лаврентьева» в концепции «Тройной спирали» инновационного развития // Сибирский философский журнал. 2015. Т. 13, № 3. С. 56–62; Петров В. В. Идентичность российской образовательной системы: ретроспектива институциональных трансформаций // Философия образования. 2019. Т. 19, № 2. С. 5–19; Петров В. В. Организационная культура производства фундаментального знания в условиях системных трансформаций: российская специфика // Гуманитарный вектор. Серия: философия, культурология. 2016. Т. 11, вып. 2. С. 65–71; Петров В. В. Развитие университетских систем в обществе знания: положительные элементы прошлого опыта // Сибирский философский журнал. 2018. Т. 16, № 3. С. 100–112; Петров В. В. Региональная специфика развития вузовской науки в условиях глобализации // Профессиональное образование в современном мире. 2015. № 4 (19). С. 180–191; Петров В. В. Реиндустриализация в обществе риска: миссия университета // Философия образования. 2015. № 3 (60). С. 32–40; Петров В. В. Университет мирового класса: американская модель в российских условиях // «Третья миссия» университета в современной России: новации и интеллектуальные традиции. Новосибирск: Изд-во Новосибирского гос. ун-та, 2016. С. 173–180; Петров В. В. Университетская автономия и общегосударственная стратегия: сохранение баланса // Сибирский философский журнал. 2017. Т. 15, № 2. С. 123–136.

⁵ Михалев А. С. Кризис мировой образовательной системы. URL: http://www.miu.by/kaf_new/upload_files/science/Mikhalyov_IOT_1_2005.pdf (дата обращения: 23.11.2010).

«информационного общества» сформулирована еще в 1960-х годах в работах зарубежных исследователей, таких как Д. Белл, П. Дракер, Е. Масуда, А. Тоффлер, а также отечественных - В. Л. Иноземцева, А. И. Ракитова, Р. Ф. Абдеева и др.

Информатизация российского общества способствовала переосмыслению и новой интерпретации социокультурных смыслов и стереотипов деятельности в изменившихся общественно-политических и социально-экономических условиях. Формирование единой информационной системы (которая образовалась в результате слияния телекоммуникационной, компьютерно-электронной и аудиовизуальной техники) привело к необходимости создания национальных и глобальных информационных систем, пересмотру формата взаимодействия как внутри системы образования между ее уровнями, так и между образовательными и научными организациями.

Полное осмысление развития университетских систем в условиях смены ценностных установок и попыток внедрения новых подходов и технологий во всей системе образования требует общепhilosophического анализа теоретических предпосылок его развития. Философия позволяет проанализировать образовательный процесс как целостность, которая охватывает многообразие проявлений образования, все виды и уровни его развития в образовательном пространстве; обеспечивает системное видение образования как одного из решающих факторов социально-экономического и социально-культурного развития страны. Философский анализ поможет выделить задачи и определить структуру деятельности в развитии университетских систем. В контексте развития университетских систем важны переосмысление взаимодействия науки и образования современной социальной философией и выявление ключевых тенденций образовательной политики в этой области.

В данном исследовании предпринята попытка разработки понятийной конструкции и выявления концептуальных оснований модели развития университетов в трансформирующихся обществах, что позволит определить

форму, структуру и функции университетских систем на современном этапе отечественной социокультурной динамики, что будет способствовать выбору современных цивилизационных ориентиров развития и поиску путей решения проблемы модернизации. Работа проведена с учетом опыта развития зарубежной и отечественной социальной мысли и строится на основе учета исследовательских парадигм, конкурирующих в рамках предметного поля социальной философии. Результаты исследования имеют особое значение в условиях кризиса современного российского общества, мучительно ищущего свою социокультурную идентичность, стремящегося создать эффективную систему социальной организации.

Степень разработанности темы

Существует большое количество работ, содержащих анализ теоретико-методологических общих проблем образования в целом. Прежде всего следует выделить исследования В. А. Дмитриенко, Н. А. Князева, П. В. Копнина, Е. А. Мамчур, В. А. Мейдера, Б. О. Майера, Н. В. Наливайко, Н. Ф. Овчинникова, А. П. Огурцова, Н. С. Розова, В. В. Целищева, В. С. Швырева и ряда других авторов. Сущность и тенденции развития образования в условиях информационно-компьютерной революции, становления информационного общества и формирующегося общества знания исследуются в работах как зарубежных (Д. Белл, Дж. Вейценбаум, П. Дракер, М. Кастельс, М. Маклюэн, Е. Масуда, А. Тоффлер, Ф. Уэбстер), так и отечественных ученых (Р. Ф. Абдеев, В. В. Василькова, Л. А. Вербицкая, В. А. Иноземцев, А. И. Ракитов и др.), но собственно университетское образование рассматривается в работах названных авторов лишь фрагментарно.

В контексте социально-философского анализа проблемы формирования интеллектуальной зависимости от глобального сообщества в высшем образовании и вопросов становления национальных образовательных систем интерес представляют работы отечественных авторов (М. А. Абрамовой, И. А. Батаниной, М. В. Богуславского, Л. А. Василенко, В. П. Вахтерова, Е. Г. Водичева,

Е. В. Грунт, Г. В. Драча, Н. С. Ероховой, С. И. Зиновьева, В. А. Змеева, Г. М. Коджаспирова, А. А. Лавриковой, С. И. Макаровой, А. В. Меренкова, Я. Ю. Моисеенко, Е. А. Назаровой, Н. Г. Поповой, Л. А. Степашко, Н. В. Трубниковой, В. Г. Торосьяна, Е. Г. Филатовой, С. А. Шароновой, О. Е. Шумиловой и др.) и зарубежных исследователей (М. Врионидиса, К. Дамм, М. Сунарто, К. Лугма, М. Юмарик, Т.-Х. Чанга и т. д.), в которых выявляются тенденции развития высшего образования в целом в эпоху социокультурных трансформаций, но при этом отдельно университетское образование не выделяется.

Большое значение для нас имеют работы, в которых рассматриваются особенности знаниевой экономики, способствующей становлению отечественной системы образования: труды социологов З. Баумана, В. Бранского, Э. Гидденса, В. Иноземцева и т. д. Анализ проблем высшего образования проведен в работах Э. А. Азроянца, Е. В. Брызгалиной, В. С. Диева, В. А. Колесникова, В. А. Мейдера, Н. В. Наливайко, И. А. Пфаненштиля, Н. Л. Румянцевой, Л. А. Степашко, Т. Т. Тимофеева, С. И. Черных, М. Д. Щелкунова, Ю. В. Яковца и др., где определены важные аспекты развития российской системы образования в целом, но университетское образование приводится лишь в качестве отдельных примеров.

Обращаясь к развитию отечественных университетских систем, невозможно не затронуть проблемы современной образовательной политики России, которые исследуются в работах В. С. Аванесова, А. Е. Волкова, Е. Е. Вяземского, Б. С. Гершунского, В. С. Диева, С. В. Камашева, Я. И. Кузьмина, Е. В. Кудряшовой, Н. В. Наливайко, В. И. Панарина, В. А. Полякова, В. А. Садовниченко, О. Н. Смолина, В. Н. Филиппова и др. Большое значение для осмысления современной образовательной политики с позиции философии имеют исследования, посвященные российскому законодательству, регулиющему современное отечественное образование. Речь идет о работах не только

философов, но и юристов, политиков (Т. А. Арташкина, Е. В. Буслов, В. А. Грачев, О. Н. Смолин, Я. С. Турбовской и др.).

Анализ особенностей развития региональных высших учебных заведений в изменяющемся социуме представлен в работах М. И. Ананич, О. Д. Бугаенко, Н. В. Головки, В. С. Диева, Р. В. Каменева, Г. А. Ключарева, В. В. Крашенинникова, В. И. Кудашова, Ю. В. Кудряшова, Е. В. Кудряшовой, В. В. Миронова, В. И. Паршикова, Г. И. Петровой, В. И. Разумова, Г. А. Сапожникова, О. Н. Смолина, С. Э. Сорокина, А. Н. Чумакова, Е. В. Ушаковой и др. Существенное значение в определении роли университетов в развитии общества имеют идея «общественного понимания науки» У. Бодмера и концепция «второго типа» производства знания, которая рассматривается в работах М. Гиббонса, К. Лиможа, Х. Новотны, П. Скотта и М. Троу. Чрезвычайно значимыми для нас являются труды отечественных исследователей, посвященные анализу взаимодействия науки и общества: З. А. Абасова, А. М. Аблажея, Н. А. Ащеуловой, А. А. Гордиенко, И. Г. Дежиной, С. Ю. Пискорской, Ю. М. Плюснина, В. В. Целищева. В работах названных исследователей тщательно анализируются тенденции развития современной науки, что чрезвычайно важно для определения основных принципов функционирования университетских систем.

Кроме того, для определения тенденций развития университетских систем на базе существующих научно-образовательных центров нам особенно интересны работы исследователей-практиков, посвященные вопросам формирования научно-образовательного потенциала Сибирского региона на различных уровнях его проявления (Е. И. Биченков, В. Н. Врагов, А. А. Гордиенко, Н. С. Диканский, Н. Л. Добрецов, В. А. Коптюг, М. А. Лаврентьев, В. А. Миндолин, А. А. Никитин, Н. И. Яворский и т. д.).

Однако, признавая несомненные достоинства работ перечисленных авторов, отметим, что для большинства из них характерны та или иная специальная направленность и фрагментарность, подразумевающие освещение отдельных

аспектов развития современного образования, а не целостный анализ обозначенной нами проблемы.

Процессам, связанным с формированием «университетов нового типа» (предпринимательский, инновационный, исследовательский, сетевой, третьего поколения и т.д.) в российской действительности посвящены работы Ю. П. Похолкова, Б. Л. Агранович, О. А. Латухи, Ю. В. Пушкарёва, Е. А. Князева, М. В. Бунчука, Н. В. Головки, О. В. Зиневич, Е. А. Рузанкиной, А. О. Грудзинского, Л. В. Кобзевой, Л. Е. Никифоровой, В. В. Маковеевой и др.

Социальная ответственность университетов рассматривается в работах А. Гизатуллина, С. Гончарова, М. Корсакова, Н. Кричевского, М. Лучко, И. Соболева, М. С. Рахманова, А. Нагорнова, О. В. Перфильевой, Е. С. Поповой, В. М. Саввинова, В. Н. Стрекаловской и ряда других исследователей.

С позиций философии образования развитие университетов анализировалось С. И. Гессеном, Г. П. Щедровицким, Б. С. Гершунским, Г. Л. Ильиным, Э. Н. Гусинским, Ю. И. Турчаниновым, А. П. Огурцовым, В. В. Платоновым и другими.

Существенное количество исследований рассматривают вопрос участия университетов в развитии российских регионов (И. В. Аржанова, И. Г. Асадуллина, О. М. Бобиенко, С. В. Голубев, К. А. Пунина, Н. Г. Скворцов, С. А. Смирнов, Л. А. Фадеева, О. Ю. Челнокова и др.) и проблемы реализации третьей – общественной – миссии (А. Е. Волков, Е. В. Кудряшова, Я. И. Кузьминов, В. А. Садовничий и др.).

Непосредственно развитию университетов, их структуре, моделям управления, кадровому составу как студенческой, так и профессорско-преподавательской среды, а также возможной вариативности взаимоотношений с окружающей социальной реальностью посвящены работы известных зарубежных ученых (Й. Виссемы, Б. Кларка, Т. Иглтона, Г. Маркузе, Т. Парсонса, Дж. Салми, Д. Сигела, Д. Вальдмана, А. Линка, и др.) и отечественных исследователей (В. С. Анищенко, И. В. Брылиной, В. С. Диева, Г. И. Петровой, И. А. Самылиной,

М. Д. Сметаниной, М. М. Соколова и др.), отмечающих, что трансформации современного университета кардинальны, и это вызывает серьезное сомнение в возможности и необходимости дальнейшего университетского образования «в классической, исторически сложившейся форме»⁶. Эксперты международного уровня Л. Демаре и Ж. Плуен в докладе Юнеско 2005 г. говорили, что университету необходимы перемены⁷, Ж.-Ф. Лиотар отмечает, что классическая университетская модель устарела, и обращает внимание на утрату университетом ряда своих функций⁸. Т. Иглтон поднимает проблему «вымирания» классического университетского образования в наше «неклассическое» время⁹, а М. Соколов фиксирует внимание на глубокой деградации университетов за исключением оторванной от массового образования элиты¹⁰. Кризису классической университетской системы посвящены работы Ю. Хабермаса¹¹, Б. Ридингса¹², Р. Барнетта¹³ и т. д. В западной литературе исследуется проблема, актуальная и для российских реалий: проблема идентификации современного университета как университета, который отвечает требованиям информационного общества и формирующегося общества знания. В этом ключе Р. Барнетт отмечает, что университет «традиционной» классической модели, целью которого было формирование специалистов, владеющих конкретными умениями, знаниями и навыками, действительно, «умер», но на его место приходит новый университет,

⁶ Петрова Г. И., Зыкова С. Н., Ершова И. А., Бут О. А., Стаховская Ю. М. Корпоративная культура современного университета: роль в формировании профессиональной и личностной идентичности выпускника. Томск: Изд-во Томского гос. ун-та, 2017. С. 9.

⁷ Всемирный доклад ЮНЕСКО «К обществам знания». URL: <http://www.ifap.ru/library/book042.pdf> (дата обращения: 22.03.2017).

⁸ Лиотар Ж. Ф. Состояние постмодерна. СПб.: Алетейя, 1998. С. 96.

⁹ Иглтон Т. Медленная смерть университета. URL: https://sceptis.net/library/id_3672.html (дата обращения: 14.01.2020).

¹⁰ Институтская наука: Михаил Соколов о том, как становятся профессорами в Америке, Европе и России. URL: <https://theoryandpractice.ru/posts/8761-sokolov-euspb> (дата обращения: 20.02.2020).

¹¹ Хабермас Ю. Идея университета. Процессы образования // *Alma mater* (Вестник высшей школы). 1994. № 4. С. 9–17.

¹² Ридингс Б. Университет в руинах. Минск: Белорусский государственный университет, 2009. 248 с.

¹³ Барнетт Р. Осмысление университета // *Alma Mater* (Вестник высшей школы). 2008. № 6. С. 46–57.

нацеленный на создание культурных форм, в том числе знаний, которые помогут человеку «устоять, выжить и быть в нестабильных ситуациях успешным»¹⁴.

Одним из определяющих направлений развития университетов является тема изменившихся взаимоотношений образовательных систем, власти и общества, которая рассматривается в работах Й. Виссемы¹⁵, К. Антонелли¹⁶, Дж. Салми¹⁷, Г. Ицковца¹⁸, Н. В. Наливайко¹⁹, С. И. Черных²⁰ и др. Работы этих авторов составили базу для нашего исследования, однако, несмотря на то, что они имеют несомненную ценность для нас, отметим их узкую направленность.

Монографических работ, исследующих развитие собственно университетских систем как комплекса упорядоченно взаимодействующих и взаимозависимых структур, неоправданно мало, что говорит о незавершенности и недостаточности проведенного социально-философского анализа их развития в трансформирующихся обществах.

¹⁴ Петрова Г. И., Зыкова С. Н., Ершова И. А., Бут О. А., Стаховская Ю. М. Корпоративная культура современного университета: роль в формировании профессиональной и личностной идентичности выпускника. Томск: Изд-во Томского гос. ун-та, 2017. С. 10.

¹⁵ Виссема Й. Университет третьего поколения. М.: Олимп-Бизнес, 2016. 480 с.; Wissema J. G., Djarova J. G. A New Look at Innovation Policy: Twelve Recommendations // *Economic Planning and Industrial Policy in the Globalizing Economy*. Cham: Springer, 2015. P. 269–287; Wissema J. *Towards the Third Generation University: Managing the University in Transition*. Northampton, MA: Edward Elgar, 2009. 272 p.

¹⁶ Antonelli C. The new economics of the university: a knowledge governance approach // *The Journal of Technology Transfer*. 2008. No. 33. P. 1–22.

¹⁷ Салми Д. Создание университетов мирового класса. М., 2009. 132 с.; Jamil Salmi. Road to the academic excellence. URL: https://www.hse.ru/data/2012/09/05/1242022777/Jamil%20Salmi%20-%20Road%20to%20the%20academic%20excellence%20-%20pdf_rus.pdf (дата обращения: 16.09.2018).

¹⁸ Ицковиц Г. Тройная спираль. Университеты – предприятия – государство. Инновации в действии. Томск: Изд-во Томского гос. ун-та систем управления и радиоэлектроники, 2010. 238 с.; Тройная спираль Генри Ицковица. URL: http://erazvitie.org/article/trojnjaja_spiral_gnri_ickovica (дата обращения: 26.01.2019).

¹⁹ Наливайко Н. В., Панарин В. И., Паршиков В. И. Глобальные и региональные тенденции развития отечественного образования. Новосибирск: Изд-во Сибирского отделения Российской академии наук, 2010. 298 с.; Nalivayko N. V., Begalinova K. K., Kosenko T. S. Uncertainty Principle in Education as a Socio-philosophical Problem // *Contingency in The Education, Art and Sport*. Prague, 2017. P. 83–89.

²⁰ Черных С. И. Образование как фиктивный капитал // *Профессиональное образование в современном мире*. 2020. Т. 10, № 1. С. 3400–3408; Черных С. И. Образование как общественное и индивидуальное благо // *Профессиональное образование в современном мире*. 2015. № 1 (16). С. 17–26; Черных С. И., Паршиков В. И. Трансграничное образование: перспективы развития на российском образовательном пространстве // *Профессиональное образование в современном мире*. 2013. № 3 (10). С. 3–10.

Цель и задачи исследования

Цель исследования – разработать и обосновать на основе проведения сравнительного анализа различных модификаций университета как отражения социокультурных изменений и преобразования модели высшего образования в условиях современных трансформаций обществ модель университетской системы, позволяющую обеспечить реализацию задачи по сохранению и развитию отечественного социального потенциала.

Обозначенная цель обусловила постановку следующих **задач**:

1. определить сущность требований, предъявляемых обществом к университету и выявить характерные черты, приобретенные университетами под воздействием запросов социума;
2. выявить специфику организации и практики университетского образования в зависимости от запроса среды в условиях произошедших глобализационных преобразований;
3. определить условия, способствующие успешной адаптации модели университета нового поколения в национальных образовательных системах;
4. обозначить факторы, определившие траектории взаимодействия науки и высшего образования в российском обществе на современном этапе его развития;
5. выявить базовые основания развития научно-образовательного потенциала, способствующие созданию отечественных университетских систем;
6. выработать авторское определение университетской системы и определить ее основные организационные принципы функционирования в российском социокультурном пространстве;
7. обозначить факторы, влияющие на развитие совокупного социального потенциала, учет которых является необходимым при разработке модели отечественной университетской системы;
8. выявить механизмы формирования кадрового потенциала в университетских системах и возможности их применения для развития социального потенциала страны;

9. определить возможность воспроизводства социального потенциала отечественными университетскими системами в условиях виртуализации образовательного пространства в рамках существующей образовательной политики.

Объект исследования

Объектом диссертационного исследования является изменение института образования в целом и модели высшего образования вследствие современных социокультурных трансформаций.

Предмет исследования

Предметом исследования является модификация университетских систем как отображение социокультурных процессов трансформации современного общества и ответ на задачу по сохранению и развитию научно-образовательного потенциала страны.

Научная новизна диссертационного исследования состоит в следующем:

1. на основе ретроспективного и сравнительного анализа развития трех европейских моделей университетского образования сформулирована доминирующая идея университета как учебного заведения, основополагающими целями которого являются воспитание, образование и формирование личности будущего члена национальной элиты; обозначены основные причины, сдерживающие формирование «универсальной» модели развития университета в трансформирующихся обществах;

2. показано, что процессы социокультурной трансформации общества, обусловившие потребность высшего образования в разработке мер по адекватному реагированию на динамично возрастающие запросы социума, способствовали формированию университетской системы, в которой вуз выступает в качестве полноправного участника, определяющего вектор регионального и национального развития;

3. выявлено, что усиление направленности высшего образования на защиту национальных интересов и все большее включение его как актора в систему

управления страной, обусловило неэффективность заимствования чужих образцов в силу недостаточного учета локальных социокультурных условий и в том числе, национальной специфики систем управления;

4. установлено, что характерными чертами, определившими развитие современной российской системы образования, стали основания базовой модели советской высшей школы, в которой лидирующими факторами являлись выполнение государственного заказа и ориентация на формирование коммунистических идеалов и ценностей советского образа жизни личности;

5. на основе сравнительного анализа модели университета мирового класса Дж. Салми и модели организации науки и образования М. А. Лаврентьева показано пересечение ключевых организационных принципов, позволяющих осуществлять эффективное взаимодействие академической науки, высшего образования и производства без слепого копирования зарубежных образцов и моделей в рамках существующей российской традиции;

6. выработано авторское определение университетской системы, представляющей собой комплекс упорядоченно взаимодействующих и взаимозависимых структур подготовки кадров национальной элиты;

7. показано, что образовательный потенциал является основополагающим с точки зрения совокупного социального потенциала общества и выражается, прежде всего, в уровне образования как результате предшествующей образовательной деятельности;

8. обосновано, что формирование образовательного потенциала в модели университетской системы является многоступенчатым процессом, на каждой ступени которой происходят качественные и количественные преобразования на основе выявленных механизмов, учитывающих исторические традиции организации высшей школы и научных исследований;

9. определена возможность формирования «концентрации талантов» в отечественных университетских системах, как базового основания воспроизводства социального потенциала на основе анализа современной

русской образовательной политики в условиях виртуализации образовательного пространства.

Теоретическая и практическая значимость работы

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что в нем выработано авторское определение университетских систем, выявлены их базовые концептуальные основания, сформулированы организационные принципы их построения, обозначены ключевые факторы, определяющие развитие университетов как «флагманов» системы образования, формирующей совокупный социальный потенциал.

Практическую значимость составляют результаты социально-философского исследования тенденций развития социального потенциала (в глобальном и региональном аспектах); определения степени влияния изменений, происходящих в современном обществе, на развитие образования и науки; выявления запросов со стороны общества к университетскому образованию, основанных на информации и знаниях, а также определения тенденций развития университетских систем, объединяющих комплекс упорядоченно взаимодействующих и взаимозависимых структур, который включает в себя образовательную структуру, осуществляющую передачу знаний и технологий; научные структуры, занимающиеся производством фундаментального знания; экспериментально-производственные структуры, способствующие выводу новых разработок и технологий на региональный и глобальный рынки.

Комплексный характер полученного решения проблемы развития университетских систем говорит о том, что полученное решение является решением важной научной проблемы в области теоретического осмысления проблем социальной философии и философии образования и вносит значительный вклад в понимание сущности и специфики тенденций развития университетов как «флагманов» системы образования, формирующей совокупный социальный потенциал.

Результаты диссертации могут использоваться в практической и просветительской деятельности, направленной на совершенствование общественной жизни, социальных институтов; для создания эффективных технологий в научной и образовательной сферах. Например, опыт Новосибирского государственного университета (имеющего статус Национального исследовательского университета) может быть применен для прогнозов развития университетских систем. Теоретические положения и выводы настоящего диссертационного исследования могут быть использованы в дальнейшей разработке концепции общества как организационной формы совместной деятельности людей, выявлении типов и механизмов процесса общественного воспроизводства, решения философских проблем социального управления, выбора современных цивилизационных ориентиров развития и глобальных проблем современной цивилизации.

Положения и выводы диссертационной работы могут быть использованы при разработке учебных программ для специальных и общеобразовательных курсов. Результаты исследования могут иметь практическое применение органами власти для регулирования деятельности образовательных организаций высшего образования, руководством университетов – для выстраивания взаимодействия со сферой производства, общественными организациями и местным сообществом. Кроме того, материалы исследования могут использоваться при подготовке курсов «Социальная философия», «Философия образования», «Социология науки и образования», «Педагогика и психология высшей школы» и др.

Методология и методы исследования

Методология исследования основана на сочетании социально-философских подходов к анализу тенденций развития университетских систем в условиях изменяющегося общества, логического и исторического подходов, при анализе историко-философского материала применялись принципы системности и конкретности. Общая методологическая установка направлена на принцип

взаимодополняемости междисциплинарного, системного, социокультурного и сравнительного подходов. Анализ университетского образования с точки зрения философии требует обращения к широкому кругу вопросов, которые находятся на пересечении различных областей знаний. В работе широко применяется междисциплинарный подход как эффективный инструмент, что позволило совместить процесс интеграции и дифференциации научного знания из различных предметных областей и осуществить структурно-функциональный анализ различных моделей университета.

Системный подход, применяемый в работе, позволил обратиться к образованию как к системообразующему элементу социума, а также как к самостоятельной системе, нацеленной на воспроизводство и развитие социального потенциала. Применение системного подхода позволило представить университет как сложный объект с разнообразными связями и отношениями, выявить современную специфику их выстраивания как внутри университета, так и во внешней среде в условиях системных трансформаций. Поскольку мы обращаемся к образованию во всеобщей взаимосвязи явлений, то социокультурный подход, позволил проследить трансформацию современного университета в диалектике противоречий между региональным и интернациональным, локальным и глобальным, традиционным и модернизационным.

Основанием для применения сравнительного подхода, применяемого нами в исследовании, выступила неспособность полно описать развитие современных научно-образовательных систем в категориях и терминах западного стиля мышления, что потребовало обращения к отечественной, «не западной» точки зрения. В рамках данного исследования мы сфокусировались на комплексном анализе, основанном на принципе взаимодополняемости указанных подходов, что позволяет представить целостное развитие университетского образования, как социокультурного феномена и определить его роль в формировании и развитии

отечественного социального потенциала в условиях трансформации современного общества.

Поскольку в работе показаны социокультурная обусловленность процессов развития университетских систем и обозначена потребность в непрерывном развитии университетских систем, которая обусловлена развитием фундаментальной науки, то для нас важна методология развития науки, составляющая основу методологии социальной философии применительно к образованию в целом. В ходе исследования нами использовались методологические наработки и подходы, разработанные отечественными учеными, в частности результаты отдела социальных и правовых исследований Института философии и права Сибирского отделения РАН (А. М. Аблажей²¹, М. А. Абрамова²², А. А. Гордиенко²³, Н. В. Наливайко²⁴ и др.), а также работы, посвященные общим вопросам методологии науки (В. Н. Карпович²⁵, Н. С. Розов²⁶, В. В. Целищев²⁷ и др.).

Большую методологическую роль в нашем исследовании играли философские работы, в которых показано, что современная ситуация

²¹ Аблажей А. М. Тенденции взаимодействия академической науки и высшего образования в современных условиях // Социология науки и технологий. 2015. Т. 6, № 3. С. 29–37; Аблажей А. М., Гордиенко А. А., Дидикин А. Б., Петров В. В. Реформируемая наука: монография. Новосибирск: Манускрипт, 2018. 366 с.

²² Абрамова М. А., Каменев Р. В., Крашенинников В. В. Высокие технологии: влияние на социальные институты и применение в профессиональном образовании: монография. Новосибирск, 2018. 222 с.; Абрамова, М. А., Крашенинников В. В. Реформа высшего образования: от количества к качеству // Философия образования. 2016. № 2 (65). С. 44–52.

²³ Аблажей А. М., Гордиенко А. А., Дидикин А. Б., Петров В. В. Реформируемая наука: монография. Новосибирск: Манускрипт, 2018. 366 с.

²⁴ Наливайко Н. В., Панарин В. И., Паршиков В. И. Глобальные и региональные тенденции развития отечественного образования. Новосибирск: Изд-во Сибирского отделения Российской академии наук, 2010. 298 с.

²⁵ Карпович В. Н. Нормативность, рациональность и логика в обосновании целенаправленной деятельности // Сибирский философский журнал. 2014. Т. 12, № 1. С. 5–10; Целищев В. В., Карпович В. Н., Плюснин Ю. М. Наука и идеалы демократии: социальные и методологические ценности в «республике ученых». Новосибирск: Нонпарель, 2004. 115 с.

²⁶ Розов Н. С. Философия гуманитарного образования: ценностные основания и концепция базового гуманитарного образования в высшей школе. М., 1993. 193 с.

²⁷ Целищев В. В., Карпович В. Н., Плюснин Ю. М. Наука и идеалы демократии: социальные и методологические ценности в «республике ученых». Новосибирск: Нонпарель, 2004. 115 с.

характеризуется усилением процессов дифференциации и специализации научных знаний (В. А. Лекторский²⁸, В. С. Степин²⁹ и др.). Как следствие, философская методология обозначена нами как базис, который соответствует потребностям научного поиска при определении сущности, форм, методов и моделей развития современного университетского образования. В связи с тем, что теория и практика образовательных процессов может быть осмыслена только на междисциплинарном уровне, наряду с философским, системно-генетическим и историко-генетическим подходами к проблеме образования мы применяем методы социологии, педагогики, теории управления и др. Используемый нами метод философской концептуализации дает возможность представить новый уровень анализа развития университетских систем в трансформирующихся обществах и преодолеть разрозненность подходов к его исследованию, а социокультурный и культурфилософский подходы позволили осуществить анализ процесса сохранения идентичности национальных университетов в условиях глобализации. Изучение теоретических материалов, связанных с развитием системы образования в целом, потребовало применения аналитико-описательного метода, включающего анализ отдельных элементов развития университетских систем и обобщение полученных в ходе исследования данных.

Научная новизна раскрывается в следующих положениях, выносимых на защиту:

1. В процессе эволюции произошла частичная конвергенция основных трех моделей европейских университетов (Франции, Германии, Великобритании), идентичность каждой модели не была утрачена. Общим основанием конвергенции выступила доминирующая идея университета как учебного заведения, ориентированного на воспитание и образование личности как члена элиты общества. Успешное развитие университетов в Европе было обусловлено: востребованностью результатов фундаментальных исследований обществом;

²⁸ Лекторский В. А. Эпистемология классическая и неклассическая. М., 2007. 256 с.

²⁹ Степин В. С. Теоретическое знание. М.: Прогресс-Традиция, 2003. 744 с.

наличием академических свобод; финансовой независимостью; системой автономного управления. Данные условия можно рассматривать как общие факторы успешного развития университетов. На этапе глобализации основным фактором, сдерживающим процесс конвергенции национальных университетов трансформирующихся обществ с «универсальной» моделью или приводящим к ее искажению, является реакция самозащиты национальных систем образования, исторически формировавшихся под воздействием консервативного традиционализма и национального фундаментализма.

2. Диверсификация и автономность университетов в выполнении своих функций обуславливает внутреннее разнообразие университетов и колледжей по таким параметрам, как: учебные стандарты и цели; многообразие специализаций; ориентация на проведение исследований по востребованным экономикой направлениям; проведение гибкой политики в отношении подбора профессорско-преподавательского и исследовательского персонала, студенческого корпуса, а также источников финансирования. Основной задачей университета нового поколения является возвращение профессионалов с лидерскими качествами, спрос на которых формируется бизнес-сообществом. В университетах новой формации акцентируются: междисциплинарность исследований, децентрализация управления, сотрудничество с промышленными компаниями и коммерциализация разработок профессорско-преподавательского состава, что меняет его функции.

3. Унификация университетов обусловлена частичным пересечением моделей, сохраняющих при этом свои заданные различными контекстами социальной реальности и получившими развитие в пределах конкретных, обладающих уникальными культурно-историческими традициями обществ, идентичности. Сочетание автономности управления университетом с действующим механизмом связи с окружающей средой позволяет своевременно реагировать на новые запросы, внося коррективы в процесс подготовки специалистов, усиливая или ослабляя междисциплинарность и децентрализацию

научных исследований, способствуя коммерциализации разработок и взаимодействию с потребителями, формирующими заказ со стороны бизнес-сообщества. Модель исследовательского университета Дж. Салми может быть рассмотрена в качестве прообраза университетской системы, поскольку учитывает обозначенные факторы.

4. Ключевым фактором, определяющим траектории взаимодействия науки и высшего образования в современном российском обществе, остается стремление соответствовать основным организационным принципам системы университетского образования в СССР, заложенным в 1918 – 1930 гг. Организационные перегибы образовательной политики (жесткая централизация и идеологизированность, выполнение государственного, а не социального заказа, индустриализационная ориентированность и т.д.) в системе высшего образования сдерживали развитие университетов и оказывали негативное воздействие на их способность адекватно реагировать на динамику социума в условиях социалистического общества. Реализация модели университета М.А. Лаврентьева стала возможной при создании Новосибирского научного центра после локального преодоления негативных последствий действующих принципов и отказа от политики, ведущей к организационным перегибам. Организация университета в соответствии с моделью М.А. Лаврентьева является первым примером создания университетской системы в СССР, в рамках которой предполагалось равноправное партнерство между университетом, академическими институтами и производственными предприятиями.

5. В условиях XXI в., когда знание как информация обретает свойства товара, университет нового поколения предполагает смену модели организации научных исследований, трансляции технологий и внедрения полученных результатов. Синтез модели научно-образовательного центра, созданного в соответствии с принципами М.А. Лаврентьева (мультидисциплинарность научных исследований и опережающее развитие по всей совокупности основных направлений фундаментальных наук; интеграция науки и образования, широкое

использование в обучении кадрового потенциала и материальной базы академических институтов, многоуровневая система отбора, подготовки и воспроизводства кадров для науки, высшей школы и промышленности; активное содействие реализации научных достижений, разнообразие форм связи с производством) и модели университета мирового класса Дж. Салми, позволяет создать модель российской университетской системы. Реализация подобной модели обеспечит своевременное реагирование на изменение запросов государства и производства, междисциплинарность исследовательских разработок, а также высокую мобильность корпуса ученых, профессорско-преподавательского состава и студенчества между различными учебными заведениями и научно-исследовательскими институтами.

6. Университетская система – открытая, самовоспроизводящаяся и самоорганизующаяся система, представляющая собой сложный комплекс упорядоченно взаимодействующих и взаимозависимых структур: образовательных (осуществляющих трансфер знаний и технологий); научных (занимающихся производством фундаментального знания); экспериментально-производственных (способствующих выводу на региональный и глобальный рынки новых разработок и технологий). В качестве базовых организационных принципов построения университетской системы выступают производство фундаментального знания, наличие академических свобод, диверсифицированное финансирование, автономное управление, вовлеченность в экономику разных уровней: регионального, национального, международного, глобального («третья миссия»). Основой создания эффективной университетской системы является доступность научно-лабораторной базы РАН, соответствующей задачам проведения фундаментальных исследований и мощностей экспериментального производства для совершенствования и внедрения полученных разработок. Без учета данных условий оценка соответствия результатов деятельности университета мировым параметрам не может считаться полной и объективной. В современных российских условиях для успешного функционирования

университетской системы требуется решение проблем, связанных с развитием кадрового управленческого персонала, а именно формированием предпринимательской культуры и навыков участия в экономическом развитии социума, в частности конкуренции за источники финансирования, академический капитал и обладающих необходимыми способностями абитуриентов и студентов.

7. В качестве факторов, влияющих на развитие отечественных университетских систем, принимающих участие в формировании социального потенциала, выступают: востребованность государством, экономикой и обществом соответствующих уровню современной науки и мировым критериям развития образовательных систем результатов деятельности университетов; социальная политика, способствующая воспроизводству и развитию кадровых ресурсов научных и образовательных организаций; экономическая политика (в сфере финансирования и налогообложения), способствующая воспроизводству и развитию материальной базы научных и образовательных учреждений. Низкий уровень востребованности результатов научной и образовательной деятельности университетов в современной России ведет к сжатию и/или упрощению социальных, материальных, финансовых и информационных основ российской науки и системы высшего образования. Последствиями существующей социальной политики являются снижение качества и сокращение численности профессорско-преподавательского состава, ухудшение подготовки специалистов и снижение конкурентоспособности отечественного образования, а, следовательно, и невысокой мотивации абитуриентов в его получении. Снижение уровня востребованности результатов деятельности университетов в российской экономике ведет к отсутствию перспектив развития систем подготовки и переподготовки управленческих кадров, необходимых для установления связей с экономическими институтами общества в изменившихся социокультурных условиях.

8. Разработанная модель отечественной университетской системы учитывает традиции российской высшей школы и соответствует мировым

требованиям, получившим научное обоснование в концепциях университетов Б. Кларка, Дж. Салми и Й. Виссемы. Университет представляет собой равноправного участника триады «наука – внедрение – подготовка кадров», которая вписывается в концепцию тройной спирали инновационного развития социума «Triple Helix» Г. Ицковца как университетская система. Обозначенная модель позволяет адекватно и своевременно отвечать на запросы государства, экономики и общества, соблюсти фундаментальность исследований, сохранить академические свободы при условии финансовой независимости и автономном управлении. Основопологающим компонентом модели является наличие системы воспроизводства и развития научных и профессорско-преподавательских кадров, способной обеспечить появление эффекта «концентрации талантов». Данный эффект достигается в многоэтапном процессе развития кадрового потенциала, необходимыми являются следующие этапы: поиск и довузовская подготовка талантливых абитуриентов; организация учебного, научно-исследовательского процесса, а также сферы досуга студентов; кураторство, создание системы поддержки и обеспечения жильем молодых специалистов; формирование системы профессионального роста основного научного и преподавательского кадрового состава. Научная деятельность является необходимым компонентом всех этапов формирования кадрового состава.

9. Развитие сетевой организации производства фундаментального знания и трансляции информации приводит не только к виртуализации образовательного пространства и коммуникационной деформации межличностного общения, но и к трансформации ценностных ориентиров, что является предпосылкой изменения образовательной политики. Изменение образовательной политики проявляется в необратимых деструктивных изменениях образования как института, нацеленного на воспроизводство общества. Нарастающая виртуализация образовательного пространства приводит к отсутствию социализации и способствует демассификации образования, неизбежно снижая качество эгалитарного образования и сокращая его сектор. Предлагаемая модель университетской

системы позволит сформировать адекватный ответ на формирующийся запрос со стороны социума, поскольку она в полной мере учитывает ряд ключевых противоречий. Реализация модели развития отечественных университетских систем позволит оптимизировать как вертикальные, так и горизонтальные связи между социальными институтами науки и высшего образования в интересах формирования в стране единого научно-образовательного комплекса как основы национальной инновационной системы, что является базовым основанием воспроизводства социального потенциала.

Апробация результатов исследования

Степень достоверности результатов диссертационного исследования обеспечивается выбранными методами, привлеченными источниками и литературой, а также наукометрическими показателями опубликованных на их основании статей. По теме диссертационного исследования опубликовано 69 печатных работ, в том числе 4 монографии и 26 статей в изданиях, отвечающих требованиям п. 2.3 Положения о присуждении ученых степеней в Московском государственном университете имени М.В. Ломоносова.

Основные положения диссертационного исследования были представлены для обсуждения на следующих международных и российских научных конференциях, конгрессах, симпозиумах и семинарах: на XXIII Всемирном философском конгрессе «Philosophy as Inquiry and Way of Life» (Greece, Athens, August 4–10, 2013), на Всемирном социологическом конгрессе «XVIII ISA World Congress of Sociology «Facing an Unequal World: Challenges for Global Sociology» (Japan, Yokohama, July 13–19, 2014), на Всемирном философском конгрессе «24th World Congress of Philosophy «Learning to be Human» (China, Beijing, August 13–20, 2018), на XIX Всемирном социологическом конгрессе «Power, Violence and Justice: Reflections, Responses and Responsibilities : XIX ISA World Congress of Sociology (Canada, Toronto, July 15–21, 2018), на международной конференции «The 3rd ISA Forum of Sociology «The Futures We Want: Global Sociology and The

Struggles for a Better World» (Austria, Vienna, July 10–14, 2016), на международной конференции «The 19th Annual International Conference on Education» (Greece, Athens, May 15–18, 2017), на международной научной конференции Middle-Term Conference «Culture and Education: Social Transformations and Multicultural Communication» (Россия, Москва, РУДН, 24–26 июля 2019 г.), на IV Международном форуме «Challenges of the 21st Century: Democracy, Environment, Inequalities, Intersectionality» (Бразилия, г. Порту-Алегри, 23–28 февраля 2021 г.), на ежегодных сессиях Международной годичной научной конференции Санкт-Петербургского отделения Российского национального комитета по истории и философии науки и техники Российской академии наук (г. Санкт-Петербург, 2015–2021 гг.), на Международной научно-практической конференции «Передовые технологии и современные тенденции в образовании и культуре» (Россия, г. Барнаул, 27–28 мая 2021 г.), на VI Российском философском конгрессе «Философия в современном мире: диалог мировоззрений» (г. Нижний Новгород, 27–30 июня 2012 г.), на VII Российском философском конгрессе «Философия. Толерантность. Глобализация. Восток и Запад – диалог мировоззрений» (г. Уфа, 6–10 октября 2015 г.), на VIII Российском философском конгрессе «Философия в полицентричном мире» (Россия, г. Москва, 2020–2021 гг.), на Первом Белорусском философском конгрессе «Национальная философия в глобальном мире» (18–20 октября 2017, Беларусь, г. Минск), на Всероссийской научной конференции с международным участием Сибирский философский семинар (г. Красноярск, 2012 г., г. Томск, 2013 г., г. Омск, 2014 г., г. Новосибирск, 2016 г., г. Томск, 2017 г., г. Абакан, 2018 г., г. Горно-Алтайск, 2019 г.), на Всероссийской научно-практической конференции «Социальные процессы в современной Западной Сибири» (г. Горно-Алтайск, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018 гг., на V Всероссийском социологическом Конгрессе «Социология и общество: социальное неравенство и социальная справедливость» (г. Екатеринбург, 19–21 октября 2016 г.), на Всероссийской конференции с международным участием «Специфика образования (воспитания) в XXI веке: Интеграция эпистемологического,

онтологического и аксиологического подходов» (г. Новосибирск, 5–7 декабря 2016 г.), на Всероссийской научной конференции «Философия в условиях социокультурного многообразия: от экспертного знания до мировоззренческих ориентиров» (г. Саратов 27–28 сентября 2017 г.), на Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Социальные и культурные процессы в российском приграничье» (г. Омск, 10–13 октября 2017 г.), на Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Проблемы и перспективы управления Российским образованием: состояние, технологии и риски» (г. Новосибирск, 23–24 ноября 2017 г.), на Всероссийской научной конференции «Философия, наука, гуманизм в эпоху глобальной турбулентности» (г. Новосибирск, 13–15 сентября 2018 г.), на Всероссийской научной конференции с международным участием «Особенности интеграции гуманитарных и технических знаний» (г. Москва, 27–28 сентября 2018 г.), на Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Взаимодействие образования, науки и бизнеса в условиях цифровой экономики» (г. Новосибирск, 22–23 ноября 2018 г.), на VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Онлайн-образование в условиях цифровизации общества» (г. Новосибирск, 21–22 ноября 2019 г.), на VI Всероссийском социологическом конгрессе «Социология и общество: традиции и инновации в социальном развитии регионов» (г. Тюмень, 2020–2021 гг.), на Всероссийской научной конференции «Философия, социология, право: традиции и перспективы» (г. Новосибирск, 19–20 ноября 2020 г.), на Всероссийской научной конференции «От идеи к практике: социогуманитарное знание в цифровой среде» (г. Новосибирск, 24–25 марта 2021 г.), на IX Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Образование, наука, технологии, инновации как факторы стабилизации развития общества» (г. Новосибирск, 25–26 ноября 2021 г.).

Структура диссертации

Диссертационное исследование объемом 469 страниц состоит из введения, 3 глав, включающих 9 параграфов, заключения и списка литературы, состоящего из 403 источников. В приложениях представлены материалы, дополняющие проведенное исследование.

Глава 1. Университетские системы в зарубежной традиции: становление и развитие идеи университета

Образование – один из важнейших факторов социально-экономического прогресса общества. Оно позволяет обеспечить самоопределение личности и создать условия для ее самореализации, а также укрепить и совершенствовать правовое государство и обеспечить развитие общества как такового. В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в РФ» образование призвано обеспечивать адекватный мировому уровень общей и профессиональной культуры общества, интеграцию личности в национальную и мировую культуру, формирование человека и гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества³⁰. При этом особое внимание уделяется формированию духовно-нравственной личности, а также воспроизводству и развитию кадрового потенциала общества, что, в свою очередь, способствует взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, а также дает возможность учитывать разнообразие мировоззренческих подходов, содействовать реализации права человека на свободный выбор мнений и убеждений³¹.

Университеты, занимая особое положение в системе образования, играют важную роль в развитии общества. Нами обозначено, что в качестве рабочего определения под университетской системой мы понимаем комплекс упорядоченно взаимодействующих и взаимозависимых структур, образующих единое целое, который включает в себя 1) образовательную структуру, осуществляющую передачу знаний и технологий; 2) научные структуры, занимающиеся производством фундаментального знания; 3) экспериментально-

³⁰ Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2020 года. URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/> (дата обращения: 15.01.2021).

³¹ Там же.

производственные структуры, способствующие выводу новых разработок и технологий на региональный и глобальный рынки. Для того чтобы раскрыть сущность требований, предъявляемых обществом к университетским системам, в этой главе мы проследим историческое развитие идеи университета в контексте зарубежного опыта и выявим характерные черты, приобретенные университетом с течением времени.

1.1. Генезис университетских систем в Европе: базовые принципы и модели

В настоящее время существует много определений понятия «университет». Так, в Толковом словаре В. Даля университет определяется как «высшая школа, учебное заведение первой степени, по всем отраслям науки»³², И. О. Ожегов же обозначает университет как «высшее учебное заведение и одновременно научное учреждение с различными естественно-математическими и гуманитарными отделениями (факультетами)»³³. Толковый словарь Ушакова дает следующее определение университету: «Высшее учебное заведение с факультетами по различным, обычно не техническим, специальностям»³⁴. В Современной энциклопедии университет (от лат. *universitas* – совокупность, общность) рассматривается как «высшее учебное заведение, в котором ведется подготовка специалистов по фундаментальным и многим прикладным наукам. Как правило, осуществляет и научно-исследовательскую работу»³⁵. В Новом словаре методических терминов и понятий приведено следующее определение: «Университет – (от лат. *universitas* – совокупность) – высшее учебное заведение,

³²Толковый словарь Даля. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc2p/368510> (дата обращения: 21.05.2021).

³³ Толковый словарь Ожегова. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ogegova/251806> (дата обращения: 21.05.2021); Толковый словарь русского языка. URL: <https://cyberlan.com.ua/wp-content/uploads/2015/07/Tolkovij-slovarj-russkogo-yazika.pdf> (дата обращения: 24.08.2021).

³⁴ Толковый словарь Ушакова. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ushakov/1068082> (дата обращения: 21.05.2021).

³⁵ Современная энциклопедия. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc1p/49338> (дата обращения: 21.05.2021).

которое реализует образовательные программы высшего и послевузовского профессионального образования по широкому кругу специальностей. Является ведущим научным и методическим центром в областях своей деятельности»³⁶. Энциклопедия культурологии обозначает университет как «1) высшее учебное заведение, объединяющее в своем составе несколько факультетов, на которых представлена совокупность различных дисциплин, составляющих основы научного знания; 2) в названиях ряда учебных учреждений по повышению общеобразовательных и научно-политических знаний (например, народный университет культуры)»³⁷, а в Большом энциклопедическом словаре предлагается следующая дефиниция: «Университет (от лат. *universitas* – совокупность) – высшее учебно-научное заведение, в котором ведется подготовка специалистов по фундаментальным и многим прикладным наукам, различным отраслям народного хозяйства и культуры. Университет, как правило, осуществляет научную работу»³⁸. В Словаре иностранных слов русского языка А. Н. Чудинова приводится следующее определение: «Университет (нем. *Universitat*, от лат. *universitas* – общество, корпорация, собрание) – высшее образовательное заведение по всем отраслям наук»³⁹. Несмотря на некоторую вариативность определений, в традиционном понимании университет – это альма-матер, место, где утверждаются высокие идеалы, побуждается стремление к поиску истины, а основой всего выступают научные интересы и академические принципы.

Как известно, появление университетов в Западной Европе было тесно связано с ростом городов и развитием потребностей в экономике и культуре⁴⁰. Первые европейские университеты дали возможность людям осознать свою

³⁶ Новый словарь методических терминов и понятий. URL: https://methodological_terms.academic.ru/2120/университет (дата обращения: 21.05. 2021).

³⁷ Энциклопедия культурологии. URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_culture/университет (дата обращения: 21.05.2021).

³⁸ Большой энциклопедический словарь URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc3p/302558> (дата обращения: 21.05.2021).

³⁹ Чудинов А. Н. Словарь иностранных слов. URL: <http://rus-yaz.niv.ru/doc/foreign-words-chudinov/fc/slovar-211.htm#zag-27519> (дата обращения: 21.05.2021).

⁴⁰ Петров В. В. Развитие университетских систем в трансформирующихся обществах // Профессиональное образование в современном мире. 2020. № 2 (10). С. 3668.

принадлежность к единой цивилизации, создать культуру права и разума. Благодаря постепенному распространению научного знания и осуществлению научной деятельности во многих городах Европы созданы высшие учебные заведения. В ходе формирования национальных государств помимо внутренних факторов возникли интересы соответствующего национального государства, а сами университеты со временем становились государственными учреждениями⁴¹.

Изучая трансформацию университетского образования, многие исследователи сравнивают развитие университетов и университетских систем периода конца XX – начала XXI в., то есть во время развития информационно-коммуникационных технологий, имеющего лавинообразный характер. Мы же считаем, что целесообразно исследовать истоки развития университетов, так как система образования достаточно консервативна, а ее онтология тесно связана с определенным исторически сформировавшимся социальным устройством того или иного государства.

Известно, что средневековые университеты Европы (предшественники современных университетских систем), представляли собой в обществе особые корпорации как совокупность обучающихся и учащихся с собственной административной автономией, юрисдикцией и т. д. Их ориентацией были трансляция и освоение объема знаний, необходимого для плодотворной деятельности в церковных и государственных структурах, а также для обслуживания правовых, медицинских и иных запросов населения развивающихся городов в соответствии с конкретными социально-историческими традициями⁴². Укрепление централизованных государств способствовало закреплению со стороны светской власти права организации университетов с сохранением их внутренней независимости. В результате сформировалась

⁴¹ Самылина И. А. Современный университет: преобразование в организацию. URL: http://jourssa.ru/sites/all/files/volumes/2015_2/Samylina_2015_2.pdf (дата обращения: 15.12.2018).

⁴² Аврус А. И. История российских университетов // Очерки. М.: Московский общественный научный фонд, 2001. 85 с.; Аврус А. И. Социальные проблемы гуманитарной науки размышления о состоянии и перспективах российских классических университетов // Историческая экспертиза. 2017. № 3. С. 222–248.

традиция функционирования университетской системы в качестве самоуправляющейся корпорации, которая обладает всеми признаваемой свободой в своих внутренних делах независимо от конкретной принадлежности и источников финансирования. Это заложило одно из ключевых оснований формирования академической свободы как неотъемлемого условия развития университета.

Кардинальные изменения во всех сферах жизни общества вызвали стремительное преобразование этических норм, моделей поведения, ценностных ориентаций индивидов и их сообществ в двуединстве стихийной или сознательно навязываемой унификации, которая сосуществует с разнообразием на региональной, национальной, конфессиональной или культурно-политической традиционной основах⁴³. Вместе они предъявляли запрос к университету на формирование социально заданного типа личности⁴⁴ – профессионала и гражданина. Это позволило конкретизировать научно-образовательный и информационный потенциал высшей школы.

Европейские общества в ходе своего развития создали три модели (идеи) университета: английскую, французскую, немецкую, которые формировались под влиянием схожих экономических процессов, при этом сохранив свою идентичность.

При изучении английской модели традиционно обращаются к опыту «Оксбриджа»⁴⁵. Обучение в различных формах в Оксфорде началось в XI в.: после того, как король Генрих II запретил англичанам учиться и преподавать в учебных заведениях Франции, что, в свою очередь, побудило к созданию

⁴³ См.: Строгеецкая Е. В. Идея и миссия современного университета // Вопросы образования. 2009. № 4. С. 67–81; Шамина О. Б. Университетское образование как феномен в предметном горизонте философии образования // Вестник Бурятского государственного университета. 2009. Вып. № 6. С. 336–340; Ямпольская Л. И. Концептуализация классической «Идеи университета» в неклассическом варианте: монография. Томск: СТТ, 2014. 228 с.

⁴⁴ См.: Милль Дж. С. Речь об университетском воспитании, произнесенная в Университете С.-Андрью (в Шотландии). URL: http://abuss.narod.ru/study/su/mill_university.pdf (дата обращения: 24.10.2021).

⁴⁵ Загер П. Оксфорд и Кэмбридж. Непроходящая история. М., 2012. С. 43.

университетского сообщества на базе школы, сформированной в Оксфорде еще в IX в. В начале XIII в. образован новый университет в Кембридже, куда переходит часть студентов и преподавателей из Оксфорда. Изначально эти университеты строились по схожим принципам, но затем каждый из них сформировал собственную идентичность – идентичность университетской системы, которая проявляется в сложной схеме взаимодействия университета, системы колледжей и выстраивания системы тьюторства, позволяющей поддерживать тесную двустороннюю связь со всеми участниками научно-образовательного процесса.

До второй половины XIX в. как ответ на вызов общества интенсивно создавались колледжи: в «Оксбридже» к началу XX в. создано более 30 колледжей. Их отличительная черта – то, что эти колледжи являются самоуправляющимися автономными частными корпорациями студентов и преподавателей со своими статутами, которые обеспечивают не только образовательную и научно-исследовательскую функции, но и регулируют другие стороны жизни своих членов: проживание, питание и т. д. Колледжи формируют свою законодательную базу: статуты, вырабатываемые и модерируемые профессиональным сообществом⁴⁶. Однако, несмотря на то, что колледжи развиваются в соответствии с кодифицированными и некодифицированными традициями, происходит частичная трансформация первоначальной модели: университеты берут на себя функции образования и исследований, в то время как колледжи выполняют преимущественно специфические функции. Тем не менее их взаимодействие в области управления, внутренних норм и сфер деятельности остается взаимопроникающим, что усиливает такое партнерство: Оксфорд и Кембридж успешно сотрудничают по всем направлениям образования и исследований, но при этом, как известно, Кембридж в большей степени ориентирован на естественно-научное и точное знание, а Оксфорд – на

⁴⁶ Водичев Е. Г., Лисс Л. Ф., Узбекова Ю. И. Высшая школа в условиях системных трансформаций: сравнительно-исторический аспект. Новосибирск: Гео, 2013. С. 36.

социально-гуманитарное⁴⁷.

Промышленный переворот второй половины XVII в. и стремительная индустриализация XIX в. с сопутствующей ей урбанизацией способствовали возникновению нового научно-технического запроса на исследования и разработки, а также подготовку специалистов. На это быстро отреагировали шотландские университеты, основанные в XV–XVI вв.: Сент-Эндрю, Глазго, Эбердин, Эдинбург. В них в первой половине XIX в. были созданы первые в стране технический колледж, химические и физические лаборатории, что позволило им фактически первыми осуществить принцип соединения обучения с исследованиями⁴⁸.

Университеты, возникающие в рамках английской модели, отличались разноплановостью, несмотря на это они следовали следующим базовым принципам: во-первых, основополагающей является идея университета как учебного заведения, в первую очередь, ориентированного на воспитание, образование и формирование личности будущего члена национальной элиты; во-вторых, наличествует широкая академическая свобода, позволяющая университетам самостоятельно определять содержание и структуру образования, производить подбор академического персонала, устанавливать определенные критерии для отбора абитуриентов и обучения студентов.

Показательна для нас история развития французской высшей школы, так как под воздействием социально-политических трансформаций она претерпела кардинальные изменения. Рассмотрим ее подробно. Первым во Франции создан Парижский университет, когда после объединения в XII в. части школ при монастырях, церквях и частных домах началось обучение студентов на трех уровнях: бакалавриата, лиценциата и докторантуры. В результате противостояния с королевскими, церковными и городскими властями это сообщество получило

⁴⁷ Шестаков В. П. Оксфорд и Кембридж: Старейшие университеты мира. М., 2011. С. 20–69.

⁴⁸ Барбарига А. А., Федорова Н. В. Британские университеты. М.: Высшая школа, 1979. С. 47.

привилегию независимости⁴⁹. После того как в 1200 г. привилегия академической свободы была закреплена королем и в 1231 г. санкционирована буллой папы Григория IX, Парижский университет стал восприниматься как «образец для подражания» многими национальными университетскими системами, в том числе Сорбонной⁵⁰, основанной в 1257 г.

Университеты активно возникали и в других городах Франции: Тулузе, Орлеане, Монпелье (XIII в.), Авиньоне, Кагоре (XIV в.), Бордо, Бурже (XV в.), Реймсе (XVI в.) и т. д. Изначально они создавались и духовными, и светскими властями, но в 1600 г. был установлен приоритет гражданских властей в вопросах, касающихся организации университетов. Это усилило роль государства в развитии национальной высшей школы, его централизующее и унифицирующее влияние на ее деятельность⁵¹.

Развитие экономики на основе промышленного производства, торговли и городов, бюрократизация политических систем, изменения в военном деле, появление современной науки, развитие идей Просвещения способствовали выдвиганию в XVII–XVIII вв. новых требований к подготовке специалистов в университетах, что выразилось в усилении прикладных естественно-научных направлений и вытеснении традиционных областей общегуманитарного знания и привело к стимулированию создания будущих «Высших школ» школ по отраслевому принципу: инженерно-технических, педагогических, коммерческих, военных и т. д. – для подготовки инженеров на базе точных наук (математики, физики, химии), преподавателей высших наук для средних школ, а также специалистов для государственного аппарата⁵².

⁴⁹ Ле Гофф Жак. Интеллектуалы в Средние века / пер. с фр. А. М. Руткевич. СПб.: Изд. дом Санкт-Петербургского гос. ун-та, 2003. С. 90–92.

⁵⁰ Первоначально Сорбонна была основана королевским духовником Робертом де Сорбоном как католический колледж, который впоследствии получил благословение римской курии и право на присвоение ему ученых степеней.

⁵¹ Ле Гофф Жак. Интеллектуалы в Средние века / пер. с фр. А. М. Руткевич. СПб.: Изд. дом Санкт-Петербургского гос. ун-та, 2003. С. 93–94.

⁵² Копелевич Ю. Х. Возникновение научных Академий. Середина XVII – середина XVIII в. Ленинград: Наука, 1974. С. 25–28.

В период правления Н. Бонапарта была сформирована бюрократизированная структура управления системой образования на всех уровнях. При этом монополией на управление образованием обладал Императорский университет, ректор которого подчинялся непосредственно императору. Ректор имел практически неограниченную власть: исключительное право назначать всю иерархию чиновников и преподавателей, присуждать по представлению ученые степени, распоряжаться государственными стипендиями.

Страна была поделена на региональные университетские округа – академии, администрации которых решали финансовые, организационные, педагогические, кадровые вопросы деятельности университетов и других учебных заведений⁵³. Промышленная революция XIX в. в сочетании с новыми успехами научного знания вызвала необходимость реформирования системы образования, однако ее модернизация в большей степени носила административный и политизированный характер. Развитие академической свободы, которое началось в период Июльской монархии, было подавлено авторитарным режимом Второй империи. В результате университет оказался под контролем чиновников и духовенства, что привело к необходимости создания нового устава, не допускающего либеральных проявлений⁵⁴.

Третья республика установила демократические политические институты, тем самым отделила церковь от государства. Это создало более благоприятные условия для развития научно-образовательной деятельности. С конца XIX в. университеты становятся основными производителями научных исследований, однако их автономия по-прежнему очень ограничена: формально они включают в себя пять факультетов с университетским советом, но фактически не имеют власти и самостоятельности, поскольку президент назначается центральным правительством без учета мнения профессорско-преподавательского

⁵³ Водичев Е. Г., Лисс Л. Ф., Узбекова Ю. И. Высшая школа в условиях системных трансформаций: сравнительно-исторический аспект. Новосибирск: Гео, 2013. С. 38.

⁵⁴ Документы истории Великой французской революции: в 2 т. Т. 1. М., 1990. С. 452.

сообщества⁵⁵.

Французские университеты развивались по индивидуальным траекториям под воздействием социальных потрясений, которые различались в каждый исторический период культурной динамики общества, тем не менее можно выделить следующие черты, характерные для французской модели университетского образования. Во-первых, строгий государственный контроль, распространяющийся на существующие и вновьсоздаваемые университеты, а также на управление системой высшего образования; во-вторых, раннее становление университетского и прикладного секторов высшего образования; в-третьих, строгая бюрократическая система управления и значительно ограниченная академическая свобода; в-четвертых, развитие фундаментальной идеи университета, ориентированной на воспитание, образование и формирование личности будущего члена национального истеблишмента, а также на массовую подготовку специалистов для различных секторов народного хозяйства.

Немецкий опыт развития университетских систем не менее нагляден. Изначально в государствах, находящихся на немецких землях, а также в других европейских странах термин «universitas» обозначал самоуправляющуюся общественно-юридическую корпорацию преподавателей и студентов. Многообразие властных структур в немецком обществе сформировало традицию государственного начала в развитии и функционировании высшей школы, несмотря на то, что новые университеты основывались, легитимизировались и материально обеспечивались и светскими, и духовными властями.

Подготавливая кадры для государственного управления, законодательной и исполнительной властей, отвечая интересам государства и церкви, балансируя между конфессиональными и светскими интересами, университетам Германии все же удалось добиться значительной независимости и академических свобод⁵⁶.

Университеты находились под влиянием церкви до конца XVII в., при этом

⁵⁵ Там же. С. 469.

⁵⁶ Паульсен Ф. Немецкие университеты и их историческое развитие. М.: Книжное Дело, 1898. С. 92.

сохраняя характер государственно-конфессиональных учебных заведений. В эпоху Просвещения в высшей школе произошли качественные изменения, заложен фундамент научной деятельности: в XVIII в. возникают самостоятельные сообщества ученых в форме научных обществ и академий, получающих санкцию на свою легитимность со стороны государства. Ученые начинают вести занятия в университетах как преподаватели, пользуясь уже завоеванным правом на академическую свободу, без которой развитие свободного научного творчества немыслимо. В результате формируются принципиально новые принципы деятельности университета: свобода исследования и свобода преподавания. Старый университет исходил из того, что истина известна и ее следует скрупулезно освоить. Университет нового типа стал исходить из того, что истину следует искать, для чего необходимо изменить принципы подготовки студентов: вместо философии схоластики на первый план выходит рационалистическая философия, которая не признает власти авторитета⁵⁷.

После создания Германской империи контроль со стороны Министерства образования и просвещения существенно усиливается: теперь университеты создает и финансирует государство, они подчиняются непосредственно министру, который утверждает уставы и правила, принимает решения об организации или ликвидации кафедр, школ, департаментов и институтов, присуждает ученых степеней и звания и т. д. При этом профессура, фактически переходя в категорию государственных чиновников, сохраняет основные черты корпоративного самоуправления: руководящие органы университета и факультетов избирает общее собрание профессоров, содержание учебного плана определяется непосредственно доцентами и профессорами кафедр. Базовым организационным принципом немецкого университета становится возникший своеобразный дуализм: университет является государственным учреждением, но корпорация ученых обладает определенной академической свободой и автономией.

Наиболее ярким примером «университета нового типа» можно назвать

⁵⁷ Бернал Дж. Наука в истории общества. М., 1956. С. 270.

Университет Вильгельма фон Гумбольдта⁵⁸, который составляет «единое целое» с находящимися в Берлине Академией наук, научными институтами и собраниями, то есть выступает в качестве «университетской системы», описанной нами выше.

Объединение Германии, промышленный переворот, а затем интенсивная индустриализация и выход страны по объемам промышленного производства в начале XX в. на первое место в Европе и второе в мире привели к следующему: с одной стороны, стала очевидной роль фундаментального знания в развитии техники, вооружений, конкурентоспособной на мировых рынках продукции, что побудило к созданию исследовательских лабораторий и институтов при университетах, а также в структуре государственных ведомств; с другой – существенно расширился неуниверситетский сектор в подготовке инженерно-технических кадров в виде высших технических школ и училищ, которые начали создаваться еще в конце XVIII в., заложив основу двухсекторной структуры высшего образования, включающей университеты и профессиональные вузы⁵⁹.

Таким образом, немецкая модель развития университетских систем имела следующие характерные черты: во-первых, единство педагогической и исследовательской деятельности с максимальной академической свободой; во-вторых, единство фундаментальной науки во всех ее проявлениях; в-третьих, новые университеты создавались государством и под его контроль перешли уже существующие учебные заведения; в-четвертых, централизованная бюрократизированная система управления; в-пятых, основной идеей университета выступает воспитание, образование и формирование личности и массовых специалистов для различных секторов народного хозяйства, и будущего члена национального истеблишмента.

История зарождения европейского университетского образования демонстрирует, что три европейские идеи университета постепенно приобрели

⁵⁸ Создание Гумбольдтского университета. URL: <https://postnauka.ru/faq/35922> (дата обращения: 15.12.2018).

⁵⁹ Паульсен Ф. Немецкие университеты и их историческое развитие. М.: Книжное Дело, 1898. С. 48.

универсальный характер, дополнив друг друга и частично распределившись по направлениям вузовской диверсификации, что отражено в Таблице 1.

Таблица 1. Основные аспекты европейских моделей развития университетского образования

Модель	Основная идея		Академическая свобода	Уровень контроля	Принципы развития научных исследований
Английская	Формирование личности будущего члена национального истеблишмента	Подготовка специалистов в соответствии с новыми научно-техническими запросами на исследования и разработки	Наличие широкой академической свободы	Самоуправляющиеся автономные частные корпорации студентов и преподавателей	Определяется научно-техническими запросами на исследования и разработки
Французская	Формирование личности будущего члена национального истеблишмента	Подготовка массовых специалистов для различных секторов народного хозяйства	Существенно ограниченная академическая свобода	Строгий государственный контроль	Раннее становление университетского и прикладного секторов высшего образования
Немецкая	Формирование личности будущего члена национального истеблишмента	Формирование личности массовых специалистов для различных секторов народного хозяйства	Единство педагогической и исследовательской деятельности с максимальной академической свободой	Централизованная бюрократизированная система управления, переход под контроль государства	Единство фундаментальной науки во всех ее проявлениях

Проанализировав основные аспекты трех европейских моделей развития университетского образования, мы выявили единственную точку их полного пересечения: основополагающая идея университета как учебного заведения, прежде всего ориентированного на воспитание, образование и формирование личности будущего члена национальной элиты.

В немецкой и французской моделях к этому добавляется массовая подготовка специалистов для различных секторов народного хозяйства, что не характерно для английской модели, которая ориентирована на воспроизводство элиты. Немецкая и французская модели очень близки друг к другу по таким характеристикам, как жесткий государственный контроль над созданием и деятельностью университетов, а также бюрократизированность системы управления высшей школой. Кроме того, в отличие от немецкой и английской систем организации университетского образования французской модели свойственно существенное ограничение академической свободы. То есть очевидно, что эти модели, частично пересекаясь, хоть и предполагают некоторую унификацию, имеют определенную идентичность.

Российская университетская модель⁶⁰ сформировалась, ориентируясь в большей степени на немецкую и частично французскую модели, однако, несмотря на существенное влияние европейских традиций, университетская модель России ни одну из них полностью не копировала. Следовательно, представляется некорректным говорить о «единой универсальной модели» университета, сформировавшейся в европейском образовательном пространстве, так как система образования не может быть «обезличенной», вырванной из контекста социальной

⁶⁰ Российская университетская модель формировалась по инициативе и под контролем государства; университеты зависели от государства как экономически, так и идеологически, устанавливалась курсовая система и необходимость преподавать по утвержденным государством программам, однако при этом сохранялся дух корпоративности профессуры, что давало ей возможность активно участвовать в общественно-политической жизни и добиваться «волн» либерализации. Университетские должности и ученые степени были связаны с чинами, что придавало целям обучения утилитарный смысл. Классические по типу, университеты являлись центрами учебных округов, обеспечивая руководство работой всех учебных учреждений в определенных регионах страны.

реальности – она развивается в пределах конкретных обществ с учетом их культурно-исторических традиций.

Модели, рассмотренные нами, заложили базу для развития науки и образования в университетских центрах. Нам представляется исключительно важным сформулировать ключевые принципы, которых до сих пор придерживаются ведущие научно-образовательные центры и исследовательские университеты, что позволяет им возглавлять мировые рейтинги. В качестве примеров могут смело выступать классические Оксфорд (1117), Кембридж (1209), Принстон (1746), а также молодые Гонконгский университет науки и технологий (1991), экспериментальный Олин-колледж (Массачусетс, 1997) и др.⁶¹

За непродолжительный период названные университеты совершили прорыв в развитии образования и производстве научного знания. Несмотря на то, что эти университеты создавались в разное время, разных странах, при различных политических системах, они имеют схожий фундамент: модель успешного свободного университета, адаптированную к конкретным (в каждом случае различным) социокультурным условиям со своеобразной национальной спецификой. Часто в качестве подобной модели приводят модель классического американского университета, ссылаясь на международные университетские рейтинги: больше половины первой сотни университетов оказываются американскими⁶². Однако это не совсем корректно, поскольку известно, что молодая Америка копировала и развивала лучшее, что смогла взять от Старого Света, в том числе лучшее из схем организации университетского образования. Следовательно, американская модель успешного университета базируется на еще

⁶¹ Clark B. R. *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. N. Y.: Pergamon Press, 1998. 163 p.

⁶² См.: Академический рейтинг университетов мира 2017 (Шанхайский рейтинг). URL: http://www.educationindex.ru/article_ranking-shanghai-2017.aspx (дата обращения: 09.05.2018); QS Top Universities. URL: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2020> (дата обращения: 22.07.2020); QS World University Rankings. URL: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2019> (дата обращения: 05.06.2020); Worldwide University Rankings. URL: <http://www.topuniversities.com/university-rankings>, (дата обращения: 09.01.2018).

более старых моделях средневековых университетов Европы, которые мы рассмотрели выше.

Как мы отметили, такие университеты были не просто «просветительскими центрами», а своим устройством напоминали некие политические образования, которые копируют основные принципы организации классических европейских республик. Это привело к частичной автономии, позволившей университетам оградить права, обеспечить академическую, научную, творческую свободу своим преподавателям, а также в определенной степени студентам через самоуправление по внутренним университетским уставам, организацию профессиональных и студенческих корпораций, выступавших перед внешними светскими и церковными властями в качестве полноправных юридических субъектов, через неписанные традиции университетской жизни.

Ориентация университетов на обеспечение прав преподавателей и студентов, всемерную поддержку науки и свободных искусств, сохранение при этом религиозной и социально-политической лояльности позволила университетам Европы не только сохраниться самим, когда разрушались вековые хозяйственные уклады, сословные иерархии, исчезали, возникали и вновь исчезали царствующие династии, но и сохранить, развить преемственность европейского мышления, культуры, права, морали⁶³. Несмотря на то что в последние десятилетия миссия университетской системы в англо-американских странах существенно изменилась, внутри классического университетского образования осталось ядро, сосредоточенное вокруг вопроса, которым задавались и древние мыслители, и наши современники: зачем все это нужно? Обсуждение и освоение смысла – неизбежный, неотъемлемый элемент системы образования, нацеленной в будущее⁶⁴.

⁶³ Розов Н. С. Философия гуманитарного образования: ценностные основания и концепция базового гуманитарного образования в высшей школе. М., 1993. 193 с.

⁶⁴ Огурцов А. П. Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб.: РХГИ, 2004. С. 240.

В классическом западном понимании задача университетов – производство фундаментального знания. Для этого у университетов есть возможность задавать вопросы, не ограничивая свободу обсуждения возможных ответов. Здесь можно также упомянуть описанный профессором Н. С. Розовым принцип ценностного паритета, согласно которому образование должно примерно в равной мере учитывать интересы и требования со стороны трех главных инстанций, условно обозначаемых как Личность (в данное понятие входит феномен социального лифта, конкурентоспособность на рынке труда, расширение кругозора, развитие личных способностей), Общество (подразумевает развитие человеческих ресурсов нации как важнейший фактор экономического и социального развития) и Культура (предполагает трансляцию в поколениях и развитие всевозможных образцов)⁶⁵.

Таким образом, университет можно рассматривать как институцию, поддерживающую свободную дискуссию и определяющую точку зрения, которую можно публично защитить. Неотъемлемая черта успешного университета с самого основания – наличие академических свобод. Согласно определению всемирного банка академическая свобода – это «право ученых вести исследования, преподавать и публиковаться без ограничений со стороны учреждений, где они работают»⁶⁶. Это означает следующее: оценивать значимость произведенного знания и определять дальнейшее направление научных исследований могут только коллеги по профессии, в данном случае – научное сообщество. Для того чтобы укреплять академические свободы университету необходимо иметь источники финансирования, которые не связаны между собой и позволят соблюсти баланс между разными группами интересов: бизнесом, государством, благотворительными фондами и т. д. – и оставаться равноудаленным от этих центров финансового или политического влияния.

⁶⁵ Розов Н. С. Философия гуманитарного образования: ценностные основания и концепция базового гуманитарного образования в высшей школе. М., 1993. 193 с.

⁶⁶ GLOBAL: How to create a world-class university. URL: <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=:20111007185423473> (дата обращения: 20.12.2016).

Не менее важный аспект – управление «университетской республикой»⁶⁷. Известно, что любое управление в широком смысле можно рассматривать как действия группы людей, которые объединили усилия для достижения общих целей⁶⁸. Особенности таких действий – междисциплинарный характер, наличие теоретических концепций и моделей, а также ориентированность на решение практических задач⁶⁹. Производство научного знания – это сугубо персонализированная деятельность, связанная с личностным ростом, поэтому управлять ею могут только люди, непосредственно занимающиеся наукой и понимающие, чем она отличается, к примеру, от производства стали или новых финансовых инструментов. Поэтому академическая корпорация добилась сохранения традиционной системы, при которой ученые тратят часть своего времени на управление себе подобными⁷⁰.

Система управления университетской республикой имеет смешанный характер, объединяя демократический, монархический и аристократический элементы. Деканы и ректоры обладают широкими полномочиями, отдаленно напоминая монархическую власть. Но эта власть не превращается в абсолютистскую монархию, поскольку ее ограничивает «власть лучших» – аристократия – в виде коллегиальных органов, состоящих (так должно быть) из лучших ученых: ученые советы, комитеты, комиссии и т. д. Таким образом, у эффективного исследовательского университета есть множество органов самоуправления, где равные по рангу и званию люди не позволяют друг другу принимать негативные решения. Кроме того, чтобы система работала в полную силу, необходим демократический элемент, подразумевающий студенческое

⁶⁷ См.: Петров В. В. Развитие образования в обществе инновационного типа: проблема принятия управленческих решений // *Философия образования*. 2013. № 3 (48). С. 70–77.

⁶⁸ Диев В. С. Управление. Философия. Общество // *Вопросы философии*. 2010. № 8. С. 36.

⁶⁹ Диев В. С. Российский университет в условиях глобализации: некоторые характеристики модели управления // *Философия образования*. 2015. № 5 (62). С. 35.

⁷⁰ Петров В. В. Российская образовательная политика: основные принципы управления развитием знания // *Профессиональное образование в современном мире*. 2012. № 4 (7). С. 70.

самоуправление в той или иной форме без допущения перекосов, подобным радикализму, возникшему в Германии в 1970-е гг.

Подведем некоторые итоги. Исторический опыт показывает, что с момента появления университетов (университетских систем) «единой модели» их развития не существовало. Но в результате анализа механизмов возникновения и схем развития университетских моделей, проведенного в этом параграфе, мы определили, что успешность университета зависит от соблюдения следующих условий: во-первых, фундаментальность исследований; во-вторых, наличие академических свобод; в-третьих, финансовая независимость; в-четвертых, автономное управление (Рисунок 1).



Рис. 1. Базовые принципы успешного университета

При этом, как было обозначено выше, основная цель успешного университета – производство фундаментального знания. Для определения общих критериев оценки научно-образовательные учреждения объединенными усилиями постепенно создали сеть независимых аккредитационных и рейтинговых агентств, затем этой деятельностью занялись будущие потребители их продукции через соответствующие структуры, а также организации, осуществляющие исследование и поддержку сферы образования и науки. Так были созданы различные классификации и рейтинги для выполнения своей главной задачи – дать университетам материал для сравнения успешности или выявления недостатков в своей деятельности, определить ориентиры для возможных заимствований или сотрудничества. Итак, заострим внимание еще раз: успех университета не определяется только положением в рейтинге (часть университетов вообще не принимает участия в мировых рейтингах, при этом имея лидерство в национальных классификациях (подробнее об этом в следующем параграфе)). Успех и престиж университета во многом определяются успехом выпускников и спросом на них на рынке труда. Однако положение университета в рейтингах может восприниматься как косвенное подтверждение его положения на глобальном образовательном рынке. Как основную причину сдерживания формирования «универсальной» модели развития университетских систем в трансформирующихся обществах под воздействием глобализационных процессов можно выделить ответную реакцию самозащиты национальных систем образования, исторически формировавшихся под влиянием консервативного традиционализма и национального фундаментализма.

1.2. Университеты нового поколения в пространстве социальных отношений современного общества

Мы обозначили, что одним из базовых принципов успешности университета является нацеленность на производство фундаментального знания. В этом

параграфе мы проследим изменения в подходе к организации научных исследований, которые произошли под влиянием социокультурных трансформаций, начиная со второй половины XX века.

Для того чтобы определить, как исследовательские университеты, находящиеся на верхних строчках мировых рейтингов, изменяют свою организацию и практику в зависимости от запроса среды под воздействием глобализационных процессов, рассмотрим историю развития американской системы организации науки и образования (в которой, как мы показали выше, четко выделены базовые принципы эффективного университета) в условиях системной трансформации общества. С нашей точки зрения, чрезвычайно важно отметить, что методологической основой анализа постиндустриализационного перехода является модель развития, разработанная Д. Беллом, в рамках которой рассматривается эволюция социума как общества аграрного – индустриального – постиндустриального. Подчеркнем, что в своих рассуждениях Дж. Гэлбрейт⁷¹ и Д. Белл⁷² преимущественно используют данные о состоянии сфер социальной жизни страны в первые послевоенные десятилетия (1950–1960-е гг.), так как именно эти годы стали рубежом начавшегося перехода общества в принципиально иное состояние: «новое индустриальное» (по Гэлбрейту) или «постиндустриальное» (по Беллу)⁷³.

Соответственно, в ответ на вызовы со стороны общества меняется запрос к организации научных исследований, а также трансформируется ответная реакция исследовательского университета⁷⁴. Преобразование процесса организации научных исследований в университетах США началось еще в ходе Второй мировой войны и во многом было инициировано федеральными властями: приняты законы 1944–1945 гг. о предоставлении федеральных ресурсов для

⁷¹ Гэлбрейт Дж. Новое индустриальное общество. М., 1969. С. 48–57.

⁷² Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования. М.: Academia, 1999. С. 114–128.

⁷³ Подр. об этом в главе III.

⁷⁴ Петров В. В., Наливайко Н. В. Аксиологические основы развития образования в обществе знания // Философия образования. 2015. № 6 (63). С. 122.

получения высшего образования ветеранами и их детьми (с этого началась реализация реформ). В результате принятых законов высшая школа становилась массовой, что дало возможность университету производить отбор наиболее талантливых абитуриентов. Затем в 1965 г. были разработаны федеральные программы, призванные обеспечивать финансовую помощь фактически любому студенту для учебы в любом высшем учебном заведении.

Существенно ускорила развитие исследовательских университетов, осуществляющих и образовательную, и научную деятельность, «холодная война», которая, как отмечает американский исследователь Лесли Стюарт, «...изменила саму суть американской науки. Министерство обороны стало крупнейшим и единственным патроном науки, главным образом в области физики и технических наук, играя при этом важную роль и в развитии других естественных и общественных наук»⁷⁵. В результате в США сформирован «военно-промышленно-академический комплекс», способствовавший возникновению сети национальных лабораторий (Лос-Аламос, Ливермор, Окриджа и др.), а также усилению роли университетов как центров образования нового типа и исследовательской деятельности. Университеты стали крупнейшими контракторами в сфере научных исследований и разработок для компаний, выполняющих большую часть военных заказов в американской промышленности, таких как Локхид, Дженерал Электрик, Дженерал Дайнемикс, АТТ и др.

В результате усиления научно-производственных связей возникли гибкие структуры организации научных исследований и управления ими, которые объединили исследовательские центры и производство, создав региональные научные комплексы в виде исследовательских парков. Частный бизнес заинтересовался исследовательскими университетами: и вновь созданными, и многими традиционными, что обусловило переход университета в предпринимательский формат. Вблизи университетов стали создаваться

⁷⁵ Leslie Stuart W. The Cold War and American Science. The Military-Industrial-Academic Complex at MIT and Stanford. N. Y.: Columbia University Press, 1993. P. 42.

множество инновационных фирм, выполнявших функцию посредников между наукой и производственным процессом.

Массачусетский технологический институт стал первопроходцем в реализации новых тенденций. За первые 20 послевоенных лет вокруг него возник частный бизнес, деятельность которого была направлена на разработку высоких технологий: устройств и технологий микроволновой и ракетной электроники, радарных установок и систем, персональных компьютеров и т. д. Позже благодаря тем же тенденциям в Калифорнии возникла Силиконовая долина. Система федерального финансирования, корпоративная стратегия, отношения университетов и промышленности, научные инновации, создаваемые для нужд «холодной войны» обеспечили ей процветание, а также существенно сократило разрыв между научными разработками и производственным процессом, актуализируя университетские научные исследования⁷⁶.

По мнению Д. Белла, отличие индустриализма от постиндустриализма состоит в том, что для последнего «более важным оказывается близость к университетским и культурным центрам. Если взять для примера развитие высоких технологий в Соединенных Штатах, то мы увидим, что четыре крупных района отвечают именно этому требованию: Силиконовая долина расположена недалеко от Стэнфордского университета и Сан-Франциско, кольцевая дорога 128 вокруг Бостона проходит рядом с Массачусетским технологическим институтом и Гарвардом, дорога 1 в Нью-Джерси от Нью-Брансвика до Трентона – с Принстонским университетом, а район Миннеаполис – Сент-Пол в Миннесоте тяготеет к крупному университету этого штата»⁷⁷.

В период 1940–2010 гг. население США выросло в 2,35 раза, причем доля сельского населения возросла лишь в 1,18 раза до 59,5 млн чел., а городских

⁷⁶ Водичев Е. Г., Лисс Л. Ф., Узбекова Ю. И. Высшая школа в условиях системных трансформаций: сравнительно-исторический аспект. Новосибирск: Гео, 2013. С. 185.

⁷⁷ Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования. М.: Academia, 1999. С. 118–119.

жителей стало больше почти в 6 раз – 249,2 млн чел.⁷⁸. Новая экономика и возросшая урбанизация способствовали трансформации социальной структуры американского общества: изменились приоритеты сфер деятельности, увеличился спрос на разнообразный и квалифицированный труд. Это определяло соответствующий запрос к системе образования. В декабре 1980 года в США вступил в действие акт Бэя-Доула⁷⁹, который до сегодняшнего дня считается одним из самых удачных и перспективных законов Америки. Он дал возможность университетам получать доход от патентов и лицензий – это был первый шаг на пути формирования тесных отношений между университетом и бизнес-сообществом, что позволило вывести научные нововведения, первоначально разработанные на федеральные деньги, из лабораторий на рынок для «всеобщего» пользования, заложив основы для формирования новой модели университета. Благодаря закону университеты, другие бесприбыльные организации, предприятия малого бизнеса смогли иметь в собственности федеральные изобретения, получать доход от патентов, лицензий и делить прибыль с изобретателями. Это было прорывом мирового масштаба, поскольку нигде прежде университеты тесно не взаимодействовали с бизнесом, занимаясь в основном наукой ради науки.

В соответствии с законом Бэя-Доула получение права собственности на федеральные изобретения, сохранение статуса бесприбыльных организаций и сопутствующие налоговые льготы обязывали исследовательские университеты выполнить ряд требований. Во-первых, университеты должны были сообщать федеральному агентству о каждом опубликованном открытии, которое выступало спонсором исследования; во-вторых, университеты должны уведомлять правительство о патентах на изобретения, которыми они хотели бы владеть; в-третьих, им необходимо было защищать патентные права; в-четвертых,

⁷⁸ America's Urban Population: Patterns & Characteristics. URL: <http://proximityone.com/urbanpopulation.htm>, (дата обращения: 23.01.2016).

⁷⁹ Technology Transfer. Administration of the Bayh-Dole Act by Research Universities / United States General Accounting Office. URL: <https://www.gao.gov/archive/1998/rc98126.pdf> (дата обращения: 18.09.2017).

университеты должны были фиксировать права собственности на федеральное изобретение в письменном виде и сохранять его на определенный срок; в-пятых, университетам необходимо продвигать и коммерциализировать научные разработки, технологии, изобретения и открытия; в-шестых, университет обязан предоставлять предпочтительно промышленным компаниям и малому бизнесу исключительные лицензии; в-седьмых, для университетов введен запрет на переуступку прав на разработанные технологии; в-восьмых, федеральное правительство имело право безвозмездно использовать университетские патенты в своих целях после получения безотзывной неэксклюзивной лицензии (без права переуступки); в-девятых, университету должен был делиться с изобретателями полученными от продажи лицензий роялти⁸⁰; в-десятых, университету необходимо было сохранять статус некоммерческой организации, используя полученную таким образом прибыль, включая роялти, исключительно на научные исследования, образовательную деятельность и подготовку кадров.

Благодаря такому подходу университеты получили мощный финансовый стимул, побуждающий их выводить технологии, изобретения, разработки и открытия из лабораторий на рынок. В результате в первые годы после принятия закона Бэя-Доула количество исследовательских университетов, имевших программы по передаче (трансферу) технологий, возросло в 8 раз – до 200⁸¹. Сейчас коммерциализируют исследования более 650 университетов. В течение

⁸⁰ Роялти (англ. *royalty*, от средневекового французского *roialte*, от лат. *regalis* «царский, королевский, государственный») – вид лицензионного вознаграждения, периодическая компенсация, как правило, денежная, за использование патентов, авторских прав, франшиз, природных ресурсов и других видов собственности; периодические процентные отчисления (текущие отчисления) продавцу лицензии, устанавливаемые в виде фиксированных ставок, исходя из фактического экономического результата ее использования; может выплачиваться в виде процента от стоимости проданных товаров и услуг, процента от прибыли или дохода, а также в виде фиксированной выплаты (в таком виде имеет некоторые сходства с арендной платой). В отличие от комиссии роялти не является одноразовым бонусом (Heredia, G. The definition of royalties in international tax law: the copyright, industrial rights and knowhow // Universidad de Oviedo – EATTA Prizewinner 2007. URL: [https://web.archive.org/web/20160305214212/http://ec.europa.eu/taxation_customs/resources/documents/taxation/gen_info/conferences/taxthesisaw\(garciaheredia\).pdf](https://web.archive.org/web/20160305214212/http://ec.europa.eu/taxation_customs/resources/documents/taxation/gen_info/conferences/taxthesisaw(garciaheredia).pdf) (дата обращения: 03.02.2018)).

⁸¹ Коммерциализация научных разработок и расцвет наукоемкого производства в США. URL: <http://ru-90.ru/node/1501> (дата обращения: 28.01.2017).

трех лет после принятия закона при университетах организовано 2,2 тыс. стартовых компаний в сфере инноваций.

Постиндустриализм, продолжая быстро развиваться уже на собственной базе, требовал от общества более высокого уровня образованности. В результате произошел ряд важных изменений. Во-первых, увеличение числа рабочих мест повлекло за собой изменение их качества: в 1992 г. образование на уровне неполного колледжа и выше имела половина работающих, а в 2011 г. – почти две трети⁸²; во-вторых, существенно увеличилось количество (в 1,41 раза) специалистов с полным высшим образованием: магистров и докторов; в-третьих, доля имеющих степень бакалавра и выше увеличилась с 27,3 до 36,6 %; в-четвертых, вырос уровень квалификации в целом (от ассистента и выше) участников трудового процесса, включая материальное производство, и снизилась доля работников со средним образованием; и, наконец, в-пятых, заметные изменения произошли в сфере услуг: число занятых в ней увеличилось с 72 до 79 % (в сферу услуг входят наука, образование, здравоохранение, массовая коммуникация, искусство, финансы и торговля, управление и т. п.).

Д. Бок, который много лет был ректором Гарварда, в 1988 г. на лекциях в Университете Дьюка⁸³ критически проанализировал текущее, не беспроблемное состояние высшей школы, отметив, что «при любом критерии оценки высшее образование в Соединенных Штатах не имеет себе равных». М. Трой, известный специалист в области социологии образования, указал на глубокое и всепроникающее влияние факторов, обусловленных рыночной экономикой, на высшую школу США⁸⁴.

Итак, краткий обзор истории развития американской высшей школы в условиях перехода к постиндустриальному обществу позволил выделить ряд факторов, которые дали возможность университетам адекватно отреагировать на

⁸² Водичев Е. Г., Лисс Л. Ф., Узбекова Ю. И. Высшая школа в условиях системных трансформаций: сравнительно-исторический аспект. Новосибирск: Гео, 2013. С. 187.

⁸³ Бок, Д. Университеты и будущее Америки. М., 1993. С. 76.

⁸⁴ Трой М. Высшее образование в США: прошлое, настоящее, будущее // Современная высшая школа. 1989. № 4. С. 102.

стремительно возрастающие запросы социума, тем самым заложив основы формирования университетской системы, где университет является ядром, определяющим вектор регионального и национального развития. Во-первых, основные отличительные черты американской системы организации науки и образования – максимальная диверсификация во всем, исключительная автономность университетов в выполнении своих функций. Это дает возможность университетам и колледжам обеспечивать внутреннее разнообразие по таким параметрам, как учебные стандарты и цели; многообразие специализаций; ориентация на исследования по направлениям, на которые есть спрос со стороны экономики; гибкая политика при подборе профессорско-преподавательского и исследовательского персонала, студенческого корпуса, а также источников финансирования. Во-вторых, очень важными являются мобильность и индивидуализация подготовки, проявляющаяся в особом характере учебных планов, методов преподавания, принципов учета знаний студентов. Модульная система обучения и сложившаяся практика получения зачетных единиц как меры освоения студентами избранной специальности связывает разнообразие вузов в некоторое системное целое. Это дает возможность быстро реагировать на новые запросы, формируя практически любую возможную конфигурацию подготовки специалистов, а также позволяет студентам легко выбирать для изучения интересующие области знания и различные учебные заведения. В-третьих, автономность внутреннего управления университетом оптимально сочетается с постоянно действующим механизмом связи с окружающей средой.

Благодаря обозначенным факторам непосредственно в университетах активно проводились фундаментальные и прикладные исследования, что, в свою очередь, существенно усилило роль академического сообщества в процессе руководства образовательными и исследовательскими процессами, связанными с производством научного знания. При этом связь с внешней средой, которая выступает обязательным условием для развития университетской системы, осуществлялась с помощью попечительских советов, обладающих обширными

полномочиями и направляющих деятельность университетов в сторону адекватной реакции на запросы социума.

Под влиянием социокультурных трансформаций, обусловленных переходом человечества к цифровому этапу своего развития, во второй половине двадцатого столетия сформировался новый тип производства фундаментального знания, который осмыслен в концепциях В. С. Степина (постнеклассическая наука)⁸⁵, Дж. Зимана (постакадемическая наука)⁸⁶, У. Бека (технонаука или наука «другого модерна»)⁸⁷, М. Гиббонса (второй тип производства знаний)⁸⁸ и др. В этих концепциях рассматриваются новые тенденции производства фундаментального знания, критическая оценка которых не может не оказывать влияния на современное развитие науки как социокультурного института. Значимость и актуальность проблем разного порядка, таких как формирование научно-ориентированного мировоззрения или прагматическая капитализация знаний и трансфер технологий, привели к необходимости очередной трансформации модели университета для поиска адекватного ответа на запросы, формируемые современным обществом. Для того чтобы понять, как изменяются роль, место и функции университета как участника университетской системы на стыке XX–XXI вв., мы рассмотрим три модели университета «нового поколения», получившие наибольшую популярность в зарубежной традиции. Прежде всего, мы считаем необходимым обратиться к достаточно широко известной концепции «Тройной спирали» (Triple Helix), которая создана в 1990-х гг. в Англии и Голландии профессором Университета Ньюкасла Г. Ицковицем и профессором

⁸⁵ Степин В. С. Теоретическое знание. М.: Прогресс-Традиция, 2003. 744 с.

⁸⁶ Ziman J. Real science: What it is, and What it means. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. 399 p.

⁸⁷ Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну. М.: Прогресс-Традиция, 2000. 384 с.

⁸⁸ Gibbons M., Nowotny H., Scott P. Re-Thinking Science: Mode 2 in Societal Context // Technology, Innovation and Knowledge. Management Book Series. Vol. 2.: Knowledge Creation, Diffusion and Use in Innovation Networks & Clusters: A Comparative Systems Approach Across the U.S., Europe and Asia. Greenwood Publishing Group Praeger Books, USA, 2004.

Амстердамского университета Л. Лейдесдорфом⁸⁹. Согласно этой концепции в классическом университете сочетаются элементы обучения, научной деятельности и предпринимательства, а тесное взаимодействие власти, бизнеса и университета выступает основным элементом инновационного развития общества.

Г. Ицковиц отмечает, что в новой модели развития общества ключевую роль играют постоянно обновляющиеся академические знания и квалифицированные кадры⁹⁰. Следовательно, основным фактором развития в наукоемком обществе выступает университет, который занимается фундаментальными исследованиями. Степень его успешности и эффективности напрямую влияет на социокультурную динамику общества.

Академические учреждения Массачусетский технологический институт и Стэнфорд являются примерами непосредственных, а порой и доминирующих источников экономического и политического развития. Другие известные и успешные университеты разных стран (Йельский университет, Национальный университет Сингапура, Университет Твенте в Голландии, Плимутский университет в Великобритании и др.) позиционируются как университеты, в которых академическая составляющая активно вовлекается в процессы технологического и регионального развития.

История возникновения и развития университетов показывает, что впервые академический предпринимательский переход произошел в Массачусетском технологическом институте, основанном в 1862 году в качестве университета, специализирующегося на инженерном деле и получившего землю от правительства для практического образования для региональных нужд⁹¹. Затем, в

⁸⁹ Ицковиц Г. Тройная спираль. Университеты – предприятия – государство. Инновации в действии. Томск: Изд-во Томского гос. ун-та систем управления и радиоэлектроники, 2010. С. 62.

⁹⁰ Etzkowitz H. Innovation Lodestar: The entrepreneurial university in a stellar knowledge firmament // *Technological Forecasting and Social Change*. 2017. Vol. 123. P. 124; Etzkowitz H. StartX and the paradox of success: filling the gap in Stanford's entrepreneurial culture // *Social Science Information*. 2013. Vol. 52, no. 4. P. 606.

⁹¹ Etzkowitz H. StartX and the paradox of success: filling the gap in Stanford's entrepreneurial culture // *Social Science Information*. 2013. Vol. 52, no. 4. P. 614.

начале и середине XX века, эту модель развития перенял Стэнфорд, где она успешно использовалась в отношении гуманитарных наук. Сегодня эта модель распространилась на университеты всего мира, поскольку университеты пытаются осуществить «третью миссию»⁹²: экономическое и социальное развитие с учетом местных экономических условий и академических и культурных традиций.

Многие ученые считают, что эффективный университет имеет предпринимательские элементы прежде, чем он начинает процесс коммерциализации исследований⁹³. Некоторые изменения продиктованы организационной культурой учреждения, под которой мы понимаем комплекс ключевых подходов к решению различных проблем внутренней регуляции и адаптации к внешним условиям, разработанных и принятых в учебном заведении, доказавших свою эффективность. С этими подходами необходимо знакомить студентов для формирования у них восприятия и осмысления, свойственного этому этапу развития общества. Цели, ценности, образцы деятельности и нормы поведения, принятые в вузе, являются основой формирования социального опыта и стереотипов восприятия мира, которые организационная культура хранит и транслирует всем членам общества⁹⁴. Следовательно, организационная культура действует как предпосылка, образец и стереотип при принятии решений и формировании стратегии и, соответственно, задает систему координат, которая объясняет, почему вуз функционирует так, а не иначе.

Исследовательские группы и коллективы отдельных университетов могут иметь качества компаний, в которых профессорско-преподавательский состав

⁹² Петров В. В., Поцелуева А. И. Университет в эпоху перемен: варианты развития // «Третья миссия» университета в современной России: новации и интеллектуальные традиции: сборник науч. трудов V Сибирского философского семинара. Новосибирск: РИЦ Новосибирского гос. ун-та, 2016. С. 247–253.

⁹³ Ицковиц Г. Тройная спираль. Университеты – предприятия – государство. Инновации в действии. Томск: Изд-во Томского гос. ун-та систем управления и радиоэлектроники, 2010. С. 239.

⁹⁴ Диев В. С. Культура организационная // Глобалистика. Международный междисциплинарный энциклопедический словарь. М.; СПб.; Нью-Йорк: ЕЛИМА, ПИТЕР, 2006. С. 472.

руководит молодыми исследователями, осознавая коммерческий потенциал своих исследований⁹⁵. При этом интеграция научных исследований и обучения, которая проиллюстрирована Вильгельмом фон Гумбольдом в Университете Берлина на примере синтеза гуманитарных и естественных наук и базирующаяся на идеях Й. Фихте, Ф. Шляйермахера, дает теоретическую основу исследовательского университета⁹⁶, в то время как предпринимательский университет объединяет предыдущие академические деления (башня из слоновой кости / политехнический, исследовательский / обучающий) в новый формат, соединяя исследования, обучение и предпринимательство (Рисунок 2).

⁹⁵ Петров В. В. Организационная культура высшей школы в обществе риска // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Философия. 2013. Т. 14, вып. 2. С. 63.

⁹⁶ Исследовательские университеты США: механизм интеграции науки и образования. М.: Магистр, 2013. С. 220.



Рис. 2. Схема перехода университета в новый формат

В условиях современности экономика основывается на ресурсной базе знаний, поэтому производство научного знания стало экономическим и эпистемологическим предприятием. Наука является альтернативным двигателем экономического роста: при формировании новых компаний ученые и инженеры становятся капиталистами, так как наука и техника выступают центральными элементами капитала⁹⁷. В связи с этим университет, готовый принять участие в модели «Тройной спирали», должен объединить четыре ключевых элемента: 1) взаимодействие – университет тесно взаимодействует с промышленностью и правительством; университет не изолирован от общества; 2) независимость: университет – относительно независимое учреждение; 3) гибридизация: снятие напряженности между принципами взаимодействия и независимостью – стимул к созданию гибридных форматов для одновременной реализации двух целей; 4) обоюдность: постоянно обновляется внутренняя структура университета по отношению к промышленным и государственным изменениям и наоборот⁹⁸. Таким образом, наука и академические учреждения выступают как равноправные партнеры в «Тройной спирали» взаимодействия университетов, промышленности и государства, создающих инфраструктуру и формирующих общество, основанное на знаниях. «Тройная спираль» в современных условиях становится центром теории и практики инноваций, при этом в основе конфигурации «Тройной спирали» находится университет, который, капитализируя научное знание, способен выступать как доминирующий фактор, определяющий инновационное развитие региона.

Существуют разные подходы к сравнению университетов, имеющие многочисленные различия. Невзирая на эти различия, мы постараемся выявить организационные элементы, позволяющие переходить университету в новый

⁹⁷ Paytas J., Gradeck R., Andrews L. Universities and the development of industry. URL: http://www.eda.gov/ImageCache/EDAPublic/documents/pdfdocs/ucluster2004_2_epdf/v1/ucluster2004.pdf (дата обращения: 25.09.2017).

⁹⁸ Петров В. В., Поцелуева А. И. Университет в эпоху перемен: варианты развития // «Третья миссия» университета в современной России: новации и интеллектуальные традиции: сборник науч. трудов V Сибирского философского семинара. Новосибирск: РИЦ Новосибирского гос. ун-та, 2016. С. 247–253.

формат – «эффективный», «предпринимательский», «проактивный», «инновационный», «третьего поколения» и т. д., который соответствует новому витку социального развития.

Для этого мы обратимся к получившей достаточно широкое распространение в начале XXI века концепции предпринимательского университета американского исследователя Б. Кларка, впервые представленной им в 1998 г.⁹⁹ Для определения вектора трансформации университета Б. Кларк выявляет основные черты характера университета «нового поколения», обозначает организационные элементы, способствующие адаптивности университета, прослеживает формирование этих элементов и специально обращает внимание на поддержание способности адаптации.

В своем исследовании он обращается к опыту не только пяти европейских университетов: Уорик (Англия), Твенте (Нидерланды), Стратклайд (Шотландия), Чалмерс (Швеция) и Йоэнсуу (Финляндия), но и приводит примеры университетов из разных частей света, прилагающих существенные трансформационные усилия.

В качестве основных элементов модели университета нового поколения Б. Кларк выделяет диверсификацию источников финансирования, создание расширенной периферии, стимулирование академических подразделений, развитие интегральной предпринимательской культуры, а также усиление управленческого ядра (Рисунок 3).

⁹⁹ Clark B. R. *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. N. Y.: Pergamon Press, 1998. 163 p.

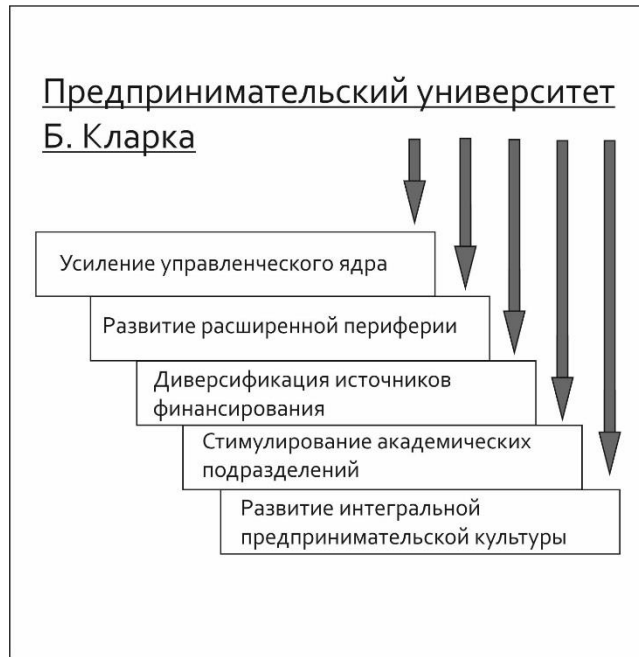


Рис. 3. Принципы предпринимательского университета Б. Кларка

По мнению Б. Кларка, университет предпринимательского типа получает многоканальное финансирование, обеспечиваемое путем самостоятельного поиска источников средств в рамках правового поля. Ему приходится инициировать все больше новых видов деятельности, изменять внутреннюю среду и преобразовывать взаимодействие с внешней средой. Более успешные университеты такого типа зачастую выступают в качестве соучредителей новых компаний: стартапов – и ориентируются прежде всего на прикладные исследования и производство инноваций¹⁰⁰. Классический университет в современных условиях выступает и как исследовательский, и как предпринимательский университет (что укладывается в концепцию «Тройной спирали», о которой мы говорили выше), главными задачами являются фундаментальные и прикладные исследования, фундаментальное многоуровневое образование, передача знаний и технологий в околоуниверситетское окружение, а также активное участие в программах и проектах социокультурного, экономического и инновационно-технологического развития регионов.

В качестве основных предпосылок перехода в новый, «предпринимательский» формат, выделены 1) усиленное направляющее ядро, включающее «центральные управленческие группы и университетские отделения»¹⁰¹; 2) расширенная периферия развития – наличие в университетах организационных единиц, таких как факультеты, лаборатории, профессиональные школы, исследовательские центры, которые способны покинуть привычные для них границы университета и установить связи с внешними акторами; 3) диверсифицированное финансирование – расширение области источников пополнения университетского бюджета; стимулируемые академические структуры – их потенциал является гарантией устойчивого развития образования и науки; 4) интегрированная предпринимательская культура – интенция ведущих профессоров и руководства университета на восприятие изменений в качестве

¹⁰⁰ Кларк Б. Р. Создание предпринимательских университетов: организационные направления трансформации. М.: Изд. дом Гос. ун-та Высшей школы экономики, 2011. 237 с.

¹⁰¹ Там же.

неотъемлемого условия успешного движения к переходу университета в предпринимательский формат.

Не менее интересной мы считаем модель университета мирового класса (Рисунок 4), разработанную сотрудником Всемирного банка Джамиль Салми¹⁰².

¹⁰² Салми Д. Создание университетов мирового класса. М., 2009. С. 34, 37.

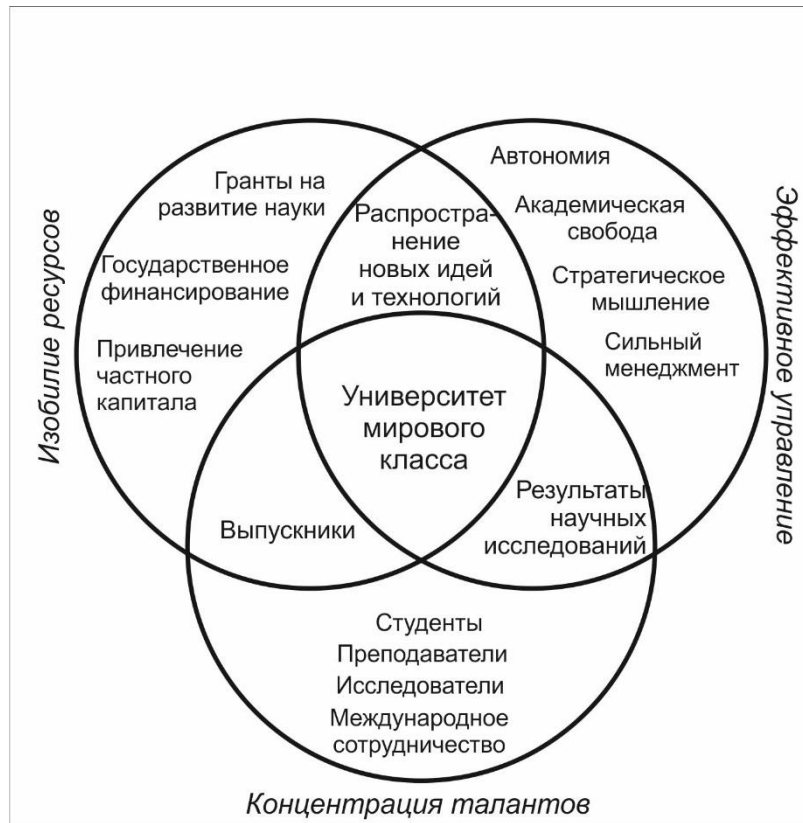


Рис. 4. Модель университета мирового класса Дж. Салми

Подробно данную модель мы рассматривали в предыдущих работах¹⁰³, здесь приведем ключевые положения.

Так, в модели эффективного университета, который способен развивать фундаментальную науку, осуществлять передачу технологий и внедрять результаты научных исследований, требуется взаимодействие основных блоков: концентрации талантов¹⁰⁴, изобилия ресурсов и эффективного управления. Разрабатывая эту модель, Д. Салми апеллирует к солидному списку исследований, которые определяют характерологические особенности современных университетов, и выделяет 24 критерия¹⁰⁵ оценки эффективности университета¹⁰⁶.

Модель Салми привлекательна минимизацией базовых блоков и составляющих их основных характеристик и демонстрацией их тесного взаимодействия. Первым, определяющим свойством превосходства называется «наличие критической массы лучших студентов и выдающихся преподавателей. ...Высокая степень обеспеченности ресурсами является вторым фактором, характеризующим большинство университетов мирового класса, поскольку содержание современного комплекса, в котором проводятся интенсивные научные исследования, является непростым делом и требует огромных затрат.

¹⁰³ Петров В. В. Университет в условиях глобализации: организация, структура, управление // Философия образования. 2016. № 4 (67). С. 20–28; Петров В. В. Университет мирового класса: американская модель в российских условиях // «Третья миссия» университета в современной России: новации и интеллектуальные традиции. Новосибирск: Изд-во Новосибирского гос. ун-та, 2016. С. 173–180; Петров В. В., Поцелуева А. И. Университет в эпоху перемен: варианты развития // «Третья миссия» университета в современной России: новации и интеллектуальные традиции : сборник научных трудов V Сибирского философского семинара. Новосибирск: РИЦ Новосибирского гос. ун-та, 2016. С. 247–253.

¹⁰⁴ По определению С. И. Ожегова, талант – «1. Выдающиеся врожденные качества, особые природные способности. 2. Человек, обладающий такими качествами, способностями» (Толковый словарь Ожегова. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ogegova/251806>). С нашей точки зрения, талантливый человек – это человек, обладающий выдающимися врожденными способностями, особой природной одаренностью, в первую очередь, в научно-образовательной сфере.

¹⁰⁵ В исследованиях, проведенных отечественными учеными еще в 1990-х гг., выявлено 19 схожих позиций (Врагов В. Н., Ильин В. Е., Лисс Л. Ф., Хаславская Л. М. Основные принципы современного университетского образования. Новосибирск, 1994. С. 52–55) (подр. об этом в главе II).

¹⁰⁶ Салми Д. Создание университетов мирового класса. М., 2009. С. 85–86.

...Третья характеристика... связана с общей структурой управления вузами, конкурентоспособной средой и степенью академической и управленческой автономии. ...Важно подчеркнуть, что комбинация трех факторов, характеризующих университет мирового класса – концентрация талантов, высокий уровень финансирования и эффективное управление – именно это и является их основной отличительной чертой. Динамическое взаимодействие между всеми тремя группами отличает университеты, принадлежащие к элите академического мира»¹⁰⁷. Результатом такого взаимодействия являются выпускники, итоги их научных исследований, распространение новых идей и технологий – компоненты, требуемые современному российскому обществу. Разумеется, университетов мирового класса, которые реализуют такое взаимодействие, не может быть много, но они находятся на верхних строчках в мировых и национальных рейтингах и классификаторах.

Следующая концепция, на которой мы хотели бы заострить внимание, была представлена профессором Делфтского университета (Голландия) Йоханом Виссемой в 2009 г. (Рисунок 5).

¹⁰⁷ Салми Д. Создание университетов мирового класса. М., 2009. С. 32.



Рис. 5. Концепция университета Й. Виссемы

Им отмечается, что поскольку университеты первого поколения еще не были готовы к формированию критически мыслящих ученых, а университеты второго поколения – к подготовке ученых-предпринимателей¹⁰⁸, сейчас переход к «университету нового типа» для университета – это не только необходимость перенять «корпоративный этос» и стать хабом, который обеспечивает и создает благоприятную среду для трансфера технологий, но и потребность в адекватных институциональных и структурных изменениях, стратегически нацеленных на изменение образовательного пространства.

По мнению Й. Виссемы, следует делать акцент не на опоре на внешние «экономические» соображения, которые продиктованы глобальными изменениями современного социума и представлении о необходимости играть ключевую роль в процессе трансфера технологий, а на образовательном пространстве, «внутреннем» этосе университета, оказавшегося в жесткой конкурентной среде. При описании этих процессов необходимо использовать «организационную» риторику вместо доминирующей в настоящее время «экономической». Им выделены следующие основные причины, обосновывающие переход к университету третьего поколения.

Во-первых, ведущим университетам, которые хотят сохранить лидерство в сфере научных исследований, следует находить дополнительные источники финансирования, в том числе развивая взаимодействие с частным бизнесом, поскольку государство больше не может обеспечить необходимый уровень финансирования, поэтому проводить исследования в научных отделах корпораций становится невыгодно.

Во-вторых, глобализационные процессы приводят к конкурентной борьбе за студентов, лучшие из которых теперь могут уехать за границу, за преподавателей, у которых есть возможность академической мобильности, а также за контракты на исследования. В итоге увеличивается разрыв между

¹⁰⁸ Wissema J. Towards the Third Generation University: Managing the University in Transition. Northampton, MA: Edward Elgar, 2009. P. 192.

ведущими и остальными университетами, что способствует переходу ведущего университета из локального в интернациональный формат.

В-третьих, поскольку в современных условиях от университета ожидаются не только образование и научные исследования, но и развитие экономической практикоориентированной составляющей, его роль в обществе с точки зрения государства – изменяется коренным образом.

В-четвертых, в изменившихся условиях прежние принципы управления университетом оказываются неэффективными: речь идет не только о развитии академического капитализма, но и гибкости, вариативности системы управления университетом, вовлеченным во множество проектов междисциплинарных исследований с большим числом (в том числе иностранных) участников для реализации результатов этих исследований на многих «рынках».

Перечисленные причины приводят к тому, что возникает, с одной стороны, потребность сдерживания бюрократических процедур, а с другой – необходимость развития инфраструктуры, способной гибко реагировать на вызовы. Государство, напрямую финансируя университеты, стремится усилить контроль за расходованием средств, в то время как массовый характер высшего образования, стратегия непрерывного образования (*long life education*) и т. д. приводят к увеличению численности людей (преподавателей, студентов и административного персонала), вовлеченных в образовательный процесс, что, в свою очередь, способствует росту бюрократического аппарата и существенным затратам на его содержание¹⁰⁹.

Несмотря на то что подходы к формированию модели университета нового поколения имеют много различий, можно определить общее для всех основание, где ключевыми параметрами выступают 1) высокая доля расходов на научные исследования в бюджете университетов; 2) подготовка в университете специалистов высшей научной квалификации. При этом университет нового

¹⁰⁹ Диев В. С., Головкин Н. В., Петров В. В. Третья миссия университета в современной России // Философское образование: Вестник Ассоциации философских факультетов и отделений. 2016. № 1 (7). С. 122–130.

поколения ориентируется не на стандарты программы министерства образования, а на возвращение лидерских профессиональных качеств, спрос на которые формируется бизнес-сообществом. Исследователи солидарны в том, что достичь вышеперечисленных целей возможно путем включения в образовательный процесс тренажеров, живых кейсов, симуляций, имитаций, в общем, всего того, что развивает те самые креативные навыки, высоко ценящиеся работодателями. Процентное соотношение практической и теоретической частей в целом 80/20 %. В рамках университета новой формации делается фокус на междисциплинарности и децентрализации, сотрудничестве с промышленными компаниями и, как следствие, коммерциализации разработок, при которых также меняются функции профессорско-преподавательского состава. Кроме того, большое значение в концепции университета нового поколения имеют развитие инфраструктуры, привлечение финансовых ресурсов и человеческого капитала в лице студентов и профессуры, отдельное внимание фокусируется на коренной перестройке системы управления.

1.3. Социокультурные характеристики систем организации университетского образования: опыт Великобритании, Германии и Франции

Как мы показали в предыдущих параграфах, на стыке XX–XXI веков в результате социокультурных трансформаций возникает потребность пересмотра классической модели университета, способного выступить в равноправного участника университетской системы. Мы обозначили, что несмотря на достаточно широкое многообразие и богатую вариативность, все модели имеют весьма схожую базу. В рамках этого основания мы выделили следующие факторы: нацеленность университета на подготовку исследователей высшей научной квалификации; высокую долю расходов на научные исследования, проводимые университетом; наличие механизмов коммерциализации научно-исследовательских результатов, полученных университетом. Мы показали, что

парадигма университета при этом меняется коренным образом: университет в своей деятельности в большей степени должен ориентироваться на спрос, формируемый бизнес-сообществом. Но возникающая новая модель университета не может быть универсальной – она должна учитывать социокультурный контекст конкретного общества в конкретный исторический период. Иными словами, зародившись в рамках англо-американской традиции, новая модель, в целом отвечая запросам социума, не может быть принята другими национальными системами образования без серьезной корректировки. Для того чтобы выявить, какие факторы смогли бы усилить «модель университета нового поколения» в результате адаптации, нам представляется целесообразным обратиться к опыту английской, немецкой и французской высшей школ в период социокультурных трансформаций двадцатого столетия. Для нас принципиально важным является то, что изначально компиляция европейских моделей дала основу для формирования «модели эффективного университета», реализованной американской высшей школой и частично экстраполированной впоследствии на международный научно-образовательный рынок, но теперь, когда одним из важных факторов оценки успешности университета выступает позиция, занимаемая вузом в различных международных рейтингах, от европейской высшей школы требуется хотя бы частичная адаптация к «международной» модели.

В этой связи для нас исключительно важен опыт развития высшей школы Великобритании, поскольку он позволит проследить, как британские университеты в условиях системных преобразований второй половины XX века сохранили баланс между собственной автономией и общегосударственной стратегией при переходе к новой стадии социально-экономического развития после Второй мировой войны.

Постиндустриальная экономика качественно изменила положение человеческого капитала в социуме, когда точкой отсчета стали научные исследования и высшее профессиональное образование исследовательского типа.

Их роль в социально-экономическом развитии изменилась кардинально: 1) труд научно-технического и информационного характера, требуя особого типа подготовки, становился неотъемлемой частью производственной деятельности; 2) наметилась тенденция резкого ускорения технического и технологического прогресса¹¹⁰. Кроме того, теперь слой высококвалифицированных специалистов значительно увеличился и стал отличаться массовостью, в то время как для индустриальной стадии развития типичным было наличие немногочисленных элитных групп, которые отличались высоким уровнем образования и профессиональной квалификации.

Преобразование научной деятельности в разновидность индустриального труда способствовала существенному расширению круга исследователей, технологов, проектировщиков, составляющего научно-техническую интеллигенцию. Это неизбежно расширяло сферы качественного профессионального образования нового типа. Последнее привело к возрастанию в социуме роли «средних слоев», традиционно считающихся основой его устойчивости, фундаментом развития демократических институтов. Кроме того, научно-индустриальное производство изменило критерии определения необходимого минимума знаний, производственных навыков и компетенций, что привело к возрастанию профессиональных квалификационных требований. Следовательно, с позиции социально-экономических последствий значительно выросла ответственность за компетентность управленческих решений, что корректировало механизм их принятия, усложняло структуры субъектов управленческой деятельности и формировало правовые гарантии от политического произвола. В результате условие демократичности его политической организации определяло возможность эффективного экономического развития¹¹¹. При этом развитие научно-индустриального

¹¹⁰ Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования. М.: Academia, 1999. С. 84.

¹¹¹ Гордон Л. А., Клопов Э. В. Что это было? Размышления о предпосылках и итогах того, что случилось с нами в 30–40-е годы. М., 1989. С. 243–260.

производства могло происходить только при высокой степени адаптивности к инновациям, постоянного обновления технологий, совершенствования производственного и управленческого аппарата.

Таким образом, переход к информационной стадии развития привел к росту наукоемких технологий, которые содействовали интенсивному совершенствованию производства, базирующегося на достижениях фундаментальной и прикладной науки, могущих дать быстрый экономический и финансовый эффект. Рост наукоемких технологий способствовал увеличению значимости и престижа высшего образования в качестве фактора достижения надлежащего социального статуса и обеспечения личного благополучия¹¹².

Основным ресурсом выступила информация, не просто усваиваемая, а перерабатываемая и используемая человеком в качестве знания. Это потребовало модернизации высшей школы, важной предпосылкой которой стал поиск новой парадигмы образования и моделей развития высшего профессионального образования как системы, адаптированной к вызовам информационной цивилизации. Резко возросшая ценность знания и информации в совокупности с изменившейся парадигмой привели к «менеджеральной революции»¹¹³, т. е. к росту власти, влияния и доходов тех, кто обладал необходимыми знаниями и компетенциями, в том числе стратегического, прогностического характера для управления процессами социально-экономического развития.

Такие изменения существенно повлияли на высшую школу Великобритании, которая претерпела ряд значительных трансформаций¹¹⁴. Известно, что в отличие от высшей школы континентальной Европы, британская высшая школа является совокупностью самостоятельных учебных заведений различного типа: университетов, университетских, технических, педагогических и

¹¹² Цейкович К. Н. Система образования в Великобритании // Проблемы зарубежной высшей школы. Обзор, информ. Вып. 2. М.: НИИВШ, 1989. 64 с.

¹¹³ Водичев Е. Г., Лисс Л. Ф., Узбекова Ю. И. Высшая школа в условиях системных трансформаций: сравнительно-исторический аспект. Новосибирск: Гео, 2013. С. 83.

¹¹⁴ Tight M. The Development of Higher Education in the United Kingdom since 1945. Open University Press, 2009. P. 240–246.

других колледжей. Однако эта совокупность имеет четко выраженную иерархию, которую возглавляют университеты. (Широкая автономия досталась университетам по наследству от Оксбриджа, о котором мы говорили в первом параграфе этой главы.) Каждый университет самостоятельно определял свои миссию и цели, распоряжался финансами, формировал штат, сотрудники которого, в отличие от многих европейских стран, являлись не государственными служащими, а работниками конкретного университета. Кроме того, университет имел право принимать решение о приеме студентов, самостоятельно определять содержание учебных программ, выбирать методы преподавания и направление научных исследований. В каждом университете была своя структура управления, а высшие управляющие органы составляли исключительно члены академического персонала¹¹⁵.

Автономия университетов обеспечивалась государственной системой финансирования через Комитет по университетским грантам, который был создан еще в 1919 г. решением Казначейства для помощи в распределении средств между университетами. По сути, этот Комитет выполнял функцию посредника между правительством и высшими учебными заведениями. Примечательно, что в состав комитета входили вышедшие в отставку профессора, которые и обеспечивали работу Комитета, следуя многовековым нормам и традициям британских университетов. Несмотря на то что статус Комитета со временем изменился¹¹⁶, можно выделить в его деятельности следующие ключевые принципы взаимоотношений с университетами: 1) производилась ежегодная выдача грантов, составляющих часть заранее определенного пятилетнего финансирования, что давало возможность самостоятельно планировать свое развитие; 2) в гранте не были указаны предписанные статьи расходов, что позволяло вариативно использовать университетом полученные средства; 3) комитет мог предлагать (не

¹¹⁵ Водичев Е. Г., Лисс Л. Ф., Узбекова Ю. И. Высшая школа в условиях системных трансформаций: сравнительно-исторический аспект. Новосибирск: Гео, 2013. С. 85.

¹¹⁶ В 1946 году Комитет стал отвечать за стратегию развития высшей школы в целом, а в 1964 году вошел в состав Министерства образования.

требовать!) общие концептуальные направления развития высшей школы, не вмешиваясь в научно-образовательную деятельность каждого университета; 4) хотя Комитет ориентировался на количественные показатели, такие как число студентов и преподавателей, набор учебных дисциплин и др., решение о распределении средств принималось на основе закрепившихся традиций; 5) ни Комитет, ни университеты не были подотчетны Парламенту, кроме того, Комитет не имел доступа к финансовым документам высших учебных заведений, хотя ими расходовались общественные ресурсы.

Эта система дала возможность добиться высокой степени доверия к университетам, когда общество в лице государства выполняло только функцию попечителя, что содействовало развитию классической университетской традиции. Кроме того, в XX веке в Великобритании были сформированы исследовательские советы, внедрившие двойную систему поддержки исследований, проводимых университетами. Они действовали в соответствии с «принципом Халдана»¹¹⁷, официально принятым в 1964 году, закрепившим право принимать решения о финансировании фундаментальных исследований за учеными, а не за государственными служащими. Благодаря этому качество исследований и образования контролировало исключительно профессиональное научное сообщество, что стало эффективным мотивирующим фактором для британских университетов¹¹⁸.

Мы обозначили основные организационные принципы развития британских университетов в формирующемся обществе знания, теперь обратим особое внимание на технологию отбора талантливых абитуриентов. В отличие от континентальной Европы, граждане которой имели «право» получить высшее образование после окончания школы, университеты Великобритании всегда

¹¹⁷ Heredia G. The definition of royalties in international tax law: the copyright, industrial rights and knowhow // Universidad de Oviedo – EATTA Prizewinner, 2007. С. 20. URL: [https://web.archive.org/web/20160305214212/http://ec.europa.eu/taxation_customs/resources/documents/taxation/gen_info/conferences/taxthesisaw\(garciaheredia\).pdf](https://web.archive.org/web/20160305214212/http://ec.europa.eu/taxation_customs/resources/documents/taxation/gen_info/conferences/taxthesisaw(garciaheredia).pdf) (дата обращения: 03.02.2018).

¹¹⁸ Hewitt-Dundas N. Research intensity and knowledge transfer activity in UK universities // Research Policy. 2012. No. 41. P. 270.

самостоятельно решали, принимать или нет студентов, основываясь не только на их школьных достижениях, но и на своем представлении об их уровне потенциала, персональных качествах и мотивации. Любые попытки оказать давление на университет или заставить принимать абитуриентов по формальным показателям не работали¹¹⁹, поскольку во второй половине XX в. британские университеты успешно отстаивали свои позиции и оказывали существенное влияние на общество, более того, ведущие позиции в управлении и элите британского общества занимали именно выпускники университетов¹²⁰.

Во второй половине XX века переход к постиндустриальной модели развития выявил потребность в разделении широких фундаментальных и прикладных научных исследований, проводимых университетами, а также в массовой подготовке высококвалифицированных специалистов экономики, управления и культуры. Для достижения намеченных планов в 1961 г. создан комитет для оценки состояния высшего образования Великобритании и определения направлений его дальнейшего развития, председателем которого стал известный экономист Лорд Роббинс¹²¹. Итогом работы Комитета стало определение изменившихся целей высшей школы: 1) обучение специальным знаниям, умениям, позволяющим человеку участвовать в общественном разделении труда; 2) подготовка не только специалиста, но и культурного человека, развитие «силы разума»; 3) поиск истины, расширение корпуса знаний; 4) распространение культуры и общих норм цивилизованного общества. Другими словами, при подготовке специалиста в университетской системе, несмотря на ее прикладную направленность, сохранилось ядро, составляющее суть

¹¹⁹ В качестве наглядного примера можно привести «дело Лоры Спенс» 2000 г.: выпускницу государственной школы, имевшую высокие баллы, после интервью не приняли в один из колледжей Оксфорда. Оксфорду, атакованному упреками в элитизме канцлером Казначейства Г. Брауном, удалось склонить общественное мнение в свою пользу и успешно отстоять свою позицию.

¹²⁰ Tight M. The Development of Higher Education in the United Kingdom since 1945. Open University Press, 2009. P. 3.

¹²¹ Higher Education. Report of the Committee appointed by the Prime Minister under the Chairmanship of Lord Robbins. 1961–63. Cmnd. 2154. London: H. M. Stationery Office, 1963. P. 1.

университетского образования: поиск смысла и нацеленность на формирование гражданина – фактически было признано, что человек, получающий высшее образование, делает это не только для себя, но и для блага страны, поскольку, развивая свои таланты и реализуя на практике полученные знания и умения, он служит ее интересам и прогрессу. Комитетом были обозначены только базовые принципы, а не механизмы контроля со стороны правительства, тем не менее изменение вектора в развитии высшего образования Великобритании от сугубо элитарного к массовому на рубеже 1970–1980-х гг. привело к необходимости формирования новой университетской стратегии и изменению системы финансирования: требовалось найти новый механизм распределения денежных средств, который действовал бы в соответствии с правительственной политикой.

В связи с этим возникла необходимость создать законодательную базу, обеспечивающую реализацию новой образовательной политики. Серьезные социально-экономические коллизии и кризисное в образовании, а также борьба различных политических течений, изменение общественного мнения о роли образования предшествовали появлению Закона об образовательной реформе. В результате широкого обсуждения социальных и политических вопросов, касающихся образования, в британском обществе снижается понимание образования как самоценности. Приоритетным становится мнение о том, что цель образования – создание необходимых навыков и умений для работы, удовлетворение запросов промышленности и коммерции. Именно это мнение стало идеологической основой Закона об образовании 1988 г., принятие которого обозначило новый рубеж в образовательной политике Великобритании.

Комитет по университетским грантам был ликвидирован, его функции стал выполнять Совет по финансированию университетов. Комитет и Совет имели отличия. В Комитете доминировала университетская профессура, а в Совете, включающем 15 членов, в том числе президента, назначаемого министром, ведущую роль играли представители промышленности, бизнеса и управления. При этом в составе Совета «не менее 6 и не более 9 человек должны быть лицами,

которые проявили свои способности в организации высшего образования или в настоящее время занимаются высшим образованием»¹²². Теперь деятельность университетов попала под существенный финансовый контроль, но было разработано положение о самоуправлении, не только сохранявшее характерную для традиционных университетов автономию, но и распространявшую ее на всю систему высшего образования.

Последствия новой политики особенно ярко проявились в начале 1990-х гг. когда стало очевидным, что ключевая проблема перехода от элитарной к массовой системе высшего образования – сохранение высокого качества подготовки специалистов, характерного для элитарного сектора. Возникло противоречие, которое заключалось в следующем: элитарная система образования была очень дорогой, поскольку в ней осуществлялась не только образовательная, но и научно-исследовательская деятельность, кроме того, выяснилось, что для своевременного реагирования на кадровый запрос университетам необходима профессионализация подготовки.

Для разрешения этого противоречия были созданы проекты дальнейшей реорганизации, в ходе реализации которых выполнено следующее: во-первых, создана единая структура финансирования университетов; во-вторых, организованы территориальные советы по финансированию высшего образования в Англии, Шотландии и Уэльсе, основной задачей которых стало распределение общественных фондов между вузами для выполнения учебной и научной работы; в-третьих, созданы подразделения, призванные контролировать качество в рамках каждого совета по финансированию высшего образования, но только с совещательными функциями; в-четвертых, разработаны критерии получения статуса университета для других ведущих высших учебных заведений; в-пятых, для разработки общих подходов к оценке качества образования развилось сотрудничество между советами по финансированию высшего образования; в-шестых, установлены тесные связи вузов с промышленными предприятиями и

¹²² Maclure S. Education Re-formed. London, 1988. P. 91.

коммерческими структурами.

Отметим, что главным стало стремление дать возможность учебным заведениям эффективнее реагировать на увеличивающийся спрос на получение высшего образования со стороны представителей различных слоев общества. Для реализации этого правительство предлагало не только организационную, но и академическую конвергенцию, нацеленную в том числе на профессионализацию системы высшего образования в целом.

Благодаря единству университетской системы был поднят статус и самих практически ориентированных вузов, и их выпускников. Соотношение в университетах исследовательской и обучающей деятельности выступило основным из ранжирующих их факторов. Кроме того, одним из важных факторов изменений стал строгий подход к ассигнованиям на вузовские исследования и разработки.

Итак, на стадии формирования знаниевого общества в Великобритании создана объединенная система высшей школы, которая приобрела соревновательный характер. Основным рычагом воздействия государства стало обеспечение бюджетными ресурсами, а фактором, дифференцирующим университеты, – качество их работы в образовательной и научно-исследовательской областях, определяемое путем специальной экспертной оценки. При этом британские университеты сохраняют высокую степень автономии в системе контроля качества высшего образования. Они как создатели собственных программ обучения присваивают своим выпускникам степени от лица вуза, а не национальной системы образования. Вузы по-прежнему несут ответственность за поддержание стандартов и обеспечение качества образования, основываясь на собственных внутренних процедурах. Последние включают в себя периодический анализ программ и мониторинг¹²³, дающие возможность оценить эффективность программы обучения и определить, позволяет ли она достичь

¹²³ A brief guide to quality assurance in UK higher education. QAA, 2003. URL: http://www.qaa.ac.uk/intro_to_QAA.pdf (дата обращения: 24.09.2016).

поставленных перед ней целей.

Приведем основные моменты университетской системы Великобритании, которые обусловили ее эффективное развитие в период социокультурных преобразований.

Во-первых, многочисленные реформы 1960–2000-х гг. были нацелены на то, чтобы гармонизировать в системе высшей школы направленность на общечеловеческую миссию высшего образования и исследований и конкретный запрос со стороны английского общества. Для этого организовывались общенациональные комитеты, которые, основываясь на анализе потребностей общества и высшей школы, не только давали рекомендации, но и создавали возможность для обоснования и реализации как общегосударственной политики, так и вузовских стратегий.

Во-вторых, преобразования коснулись сфер отношений университетов с государством, содержания образования и его качества, исследовательской деятельности в высшей школе, финансирования высшего образования. При этом сохранился независимый от государства статус высшей школы и значительная доля ее автономии; университеты по-прежнему несли полную ответственность и оставались самостоятельными в формировании своих миссий и целей.

В-третьих, сформировалась координационная модель управления качеством образования. Университеты сохраняли право самостоятельно создавать учебные курсы и присуждать степени, но при этом были организованы общенациональные системы контроля качества.

В-четвертых, несмотря на реформы, первостепенной функцией университета осталась исследовательская деятельность, наиболее важная с позиции и расширения общецивилизационных знаний человечества, и ценности их прикладного применения для нужд конкретного общества.

В-пятых, к концу XX в. рыночные механизмы имели существенное воздействие на высшую школу, что способствовало диверсификации финансирования университетов. При этом сложилась система финансирования,

которая, с одной стороны, дает университетам достаточный объем средств и сохраняет их автономию в области определения статей расходов, с другой – используется для ориентирования высшей школы в направлении определяемых правительством целей. Эти факторы – важная особенность британской высшей школы, благодаря которой она занимает лидирующие позиции в современном мире.

Такой подход к организации университетского образования показывает, что система образования, будучи достаточно консервативной, способна адекватно реагировать на изменившиеся запросы социума.

Далее рассмотрим трансформацию немецкой модели университетского образования, которая вызывает у нас особый интерес, так как более 200 лет назад именно Вильгельм фон Гумбольдт, лингвист-теоретик и философ, описал концепцию университета как центра эталонного знания, где в качестве базового принципа концепции «классического образования» выступало отождествление образовательного и научного пространства. С «гумбольдтовской моделью» связана целая эпоха развития всего мирового высшего образования, характеризующаяся знаковым переходом от элитарности к массовости.

Как известно, университет В. Гумбольдта основывался на единстве исследования и преподавания, академической свободе, преобладании гуманитарных дисциплин, рациональном подходе к знанию и его операциональности. Такая модель, с одной стороны, наиболее полно отражала универсальную «идею университета», базирующуюся на вневременных и общенациональных задачах и принципах, а с другой – рассматривала университет как решающий фактор формирования каждой конкретной нации: ее духа и культуры. Такая модель исследовательского университета была востребована на протяжении длительного периода не только в Германии, но и за ее пределами, оказав существенное воздействие на национальные системы образования европейских стран, однако она оказалась неустойчивой в условиях высочайшей

рыночной конкуренции и «текучей современности»¹²⁴, характеризующейся погоней за инновациями и бесконечной изменчивостью.

Для исследования адаптации модели «университета третьего поколения» рассмотрим исторические предпосылки формирования культуры немецкой модели организации университетского образования, которая подверглась существенным изменениям в ходе многочисленных социальных потрясений и кризисов за последнее столетие. Напомним, что на рубеже XIV–XV вв. в немецких университетах, как правило, было четыре факультета: младший – свободных искусств и три старших – теологический (теолого-философский), юридический и медицинский. Подготавливая кадры для государственной бюрократии, а также юристов, священнослужителей и школьных учителей, ученых и медиков, преследуя цели государства и церкви, светских и духовных владетелей, удовлетворяя запросы развивающихся городов, балансируя между светскими и конфессиональными интересами, университеты добились значительной независимости в рамках академической свободы¹²⁵.

До конца XVII в. университеты, сохраняя характер государственно-конфессиональных учебных заведений, находились под влиянием церкви, поэтому основным был теологический факультет. Кроме того, значимым считалось юридическое образование, будучи источником профессионально грамотной бюрократии централизуемых государств. Просвещение XVIII в. существенно изменило организационную культуру университетской системы. Так, возникновение современной науки связывается с развитием западной научной мысли XVII в.: зарождением эмпиризма и рационализма как методологии науки и началом институционализации научно-исследовательской деятельности. «Только на Западе существует наука на той стадии развития, “значимость” которой мы признаем в настоящее время. ...Лишь Западу известна рациональная

¹²⁴ Бауман З. Текучая современность: монография / пер. с англ. С. А. Комарова. М.: Питер, 2008. С. 39.

¹²⁵ Паульсен Ф. Немецкие университеты и их историческое развитие. М.: Книжное Дело, 1898. С. 11–18; A History of the University in Europe. Vol. 1. London: Cambridge University Press, 2003. P. 116–123.

и систематическая, то есть профессиональная научная деятельность»¹²⁶. Однако лишь в XVIII в. Ученые создают сообщества в виде научных обществ и академий, имеющих самостоятельность и получающих санкцию на свою легитимность со стороны государства, при этом в создании некоторой их доли участвует государство (Берлин, Геттинген, Мюнхен и др.). У ученых появляется возможность не только проводить исследования, но и работать в университетах преподавателями, используя право на академическую свободу, без которой развитие свободного научного творчества не представляется возможным¹²⁷.

Исходя из этого вполне оправданно, что основой организационной культуры новых университетов в Галле (1694) и Геттингене (1737) стал принцип свободного исследования и свободного преподавания, а философия схоластики сменилась рационалистической философией, не признающей власти авторитета, однако вместе с тем университеты продолжили обеспечивать духовное единство немецкого народа¹²⁸.

В XIX веке происходят революционные перемены, в результате организационная культура университетов переживает существенные преобразования: власть в лице Министерства народного просвещения и культов продолжает осуществлять общий надзор за учреждениями образования, следовательно, университеты создаются и содержатся государством, при этом подчиняются непосредственно министру, утверждающему их уставы и правила, организацию кафедр и институтов, присуждение ученых степеней, тем временем профессорско-преподавательский состав получает статус государственных чиновников.

Однако сохраняются основные принципы прежнего корпоративного

¹²⁶ Вебер М. Избранные произведения. М.: Прогресс, 1990. С. 44–46.

¹²⁷ Водичев Е. Г., Лисс Л. Ф., Узбекова Ю. И. Высшая школа в условиях системных трансформаций: сравнительно-исторический аспект. Новосибирск: Гео, 2013. С. 47.

¹²⁸ Бернал Дж. Наука в истории общества. М., 1956. С. 270–271; Копелевич Ю. Х. Возникновение научных Академий. Середина XVII – середина XVIII в.. Ленинград: Наука, 1974. С. 234–236; Паульсен Ф. Немецкие университеты и их историческое развитие. М.: Книжное Дело, 1898. С. 35; Эволюция форм организации науки в развитых капиталистических странах. М., 1972. С. 254.

самоуправления: общее собрание профессорско-преподавательского состава избирает руководящие органы университета и факультетов, профессора самостоятельно определяют содержание преподавания. Философский факультет становится ведущим, здесь изучают весь комплекс научного знания, усиливается влияние юридического факультета. Теологические факультеты сохраняют, но вузы утрачивают свой конфессиональный характер¹²⁹. Интересной особенностью выступает то, что университеты остаются государственными учреждениями, однако корпорация ученых имеет автономию. Так, в XIX в. объединение преподавателей и студентов (*Universitas magistrorum et scholarum*) переходит к объединению наук (*Universitas litterarum*). Начало этого качественного перехода связано с формированием принципиально новых университетов: Берлинского (1809–1810) и Боннского (1818) в Пруссии, Мюнхенского (1820) в Баварии¹³⁰.

Организационная культура «университета нового типа» основывается на следующих принципах, разработанных Вильгельмом фон Гумбольдтом: 1) принципах «академических свобод» профессоров и студентов – свободы преподавания и обучения, т. е. профессора могли самостоятельно и неподконтрольно выстраивать содержание своих курсов, студенты – свободно выбирать дисциплины для изучения, при этом отсутствовали обязательные предметы или фиксированный для всех учебный план; 2) принципе единства преподавания и исследования, т. е. было необходимо не только передавать, но и умножать научные знания, при обучении проявлять нацеленность на постоянный научный поиск, в который должны быть вовлечены не только преподаватели, но и студенты; 3) на том, что критерием для вступления ученого на университетскую кафедру могли выступать только его исследовательский потенциал, научные результаты, а университеты должны становиться лидерами развития науки, исследовательскими учреждениями; 4) единстве науки как вершины умственной

¹²⁹ Кочеткова Т. О., Носков М. В., Шершнева В. А. Университеты Германии: от реформы Гумбольдта до Болонского процесса // Высшее образование в России. 2011. № 3. С. 139.

¹³⁰ A History of the University in Europe. Vol. 3. London: Cambridge University Press, 2004. ch. 1–4.

деятельности человека: причем важно, что это единство подразумевало не «энциклопедические» знания из разных областей, как считалось в эпоху Просвещения, а перенос внимания с отыскания отдельных фактов и законов на методику самого научного познания, представление о лежащей в его основе единой философской картине мира¹³¹. Приведенные принципы способствовали возникновению предпосылок для изменения организационной культуры, связанных с необходимостью модификации системы отбора абитуриентов, поскольку студенту теперь было необходимо ориентироваться не только на трансляцию знания, но и на его продуцирование.

Идея «университета нового типа» с возможностью свободного поиска истины, соединения образования и исследований на стыке XIX–XX вв. стремительно распространялась и за пределами немецких университетов, в других странах Европы. Принципиальное отличие немецких университетов в сравнении с английскими или французскими состоит в следующем: профессорско-преподавательский состав немецких университетов – «настоящие ученые и, наоборот, все настоящие ученые – профессора университета»¹³². Благодаря этому принципу организации университетского образования Германия сосредоточила в Берлине серьезную европейскую научно-исследовательскую базу практически для всех отраслей, в результате человечество наблюдало почти столетие (1831–1933) «неоспоримого мирового значения немецкоязычной науки, которая по своему существу является университетской наукой»¹³³.

В начале XX в. произошли промышленный переворот и стремительная индустриализация, которые вызвали два важнейших последствия для развития науки и образования. Во-первых, стало очевидным значение фундаментального знания для развития вооружений и техники, конкурентоспособных на мировых рынках продукции, поэтому возникла необходимость перехода от теоретической

¹³¹ Андреев А. Ю. Российские университеты XVIII – первой половины XIX века в контексте университетской истории Европы. М., 2009. 505 с.

¹³² Паульсен Ф. Немецкие университеты и их историческое развитие. М.: Книжное Дело, 1898. С. 6.

¹³³ Шнедельбах Г. Университет Гумбольдта // Логос. 2002. № 5/6. С. 76.

науке к прикладной. Результатом этого выступило создание исследовательских лабораторий и институтов при университетах и развитие экспериментальных методов исследования. Например, сыгравшим значимую роль в развитии науки стало Общество кайзера Вильгельма, созданное как самоуправляющаяся организация (1911). Накапливая и наращивая ресурсы промышленности, оно за три года сформировало 37 институтов в сфере естественных наук, занимавшихся и фундаментальными, и прикладными исследованиями¹³⁴.

Во-вторых, в подготовке инженерно-технических кадров стал широко участвовать неуниверситетский сектор, представленный высшими техническими школами и училищами. Возросла потребность в высококвалифицированных инженерных кадрах по различным направлениям экономической практики. В этом направлении широко использовался опыт Политехнической школы, которая осуществляла фундаментальную научную подготовку будущих специалистов. В результате сформировалась двухсекторная структура высшего образования, включающая университеты и профессиональные вузы. В 1914 г. число обучающихся в вузах Германии – 74,9 тыс.¹³⁵, т. е. за 35 предвоенных лет оно выросло в 3,5 раза. Это самое большое число студентов в Европе.

Переход классического университета в «новый» формат в начале XX в., вызванный запросом со стороны общества, способствовал новым изменениям организационной культуры¹³⁶, в которой отражены следующие принципы: 1) единство педагогической и исследовательской деятельности при максимальной академической свободе; 2) единство фундаментальной науки во всех ее проявлениях; 3) государственный контроль ранее существующих и создание государством новых высших учебных заведений; 4) жесткая бюрократизированная система управления; 5) ориентация на воспитание, образование и формирование личности: будущего члена национальной элиты, а

¹³⁴ Водичев Е. Г., Лисс Л. Ф., Узбекова Ю. И. Высшая школа в условиях системных трансформаций: сравнительно-исторический аспект. Новосибирск: Гео, 2013. С. 50.

¹³⁵ A History of the University in Europe. Vol. 3. London: Cambridge University Press, 2004. Ch. 15.

¹³⁶ См.: Ясперс К. Идея университета. Минск: Белорусский гос. ун-т, 2006. 159 с.

также массовых специалистов, что в соответствии с запросами различных отраслей народного хозяйства стало основополагающей идеей вуза.

Политические перемены в Европе первой половины XX в. значительно повлияли на формирование системы образования, сложившейся во второй половине двадцатого столетия. Этот период ее развития наиболее интересен для нас, так как, это мы обозначали ранее, российские и немецкие университеты схожи по структуре и организационной культуре, кроме того, Россию и Германию сближают политические пертурбации, происходящие в этих странах в XX в. Первая мировая война, ослабившая Прусское государство, сложная экономическая ситуация Веймарской республики, усугубившаяся репрессивной политикой Третьего рейха в конечном итоге вызвали отток интеллектуальных кадров из страны, что, разумеется, отрицательно сказалось на всей университетской системе. Раздел Германии после Второй мировой войны привел к необходимости формирования фактически новой системы высшего образования.

В 1960-е гг. произошло «экономическое чудо» Германии, затем благодаря вступлению в НАТО и ЕЭС стране удалось вернуть статус влиятельного игрока на международной арене. Теперь основная задача университетов изменилась и состояла в подготовке высококвалифицированных специалистов, прежде всего в области естественных и технических наук. Затем из-за усиления ориентации на «экономику знаний» повысилась роль университетских научных исследований, равно как и объем финансирования исследований и разработок. Очевидно, что организационная культура немецкого университета с традиционной ориентацией на фундаментальные исследования в 1960-х гг. в условиях перехода к постиндустриализму и «экономике, основанной на знаниях», постепенно изменялась, в результате появились вузы очередного «нового типа»: прикладные университеты как ответ на высокий спрос общества на квалифицированных работников и высшее образование в целом.

Преобразование модели университета вызвало изменение системы отбора

абитуриентов. Германия претендовала на звание социального государства, поэтому одним из ее главных приоритетов считалась «равноценность условий жизни» на всей территории страны¹³⁷, что было отражено в первом федеральном Рамочном законе о высшей школе, регламентирующем равномерное и единообразное распределение социальных услуг. В результате система приема в высшую школу, которая сформировалась в 1970-е гг., практически не позволяла государственным вузам осуществлять отбор студентов, потому что законом предусматривалось всеобщее право на свободный выбор профессии, места работы и места обучения.

В Германии общий аттестат, или *Abitur*, могли получать те, кто окончил 13-й класс гимназии или общей школы и сдал четыре экзамена по основным предметам. Общий аттестат давал возможность его обладателю получать высшее образование любого типа в любом вузе ФРГ¹³⁸.

Abitur давал автоматическое право доступа к высшему образованию, но у этой системы имелся ряд исключений: во-первых, допуск в определенные типы вузов (высшие школы искусств, специализированные высшие школы управления, высшие школы Бундесвера и т. п.) предполагал наличие специальных данных; во-вторых, «наплыв» абитуриентов во второй половине 1960-х гг. вызвал потребность в количественном ограничении приема в вузы на специальности, которые пользовались наибольшим спросом (в разные годы: юриспруденция, медицина, ветеринария, стоматология, архитектура, экономика и организация производства, психология и пр.).

Однако такое ограничение противоречило «социальным принципам» (право на свободный выбор места обучения), поэтому 18 июля 1972 г. Федеральный Конституционный суд подтвердил право любого гражданина, обладающего необходимой квалификацией, на получение высшего образования «с учетом

¹³⁷ Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland Textausgabe Stand: Juli 1998. Herausgeber: Deutscher Bundestag. Bonn, 1998. S. 72.

¹³⁸ Two decades of reform in higher education in Europe: 1980 onwards. Germany. National description. Eurydice – The information network on education in Europe, 2000. 570 p.

возможностей относительно того, что индивидуум может разумно требовать от общества»¹³⁹. Ограничения все же были возможны, если «их введение совершенно необходимо по причине исчерпанности имеющихся учебных мощностей и отбор и распределение претендентов производится в соответствии с подходящими критериями и дают шанс каждому обладателю аттестата при максимально возможном учете индивидуального выбора места обучения»¹⁴⁰. В результате создали специальную структуру: Центральную службу распределения учебных мест (нем. Zentralstelle fuer die Vergabe von Studienplaetzen – ZVS), которая существует в Дортмунде и в настоящее время. Ее деятельность состоит в следующем: из земельных министерств в Центральную службу перед каждым семестром поступает информация о количестве учебных мест в вузах земель. Если расчеты службы показывают, что спрос на определенные специальности может превысить предложение (число мест), то для них определяются федеральные квоты, а затем производятся централизованные процедуры отбора и распределения, при которых учитываются пожелания соискателей, а также социальные, семейные и экономические основания.

Фактически такая система лишала абитуриентов права свободно выбирать вуз, а вузы – оценивать степень пригодности абитуриента к обучению на той или иной специальности. В результате отсутствовала конкуренция вузов за привлечение лучших студентов, а также студентов за лучшие вузы. Следовательно, в такой системе в приоритете оказались не академические, а социальные и региональные критерии.

Объединение Германии в 1990 г. привело к приросту территорий и населения почти на 20 % (64,5 млн жителей в ФРГ и 15,8 млн в ГДР)¹⁴¹, что вызвало необходимость унификации вузовских систем, разработки единых критериев оценки качества абитуриентов.

¹³⁹ BVerfGE 33, 303–320. Datum: 18.07.1972. Numerus Clausus Rechtsprechung. URL: <http://www.interjur.de/720718BVH.htm#Ausbildungsfreiheit> (дата обращения: 18.05.2017).

¹⁴⁰ Там же.

¹⁴¹ Водичев Е. Г., Лисс Л. Ф., Узбекова Ю. И. Высшая школа в условиях системных трансформаций: сравнительно-исторический аспект. Новосибирск: Гео, 2013. С. 157.

Принятая в августе 1998 г. четвертая редакция Рамочного закона о высшей школе существенно изменяет положения об общей процедуре отбора абитуриентов. Во-первых, согласно Закону вузы имеют право участвовать в этом процессе путем установления вузовской квоты. Во-вторых, подтвержден приоритет критерия среднего балла аттестата («уровень квалификации согласно § 27»¹⁴²), академические критерии выходят на первый план. Помимо этого, вводится новый критерий – результат собеседования, проведенного вузом. Интересно, что соотношение критериев отбора меняется: если до реформы 60 % абитуриентов отбирала Центральная служба на основе балла аттестата, а 40 % – она же, но по сроку ожидания, то после 1998 г. соотношение критериев отбора выглядело так: 55 % – исходя из балла аттестата (Центральная служба), 25 % – по сроку ожидания (Центральная служба), 20 % – по установленным в законе критериям отбирают сами вузы¹⁴³. Вместе с тем социальные критерии сохранили свое значение и при отборе, и при распределении абитуриентов в конкретные вузы, хотя в этом случае их относительная значимость снизилась за счет увеличения доли критерия «среднего балла» (она возросла с 17,5 до 25 %, соответственно, доля «социальных, семейных и экономических оснований» уменьшилась с 82,5 до 75 %) ¹⁴⁴.

В это время около 20 % от общего числа свободных мест для первокурсников, которые ежегодно выделяются вузами ФРГ, составляют места для абитуриентов, на которые распространялись федеральные квоты¹⁴⁵. Оставшиеся места должны были оставаться открытыми для претендентов,

¹⁴² Schmoch U. Germany: The Role of Universities in Economic Growth – The German Situation. URL:

https://www.researchgate.net/profile/Ulrich_Schmoch/publication/255600831_The_Role_of_Universities_in_Economic_Growth_The_German_Situation/links/54928e540cf2991ff55616e1.pdf?origin=publication_detail (дата обращения: 28.05.2017).

¹⁴³ Pressearchiv. Bayerisches Staatsministerium fuer Wissenschaft, Forschung und Kunst. URL: <http://www.stmwfk.bayern.de/pressearchiv/1999/11/index.html> (дата обращения: 18.06.2017).

¹⁴⁴ Водичев Е. Г., Лисс Л. Ф., Узбекова Ю. И. Высшая школа в условиях системных трансформаций: сравнительно-исторический аспект. Новосибирск: Гео, 2013. С. 156.

¹⁴⁵ Aufgabe, Funktion und Wirkung zentraler Studienplatzvergabe. Pressemitteilung der ZVS Nr. 2/2004 vom 30. Januar 2004. Zentralstelle fuer die Vergabe von Studienplaetzen. URL: http://www.zvs.de/Presse/2_2004.pdf (дата обращения: 12.03.2017).

имеющих аттестат гимназии. Это означает, что с 1998 по 2004 г. фактическая доля мест, допуск к которым могли контролировать сами университеты, достигла примерно 4,8 % (24 от 20 %).

Седьмая редакция Рамочного закона о высшей школе, принятая в 2004 г., дополняется практическим новшеством, так называемым «20 : 20 : 60», что означает следующее: 20 % учебных мест выделяют абитуриентам, имеющим лучшие аттестаты, 20 % распределяются в соответствии со сроком ожидания, а остальные 60 % мест заполняют вузы. Эти принципы допуска вступили в силу с зимнего семестра 2005/06 уч. г.¹⁴⁶ Однако в компетенции земель осталось право расширять и сокращать полномочия вузов.

Ключевым фактом для нашего исследования является то, то, что благодаря реформам Рамочного законодательства немецкие университеты могли влиять на отбор абитуриентов посредством конкурсных механизмов без охвата всех учебных мест. Тем не менее в централизованных и университетских процедурах отбора существенно изменилось соотношение академических и социальных критериев: число первых значительно увеличилось; значение вторых сохранялось прежде всего в рамках «предварительных квот» и за счет использования параметра «срок ожидания».

Проводя аналогию немецкой модели с российской высшей школой¹⁴⁷, мы вынуждены констатировать, что с точки зрения организации отбора абитуриентов для обучения в лучших университетах, мы находимся, по оптимистическим прогнозам, на уровне 1998 г. Аналогом Abitur является наш ЕГЭ, который обсуждается¹⁴⁸ на разных уровнях, поэтому мы не будем на этом останавливаться.

¹⁴⁶ Siebtes Gesetz zur Aenderung des Hochschulrahmengesetzes (7. HRGAendG). Vom 28. August 2004. 2298 Bundesgesetzblatt. Jahrgang 2004. Teil I. Nr. 47, ausgegeben zu Bonn am 3. September 2004; Die Reform der Hochschulzulassung durch das 7. HR GAendG. Bundesministerium fuer Bildung und Forschung (BMBF). URL: <http://www.bmbf.de/de/2570.php> (дата обращения: 27.08.2016).

¹⁴⁷ Петров В. В. Организационная культура производства фундаментального знания в условиях системных трансформаций: российская специфика // Гуманитарный вектор. Серия: философия, культурология. 2016. Т. 11, вып. 2. С. 68.

¹⁴⁸ Петров В. В. Единый государственный экзамен как барьер на пути развития общества знания // Актуальные проблемы гуманитарных и социальных исследований : материалы VII

Безусловно, регулярно производится модификация и заданий, и процедуры сдачи ЕГЭ, но у подавляющего большинства отечественных университетов по-прежнему нет возможности самостоятельно производить отбор будущих студентов. Это не последовательно: если нашу систему образования настойчиво ориентируют на «западные» стандарты, то следует перенимать опыт ведущих университетов полностью, а не частично, только в этом случае станет возможной его вдумчивая адаптация к отечественным социокультурным условиям.

Заметим, что и в Германии, и в России по-прежнему не решена проблема школьных аттестатов: общий аттестат гимназии так же дает право прямого доступа в вуз, при этом средний балл аттестата стал основным критерием отбора абитуриентов на квотируемые специальности – аттестат считается лучшим инструментом прогнозирования успеваемости будущего студента, а также его шансов на успешное окончание вуза. Однако необходимо отметить: аттестаты слабо сопоставимы между собой и недостаточно отражают реальный уровень знаний, так же сложно сопоставить средний балл и квалификацию абитуриента для конкретных вузовских дисциплин. Однако немецкий университет 60 % абитуриентов набирает самостоятельно, здесь нет противоречия: права абитуриентов не ущемляются, социальные критерии сохраняются, а академические усиливают свои позиции.

Следовательно, необходимые требования успешной реализации модели университета нового поколения как участника университетской системы могут стать такими: 1) отказ от идеи равенства всех вузов и одинаковой способности всех студентов; 2) принятие права «двойного выбора», которое позволяет университетам самостоятельно отбирать лучших студентов и наоборот.

Проекты реформ показывают, что есть положительные изменения: вводятся различные творческие конкурсы и учитываются индивидуальные достижения, абитуриенты зачисляются вне конкурса по результатам олимпиад и т. д.,

равенство вузов перестает восприниматься как должное, но распределение между «социальным» и «академическим» пока еще далеко от желаемого, а фактическая «свобода выбора» в системе отбора абитуриентов по-прежнему остается целью.

Очевидно, что немецкая система организации университетского образования сохранила свою идентичность, в то же время заимствовала лучшие составляющие англо-американской системы. Исключительно значимым показателем для нас является тот факт, что изменения в организационной культуре университетов способствовали «концентрации талантов» в части качественного отбора абитуриентов, позволили выявить наиболее достойных по уровню их подготовки, что в целом оказало положительное воздействие на образовательный процесс, формируя университетскую модель нового поколения.

Междисциплинарный анализ позволил нам обозначить ключевые принципы организационной культуры немецких университетов в условиях социокультурного преобразования социума с точки зрения отбора абитуриентов и выявить, что отказ от идеи равенства всех вузов, одинаковой способности всех студентов и принятие права «двойного выбора» дает возможность немецким университетам, нацеленным на подготовку исследовательских кадров, самостоятельно отбирать лучших студентов, не ущемляя при этом в правах абитуриентов, сохраняя социальные и усиливая академические критерии.

Далее произведем ретроспективный анализ с целью определить, как, изменив структуру, формы и методы, французская высшая школа за непродолжительное время значительно увеличила количество студентов и подняла рейтинг своих университетов в научно-образовательном пространстве мира. Он поможет понять, какие шаги способствовали росту академической свободы и созданию предпосылок для усиления связей университетов с другими социальными институтами. Это, в свою очередь, существенно увеличило уровень роста самостоятельности университетов, содействовало развитию сотрудничества между институтами, повышению студенческой и академической мобильности, разработке совместных программ обучения, а также расширению практической

подготовки студентов и интенсификации научных исследований. Развивающееся общество знания потребовало от французской системы образования кардинального изменения структуры управления высшими учебными заведениями, что дало возможность, во-первых, увеличить численность студентов с 300 тыс. чел. в 1960 г. до 1,8 млн чел. в 1990 г., а во-вторых, повысить рейтинг собственных университетов в мировом научно-образовательном пространстве¹⁴⁹.

Кроме того, французский опыт нам интересен тем, что французские университеты успешно адаптировали «изначально чуждую» англо-американскую модель двухуровневой системы высшего образования, которая имеет следующие ключевые принципы: 1) принятие системы легко понимаемых и сопоставимых степеней, в том числе посредством внедрения общеевропейского Приложения к диплому; 2), внедрение системы, основанной на двух основных циклах: *undergraduate* и *graduate*; 3) внедрение системы кредитов по типу европейской системы перезачета зачетных единиц трудоемкости как средства поддержки крупномасштабной студенческой мобильности; 4) развитие академической мобильности; 5) содействие европейскому сотрудничеству в обеспечении качества образования с целью разработки сопоставимых критериев и методологий; 6) развитие межинституционального сотрудничества, разработка совместных программ обучения, практическая подготовка и научные исследования, что отражено в Болонской декларации¹⁵⁰.

Ретроспективный анализ изменений структуры, формы и методов высшего образования позволит понять, как удалось во Франции успешно адаптировать гармонизированную модель развития науки и образования, предусматривающую типичную для Великобритании и США двухуровневую систему высшего образования, детальный анализ которой представлен в наших предыдущих

¹⁴⁹ Водичев Е. Г., Лисс Л. Ф., Узбекова Ю. И. Высшая школа в условиях системных трансформаций: сравнительно-исторический аспект. Новосибирск: Гео, 2013. С. 134.

¹⁵⁰ The Bologna Declaration of 19 June 1999. URL: http://media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/02/8/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf (дата обращения: 13.04.2017).

работах¹⁵¹, и даст возможность сравнить принятые меры с шагами, направленными на модернизацию российской высшей школы.

Исторические аспекты зарождения французских университетов мы подробно рассмотрели в первом параграфе, теперь целесообразнее сфокусироваться на реформах французской высшей школы, начиная с середины XX в. В ходе становления общества, основанного на научных знаниях, стало очевидным, что существовавшая французская система уже не отвечает запросам социума и в сфере подготовки специалистов, и в развитии научных исследований. В связи с этим премьер-министр П. Мендес Франс в 1955 г. инициировал разработку предложений о путях реформирования вузовской системы, при этом в качестве одной из целей реформ было обозначено стремление не уступить США и СССР в развитии интеллектуального потенциала¹⁵². Иными словами, необходимость реформ французских университетов в середине 1950-х гг. вызвана теми же причинами, что и в России в 1990-х гг.: существующая система развития фундаментальных исследований и подготовки специалистов высшей научной квалификации перестала отвечать требованиям общества¹⁵³, увеличился разрыв между национальной и мировой школами.

В Законе Э. Фора, принятом в 1968 г., университет обозначается как публичное учреждение научного и культурного характера, пользующееся широкой автономией¹⁵⁴. Что это дает университету? Во-первых, этот закон четко определил административные, финансовые и педагогические принципы автономии университетов. Во-вторых, изменена система управления университетом: новая структура вместо прежних органов, состоявших из

¹⁵¹ Петров В. В. Университет в условиях глобализации: организация, структура, управление // *Философия образования*. 2016. № 4 (67). С. 20–28; Петров В. В. Университетская автономия и общегосударственная стратегия: сохранение баланса // *Сибирский философский журнал*. 2017. Т. 15, № 2. С. 123–136.

¹⁵² Петров В. В. Образовательная автономия и академическая легитимность: реструктуризация системы // *Философия образования*. 2018. № 2 (75). С. 34–46.

¹⁵³ Nalivayko, N. V., Begalnova K. K., Kosenko T. S. Uncertainty Principle in Education as a Socio-philosophical Problem // *Contingency in The Education, Art and Sport*. Prague, 2017. P. 84.

¹⁵⁴ Musselin C. *The Long March of the French Universities*. London, 2004. P. 27.

постоянных профессоров, включила в себя президентов университета, университетские советы и советы учебно-исследовательских подразделений, а также их директоров. В-третьих, формирование исследовательских программ, методическое сопровождение, организация контроля и проверки знаний стали внутренним делом университетов¹⁵⁵. Общие правила организации научно-образовательного процесса остались в сфере компетенции Министерства национального образования, несмотря на это университеты получили право самостоятельно распоряжаться целевыми кредитами государства и утверждать внутренние бюджеты. Этот закон поддерживал демократизацию образования и способствовал возникновению в 1970-х гг. множества новых университетов и высших школ.

Однако здесь есть один недостаток: на фоне стремительного роста численности университетов иногда университетский статус получали очень «слабые» образовательные организации. Такая проблема свойственна не только Франции, но и многим другим странам: по данным историков, всего в Европе за 1945–1995 гг. создано более 600 новых университетов, которые не вполне отвечали своему статусу¹⁵⁶. Этот процесс обусловил одну из кризисных тенденций европейских университетов: их провинциализацию и восприятие академических степеней как статусных факторов, помогающих главным образом в профессиональной карьере.

Мы отмечали выше, что в России схожая ситуация возникла в 1990-х гг.: после распада Советского Союза произошло резкое сокращение финансирования высшей школы¹⁵⁷; институты высшего образования, оказавшись на грани выживания, массово переименовывались в «университеты», которым, в отличие

¹⁵⁵ Loi n°68-978 du 12 novembre 1968 sur l'enseignement supérieur. URL: <http://gilde.jeunes-chercheurs.org/Textes/Txtfond/L68-978.html> (дата обращения: 30.11.2010).

¹⁵⁶ Водичев Е. Г., Лисс Л. Ф., Узбекова Ю. И. Высшая школа в условиях системных трансформаций: сравнительно-исторический аспект. Новосибирск: Гео, 2013. С. 136.

¹⁵⁷ Интеллектуальный колониализм на глобальном образовательном рынке : монография / Л. А. Василенко, Е. В. Грунт, А. В. Меренков, Я. Ю. Моисеенко, Е. А. Назарова, В. В. Петров, Н. Г. Попова, Н. В. Трубникова, С. А. Шаронова; под ред. С. А. Шароновой, Н. В. Трубниковой. М.: РУДН, 2017. С. 87.

от традиционных «институтов», предоставлялась возможность открывать новые гуманитарные направления подготовки для реализации «коротких программ», позволяющих привлечь финансовые средства от потенциальных студентов в виде платы за обучение, не обладая при этом достаточным научно-образовательным потенциалом; кроме того, появилось множество новых негосударственных частных университетов, оказывающих «образовательные услуги» сомнительного качества. Выпускник такого «университета» оказывался в конечном итоге обладателем диплома, но не высококвалифицированным специалистом. Однако наличие диплома (а не знаний!) было необходимым условием для дальнейшей карьеры.

Важнейшим шагом, который привел к повышению качества образования, для французской высшей школы стал Закон А. Савари 1984 г., предусматривающий расширение автономии университета, перевод взаимоотношений университетов и государства на контрактную основу. В контракте четко определялись условия финансирования университета и его обязательства на четырехлетний период, принимая во внимание результаты университета за предшествующий период и план институционального развития вуза¹⁵⁸. Закон расширил финансовую самостоятельность университетов, обеспечив им стабильность на четыре года и позволив тем самым осуществлять среднесрочное планирование.

Если провести аналогию с Россией, можно увидеть, что на тех же принципах основывается государственная программа поддержки крупнейших российских вузов, реализованная Министерством образования и науки России в соответствии с Указом Президента от 7 мая 2012 г. «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки», широко известная как

¹⁵⁸ Система образования во Франции. URL: http://rabers.ru/obrazovanie_zh_rubezhom/sistema_obrazovaniya_frantsii/zakonodatelnie_osnovi_sistemi_visshego_obrazovaniya.html (дата обращения: 18.01.2018).

«Проект 5-100-2020»¹⁵⁹, предусматривавшая на схожих условиях финансирование ограниченного числа вузов, однако только на развитие научной, а не образовательной деятельности. Иными словами, отечественные университеты, принимавшие участие в реализации проекта «Топ-100», переживают сегодня период, который французская система пережила 30 лет назад.

В высшем образовании Франции к концу XX в. возникли новые проблемы, в том числе перманентное отставание уровня финансирования обучения студентов в сравнении с другими развитыми странами мира, что особенно ярко проявлялось в ведущих университетах: «стоимость» студента в Сорбонне оказалась в 33 раза ниже, чем в Принстоне¹⁶⁰. Кроме того, с каждым годом росла численность студентов, не способных освоить учебную программу, что во многом стало результатом снижения качественного уровня обучения в старших классах средней школы, косвенно влияющего и на качество подготовки студентов.

Вновь проведем аналогию с Россией: введение единого государственного экзамена, результаты которого стали определяющими для поступления в вуз, способствовало резкому снижению качества подготовки отечественного абитуриента, о чем мы говорили в наших предыдущих работах¹⁶¹.

В области исследовательской деятельности, которая в «западной» модели традиционно считается исключительной прерогативой университетов, так же складывалась неблагоприятная ситуация: как правило, высшие школы ориентировались на решение практических задач, но в университетах все более популярным становилось краткосрочное образование, поэтому контингент, способный участвовать в научных исследованиях, сокращался, равно как и в

¹⁵⁹ Проект повышения конкурентоспособности ведущих российских университетов среди ведущих мировых научно-образовательных центров. URL: <http://5top100.ru/> (дата обращения: 17.01.2021).

¹⁶⁰ Бунина В. Г. Новое в европейском управлении высшей школой: университетская реформа администрации Н. Саркози // Преподаватель. XXI век. 2009. № 1. С. 28.

¹⁶¹ Петров В. В. Единый государственный экзамен как барьер на пути развития общества знания // Актуальные проблемы гуманитарных и социальных исследований: материалы VII Региональной науч. конференции молодых ученых Сибири в области гуманитарных и социальных наук. Новосибирск : РИЦ Новосибирского гос. ун-та, 2009. С. 20.

русской модели, в которой выпускник бакалавриата из-за сокращения периода обучения до четырех лет фактически является «недоученным специалистом» и не может принимать участия в научно-исследовательской деятельности.

С целью приостановления «падения» престижа высшего образования французское правительство в очередной раз осуществило реформирование университетов, которое увеличило степень их самостоятельности и расширило ответственность за бюджет и проводимую политику: так, благодаря реформе LMD («Licence – Master – Doctor» – национальные степени высшего образования)¹⁶², способствовавшей адаптации высшей школы к требованиям Болонского процесса, университеты получили право самостоятельно формировать образовательные программы, а также определять направления подготовки. Идея реформы заключалась в том, чтобы «позволить университетам Франции, как всем мировым университетам, предлагать собственные программы и собственные дипломы»¹⁶³. При этом университеты рассматривались в качестве центров по продаже сертифицированных услуг с четко регламентированной в финансовом и юридическом отношениях деятельностью, т. е. происходила дальнейшая коммерциализация образования. Это вызвало неизбежное изменение условий труда и учебы в университетах: с одной стороны, ослабились позиции профессуры в управлении университетом, с другой стороны, усилилась ориентация на подготовку специалистов, востребованных на рынке труда и ориентированных на утилитарные цели – менеджеров, организаторов досуга, рекламных специалистов и т. д.

В ходе продолжающейся трансформации системы Н. Саркози в 2007 г. поручил министерству образования разработать законопроект, предусматривающий дальнейшее расширение автономии университетов, ссылаясь при этом на опыт других стран: «Во всех странах мира успех университетов

¹⁶² Note n°0206433 du 14 novembre 2002 relative a la mise en ouvre du schéma licence-master-doctorat (LMD). URL: <http://www.sup.adc.education.fr/lmd/txt/notbisLMD141102.htm> (дата обращения: 15.07.2015).

¹⁶³ Наумова Т. В. Научная интеллигенция в новой России. М.: Российская академия наук, Институт философии, 2008. 147 с.

основан на свободе университетов в вопросах привлечения преподавателей и исследователей, формирования их вознаграждения и улучшения положения, выбора направлений образования, оптимизации использования университетских помещений, налаживания партнерских отношений»¹⁶⁴. В качестве приоритетных направлений реформ обозначались необходимость реорганизации системы управления университетами, реформирование организации университетских исследований, вывод французских университетов на первые места в международных рейтингах¹⁶⁵. Результатом такого подхода стал принятый в 2007 г. закон «О свободах и ответственности университетов», расширивший финансовую и административную автономию университетов; способствовавший реорганизации системы управления университетами, что было необходимым условием расширения университетской автономии.

Итогом принятия Закона стало следующее: 1) изменение состава и численности административного совета, куда вошли представители бизнеса и власти; 2) существенный рост влияния административного совета на формирование общих принципов в отношении образования, исследований и других сфер деятельности вуза, что привело к сокращению полномочий научного совета; 3) создание в каждом университете паритетного технического комитета, призванного «благоприятствовать внутреннему диалогу внутри университета и тем самым облегчать текущую работу административного совета»¹⁶⁶. Такая административная реформа должна была стать частью реформы автономии университетов, но на деле она привела к расширению полномочий администрации университетов в кадровой и финансовой политике, т. е., по сути, она реализовала стремление государства уменьшить академическую автономию университетов за счет усиления автономии коммерческой.

¹⁶⁴ Lettre de mission Nicolas Sarkozy à Valérie Pécresse, 5 juillet 2007. URL: <http://discours.vie-publique.fr/notices/077002458.html> (дата обращения: 28.06.2016).

¹⁶⁵ Н. Саркози как цель обозначил включение двух французских университетов в двадцатку лучших вузов мира и 10 университетов – в сотню.

¹⁶⁶ Apparu B. Rapport d'information sur la mise en application de la loi n 2007–1199 relative aux libertés et responsabilités des universités. URL: <http://www.assemblee-nationale.fr/13/rap-info/i0774.asp> (дата обращения: 30.01.2015).

Однако рассмотрим следующие шаги по диверсификации финансирования, реализация которых стала возможна благодаря принятому закону, о чем отечественные реформаторы, ссылаясь на европейский опыт, предпочитают не говорить: во-первых, закон дал университетам право создавать некоммерческие партнерские организации, работающие на хозрасчетной основе с правом регистрации юридического лица, при этом эти организации могут создаваться, например, в рамках сотрудничества с предприятиями, что существенно упрощает взаимодействие университетов, бизнеса, региональных и местных органов власти; а во-вторых, согласно закону университеты могут бесплатно оформить право собственности на движимое и недвижимое имущество, которое находится в их распоряжении, при условии обеспечения его содержания, что сделало возможным для университета сдавать эту собственность в аренду третьей стороне с согласия органов управления университетом. Такая политика, направленная на возрастание самостоятельности университетов с параллельным увеличением их ответственности за результаты деятельности, проводимая правительством Франции на протяжении 40 лет, в целом коррелирует с реформами высшего образования в других развитых странах и отвечает европейским академическим ценностям, согласно которым академическая свобода – одно из ключевых принципов жизни университетов.

Отметим, что в российской системе не было подобного кардинального прорыва, несмотря на схожесть подходов к определению целей и механизмов реформ. Так, отечественные университеты и научно-исследовательские центры по-прежнему разделены административными барьерами, а из-за роста нагрузки и стремительно возросшей бюрократической отчетности преподаватели не имеют возможности заниматься научной работой. Кроме того, дисциплины и специальности делятся на «актуальные» (инженерные, экономические и управленческие, представители которых, как правило, возглавляют университеты и активно поддерживают текущие реформы) и «неактуальные», как правило, нацеленные на академическую и интеллектуальную деятельность, а также

развитие социума в целом. Это часто приводит к противоречиям между социально-экономической функцией университета и академической легитимностью его существования. Исследовательская деятельность постепенно связывается с ограниченным числом директивно назначаемых «центров», дифференцированных по профилю. Кроме того, происходят быстрая диверсификация и профессионализация высшего образования как реакция на демографические запросы, подрывая принципы корпоративности и интеллектуальной автономии университетов, приводя к «менеджеризации» вузов, что приводит к существенному осложнению повышения конкурентоспособности национальных университетов на глобальном рынке образовательных услуг.

Мы считаем, что превалирование негативных последствий реформ, несмотря на схожесть целей, задач и механизмов, связано со следующим: автономия французских университетов не только предусматривалась, но и обеспечивалась каждым принимаемым законом в том или ином виде и объеме, в то время как российские реформы этого практически не предусматривают – университеты по-прежнему полностью зависят от государства, стремительно сокращающего университетскую самостоятельность и академические свободы, переводя эти понятия из интеллектуальной плоскости в экономическую, невзирая на сопротивление со стороны академического сообщества.

Подведем некоторые итоги реформ французской высшей школы, в настоящий момент являющейся одной из крупнейших на европейском континенте. Проведенный анализ показал, что государство сохраняет ведущие позиции в управлении высшей школой, а традиции бюрократического администрирования по-прежнему сильны. Однако, несмотря на то, что с середины 1980-х гг. французские университеты находились в состоянии перманентного «кризиса», серия реформ вызвала глубокие изменения в системе высшей школы. Во-первых, рассмотренные законодательные инициативы способствовали возрастанию академической свободы университетов; во-вторых, возникли предпосылки для усиления связей университетов с другими социальными

институтами; в-третьих, осуществленные преобразования содействовали реальному повышению автономии университетов при решении административных и кадровых вопросов.

Проведенный нами анализ позволяет сделать следующие выводы.

Во-первых, несмотря на разноплановость университетов, созданных в различных национальных системах образования, их объединяет наличие базовых принципов: во-первых, основополагающей является идея университета как учебного заведения, в первую очередь, нацеленного на воспитание, образование и формирование личности будущего члена национального истеблишмента; во-вторых – наличие широкой академической свободы, дающей возможность университетам самостоятельно определять содержание и структуру образования, производить подбор академического персонала, определять критерии отбора абитуриентов и обучения студентов. Мы показали, что в ходе эволюции три европейские идеи университета постепенно приобретали универсальный характер, частично дополняя друг друга, частично распределяясь по направлениям вузовской диверсификации. Обратившись к базовым аспектам трех европейских моделей развития университетского образования, мы выявили, что единственное, в чем они полностью пересекаются – в основополагающей идее университета как учебного заведения, прежде всего ориентированного на воспитание, образование и формирование личности будущего члена национальной элиты. Частичное пересечение европейских моделей предполагает некоторую унификацию, но при этом каждая модель обладает определенной идентичностью. Говорить о какой-либо «единой универсальной модели» университета, сформировавшейся в европейском образовательном пространстве, не представляется корректным, так как система образования не может быть «обезличенной», вырванной из контекста социальной реальности – она развивается в конкретных обществах, имеющих свои культурно-исторические традиции. «Единой модели» развития университета с момента возникновения никогда не существовало, однако анализ механизмов возникновения и схем

развития университетских моделей позволяет утверждать, что для успешного университета необходимо проведение фундаментальности исследований, возможных при наличии академических свобод, подкрепленных диверсифицированным финансированием. Главная отличительная черта эффективной системы организации науки и образования – исключительная автономность университетов в выполнении своих функций. Оптимальное сочетание автономности внутреннего управления университетом с постоянно действующим механизмом его связи с окружающей средой дает возможность оперативно реагировать на новые запросы, выстраивая практически любую возможную конфигурацию подготовки специалистов. При этом в качестве основных критериев эффективного развития выступают, с одной стороны, высокая доля расходов на научные исследования в бюджете университетов; а с другой – подготовка в университете специалистов высшей научной квалификации. При этом усиливается междисциплинарность и децентрализация исследований, что приводит к коммерциализации разработок и взаимодействию с промышленными компаниями. Привлечение финансовых ресурсов и человеческого капитала в лице профессоров, научного персонала и студентов оказывается возможным в результате развития инфраструктуры и коренной перестройки системы управления. Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что в качестве прообраза университетской системы мы можем рассматривать модель исследовательского университета Дж. Салми, которая учитывает максимальное количество обозначенных нами факторов.

Глава 2. Отечественные университетские системы: предпосылки возникновения и траектория развития

Многовековой опыт развития университетов в условиях социальных трансформаций подтверждает неразрывность функций продуцирования, передачи и хранения знаний, выступающих в информационном и формирующемся обществе XXI века в качестве общественно значимой информации. Не подлежит сомнению, что способность к производству и освоению фундаментального знания не только является ключевой характеристикой технологического и экономического развития, но и определяет социально-политические, социально-экономические и социально-культурные изменения отдельных стран. От того, как и насколько институт образования способен трансформироваться, во многом зависят последовательность, глубина и интенсивность преобразований в экономике, науке и других общественных институтах.

В предыдущей главе мы обращались к истории становления и развития университетских систем в капиталистических обществах. Для того чтобы анализ развития университетских систем был всесторонним, в данной главе мы обратимся к трансформациям университета в социалистическом обществе и рассмотрим их на примере российской высшей школы.

2.1. Базовые основания формирования постиндустриальной модели российских университетов

Как известно, развитие высшей школы является одной из важнейших предпосылок социально-политических, социально-экономических и социально-культурных преобразований¹⁶⁷. Системный кризис, который произошел в российском социуме в начале XX века, показал, что отечественная система высшего образования, сформировавшаяся в XIX веке в соответствии с

¹⁶⁷ Торосян В. Г. Философия и история образования. Краснодар, 2000. С. 26.

европейской университетской традицией, оказалась не в состоянии удовлетворить запросы, предъявляемые со стороны развивающегося социалистического общества.

Напомним, что изначально в России появление университетов было связано со стремлением государства к большей открытости и расширению связей с Европой. Университеты в своем идеальном понимании предполагали преодоление национальных границ и утверждали уникальность высшего образования. Философ Г. В. Лейбниц в представленных Петру I проектах, впервые обозначил идею создания российских университетов с целью приобщить Россию к успехам, уже достигнутым в Европе¹⁶⁸.

Такие идеи перекликались с характерным для этого времени утилитарным отношением к образованию как инструменту подготовки государственных чиновников. Таким образом, создание университетов «диктовалось не потребностями народа в его текущем состоянии, но, напротив, университет рассматривался как средство преобразования России, изменения образа мыслей людей»¹⁶⁹.

К началу Первой мировой войны в России сформировалась система университетского образования, которое «охватывало разнообразные отрасли научных знаний, включая филологию, историю, юридические, физико-математические, естественные, географические, медицинские и другие науки»¹⁷⁰. Перед революцией 1917 года в России сложилось отношение к высшему образованию как к предмету роскоши; многие молодые люди общему высшему образованию предпочитали образование специальное. Но общество крайне нуждалось не в обученных, а в образованных людях, поскольку образованные люди и специалисты в конкретных областях знания на окраинах нашего отечества

¹⁶⁸ Андреев А. Ю. «Национальная модель» университетского образования: возникновение и развитие // Высшее образование в России. 2005. Ч. 1, № 1. С. 162.

¹⁶⁹ Там же.

¹⁷⁰ Зиновьев С. И. Учебный процесс в советской высшей школе. М.: Высшая школа, 1975. С. 20.

встречались чрезвычайно редко¹⁷¹. Революция 1917 года кардинально изменила отечественные университеты: государству рабочих и крестьян необходима была новая система образования для подготовки «советского человека», что привело к серьезным изменениям формы и структуры российской высшей школы.

Высшее образование в стране стало частью государственного экономического планирования. Советская государственная политика в области образования строилась на нескольких базовых принципах. Во-первых, в советском обществе социальный институт образования выполнял функцию не общественного, а государственного заказа, что отражало особенности государственного устройства СССР. Во-вторых, система образования ориентировалась на формирование личности, способной адаптироваться к условиям действующих в стране общественных институтов и экономической политики, что включало в себя формирование коммунистических идеалов и ценностей советского образа жизни. Высшая школа была ориентирована на формирование «унифицированной» и «идеологически выдержанной» личности, воспитание которой рассматривалось как важнейшая функция государства. В-третьих, система высшего образования выпускала специалистов для производственных отношений, сложившихся на этапе индустриальной модернизации и доминировавших в Советском Союзе до начала 1990-х годов. Это была система диверсифицированного и многоотраслевого производства, в основном соответствующая индустриальной стадии развития общества. В-четвертых, структура производства, сложившаяся в СССР, весьма консервативная по своему типу, задавала общие контуры запросов к системе высшего профессионального образования. Сегодня практически никем не оспаривается тезис о том, что базисные структуры советского общества, определившие траектории развития науки и высшего профессионального образования на десятилетия вперед, сформировались в 1930-х годах. В годы первой пятилетки в

¹⁷¹ Петров В. В. Инновационное образование в современной России. Новосибирск: Изд-во Сибирского отделения Российской академии наук, 2012. С. 67.

СССР началась реализация того курса развития, который отдельные специалисты рассматривают сквозь призму концепции «догоняющей модернизации, осуществляемой в контексте социалистических преобразований»¹⁷². В рамках этой концепции представлялось, что индустриализация открывает перед наукой и высшей школой новые перспективы. Однако на практике больше возможностей появлялось лишь для тех направлений исследований, которые могли привести к быстрым практическим результатам и не затрагивали фундаментальных, теоретических основ системы знаний.

Кроме того, реализованная на практике социалистическая модель экономики включала в себя и такие особенности, как ригидность экономических структур и отсутствие внутренних стимулов к инновациям¹⁷³. Такие концептуальные ограничения не могли способствовать эффективности научных разработок в экономике страны за пределами административных директив, что ставило институт науки и образования в серьезную зависимость от властных структур.

Тем не менее начало практической реализации индустриального вектора развития страны превратило науку в одну из отраслей экономики и окончательно утвердило инструментальную парадигму в отношении власти к науке и высшей школе, позицию, которая сохраняла свою актуальность на протяжении всей советской истории. Одновременно оформились и принципиальные установки советской научно-технической и научно-образовательной политики. Как отмечают специалисты, «переломным в этом отношении явился 1928 г., осенью которого стартовала первая советская пятилетка»¹⁷⁴.

С началом форсированной индустриализации наиболее острой оказалась проблема не столько научных исследований, сколько подготовки

¹⁷² Алексеев В. В. Столетняя революция в России // Северная Евразия: взгляд через тысячелетия. Урало-Сибирские исторические чтения, посвященные 275-летию Российской академии наук. Екатеринбург, 2000. С. 42.

¹⁷³ Гайдар Е. Т. Долгое время. Россия в мире: очерки экономической истории. 3-е изд. М., 2005. С. 323.

¹⁷⁴ Научно-образовательный потенциал Сибири в первой половине XX в.: динамика и механизмы развития / отв. ред. С. А. Красильников. Новосибирск, 2009. С. 136.

квалифицированных специалистов для различных отраслей экономики. Это хоть и способствовало развитию высшей школы в целом, но нанесло серьезный ущерб классическому университетскому образованию: развитие вузов становилось «стартовым этапом» программы социально-экономической модернизации, поэтому приоритет имели вузы, способные готовить практико-ориентированных специалистов с технологическим уклоном.

В 1928 году на июльском Пленуме ЦК ВКП(б) была поставлена задача существенного расширения системы высшего технического образования и, в частности, организации в стране технических вузов нового типа. В дальнейшем увеличение потенциала высшего образования с акцентировкой его технологического сегмента стало долгосрочным приоритетом советской научно-технической политики.

Параллельно создавались многочисленные новые вузы, преимущественно технического профиля: металлургические, энергетические, машиностроительные, транспортные и др. Большая часть вновь образованных институтов формировалась за счет разукрупнения существующих учебных заведений. Только за годы первой пятилетки сеть вузов в СССР увеличилась более чем в 3 раза: со 152 до 701 учреждения (в РСФСР соответственно с 90 до 428 вузов). В дальнейшем был взят противоположный курс и сделан акцент на их укрупнение и укрепление. В итоге к 1937 г. в 700 вузах страны насчитывалось около 27,5 тыс. научно-педагогических работников, в том числе около 4,4 тыс. профессоров и свыше 9 тыс. доцентов¹⁷⁵.

К 1940/41 учебному году в стране насчитывалось 817 вузов, из которых 481 находился на территории РСФСР. К 1939 году около трети всех российских вузов действовали в Москве (82) и Ленинграде (60). Крупнейшими центрами высшего профессионального образования в России, кроме «столичных» городов, являлись Саратов (14 вузов), Воронеж (13), Казань (12). В азиатской части РСФСР в этом

¹⁷⁵ Водичев Е. Г., Лисс Л. Ф., Узбекова Ю. И. Высшая школа в условиях системных трансформаций: сравнительно-исторический аспект. Новосибирск: Гео, 2013. С. 229.

списке числился лишь Томск с восемью высшими учебными заведениями, включая университет¹⁷⁶.

С начала 1930-х годов основными элементами структуры вузовской системы СССР становятся политехнические институты и отраслевые вузы, которых было подавляющее большинство¹⁷⁷. Такая политика привела к тому, что на рубеже 1920–1930-х годов ряд университетов прекратил свое существование в «классическом» виде, хотя и дал основу для формирования на своей базе отраслевых, преимущественно технических вузов.

Процесс дробления университетов и создания на их основе узкопрофильных «карликовых» учебных заведений приобрел в стране лавинообразный характер. Целью такой стратегии было формирование разветвленной сети отраслевых вузов для массовой подготовки специалистов по дифференцированным специальностям для быстро развивающегося народно-хозяйственного комплекса. Однако она привела к обратному результату: новые университеты не удалось обеспечить квалифицированными специалистами, создать для них необходимые финансовые и институциональные условия развития. Кроме того, оказалась нарушенной и управляемость системы высшего образования в целом. В результате началась резкая деградация учебной и научной базы вузов, что в конечном итоге привело к снижению качества подготовки выпускников¹⁷⁸.

Проблема была отмечена как на общегосударственном, так и на региональных уровнях. Смена структурного вектора научно-образовательной политики произошла не менее стремительно и отличалась таким же радикализмом, что и предыдущие трансформации высшей школы: в 1931 году ЦИК СССР принимает постановление «Об учебных программах и режиме в высшей школе и техникумах», восстанавливающее статус университета. Постановление предписывало укрепить существующие классические университеты и

¹⁷⁶ Чуткерашвили Е. В. Кадры для науки. Специалисты высшей квалификации в СССР и в капиталистических странах). М., 1968. С. 98–99.

¹⁷⁷ Там же. С. 78.

¹⁷⁸ Водичев Е. Г., Лисс Л. Ф., Узбекова Ю. И. Высшая школа в условиях системных трансформаций: сравнительно-исторический аспект. Новосибирск: Гео, 2013. С. 230–231.

организовать новые в региональных центрах. Помимо этого его важным следствием стала разработка нового университетского устава, согласно которому университет должен выполнять функции подготовки не только специалистов, но и специалистов-исследователей, а также преподавателей вузов. Это было вызвано сугубо практической необходимостью устранения острого дефицита преподавателей в других сегментах системы высшего и среднего специального образования, что сдерживало модернизацию экономики. Кроме того, университеты должны были организовывать научно-исследовательскую деятельность и развивать послевузовское образование. Уже в первой половине 1930-х годов часть «карликовых» вузов ликвидировали путем укрупнения вузов за счет слияния родственных и близких по профилю учебных заведений.

Таким образом, основные организационные принципы системы университетского образования в СССР, которые были заложены в 1918–1930 годах и оставались практически неизменными на протяжении всего существования Советского Союза, имели следующие положительные моменты: во-первых, в основу советской модели легла европейская, преимущественно немецкая модель исследовательского университета, хотя и в существенно урезанном варианте; во-вторых, сохранилась корпоративность культуры профессорско-преподавательского состава «старой школы», что давало возможность университету принимать участие в общественно-политической жизни; в-третьих, университеты, являясь региональными учебными центрами, выполняли не только образовательную, но и определенную социальную функцию. В то же время существовал ряд негативных моментов, отрицательно сказавшихся на развитии советского университетского образования. Прежде всего, формирование университетской модели происходило под жестким контролем государства. Вследствие этого университеты находились в серьезной идеологической и экономической зависимости от государства, определявшего формы, виды и содержание образовательных программ. Кроме того, организационные перегибы образовательной политики, реализуемой в системе

высшего образования, существенно сдерживали развитие университетов, которые в дальнейшем оказались не в состоянии адекватно реагировать на динамику социума. Необходимо отметить, что эти негативные факторы не были учтены должным образом многочисленными советскими реформаторами¹⁷⁹ и в результате очередной системный кризис, произошедший в России уже на рубеже XX–XXI веков, привел практически к тем же последствиям, что и сто лет назад.

Подведем промежуточные итоги. Во-первых, в результате социальных потрясений в первой половине XX века из-за дефицита бюджета произошло существенное сокращение финансирования российских науки и образования. Во-вторых, кризис способствовал резкому увеличению количества малых вузов, гордо именуемых университетами, но не отличавшихся качественным уровнем преподавательской деятельности и студенческого состава. В-третьих, в результате кризиса на первый план выдвинулись профильные высшие учебные заведения, ориентированные на подготовку «узких» специалистов преимущественно технической направленности. В-четвертых, недофинансирование привело университеты к необходимости минимизации затрат путем сокращения периода обучения и привлечения дополнительных средств за счет реализации цикла «коротких программ», что в конечном итоге способствовало серьезному снижению качества университетского образования.

Выявив специфику становления и последующей организационной трансформации российских университетов на начальном этапе социалистической модели развития социума, обозначим сильные и слабые стороны университетского образования, которые сформировались исторически и определяют идентичность российской образовательной системы на момент перехода к обществу нового типа.

Как отмечалось выше, переход от индустриальной к информационной траектории развития, который произошел во второй половине – конце XX века,

¹⁷⁹ Петров В. В. Организационная культура производства фундаментального знания в условиях системных трансформаций: российская специфика // Гуманитарный вектор. Серия: философия, культурология. 2016. Т. 11, вып. 2. С. 66.

привел образовательные системы многих стран к столкновению с серьезным кризисом, что косвенно отразилось на системе международных рейтингов, верхние позиции которых давно и прочно заняты университетами нескольких государств, в то время как остальные либо располагались гораздо ниже, либо не входили в эти рейтинги¹⁸⁰. Этот кризис в полной мере затронул и отечественную систему высшего образования. Для выявления положительных элементов предыдущего опыта развития отечественной образовательной системы, которые могут эффективно использоваться в условиях информационного общества и формирующегося общества знания, нам представляется целесообразным обратиться к историческому анализу специфики развития отечественной образовательной системы, основанному на широких философских представлениях и наполненному философским содержанием. Ретроспективный анализ изменений структуры, формы и методов высшего отечественного образования позволит нам определить, какие реформ оказали негативное влияние на развитие российской системы высшего образования; установить причины их проведения; обозначить элементы структуры образовательной системы, эффективно работавшие в условиях индустриального общества, но сдерживающие переход российской образовательной системы на качественно новый уровень в условиях информационного общества и формирующегося общества знания, позволяющие ей быть востребованной на мировом образовательном рынке.

Советская система образования, структура которой была серьезно деформирована на рубеже XX–XXI веков в условиях системного кризиса, зачастую приводится в качестве успешного и удачного примера развития. При этом апологетика состояния системы университетского образования советского времени часто используется отдельными исследователями для того, чтобы артикулировать необоснованность ее реформирования. Однако здесь все далеко

¹⁸⁰ QS Top Universities. URL: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2020> (дата обращения: 22.07.2020); QS World University Rankings. URL: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2019> (дата обращения: 05.06.2020).

не однозначно. Действительно, система организации науки и образования в СССР была одной из лучших в мире, что позволило осуществить серьезный прорыв 1960-х годов по ряду направлений, но к концу 1970-х годов эта система начала испытывать существенные затруднения, вызванные различными объективными факторами, что в конечном итоге привело к снижению эффективности и утрате лидерской позиции советскими институтами науки и образования.

Остановимся на этом более подробно. В вопросе необходимости реформ в советском образовании можно выделить два взаимосвязанных аспекта. Во-первых, по свидетельствам историков, обсуждение необходимости реформ в советской образовательной системе началось еще в 1970-х годах (напомним, что распад СССР произошел «несколько позже» – в 1991 году). Обсуждения проводились не только среди специалистов, но и в широких слоях общества, сопровождаясь многочисленными публикациями в средствах массовой информации¹⁸¹. В то же время реформы в сфере образования были необходимы ровно настолько, насколько этого требовало общественное развитие. При этом стимулом реформирования стал переход на постиндустриальную ступень развития, который и определял возможность практической реализации фундаментальных изменений в системе образования. Во-вторых, университеты, будучи частью высшей школы как социального института, должны были претерпеть серьезные организационные преобразования в условиях радикального изменения общественного и государственного устройства, поскольку системы образования являются «частными производными» от типа общественного устройства и выполняют вполне определенный набор социальных функций. В этом смысле изменения в системе образования становятся неизбежными тогда и в такой мере, в какой трансформируется общество в целом.

Напомним, что советская государственная политика в области образования строилась на совокупности следующих базовых принципов и постулатов: во-

¹⁸¹ Костюк В. Г., Траскунова М. М., Константиновский Д. Л. Молодежь Сибири: образование и выбор профессии. Новосибирск: Наука, 1980. С. 18.

первых, социальный институт образования в советском обществе выступал функцией не столько общественного, сколько государственного заказа, отражая тем самым специфические особенности государственного устройства СССР. Во-вторых, система образования была ориентирована на формирование компетенций и качеств личности, адаптированных к условиям действующих в стране экономической системы и общественных институтов. Это означает, что образовательные организации в полной мере несли ответственность за формирование «идеологически выдержанной» личности, воспитание которой рассматривалось как важнейшая функция государства¹⁸².

Что касается компетентностных функций системы высшего профессионального образования, то они ориентировали новые поколения специалистов на тот тип производства и производственных отношений, который сложился на этапе индустриальной модернизации и доминировал в СССР вплоть до его распада. Это была система диверсифицированного и многоотраслевого производства, в основном соответствующая индустриальной стадии развития общества. О становлении и развитии системы высшего профессионального образования в СССР перед Второй мировой войной мы подробно писали в своих предыдущих работах¹⁸³.

После Второй мировой войны высшая школа развивалась в рамках

¹⁸² В контексте философии образования мы считаем важным разграничить определения «образовательная политика» и «политика в области образования». Политика в области образования – это общая политика государства, но примененная к отдельной сфере общественной жизни – образованию. Она определяет стратегию образовательной деятельности, ее главные цели и задачи, охватывает совокупность мер, которые проводятся государством в отношении образования (включая воздействие других направлений внутренней российской политики: экономической, социальной, информационной и др.). Образовательная политика вырабатывается только применительно к сфере образования, включает тактику развития образования, конкретные цели, задачи, сроки, конкретных людей – организаторов процесса образования. Образовательная политика, в свою очередь, влияет на стратегию образования (подр. об этом в главе III).

¹⁸³ Петров В. В. Организационная культура производства фундаментального знания в условиях системных трансформаций: российская специфика // Гуманитарный вектор. Серия: философия, культурология. 2016. Т. 11, вып. 2. С. 65–71; Петров В. В. Российская образовательная политика: трансформация концепций высшей школы в условиях кризиса // Философия образования. 2017. № 4 (73). С. 17–27.

сформировавшейся в начале 1930-х годов парадигмы, где доминировала логика индустриального вектора, при этом частично скорректировался внешний контекст развития системы и добавились отдельные компоненты научно-образовательной политики. Однако развитие университетов по-прежнему оставалось «на периферии», не до конца оправившись от губительных трансформаций 1930-х годов, в частности, произошло сокращение потенциала фундаментальных исследований, естественное в форс-мажорных условиях военного времени, и еще более возрос прагматизм, прежде всего связанный с развитием прикладных исследований и разработок естественно-научной направленности. Если в 1930-е годы такое положение вузовской системы имело известные оправдания в контексте решаемых в стране задач ускоренной модернизации и острого недостатка специалистов с высшим образованием, то в послевоенный период столь глубокие межсекторные разрывы представлялись все более нелогичными, хотя предполагалось, что с интенсивным развитием индустриализации перед наукой и высшей школой открываются новые перспективы.

Однако реальная ситуация оказалась более противоречивой. Во-первых, больше возможностей появлялось лишь у тех направлений исследований, которые могли привести к быстрым практическим результатам и не затрагивали фундаментальных, теоретических основ системы знаний, в то время как всей остальной науке (в первую очередь – фундаментальной) необходимо было доказать право на существование. Во-вторых, очень скоро выявилось, что реализованная на практике социалистическая модель экономики включала в себя и такие особенности, как ригидность экономических структур и отсутствие внутренних стимулов к инновациям¹⁸⁴. Эти ограничения носили концептуальный характер и не способствовали востребованности научных разработок в экономике страны за пределами административных директив, что ставило науку как основу инновационного процесса в весьма зависимое и уязвимое положение. Это в

¹⁸⁴ Гайдар Е. Т. Авторитарные режимы: причины нестабильности // *Общественные науки и современность*. 2006. № 5. С. 54.

полной мере относилось и к высшей школе.

Вузовская система в целом и университеты в частности нуждались в оптимизации во многих отношениях: с точки зрения структуры, кадрового наполнения, развития инфраструктуры и материального обеспечения, интеграции с другими секторами науки и реальным производством, а также более эффективного вовлечения вузовского потенциала в процесс научной деятельности. Прежде всего в первые послевоенные годы вузам предстояло компенсировать потери, нанесенные войной. Перечень задач, поставленных перед системой высшего образования, определялся в проектировках пятилетнего плана на 1946–1950 годы: определялась необходимость восстановить и расширить сеть вузов за счет профильных институтов, увеличить выпуск специалистов с высшим профессиональным образованием. При этом упор делался на топливно-энергетическую и металлургическую промышленность, сельское хозяйство, железнодорожный транспорт, сферу среднего образования. Кроме того, предполагалось быстро наращивать подготовку профессионалов в области новой техники.

Как видим, отраслевые приоритеты в развитии высшего образования оставались традиционными для индустриальной стадии экономического развития. По сути, в стране предполагалось восстановить прежнюю, уже устаревшую, структуру производства и обеспечить наполнение ее квалифицированными кадрами. При этом классическое университетское образование, подразумевающее широкопрофильную базовую, в том числе общегуманитарную подготовку, отходило на задний план. Однако следует отметить, что осознание неэффективности модели организации высшей школы в условиях новых военно-стратегических вызовов послевоенного времени позволило создать отдельные «университетские центры» на территории СССР (в качестве примера мы можем привести так называемую «систему физтеха», которая была реализована на базе Московского физико-технического института (МФТИ)).

В некоторых элементах «система физтеха» использована и другими

ведущими вузами страны, ориентированными на передовые (но практически всегда связанные с военно-промышленным комплексом) отрасли науки, техники и технологий, например МВТУ им. Баумана, МИФИ и ряд других вузов, которые фактически стали по своей организационной структуре первыми отечественными технологическими университетами, отчасти «пересекаясь» с отдельными зарубежными схемами организации науки и образования (например, MIT – Massachusetts Institute of Technology – Массачусетский технологический институт), но располагались при этом в столичных регионах. На востоке страны к числу университетов «нового типа» с очень высокой степенью условности можно было отнести Томский университет с Сибирским физтехом и Политехнический институт. Отдельного внимания заслуживает проект Новосибирского научного центра, «а также некоторые предварительные соображения по созданию институтов второго научного центра в районе Иркутска и других институтов и учреждений Отделения»¹⁸⁵, предложенные академиком М. А. Лаврентьевым в 1957 году на общем собрании Академии наук. Основными стратегическими принципами организации городка науки стали следующие: во-первых, комплексность; во-вторых, фундаментальность исследований; в-третьих, опора на молодежь, для чего в научном городке обязательно должен быть исследовательский университет, интегрированный в систему производства фундаментального знания; в-четвертых, практическая реализация научных идей; в-пятых, информационная база; наконец, в-шестых: развитая инфраструктура, удобство и привлекательность научного центра. Позже эти принципы, обозначенные как «наука – внедрение – подготовка кадров», получили известность в качестве «треугольника Лаврентьева»¹⁸⁶.

Реализация принципов М. А. Лаврентьева, перекликающихся с «системой физтеха» – привлечение в Новосибирск выдающихся ученых и их учеников,

¹⁸⁵ Принципы М. А. Лаврентьева по организации науки и образования и их реализация в Сибири. URL: <http://www.sbras.nsc.ru/НВС/2000/n47/f4.html> (дата обращения: 20.08.2010).

¹⁸⁶ Петров В. В. Инновационное образование в современной России. Новосибирск: Издательство Сибирского отделения Российской академии наук, 2012. С. 167.

выбор актуальных направлений исследований, создание системы подготовки кадров, крупные капиталовложения – определила высокие темпы становления и развития новосибирского Академгородка¹⁸⁷. Фактически М. А. Лаврентьев создал первую университетскую систему в СССР, попытавшись выстроить равноправное партнерство между университетом, академическими институтами и производственными предприятиями. Однако «треугольник Лаврентьева» не смог оказаться «равносторонним»¹⁸⁸ из-за принадлежности научного и образовательного секторов к различным министерствам, а также сильного влияния со стороны ВПК. В частности, университет выступал не в качестве равноправного партнера, а как подчиненный институт подготовки научных кадров для академических структур. Тем не менее, хотя модель М. А. Лаврентьева по организации научного городка в Сибири и начала реализовываться еще в 1950–1960-х годах, на социалистическом этапе развития российского общества, она была ориентирована на постиндустриальный этап развития общества и оказалась настолько удачной, что способствовала эффективной интеграции науки и образования в условиях рыночной экономики. Именно такой подход привел к оптимизации деятельности по развитию университетской системы – «университета нового типа» – на базе Новосибирского государственного университета¹⁸⁹ (Национального исследовательского университета) в новых, рыночных отношениях в период, когда система науки и образования переживала

¹⁸⁷ Аблажей А. М., Гордиенко А. А., Дидикин А. Б., Петров В. В. Реформируемая наука : монография. Новосибирск: Манускрипт, 2018. С. 152; Баландин С. Н. Новосибирск. История градостроительства 1945–1985 гг. URL: <http://nsk.novosibdom.ru/node/355> (дата обращения: 04.12.2014); Гордиенко А. А. Трансинституциональные взаимодействия и самоорганизация сообщества Новосибирского академгородка в контексте регионализации научно-инновационной деятельности // Сибирский философский журнал. 2015. Т. 13, № 4. С. 93.

¹⁸⁸ Подр. об этом в следующем параграфе.

¹⁸⁹ Правительство СССР дало старт созданию НГУ. URL: https://nsu.ru/60_let_nazad_postanovlenie (дата обращения: 18.04.2018).

глубочайший кризис¹⁹⁰, усиливающийся кризисом современной цивилизации, переходящей к новым аксиологическим ориентирам¹⁹¹.

Однако необходимо отметить, что «физтеховские» подходы к организации образования и научных исследований оставались для советской высшей школы нетипичными, более того, практически эксклюзивными, а примеры их успешной реализации носили единичный характер. В целом же университетские системы в СССР не создавались, а университеты зачастую продолжали развиваться «по инерции», ориентируясь на доинформационный этап развития общества. Более того, система высшего образования в СССР развивалась по принципу «обратной пирамиды»¹⁹², не реагируя на долговременные запросы рынка труда, что отчасти способствовало ее устойчивости, но в конечном итоге привело к серьезному кризису. В качестве примера влияния образования на формирование поколений приведем часто встречающуюся последовательность, когда дед мог происходить из крестьян, сын уже был квалифицированным рабочим, а внук получал высшее образование в 1970-е гг. и работал инженером. В условиях формирования такой классической структуры виток социалистической индустриализации предстает для обычной семьи как достижение государства, а образование воспринимается как социальный лифт. Несмотря на то что термин «средний класс» в Советском Союзе отсутствовал, в 1960–1970-е годы многие уже ощущали себя его представителями. Соответственно, перед следующими поколениями открывались бескрайние перспективы, связанные с научно-технической революцией. Вузы активно работали на производство дипломированных специалистов и высококвалифицированных инженеров, способных создавать межконтинентальные ракеты, атомное, а потом водородное оружие, противоракетную оборону и необходимую для этого электронную базу.

¹⁹⁰ Россия потеряла от «утечки мозгов» \$1 трлн. URL: <http://www.cnews.ru/reviews/index.shtml?2003/04/25/143751> (дата обращения: 11.12.2015).

¹⁹¹ Петров В. В., Наливайко Н. В. Аксиологические основы развития образования в обществе знания // Философия образования. 2015. № 6 (63). С. 124.

¹⁹² Petrov V. V., Podalko P. E. Modernization of the Educational System in Russia: Problems and Prospects // Aoyama Kokusai Seikei Ronshu (The Aoyama Journal of International Politics, Economics and Communication). 2014. No. 93. P. 43–55.

Получение высшего образования детьми во многих семьях стало одной из главных задач¹⁹³, а выпускники вузов оставались востребованными, несмотря на то, что их количество постоянно увеличивалось. Так же не возникал и острый дефицит высококвалифицированных дипломированных специалистов, т. е. система «образование – общество» являлась сбалансированной.

Почему социалистическая система образования была устойчивой и эффективной? Почему выпускники школ были нацелены на дальнейшее обучение, но при этом массовое перепроизводство специалистов не происходило? Если мы обратимся к постсоветскому периоду, то увидим, что после распада СССР количество студентов вузов стремительно увеличилось: так, в 1993/94 учебном году их численность составляла 2,6 млн человек, а в 2013/14 учебном году достигла 6 млн чел.¹⁹⁴. Численность же выпускников школ уменьшилась за тот же период практически в два раза и составила в 2013 году 708 тыс. человек¹⁹⁵. Количество бюджетных мест для абитуриентов в государственных вузах в 2013/14 учебном году (после процедуры перераспределения в 2013 г.) составило около 500 тыс.¹⁹⁶. Если учитывать внебюджетные места в государственных вузах, а также негосударственные высшие учебные заведения, то получается, что число мест для абитуриентов в вузах превысило количество выпускников школ. Таким образом, с одной стороны, общее количество студентов увеличивалось, и это хорошо: многими исследователями подчеркивается, что общество будущего будет, по всей вероятности, основываться на информации и на знаниях, поэтому в таком обществе будет востребован высококвалифицированный, грамотный,

¹⁹³ Массовое высшее образование: новая потребительская ценность, маркетинг, стратегия. URL: http://kapital-rus.ru/articles/article/massovoe_vysshee_obrazovanie_novaya_potrebitelskaya_cennost_marketing_strat/ (дата обращения: 15.01.2019).

¹⁹⁴ В вузах в 2013–2014 учебном году начнут обучение 6 млн студентов. URL: <http://begingroup.com/ru/top/news/news/1590> (дата обращения: 29.11.2013).

¹⁹⁵ Численность учащейся молодежи образовательных учреждений Российской Федерации. URL: <http://www.demoscope.ru/weekly/knigi/obrazovanie/obrazovanie.pdf> (дата обращения: 12.09.2013).

¹⁹⁶ Бюджетные места: лириков меняем на физиков. URL: <http://www.pravda.ru/society/how/22-05-2013/1157314-education-0/> (дата обращения: 25.08.2013).

образованный специалист. Но, с другой стороны, сегодня в России 24 % вчерашних студентов устраивается на должности, не требующие высшего образования, а работать по специальности, которой обучались, начинают менее 50 % выпускников вузов¹⁹⁷.

Дело в том, что присутствовал «рынок сбыта» высококвалифицированных кадров – одновременно с увеличением численности специалистов с высшим образованием происходила глобализация хозяйства «по-советски». Другими словами, огромное количество советских инженеров и ученых становилось «золотыми миллионами» для стран Восточной Европы, Азии, Латинской Америки и Африки, которые в 1970–1980-е годы перешли к циклу догоняющей индустриализации, развиваясь при этом по социалистической модели развития. Пока был Советский Союз, который стремился стать лидером некоторой глобальной мировой кооперации стран, такая система работала весьма успешно. Наиболее «продвинутой» часть населения специализировалась на научных исследованиях, инженерной и конструкторской работе, высокотехнологических областях производства, а система образования поддерживала качество выпускаемых специалистов. Расширению рынка сбыта высококвалифицированных специалистов способствовали создание Совета экономической взаимопомощи (СЭВ) и наращивание помощи развивающимся странам в разных частях планеты.

Подобные процессы, происходившие в условиях постоянной обостряющейся жесткой конкуренции СССР и США, в одинаковой мере претендовавших на глобальное лидерство, закончились поражением Советского Союза, и, соответственно, «обратная пирамида» советского образования рухнула: не для кого стало готовить в огромном объеме специалистов, которые требовались для «глобализации советского типа». Система рухнула, но идеал советской модели социального лифта, выражающийся в стремлении поднять своих детей на как можно более высокий уровень, остался: если родители –

¹⁹⁷ Иноземцев В. Л.: Хорошее образование в России миф // Ведомости. 2011. 03 октября.

инженеры, то дети должны быть выше: управленцы, юристы, экономисты. По этой причине в начале - середине 1990-х годов многими вузами было создано огромное число филиалов в разных регионах, предлагались различные формы и уровни «модного» образования: управленческого, экономического, юридического и др. Создавая эти филиалы, никто не задумывался, чем и где будут управлять миллионы скороспелых управленцев и для какой модели развития общества потребуется переизбыток юристов и экономистов: внешний рынок Советского Союза Россия потеряла, а на внутреннем – вакансии в должном количестве отсутствуют, что привело к перепроизводству специалистов, а в дальнейшем – к кризису системы в целом.

Именно этот деструктивный подход, а не в частные недостатки организации и управления образовательной сферой стали причиной фундаментальной проблемы для российской системы образования в целом и университетов в частности, сохранявшейся на протяжении конца второй половины XX в., когда траектории развития передовых стран мира и СССР все более расходились. По мере того как в послевоенные годы экономика США и стран Западной Европы претерпевала глубокие структурные изменения, СССР восстанавливал и сохранял экономические и общественные институты довоенного времени, тем самым оставаясь и с макроэкономической, и с политической точки зрения на индустриальной стадии развития.

Представленный анализ позволяет сделать следующие выводы.

Во-первых, базисные структуры советского общества, определившие траектории развития науки и высшего образования на десятилетия вперед, сформировались в 1930-х годах. Концепция «догоняющей модернизации» внедрена в практику посредством политики форсированной индустриализации, нацеленной на максимально быстрое достижение Советским Союзом уровня экономического развития, характерного для передовых стран мира, и приведшей в итоге к огромным социальным и политическим издержкам.

Во-вторых, хотя советская модель организации науки и образования была

далеко не идеальной, она удовлетворяла запросам общества, находящегося на индустриальной модели своего развития. Уровень развития науки и образования в рамках плановой экономики с использованием административного ресурса позволил реализовать в 1960-х годах первую модель университетской системы на базе Новосибирского научного центра.

В-третьих, в условиях перехода к информационному обществу и формирующемуся обществу знания отечественные университеты, которые должны были быть «флагманом» развития науки и образования, к концу XX века за редким исключением оказались консервативными и по-прежнему продолжали развиваться «по инерции» в соответствии с требованиями, заложенными индустриальной экономикой, что в конечном итоге ускорило как кризис системы образования, так и кризис общественного развития.

2.2. Университет в условиях глобализационных преобразований: концептуальная вариативность развития

Как мы показали в предыдущем параграфе, советская модель развития университетов могла быть успешной в строго определенных социокультурных условиях XX века, коренным образом отличающихся от требований общества в XXI веке. Напомним, что в условиях информационного общества знание как информация, будучи в классическом варианте гносеологической категорией, получив форму товара, приобрело новые социальные возможности и активно включилось на стоимостных основаниях во все сферы социокультурных отношений. Под воздействием этих факторов университет вынужден не просто трансформировать собственную идею и сущность, а пересмотреть свое назначение, адаптируясь к новым условиям и становясь субъектом рыночных отношений¹⁹⁸. Такая необходимость привела к коренному пересмотру

¹⁹⁸ Ладыжец Н. С. Российские университеты: вызовы современности // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 7: Философия. Социология и социальные технологии. 2017. Т. 16, № 1. С. 77; Петрова Г. И., Зыкова С. Н., Ершова И. А.,

деятельности отечественных университетов, что нашло отражение в ряде разработанных концепций развития университетского образования, в основу которых был положен зарубежный опыт. При этом предполагалось, что предпринятые шаги позволят не только кардинально повысить конкурентоспособность отечественных университетских систем на глобальном образовательном рынке, но и приведут к серьезному росту интеллектуального потенциала. Остановимся на этом более подробно.

Политика, которой придерживалось российское министерство образования и науки под воздействием рыночных преобразований на рубеже XX–XXI веков, привела к серьезным изменениям структуры взаимодействия российских науки и образования. Это выразилось в стремлении государства перенести научные исследования из сектора науки в образование (по аналогии с западными моделями развития). Так, за переходный период с конца 1990-х годов и вплоть до начала реформы Российской академии наук в 2013 г.¹⁹⁹ практически в два раза сократилось количество научно-исследовательских организаций (с 2686 в 2000 году до 1719 в 2013 году) и одновременно в два раза увеличилось количество организаций высшего образования, осуществляющих научные исследования (390 и 671 соответственно)²⁰⁰.

Но академический сектор науки изначально отличался от университетского повышенной долей уникального оборудования в основных фондах. Так, общая стоимость основных средств академической науки к 2000 году составляла около 21 % и в 2013 году 25 % от основных средств сферы научных исследований и

Бут О. А., Стаховская Ю. М. Корпоративная культура современного университета: роль в формировании профессиональной и личностной идентичности выпускника. Томск: Изд-во Томского гос. ун-та, 2017. С. 10.

¹⁹⁹ О Российской академии наук, реорганизации государственных академий наук и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации: федеральный закон от 27 сентября 2013 г. № 253-ФЗ. URL: <https://rg.ru/2013/09/27/ran-site-dok.html> (дата обращения: 11.09.2018).

²⁰⁰ Доклад по Плану реструктуризации научных организаций, подготовленный в соответствии с поручением Президента Российской Федерации В. В. Путина от 27 декабря 2014 года № Пр-3011 (п. 2, подпункт в), данного по итогам заседания Совета при Президенте Российской Федерации по науке и образованию, состоявшегося 8 декабря 2014 года. С. 3. URL: <http://www.ipr-ras.ru/wnews/fano-wgreport-2015-04-17.pdf> (дата обращения: 20.05.2017).

разработок²⁰¹. Это объясняется наличием в академическом секторе крупных комплексов и установок, таких как радиотелескопы, установка для исследований в области термоядерного синтеза, мезонная фабрика, нейтринная обсерватория, научно-исследовательские суда и др. Безусловно, наука и образование должны быть неразрывно связаны между собой, но если в классическом западном понимании производством научного знания занимаются Университеты, которые создают идеи, при этом правительство формирует нормативную базу, а бизнес обеспечивает ресурсами, то в российской модели развития науки и образования исторически сложился иной подход, когда научными исследованиями занимались институты специально созданной для этого Академии наук, в то время как на университеты возлагалась преимущественно образовательная функция.

Ситуация серьезно усугубилась реформой Академии наук 2013 года²⁰², когда вектор производства фундаментального и прикладного знания директивно был перенаправлен на университеты, которым предложено сфокусироваться на «западных», прежде всего – американских схемах развития²⁰³. При этом выяснилось, что слепое копирование зарубежных схем и образцов для внедрения в отечественные условия является неприемлемым: вырванные из социокультурного контекста даже самые лучшие модели, показавшие свою эффективность в условиях западных обществ, оказались неработоспособными в российских реалиях²⁰⁴. С другой стороны, в современных социокультурных условиях под влиянием глобализации сложилась ситуация, когда интеграционные процессы науки, образования и производства пока могут привести к созданию университетских систем, способных вывести на мировой рынок инновационные

²⁰¹ Индикаторы науки 2016: статистический сборник / Н. В. Городникова, Л. М. Гохберг, К. А. Дитковский и др.; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». М.: НИУ ВШЭ, 2016. 304 с.

²⁰² Аблажей А. М., Гордиенко А. А., Дидикин А. Б., Петров В. В. Реформируемая наука: монография. Новосибирск: Манускрипт, 2018. С. 121–122, 244, 285.

²⁰³ Гранкин В. Е. Оценка перспектив внедрения нового проекта развития государственной образовательной политики «Вузы как центры создания инноваций» // Экономика и социум. 2016. № 12-3 (21). С. 142–145.

²⁰⁴ Петров В. В. Эволюция концепций развития научных исследований в условиях реформ // Гуманитарный вектор. 2017. Т. 12, № 3. С. 70.

идеи и разработки. Стремление к модернизации общества требует разработки фундаментальных исследований. В свою очередь, фундаментализация образования как основа новой образовательной системы подразумевает, что в основе образования должны лежать фундаментальные знания, которые открывает современная наука.

В предыдущей главе мы показали, что несмотря на многочисленные различия в подходах к сравнению университетов, можно выделить общую часть для всех используемых формальных и неформальных классификаций университетов (университетских систем), где в качестве основных параметров выступают, во-первых, высокая доля расходов на научные исследования в бюджете университетов; во-вторых, подготовка в университете специалистов высшей научной квалификации.

Обратившись к отечественной специфике, отметим, что изначально подобные критерии определялись в качестве основных и при разработке российских концепций «университета нового поколения» еще в 1990-е годы. Так, в 1996 году появилась концепция Федерального исследовательского университета, идеологом которой выступил ректор МГТУ им. Н. Э. Баумана И. Б. Федоров²⁰⁵. Несколько позже в рамках программы «Государственная поддержка интеграции высшего образования и фундаментальной науки на 1997–2000 гг.» была разработана концепция российского исследовательского университета и обоснована целесообразность создания в системе ВПО сети исследовательских технических университетов, которая стала наиболее популярной в экспертном сообществе. Согласно этим концепциям исследовательский университет есть комплексное высшее учебное заведение интеграционного типа, которое сочетает в себе функции не только трансляции знания, но и научных исследований фундаментального и прикладного характера. В образовательном аспекте исследовательский университет ориентируется на

²⁰⁵ Федоров И. Б. О подготовке кадров в области высоких технологий // Вестник МГТУ им. Н. Э. Баумана. Сер. «Машиностроение». 2009. № 1. С. 6–7.

передачу новой генерации специалистов новейших достижений науки, техники и технологий и создается для подготовки специалистов всех уровней на основе единства учебного процесса и научных исследований. В концепциях особо подчеркивалось, что в исследовательском университете должна быть сильная гуманитарная составляющая: широко представлены юридические, экономические и гуманитарные науки.

Параллельно развивались и другие подходы, которые частично пересекались, но не противоречили «концепции Федорова». Нашей задачей не является провести полный детальный анализ всех разработанных российских концепций исследовательского университета, мы остановимся только на общих ключевых принципах концепций, отправной точкой для которых выступали классификационные схемы и опыт университетов США, рассмотренные выше. В качестве примера можно рассмотреть принципы, обозначенные В. А. Журавлевым²⁰⁶. Им отмечает, что университет может выступать в качестве исследовательского при наличии следующих признаков: во-первых, присутствует тесная интеграция обучения и исследования на всех ступенях образовательного процесса; во-вторых, доля обучающихся по программам магистров, кандидатов и докторов наук выше, чем доля студентов первой ступени обучения; в-третьих, присутствуют мультидисциплинарные программы послевузовской подготовки; в-четвертых, снижена учебная нагрузка на преподавателя, что позволяет ему заниматься научными исследованиями; в-пятых, существует необходимость проведения крупных фундаментальных исследований, финансируемых не только из бюджета, но и других источников, в том числе на некоммерческой основе; в-шестых, присутствует тесная связь с бизнесом, что позволяет осуществлять коммерциализацию результатов научных исследований; в-седьмых, университет интегрирован в глобальное образовательное пространство и взаимодействует с мировыми научно-исследовательскими центрами; и, наконец, университет

²⁰⁶ Журавлев В. А. Классический исследовательский университет: концепция, признаки, региональная миссия // Университетское управление: практика и анализ. 2000. № 2. URL: <http://www.umj.ru/index.php/pub/inside/203/> (дата обращения: 20.05.2017).

оказывает определяющее воздействие на научно-техническое и социально-экономическое развитие региона.

Другим достаточно популярным проектом развития исследовательских университетов в России стала концепция, представленная президентом Томского государственного университета проф. Г. В. Майером (в прошлом – с 1995 по 2013 год – ректор ТГУ)²⁰⁷. Примечательно, что в рамках этой концепции предложены не только обязательные критерии, определяющие развитие исследовательского университета, но и механизм количественной и качественной оценки деятельности университета, что особо приветствуется министерством для подготовки отчетности. В рамках этой концепции успешного исследовательского университета мы обратим внимание на следующие показатели.

Во-первых, важно наличие ведущих научных и научно-педагогических школ, которые являются лидерами в ключевых направлениях фундаментальной науки и технологий. Это должно подтверждаться документально – премиями международного и национального уровней, грантами РФФИ, РГНФ, министерств и ведомств; наличием научных школ, которые имеют статус ведущих, значительным количеством защищенных докторских и кандидатских диссертаций; публикацией научных монографий в центральных и зарубежных издательствах; выполнением работ по заказу не только российских министерств и ведомств, но и зарубежных и международных организаций. Кроме того, для реализации этой концепции в составе кадрового потенциала университета требуется высокая доля докторов и кандидатов наук. Отдельно обозначен вопрос финансирования: значительный объем средств для реализации НИОКР должен привлекаться из сторонних источников; также необходимо развитие патентно-лицензионной деятельности.

Во-вторых, «томская концепция» предполагает наличие инфраструктуры и материально-технической базы фундаментальных и прикладных научных

²⁰⁷ Майер Г. В. О критериях Исследовательского университета // Университетское управление. 2003. № 3 (26). С. 8.

исследований. К числу критериев оценки этого показателя отнесены научно-исследовательские институты, созданные по постановлениям Правительства РФ, уникальные научные объекты и оборудование; учебно-научные центры, созданные совместно с Российской академией наук; технопарки и инновационно-технологические центры.

В-третьих, для развития исследовательского университета необходима интеграция научных исследований и образовательного процесса на всех уровнях подготовки (университетский курс, магистратура, аспирантура, докторантура, переподготовка и повышение квалификации, стажировка) и наличие инфраструктуры подготовки кадров высшей квалификации. В качестве верифицируемых индикаторов признается наличие и количество докторских и кандидатских советов; количество специальностей докторантуры и аспирантуры; численность докторантов, аспирантов, профессоров и доцентов, обладающих правом руководства аспирантами, а также результативность докторантуры и аспирантуры.

В-четвертых, необходимы наличие информационной базы учебно-научной деятельности и возможность трансляции информации научно-образовательному сообществу, т. е. наличие научных библиотек, интернет-центров, компьютерного парка, системы дистанционного обучения, сетевых коммуникаций, издательских центров, позволяющих выпускать периодические научные издания, монографии и учебные пособия.

В-пятых, требуется наличие системы отбора и научной поддержки талантливой молодежи на уровнях довузовского, вузовского и послевузовского образования, что предполагает оценку эффективности деятельности центров довузовской подготовки, специализированных школ и учебно-научных центров, вовлечение студентов и молодых ученых в олимпиады, стажировки студентов, аспирантов и молодых ученых в ведущих научных центрах и др.

В-шестых, исследовательскому университету необходимо интегрироваться в мировое научно-образовательное пространство и тесно сотрудничать с

мировыми научно-образовательными центрами и фондами. Это можно оценить по количеству грантов международных организаций, выполненных совместных научно-образовательных проектов и программ, деятельности совместных научно-образовательных центров.

В-седьмых, по замыслу разработчиков, исследовательский университет должен иметь высокий уровень учебного процесса. В качестве индикатора обозначены квалификационный уровень профессорско-преподавательского состава, большой набор специализаций и направлений подготовки, баланс естественно-научной и гуманитарной составляющих, наличие новых образовательных технологий, привлекательность вуза (соотношение иногородних студентов к общему количеству студентов); междисциплинарность образовательного процесса, возможности и материальная база нравственного, культурно-эстетического и физического воспитания студентов.

Разработчики этой концепции так же, как разработчики концепции И. Б. Федорова, обращают особое внимание на то, что в исследовательском университете обязательно изменяется количественное соотношение студентов бакалавриата и магистратуры: количество последних резко увеличивается. При этом в магистратуру исследовательского университета принимаются не только студенты, закончившие бакалавриат данного университета, но и выпускники других вузов с широкой региональной географией (в концепции речь идет конкретно о Томском государственном университете, Сибирском и Дальневосточном федеральных округах). Подразумевается, что исследовательский университет готовит специалистов более высокого уровня, которые могут работать в исследовательских учреждениях, производственных фирмах. И, что тоже очень важно, именно из числа этих магистрантов на конкурсной основе отбираются люди для поступления в аспирантуру, которая в исследовательском университете приобретает региональный статус. Завершающим этапом подготовки кадров высшей квалификации является наличие докторантуры. Ведущие западные исследовательские университеты тем и

характеризуются, что на младших курсах там обучается минимальное количество студентов.

В начале 2000-х годов в России наряду с понятием «исследовательские университеты» появилось понятие «ведущие вузы», которые в целом также, по мнению министерства, должны ориентироваться на соединение образовательной и научно-исследовательской функций. Было обозначено, что статус «ведущего вуза» может быть присвоен 15–20 вузам федерального значения, и 80–85 вузов будут отнесены к категории «ведущего вуза по направлению». В их число должны были попасть и региональные вузы, успешно развивающие ту или иную область исследований. Предусматривалось, что статус «ведущего» будет присваиваться на конкурсной основе на пять лет, он должен был стать гарантом получения дополнительного финансирования из госбюджета, а также давать его обладателям определенную степень свободы в разработке стандартов и методик обучения и некоторых других аспектов университетской деятельности²⁰⁸. Ведущие вузы должны отличаться от всех остальных в первую очередь тем, что наряду с обучением в них проводятся фундаментальные и прикладные исследования, они участвуют в инновационной деятельности, а также глубоко интегрированы в мировое образовательное, научное, культурное и информационное пространство.

Как видим, в целом концепции создания исследовательских университетов в России схожи между собой и основаны преимущественно на американском опыте организации образования научных исследований²⁰⁹. Кроме того, в рамках реформирования отечественной системы высшего профессионального образования предполагались официальное выделение и закрепление из числа вузов России «ведущих» университетов, которые позиционировались как важнейшие центры научно-исследовательской деятельности и сохранения элиты высшего образования. Фактически это означало, что на несколько десятков

²⁰⁸ Российская экономика в 2004 г. Тенденции и перспективы. М/, 2005. Вып. 26. С. 345.

²⁰⁹ Огурцов А. П. Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб.: РХГИ, 2004. С. 26.

административно выделенных университетов будет возложена ответственность за развитие науки и образования в масштабах всей страны.

Несмотря на то что концепция «ведущего университета» во многом пересекалась с концепцией не только «исследовательского университета», но и «федерального», которая возникла несколько позже, часть профессионального сообщества придерживалась альтернативной точки зрения, согласно которой существует необходимость существенной поддержки в первую очередь не столичных, а региональных университетов. При этом ее сторонники также обращались к американскому опыту развития исследовательских университетов. Дело в том, что крупные региональные университеты выступают как федерально значимые научно-образовательные центры, являются при этом серьезнейшим фактором развития регионов благодаря своим инновационным и технопарковым структурам. Принимая во внимание сложившуюся в России сильнейшую социально-экономическую и правовую асимметрию, нельзя забывать, что университет выполняет культурную и социальную миссию в регионе²¹⁰. Исследования проблем конкретных регионов могут вести только высшие учебные заведения, расположенные в них. А если исходить из концепции «ведущих» вузов, предложенной министерством, то основная их часть окажется сосредоточенной в Москве и Санкт-Петербурге, что, конечно же, вызывает недовольство и отторжение такого проекта у региональных вузов. Кроме того, один из самых главных упреков в адрес этой концепции может быть выражен следующим тезисом: во всем мире дифференциация университетов на элитные, элитарные и исследовательские происходит эволюционным путем, а не определяется директивами со стороны министерства, сопровождаясь предоставлением каких-либо льгот.

²¹⁰ Петров В. В., Поцелуева А. И. Университет в эпоху перемен: варианты развития // «Третья миссия» университета в современной России: новации и интеллектуальные традиции: сборник науч. трудов V Сибирского философского семинара. Новосибирск: РИЦ Новосибирского гос. ун-та, 2016. С. 251.

Параллельно некоторое время имело хождение понятие «национальный университет» (некий мегауниверситет, объединяющий в себе несколько крупных вузов региона), концепция которого предусматривала форму государственно-частного партнерства: частный бизнес осуществляет софинансирование образовательной деятельности, участвуя в преподавании, разработке программ, а также в определении политики вуза через своих представителей в попечительском совете²¹¹. Некоторое время не существовало жесткого разделения между понятиями «национальный университет» и «исследовательский университет», но сегодня они дифференцированы на «федеральный университет» и «национальный исследовательский университеты».

С точки зрения организации научной деятельности концепты исследовательских университетов, разработанные в регионах, обладающих развитой сетью академических учреждений, как правило, базируются на принципах интеграции с научно-исследовательскими учреждениями РАН²¹². «Исследовательский университет» – особый тип университета, представляющий собой центр подготовки высококвалифицированных кадров, деятельность которого определяется инновационно-исследовательским, междисциплинарным характером обучения, органичным единством научного и учебного процесса, основанного на тесной интеграции с академическим и отраслевым сектором науки; осуществляющий фундаментальные и прикладные исследования в областях, определяющих развитие науки, техники и технологий²¹³. Исходя из этого определения представляется, что сегодня в России на статус исследовательского университета могут претендовать не более двух десятков вузов. Однако если обратиться к базовому Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации», то обнаруживается следующее: в статье 28, п. 4.

²¹¹ Лисс Л. Ф. Высшая школа в переходные эпохи // Высшая школа в системе регионального научно-образовательного потенциала: сборник науч. статей. Новосибирск, 2008. С. 160–161.

²¹² Огурцов А. П. Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб.: РХГИ, 2004. С. 68.

²¹³ Водичев Е. Г., Лисс Л. Ф., Узбекова Ю. И. Высшая школа в условиях системных трансформаций: сравнительно-исторический аспект. Новосибирск: Гео, 2013. С. 352.

обозначено, что «Образовательные организации высшего образования осуществляют научную и (или) творческую деятельность, а также вправе вести подготовку научных кадров (в докторантуре)»²¹⁴. Таким образом, из закона следует, что задачей каждого университета, независимо от статуса (опорного, ведущего, исследовательского, федерального, регионального, областного, городского и т. д.), помимо образовательной деятельности является обязательное проведение исследований. Вместе с тем, очевидно, что далеко не каждый университет в принципе располагает возможностями для проведения исследований.

Следовательно, исключительно важно понимать, что независимо от того, в рамках каких концепций будет осуществляться практическая реализация основных программ развития отечественных университетов, выполняющих фундаментальные исследования, в российских условиях возникает множество ограничений их развития. Во-первых, это концептуальные ограничения, поскольку изначально взятая за основу американская модель не соотносится с принципами отбора вузов в России: в США понятие «исследовательский университет» имеет фактический, а не формальный характер, как это сделано в РФ путем директивного назначения. Во-вторых, это ресурсные ограничения, прежде всего связанные с правом собственности: американские университеты имеют богатые фонды развития, диверсифицированное финансирование, академическую свободу, автономную систему управления, располагают землей и недвижимостью; в России ведущие университеты, получившие статус «национальных исследовательских», являются полностью государственными вузами, которые не располагают ни подобными активами, ни собственными ресурсами, ни высокой степенью автономии. В-третьих, существенно ограничивающими развитие являются нормативно-правовые ограничения: в законодательстве страны нет единого четкого определения места и роли

²¹⁴ Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2020 года. URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/> (дата обращения: 15.01.2021).

исследовательских университетов в национальной инновационной системе; не обозначены механизмы их взаимодействия с академическими институтами в условиях реформы РАН. Для университетов административно и жестко определены направления, порядок, объем и сроки расходования средств, получаемых из госбюджета; кроме того, существует серьезная проблема реализации возможности софинансирования из бюджетов разного уровня и привлечения средств бизнес-сообщества.

Проведенный анализ показывает, что в настоящее время для развития отечественных университетов, способных выступить в качестве равноправных участников университетских систем, существует ряд ограничений, без снятия которых перемещение центра производства фундаментального знания из академических институтов в университеты, на что направлена череда многочисленных реформ сферы науки и образования, оказывается весьма проблематичным. В свою очередь, наличие подобных ограничений в условиях системных трансформаций неизбежно приведет к тому, что исследовательские университеты, пока еще следующие гумбольдтовским традициям, рискуют превратиться в «массовые университеты современного типа», которые вместо генерации новых знаний станут выполнять совершенно иную функцию: обеспечивать рабочие места для управленческого аппарата наряду с полной или частичной занятостью студенчества и профессорско-преподавательского состава.

С другой стороны, в современных социокультурных условиях под влиянием глобализации сложилась ситуация, когда интеграционные процессы науки, образования и производства пока еще способствуют сохранению отечественной высшей школы и могут привести к созданию так называемых «университетов нового поколения»²¹⁵, рассмотренных нами выше, которые в состоянии выводить на мировой рынок инновационные идеи и разработки. При этом необходимо отметить, что рынок сам по себе не решает всех проблем, связанных с

²¹⁵ Clark B. R. *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. N. Y.: Pergamon Press, 1998. P. 38.

инновациями. Еще в середине 1970-х годов А. Чандлер сформулировал свой знаменитый тезис о том, что видимая рука менеджмента заменила невидимую руку рыночных сил Адама Смита²¹⁶. Наряду с рыночными механизмами еще требуется эффективное управление процессами нововведений. Кроме того, рынок не способен обеспечить адекватное вложение ресурсов в науку – так называемый «провал рынка» (*market failure*). Сегодня это азбучная истина, которая входит во все современные учебники по экономике и является главным аргументом при обосновании необходимости государственного регулирования сферы научных исследований, создающих базовую основу для фундаментализации образования.

Принимая во внимание положительный зарубежный опыт развития научно-образовательной системы, необходимо отметить, что в истории развития отечественных науки и образования уже достаточно давно существуют успешные модели интеграции академических институтов, университетов и пояса внедрения, в которых основные принципы взаимодействия всех акторов этого процесса частично укладываются в предлагаемые схемы реформирования. Для того чтобы это показать, мы в этом параграфе сравним хорошо зарекомендовавшую себя модель университета мирового класса, разработанную сотрудником Всемирного банка Джамилем Салми²¹⁷, и отечественный «Треугольник Лаврентьева»²¹⁸.

Объясним, почему мы обращаемся именно к модели Дж. Салми (см. Рисунок 4). На наш взгляд, она в большей степени акцентирует внимание на исследовательской составляющей, в то время как развитие предпринимательской компоненты является следствием ее реализации. Иными словами, развитие фундаментальной науки определяет не только развитие университета, но и вектор развития окружающего социума. Университет мирового класса Дж. Салми, на наш взгляд, может выступать в качестве полноправного участника

²¹⁶ Chandler A. D. *The Visible Hand: The Managerial Revolution in American Business*. Harvard University Press, 1977. P. 36.

²¹⁷ Салми Д. *Создание университетов мирового класса*. М., 2009. С. 34.

²¹⁸ Петров В. В. «Треугольник Лаврентьева» в концепции «Тройной спирали» инновационного развития // *Сибирский философский журнал*. 2015. Т. 13, № 3. С. 56–62.

университетской системы, вписывающейся в «Тройную спираль» инновационного развития социума.

Итак, модель Дж. Салми предполагает, что университет развивает фундаментальную науку, осуществляет трансфер технологий и в качестве прикладной деятельности занимается внедрением результатов научных исследований. Для этого моделью предусматривается тесное взаимодействие трех блоков, которые обозначены как «концентрация талантов», «изобилие ресурсов» и «эффективное управление». При разработке этой модели Дж. Салми опирался на представительный перечень исследований, способствующий выявлению характерологических особенностей современных университетов. Оценка эффективности университета производится автором по 24 критериям²¹⁹. Для нас же эта модель интересна еще и тем, что по 19 позициям она практически полностью совпадает с концепцией развития Новосибирского государственного университета²²⁰, разработанной сибирскими учеными еще в 1990-х годах. Модель Дж. Салми привлекательна минимизацией базовых блоков и ключевых взаимодействующих характеристик. Во-первых, определяющим превосходство свойством является критическая масса лучших студентов и выдающихся преподавателей. Во-вторых, поскольку содержание современного комплекса, в котором проводятся интенсивные научные исследования, является непростым делом и требует серьезных финансовых и материальных затрат, то необходимым фактором является высокая степень обеспеченности ресурсами. В-третьих, тесное пересечение двух предыдущих факторов приводит к необходимости изменения общей структуры управления университетом, что оказывается возможным только при наличии высокой степени академической свободы и университетской автономии. Дж. Салми подчеркивает, что отличительной чертой университетов мирового класса, принадлежащих к элите академического мира, является

²¹⁹ Салми Д. Создание университетов мирового класса. М., 2009. С. 85–86.

²²⁰ Врагов В. Н., Ильин В. Е., Лисс Л. Ф., Хаславская Л. М. Основные принципы современного университетского образования. Новосибирск, 1994. С. 52–55.

динамическое взаимодействие всех трех групп перечисленных факторов²²¹. По мнению автора модели, талантливые выпускники, прорывные результаты научных исследований, а также стремительное распространение новых технологий и идей, т. е. то, что требуется университету для адекватного ответа на запрос социума в современных условиях, как раз является результатом такого взаимодействия.

Подобное взаимодействие успешно осуществлялось (хотя и точечно) в научной и образовательной сферах Советского Союза и России. Несмотря на то что на это взаимодействие оказал существенное влияние кризис 1990-х годов, оно продолжается, хоть и в меньшей степени, до сих пор. Сферы науки и образования складывались в нашей стране веками. Они имеют свои традиции и по многим направлениям успешно конкурируют с западными научными и образовательными центрами. В СССР были одни из лучших в мире наука и высшая школа, которые функционировали автономно, но в тесном взаимодействии. Тогда существовала уникальная в мире, способная генерировать и материализовать научно-технические идеи система взаимосвязи теоретической науки, практики и образования в рамках проведения научно-исследовательских и опытно-конструкторских разработок. Обратимся к «треугольнику Лаврентьева», обозначенному как «наука - внедрение - подготовка кадров», который был реализован при создании новосибирского Академгородка (Рисунок 6).

²²¹ Салми Д. Создание университетов мирового класса. М., 2009. С. 32.



Рис. 6. «Треугольник Лаврентьева»

Известно, что «треугольник Лаврентьева» не являлся «равносторонним» – основная проблема заключалась во внедрении научных достижений в практику, т. е. преодоления противоречий между ученым, выдвинувшим идею, и директором завода, который закономерно не хочет идти на риск²²². Практика советского времени показывала, что традиционный «конвейер» внедрения: академический институт – отраслевой институт – конструкторское бюро – промышленность, часто действовал слишком медленно. Организация «пояса внедрения» – группы отраслевых конструкторских бюро – частично позволила решить эту проблему, что привело в конечном итоге к устойчивости модели М. А. Лаврентьева, которая начала реализовываться еще в 1950-1960-х годах на социалистическом этапе развития российского общества, но оказалась настолько удачной, что способствовала эффективной интеграции науки, образования и производства в условиях рыночной экономики.

Если совместить «треугольник Лаврентьева» и модель университета мирового класса Дж. Салми (Рисунок 7), то мы увидим, что основные принципы производства фундаментального знания, его трансляции и внедрения результатов научных исследований могут быть соблюдены в университете, который интегрирован в действующую академическую среду и связан с технопарковой деятельностью.

²²² Лаврентьев М. А. ...Прирастать будет Сибирью. 2-е изд. Новосибирск: Западно-Сибирское книжное изд-во, 1982. С. 78.



Рис. 7. Модель университета Дж. Салми и «треугольник Лаврентьева»

Рыночные отношения предполагают создание определенных форм взаимодействия науки и производства. Зарубежный опыт, к которому мы обращались ранее в нашей работе, свидетельствует, что рыночная инфраструктура трансфера технологий имеет достаточно непростую структуру, куда обязательно входят, во-первых, исследовательская лаборатория или институт; во-вторых, венчурный фонд; в-третьих, фирма, основанная на венчурном капитале, финансирующая начало производства; в-четвертых, инновационная компания, получающая основную часть прибыли или же быстро разоряющаяся в первые годы появления нового продукта на рынке; в-пятых, крупная компания, производящая этот продукт уже в массовых количествах.

Необходимо отметить, что без промежуточных звеньев между исследовательской лабораторией и массовым производством эффективность передачи новых идей и разработок будет оказываться крайне низкой, что показала реализация «треугольника Лаврентьева» в условиях плановой экономики. Сегодня в передовых странах существует следующая статистика: из исследований, которые предполагают получение нового продукта, завершаются выходом на рынок только 8–10 %. И это с учетом того, что постоянно ведется мониторинг исследований, имеющих целью выход товара на рынок. Трудности внедрения новых технологий в России связаны, прежде всего, с отсутствием именно этих трех звеньев. В этой модели развитие технопарковой деятельности и дает возможность выстраивать полную цепочку трансфера технологий.

Соблюдение ключевых принципов организации подобного исследовательского университета позволяет осуществлять эффективное взаимодействие образования, науки и производства (внедрения) в рамках существующей схемы без слепого копирования зарубежных схем и моделей, которые, будучи вырванными из контекста исторических условий, не смогут быть реализованы в России без детальной проработки на основе глубокого философского анализа. В действующей модели каждый участник в процессе тесного взаимодействия по-прежнему сохраняет свою автономию и занимается тем, что

умеет делать лучше всего: университеты – подготовкой специалистов с учетом требований современной науки; научно-исследовательские институты – фундаментальными и прикладными исследованиями, привлекая специалистов, подготовленных университетами, а технопарки – внедрением прикладных разработок.

Таким образом, «треугольник Лаврентьева», совмещенный с университетом мирового класса Дж. Салми мы можем рассматривать в качестве основы университетской системы, наиболее удовлетворяющей современным запросам общества, которая занимается фундаментальными исследованиями, внедрением прикладных разработок и производством исследовательских кадров.

Соответственно, современному российскому университету, позиционирующему себя в качестве равноправного участника университетской системы, в рамках представленной идеальной модели требуются большая степень автономности и возможность тесного взаимодействия с Академией наук. Расширение возможностей университета позволит проводить гибкую политику в отношении подбора профессорско-преподавательского и исследовательского персонала, а также производить отбор наиболее качественных абитуриентов, уровень которых сейчас определяется единым стандартом средней школы. Кроме того, повысится мобильность и индивидуализация подготовки, выливающаяся в особый характер учебных планов, методов преподавания, принципов учета знаний студентов. Такой подход позволит адекватно реагировать на новые запросы социума в условиях глобализации, обеспечивая высокую мобильность исследовательского корпуса, профессорско-преподавательского состава и студенчества между областями знания, различными учебными заведениями и научно-исследовательскими институтами, что окажет положительное влияние как на развитие университетских систем, так и процесс производства фундаментального знания в целом.

2.3. «Третья миссия» отечественных университетских систем: региональный аспект

Перемены, происходящие в России, не могли не отразиться на подготовке научных кадров, которые готовит система образования. Будучи институализированной сферой человеческой деятельности, образование входит в систему исторически сложившихся фундаментальных социальных институтов как устойчивая форма организации общественных отношений, обеспечивающих жизнедеятельность человечества, стабильность и развитие общественной жизни, наследование и преемственность социального и духовного опыта поколений. Пережив кризис рубежа веков, сегодня отечественные университеты по-прежнему нацелены в большей степени на трансляцию знаний и подготовку кадров, а не на производство научных исследований. В отличие от университетов (в российской традиции) университетские системы включают в себя множество социальных структур и представляют собой разветвленную сеть образовательных, научных, экспериментальных и других организаций, деятельность которых направлена на воспроизводство атрибутивных для образования общественных отношений, а каждый компонент этого сложного целого имеет свою структуру.

Как мы обозначили ранее, к числу основных современных тенденций мирового развития, обуславливающих существенные изменения в университетской системе, относятся, во-первых, ускорение темпов развития общества и, как следствие - необходимость подготовки людей к жизни в быстро меняющихся условиях; во-вторых, переход к постиндустриальному, информационному обществу, значительное расширение масштабов межкультурного взаимодействия, в связи с чем особую важность приобретают свойства коммуникабельности и толерантности; в-третьих, возникновение и рост глобальных проблем, которые могут быть решены лишь в результате взаимодействия международного сообщества, требующего формирования современного мышления у молодого поколения; в-четвертых, демократизация

общества, расширение возможностей политического и социального выбора, что вызывает необходимость повышения уровня готовности граждан к такому выбору и повышению уровня ответственности за него, актуализирует гражданское образование; в-пятых, динамичное развитие экономики, рост конкуренции, сокращение сферы неквалифицированного и малоквалифицированного труда, глубокие структурные изменения в сфере занятости, определяющие постоянную потребность в повышении профессиональной квалификации и переподготовке работников, росте их профессиональной мобильности²²³.

Университетская система, продолжая в новых условиях функционировать как традиционный институт образования, должна способствовать процессу развития общества, в котором реализуется природный потенциал человека²²⁴, удовлетворяются образовательные запросы, ориентированные на современные социальные и культурные «потребности», «заказы», «вызовы», возникающие в результате глобализации. Напомним, что под глобализацией понимается «процесс лавинообразного формирования единого общемирового финансово-информационного пространства на базе новых, преимущественно компьютерных, технологий²²⁵. Это процесс всемирной экономической, политической и культурной интеграции, основными характеристиками которого являются <...> мировое разделение труда, миграция в масштабах всей планеты денежных, человеческих и производственных ресурсов, а также стандартизация экономических и технологических процессов и сближение культур разных стран²²⁶. Вопрос взаимодействия науки и образования, будучи фактором развития образования в России, тесно связан с процессами глобализации, без анализа

²²³ Петров В. В. Инновационное образование в современной России. Новосибирск: Изд-во Сибирского отделения Российской академии наук, 2012. С. 112.

²²⁴ Шаронова С. А., Назарова Е. А., Петров В. В. Национальные системы образования: под воздействием глобализации и неолиберализации. Тула: Изд-во Тульского гос. ун-та, 2015. 156 с.

²²⁵ Петров В. В. Инновационное образование в современной России. Новосибирск: Изд-во Сибирского отделения Российской академии наук, 2012. С. 160.

²²⁶ Глобалистика: междунар., междисциплинар., энцикл. слов. (Global Studies) / гл. ред. И. И. Мазур, А. Н. Чумаков. М.; СПб.; Нью-Йорк: Элима: Питер, 2006. С. 110.

которых невозможно понять обозначенные проблемы. Движущей силой глобализационных тенденций современного мирового развития все более становятся информационные технологии. Можно констатировать, что глобализация - это проявление современной научно-технической революции, глубинная суть которой заключается в образовании органической связи производства – науки – образования, превращении производства в широкомасштабный инновационный процесс, а также в возникновении нового способа производства, основанного на информационных технологиях.

Под воздействием глобализации происходит унификация системы университетского образования, которая отражается в положениях Болонского процесса. Но международное признание квалификационных требований для России имеет и обратную сторону: в такой системе утрачивается элемент культурно-исторической идентичности, присущей каждому народу, тогда как для космополитической идентичности нет оснований из-за отсутствия у всех народов культурной памяти общего исторического опыта²²⁷. Европейская традиция, которой сегодня стремится соответствовать отечественное образование, – фундаментальная, нацеленная на развитие творческих способностей человека как производителя интеллектуального продукта, существенно отличается от более прикладной, прагматичной американской, ориентированной на формирование человека-потребителя интеллектуального продукта. Система первого типа совершеннее системы второго типа, но и она не настолько привлекательна, чтобы Россия, имеющая богатый опыт общего и высшего образования, взяла бы ее за образец²²⁸.

В России сегодня в условиях глобализации знание становится товаром, продается и покупается, экспортируется и импортируется, как и любой другой продукт. Это имеет серьезные последствия для высшего образования, для

²²⁷ Наливайко Н. В., Панарин В. И., Паршиков В. И. Глобальные и региональные тенденции развития отечественного образования. Новосибирск: Изд-во Сибирского отделения Российской академии наук, 2010. С. 142.

²²⁸ Глобалистика: междунар., междисциплинар., энцикл. слов. (Global Studies) / гл. ред. И. И. Мазур, А. Н. Чумаков. М.; СПб.; Нью-Йорк: Элима: Питер, 2006. С. 6.

университетов, которые в обществе знаний теряют монополию на производство и распространение знаний²²⁹. Как мы отмечали выше, сокращение бюджета государства, хрупкость и нестабильность переходной экономики объективно вызвали весьма продолжительную паузу в материальной поддержке образования и науки. Сейчас сложились такие условия деятельности исследовательских учреждений и высших учебных заведений, когда именно интеграционные процессы фундаментальной науки, университетского образования и производства превращаются в одну из решающих предпосылок их выживания и последующего роста. Развитие классического университетского образования невозможно без разработки фундаментальных исследований – в его основе лежат фундаментальные знания, которые открывает современная наука. Соответственно, необходимо углубление и расширение взаимодействия академической и вузовской науки с целью сохранения и развития научно-технического потенциала страны.

В свою очередь, развитие университетских систем невозможно без их включенности в социальное развитие общества и решение социально значимых проблем²³⁰, имеющих вполне конкретный региональный контекст, поскольку университет превращается в площадку, где происходит организация взаимодействия с заинтересованными сторонами с целью поиска «адекватного ответа на запросы общества»²³¹. В связи с этим мы считаем необходимым заострить внимание на региональных аспектах развития науки и образования. Под регионом мы понимаем крупное территориальное образование, значительную административную часть одной страны, отличающуюся от других территорий

²²⁹ Галажинский Э. В. В поисках своей модели университета // Ведомости: Высшее образование. № 4000 от 25.01.2016. URL: <https://www.vedomosti.ru/opinion/articles/2016/01/25/625274-svoei-modeli-universiteta> (дата обращения: 22.03.2016).

²³⁰ Коган Е. Я. Модели взаимодействия вузов с экономикой и социальной сферой региона // Высшее образование в России. 2019. № 7. С. 10.

²³¹ Диев В. С., Головкин Н. В., Петров В. В. Третья миссия университета в современной России // Философское образование: Вестник Ассоциации философских факультетов и отделений. 2016. № 1 (7). С. 122–130.

совокупностью естественных или исторически сложившихся, относительно устойчивых экономико-географических и иных особенностей, нередко сочетающихся с особенностями национального состава населения²³². Очевидно, что развитие образования в каждом регионе должно происходить с учетом соответствующих региону исторических и культурных традиций.

Современная концепция регионализации, которая активно используется экономистами и политологами, может применяться как для объяснения процессов экономического и политического объединения регионов, так и для объяснения процессов, которые противоположны глобализации. «Регионализацию понимают и как ответ на силы глобализации (растущее осознание региональных интересов перед лицом глобальных влияний), и как промежуточную остановку на пути к полной глобализации (создание региональных блоков как первый шаг в становлении всеобщей политико-экономической системы)»²³³. В рамках нашего анализа региональных аспектов развития университетского образования мы используем понятие «регионализация» в следующем значении: как противовес и сдерживающее начало по отношению к процессам глобализации.

На региональную идентичность, являющуюся одним из важных факторов становления системы университетского образования, влияют история, этничность, функционирование всей системы образования общества и др. Конечно, на уровне деклараций с болонскими принципами трудно спорить (расширение доступа к европейскому образованию, повышению мобильности студентов и преподавателей), поскольку их внедрение призвано способствовать формированию европейской идентичности, но единство не должно означать тождество, а предполагать сложную и гибкую модель, включающую различные подсистемы. Любая система более

²³² Василькова Е. А. Понятие «регион» и современные тенденции развития регионализма // Вестник Таганрогского института управления и экономики. 2018. № 2. С. 54–58.

²³³ Глобалистика: междунар., междисциплинар., энцикл. слов. (Global Studies) / гл. ред. И. И. Мазур, А. Н. Чумаков. М.; СПб.; Нью-Йорк: Элима: Питер, 2006. С. 765.

эффективна и в большей степени подвержена развитию, если ее элементы дополняют друг друга, а не отрицаются путем подчинения²³⁴.

Обратившись к специфике развития образования Сибирского региона, мы увидим, что Сибирь, представляя собой российско-евразийскую цивилизацию с точки зрения этнического, конфессионального, государственного разнообразия, а также сочетания культур и ценностей, является геополитическим «мостом» между Западом и Востоком. При этом помимо территориальных и энергетических ресурсов Сибирь обладает значительным научным, образовательным и культурным потенциалом. В Сибирском федеральном округе, насчитывающем двенадцать территорий, концентрация университетов сосредоточена в Новосибирске, Томске, Барнауле, Кемерово, Иркутске, Красноярске. Отличительной чертой региона является расположение научных центров Сибирского отделения Российской Академии наук в тех же городах, где сконцентрированы высшие учебные заведения²³⁵. По нашему мнению, высшая школа в условиях тесного взаимодействия с наукой способна готовить высококвалифицированных специалистов нового типа для дальнейшего роста экономики, а также разрабатывать структурные, технологические, социальные новации, направленные на сохранение культурно-образовательного и научного потенциала. Если мы будем рассматривать модель Лаврентьева, проанализированную нами в предыдущем параграфе, в качестве прообраза университетской системы, то отметим: она наглядно демонстрирует, что региональные тенденции развития университетского образования придерживаются линии развития ведущих отраслей региона, в данном случае речь идет о необходимости подготовки научных кадров.

Напомним, что в России, в отличие от Запада (Рисунок 8), принципиально иная схема организации научных исследований (Рисунок 9): университет занимается в основном трансляцией знания, в то время как фундаментальные

²³⁴ Кислицына Т. В. Суть многоуровневого образования в свете болонских рекомендаций. Аргументы «за» и «против» двухуровневого образования в России // Инновационное образование и экономика. 2009. № 4 (15). С. 10.

²³⁵ Петров В. В. Инновационное образование в современной России. Новосибирск: Изд-во Сибирского отделения Российской академии наук, 2012. С. 167.

исследования осуществляют учреждения Академии наук, основанной Петром I в 1724 году²³⁶.

²³⁶ Положения об учреждении Академии наук и художеств. URL: <https://www.ras.ru/decree1724.aspx> (дата обращения: 24.05.2017).



Рис. 8. Классическая «западная» схема организации научных исследований



Рис. 9. Схема производства фундаментального знания, трансфера технологий и внедрения результатов в российской традиции

Российская специфика заключается в том, что в рамках модели университета нового поколения, к которому обращаются власть и бизнес, необходимо рассматривать не точку «университет», а триаду «наука – внедрение – подготовка кадров» как университетскую систему, представляющую собой единое целое (Рисунок 10).

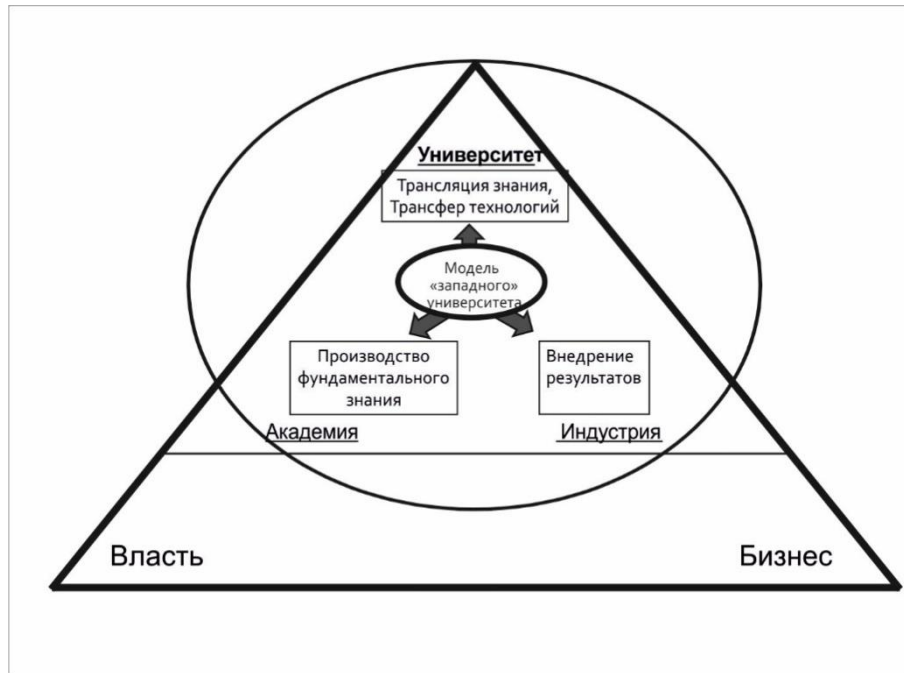


Рис. 10. Модель университета «нового поколения» в российской традиции

Важнейшим условием развития обозначенного взаимодействия является мультидисциплинарность исследований и естественно-научная, математическая и гуманитарная фундаментальность. Соответственно, необходимы углубление и расширение взаимодействия академической науки и университетского трансфера технологий с целью сохранения и развития научно-технического потенциала страны. На сегодняшний день, несмотря на стремление к интеграции, определенная степень автономности по-прежнему характерна для учреждений как науки, так и высшей школы. Тесная интеграция академической и вузовской науки позволит перейти на новый уровень развития науки в рамках университетских систем.

Соответственно, мы можем выделить три основных фактора, влияющих на развитие региональных университетских систем: во-первых, наличие возможности использования уникальной научно-лабораторной базы Академии наук, необходимой для производства фундаментального знания, обеспечивает широкую мультидисциплинарность исследований и позволяет университетам быть исследовательскими; во-вторых, промышленные мощности экспериментального производства и внедренческий технопарковый пояс, которые дают возможность университетам стать предпринимательским и не только осуществлять трансфер технологий, но и успешно капитализировать знания; в-третьих: оказывая влияние на формирование и развитие Сибирского региона в условиях системных преобразований, университеты оказывают непосредственное влияние на развитие социума, выполняя особую миссию – общественную, которая приобретает особое значение на фоне глобальных трансформационных процессов, происходящих в сфере образования, и способна расширить представления о нем как о социальном институте.

Остановимся на этом более подробно. Под общественной – третьей – миссией университета подразумевается миссия, которая наравне с первой и второй – образованием и производством новых научных знаний, отражает идею

«включенности» университета в решение значимых для общества проблем²³⁷. В настоящее время существует большое многообразие форм и практик реализации третьей миссии (непрерывное образование, культурный капитал, социальное развитие и т. д.), которые так или иначе связаны с производством и применением знаний, с использованием возможностей, которые есть у университета, для того, чтобы наилучшим образом проявить себя «вне рамок» традиционной академической среды²³⁸.

Так, выступая в ноябре 2017 года в Национальном исследовательском Томском государственном университете, Й. Виссема обозначил девять ключевых характеристик современного университета²³⁹. Во-первых, университет занимается фундаментальными исследованиями, которые формируют основу любого прогресса, не только в области науки, но и в сфере экономики. Во-вторых, в современном университете акцент делается на междисциплинарность. В-третьих,

²³⁷ См., напр.: Акинфиева Н. В. Формирование миссии в российских вузах: возможности, ограничения, проблемы. URL: <http://www.sgu.ru/files/nodes/46640/Akinfieva.pdf> (дата обращения: 02.08.2020); Диев В. С., Головкин Н. В., Зиневич О. В., Рузанкина Е. А. Академическая наука и высшее образование в современном российском обществе // Идеи и идеалы. 2014б. Т.1, № 3 (21). С. 97–101; Диев В. С., Головкин Н. В., Петров В. В. Третья миссия университета в современной России // Философское образование: Вестник Ассоциации философских факультетов и отделений. 2016. № 1 (7). С. 122–130; Кудашов В. И. Глобальное будущее 2045: проблемы социальных и культурных преобразований // Философские науки. 2014. № 8. С. 152–157; Кудряшова Е. В., Сорокин С. Э. Проблемы реализации «третьей миссии» в условиях трансформирующейся роли университетов // Профессиональное образование в современном мире. 2019. № 3. С. 2958–2967; Кудряшова Е. В., Сорокин С. Э. Участие университетов в развитии российских регионов как форма реализации «третьей миссии» // Вестник высшей школы. 2019. № 7. С. 6–11; Петров В. В. Реиндустриализация в обществе риска: миссия университета // Философия образования. 2015. № 3 (60). С. 32–40; Цхадая Н. А., Безгоднов Д. Н., Беляева О. И. Когнитивный тренд в реализации третьей миссии университета // Высшее образование в России. 2019. № 2. С. 117–133; Jongbloed V. Seven Indicators for Mapping University regional Interactions // ENID PRIME Indicators Conference in Oslo, 26–28 May 2008. Oslo, 2008. P. 32–56.

²³⁸ Диев В. С., Головкин Н. В., Петров В. В. Третья миссия университета в современной России // Философское образование: Вестник Ассоциации философских факультетов и отделений. 2016. № 1 (7). С. 122–130; Кудряшова Е. В., Сорокин С. Э. Модели трансформации российских университетов: факторы выбора // Философия образования. 2019. № 3. С. 14–30; Мархл М., Паусист А. Методология оценки третьей миссии университетов // Непрерывное образование: XXI век. 2013. Вып. 1. URL: <http://lll21.petrsu.ru/journal/article.php?id=1949> (дата обращения: 03.09.2020).

²³⁹ Виссема Й. Как изменятся университеты в течение следующих 20 лет. URL: <http://www.tsu.ru/podrobnosti/kak-izmenyatsya-university-v-techenie-sleduyushchikh-20-let/> (дата обращения: 16.03.2018).

университет, проводя большие успешные исследования, тесно взаимодействует с промышленными корпорациями, способными вывести разработки на международный рынок. В-четвертых, университет третьего поколения должен представлять собой пример открытого университета, т. е. работать не только под эгидой министерства науки и образования, но и быть открытым для промышленности, бизнес-структур и т. д. В-пятых, университету третьего поколения необходимо иметь определенный масштаб деятельности, который подразумевает наличие развитой инфраструктуры, что является определенным конкурентным преимуществом, хотя при распространении его деятельности на разные сферы существует опасность снижения качества образования, поэтому исключительно важно удерживать студентов, предлагая им диплом, который будет востребован на рынке труда. В-шестых, реализация творческого потенциала: «...вы можете вывести на рынок айфон, вы можете очень хорошо знать, как он устроен. Но также он должен выглядеть хорошо. И характеристики, которые полезны для пользователей, должны быть удобны. Это работа факультета дизайна или проектирования»²⁴⁰. В-седьмых, развитие общего (английского) языка академического сообщества, что отличает «университет 3.0»²⁴¹ от университетов второго поколения: как отмечает Й. Виссема, «...сейчас растворяются границы между различными университетами, и это в основном благодаря тому, что мы начинаем все чаще использовать английский язык»²⁴². В-восьмых, «в университетах второго поколения мы занимались, в первую очередь, академической деятельностью, потом только наукой. Сейчас ситуация изменилась: в университетах третьего поколения на первую роль выходит производство и коммерциализация разработанных ноу-хау»²⁴³. И, наконец, в-

²⁴⁰ Виссема Й. Как изменятся университеты в течение следующих 20 лет. URL: <http://www.tsu.ru/podrobnosti/kak-izmenyatsya-universitety-v-techenie-sleduyushchikh-20-let/> (дата обращения: 16.03.2018).

²⁴¹ Университет «3.0» – насущная потребность для развития технологий, индустрии и образования. URL: <https://www.skoltech.ru/2016/04/universitet-3-0-nasushhnaya-potrebnost-dlya-razvitiya-tehnologij-industrii-i-obrazovaniya/> (дата обращения: 29.01.2019).

²⁴² Там же.

²⁴³ Там же.

девятых: университету третьего поколения необходима децентрализация, поскольку в большинстве стран университеты не могут самостоятельно разрабатывать образовательные программы и выдавать собственные дипломы без согласования с министерством, что, в свою очередь, занимает много времени и не позволяет эффективно работать ректору и профессорско-преподавательскому составу²⁴⁴.

Как мы показали в предыдущем параграфе, в рамках отечественной традиции отношения науки, образования и производства, выстроенные по типу «Треугольника Лаврентьева», могут выступать в качестве базовых элементов университетской системы. Поэтому для сравнительного анализа мы возьмем эти характеристики за основу и сфокусируемся на опыте Новосибирского государственного университета – университета, принимавшего участие в Проекте повышения конкурентоспособности ведущих российских университетов среди ведущих мировых научно-образовательных центров (Проект 5-100-2020), основной заявленной целью которого являлась максимизация конкурентной позиции группы ведущих российских университетов на глобальном рынке²⁴⁵, и входящему по ряду направлений подготовки в топ 50-200 мировых рейтингов.

Остановимся более подробно на каждом пункте. Итак, во-первых «университет занимается фундаментальными исследованиями»²⁴⁶. В российских условиях университет, интегрированный в научный центр, «обречен» на занятия фундаментальной наукой: 80 % преподавателей университета являются штатными сотрудниками академических институтов²⁴⁷ и преподают в свободное от основной

²⁴⁴ Виссема Й. Как изменятся университеты в течение следующих 20 лет. URL: <http://www.tsu.ru/podrobnosti/kak-izmenyatsya-university-v-techenie-sleduyushchikh-20-let/> (дата обращения: 16.03.2018).

²⁴⁵ Проект повышения конкурентоспособности ведущих российских университетов среди ведущих мировых научно-образовательных центров. URL: <http://5top100.ru/> (дата обращения: 17.01.2021).

²⁴⁶ Виссема Й. Как изменятся университеты в течение следующих 20 лет. URL: <http://www.tsu.ru/podrobnosti/kak-izmenyatsya-university-v-techenie-sleduyushchikh-20-let/> (дата обращения: 16.03.2018).

²⁴⁷ Материалы к отчету ректора о деятельности НГУ в 2020 году. Новосибирск: Издательско-полиграфический центр Новосибирского гос. ун-та, 2021. 386 с.

работы время; кроме того, начиная с 3 курса студенты принимают непосредственное участие в работе научно-исследовательских институтов в рамках выполнения госзадания. На это университет был ориентирован и в советское время в момент создания²⁴⁸, и в последующий период социальных потрясений и рыночных отношений²⁴⁹.

Во-вторых, «в современном университете акцент делается на междисциплинарность»²⁵⁰. Смещение акцентов в сторону того, что называется «междисциплинарными исследованиями», оказывает влияние на организационную структуру. Следствием такого сдвига является переход от структуры на основе факультетов к системе управления подразделениями, представляющими собой относительно независимые институты в составе университета. Такие институты становятся основными организационными элементами университетов, тогда как факультеты в конце концов исчезнут. Мультидисциплинарность Новосибирского научного центра, который включает в себя более 30 академических институтов, позволяет развиваться междисциплинарным исследованиям.

В-третьих, университет в процессе исследований «тесно взаимодействует с промышленными корпорациями, которые, в свою очередь, способны вывести разработки на международный рынок»²⁵¹. Здесь ситуация не совсем однозначная – российский университет не проводит исследования в масштабе, хоть сколько-нибудь сравнимом с масштабом Академии, но принимает в них самое деятельное участие. Тем не менее взаимодействие с корпорациями на международном рынке в современных условиях проявляется в том, что на базе НГУ действует «Центр

²⁴⁸ Лаврентьев М. А. ...Прирастать будет Сибирью. 2-е изд. Новосибирск: Западно-Сибирское книжное изд-во, 1982. 175 с.

²⁴⁹ Врагов В. Н., Ильин В. Е., Лисс Л. Ф., Хаславская Л. М. Основные принципы современного университетского образования. Новосибирск, 1994. 57 с.

²⁵⁰ Виссема Й. Как изменятся университеты в течение следующих 20 лет. URL: <http://www.tsu.ru/podrobnosti/kak-izmenyatsya-universitety-v-techenie-sleduyushchikh-20-let/> (дата обращения: 16.03.2018).

²⁵¹ Там же.

трансфера технологий и коммерциализации»²⁵². Его основными целями являются проведение мероприятий по обучению технологическому предпринимательству; организация выступлений предпринимателей и руководителей технологического бизнеса на площадке университета; проведение «Made in NSU» – мероприятия по формированию проектных команд на основе высокотехнологичных разработок НГУ; содействие организации участия НГУ в программах инновационного развития промышленных предприятий и инновационных компаний. Согласно материалам, имеющимся на сайте НГУ, все вышеперечисленное позволяет сформировать дополнительные эффективные маркетинговые каналы для продвижения технологических решений на рынки России, стран СНГ, Западной Европы и стран Юго-восточной Азии²⁵³.

В-четвертых, «университет третьего поколения должен представлять собой пример открытого университета, т. е. не только работать под эгидой министерства науки и образования, но и быть открытым для промышленности, бизнес-структур и т. д.»²⁵⁴. В этом пункте в условиях российской рыночной экономики цели университета и бизнеса существенно расходятся. Для бизнеса важна оборачиваемость капитала и извлечение прибыли, что выводит прикладные направления на первый план, отодвигая фундаментальную науку на задний. Фундаментальная наука в целом оказывается бизнесу неинтересна, не говоря уже об общегуманитарных направлениях подготовки. Как известно, предприниматель и венчурный инвестор С. Белоусов, в разные периоды управлявший ИТ-компаниями в России, Северной Америке, Европе и Азии, председатель правления компании Parallels, CEO, основатель и генеральный директор компании Acronics, будучи председателем наблюдательного совета НГУ в 2014 году, на вопрос «Что Вы хотите от НГУ?» ответил, что ему требуется выпускник, которого

²⁵² Центр трансфера технологий НГУ. URL: <https://www.nsu.ru/n/innovatsii/tsentr-transfera-tekhnologiy/> (дата обращения: 23.03.2019).

²⁵³ Центр трансфера технологий НГУ. URL: <https://www.nsu.ru/n/innovatsii/tsentr-transfera-tekhnologiy/> (дата обращения: 23.03.2019).

²⁵⁴ Виссема Й. Как изменятся университеты в течение следующих 20 лет. URL: <http://www.tsu.ru/podrobnosti/kak-izmenyatsya-universitety-v-techenie-sleduyushchikh-20-let/> (дата обращения: 16.03.2018).

не приходилось бы переучивать, когда он приходит работать в компанию. Это яркая иллюстрация того, что для бизнеса важно получить специалиста, подготовленного за государственный счет, который придет в частную компанию и будет приносить прибыль частному предпринимателю. О формировании гражданина, что является одной из целей университета, речи не идет, впрочем, это и не удивительно, учитывая, что С. Белоусов на тот момент являлся гражданином Сингапура.

В-пятых, «у университета третьего поколения должен быть определенный масштаб деятельности, который подразумевает наличие развитой инфраструктуры, что является определенным конкурентным преимуществом»²⁵⁵. С этим можно только согласиться и отметить, что развитая инфраструктура существует далеко не во всех ведущих российских университетах. В соответствии с данными, предоставленными в отчетах ректора НГУ, инфраструктура Новосибирского государственного университета за последние несколько лет значительно выросла²⁵⁶, хотя о «западных» масштабах остается только мечтать.

В-шестых, в полной мере необходимы «реализация творческого потенциала»²⁵⁷, наличие факультетов дизайна и проектирования, а также программ в области прикладных искусств (arts). Несмотря на то что в НГУ отсутствуют факультеты такой направленности, следует отметить, что одним из стратегических направлений является проект «Информационные и гуманитарные технологии представления знаний в образовательных системах», который проводит исследования новых технологий в образовании, технологической платформы для хранения и распределенного доступа к гуманитарным знаниям,

²⁵⁵ Виссема Й. Как изменятся университеты в течение следующих 20 лет. URL: <http://www.tsu.ru/podrobnosti/kak-izmenyatsya-universitety-v-techenie-sleduyushchikh-20-let/> (дата обращения: 16.03.2018).

²⁵⁶ Материалы к отчету ректора о деятельности НГУ в 2018 году. Новосибирск: Издательско-полиграфический центр Новосибирского гос. ун-та, 2019. 394 с.; Материалы к отчету ректора о деятельности НГУ в 2020 году. Новосибирск: Издательско-полиграфический центр Новосибирского гос. ун-та, 2021. 386 с.

²⁵⁷ Виссема Й. Как изменятся университеты в течение следующих 20 лет. URL: <http://www.tsu.ru/podrobnosti/kak-izmenyatsya-universitety-v-techenie-sleduyushchikh-20-let/> (дата обращения: 16.03.2018).

семиотического и онтологического моделирования знаний и проблемы непрерывности и доверия в современных образовательных системах²⁵⁸. Необходимо признать, что в ключе этого критерия у Новосибирского государственного университета существует проблема, «заложенная конструктивно» – создаваясь в 1958 году с учетом нужд военно-промышленного комплекса факультеты помимо физико-математического и естественно-научного профиля М. А. Лаврентьевым не предусматривались²⁵⁹: гуманитарный факультет открылся лишь в 1962 году и был существенно меньше по количественному составу. К сожалению, такой подход остался и до сих пор, что проявляется в несоразмерном финансировании естественно-научных и гуманитарных направлений. Это невыгодно отличает НГУ от остальных классических университетов, принимающих участие в проекте повышения конкурентоспособности ведущих российских университетов среди ведущих мировых научно-образовательных центров (Проект «5-100-2020»²⁶⁰).

В-седьмых, развитие общего (английского) языка академического сообщества, что отличает «Университет 3.0» от университетов второго поколения, которые «были очень национализированы и каждый разговаривал на своем языке после того, как латинский утратил свое значение»²⁶¹. С этим проблем не было ни во времена социализма, ни в современных условиях: в университете, изначально интегрированном в научную среду, языковая подготовка ведется на должном уровне, значительная часть студентов владеет не только английским, но и несколькими иностранными языками. Следует отметить, что в НГУ действует

²⁵⁸ Информационные и гуманитарные технологии представления знаний в образовательных системах. URL: <http://units.nsu.ru/ITHum/ru/#link1> (дата обращения: 05.05.2018).

²⁵⁹ Лаврентьев М. А. ...Прирастать будет Сибирью. 2-е изд. Новосибирск: Западно-Сибирское книжное изд-во, 1982. 175 с.

²⁶⁰ Проект повышения конкурентоспособности ведущих российских университетов среди ведущих мировых научно-образовательных центров. URL: <http://5top100.ru/> (дата обращения: 17.01.2021).

²⁶¹ Виссема Й. Как изменятся университеты в течение следующих 20 лет. URL: <http://www.tsu.ru/podrobnosti/kak-izmenyatsya-universitety-v-techenie-sleduyushchikh-20-let/> (дата обращения: 16.03.2018).

семь языковых центров, которые ведут активную работу на протяжении учебного года и предоставляют возможность изучать языки студентам с любым уровнем подготовки. Поэтому языковая подготовка студентов, в том числе изучение английского, находится на должном уровне²⁶².

В-восьмых, «в университетах второго поколения мы занимались, в первую очередь, академической деятельностью, потом только наукой. Сейчас ситуация изменилась: в университетах третьего поколения на первую роль выходит производство и коммерциализация разработанных ноу-хау»²⁶³. Еще раз заострим внимание на том, что подавляющее большинство разработок, в которых университет в той или иной форме принимает участие, реализуется на базе научно-исследовательских институтов Академии наук, соответственно, внедрением и коммерциализацией тоже занимаются институты с привлечением технопарковой составляющей. НГУ тесно взаимодействует с Технопарком в рамках таких проектов, как бизнес-инкубатор Академпарка, «Точка кипения», «Бизнес-ускоритель А: СТАРТ», Открытый университет Академпарка²⁶⁴, суть которых заключается в поддержке развития инновационных стартапов²⁶⁵.

В-девятых, «университету третьего поколения необходима децентрализация...»²⁶⁶. Это положение является ключевым. Иными словами, университету необходима автономия, позволяющая ему самостоятельно разрабатывать образовательные программы, без привязки к Министерству образования и науки, что значительно повышает эффективность работы ректора, административного и профессорско-преподавательского состава, о чем мы

²⁶² Материалы к отчету ректора о деятельности НГУ в 2020 году. Новосибирск: Издательско-полиграфический центр Новосибирского гос. ун-та, 2021. 386 с.

²⁶³ Виссема Й. Как изменятся университеты в течение следующих 20 лет. URL: <http://www.tsu.ru/podrobnosti/kak-izmenyatsya-universitety-v-techenie-sleduyushchikh-20-let/> (дата обращения: 16.03.2018).

²⁶⁴ Открытый университет Академпарка. URL: https://academpark.com/projects/otkrytyy_universitet_akademparka/ (дата обращения: 26.04.2019)

²⁶⁵ The Carnegie Classification of Institutions of Higher Education. URL: <https://carnegieclassifications.iu.edu/> (дата обращения: 12.01.2020).

²⁶⁶ Виссема Й. Как изменятся университеты в течение следующих 20 лет. URL: <http://www.tsu.ru/podrobnosti/kak-izmenyatsya-universitety-v-techenie-sleduyushchikh-20-let/> (дата обращения: 16.03.2018).

говорили в своих предыдущих работах²⁶⁷. Автономия возможна только в условиях диверсифицированного финансирования. В условиях, когда основным «заказчиком» и «спонсором» университетского образования выступает государство, университет становится чрезвычайно зависимым и уязвимым. Формально он является автономным образовательным учреждением, но фактически, получая финансирование от государства, в том числе в рамках Проекта «5-100-2020», он должен выполнять все его требования, т. е. о децентрализации не может быть и речи: доминирующая система управления университетами, оставшаяся с советских времен, вкупе с усиливающейся вертикализацией бюрократической власти делает выполнение последнего пункта рассмотренной концепции нереализуемым в российских условиях.

Следовательно, несмотря на то что по значительному количеству параметров новосибирская университетская система соотносится с мировыми концепциями, третья миссия университета, к которой мы обратились для примера, выражена недостаточно.

Третья миссия неизбежно должна затрагивать не только чрезвычайно широкий спектр таких сложнейших вопросов, как взаимодействие университета и профессиональных сообществ, проблемы качества университетского образования, но и обязательные дискуссии о полезности/бесполезности социально-гуманитарного знания в современном обществе, особой культурной миссии университета²⁶⁸. Без учета третьей миссии университета невозможно определить

²⁶⁷ Петров В. В. Организационная культура производства фундаментального знания в условиях системных трансформаций: российская специфика // Гуманитарный вектор. Серия: философия, культурология. 2016. Т. 11, вып. 2. С. 68; Петров В. В. Университетская автономия и общегосударственная стратегия: сохранение баланса // Сибирский философский журнал. 2017. Т. 15, № 2. С. 125–127.

²⁶⁸ Аблажей А. М. Тенденции взаимодействия академической науки и высшего образования в современных условиях // Социология науки и технологий. 2015. Т. 6, № 3. С. 29–37; Иванов А. В. Международное сотрудничество на евразийском пространстве в современных условиях // Grand Altai Research & Education. 2015. Т. 1. С. 15–18; Кудашов В. И. Глобальное будущее 2045: проблемы социальных и культурных преобразований // Философские науки. 2014. № 8. С. 152–157; Кудряшова Е. В., Сорокин С. Э. Модель исследовательского университета: реализация «третьей миссии» (зарубежные практики и российский опыт) // Ценности и смыслы. 2020. № 1. С. 26–41; Леонова О. А. Миссия университета в региональном образовательном пространстве // Высшее

основные тенденции и риски трансформации высшего образования в целом²⁶⁹, определить траекторию взаимодействия университетских систем и региональной власти²⁷⁰. Особое значение третья миссия приобретает при решении вопросов капитализации знаний под воздействием глобализации, а также при коренной модернизации системы управления университетом в условиях академического капитализма²⁷¹. В самом общем случае идея «включенности» университета в решение актуальных для общества проблем отражает представление о

образование сегодня. 2008. № 1. С. 72–73; Медушевский Н. А., Перфильева О. В. Интерпретация третьей роли университетов на современном этапе // Вестник РГГУ. Серия: Политология. История. Международные отношения. Зарубежное регионоведение. Востоковедение. 2016. № 3. С. 19–31; Розов Н. С. Эпохи турбулентности и их преодоление // Полития. 2019. № 1. С. 81–96; Розов Н. С. Динамика расцветов и распадов обществ: на пути к охватывающей парадигме // Общественные науки и современность. 2016. № 4. С. 146–158.

²⁶⁹ Абрамова М. А., Крашенинников В. В. Реформа высшего образования: от количества к качеству // Философия образования. 2016. № 2 (65). С. 44–52; Зиневич О. В., Рузанкина Е. А. Университет как научный и социальный институт в современном российском обществе // Высшее образование в России. 2014. № 7. С. 37–43; Козырев А. П. Проблема человеческого достоинства в прошлом и настоящем русской мысли // Тетради по консерватизму. 2015. № 3. С. 73–77; Кротов А. А. Философия в федеральных университетах // Вестник Российского философского общества. 2013. № 4. С. 221; Разумов В. И. Инновационное развитие: вызов науке и образованию // Alma mater (Вестник высшей школы). 2015. № 9. С. 39–43; Разумов В. И. Кризис в науке и профессионализация интеллектуальной деятельности // Вестник Омского университета. 2011. № 1 (59). С. 15–21; Разумов В. И. Прошлое, настоящее и будущее философских проблем // Вестник Омского университета. 2018. Т. 23, № 1. С. 60–64.

²⁷⁰ Бернюкевич Т. В. Пространство общего дела // Личность. Культура. Общество. 2014. Т. XVI, № 3-4 (83-84). С. 27–29; Грицкевич Т. И. Управляемость в социальных изменениях: возможности реформирования и неопределенность // Вестник Кемеровского государственного университета. 2014. № 3-1 (59). С. 199–202; Дидикин А. Б. Участие институтов гражданского общества в реализации национальной технологической инициативы // Гражданское общество в России и за рубежом. 2016. № 1. С. 44–47.

²⁷¹ Диев, В. С., Головкин Н. В., Зиневич О. В., Рузанкина Е. А. Академическая наука и высшее образование в современном российском обществе // Идеи и идеалы. 2014б. Т. 1, № 3 (21). С. 97–101; Диев В. С., Москвич Ю. Н. Образование на пути к новым берегам: поиск ответа на глобальные вызовы // Вестник Красноярского государственного педагогического университета имени В. П. Астафьева. 2013. № 2. С. 14–24; Петров В. В. Организационная культура производства фундаментального знания в условиях системных трансформаций: российская специфика // Гуманитарный вектор. Серия: философия, культурология. 2016. Т. 11, вып. 2. С. 65–71; Петрова Г. И. Классический университет в неклассическое время. Томск: Изд-во Томского гос. ун-та, 2008. 200 с.; Петрова Г. И. Современный университет: «множественная идентичность» или «руины» классики? // Вестник Алтайской академии экономики и права. 2015. № 1 (39). С. 117–120; Петрова Г. И. Современный университет: сохранение классического наследия и возможность трансформаций // Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение. 2015. № 2 (18). С. 30–36; Сыров В. Н., Агафонова Е. В. Когнитивный менеджмент в структуре образования и науки: философско-методологические аспекты // Вестник Томского государственного университета. 2013. № 370. С. 46–51.

трансформации отношений между университетом и внешними «заинтересованными сторонами», которая не только сопровождается развитием соответствующих практик, но и изменяет внутренний этос университета, подчеркивая необходимость (и ответственность университета перед обществом) передавать выпускникам современные знания, формировать у них практико-ориентированные навыки и «предпринимательскую культуру», а также чувство социальной ответственности, способность вступать в диалог, понимание важности мультикультурного многообразия и т. д.

Показателем включенности университета в социальное развитие общества, в решение социально значимых проблем, в первую очередь, является успешность превращения университета в площадку, на которой организуется взаимодействие с заинтересованными сторонами с целью поиска «адекватного ответа на запросы общества»²⁷². В качестве критериев могут выступать, например, показатели состоятельности инфраструктуры, которой обладает университет для поддержки междисциплинарных и социально значимых проектов.

Кроме того, не менее важным показателем может выступать степень ориентации руководства университета и его выпускников на организацию подобных проектов и решение комплексных задач и т. д. Более того, «включенность» университета в решение социально значимых проблем, в развитие культурной составляющей и человеческого капитала может иметь различные формы, предполагать разные модели организации процесса, разные результаты. Каждый проект «включенности» будет претендовать на то, чтобы считаться «единственным в своем роде», обращающемся к своим проблемам, реализующим свои уникальные возможности, что, в свою очередь, может предполагать, что оценивать «включенность» нужно именно по степени активности работы университета в этом направлении, а не по конкретным результатам.

²⁷² Диев В. С., Головкин Н. В., Петров В. В. Третья миссия университета в современной России // Философское образование: Вестник Ассоциации философских факультетов и отделений. 2016. № 1 (7). С. 122–130.

В такой ситуации построение единой системы индикаторов оценки успешности реализации университетом своей третьей миссии может быть затруднено. Университеты будут по-разному задавать приоритеты и в силу этого предлагать различные критерии оценки выполнения ими третьей миссии. Говоря о том, что третья миссия университета как минимум охватывает такие направления деятельности, как трансфер технологий, непрерывное образование или социальное развитие, мы подчеркиваем, что у нас уже есть (мы можем на нее указать) система критериев сравнительного анализа различных университетов²⁷³. Например, показатели, определяющие успешность инновационной деятельности и технологического трансфера, близки к показателям реализации второй миссии: производству новых научных знаний. Это показатели, оценивающие то, как университет распоряжается интеллектуальной собственностью, полученной им самим или совместно с внешними партнерами. Вторая миссия университета по определению может оказывать влияние на развитие «локальных сообществ» на региональном, национальном или даже международном уровнях. Показатели успешности реализации программ непрерывного образования близки к показателям реализации первой миссии – образовательной. В современном обществе именно дополнительное образование является необходимым условием для получения нужных умений и навыков, которые в конечном итоге формируют индивидуальную и общественную «среду обитания». Первая миссия университета также может оказывать влияние на региональное развитие.

Общим для всех определений, которые характеризуют «включенность» университета в решение важных для общества проблем, является убежденность в том, что университет «давно и вынужденно покинул башню из слоновой кости ради более релевантного отношения и более глубокого взаимодействия с

²⁷³ Диев В. С., Головкин Н. В., Петров В. В. Третья миссия университета в современной России // Философское образование: Вестник Ассоциации философских факультетов и отделений. 2016. № 1 (7). С. 122–130.

обществом»²⁷⁴. Необходимость подобного более глубокого взаимодействия с обществом определяется не только требованиями развития инновационной экономики, технологического трансфера и т. д., которые важны сами по себе, но, скорее, внутренней потребностью университета справиться с собственными проблемами в борьбе за источники финансирования, талантливых профессоров и студентов. Соответственно, успешность реализации третьей миссии университета необходимо оценивать не по внешним признакам (наличию технопарков, бизнес-инкубаторов, инновационных зон и т. д.), а по тому, как трансформируется внутренний этос университета.

Современные концепции, к которым мы обращались выше, акцентируют внимание на «академических революциях», которые перестраивают традиционное представление о влиянии университета на социальное и экономическое развитие общества, подчеркивая значимость интеграционных процессов и соответствующие изменения миссии университета²⁷⁵. Основной драйвер трансформации, как правило, также связывают с изменением внешних условий, которые и изменили представление о роли университета в динамике экономического, социального, культурного и другого развития общества. По мнению Й. Виссемы, «университеты первого поколения не были готовы к тому, чтобы готовить критически мыслящих ученых, точно так же, как университеты второго поколения – ученых-предпринимателей»²⁷⁶. Сейчас переход к

²⁷⁴ Etzkowitz H. A. Webster C., Gebhardt B. Terra The Future of the University and the University of the Future: Evolution from Ivory Tower to Entrepreneurial Paradigm // Research Policy. 2000. Vol. 29. P. 313.

²⁷⁵ Clark B. R. Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation. N. Y.: Pergamon Press, 1998. 163 p.; Etzkowitz H., Leydesdorff L. Universities and the Global Knowledge Economy: A Triple Helix of University-Industry-Government Relations. London: Continuum, 1997. 184 p.; Gibbons M., Limoges C., Nowotny H., Schwartzman S., Scott P. The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies. M. Trow. URL: https://www.academia.edu/8505242/The_new_production_of_knowledge_the_dynamics_of_science_and_research_in_contemporary_societies (дата обращения: 05.09.2021); Wissema J. G., Djarova J. G. A New Look at Innovation Policy: Twelve Recommendations // Economic Planning and Industrial Policy in the Globalizing Economy. Cham: Springer, 2015. P. 269–287; Wissema J. Towards the Third Generation University: Managing the University in Transition. Northampton, MA: Edward Elgar, 2009. 272 p.

²⁷⁶ Wissema J. Towards the Third Generation University: Managing the University in Transition. Northampton, MA: Edward Elgar, 2009. P. 192.

«университету нового типа» означает для университета не только необходимость перенять «корпоративный этос» и превратиться в хаб, организующий условия и создающий благоприятную среду для трансфера технологий, он означает соответствующие институциональные и структурные изменения, в первую очередь, стратегически нацеленные на трансформацию образовательного пространства. Вместо опоры на внешние «экономические» соображения, продиктованные глобальными изменениями современного общества и представлением о необходимости играть ключевую роль в процессе трансфера технологий, необходимо сделать акцент на образовательном пространстве, на «внутреннем» этосе университета, который оказался в жесткой конкурентной среде.

При описании этих процессов вместо «экономической» риторики необходимо использовать «организационную». Й. Виссема выделяет пять основных причин, обосновывающих переход к университету третьего поколения²⁷⁷.

Во-первых, ведущие университеты, желающие сохранить лидерство в области научных исследований, ищут дополнительные источники финансирования, в том числе развивая взаимодействие с частным бизнесом, поскольку государство больше не может обеспечить необходимый уровень финансирования. Как результат, вести исследования в научных отделах корпораций становится невыгодно.

Во-вторых, глобализация оборачивается конкурентной борьбой за студентов (лучшие из которых теперь могут уехать за границу), преподавателей (которые также становятся более мобильны) и контракты на исследования. Как результат, ширится пропасть между ведущими и остальными университетами. Ведущий университет превращается из локального в интернациональный.

В-третьих, изменяется роль университета в обществе, в первую очередь, то, как видит его государство. Теперь требуются не только образование и научные

²⁷⁷ Виссема Й. Университет третьего поколения. М.: Олимп-Бизнес, 2016. 480 с.

исследования, но и вовлеченность в практику экономического развития посредством создания инкубаторов, центров технологического трансфера, стартапов и т. д.

В-четвертых, возникает необходимость кардинального пересмотра организационных принципов управления университетом, и речь не только о необходимости академического капитализма. Имеется в виду также развитие гибкости системы управления университетом, вовлеченным во множество проектов междисциплинарных исследований с большим количеством различных (в том числе иностранных) участников с целью реализации результатов этих исследований на многих «рынках».

И, наконец, в-пятых, возникает, с одной стороны, необходимость сдерживания экспоненциального роста бюрократического аппарата, а с другой стороны, потребность развития инфраструктуры, способной гибко реагировать на вызовы. Государство, фрагментарно увеличивая финансирование университетов, не желает ослаблять контроль за расходованием выделяемых средств, в то время как массовый характер высшего образования, непроработанная стратегия непрерывного образования (Long Life Education), тотальная массовая цифровизация и т. д. приводят к снижению качества образования и расширению бюрократического аппарата.

Подведем промежуточные итоги. Во-первых, мы обозначили, что в отечественной традиции, определяя понятие «университет нового поколения», представляется разумным использовать не термин «университет», а «университетская система», равноправным участником которой выступает исследовательский университет. Обратившись к ретроспективному анализу развития университетов в глобальном и региональном аспектах, мы можем сформулировать уточненное определение университетской системы: «Университетская система представляет собой комплекс упорядоченно взаимодействующих и взаимозависимых структур, образующих единое целое, который включает в себя, во-первых, образовательную структуру,

осуществляющую трансфер знаний и технологий, во-вторых, научные структуры, занимающиеся производством фундаментального знания, в-третьих, экспериментально-производственные структуры, способствующие выводу на региональный и глобальный рынки новых разработок и технологий». Университетская система является открытой самовоспроизводящейся и самоорганизующейся системой, функционирующей в соответствии с базовыми принципами организации университетского образования²⁷⁸, обменивающейся с внешней средой информацией и ресурсами. Будучи интегрированной в экономику региона, университетская система развивается в тесном взаимодействии с властью и бизнесом, являясь драйвером инновационного развития социума в целом.

Во-вторых, в отечественных условиях отсутствует необходимость перевода академической науки в университетский формат. В условиях глобализации для оценки масштабов фундаментального знания, произведенного отечественными университетами в соответствии с международными критериями, требуется обращаться не к отдельно взятому университету, «вырванному» из регионального окружения, а к университетской системе, в которой университет имеет возможность использования уникальной научно-лабораторной базы Академии наук для фундаментальных исследований и мощностей экспериментального производства для внедрения своих разработок.

В-третьих, под воздействием глобализации неизбежно происходит унификация системы университетского образования, но в такой системе утрачивается элемент культурно-исторической идентичности, присущий каждому народу. Если регионализация будет выступать как сдерживающий глобализационные процессы фактор, то унификация будет проявляться не в полном тождестве систем образования, а в формировании гибкой и сложной модели, включающей различные подсистемы.

²⁷⁸ Мы выделяем в качестве базовых принципов успешного университета производство фундаментального знания, наличие академических свобод, диверсифицированное финансирование и автономное управление (подр. об этом в главе I).

В-четвертых, базируясь на ключевых принципах развития университета, университетская система способна развивать фундаментальную науку, осуществлять трансфер технологий и заниматься внедрением результатов научных исследований, обеспечивая взаимодействие трех базовых блоков: концентрацию талантов, изобилие ресурсов и эффективное управление. Кроме того, в современных социокультурных условиях к основным миссиям университета: производство фундаментального знания и его трансляция в виде информации, добавляется третья – общественная – миссия.

Переход от «экономической» риторики понимания третьей миссии к «организационной» при описании основных характеристик современного университета (кооперация, сетевой характер, интеграция науки и образования, предпринимательская культура, гибкая структура управления и т. д.), означает, что необходимость развития предпринимательской культуры и участия в экономическом развитии социума²⁷⁹ приводит к необходимости борьбы за источники финансирования и кадровый капитал в лице лучших абитуриентов, студентов и преподавателей²⁸⁰; развитие предпринимательских практик и создание прибавочной стоимости неизбежно приведет к необходимости академических старт-апов, а предпринимательский этос и академический капитализм могут способствовать увеличению академической свободы за счет диверсификации финансирования.

При этом стратегия, ориентированная на предпринимательскую деятельность, должна подкрепляться развитием соответствующей инфраструктуры и перестройкой модели управления. В отличие от тех интерпретаций понятия «третья миссия», которые, например, хорошо работают при решении проблемы капитализации знаний, более широкая интерпретация

²⁷⁹ Clark B. R. *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. N. Y.: Pergamon Press, 1998. 163 p.

²⁸⁰ Wissema J. *Towards the Third Generation University: Managing the University in Transition*. Northampton, MA: Edward Elgar, 2009. 272 p.

«третьей миссии» обращается к «внутренним» атрибутам – к «организационному» функционированию университета.

Такой подход, на наш взгляд, позволяет более адекватно сформулировать ответы на социальные «ожидания» по отношению к трансформации университета с точки зрения не только развития инновационной экономики и необходимости технологического трансфера, но и педагогической составляющей формирования «предпринимательской культуры» университетских систем.

Глава 3. Социокультурная обусловленность современных процессов развития университетских систем

Современная высшая школа является сложной структурой, выполняющей одновременно такие социальные функции, как производство фундаментального и прикладного знания, его трансляция в виде информации и внедрение полученных результатов в практическую деятельность. На национально-государственном и глобальном уровнях социальный институт образования формализует, нормирует и организует все виды и формы существующей в обществе деятельности по трансляции во времени и пространстве социально значимой информации и формированию на этой базе социально заданного типа личности – гражданина и профессионала.

Превратившись в массовую образовательную структуру, являясь обладателем крупных информационных фондов, стремясь занять приоритетные позиции в развитии фундаментальной науки и расширяя свое присутствие в прикладных исследованиях и разработках, высшая школа нацелена на решение общих социальных задач, поставленных обществом перед соответствующей системой²⁸¹. Университеты выступают в качестве участников системы образования, реализующих цели и задачи системы высшей школы. Результатом функционирования системы образования является весь культурогенный комплекс в полном его объеме. В силу комплексности структуры университеты имеют собственные учебно-образовательные, исследовательские и информационные подразделения, которые формализованы и унифицированы в соответствии с действующими императивами, выраженными в виде установок, ценностей, норм и предписаний. Эти императивы могут быть формализованы на уровне как законодательно оформленных государственных установлений, так и этической

²⁸¹ Петров В. В. Формирование образовательной парадигмы в контексте развития общества // Профессиональное образование в современном мире. 2014. № 3 (14). С. 38.

традиции, сформировавшейся в процессе исторического развития соответствующих видов деятельности.

3.1. Трансформация современного общества: специфика и влияние на развитие университетских систем

Как мы обозначили, университеты являются «флагманами» развития образования в целом, поскольку задают направление развитию и определяют аксиологические ориентиры не только для системы образования, но и для общества в целом²⁸². Этот процесс является закольцованным: с одной стороны, образование определяет развитие общества, а с другой – общество оказывает влияние на развитие системы образования. Именно поэтому образование становится той ключевой сферой, которая позволяет любому государству выйти на передовые позиции в своем социальном развитии. Прежде чем перейти к модели университетской системы, реализация которой в современных условиях позволит сформировать адекватный ответ на динамично меняющиеся вызовы социума, обозначим принципиальные социокультурные трансформации, которые происходят в обществе в настоящий момент.

Традиционно под обществом понимается совокупность исторически сложившихся форм совместной деятельности людей, при этом общество выступает как особая, высшая ступень развития живых систем, которая проявляется в функционировании и развитии социальных организаций, институтов, групп, движении классовых и других социальных противоречий²⁸³. Оно организует, нормирует, контролирует все стороны жизнедеятельности составляющих его индивидов и их групп. Ф. Бродель отмечает, что «общество обволакивает нас, пронизывает нас, ориентирует всю нашу жизнь своею рассеянной вездесущей реальностью, которую мы ощущаем едва ли не более, чем

²⁸² Ортега-и-Гассет Х. Миссия университета. Минск: Белорусский гос. ун-т, 2005. С. 21.

²⁸³ Бек У. Общество риска На пути к другому модерну. М.: Прогресс-Традиция, 2000. С. 84.

воздух, каким дышим»²⁸⁴. По мнению А. Тойнби, «общество» может обозначаться как некая абстрактность, определяющая общность всего человечества в его прошлом и настоящем, так и некая конкретность, т. е. реальные исторические сообщества на определенном этапе их развития в пространстве и времени²⁸⁵.

Современное общество сформировалось в результате культурогенной деятельности человечества в ходе его исторического развития. Чтобы выявить современную специфику требований общества к системе образования и проанализировать закономерности развития системы образования, степень ее адекватности требованиям, предъявляемым социумом, мы остановимся на видовых признаках общества конца XX – начала XXI века и его отличительных характеристиках. Предлагаемый в этом параграфе анализ причин современной трансформации социума необходим для выявления соотношения между развитием университетов и социально-экономической ситуацией; он направлен на выявление тенденций развития университетских систем в условиях современной экономической ситуации, а также на установление степени прямой и обратной зависимости сферы образования от уровня развития различных отраслей социально-экономической сферы общественной жизни.

Как мы уже отмечали, сегодня в мире стремительно сокращается интервал между открытием новой идеи и включением ее в образовательный процесс; знания быстро устаревают, а интерес всего общества к новым знаниям растет. В связи с этим в глобальном масштабе пересматриваются и оптимизируются модели производства фундаментального знания и трансфера технологий²⁸⁶.

²⁸⁴ Бродель Ф. Материальная цивилизация, экономика и капитализм. XV–XVIII вв. Т. 2: Игры обмена, 1988. С. 460.

²⁸⁵ Тойнби А. Дж. Постижение истории. М.: Прогресс, 2010. С. 40.

²⁸⁶ Общество знания: от идеи к практике: в 3 ч. Ч. I. Основные контуры концепции общества знания. СПб.: Скифия-принт, 2008. С. 16; Ушакова Е. В. Системная философия и системно-философская научная картина мира на рубеже третьего тысячелетия: монография: в 2 ч. Ч. 1. Барнаул: Изд-во Алтайского гос. ун-та, 1998. 250 с.; Ушакова Е. В. Системная философия и системно-философская научная картина мира на рубеже третьего тысячелетия: монография: в 2 ч. Ч. 2. Барнаул: Изд-во Алтайского гос. ун-та, 1998. 222 с.

Нам представляется, что для обновления личностной и профессиональной компетенции необходимо постоянно повышать квалификацию и перестраивать не только университеты, но и все институты образования с целью соответствия требованиям когнитивной динамики общества знания (когнитивность, в нашем понимании, – способность к восприятию и переработке внешней информации). Во-первых, в настоящее время мировым обществом предъявляются принципиально новые требования к образованию, что обусловлено выходом на новый уровень международного взаимодействия в области высшего образования, науки и производства. Во-вторых, в образовании обозначились четкие тенденции к совершенствованию подготовки будущих специалистов, владеющих основами профессионального общения. В-третьих, в условиях четко выраженной индивидуализации существенно возрастает значение социальной миссии университета, направленной на подготовку не только специалиста, владеющего технологиями эффективной межличностной, межкультурной и профессиональной коммуникации, но и гражданина.

Именно поэтому тенденции развития университетских систем могут быть адекватно проанализированы только в контексте проблематики социальных трансформаций второй половины XX – начала XXI века, которые радикально изменили облик общества в целом, а не только российского. Для осмысления масштабных перемен, произошедших в мире, философами, социологами и экономистами создан ряд оригинальных концепций, который позволяет не только понять внутреннюю логику общественного прогресса, но и определить его ближайшие перспективы. Так, в концепции постиндустриального общества воплощена научная традиция, которая восходит к социальным идеям эпохи Просвещения, когда общественный прогресс связывается с постоянным улучшением условий материальной жизни человека. В этой концепции предлагается принципиально новый механизм развития, который основывается на качественно ином ресурсе: творческом потенциале личности, обеспечивающем несопоставимую динамику социального и хозяйственного прогресса. Это

отдельно созданная, «штучная» личность, главной характеристикой которой является креативность – способность творить, изобретать, создавать знание, применять, модифицировать, адаптировать его к решению нестандартной задачи, стремление не только к постоянному самообразованию и самосовершенствованию, но и к развитию общества в целом. Поскольку предложение творческой деятельности ограничено, а формирование такой личности занимает десятилетия²⁸⁷, ее использование не может быть регламентировано законами индустриальной эпохи. По словам В. Иноземцева, никакие «...экономические или внеэкономические факторы не могут стать основными в процессе мобилизации творческой активности, а применение неквалифицированной рабочей силы или огромных материальных ресурсов не способно привести к таким же результатам, к каким приводит использование творческих способностей человека. Поэтому развитие постиндустриального общества является естественным процессом, который невозможно ускорить какой бы то ни было мобилизацией»²⁸⁸.

Как и постиндустриальная доктрина, концепция информационного общества, сформулированная в начале 1960-х годов практически одновременно Т. Умесао²⁸⁹ в Японии и Ф. Махлупом²⁹⁰ в США, находится в рамках направления европейской философии, в котором развитие социума неразрывно связано не просто с прогрессом, а с прогрессом знания. Развитие этой концепции достигло наивысшей популярности в начале 1970-х годов, когда многие социологи и философы согласились с выводом, что в новых условиях «культура, психология, социальная жизнь и экономика формируются под воздействием техники и электроники, особенно компьютеров

²⁸⁷ Кулюткин Ю. Н. Образовательная среда и развитие личности. URL: http://znanie.org/journal/n1_01/obraz_sreda.html (дата обращения: 14.01.2021).

²⁸⁸ Иноземцев В. Л. Современное постиндустриальное общество: природа, противоречия, перспективы. М.: Логос, 2000. С. 157.

²⁸⁹ Умесао Т. Теория информационной индустрии – рассвет грядущей эпохи эктодермальной индустрии // Информация и цивилизация. Собрание сочинений Умесао Тадао. Т. 14. Токио: Тюо Коронся, 1991. С. 25–42.

²⁹⁰ Machlup F. The Production and Distribution of Knowledge in the United States. Princeton, New Jersey : Princeton University Press, 1962. 417 p.

и коммуникаций, производственный процесс более не является основным решающим фактором перемен, влияющим на нравы, социальный строй и ценности общества»²⁹¹. Именно поэтому концепция информационного общества может и должна рассматриваться как составная часть постиндустриальной теории²⁹².

С другой стороны, поскольку формирование концепции информационного общества происходило в 1960-е годы параллельно с развитием и внедрением во все сферы социальной жизни электронно-вычислительной техники, между ними сформировалась обратная связь: развитие вычислительной техники «подстегивало» анализ и осознание социальных последствий такого развития, а разработка концепции информационного общества наполняла смыслом и ощущением важности миссию совершенствования компьютеров и их массового распространения, формировала общество информационных потребителей.

Таким образом, в середине XX века был реализован сценарий дальнейшего развития социума по пути информационного общества. Дж. Вейценбаум, принимавший непосредственное участие в создании первых вычислительных машин в США, писал: «На самом деле люди переложили обработку информации, на основе которой должны основываться решения, на чрезвычайно сложные вычислительные системы. Они оставили за собой (за редким исключением) право принимать решения, основываясь на результатах этих вычислительных процессов. Люди, таким образом, могут сохранить иллюзию (и часто дело обстоит именно так), что именно они в конце концов принимают решения. Но <...> вычислительная система, допускающая постановку вопросов только определенного типа, работающая только с определенным типом “данных” и недоступная, даже в принципе, пониманию тех, кто полагается на нее, полностью исключает многие возможности, которые существовали до ее внедрения»²⁹³.

²⁹¹ Brzezinski Zh. *Between Two Ages*. N. Y., 1970. 123 p.

²⁹² Образование и социализация. URL: <http://www.sociocity.ru/scitys-312-1.html> (дата обращения: 10.12.2018); Хабермас Ю. Идея университета. Процессы образования // *Alma mater* (Вестник высшей школы). 1994. № 4. С. 9–17.

²⁹³ Вейценбаум Дж. *Возможности вычислительных машин и человеческий разум. От суждений к вычислениям*. М.: Радио и связь, 1982. С. 62.

В 1969 году П. Дракером вводится понятие «общество знания» (*Knowledge society*), в котором ключевую роль играет уже не только информация и информационные преобразования, происходящие в социуме, но и само знание²⁹⁴. В тот же период (на рубеже 1960-1970-х годов) появились и такие ключевые для современного общества понятия, как «обучающиеся общества», «образование на протяжении всей жизни» и др. Это связано с тем, что знание приобрело особую значимость в период осуществления научно-технической революции. Позднее о значимости научного (теоретического) знания как структурообразующего фактора социальных изменений писали такие теоретики информационного общества, как Д. Белл²⁹⁵, М. Кастельс²⁹⁶, Ф. Уэбстер²⁹⁷ и др. Как отмечает А. В. Хан, на самом деле понятия «информационное общество» и «общество знаний» дополняют друг друга. Информационное общество выступает в качестве функционального блока общества знаний, поскольку его концепция связана с идеей «технологических инноваций», тогда как понятие «общество знаний» охватывает социальные, культурные, экономические, политические и экономико-правовые аспекты преобразований, а также более плюралистический, связанный с развитием взгляд на будущее. Поэтому концепция «общество знания» может оказаться предпочтительнее концепции «информационное общество», поскольку она лучше отражает сложность и динамизм происходящих изменений²⁹⁸.

Концепции постиндустриального общества, информационного общества и общества знания неразрывно связаны друг с другом и характеризуются резко возросшим объемом передаваемой информации и производимого знания.

²⁹⁴ Drucker P. F. *Post-Capitalist Society*. N. Y.: Harper-Collins Publ., 1995. 240 p.

²⁹⁵ Белл Д. Социальные рамки информационного общества // Новая технократическая волна на Западе. М.: Прогресс, 1986. 342 с.; Bell D. *The Third Technological Revolution and Its Possible Socio-Economic Consequences* // *Dissent*. 1989. Vol. XXXVI, no 2.

²⁹⁶ Кастельс М. Галактика Интернет: Размышления об Интернете, бизнесе и обществе. Екатеринбург: У-Фактория, 2004. 324 с.; Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / пер. с англ.; под науч. ред. О. И. Шкаратана. М.: Изд-во Государственного ун-та Высшей школы экономики, 2000. 608 с.

²⁹⁷ Уэбстер Ф. Теории информационного общества. М.: Аспект Пресс, 2004. 400 с.

²⁹⁸ Хан А. В. Наука в информационном обществе // На пути к обществам знаний. СПб., 2004. 102 с.

Применение нового знания при создании технических и технологических инноваций привело к усилению не только международной конкурентоспособности, но и научно-технической и экономической зависимости общества от производства новых знаний²⁹⁹. Вследствие этого возникли методологические и онтологические проблемы, связанные с новой социальной ролью знаний, которые перестали считаться только прерогативой научного производства: их использование теперь рассматривается как усиление способности общества к практическому действию.

Однако использование знаний может иметь не только положительные, но и отрицательные последствия: как отмечает Г. Бехманн, модернизация современного общества и глобализационные процессы неразрывно связаны с природными и социальными рисками и приводят к их увеличению³⁰⁰. Именно поэтому ряд исследователей называет современное общество «обществом риска» – термином, который был введен немецким социологом У. Беком³⁰¹. При этом само по себе общество риска не является следующей ступенью развития человечества – риск присущ всем рассмотренным нами выше концепциям, поскольку информационное общество может включать в себя постиндустриальные характеристики, а само при этом выступать в качестве функционального блока общества знания. По словам Г. Бехманна, «понятие риска в последнее время сделало головокружительную карьеру в области социальной теории»³⁰². При этом «в мастерских теоретиков общества снова наметилось стремление к единению. После десятилетий, прошедших под знаком или освобождения от классических понятий, или, напротив, возвращения к старому

²⁹⁹ Лиотар Ж. Ф. Знание в постиндустриальном обществе // *Alma mater* (Вестник высшей школы). 2008. № 4. С. 55.

³⁰⁰ Бехманн Г. Общество знания – трансформация современных обществ // Концепция «общества знания» в современной социальной теории: сборник научных трудов / отв. ред. Д. В. Ефременко. М., 2010. С. 40.

³⁰¹ Бек У. Общество риска На пути к другому модерну. М.: Прогресс-Традиция, 2000. 384 с.

³⁰² Бехманн Г. Современное общество: общество риска, информационное общество, общество знаний / пер. с нем. А. Ю. Антоновского, Г. В. Гороховой, Д. В. Ефременко, В. В. Каганчук, С. В. Месяц. М.: Логос, 2010. С. 96.

покосившемуся зданию догматической истории, они, наконец, открыли для себя проблематику риска как базу теории общества»³⁰³.

Непременным атрибутом общества рисков являются социально-экономическая и социально-политическая нестабильность и неопределенность. Рискованная ситуация есть разновидность неопределенной, когда наступление возможных событий вероятно и может быть оценено. В ситуации риска существует количественная оценка последствий принимаемых решений, чего нельзя сделать в ситуации неопределенности, и это выступает ключевым фактором, различающим риск и неопределенность. Риск напрямую связан с проблемами безопасности, выступающей сегодня в качестве одной из основных ценностей современного общества, нередко служащей для обоснования и оправдания различных политических, экономических, военных, административных и других решений³⁰⁴.

Если рассматривать риски как систематическое взаимодействие современного общества (мы не будем разделять постиндустриальное, информационное и общество знаний между собой, поскольку все они укладываются в концепцию общества риска, предложенную У. Бекком, которая, на наш взгляд, наиболее полно характеризует изменения, происходящие в социуме в настоящее время) с угрозами и опасностями, производимыми социумом³⁰⁵, то главной характеристикой поведения человека в обществе рисков может стать умение ориентироваться (делать правильный выбор) в непредвиденных социальных ситуациях. Для того чтобы сделать правильный выбор, человек должен быть подготовлен: для этого требуется не только владеть «базовым» набором знаний, но и уметь добывать недостающую информацию, связывать воедино ранее казавшиеся разрозненными явления и события, делать логические

³⁰³ Бехманн Г. Современное общество: общество риска, информационное общество, общество знаний / пер. с нем. А. Ю. Антоновского, Г. В. Гороховой, Д. В. Ефременко, В. В. Каганчук, С. В. Месяц. М.: Логос, 2010. С. 98.

³⁰⁴ Диев В. С. Исторический контекст управленческих решений в российской науке и высшей школе // Высшее образование в России. 2014. № 7. С. 31–36.

³⁰⁵ Иванов О. Б. Глобальные риски и экономические тенденции в современном мире // ЭТАП: Экономическая теория, анализ, практика. 2014. № 1. С. 21–23.

выводы и получать новые, порой неочевидные результаты. Именно в производстве и распространении знаний и информации заключается особая роль системы образования: необходимость обновления личностной и профессиональной компетенции требует постоянного повышения квалификации и перестройки институтов образования для соответствия требованиям когнитивной динамики общества риска, а организация и содержание образования предполагает активизацию инновационных технологий.

Обратившись к различным концепциям социальных трансформаций, мы видим, что, хотя происходящие изменения характеризуются разными терминами, такими как «глобализация», «век информации», «постиндустриальное общество», «общество риска» и др., тем не менее абсолютное большинство исследователей приходит к выводу о том, что общество будущего будет, по всей вероятности, основываться на информации и на знаниях³⁰⁶. В своей работе мы используем понятия «общество знания» и «общество риска» как равнозначные. С некоторой долей условности мы можем их объединить в понятие «общество XXI века», которым будем пользоваться в дальнейшем. Для него характерна (т. е. подразумевается) значимость научного и научно-технического знания во всех социальных сферах, в которых происходят те или иные преобразования. Научное и научно-техническое знание (тем более в обществе ближайшего будущего) имеет (и будет иметь) особый статус не только благодаря объективности и отображению реальности, но и потому, что эта форма знания создает новые возможности, используемые индивидами и в целом всем обществом³⁰⁷.

Выявление специфики формирующегося «общества XXI века» (общества знания, общества риска) является необходимым условием для понимания смысла и сути университетских систем, развитие которых, как мы обозначили ранее, неразрывно связано со сложными социально-экономическими и

³⁰⁶ Штер Н. Мир из знания. URL: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000958/index.shtml>, (дата обращения: 06.02.2015).

³⁰⁷ Наливайко Н. В., Майер Б. О. Об онтологии качества образования в обществе знания // *Философия образования*. 2008. № 3 (24). С. 8.

социокультурными преобразованиями, происходящими во время смены ориентиров цивилизационного развития³⁰⁸.

Нам представляется, что следует выделить основные причины, стимулирующие такую переориентацию. Первая причина - прагматическая, поскольку объединенная Европа, ставшая новым крупным субъектом геополитической конкуренции, вынуждена была искать собственные принципы своей экономической, культурной и идеологической идентичности в противовес экономической и идеологической экспансии США, предполагающей «гомогенизацию» всего мира в соответствии с американской моделью развития³⁰⁹. Американскому консьюмеризму с его ориентацией на экономическую выгоду и безудержный рост потребления был противопоставлен идеал общества знания, акцентирующий значимость интеллектуального, духовного развития, ценности демократии и самореализации личности (так называемая «Европа знания»)³¹⁰. Идеал общества знания становится новым гуманистическим идеалом, который превращается в фактор объединения многонационального европейского сообщества, а также центром духовного и культурного притяжения для всего мирового сообщества, ощутившего неоднозначные последствия глобализации. Поскольку система образования является основой любого общества, происходит ее переориентация на новый путь развития.

Вторая причина – социально-гуманистическая. Осуществление проекта информатизации и компьютеризации позволило решить важнейшие структурные проблемы, в первую очередь, в развитых странах, которые имели возможность воспользоваться преимуществами использования высоких технологий. Серьезный

³⁰⁸ Диев В. С. Многомерный вектор глобализации: начало и основные компоненты // *Философия образования*. 2005. № 1 (12). С. 16.

³⁰⁹ Рорти Р. Прагматизм без метода / пер. Р. Хестанова // *Логос*. 1996. № 8. С. 155–172; Рорти Р. *Философия и зеркало природы* / пер. с англ., науч. ред. В. В. Целищев. Новосибирск: Изд-во Новосибирского гос. ун-та, 1997. 320 с.; Хайдеггер М. *Время и бытие: ст. и выступления* / сост., пер. с нем. В. В. Бибихин. М.: Республика, 1993. 447 с.

³¹⁰ Конвенция о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в европейском регионе (ETS 165). URL: http://foreigndocs.sfedu.ru/cm0_lc (дата обращения: 12.11.2010).

прорыв был осуществлен в решении таких проблем, как доступность образования и здравоохранения для беднейших слоев населения в США, структурная безработица в Европе, разрешение промышленного кризиса в Японии и т. д. Однако интенсивное развитие информационно-коммуникационных технологий в условиях существующего геополитического, социального и экономического неравенства породило разрывы, связанные с неравномерным доступом к информации с помощью высокотехнологичных средств связи. В качестве примера можно привести разрыв между странами Северного и Южного полушарий, а также разрывы внутри каждого общества: гендерный (по уровню доступа мужчин и женщин к информации), поколенческий (между молодым поколением, легко осваивающим информационно-коммуникационные технологии и более пожилыми людьми), географический (между технически оснащенным центром и более отсталой периферией), образовательный (между высокообразованной элитой и слоями с низким уровнем образования), лингвистический (между англоязычными нациями и представителями других лингвистических культур), физиологический (между физически полноценными и физически неполноценными людьми, не имеющими возможности в силу своего физического состояния активно использовать различные формы информационно-коммуникационных технологий) и т. д.³¹¹.

Существуют различные виды информационного дисбаланса, которые получили название электронно-цифрового, или когнитивного, разрыва. Последствия такого разрыва могут способствовать росту и углублению не менее опасного когнитивного разрыва в области знания: неравномерности доступа к образованию, научным исследованиям, культурному и языковому разнообразию, что в конечном итоге приводит к неравномерности развития познавательного процесса. Такая неравномерность закрепляет и усиливает социальное

³¹¹ Общество знания: от идеи к практике: в 3 ч. Ч. I. Основные контуры концепции общества знания. СПб.: Скифия-принт, 2008. С. 8.

неравенство, что ведет к обострению социальных конфликтов внутри общества в целом.

Специфику развития университетских систем в рамках определения, сформулированного нами выше, можно выявить лишь при условии понимания того факта, что современное общество является обществом «раздела знаний». Концепция такого общества предусматривает более широкий гуманитарный взгляд на происходящие изменения в обществе, философский анализ этих изменений, включая анализ трансформации социальных институтов в общем и системы образования в частности. Такая концепция ставит своей главной целью создать условия для совместного использования знания и всеобщего равного доступа к информации, что способствует унификации университетских систем. При этом именно информационная доступность позволяет сглаживать описанный выше когнитивный разрыв. Без развития информационно-коммуникационных технологий невозможно дальнейшее прогрессивное развитие формирующегося общества знания.

Третья причина – аксиологическая. При обосновании перехода к новой модели социального развития общество знания противопоставляется обществу, основанному на технологических достижениях. Технологический детерминизм отодвигает на второй план более важные и масштабные социальные, этические и культурные измерения. Для развития университетов, «задающих тон» общественного развития, важно, что концепция общества знания обращает внимание на социальные последствия технологических изменений, а также на необходимость соблюдения баланса и возможности для более гармоничного сочетания между подобными изменениями и современными социально-политическими и культурными трансформациями.

Дело в том, что переход университетов на качественно новый уровень развития оказался возможен благодаря информационной революции. Именно она потребовала переосмысления степени значимости таких гуманистических ценностей, как свобода, демократия, равенство, культурная толерантность,

творчество, социальная активность граждан и др. Фактически в «эру информации» произошло возрождение гуманистических ценностей эпохи Просвещения. При этом принцип свободного и всеобщего доступа к информации, являющийся ключевым для концепции общества знания³¹², наполняет новым содержанием ряд понятий, являющихся базовыми для развития университетского образования: право участвовать в научном прогрессе («производство фундаментального знания»), свобода мнения и выражения («наличие академических свобод») и т.д.

Четвертая причина – когнитивная. В современной научной литературе когнитивный подход (*cognitive science*) часто определяют как «междисциплинарное направление научных исследований, охватывающее все те научные дисциплины, которые изучают человеческое сознание <...>. Оно использует исследовательские результаты и данные эволюционной биологии, нейрофизиологии, психологии, в первую очередь, когнитивной психологии и генетической психологии, <...> философии, прежде всего эволюционной эпистемологии, лингвистики и нейролингвистики, информатики <...>. Получается, что когнитивная наука – как бы современный отпрыск давнего и могучего, от самого Платона идущего мыслительного древа <...>. Когнитивная наука родилась в лоне эпистемологии, но потом по охвату значительно ее перекрыла. Термины “познавательный” и “познающий” можно при этом использовать как синонимы термина “когнитивный”»³¹³.

По мнению Б. О. Майера, когнитивность как свойство «человека сознательного», принадлежит к числу тех психических процессов, с помощью которых люди получают, сохраняют, интерпретируют и используют информацию. При этом она может включать в себя различные виды ощущения, различения, запоминания, воображения, рассуждения, принятия решений,

³¹² Общество знания: от идеи к практике: в 3 ч. Ч. I. Основные контуры концепции общества знания. СПб.: Скифия-принт, 2008. С. 9.

³¹³ Князева Е. Н., Туробов А. П. Познающее тело. Новые подходы в эпистемологии // Новый мир. 2002. № 11. С. 140.

поскольку все перечисленные процессы связаны с накопленным человеком жизненным опытом и его поведением³¹⁴. В самом широком смысле когнитивность можно определить как способность познающего субъекта проникнуть во внутреннюю суть познаваемого объекта, при этом сам субъект осознает свою неразрывную связь с объектом и представляет и себя, и объект как части некоей целостной и единой системы. По мнению Р. А. Аронова, О. Е. Баксанского, «когнитивные науки, используя достижения лингвистики, психологии, нейрофизиологии, философии, антропологии, теории систем, теории информации, концепции искусственного интеллекта, предпринимают попытки формализовать стратегии мышления, позволяющие достичь успешных результатов в различных сферах деятельности людей»³¹⁵.

Развитие информационно-коммуникационных технологий, сопровождаясь экспоненциальным, зачастую неконтролируемым увеличением информации в разных областях жизнедеятельности, привело к формированию общества, сфокусированного на задачах эффективного получения и передачи информации. Но сама по себе информация является лишь инструментом знания, а не собственно знанием. Для того чтобы информация превратилась в знание, необходимо осуществить ряд преобразований, которые обеспечивают не только равный и эффективный доступ к информации, но и ее использование в образовательном процессе и организации научных исследований, а также критическую оценку информации различными социальными субъектами, содержательную сортировку и фильтрацию информации на предмет ее достоверности, полезности, социальной значимости и креативности. Внутренняя структура знания должна быть адекватна современным задачам когнитивной обработки информации (в научной деятельности, образовании, создании новых форм интеллектуальной и социальной экспертизы, формировании

³¹⁴ Майер Б. О. Когнитивные аспекты современной философии отечественного образования. Новосибирск: Изд-во Сибирского отделения Российской академии наук, 2006. 276 с.

³¹⁵ Аронов Р. А., Баксанский О. Е. Когнитивная стратегия А. Эйнштейна // Вопросы философии. 2005. № 4. С. 67.

соответствующих ценностей и навыков граждан, способных самостоятельно и критично оценивать и использовать поток разнообразных сведений)³¹⁶. В этом плане, несмотря на разнообразие подходов и вариативность концепций, университетские модели образования позволяют преодолевать возникающий технизм, отводя главную роль социальным, политическим, культурным и этическим параметрам.

Подведем некоторые итоги. Прежде всего, обратившись к различным концепциям социальных трансформаций, мы показали, что «общество XXI века» основывается на информации и на знаниях. Мы обозначили, что способы воспроизводства общества претерпевают социальную революцию: меняется тип воспроизводства знаний, что является следствием экономической модели развития общества. В качестве причин, обуславливающих такие преобразования, мы выделили: а) прагматическую, связанную с тем, что объединенная Европа, ставшая новым крупным субъектом геополитической конкуренции, вынуждена была искать собственные принципы своей экономической, культурной и идеологической идентичности в противовес экономической и идеологической экспансии США, предполагающей «гомогенизацию» всего мира в соответствии с американской моделью развития; б) социально-гуманистическую, обусловленную осуществлением проекта информатизации и компьютеризации, что, в свою очередь, позволило решить важнейшие структурные проблемы в развитых странах, у которых была возможность воспользоваться преимуществами использования высоких технологий; в) аксиологическую, определяемую противопоставлением общества знания обществу, основанному на технологических достижениях; г) когнитивную, связанную с формализацией стратегий мышления, позволяющих достичь успешных результатов в различных сферах деятельности человечества.

³¹⁶ Всемирный доклад ЮНЕСКО «К обществам знания». URL: <http://www.ifap.ru/library/book042.pdf> (дата обращения: 22.03.2017).

Переход к «обществу XXI века» (информационному обществу, обществу знания, обществу риска) является серьезной предпосылкой для кардинальной перестройки системы образования, где университеты, выступая в качестве ведущих центров, с одной стороны, вовлечены в формирование социального потенциала, а с другой – чрезвычайно зависят от него. Поэтому модель университетской системы должна, с одной стороны, сохранять базовые организационные консервативные принципы университета, к которым мы обращались в главе I, а с другой – предусматривать возможность динамичных изменений, будучи нацеленной на развитие социального потенциала. Чтобы выявить факторы, которые необходимо учитывать при создании модели университетской системы, необходимо проследить взаимодействие социальных институтов, их взаимовлияние и взаимозависимость, структурировать базовые компоненты социального потенциала и выявить роль университетов в его развитии.

Как правило, под социальным потенциалом в самом общем определении понимается совокупность материальных и духовных ценностей общества, которые определяют потенциальную возможность развития или дезинтеграции социума через деятельность социальных институтов³¹⁷. По мнению Э. Гидденса, социальные институты «цементируют» общественную жизнь, обеспечивая общие соглашения, выработанные людьми в общении друг с другом, при содействии которых достигается преемственность поколений³¹⁸. Мы обращаемся к анализу специфики формирования социального потенциала, базирующегося на широких философских представлениях и наполненного философским содержанием.

Для вычленения базовых компонентов социального потенциала мы обращаемся к позиции признанных методологов. Значительный вклад в разработку этой тематики на глобальном уровне сделан зарубежными и

³¹⁷ Бауман З. Текущая современность: монография / пер. с англ. С. А. Комарова. М.: Питер, 2008. С. 54.

³¹⁸ Гидденс Э., Бердсолл К. Социология. М., 2005. С. 277.

отечественными исследователями (Д. Белл³¹⁹, П. Дракер³²⁰, Е. Масуда³²¹, А. Тоффлер³²², В. Л. Иноземцев³²³ и др.). Кроме того, существует внушительный объем исследований по истории развития отдельных социальных институтов, неразрывно связанных с формированием социального потенциала (З. Бауман³²⁴, Э. Гидденс³²⁵, М. А. Абрамова³²⁶, Н. В. Наливайко³²⁷ и др.), на которые мы опираемся в нашей работе.

Несмотря на то что используемые нами формационный и цивилизационный подходы частично расходятся, они имеют и схожие черты. Так, К. Маркс выделяет в качестве взаимодействующих компонентов общества экономическую структуру, социальный, политический и духовный процессы: «Совокупность... производственных отношений составляет экономическую структуру общества, реальный базис, на котором возвышается юридическая и политическая надстройка и которому соответствуют определенные формы общественного сознания. Способ производства материальных благ жизни обуславливает социальные, политические и духовные процессы жизни вообще»³²⁸.

А. Тойнби в качестве критериев выделяет пересечение трех планов социальной жизни: экономического, политического и культурного, причем каждый из них имеет свои строго определенные границы распространения – «культурный элемент представляет собой душу, кровь, лимфу, сущность

³¹⁹ Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования. М.: Academia, 1999. 788 с.

³²⁰ Drucker P. F. Post-Capitalist Society. N. Y.: Harper-Collins Publ., 1995. 240 p.

³²¹ Masuda Y. The Information Society as Post-Industrial Society. Washington, 1981. 171 p.

³²² Toffler A. Power Shift: Knowledge, wealth, and violence at the edge of the 21st century. N. Y., 1990. 611 p.

³²³ Иноземцев В. Л. Современное постиндустриальное общество: природа, противоречия, перспективы. М.: Логос, 2000. 304 с.

³²⁴ Бауман З. Текучая современность: монография / пер. с англ. С. А. Комарова. М.: Питер, 2008. 238 с.

³²⁵ Гидденс Э., Бердсолл К. Социология. М., 2005. 629 с.

³²⁶ Абрамова М. А., Каменев Р. В., Крашенинников В. В. Высокие технологии: влияние на социальные институты и применение в профессиональном образовании: монография. Новосибирск, 2018. 222 с.

³²⁷ Петров В. В., Наливайко Н. В. Аксиологические основы развития образования в обществе знания // Философия образования. 2015. № 6 (63). С. 119–127.

³²⁸ Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. Т. 13. 2-е изд. М., 1959. С. 6.

цивилизации»³²⁹, а «двигательная сила экономического элемента оказывается наиболее мощной»³³⁰.

По мнению Ф. Броделя, общество представляет сложное структурное единство – «множество множеств», где с наступлением Нового времени усиливается влияние экономики, нарушающей равновесие и воздействующей на другие порядки. Он отмечает, что развитие экономики, начиная с XVI века, опережает другие секторы, заставляя их определяться в зависимости от нее³³¹. Соответственно, мы можем представить общество как взаимодействие в пространстве экономики, политики и собственно культуры, создающих определенную социальную структуру в конкретный исторический момент.

По мнению Э. Гидденса, социальная структура представляет собой иерархизированную группу и общность, объединяющую людей единой системой норм, ценностей и деятельности³³². В современных условиях человек вовлечен в обширный комплекс социальных структур, основы которых определяются различными базовыми компонентами: политическими взглядами, профессиональной деятельностью, расовой и гендерной принадлежностью, уровнем дохода, отношением к собственности и т. д.

Ключевым компонентом базовой структуры общества являются сферы социальной жизни, поскольку, во-первых, их характер первичен, они выступают в качестве «платформы», на которую наслаивается все остальное; во-вторых, социальные институты формализуют реальности, формирующиеся внутри этих сфер. Фактически «социальные институты “цементируют” общественную жизнь. Они обеспечивают общие соглашения, выработанные людьми в общении друг с другом и при содействии которых достигается преемственность поколений»³³³. Количество социальных институтов всегда соотносится с количеством

³²⁹ Тойнби А. Дж. Постижение истории. М.: Прогресс, 2010. С. 31.

³³⁰ Там же. С. 355.

³³¹ Бродель Ф. Материальная цивилизация, экономика и капитализм. XV–XVIII вв. Т. 2: Игры обмена. М., 1988. С. 460.

³³² Гидденс Э., Бердсолл К. Социология. М., 2005. С. 277.

³³³ Там же. С. 278.

обособленных социально значимых для конкретного общества видов деятельности. В современном обществе в качестве таковых выступают социальные институты общественного производства, образования, науки, информации, массовой коммуникации и т. д.

Необходимо отметить, что экономика и политика выделены нами как самостоятельные сферы социальной жизни в связи с тем, что они стали играть значимую роль с момента своего возникновения во всех аспектах жизнедеятельности общества³³⁴. Иными словами, комплекс, характеризующий любое общество, может быть представлен как единство сфер социальной жизни: экономики, политики и собственно культуры (под культурой мы понимаем в самом прямом (и наиболее близком первоначальному материальному) смысле как развитие или результат развития некоторых духовных и телесных способностей при помощи соответствующих упражнений; в более общем и ординарном смысле культура представляется как черта личности, возникшая вследствие обучения, воспитания и образования). В то же время само по себе выделение в обществе основных базовых структур ограничивается экономикой, политикой и собственно культурой³³⁵. Поэтому мы считаем целесообразным считать именно эти три сферы базовыми продуцентами социального потенциала, под которым обычно понимается совокупность ресурсов, возможностей, средств, необходимых для воспроизводства и дальнейшего развития конкретных социальных объектов: областей, структур, явлений.

При этом в качестве наиболее общих структурных элементов социального потенциала, как правило, выступают следующие. Во-первых, социальные потребности – потребности общества, выражающиеся в отношении его к этой области, а также требования всех сфер социальной жизни (политики, экономики, культуры) к результатам ее деятельности и дальнейшему развитию. Во-вторых,

³³⁴ Петров В. В. Инновационное образование в современной России. Новосибирск: Изд-во Сибирского отделения Российской академии наук, 2012. С. 38.

³³⁵ Виссема Й. Как изменятся университеты в течение следующих 20 лет. URL: <http://www.tsu.ru/podrobnosti/kak-izmenyatsya-universitety-v-techenie-sleduyushchikh-20-let/> (дата обращения: 16.03.2018).

социальная политика, т. е. политика общества, реализуемая государством и различными общественными структурами (политическими, экономическими, культурными) и осуществляющая постановку перед этой областью социальных задач и целенаправленное руководство их выполнением, а также обеспечение этого соответствующими ресурсами. В-третьих, кадровые ресурсы – люди, как уже занятые в этой социальной области, так и те, которых необходимо дополнительно привлечь для ее дальнейшего развития. В-четвертых, информационные ресурсы, т. е. знания и информация, уже не только функционирующие в этой области, но и привлекаемые в перспективе для обеспечения дальнейшего развития. В-пятых, это материальные ресурсы, уже задействованные в этой области, а также планируемые для дальнейшего развития. В-шестых, структурные ресурсы, т. е. такие способы и формы организации социума, которые способны связать воедино кадровые, духовные и материальные ресурсы и направить деятельность на реализацию стоящих перед этой областью задач оптимальным образом. И, наконец, в-седьмых, это историческая традиция форм и способов развития какой-либо области в рамках территориальных границ и возможных глобальных воздействий на эти процессы.

В свою очередь совокупный социальный потенциал будет определяться взаимодействием потенциалов основных сфер социальной жизни (экономики, политики и собственно культуры); социальных институтов – науки (научный потенциал), образования (образовательный потенциал), информации (информационный или духовный потенциал), религии (конфессиональный потенциал) и др.; общественного производства (производственный потенциал) и социальной структуры (комплексы групповых потенциалов). Остановимся на этом более подробно.

Как мы обозначили выше, социальный институт образования формализует, нормирует и организует все виды и формы существующей в обществе деятельности по трансляции во времени и пространстве социально значимой информации, а социальный институт науки формализует, нормирует и организует

все виды и формы существующей в обществе деятельности по производству фундаментального научного знания и его преобразованию к прикладному применению³³⁶. Деятельность этих двух социальных институтов невозможна без тесного взаимодействия с социальным институтом информации, занятого формализацией, нормированием и организацией всех видов и форм существующей в обществе деятельностью по хранению, производству и преобразованию в удобный для применения вид всей накопленной и появляющейся новой информации.

Высшая школа исторически зародилась внутри социального института образования как завершающая ступень не только трансляции и хранения информации, но и формирования социально заданного типа личности в каждый конкретный этап исторического развития³³⁷. Она представляет собой один из важнейших социальных институтов, обеспечивающих системную связь науки и образования, посредством которой становится возможным не только связать воедино функции генерации, хранения и трансляции информации, но и продуцировать новое знание. В свою очередь, способность к генерированию и освоению знаний определяет уровень образовательного потенциала (как неотъемлемой части социального) и дальнейший вектор его развития. Как мы отмечали в наших предыдущих работах³³⁸, особенно актуальным это становится в условиях переломных эпох, когда происходит смена аксиологических ориентиров.

В современных социокультурных условиях, превратившись в массовую

³³⁶ West D., Thompson S. Mobile knowledge: driving a paradigm shift // *Journal of Applied Research in Higher Education*. 2015. Vol. 7, Issue 1. P. 48.

³³⁷ Абрамова М. А., Каменев Р. В., Крашенинников В. В. *Высокие технологии: влияние на социальные институты и применение в профессиональном образовании: монография*. Новосибирск, 2018. С. 74.

³³⁸ Петров В. В. *Российская образовательная политика: основные принципы управления развитием знания // Профессиональное образование в современном мире*. 2012. № 4 (7). С. 68; Петров В. В. *Российская образовательная политика: трансформация концепций высшей школы в условиях кризиса // Философия образования*. 2017. № 4 (73). С. 25; Петров В. В., Наливайко Н. В. *Аксиологические основы развития образования в обществе знания // Философия образования*. 2015. № 6 (63). С. 121.

образовательную структуру, став обладателем крупных информационных фондов, занимая приоритетные позиции по развитию фундаментальной науки и постепенно расширяя свое присутствие в прикладных исследованиях и разработках, высшая школа объективно оказывается на острие функционирования трех выделенных социальных институтов, организационно закрепляя комплексный характер их взаимодействия. Поскольку каждый из этих институтов имеет свое специфическое системное ядро, то и высшая школа как таковая оказывается вовлеченной в эту тройственную системность. Она берет на себя роль интегратора этих систем, что хорошо просматривается в особенностях ее современного функционирования³³⁹.

Особенность этого системного взаимодействия заключается в том, что результирующей функцией является весь культурогенный комплекс в полном его объеме. При этом, с одной стороны, высшая школа является относительно закрытой системой, поскольку функционирует в рамках определенного общества, отвечая на его конкретные запросы в текущий момент времени. Такая замкнутость высшей школы как по своим функциям, так и по их исполнению обеспечивает определенный приоритет системы в решении соответствующих ее функциям задач, что проявляется в признании со стороны общества полученных результатов в виде подготовки и переподготовки высококвалифицированных кадров, готовых к осуществлению фундаментальных научных исследований³⁴⁰. С другой стороны, такая система является открытой, поскольку находится в постоянном взаимодействии с территориальной, региональной, национально-государственной и глобальной окружающей средой. Из внешнего мира она получает ресурсы для своего существования, запросы на продукцию своей деятельности, результаты которой передаются во внешний мир в виде нового

³³⁹ Zagami J., Bocconi S., Starkey L., Wilson J. D., Gibson D., Downie J., Malyn-Smith J., Zagami S. Elliott Creating Future Ready Information Technology Policy for National Education Systems // *Technology, Knowledge and Learning*. 2018. Vol. 23 (3). P. 498.

³⁴⁰ Petrova, G. Humanitarian Meaning of University Professional Education / G. Petrova, S. Gural, I. Brylina, Al. Kornienko, An. Kornienko, U. Nikitina, N. Kachalov // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2015. – Volume 206. – P. 456.

знания, всего комплекса накопленной информации, квалифицированных кадров специалистов и др.

Исторически сформировавшийся консерватизм выступает в данном случае способом самосохранения системы, поскольку любая система сопротивляется изменениям, воспринимая их как опасность для своего существования в существующем виде. При этом вузовский консерватизм проявляется прежде всего в сохранении некоторых традиций, носящих символический характер, исторического развития сообщества профессорско-преподавательского состава и студентов в виде вузовского корпоративизма, в традиционном отстаивании того или иного варианта академической свободы, без которой немислимы как образовательная, так и исследовательская деятельность.

Как мы обозначили выше, тип общества напрямую влияет на социальные потребности и социальную политику. Д. Белл выделяет три основных этапа развития: общества преимущественно аграрные – индустриальные – постиндустриальные³⁴¹. По мнению А. Тойнби, общества развиваются по общенаучному методу «проб и ошибок»³⁴². Несмотря на различие подходов и концепции, многими исследователями³⁴³ выделяются аналогичные этапы, ключевым для которых является различие характера своего воплощения в зависимости от культурных традиций конкретного общества. В целом развитие идет неравномерно, через различного рода катаклизмы, но неуклонно с существенным в конечном итоге прогрессом. Поскольку на каждом новом этапе

³⁴¹ Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования. М.: Academia, 1999. С. 341–346.

³⁴² Тойнби А. Дж. Постижение истории. М.: Прогресс, 2010. С. 280.

³⁴³ Anikina E., Ivankina L., Tumanova I. Human Well-being and Educational Investment Efficiency // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 166. P. 49; Ardashkin I. B. Philosophy of Education as a Social Development Factor: World Trends and Prospects for Russia // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 166. P. 280; Auer R. A. Human capital and the dynamic effects of trade // *Journal of development economics*. 2015. Vol. 117. P. 110; Gonzalez-Cutre D., Sicilia A., Sierra A. C., Ferriz R., Hagger M. S. Understanding the need for novelty from the perspective of self-determination theory // *Personality and Individual Differences*. 2016. Vol. 102. P. 164; Guerriero C. A novel dataset on legal traditions, their determinants, and their economic role in 155 transplants // *Data in Brief*. 2016. Vol. 8. P. 395; Zahid G. Globalization, Nationalization and Rationalization // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 174. P. 113.

общество нуждается в формировании адекватной ему личности по императивам основных сфер социальной жизни, это может происходить как стихийно в рамках господствующих экономических, политических, социальных и культурных отношений, так и целенаправленно посредством создаваемых обществом специальных механизмов производства фундаментального знания, трансляции социально значимой информации и формирования на этой основе социально заданного типа личности. Историческое время сформировало иерархическую структуру социального института образования: от семейного и общинного воспитания и обучения в прошлом до специальных системно организованных общекультурных и профессиональных учреждений в современности.

Таким образом, с позиции совокупного социального потенциала общества образовательный потенциал является основополагающим и выражается, прежде всего, в уровне образования как результат предшествующей образовательной деятельности³⁴⁴. Любой член современного общества по мере приобретения им социальной дееспособности включается в широкий спектр социальных отношений: экономических, политических, культурных и т. д. Это связано с необходимостью иметь соответствующую общеобразовательную и профессиональную подготовку, являющуюся результатом специфической образовательной деятельности. Ее поддержание и развитие требуют определенных ресурсов, т. е. своего потенциала. Хотя образовательный уровень населения и оказывает обратное воздействие на образовательную деятельность и ее результаты, именно эта деятельность является первичной по отношению к образовательному уровню. Соответственно, социальный потенциал, с одной стороны, чрезвычайно зависит от деятельности высшей школы, ее аксиологических и эпистемологических установок, равно как и с другой стороны, деятельность высшей школы в условиях социокультурных трансформаций напрямую связана с изменением социального потенциала, что либо проявляется в

³⁴⁴ Петров В. В. Сдерживающие факторы формирования социального потенциала в условиях системных трансформаций // Философия образования. 2019. Т. 19, № 3. С. 60.

ее поступательном развитии, либо приводит к сдерживанию, нарушению системности, упрощению связей, примитивизации форм и методов и в конечном итоге к постепенной деградации.

При этом, как мы отмечали выше, «флагманом» высшей школы выступают университеты как организационные структуры, представляющие собой особый тип высшего учебного заведения с набором определенных функций, важнейшими из которых являются не только производство фундаментального знания и трансфер технологий, но и вклад в культурное наследие и формирование интеллектуального потенциала общества. Следовательно, в структуре совокупного социального потенциала речь, прежде всего, может идти об образовательном потенциале как ресурсном обеспечении любой образовательной деятельности, т. е. социального института образования и его ядра – системы образования.

Таким образом, хотя образовательный потенциал и является не более, чем одной из базовых частей совокупного социального потенциала, он непосредственно влияет на все рассмотренные нами характеристики развития общества.

В результате проведенного анализа мы можем выделить следующие факторы, влияющие на развитие совокупного социального потенциала, которые необходимо учитывать при разработке модели университетской системы.

Во-первых, это социальные потребности, т. е. запросы общества и его структурных элементов к продуцированию, тиражированию и практическому использованию научных и прикладных знаний, а также формированию социально заданного типа личности гражданина и профессионала, способного реализовывать и развивать это знание в практической деятельности. Снижение социальных потребностей происходит вследствие снижения уровня образования. Парадокс же заключается в том, что общество с низким уровнем образования населения (качественным и количественным) не в состоянии осознать, что этот уровень недостаточен.

Во-вторых, социальная политика, которая включает в себя научно-образовательную и информационную политику государства и ее реализацию с помощью различных средств; правовое регулирование научно-образовательной деятельности (правовой статус учреждений высшей школы, профессорско-преподавательского состава, система защиты научно-образовательной деятельности и т. д.); стратегию развития образовательной и исследовательской деятельности (выявление и реализация стратегических приоритетов, наличие стратегии развития внутри систем образования и науки и т. д.); отношение общества (характер представлений о социальных функциях науки и образования, социальный престиж научно-педагогической деятельности и т. д.). Трансформация системы образования напрямую отражается в концептуальных, организационных и нормативно-правовых составляющих социальной политики.

В-третьих, это кадровые ресурсы, т. е. количество и качество научно-педагогических работников, наличие и структура специальной системы повышения квалификации, коммуникативные возможности, количество, качество и динамика студенческого состава, а также распределение по уровню и характеру полученного образования населения. Иными словами, например, при снижении качества и сокращении численности профессорско-преподавательского состава происходит не только неизбежное ухудшение подготовки специалистов, но и ослабление мотивации таких специалистов к получению конкурентоспособного образования, что прямым образом отразится в позициях выпускников высших учебных заведений на мировом образовательном рынке.

В четвертых, информационные ресурсы, включающие в себя объем и характер социально значимого знания, подлежащего хранению, трансляции во времени и пространстве, использованию его в научно-исследовательском и учебно-воспитательном процессах; позиционирование высшей школой своей миссии в обществе, стране, регионе. Так, при общем снижении качества подготовки потребуется меньший объем информационных ресурсов, что, в свою очередь, приведет к отсутствию необходимости постоянного наращивания объема

социально значимого знания, о котором мы говорили выше.

В-пятых, материальные ресурсы: характер материально-технической базы образования и исследований, ее структура и состав, возможность пополнения и обновления и развития, характер взаимодействия с различными отраслями экономики, характер и уровень финансирования, возможности манипулирования ресурсами и направленность финансирования в соответствии с вектором развития научно-образовательной деятельности. При упрощении форм, методов и технологий подготовки кадров, связанных с неэффективной образовательной системой, происходит снижение требований и к материально-технической базе, и к ресурсному обеспечению, включая финансовое обеспечение.

В-шестых, структурные ресурсы, т. е. способы и формы соединения всех видов ресурсов (характер построения образовательной и исследовательской деятельности, организация управления, состояние информационной базы и т. д.). Недостаточная квалификация подготавливаемых системой управленческих кадров приводит к неспособности выстроить продуктивно работающую структуру, в которой возможно не только взаимодействие, но и обратная взаимосвязь образовательной, исследовательской, информационной, организационной, экономической и иных видов деятельности. Именно в результате недостаточной квалификации управленческого звена, подготавливаемого системой образования, многие реформы (в том числе системы образования) приводят не к каким-либо позитивным результатам, а лишь к возникновению новых реформ, не достигая при этом заявленных целей.

В-седьмых: исторические традиции, т. е. особенности развития высшей школы во времени в глобальном и региональном масштабах, наложившие свой отпечаток на ее современное функционирование в рамках конкретного общества. Отказ от исторических традиций, который происходит вследствие универсализации и унификации образовательных систем под воздействием глобализационных процессов, неизбежно приводит к переориентации образовательных систем на подготовку в большей степени специалиста, чем

гражданина, что не может способствовать увеличению совокупного социального потенциала.

3.2. Формирование «концентрации талантов» в университетских системах как базовое основание воспроизводства социального потенциала

В результате анализа, проведенного в предыдущем параграфе, мы обозначили, что модель университетской системы должна быть ориентирована на воспроизводство научно-образовательного потенциала, без которого невозможно развитие совокупного социального потенциала. Определяя роль, место и значимость научно-образовательного потенциала (выступающего в качестве ядра совокупного социального потенциала), мы обратились к наиболее знаковым работам зарубежных и отечественных исследователей (З. Баумана³⁴⁵, Д. Белла³⁴⁶, Э. Гидденса, К. Бердсола³⁴⁷, П. Дракера³⁴⁸, Е. Масуды³⁴⁹, А. Тоффлера³⁵⁰, Д. Лейднера³⁵¹, В. Хилла, К. Нутсена³⁵², Г. Захида³⁵³, Р. Брукса³⁵⁴, Т.-Л. Чжоу, Дж.-Дж. Ву, К.-К. Цай³⁵⁵, Х. Каатракоски, А. Литтлджона, Н. Худ³⁵⁶,

³⁴⁵ Бауман З. Текущая современность: монография / пер. с англ. С. А. Комарова. М.: Питер, 2008. 238 с.

³⁴⁶ Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования. М.: Academia, 1999. 788 с.

³⁴⁷ Гидденс Э., Бердсолл К. Социология. М., 2005. 629 с.

³⁴⁸ Drucker P. F. Post-Capitalist Society. N. Y.: Harper-Collins Publ., 1995. 240 p.

³⁴⁹ Masuda Y. The Information Society as Post-Industrial Society. Washington, 1981. 171 p.

³⁵⁰ Toffler A. Power Shift: Knowledge, wealth, and violence at the edge of the 21st century. N. Y., 1990. 611 p.

³⁵¹ Leidner D. E. Globalization, culture, and information: Towards global knowledge transparency // Journal of Strategic Information Systems. 2010. Vol. 19 (2). P. 69–77.

³⁵² Hill V., Knutzen K. B. Virtual world global collaboration: an educational quest // Information and Learning Science. 2017. Vol. 118 (9/10). P. 547–565.

³⁵³ Zahid G. Globalization, Nationalization and Rationalization // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 174. P. 109–114.

³⁵⁴ Brooks R. Higher education mobilities: A cross-national European comparison // Geoforum. 2018. Vol. 93. P. 87–96.

³⁵⁵ Chou T.-L., Wu J.-J., Tsai C.-C. Research Trends and Features of Critical Thinking Studies in E-Learning Environments // Journal of Educational Computing Research. 2019. Vol. 57 (4). P. 1038–1077.

³⁵⁶ Kaatrakoski H., Littlejohn A., Hood N. Learning challenges in higher education: an analysis of contradictions within Open Educational Practice // Higher Education. 2017. Vol. 74 (4). P. 599–615.

В. Л. Иноземцева³⁵⁷, М. Г. Деминой³⁵⁸ и др.), которые внесли значительный вклад в разработку методологических основ взаимодействия социальных институтов на глобальном и локальном уровнях в условиях системных трансформаций. Кроме того, существует внушительный объем исследований по развитию науки и образования в отечественных условиях с учетом региональной специфики, на которые мы опираемся в нашей работе. К ним относятся работы М. А. Абрамовой³⁵⁹, В. В. Миронова, Н. С. Кирабаева, Е. М. Николаевой, В. В. Фурсовой, М. Д. Щелкунова³⁶⁰, Н. В. Наливайко, В. И. Паршикова³⁶¹, Ю. В. Пушкарева, Е. А. Пушкаревой³⁶², Е. В. Ушаковой³⁶³, С. И. Черных³⁶⁴ и др., в

³⁵⁷ Иноземцев В. Л. Современное постиндустриальное общество: природа, противоречия, перспективы. М.: Логос, 2000. 304 с.

³⁵⁸ Демина М. Г. Концепт «общество знания» в реальности наблюдателей второго порядка // Ценности и смыслы. 2018. № 3. С. 117–129.

³⁵⁹ Абрамова М. А., Крашенинников В. В. Реформа высшего образования: от количества к качеству // Философия образования. 2016. № 2 (65). С. 44–52; Abramova M. A., Krasheninnikov V. V. Media education as the factor of safety of the individual // IJSEUS. 2020. Vol. 11, Issue 2, Article 4. P. 38–47.

³⁶⁰ Миронов В. В. Модернизационные процессы в управлении образованием // Вестник Российского философского общества. 2008. № 2. С. 51–59; Щелкунов М. Д., Николаева Е. М., Фурсова В. В. На пути к международному признанию: Казанский федеральный университет как субъект глобального пространства высшего образования. Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2016. 140 с.; Щелкунов М. Д. Миронов В. В., Кирабаев Н. С., Гребенникова В. М., Никитина Н. И. Философия и проблемы современного образования: материалы обсуждения // Вопросы философии. 2018. № 6. С. 19–33.

³⁶¹ Наливайко Н. В., Панарин В. И., Паршиков В. И. Глобальные и региональные тенденции развития отечественного образования. Новосибирск: Изд-во Сибирского отделения Российской академии наук, 2010. 298 с.; Петров В. В., Наливайко Н. В. Аксиологические основы развития образования в обществе знания // Философия образования. 2015. № 6 (63). С. 119–127.

³⁶² Пушкарев Ю. В., Пушкарева Е. А. Виртуализация социальной коммуникации в образовании: ценностные основания информационного развития (обзор) // Science for Education Today. 2020. Т. 10, № 2. С. 73–90; Пушкарев Ю. В., Пушкарева Е. А. Феномен социальной информации в образовании: современные практики исследования (обзор) // Science for Education Today. 2019. № 6. С. 52–71.

³⁶³ Ушакова Е. В. Социальная роль, проблемы и перспективы существования системы образования в современной России // Фундаментальные проблемы гуманитарных наук: опыт и перспективы развития исследовательских проектов РФФИ: материалы всерос. науч. конференции с междунар. участием; науч. ред. Н. А. Матвеева, отв. ред. Т. П. Сухотерина. Барнаул, 2020. С. 418–422.

³⁶⁴ Черных С. И. Образование как общественное и индивидуальное благо // Профессиональное образование в современном мире. 2015. № 1 (16). С. 17–26; Черных С. И., Паршиков В. И. Трансграничное образование: перспективы развития на российском

которых детально рассматриваются различные аспекты функционирования отечественной образовательной системы в условиях информационного общества и формирующегося общества знания.

Нами подробно рассмотрены вопросы, связанные с привлечением материальных и нематериальных активов («концентрация ресурсов»), что является одним из базовых оснований модели, а также исследована проблема смены управленческой парадигмы («эффективное управление»), что обозначено в зарубежных схемах, к которым мы обращались в главе I. Нами отмечено, что в условиях динамично меняющейся под воздействием глобализационных процессов социокультурной ситуации в мире шанс стать успешным и активно развивающимся государством получает такое государство, которое постоянно совершенствует систему продуцирования знаний. Освоение существующего и создание нового знания возможно только при формировании активной личности.

В то же время проблема формирования кадрового потенциала («концентрация талантов»), т. е. количество и качество научно-педагогических работников, наличие и структура специальной системы повышения квалификации, коммуникативные возможности, количество, качество и динамика студенческого состава, а также распределения населения по уровню и характеру полученного образования, хоть и затрагивается в трудах теоретиков и практиков, к которым мы обращались (Б. Кларк, Й. Виссема, Дж. Салми и др.), но разбирается достаточно поверхностно и с разной степенью глубины проработки.

Так, Б. Кларк лишь вскользь упоминает, что «предпринимательский университет, как и любое коммерческое предприятие, старается развить у своих работников определенную корпоративную культуру, предполагающую принятие изменений как части стратегической политики организации»³⁶⁵, обращая внимание исключительно на работников университета. Й. Виссема, обозначая,

образовательном пространстве // Профессиональное образование в современном мире. 2013. № 3 (10). С. 3–10.

³⁶⁵ Кларк Б. Р. Создание предпринимательских университетов: организационные направления трансформации. М.: Изд. дом Государственного университета Высшей школы экономики, 2011. С. 115.

что «университет занимается фундаментальными исследованиями»³⁶⁶, фокусируется, в первую очередь, на сотрудниках, занимающихся научно-исследовательской деятельностью. Гораздо большее внимание этому аспекту уделяет Дж. Салми, упоминая, что «первое и, вероятно, определяющее свойство превосходства – это наличие критической массы лучших студентов и выдающихся преподавателей»³⁶⁷, обозначая тем самым необходимость вовлечения в формирование кадрового научно-исследовательского потенциала не только профессорско-преподавательского состава, но и студенческого сообщества. Именно Дж. Салми принадлежит формулировка «концентрация талантов» (см. Рисунок 4), которую мы используем в настоящей работе.

Для того чтобы выявить механизмы формирования «концентрации талантов», что должно выступать в качестве неотъемлемого компонента модели университетских систем, в этом параграфе проведем детальный анализ существующего опыта воспроизводства кадрового потенциала в российской и зарубежной традициях. При обращении к вопросам формирования кадрового потенциала в контексте высшей школы в целом и университетов в частности, как правило, фокусируются на профессорско-преподавательском сообществе, а также на исследовательском составе научных лабораторий, в существенно меньшей степени затрагивая студенчество, не говоря уже о проблемах привлечения молодых выпускников университетов в систему образования. О довузовской ступени образования, т. е. системе подготовки потенциального абитуриента, речь идет в существенно меньшей степени: подразумевается, что его подготовка относится исключительно к вопросам среднего образования. Такой подход имеет свои основания, поскольку на протяжении длительного времени в постиндустриальном обществе основное внимание формированию будущего специалиста уделялось не в системе среднего образования, а в высшей школе. Если в рамках информационного общества, о концепции которого мы говорили в

³⁶⁶ Виссема Й. Университет третьего поколения. М.: Олимп-Бизнес, 2016. С. 67.

³⁶⁷ Салми Д. Создание университетов мирового класса. М., 2009. С. 31.

первом параграфе настоящей главы, такой подход мог быть оправдан, то в контексте формирующегося общества XXI века привлечение талантливых абитуриентов становится для университетов одной из важнейших задач. Для этого требуется не только рационально обоснованный прогноз развития системы непрерывного образования, но и анализ возможности и необходимости изменения социальных функций университетского образования в новом типе обществе, а также выработка принципиально новых механизмов привлечения и критериев отбора абитуриентов, которые будут отвечать изменившимся требованиям и ожиданиям³⁶⁸.

Обращаясь к опыту развития системы образования зарубежных стран, мы заострили внимание на технологии отбора абитуриентов на рубеже XX–XXI веков. Так, британские университеты, принимая независимые решения о приеме, основывались не только на школьных достижениях абитуриентов, но и на их восприятии уровня своего потенциала, личных качеств и мотивации. Попытки оказать давление на университет или заставить его принимать абитуриентов по формальным показателям были обречены на провал, начиная со второй половины XX века. Британские университеты успешно отстаивали свои позиции и оказали очень серьезное влияние на общество – более того, ведущие позиции в управлении и элите британского общества занимали выпускники университетов³⁶⁹. В то же время в Германии, как мы говорили в главе I, с конца 1998 года вузам было предоставлено право участвовать в процессе отбора абитуриентов путем установления вузовской квоты. Кроме того, на первый план при отборе вышли академические критерии, что фактически подтвердило приоритет критерия среднего балла аттестата («уровень квалификации согласно § 27»³⁷⁰), но при этом в обязательном порядке учитывался результат проведенного

³⁶⁸ Наливайко Н. В., Майер Б. О. Об онтологии качества образования в обществе знания // *Философия образования*. 2008. № 3 (24). С. 8–9.

³⁶⁹ *Общество знания: от идеи к практике* : в 3 частях. Часть I. Основные контуры концепции общества знания. СПб.: Скифия-принт, 2008. 248 с.

³⁷⁰ Schmoch U. *Germany: The Role of Universities in Economic Growth – The German Situation*. URL:

вузом собеседования. Немаловажным является и тот факт, что изменилось соотношение по критериям (квотам) отбора: 55 % отбиралось Центральной службой исходя из балла аттестата, 25 % – по сроку ожидания, а 20 % – по установленным в законе критериям университеты стали отбирать самостоятельно³⁷¹, а в 2004 году в седьмой редакции Рамочного закона о высшей школе было утверждено соотношение, согласно которому университетам позволено самостоятельно заполнять 60 % учебных мест, 20 % распределялось в соответствии со сроком ожидания и только оставшиеся 20 % выделялось на конкурсной основе по результатам школьных аттестатов³⁷². Подчеркнем еще раз, что реформы Рамочного законодательства позволили немецким университетам влиять на отбор абитуриентов, используя для этого конкурсные механизмы, сохраняя при этом академические и социальные критерии в централизованных и университетских процедурах отбора.

К сожалению, система отечественного образования на рубеже XX-XXI веков столкнулась с последствиями серьезного системного кризиса, который во многом стал итогом попытки реформаторов в конце прошлого века перейти к демократическому обществу через либеральное реформирование тоталитарной системы³⁷³. В результате сфера образования оказалась в значительной степени лишена государственной материальной поддержки, кроме того, из-за низкого престижа научного и педагогического труда усилилась утечка

https://www.researchgate.net/profile/Ulrich_Schmoch/publication/255600831_The_Role_of_Universities_in_Economic_Growth_The_German_Situation/links/54928e540cf2991ff55616e1.pdf?origin=publication_detail (дата обращения: 28.05.2017).

³⁷¹ Pressearchiv. Bayerisches Staatsministerium fuer Wissenschaft, Forschung und Kunst. URL: <http://www.stmwfk.bayern.de/pressearchiv/1999/11/index.html> (дата обращения: 18.06.2017).

³⁷² Siebtes Gesetz zur Aenderung des Hochschulrahmengesetzes (7. HRGAendG). Vom 28. August 2004. 2298 Bundesgesetzblatt. Jahrgang 2004. Teil I. Nr. 47, ausgegeben zu Bonn am 3. September 2004; Die Reform der Hochschulzulassung durch das 7. HR GAendG. Bundesministerium fuer Bildung und Forschung (BMBF). URL: <http://www.bmbf.de/de/2570.php> (дата обращения: 27.08.2016).

³⁷³ Петров В. В. Инновационное образование в современной России. Новосибирск: Изд-во Сибирского отделения Российской академии наук, 2012. С. 107.

лучших специалистов за границу и в иностранные фирмы³⁷⁴. В таких условиях средняя школа и высшие учебные заведения оказались на грани выживания и были вынуждены «работать на рынок», удовлетворяя сиюминутные потребности общества, стремясь хоть как-то восполнить утрату государственного финансирования.

В конечном итоге это привело к тому, что количество студентов вузов увеличилось практически в три раза за 7 лет (с 2,6 млн человек в 1993/94 учебном году до 7,4 млн в 2010/11), при этом численность школьников уменьшилась за тот же период с 21,1 млн до 13,2 млн человек³⁷⁵. Соответственно, число поступающих в вузы достигло 90 % от числа выпускников школ. К сожалению, приходится констатировать, что такая тенденция сохраняется до сих пор, о чем свидетельствуют статистические данные: количество выпускников 11 класса в 2018 году составило около 730 тысяч, а количество абитуриентов в том же году – 1 148 000 человек, поступивших на бакалавриат, специалитет и в магистратуру³⁷⁶. Таким образом, с одной стороны, количество студентов (потенциальных выпускников университетов) возрастает, но с другой стороны, как мы обозначали ранее, качество выпускников вузов снижается – сегодня в России 24 % вчерашних студентов могут устроиться только на должности, не требующие высшего образования, а работать по той специальности, по которой учились, начинают менее 50 % выпускников вузов³⁷⁷.

Результаты проведенных исследований показывают, что качество сегодняшнего абитуриента в общей массе неуклонно снижается: во-первых, тестовые формы итоговой аттестации школьника, являющиеся одновременно и вступительным экзаменом в вуз, не всегда позволяют оценить реальный уровень знаний выпускника школы, при этом нередко предметы, по которым не требуется

³⁷⁴ Петров В. В. Инновационное образование в современной России. Новосибирск: Издательство Сибирского отделения Российской академии наук, 2012. С. 107.

³⁷⁵ Иноземцев В. Л. Хорошее образование в России миф // Ведомости. 2011. 03 октября.

³⁷⁶ Около 730 тысяч выпускников 11 классов будут сдавать ЕГЭ в 2018 году. URL: <https://www.m24.ru/news/obrazovanie/22052018/33185.html> (дата обращения: 23.02.2019).

³⁷⁷ Иноземцев В. Л. Хорошее образование в России миф // Ведомости. 2011. 03 октября.

итоговая аттестация в виде обязательного экзамена, отходят на второй план – оценки в аттестате при поступлении в вуз не учитываются. Во-вторых, нацеленность исключительно на тестовые задания не способствует развитию аналитических способностей, необходимых не только для дальнейшего эффективного обучения в вузе, но и непрерывного образования и самообразования специалиста на протяжении всей жизни. В результате высшая школа зачастую получает абитуриента, неготового к дальнейшему обучению. Нам представляется, что решение этой проблемы может находиться на пересечении двух плоскостей: «школа - выпускник» и «абитуриент – университет»³⁷⁸.

Сегодня в системе образования, как мы уже говорили выше, разрабатываются и внедряются новые образовательные стандарты, происходит очередная модернизация учебных планов, сокращение учебной нагрузки и пересмотр итоговых форм контроля. Многие преобразования пока что детально не проработаны и требуют тщательного предварительного вдумчивого экспертного анализа с целью минимизации возможных негативных последствий при внедрении.

На наш взгляд, разрешить эту проблему возможно, усилив взаимодействие «университет – абитуриент», для чего требуется уделять большее внимание установлению тесной связи средней школы и университетской ступени. Сильные вузы к этому не только готовы, но и предпринимают серьезные целенаправленные действия, поскольку заинтересованы в хорошей подготовке абитуриентов.

Единый государственный экзамен, который внедрялся на протяжении нескольких лет как эксперимент, сейчас является обязательным. Вряд ли он может показать умение мыслить, рассуждать и создавать новое знание выпускником. Позволим поставить под сомнение, что в рамках ЕГЭ по литературе на двух страницах можно раскрыть тему сочинения. Что касается

³⁷⁸ Петров В. В. Единый государственный экзамен как барьер на пути развития общества знания // Актуальные проблемы гуманитарных и социальных исследований: материалы VII Региональной научной конференции молодых ученых Сибири в области гуманитарных и социальных наук. Новосибирск: РИЦ Новосибирского гос. ун-та, 2009. С. 18–21.

физики и математики, то многоходовую задачу на ограниченном бумажном пространстве за ограниченный объем времени красиво решить далеко не всегда представляется возможным. В итоге основной упор делается на собственно тестовую часть ЕГЭ. Университеты, которые теперь обязаны принимать всех абитуриентов по результатам ЕГЭ (за исключением отдельных «привилегированных» вузов), не имеют возможности провести качественный отбор. Они должны принимать всех, кто показал свое умение работать по шаблону.

Количество абитуриентов, способных действительно учиться, думать, размышлять и готовых к дальнейшему развитию и саморазвитию, определяется уже непосредственно в течение первого семестра. В результате многие студенты-первокурсники, зачисленные по результатам ЕГЭ, на первой же сессии показывают неудовлетворительные результаты. Количество студентов сокращается, начинают работать механизмы бюджетного финансового регулирования, и, как следствие, университеты вынуждены сокращать либо преподавательский состав, либо его нагрузку³⁷⁹.

На наш взгляд, грамотно реализованное взаимодействие «школа – университет» может позволить не только избежать конфликтной ситуации, но и решить ряд ключевых задач. Во-первых, если связь средней школы и университета станет более тесной, то дополнительная подготовка выпускников может проводиться в виде заочных и воскресных школ на базе высших учебных заведений. Такая система, не требуя существенных финансовых затрат, позволяет увеличить объем знаний и навыков потенциального абитуриента. Организация занятий на базе университета позволит соблюдать все стандарты и нормативы, регламентирующие деятельность средней школы: занятия не являются обязательными и проводятся во внеурочное время, либо дистанционно путем

³⁷⁹ Петров В. В. Единый государственный экзамен как барьер на пути развития общества знания // Актуальные проблемы гуманитарных и социальных исследований: материалы VII Региональной научной конференции молодых ученых Сибири в области гуманитарных и социальных наук. Новосибирск: РИЦ Новосибирского гос. ун-та, 2009. С. 20.

развития информационно-компьютерных технологий с помощью заочных школ, либо непосредственно в качестве воскресных школ. Во-вторых, университеты «привяжут» к себе именно тех абитуриентов, которые действительно нацелены на дальнейшее обучение и готовы учиться и развиваться за пределами базовой школьной программы. В-третьих, окажется возможным «подтягивать» уровень абитуриента до желаемого не «наскоком» за несколько месяцев до подачи документов (как это происходит в некоторых вузах на краткосрочных подготовительных курсах), а планомерно на протяжении нескольких лет.

В качестве примера успешного тесного взаимодействия высшей и средней школы можно привести подход к обучению, который реализуется в Специализированном учебно-научном центре Новосибирского государственного университета по принципу «треугольника Лаврентьева»³⁸⁰.

Напомним, что СУНЦ НГУ образован при основании Новосибирского научного центра с целью отбора, обучения и воспитания талантливых школьников старших классов, проявивших незаурядные способности в области естественно-научных, технических и гуманитарных дисциплин, для полной реализации ими своего потенциала в науке и высокотехнологичном производстве, формирования у них компетенции созидателей и творцов. Основная миссия СУНЦ НГУ – формирование выпускника «нового типа», способного в изменившихся социокультурных условиях не только копировать и тиражировать полученную информацию, но и продуцировать новое знание.

СУНЦ НГУ создан в 1963 году Постановлением Совета Министров СССР № 605 от 23.08.1963 в виде специализированной школы-интерната физико-математического и химико-биологического профилей при Новосибирском государственном университете³⁸¹. Благодаря этому Постановлению такие школы

³⁸⁰ Принципы М. А. Лаврентьева по организации науки и образования и их реализация в Сибири. URL: <http://www.sbras.nsc.ru/HBC/2000/n47/f4.html> (дата обращения: 20.08.2010).

³⁸¹ См.: Специализированное обучение: опыт 40 лет деятельности / А. А. Никитин, И. В. Силантьев, С. С. Гончаров, Н. С. Диканский, В. Д. Мазуров, Е. И. Биченков, Г. М. Дымшиц, В. М. Копытов, Н. И. Яворский, А. С. Марковичев, А. А. Москвитин, С. Г. Барам, В. А.

созданы в Москве, Ленинграде и Киеве. Целями создания физико-математических школ выступали выявление детей, проявивших склонности и способности к изучению математики, физики, химии и биологии, и создание условий для развития творческих способностей школьников, их самостоятельности, интереса к научной деятельности.

В 1988 году Постановлением Совета Министров СССР № 1241 от 21.10.1988 специализированные физико-математические школы в Москве и Новосибирске преобразованы в структурные подразделения МГУ и НГУ соответственно и переведены в систему высшего профессионального образования. В СУНЦ НГУ – более 550 обучающихся из 60 регионов России и Казахстана, проживающих в условиях интерната. Учащиеся проходят обучение у высококвалифицированных преподавателей, при этом соотношение 1 ставка ППС на 4 обучающихся определено постановлениями Правительства 1963 и 1988 годов. В числе – ППС 2 академика РАН, 2 члена-корреспондента РАН, 1 академик РАО, 28 докторов наук, 115 кандидатов наук, 27 профессоров и 27 доцентов³⁸². Более 80 % преподавателей являются действующими учеными Сибирского отделения РАН, совмещающими научную работу с преподавательской деятельностью в Новосибирском государственном университете³⁸³. Работой СУНЦ НГУ руководит Ученый совет.

В настоящее время СУНЦ НГУ является специализированным центром по обучению школьников естественно-научным дисциплинам (математика, физика, химия, биология). Основным структурным элементом учебного процесса по предметам является кафедра СУНЦ НГУ. Деятельность кафедр направляется и контролируется Ученым советом СУНЦ НГУ. Реализация решений Ученого совета СУНЦ НГУ проводится дирекцией СУНЦ НГУ, учебным отделом СУНЦ,

Миндолин, О. В. Саблина, Ю. В. Михеев, М. А. Суменкова, В. В. Петров. Новосибирск: Новосибирский гос. ун-т, 2004. 264 с.

³⁸² Физико-математическая школа НГУ. URL: <https://education.nsu.ru/fismatschool/> (дата обращения: 18.08.2020).

³⁸³ Материалы к отчету ректора о деятельности НГУ в 2020 году. Новосибирск: Издательско-полиграфический центр Новосибирского гос. ун-та, 2021. 386 с.

кафедрами. Подготовка школьников ведется в соответствии с учебными планами, утверждаемыми Ученым советом СУНЦ НГУ. Учебный процесс в СУНЦ НГУ построен с максимально возможным приближением к университетской модели обучения и предполагает систему лекционных курсов и практических занятий по этим курсам, систему специальных курсов и семинаров, широкое использование специальных заданий повышенной трудности по изучаемым темам, приобретение опыта экспериментальной работы на практикумах и исследовательских навыков³⁸⁴. Все курсы являются авторскими и читаются ведущими учеными Новосибирского научного центра и профессурой НГУ. В процессе обучения используется также учебная база Новосибирского государственного университета и лабораторно-инструментальная база научно-исследовательских институтов Российской академии наук, которые находятся в пределах шаговой доступности от СУНЦ НГУ.

СУНЦ НГУ стал признанным экспериментальным центром по созданию широкого спектра учебных программ и стандартов, интерактивных средств обучения, многоуровневых учебников. Накопленный ценный учебный и методический материал опубликован более чем в 50 трехуровневых учебниках и значительном количестве учебных пособий³⁸⁵. Серии учебников по математике отмечены премиями Президента РФ и Правительства России. Сборники задач по физике переведены на несколько языков и используются в учебном процессе других стран. Учебники по биологии издаются издательством «Просвещение» и используются во всей России.

Поиск и отбор талантливых и одаренных детей ведется с 1962 года при помощи специальной системы, которую разработал основатель физматшколы

³⁸⁴ Специализированное обучение: опыт 40 лет деятельности / А. А. Никитин, И. В. Силантьев, С. С. Гончаров, Н. С. Диканский, В. Д. Мазуров, Е. И. Биченков, Г. М. Дымшиц, В. М. Копытов, Н. И. Яворский, А. С. Марковичев, А. А. Москвитин, С. Г. Барам, В. А. Миндолин, О. В. Саблина, Ю. В. Михеев, М. А. Суменкова, В. В. Петров. Новосибирск: Новосибирский гос. ун-т, 2004. 264 с.

³⁸⁵ Физико-математическая школа НГУ. URL: <https://education.nsu.ru/fismatschool/> (дата обращения: 18.08.2020).

академик М. А. Лаврентьев вместе со своими соратниками³⁸⁶. Эта система включает Всесибирскую открытую олимпиаду школьников, проводимую НГУ, СО РАН и Правительством НСО³⁸⁷, заочную физико-математическую и химико-биологическую школы, школьную секцию Международной студенческой научной конференции НГУ, турниры юных физиков, химиков и биологов, летние физико-математические школы и другие мероприятия.

Прием учащихся в СУНЦ производится по результатам обучения в Летней физико-математической и химико-биологической школе, в которой ежегодно обучается более 700 детей из различных регионов России и ближнего зарубежья. За период с 1963 года СУНЦ НГУ закончили более 18 тыс. учащихся, все они продолжили образование в вузах, причем свыше 70 % из них обучалось в НГУ. Среди выпускников – более 4 тыс. кандидатов наук (каждый четвертый выпускник), более 500 докторов наук, члены РАН, РАО и других академий³⁸⁸.

Самостоятельная работа школьников организуется в рамках свободного времени в общежитиях, лабораториях, компьютерных классах, клубах и творческих кружках, работающих в СУНЦ НГУ. Учащиеся посещают спецкурсы и семинары, проводимые на факультетах НГУ и в академических институтах СО РАН. Школьники, проявляющие интерес к технике, занимаются в Клубе юных техников Академгородка. Обучение в СУНЦ НГУ способствует воспитанию гармонично развитой личности с глубокими знаниями и широкими культурными потребностями.

Создание физико-математических школ позволило начинать подготовку исследователей уже со школьной скамьи, развивать индивидуальный подход к

³⁸⁶ Физико-математическая школа НГУ. URL: <https://education.nsu.ru/fismatschool/> (дата обращения: 18.08.2020).

³⁸⁷ Всесибирская олимпиада школьников проводится по математике, физике, химии, биологии и информатике. Эта олимпиада находится в перечне олимпиад, позволяющих победителям поступать в ведущие университеты России вне конкурса.

³⁸⁸ Физико-математическая школа НГУ. URL: <https://education.nsu.ru/fismatschool/> (дата обращения: 18.08.2020).

обучению³⁸⁹ и дифференциацию в системе среднего образования. Успешная работа специализированных учебно-научных центров дала хорошую основу для организации и развития профильного обучения в России, создания и эффективной деятельности в области естественно-научных дисциплин специализированных школ, лицеев и гимназий.

В составе СУНЦ НГУ более 50 лет работает Заочная школа, в которой ежегодно обучаются около 1 700 школьников из 40 регионов России, ближнего и дальнего зарубежья. Учителя из разных регионов объединены в систему «Коллективный ученик», включающую факультативные группы по различным предметам³⁹⁰. В процессе дистанционного обучения используются электронные образовательные ресурсы, разработанные в СУНЦ НГУ.

СУНЦ НГУ осуществляет плодотворное международное сотрудничество с учеными и преподавателями США, Великобритании, Германии, Турции, Южной Кореи и многих других стран. В настоящее время действует долгосрочное соглашение между СУНЦ НГУ и Korean Science Academy по реализации модели СУНЦ НГУ в Южной Корее. Аналогичный проект в 1992 году был реализован в Турции под патронажем председателя правительства Турции С. Демиреля. Более 10 лет продолжался совместный проект СУНЦ НГУ и Philips Academy³⁹¹ (США) по обмену учениками и преподавателями. Учащиеся и выпускники СУНЦ НГУ регулярно участвуют в международных научных конференциях и олимпиадах в г. Пусан (Южная Корея), г. Лакнау (Индия) (по математике, биологии, экологии). Поддерживаются тесные связи с ближним зарубежьем. В Казахстане ежегодно проводятся две выездные летние школы и курсы повышения квалификации казахских учителей.

³⁸⁹ Биченков Е. И. Принципы обучения физике в новосибирской физико-математической школе // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Педагогика. 2000. Т. 1, вып. 1. С. 12.

³⁹⁰ Физико-математическая школа НГУ. URL: <https://education.nsu.ru/fismatschool/> (дата обращения: 18.08.2020).

³⁹¹ Philips Academy заканчивали 6 президентов США, в том числе президент Буш-старший.

Для распространения опыта СУНЦ НГУ и усиления подготовки по естественно-научным дисциплинам в 2010 году распоряжением губернатора Новосибирской области созданы специализированные классы для работы с одаренными детьми по математике, физике, химии и биологии, получившие серьезное дополнительное финансирование. Ежегодно проводится конкурс образовательных учреждений и отбор детей для обучения в этих классах по системе и программам, разработанным школами при участии СУНЦ НГУ. Методическое руководство и обучение преподавателей этих школ осуществляется сотрудниками СУНЦ НГУ. Системная работа на территории позволила значительно усилить позиции Новосибирской области при обучении детей с незаурядными способностями.

Аналогичная схема развития специализированного образования осуществляется СУНЦ МГУ, СУНЦ УрФУ и Академической гимназией СПбГУ.

Если соотнести траекторию развития специализированной довузовской подготовки, реализуемой на базе СУНЦ НГУ с мировыми трендами, то мы увидим, что за последние 50 лет в мировом сообществе произошли значительные изменения при подготовке одаренных детей. Вслед за СССР ведущие мировые державы обратили серьезное внимание на качество обучения детей, проявляющих незаурядные способности в области естественно-научных дисциплин. Многие страны широко использовали опыт создания физматшкол, опыт обучения в специализированных образовательных учреждениях. СУНЦ НГУ длительное время сотрудничает с ведущими образовательными учреждениями США, Великобритании, Южной Кореи, Турции и другими странами. В частности, в Южной Корее создана Korean Science Academy по принципам, которые были положены в основу создания физико-математических школ и специализированных учебных центров. Не так давно она стала структурным подразделением ведущего южнокорейского университета KAIST, так же как СУНЦ НГУ и СУНЦ МГУ. Надо сказать, что, по данным ЮНЕСКО, система

образования в Южной Корее является одной из самых передовых в мире³⁹². В настоящее время в Корее проводится активный рекрутинг из-за рубежа не только преподавателей, но и студентов. Обучение ведется на английском языке с целью интернационализации, которая позволяет выпускникам иметь возможность поступления в ведущие вузы мира. Имеется согласованная с рядом университетов Северной Америки и Европы система зачетных единиц для того, чтобы лучшие выпускники могли поступать не только на первый курс обозначенных университетов. При этом курсы, читаемые в KSA, засчитываются университетами, что служит основой ускоренной программы обучения таких студентов.

Представляет большой интерес опыт Китая и Сингапура, имеющих выдающиеся достижения на международных олимпиадах. В этих странах также ведется обучение специально отобранной талантливой молодежи в специализированных образовательных учреждениях по особым программам³⁹³. Сингапур пытается воспитать «лучшую нацию на свете», сделав теорию воспроизводства интеллектуальной элиты национальной идеей, где в качестве главного национального богатства выступают интеллект и творческие способности.

В США, начиная со второй половины 1960-х годов, функционирует сложная система выявления и развития одаренных детей, охватывающая все уровни образования, начиная с начальной школы³⁹⁴, при этом по всей стране практикуется мониторинг развития способностей учащихся. В настоящее время активно внедряется подход STEM-education, который направлен на усиление

³⁹² Баранов А. В., Тагаев А. В., Котлярова О. В. Система открытого образования в Республике Корея: перспективы внедрения // Среднерусский вестник общественных наук. Серия: социология. 2017. Т. 12, № 6. С. 40–55.

³⁹³ Василенко И. А. Сингапур: свет и тени азиатской «кремниевой долины». URL: http://www.perspektivy.info/oykumena/azia/singapur_svet_i_teni_aziatskoj_kremnijevoj_doliny_2018-03-26.htm (дата обращения: 12.05.2019).

³⁹⁴ Тартарашвили Т. А. США. Инструменты регулирования качества образования. М.: Новые печатные технологии, 2015. С. 193.

естественно-научного образования. Можно выделить следующие характерные особенности системы работы с одаренными детьми в США.

1. *Участие родителей*, которые активно сотрудничают с наставниками, преподавателями и администрациями организаций начального и среднего образования.

2. *Интеграция среднего и высшего образования*. В вузах США используется образовательная программа «ранний колледж», предполагающая зачисление кредитов по дисциплинам, изученным дополнительно в старших классах общеобразовательной школы. Учащимся старших классов общих школ доступны также независимое тестирование и зачисление дисциплин в университетскую программу при самостоятельном изучении соответствующих курсов. Кроме того, проводятся различные сезонные школы для старшеклассников, в которых преподаватели университетов ведут обучение по вузовским программам.

3. *Финансовая поддержка педагогов*, которая позволяет преподавателям, работающим с одаренными детьми, получать повышенную заработную плату.

4. *Индивидуальный учебный план*, при реализации которого в специализированных школах по работе с одаренными детьми тьюторы и психологи помогают обучающимся выбирать дополнительные предметы и курсы в соответствии с их познавательными интересами и талантами уже на ступени начального образования. Ежегодный мониторинг развития способностей помогает корректировать индивидуальный образовательный маршрут школьников.

5. *Научно-исследовательская работа*, которая предусматривает проведение научных исследований, сотрудничество со специалистами из университетов и предприятий.

6. *Большое значение ассоциаций в системе работы с одаренными детьми*, таких как Национальная ассоциация для одаренных детей (8 тыс. членов, обеспечивает работу более чем с 3 млн одаренных детей), Американская ассоциация одаренных детей и др. Основные направления деятельности ассоциаций включают разработку образовательных стандартов и программ для

одаренных детей, финансовую помощь в обучении одаренных детей из малоимущих семей, обеспечение профессионального развития педагогов, поддержку исследований и методических разработок в области образования одаренных детей. Как известно, США постоянно находятся среди лидеров на международных олимпиадах, хотя первую позицию, по общему мнению, сегодня уверенно занимает Китай. К сожалению, современная система специализированного образования Китая мало известна широкой общественности, поскольку государственная политика Китая в этом вопросе не придерживается принципов открытости.

Обращаясь к японскому опыту формирования кадрового потенциала, необходимо отметить, что в рамках государственной политики в области образования специализированное обучение проходит в формате университетского учебного процесса³⁹⁵.

В Германии и Великобритании имеется ряд рейтинговых школ, поддерживающих традиционные подходы в образовании и исследовательскую деятельность. Особые подходы развиваются в частных школах: уровень заработной платы, значительно превышающий среднюю величину по экономике, обеспечивает конкурс учителей более 100 человек на место, позволяя производить качественный отбор и преподавательского состава. В 1988 году в Германии разработана летняя программа «Немецкая школьная академия» (Deutsche Schüler Akademie), которая дает возможность для одаренных учащихся 16–19 лет заполнить критический период между старшими классами и университетом учебными курсами высокого уровня. В течение нескольких лет после открытия Академия превратилась в уникальную по своему уровню и притягательности программу для одаренной молодежи, которая отбирается на основе рекомендаций учителей своих школ с учетом достижений в различных конкурсах и олимпиадах по предметам. Главной целью Академии является

³⁹⁵ Молодякова Э. В. Школьное образование в Японии. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/shkolnoe-obrazovanie-v-ypanii> (дата обращения: 24.07.2018).

создание под руководством экспертов атмосферы интеллектуального и социального вызова для наилучшего развития способностей детей и их общения со сверстницами и сверстниками с таким же высоким потенциалом и мотивацией³⁹⁶.

В Израиле также существует эффективная система обучения одаренных детей, но она является государственным секретом.

Резюмируя кратко, отметим, что в свое время система специализированных школ-интернатов физико-математического и химико-биологического профиля в СССР была, по-видимому, одной из самых первых и эффективных систем работы с одаренными детьми в области естественно-научных дисциплин³⁹⁷. Напомним, что миссия СУНЦ НГУ – формирование выпускника «нового типа», способного в изменившихся социокультурных условиях не только копировать и тиражировать полученную информацию, но и продуцировать новое знание. Для этого требуется отбор лучших учащихся для обучения в СУНЦ через систему заочных, летних, зимних школ; через олимпиады, турниры и т. д. с целью организации для них поддержки в обучении, предоставления возможности взаимодействия с выдающимися преподавателями, что позволит, в свою очередь, отобрать лучших из лучших, которые смогут продолжить обучение в исследовательских университетах, ориентированных на подготовку научных кадров.

Поскольку в российской модели развития науки и образования исторически сложился такой подход, когда научными исследованиями занимались институты специально созданной для этого Академии наук, в то время как образовательная функция возлагалась преимущественно на университеты, то развитие СУНЦ немислимо без интеграции в университетскую структуру и наличия собственных тесных связей с академическими организациями. Соответственно, структура

³⁹⁶ Попова Л. В. Образовательные программы для одаренных детей в странах Европы // Психологическая наука и образование. 2009. Т. 14, № 4. С. 108.

³⁹⁷ Специализированное обучение: опыт 40 лет деятельности / А. А. Никитин, И. В. Силантьев, С. С. Гончаров, Н. С. Диканский, В. Д. Мазуров, Е. И. Биченков, Г. М. Дымшиц, В. М. Копытов, Н. И. Яворский, А. С. Марковичев, А. А. Москвитин, С. Г. Барам, В. А. Миндолин, О. В. Саблина, Ю. В. Михеев, М. А. Суменкова, В. В. Петров. Новосибирск: Новосибирский гос. ун-т, 2004. 264 с.

довузовской подготовки должна выстраиваться по университетским принципам, только на другом уровне, представляя собой «структуру второго порядка».

Если взять за основу модель университета мирового класса Дж. Салми, совмещенную с «Треугольником Лаврентьева» (см. Рисунок 6) и соотнести ее с требованиями, предъявляемыми к подготовке абитуриента университета нового поколения, то мы получим следующую модель, применительно к НГУ (Рисунок 11).

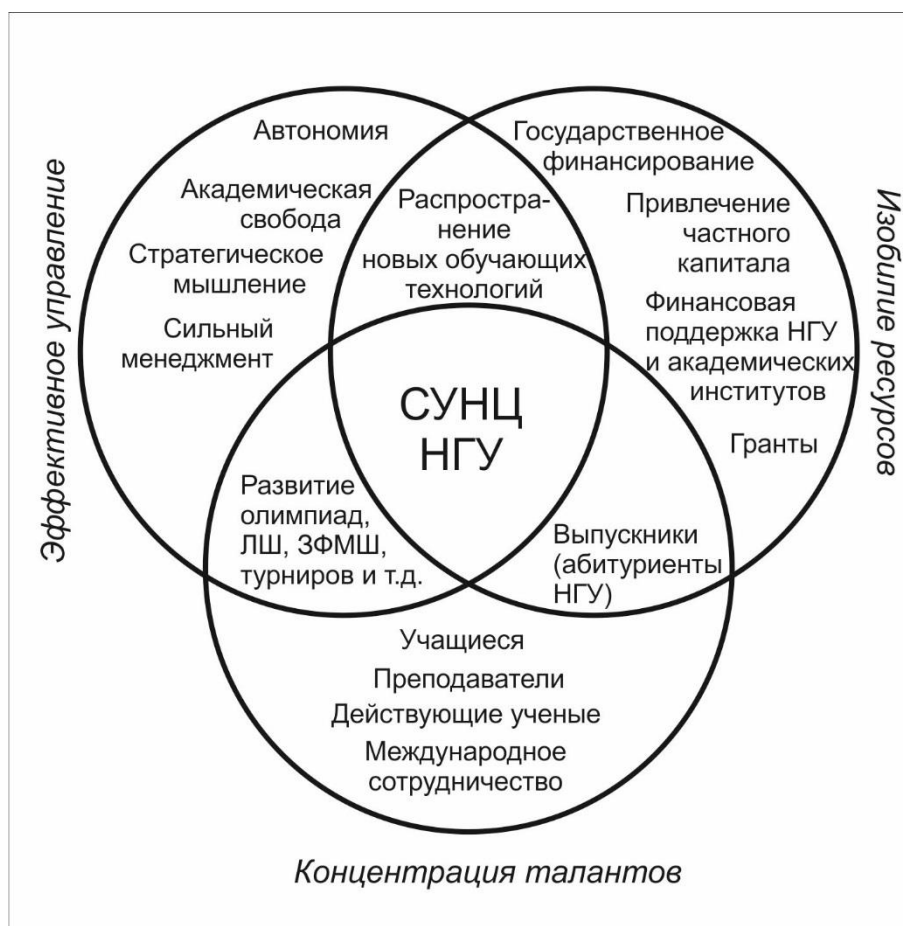


Рис. 11. Модель подготовки абитуриента в университетской системе

Мы можем выделить следующие основные принципы организации довузовской подготовки в рамках университетской системы. Во-первых, *наличие критической массы лучших учащихся и выдающихся преподавателей*: привлечение талантливых учащихся через систему летних / зимних / заочных школ, турниров и олимпиад, кроме того, привлечение талантливых преподавателей через систему финансовой и организационной поддержки; вовлечение учащихся СУНЦ в реальные фундаментальные и прикладные исследования, которые проводятся на площадках академических институтов действующими учеными. Многоступенчатая система отбора лучших школьников и конкурсный отбор преподавателей и исследователей позволят сконцентрировать таланты, которые будут требовать дальнейшей особой поддержки. СУНЦ по определению открыт для всех и обеспечивает высокий уровень подготовки, исследований и т. д. Однако те, кто уже зарекомендовал себя достижениями в учебе, преподавании, научных исследованиях, должны находиться на «особом положении». Таким образом, формируется высокий общий уровень именно для того, чтобы выделить лучших, а затем поддержать лучших из лучших и получить новые результаты. Во-вторых, *высокая степень обеспеченности ресурсами*, поскольку содержание современного комплекса, в котором проводятся интенсивные учебные занятия и научные исследования, требует серьезных затрат. Для этого необходима диверсификация финансовой базы – не только привлечение целевых бюджетных средств, но и поддержка в форме грантов, субсидий со стороны университета, академических институтов, различных фондов и т. д.). В-третьих, *эффективное управление и совершенствование организационной культуры*, которое предполагает высокую степень автономности СУНЦ. Сейчас проблема построения эффективной системы управления стоит как никогда остро. Наличие сильной команды менеджеров вместе с формированием гибкой административной структуры университета позволяет адекватно выстроить отношения между СУНЦ, университетом, академическими институтами и технопарковыми структурами.

В настоящее время такая система в том или ином виде существует во многих странах, но поскольку формирование интеллектуального потенциала относится к наиболее важным стратегическим ресурсам, составляющим основу национальной безопасности, ряд стран закрывают эту деятельность от внешнего наблюдателя.

Подведем некоторые итоги. Создание профильных специализированных школ послужило стимулом к формированию мирового тренда обучения одаренных детей в области естественно-научных дисциплин. Однако сегодня в связи с переходом к рыночной экономике и построением общества потребления происходит снижение мотивации молодежи к научным исследованиям и техническому творчеству. Эта тенденция носит общемировой характер и является вызовом для всех развитых стран. Для противостояния обозначенной негативной тенденции в ведущих странах мира появляются программы, стимулирующие молодых людей заниматься математикой и прикладными разработками, такие как уже упоминавшаяся выше программа STEM-education, в которую США вкладывают значительные ресурсы. В Великобритании относительно недавно было принято решение создать школы, подобные СУНЦ МГУ³⁹⁸.

Возвращаясь к опыту СУНЦ НГУ, отметим, что многие необходимые компоненты будущего развития, совпадающие с основными мировыми трендами подготовки высокомотивированных выпускников специализированных школ – абитуриентов университетов – уже успешно апробированы. Соответственно, если мы считаем, что кадровый потенциал университета определяется в том числе качеством абитуриентов, то модель университетской системы должна в обязательном порядке предусматривать вовлечение потенциального абитуриента в деятельность университета, что позволит проводить качественный отбор и подготовку перспективных выпускников средней школы для их дальнейшего обучения на следующей ступени образовательной программы.

³⁹⁸ Зарубежный физмат: в Великобритании открываются колмогоровские школы. URL: <https://www.ucheba.ru/article/2430?> (дата обращения: 15.06.2020).

Отличительной чертой системы может стать, во-первых, возможность быстрого социального и образовательного лифта обучающихся, проявляющих незаурядные способности. Эта система «ускорения» в ряде развитых стран имеется и хорошо работает, особенно если учесть весьма продолжительный срок всего цикла обучения, включающего также университет и аспирантуру. Во-вторых, в качестве не менее важного элемента может выступить интернационализация образования потенциальных абитуриентов, включающая обучение на английском языке и наличие иностранных студентов и преподавателей. Если окажется возможным реализовать такой подход к подготовке талантливых абитуриентов на базе среднего образования, то это будет способствовать органичному переходу выпускника средней школы на следующий уровень образования в рамках университетской системы.

Напомним, что основными отличительными качествами университетов, которые могут находиться в составе системы, являются вовлеченность в научную деятельность и производство фундаментального знания, что возможно только при наличии талантливых студентов и преподавателей, избытке материальных и нематериальных ресурсов, а также создании прозрачной, эффективной и гибкой системы управления. При этом, несмотря на то, что у подавляющего числа университетов из первой сотни основными факультетами являются факультеты технологического направления (даже у традиционно гуманитарного университета Гарварда ведущим является Harvard School of Engineering & Applied Sciences), следует отметить смещение вектора научно-технического прогресса в настоящее время в область наук о жизни, включая технологии управления информацией и обществом.

Нам представляется, что даже частичная реализация обозначенных принципов многоуровневого подхода к подготовке абитуриентов, реализуемого на базе университетов, выступающих в качестве участников университетских систем, а также использование богатого исторически сформировавшегося потенциала отечественного образования сможет способствовать подготовке

высококвалифицированного выпускника «нового типа», отвечающего требованиям не только каких-либо разработанных стандартов, но и формирующегося общества XXI века.

Следующим этапом формирования кадрового потенциала в рамках университетской системы выступает этап преобразования заранее отобранного сильного и талантливой абитуриента в выпускника университета. Мы сфокусируемся на этом процессе и сделаем попытку выявить факторы, непосредственно оказывающие влияние на развитие студенческого сообщества. Образовательный запрос к университету формируется тремя акторами образовательного процесса: государством, обществом и студенчеством. Если взаимодействие «университет – государство» и «университет – общество» достаточно подробно разбирается отечественными и зарубежными исследователями, то запросам студенчества как одного из акторов образовательного процесса в рамках модели университета «нового поколения» уделяется, на наш взгляд, недостаточно внимания.

Для того чтобы раскрыть сущность требований, предъявляемых студенчеством к университетскому образованию, мы обратимся к историческому опыту европейских университетов и на их примере выведем основные принципы и закономерности влияния студенчества на процесс развития университета, которые необходимо учесть при разработке модели университетской системы.

В самом общем понимании студенчество представляет собой особую форму структурированного бытия, характеризующегося особенными условиями труда, обязанностями и времяпровождением. Студенческое сообщество, как правило, состоит из молодежи, но очерчивание возрастных границ этой социальной группы очень размыто. Вернее было бы определить студенческое сообщество как социально-демографическую группу обучающихся в высшем учебном заведении с целью получения квалификации и формирования собственного будущего. По мнению ряда исследователей, в структуре общества студенчество по своему общественному положению зачастую занимает место рядом с интеллигенцией и

является ее резервом, предназначенным для занятия высококвалифицированным трудом в различных областях человеческой деятельности³⁹⁹.

Очевидным остается тот факт, что студенческое сообщество до сих пор представляет собой интеллектуальный и управленческий потенциал. При этом студенческое сообщество, будучи объектом социальной опеки, подобно детству, старости и инвалидности, склонно сохранять в себе революционную активность, направленную на политические, экономические, культурные и иные общественные преобразования, и влиять на процесс трансформации университета. Так, в качестве примера, демонстрирующего необходимость учитывать мнение студенческого сообщества, мы можем обратиться к ситуации, сложившейся во Франции и в Германии в конце 1960-х годов. В январе 1968 года во всех крупнейших вузах Германии прокатилась волна столкновений между учащимися и университетской администрацией. Студенты требовали реформирования программы обучения, устраивая акции протеста, разоблачая профессоров с нацистским прошлым, срывая заседания преподавательских советов. В течение нескольких месяцев демонстрации стали масштабнее и ожесточеннее, а уже в мае 1968 года У. Майнхоф в своей колонке левого политического журнала *Konkret* объявила о том, что пора переходить от акции протеста непосредственно к революционным действиям⁴⁰⁰.

Во Франции недовольство студентов вылилось в серию студенческих митингов, которые сопровождались требованиями смягчить дисциплинарный устав в студенческих городках, искоренить бесправие студентов перед административным аппаратом университета, выделить дополнительные финансовые средства, устранить как нехватку, так и перепроизводство кадров, ввести студенческое самоуправление⁴⁰¹. В целом сменить приоритеты высшего

³⁹⁹ Наумова Т. В. Научная интеллигенция в новой России. М.: Российская академия наук, Институт философии, 2008. С. 123.

⁴⁰⁰ История студенческих протестов. 1968 г. в Европе. Хроника событий. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/istoriya-studencheskih-protestov-1968-g-v-evrope-hronika-sobytiy> (дата обращения: 05.01.2018).

⁴⁰¹ Там же.

образования, убрав несоответствующие современному этапу развития общества учебные программы. После студенческих революций и других волнений многие европейские университеты диверсифицировали систему высшего образования и учредили «трехстороннюю систему управления», при которой ученые советы состояли на треть из профессоров, на треть из представителей администрации и на треть из студентов.

В обоих случаях причиной студенческих волнений стала закрытость университетов от актуальных проблем современности и, как следствие, нарастание дисгармонии между университетом и обществом. Посредством не только мирных способов воздействия на университетскую администрацию, но и использования радикальных, в том числе экстремистских методов, студенчество добилось порядка установления двух важнейших принципов, касающихся системы образования XX века: демократической системы управления университетом и равного доступа к высшему образованию. В установившихся на время волнений моделях студенты действительно могли влиять на содержание учебных программ. Такая система надолго не прижилась, и сейчас студенческое самоуправление имеет более сдержанные формы. Однако, как мы уже отмечали, если у студентов нет реального голоса и возможности высказаться, то смешанная – наиболее продуктивная – система управления университетом не работает в полную силу.

Очевидно, что студенческие волнения в данном историческом контексте в большей степени были следствием недовольства внешней и внутренней политикой государства⁴⁰². Борьба за защиту окружающей среды и права человека; выступления против военного вторжения во Вьетнам и расизма; массовая поддержка идей феминизма и сексуальной революции; непопулярность господствующей элиты и как следствие, растущее количество новых представлений о том, как должно быть устроено общество и государство, а также

⁴⁰² Kidley M., Rao G., Schilbach F., Patel V. Poverty, depression, and anxiety. Causal evidence and mechanisms // Science. 2020. Vol. 370 (6522). P. 0214.

структура взаимоотношений между ними (появление «новых левых»); присоединение к протестующей студенческой молодежи простых рабочих, работников умственного труда, артистов, писателей – все это факторы, повлиявшие на бурное развитие протестного движения в странах Западной Европы в конце 1960-х годов⁴⁰³.

Тем не менее одной из первопричин студенческого радикализма стала неудовлетворенность организацией процесса обучения в университете того времени, которая частично обусловлена недовольством общественно-политической системой и провоцировала на дальнейшее стремление к радикальным и революционным преобразованиям. Так, ряд исследователей относит описанные выше студенческие волнения к экстремистским: во время майских событий в Париже во главе колонны численностью 20 тыс. человек несли плакат с надписью «Мы – маленькая кучка экстремистов» (именно так власти накануне назвали участников студенческих волнений). Действительно, можно отметить, что определенные организации, возникшие вследствие студенческих движений (напр., РАФ – 1968 г.)⁴⁰⁴ в полной мере могут называться экстремистскими и террористическими, так как они использовали деструктивные методы достижения своих целей. Однако в целом корректнее называть феномен студенческого движения «радикальным», несущим в себе идейный созидательный момент. Так, в ситуации с Германией и Францией 1970-х годов пример созидательного момента – это функционирование демократической системы управления в университете.

Если студенческое недовольство и протесты конца 1960-х годов были следствием множества факторов, важнейшими из которых выступили, в первую очередь, неудовлетворенность социальной политикой, а также напряженной обстановкой на международной арене, то на сегодняшний день одной из

⁴⁰³ История студенческих протестов. 1968 г. в Европе. Хроника событий. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/istoriya-studencheskih-protestov-1968-g-v-evrope-hronika-sobytiy> (дата обращения: 05.01.2018).

⁴⁰⁴ Там же.

основных проблем современного студенчества становится глобальная монетизация знаний. Меркантилизм всех сфер жизни современного общества переводит образование, в том числе высшее, на аналогичный язык, а традиционная профессорская и исследовательская культура дополняется культурой корпоративной. Ее основное предназначение – сформировать ответ университета на прагматизм в сложившейся исторической ситуации. Дискурс о высшем образовании все чаще использует слова «коммерция», «товарно-стоимостные отношения», «образовательная услуга», «академический капитализм» и т. д. По мнению ряда исследователей, коммерциализация вносит существенное противоречие в классическую культурную базу университета, традиционно ориентированную на воспроизводство фундаментального знания и служение высоким идеалам⁴⁰⁵. Современный студент, который поступил в высшее учебное заведение и при этом ежегодно платит за свое обучение, неизбежно захочет знать, как он в последующем сможет и сможет ли вообще продать себя на рынке труда по максимальной цене.

⁴⁰⁵ См., напр.: Аблажей А. М. Тенденции взаимодействия академической науки и высшего образования в современных условиях // Социология науки и технологий. 2015. Т. 6, № 3. С. 29–37; Виссема, Й. Университет третьего поколения. М.: Олимп-Бизнес, 2016. 480 с.; Головкин Н. В. Предпринимательский университет и функционализм А. Стинчкомба // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Философия. 2014. Т. 12, вып. 3. С. 53–61; Головкин Н. В., Дегтярева В. В., Мадюкова С. А. Предпринимательский университет и теория Тройной спирали // Высшее образование в России. 2014. № 8-9. С. 45–53; Головкин Н. В., Зиневич О. В., Рузанкина Е. А. «Третья миссия» университета и проект общественного понимания науки: Доклад Бодмера // Философия образования. 2014. № 6. С. 77–93; Головкин Н. В., Зиневич О. В., Рузанкина Е. А. Университет третьего поколения: Б. Кларк и Й. Уиссема // Высшее образование в России. 2016. № 8-9. С. 40–47; Игнатова Н. В., Никитин А. П. Образование как предмет потребления // Идеи и идеалы. 2014. Т. 2, № 1 (19). С. 81–88; Avery C., Dynarski S., Turner S. Low income students Pose ground // Science. Science. 2020. Vol. 370 (6521). P. 1141; Clark B. Sustaining Change in Universities: Continuities in Case Studies and Concepts. N. Y.: Open University Press, 2004. 210 p.; Etzkowitz H., Leydesdorff L. Universities and the Global Knowledge Economy: A Triple Helix of University-Industry-Government Relations. London: Continuum, 1997. 184 p.; Maclure S. Education Re-formed. London, 1988. 218 p.; Nalivayko N. V., Begalinova K. K., Kosenko T. S. Uncertainty Principle in Education as a Socio-philosophical Problem // Contingency in The Education, Art and Sport. Prague, 2017. P. 83–89; Petrova G., Gural S., Brylina I., Kornienko Al., Kornienko An., Nikitina U., Kachalov N. Humanitarian Meaning of University Professional Education // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 206. P. 455–458; Petrova G., Smokotin V., Brylina I., Kornienko Al., Kornienko An., Nikitina Y. N. A Comparative Analysis of Classical and Postmodern Views on the Idea of a University // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 206. P. 469–473.

Очевидно, что сложившаяся в современной академической среде ситуация следует по пути установления «студентоцентричной» модели функционирования университета. Иными словами, доминирование культуры рыночных отношений в области высшего образования, при которых университет выступает в качестве продавца, а абитуриент – в качестве покупателя, приводит к превращению образования в услугу. При этом лейтмотивом современного университета зачастую становятся уже не столько фундаментальные исследования и трансфер технологий, а необходимость «работы на заказ» в рамках выполнения «образовательных услуг» для студенчества.

К устоявшимся проблемам (недовольство социальной политикой, условиями функционирования университета и т. д.), порождающим студенческие протесты и волнения, добавляется еще один фактор, который может стать доминирующим. Современный студент, вкладывающий деньги в свое образование на протяжении 4–6 лет, ожидаемо предъявляет бóльшие требования к университету⁴⁰⁶. Именно для этого при коммерциализации образования требуются не только платежеспособные потребители услуг, но и, в первую очередь, вовлеченность университета в бизнес-сообщество⁴⁰⁷. Ситуация, при которой надежда студента на получение высокооплачиваемой работы сразу после окончания университета не оправдывается, может спровоцировать очередную волну студенческих недовольств. В свою очередь, такая прагматичность современного студенческого сообщества рискует превратить альма-матер в узкопрофильный институт подготовки кадров, что противоречит пониманию университета как места, дающего *универсальное* образование и выпускающего широко подготовленных специалистов, что в конечном итоге может привести к потере ядра университетского образования.

⁴⁰⁶ Копцева Н. П. Мировоззренческий статус студенческой молодежи: анализ ценностных установок студентов университетов Сибирского федерального округа // *Science for Education Today*. 2020. Т. 10, № 6. С. 108.

⁴⁰⁷ Ицковиц Г. Тройная спираль. Университеты – предприятия – государство. Инновации в действии. Томск: Изд-во Томского гос. ун-та систем управления и радиоэлектроники, 2010. С. 165.

Очевидно, что студенческие волнения оказывают определенное воздействие, в первую очередь, на деятельность и функционирование университета (университетской системы), а уже после этого влияние радикально настроенных студенческих масс может распространяться на внутреннюю политику государства и другие сферы жизни, дестабилизируя социум.

Как мы показали ранее, на сегодняшний день, основным вектором развития мировых, в том числе российских, университетов становится формирование предпринимательской модели (модели «университете 3.0», «нового поколения» и т. д.), которая, в свою очередь, имеет ряд отличительных черт. Отметим, что важным маркером того, что отдельно взятый университет стоит на пути превращения в университет нового поколения, является разработка и коммерциализация ноу-хау. Здесь студенчество должно выступать в качестве силы, движущей инновационные процессы и разработки и выполняющей такие задачи, которые в будущем приведут к созданию продукта, за счет чего можно получить прибыль в бизнес-индустрии⁴⁰⁸. При этом, очевидно, что если студенческое сообщество не удовлетворено социальными, материальными или образовательными условиями, которые устанавливает университет, то о формировании студента и выпускника как потенциального разработчика инноваций говорить не имеет смысла. Ситуация складывается таким образом, что в зарубежных работах, посвященных концепциям и моделям университетского образования XXI века, о запросах студенческого сообщества говорится лишь частично, тогда как студенчество является одним из основных акторов развития университета любой исторической формации, в том числе университета нового поколения.

Краткий исторический экскурс позволил нам показать, что представляет собой «студенческое сообщество» и какими способами студенчество оказывало

⁴⁰⁸ Йохан Виссема: цель университета – научить студента решать проблемы. URL: <http://www.tsu.ru/news/yokhan-vissema-tsel-universiteta-nauchit-studenta/> (дата обращения: 23.03.2019); Clark B. R. *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. N. Y.: Pergamon Press, 1998. 163 p.

влияние на образовательный процесс в истории европейских университетов, и продемонстрировать, что в случае недовольства оно готово использовать радикальные методы воздействия на установленную политику. Помимо этого, мы обозначили вектор движения современного образовательного процесса, который, вследствие глобальной коммерциализации образования, может сместиться в сторону «студентоцентризма», видоизменив требования, предъявляемые современным студенчеством к высшему образованию. Мы считаем необходимым еще раз обратить внимание на тот факт, что в предлагаемых моделях и концепциях университета нового поколения, появление которых стало ответом на глобальные вызовы современного мира, не в полной мере учитывается произошедшая смена ценностных ориентиров и запросов непосредственно студенческого сообщества. Обратимся к примеру Новосибирского государственного университета, который, как мы показали в главе II, по ряду характеристик может частично вписываться в концепцию университета нового поколения (в тесном взаимодействии с исследовательскими институтами академии наук и производственным сектором), выступая при этом в качестве равноправного участника университетской системы. Именно поэтому с точки зрения формирования модели университетской системы результаты проведенного нами в 2018–2020 годах социологического исследования являются ценными и показательными⁴⁰⁹. В исследовании приняли участие 286 респондентов из Новосибирского государственного университета. При проведении опроса нам удалось сохранить процентное соотношение 50 /50 % между студентами, имеющими гуманитарную специализацию (философия, лингвистика, юриспруденция, экономика, социология, журналистика и др.), и студентами точных и естественно-научных специальностей (механико-математический факультет, факультет информационных технологий, факультет естественных наук, физический факультет). Почти 90 % опрошенных обучаются на бюджетной

⁴⁰⁹ Петров В. В., Филатова В. М. Формирование образовательного запроса: студенческий вектор // Вестник Хакасского государственного университета имени Н. Ф. Катанова. 2018. № 25. С. 113–116.

форме, при этом половина студентов проходит бакалаврскую ступень образования, – половина магистерскую. 51,3 % опрошенных не имеют постоянной работы.

При ответе на вопрос о преподавательской деятельности голоса разделились, : половина опрошенных ответили, что организация процесса обучения не зависит от возраста преподавателя (52,4 %), при этом вторая половина определила, что у преподавателей в возрасте (старше 65 лет) часто нет возможности активно работать с аудиторией и (или) они преподносят устаревший материал, в то время как у молодых преподавателей больше энергии и энтузиазма, поэтому материал воспринимается лучше (45,2 %). Большая часть респондентов отметила, что преподаватели объективно оценивают знания, при этом предъявляя четкие и разумные требования к студентам (61,5 %). Преимущественное количество участников опроса ответило, что преподаватели обладают развитыми академическими способностями, знают предмет не только в объеме учебного курса, а значительно шире и глубже. Студентами обозначено, что большая часть информации, получаемой в университете, интересна, актуальна, затрагивает основные проблемы современности и полезна в будущей профессиональной деятельности (59 %). При ответе на вопрос о преобладающем отношении преподавателей к студентам мнение было практически единогласным: 94,9 % студентов считают, что большинство преподавателей достаточно доброжелательны и эмоционально стабильны, уважительно относятся к студентам. Следовательно, деятельность преподавателей, их отношение к студентам и актуальность преподаваемой информации в целом находятся на достаточно высоком уровне.

В ходе проведенного исследования удалось выяснить, что примерно половину студентов не устраивает то, как составлено расписание на том или ином факультете (43,6 %). В частности, больше половины опрошенных отметили, что в расписании слишком много окон, а пар могло бы быть меньше. Определенная тенденция наблюдается в развитии элективных курсов: так, 59 % студентов НГУ

обозначили, что у них есть возможность выбора предметов для изучения, но на данный момент их очень мало, поэтому 57,7 % респондентов не устраивает соотношение обязательных предметов и предметов по выбору. Возвращаясь к разговору об университете третьего поколения, подчеркнем, что, по словам Й. Виссемы, «взаимодействие с промышленностью положительно влияет на процесс образования: студенты понимают, какие дисциплины им нужны для успешной работы, и в соответствии с этим выстраивают свое обучение. Профессор подчеркнул, что студенты должны сами нести ответственность за свое образование – иметь возможность выбирать те курсы, которые считают необходимыми»⁴¹⁰.

В то же время показательные результаты дали ответы на вопрос о реальной теоретической или практической значимости исследования в рамках подготовки дипломной работы / магистерской диссертации: только 45,6 % опрошенных ответили утвердительно. Если студент, обучаясь в университете, полагает, что его научная деятельность не имеет теоретической и практической значимости, то это означает, что в процессе обучения он не вовлекается в разработку технологий, которые по замыслу университета третьего поколения обязаны приносить прибыль.

Большинство опрошенных учащихся получают стипендию, размер которой составляет в среднем 3–4 тыс. рублей. 84,6 % респондентов ответили, что такая стипендия покрывает только часть базовых расходов студента, ее не хватает даже на самое необходимое. При ответе на вопрос «Каким должен быть размер ежемесячной стипендии для студентов, обучающихся на бюджетной основе?» предлагалось ввести свой вариант ответа, и здесь они были практически идентичными. Почти все опрошенные респонденты ответили, что стипендия должна быть не ниже прожиточного минимума, в лучшем случае около 10–15 тыс. рублей, это позволило бы современному студенту не просить денег у

⁴¹⁰ Йохан Виссема: цель университета – научить студента решать проблемы. URL: <http://www.tsu.ru/news/yokhan-vissema-tsel-universiteta-nauchit-studenta/> (дата обращения: 23.03.2019).

родителей и обеспечивать свои базовые расходы самостоятельно (еда, проезд и т. д.). При этом 48,7 % обучающихся получали дополнительную финансовую помощь от университета в виде материальной помощи, социальных выплат, грантов, государственных стипендий, однако такие выплаты носили разовый характер. Мы видим, что современный студент фактически находится на грани выживания, что обусловлено низкими стипендиями и отсутствием возможности совмещать учебу с работой ввиду негибкого расписания и отсутствия элективных курсов.

Далее следовал блок вопросов о будущей профессиональной деятельности, и именно он позволил выявить основные требования современного студенческого сообщества, предъявляемые к университетскому образованию. При ответе на вопрос о целесообразности наличия практики распределения после обучения голоса разделились поровну: так, 51,3 % ответили, что скорее отрицательно, чем положительно, а 48,7 %, что скорее положительно, чем отрицательно. При этом оптимальным сроком был выбран 1 год (76 %). Возможно, такая практика позволила бы сформировать представление о том, какие возможности предоставляет работа по полученной специальности.

87,2 % студентов ответили, что в университете проводятся мероприятия, направленные на взаимодействие с будущими работодателями. Тем не менее на вопрос о возможности реализовать себя на рынке труда после окончания учебы в университете ответы были существенно дифференцированными. Только 21,3 % опрошенных ответили, что уже работают по специальности, а 20,5 % уверены, что найдут работу по специальности сразу после выпуска. В то же время 35,9 % студентов не уверены, что найдут работу в своей специальности сразу после выпуска, а 20,5 % вообще не собираются работать по специальности. Отвечая на вопрос о будущей зарплате, 43,6 % трезво оценили свои шансы и выбрали вариант от 25 до 40 тыс. рублей, 20,5 % остановились на варианте от 40 до 60 тыс. рублей, 23,1 % планируют зарабатывать после выпуска больше 60 тыс. рублей.

Кроме всего вышеперечисленного, нами были использованы материалы опросов, проводимых Центром развития карьеры НГУ⁴¹¹, в ходе которых обработано более 6 тыс. анкет за период 2015–2021 годы, в том числе 1 040 анкет от выпускников Новосибирского государственного университета в 2018 году. 76,4 % выпускников имеют оплачиваемую занятость. В то же время только половина занятых сочли, что их основная работа полностью соответствует полученному в НГУ образованию. При этом почти треть молодых выпускников ответили, что их заработная плата по основному месту работы менее 20 тыс. руб. в месяц, 40 % получают в месяц от 20 до 40 тыс. рублей, что подтверждает общие предположения студентов НГУ о будущем доходе согласно нашему исследованию.

Примечательно, что на вопрос о наличии практики всего 41,5 % респондентов ответили, что у них имеется практика во время обучения. В это же время 56 % отметили, что они не чувствуют пользу от ее наличия, так как она не позволяет приобрести навыки, необходимые в будущей профессиональной деятельности. Фактически складывается такая ситуация: больше половины опрошенных студентов, у которых есть практика, считают ее бесполезной; у остальной части студентов нашего университета нет практики, соответственно, нет возможности использовать полученные знания, тем самым приобретая опыт работы в сфере своей специальности.

На основании вышеприведенных фактов можно сделать вывод о том, что в качестве аксиологических ориентиров современного студенчества выступают не только более приемлемые социальные условия, к которым относится, в первую очередь, получение достаточного количества финансов для удовлетворения

⁴¹¹ Мониторинг трудоустройства выпускников – 2018 // Новосибирский государственный университет [сайт]. URL: <https://www.nsu.ru/n/career/statistika/monitoring-trudoustroystva-vypusknikov-2018/> (дата обращения: 28.12.2019); Мониторинг трудоустройства выпускников – 2019 // Новосибирский государственный университет [сайт]. URL: <https://www.nsu.ru/n/career/statistika/monitoring-trudoustroystva-vypusknikov-2019/> (дата обращения: 24.03.2020); Мониторинг трудоустройства выпускников – 2020 // Новосибирский государственный университет [сайт]. URL: <https://www.nsu.ru/n/career/statistika/monitoring-trudoustroystva-vypusknikov-2019-2020/> (дата обращения: 29.10.2021).

базовых потребностей. основополагающим ценностным ориентиром становится желание определить свою будущую профессиональную занятость и обеспечить себе достойный уровень заработной платы.

Если университет, позиционирующий себя поставщиком инноваций и разработчиком прибыльных технологий за счет притока «свежей крови», не стремится предоставить студентам минимально комфортные условия существования в период обучения и не гарантирует возможности профессиональной карьеры в сфере полученной специальности, то говорить о том, что такой вуз вписывается в модель «университета нового поколения» не представляется возможным. Мы отметили, что Новосибирский государственный университет, с одной стороны, вовлечен в производство фундаментального знания, так как основная доля преподавателей согласно отчету ректора работают по совместительству в исследовательских институтах (штат ППС НГУ – 498 человек, тогда как доля по совместительству – 2 186 человек)⁴¹², но, с другой стороны, в производство знания вовлечен только профессорско-преподавательский состав, а не студенчество ввиду отсутствия практики как таковой.

Напомним, что в рамках концепции университета нового поколения вовлечение в исследовательскую деятельность основной массы студенчества является необходимым, поскольку во многом студенческое сообщество является движущей силой, позволяющей университету развивать, внедрять и продавать ноу-хау. Кроме того, наличие реальной научно-исследовательской практики позволяет студенту не только приобрести знания, которые действительно не только будут полезны в профессиональной деятельности, но и дадут возможность обеспечить достойный материальный уровень существования без отрыва от учебного процесса, что позволит частично сгладить социальную напряженность (Рисунок 12).

⁴¹² Материалы к отчету ректора о деятельности НГУ в 2018 году. Новосибирск: Издательско-полиграфический центр Новосибирского гос. ун-та, 2019. 394 с.

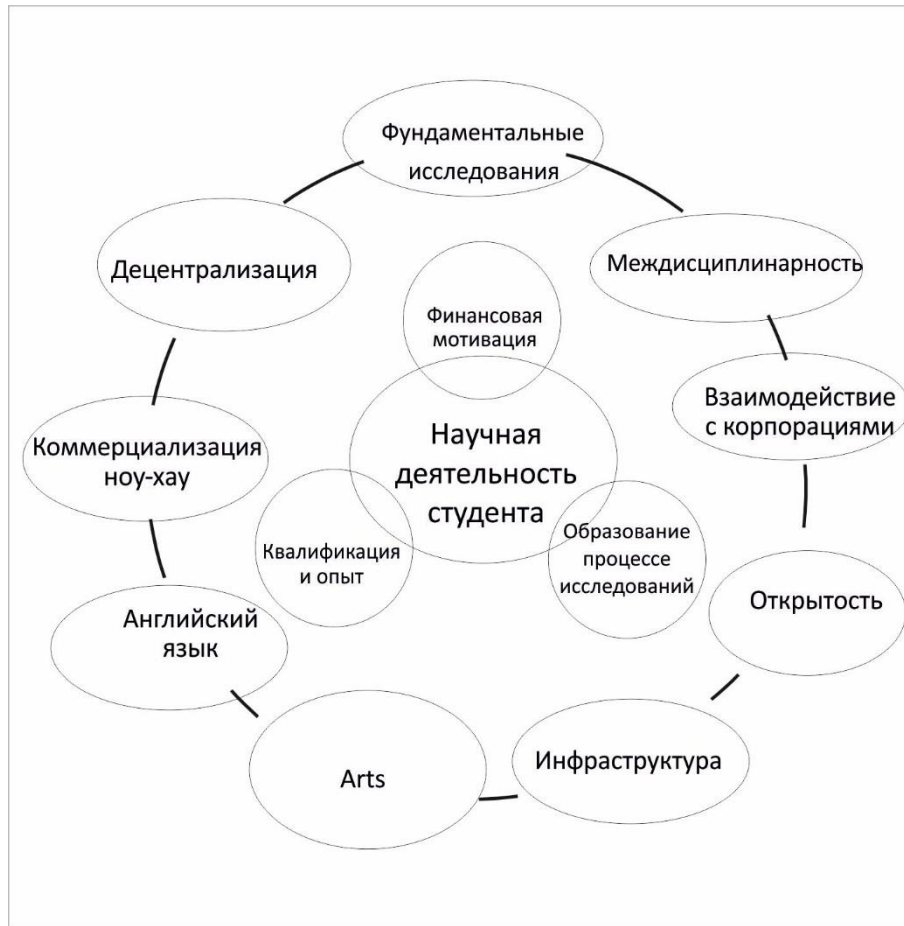


Рис. 12. Научно-исследовательская деятельность студенческого сообщества

Таким образом, для того, чтобы создать «концентрацию талантов» в университете, способном выступить в качестве равноправного партнера в университетской системе, необходимо удовлетворить практико-ориентированную потребность современного студенческого сообщества.

Следующим этапом «концентрации талантов» является переход от выпускника университета к молодому специалисту, вовлекаемому в научно-образовательную деятельность. Этот этап является, на наш взгляд, важным условием развития университетской системы, поскольку нацеленность на воспроизводство талантливых научно-исследовательских и преподавательских кадров, продолжающих свою активную деятельность «внутри» университета, формируя научно-образовательный потенциал региона, является важным конкурентным преимуществом, выступая в качестве стратегического ресурса. Как правило, под «научно-образовательным потенциалом» понимается развивающаяся система, представляющая собой совокупность ресурсов в сфере науки и образования, которыми располагают государство и частные компании для генерации и мультиплицирования новых знаний, создания технологических инноваций и формирования кадровой базы экономики региона⁴¹³. Реализация концепции регионализации развития научного и образовательного потенциала зависит не только от эффективности используемых методов и путей, но и от способности воспроизводства перспективных высокомотивированных молодежных научно-образовательных кадров.

В рамках реализации образовательной политики, о которой мы говорили во втором параграфе этой главы, предполагалось, что возникшая в настоящее время интенсивная цифровизация и развитие высоких технологий вовлекут в научно-образовательную деятельность значительное число выпускников отечественных университетов. Именно на это направлены различные разработанные и разрабатываемые проекты и для этого внедряются многочисленные программы

⁴¹³ Слепак К. Б. Научно-образовательный потенциал как фактор социально-экономического развития регионов России // Экономика и управление. 2015. № 9 (119). С. 42.

поддержки молодых специалистов. Однако, с другой стороны, серьезных качественных изменений на региональных рынках труда не происходит, о чем свидетельствуют многочисленные статистические отчеты⁴¹⁴. Для того чтобы разрабатываемая нами модель университетской системы смогла снять это противоречие, нам необходимо проследить динамику обновления кадрового потенциала региональных научно-образовательных систем и выявить факторы, влияющие на формирование приоритетов трудоустройства выпускников исследовательских университетов на региональном рынке труда.

Определяя роль, место и значимость научно-образовательного потенциала (выступающего в качестве ядра совокупного социального потенциала), мы обратились к наиболее знаковым работам зарубежных и отечественных исследователей (З. Баумана⁴¹⁵, Д. Белла⁴¹⁶, Э. Гидденса, К. Бердсола⁴¹⁷, П. Дракера⁴¹⁸, Е. Масуды⁴¹⁹, А. Тоффлера⁴²⁰, Д. Лейднера⁴²¹, В. Хилла, К. Нутсена⁴²², Г. Захида⁴²³, Р. Брукса⁴²⁴, Т.-Л. Чжоу, Дж.-Дж. Ву, К.-К. Цай⁴²⁵, Х. Каатракоски, А. Литтлджона, Н. Худ⁴²⁶, В. Л. Иноземцева⁴²⁷, М. Г. Деминой⁴²⁸

⁴¹⁴ Ситуация на рынке труда. URL: <https://rosstat.gov.ru/storage/mediabank/situaz.pdf> (дата обращения: 12.01.2020).

⁴¹⁵ Бауман З. Текущая современность: монография / пер. с англ. С. А. Комарова. М.: Питер, 2008. 238 с.

⁴¹⁶ Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования. М.: Academia, 1999. 788 с.

⁴¹⁷ Гидденс Э., Бердсолл К. Социология. М., 2005. 629 с.

⁴¹⁸ Drucker P. F. Post-Capitalist Society. N. Y.: Harper-Collins Publ., 1995. 240 p.

⁴¹⁹ Masuda Y. The Information Society as Post-Industrial Society. Washington, 1981. 171 p.

⁴²⁰ Toffler A. Power Shift: Knowledge, wealth, and violence at the edge of the 21st. N. Y., 1990. 611 p.

⁴²¹ Leidner D. E. Globalization, culture, and information: Towards global knowledge transparency // Journal of Strategic Information Systems. 2010. Vol. 19 (2). P. 69–77.

⁴²² Hill V., Knutzen K. B. Virtual world global collaboration: an educational quest // Information and Learning Science. 2017. Vol. 118 (9/10). P. 547–565.

⁴²³ Zahid G. Globalization, Nationalization and Rationalization // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 174. P. 109–114.

⁴²⁴ Brooks R. Higher education mobilities: A cross-national European comparison // Geoforum. 2018. Vol. 93. P. 87–96.

⁴²⁵ Chou T.-L., Wu J.-J., Tsai C.-C. Research Trends and Features of Critical Thinking Studies in E-Learning Environments // Journal of Educational Computing Research. 2019. Vol. 57 (4). P. 1038–1077.

⁴²⁶ Kaatrakoski H., Littlejohn A., Hood N. Learning challenges in higher education: an analysis of contradictions within Open Educational Practice // Higher Education. 2017. Vol. 74 (4). P. 599–615.

и др.), которые внесли значительный вклад в разработку методологических основ взаимодействия социальных институтов на глобальном и локальном уровнях в условиях системных трансформаций. Кроме того, существует внушительный объем исследований по развитию науки и образования в отечественных условиях с учетом региональной специфики, на которые мы опираемся в нашей работе. Это работы М. А. Абрамовой⁴²⁹, В. В. Миронова, Н. С. Кирабаева, Е. М. Николаевой, В. В. Фурсовой, М. Д. Щелкунова⁴³⁰, Н. В. Наливайко, В. И. Паршикова⁴³¹, Ю. В. Пушкарева, Е. А. Пушкаревой⁴³², С. И. Черных⁴³³ и других исследователей, в которых детально рассматриваются различные аспекты функционирования отечественной образовательной системы в условиях информационного общества и формирующегося общества знания.

⁴²⁷ Иноземцев В. Л. Современное постиндустриальное общество: природа, противоречия, перспективы. М.: Логос, 2000. 304 с.

⁴²⁸ Демина М. Г. Концепт «общество знания» в реальности наблюдателей второго порядка // Ценности и смыслы. 2018. № 3. С. 117–129.

⁴²⁹ Абрамова М. А., Крашенинников В. В. Реформа высшего образования: от количества к качеству // Философия образования. 2016. № 2 (65). С. 44–52; Abramova M. A., Krasheninnikov V. V. Media education as the factor of safety of the individual // IJSEUS. 2020. Vol. 11, Issue 2, Article 4. P. 38–47.

⁴³⁰ Миронов В. В. Модернизационные процессы в управлении образованием // Вестник Российского философского общества. 2008. № 2. С. 51–59; Щелкунов М. Д. Николаева Е. М., Фурсова В. В. На пути к международному признанию: Казанский федеральный университет как субъект глобального пространства высшего образования. Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2016. 140 с.; Щелкунов М. Д., Миронов В. В., Кирабаев Н. С., Гребенникова В. М., Никитина Н. И. Философия и проблемы современного образования: материалы обсуждения // Вопросы философии. 2018. № 6. С. 19–33.

⁴³¹ Наливайко Н. В., Панарин В. И., Паршиков В. И. Глобальные и региональные тенденции развития отечественного образования. Новосибирск: Изд-во Сибирского отделения Российской академии наук, 2010. 298 с.; Петров В. В., Наливайко Н. В. Аксиологические основы развития образования в обществе знания // Философия образования. 2015. № 6 (63). С. 119–127.

⁴³² Пушкарев Ю. В., Пушкарева Е. А. Виртуализация социальной коммуникации в образовании: ценностные основания информационного развития (обзор) // Science for Education Today. 2020. Т. 10, № 2. С. 73–90; Пушкарев Ю. В., Пушкарева Е. А. Феномен социальной информации в образовании: современные практики исследования (обзор) // Science for Education Today. 2019. № 6. С. 52–71.

⁴³³ Черных С. И. Образование как общественное и индивидуальное благо // Профессиональное образование в современном мире. 2015. № 1 (16). С. 17–26; Черных С. И., Паршиков В. И. Трансграничное образование: перспективы развития на российском образовательном пространстве // Профессиональное образование в современном мире. 2013. № 3 (10). С. 3–10.

Как мы обозначили, научно-образовательный потенциал представляет собой совокупность определенных ресурсов систем образования и науки. Он, как правило, включает в себя научно-образовательный процесс, институциональную систему научного образования, аксиологические научно-образовательные ориентиры и собственно результаты научно-образовательной деятельности. Понятие «научного и образовательного потенциала» логически охватывает часть общего социального потенциала⁴³⁴, который формируется в основном в сфере образования и ориентирован на развитие и сопровождение научно-образовательного сектора. Научно-образовательный потенциал напрямую проявляется в способности общества создавать новые научные знания, формируя возможность их использования в качестве непосредственной производительной силы. Кроме того, он является определяющим фактором воспроизводства кадров, готовых продолжать свою деятельность в научно-образовательной среде. При этом главенствующая роль в производстве знаний, составляющих основу научно-образовательного потенциала, является фундаментальная наука, в то время как на систему образования возлагается немаловажная роль трансляции накопленного опыта и знаний в форме информации. Высокий качественный уровень научного и образовательного потенциала обеспечивается тесной интеграцией науки и образования, в результате которой осуществляется взаимопроникающая институциональная деятельность, способствующая развитию образовательной направленности научного потенциала и наоборот.

Мы уже отмечали, что в российской действительности исторически сложился подход, при котором подготовка кадров для научно-образовательного сектора осуществлялась на базе университетов, где тесное переплетение образовательной и научной деятельности как со стороны преподавательского состава, так и со стороны студенчества приводило к положительным результатам. Особое внимание при подготовке научных кадров уделялось университетам,

⁴³⁴ Петров В. В. Сдерживающие факторы формирования социального потенциала в условиях системных трансформаций // Философия образования. 2019. № 3. С. 58.

которые, тесно взаимодействуя с научными центрами Академии наук, на практике осуществляли раннее вовлечение студентов в «живую» науку на базе академических институтов (в качестве примера мы привели «треугольник Лаврентьева» в главе II).

Под влиянием процессов глобализации в условиях формирующегося общества знаний в российском обществе произошла переоценка ценностей, напрямую отразившаяся на снижении престижа научно-образовательной деятельности⁴³⁵. С целью ликвидировать негативные последствия системного кризиса, произошедшего на рубеже XX–XXI веков, который привел к существенному ослаблению государственной поддержки науки и образования⁴³⁶, был разработан и реализован ряд программ и проектов по привлечению молодых талантливых выпускников вузов к развитию своей карьеры в научной деятельности. Судя по официальным источникам, это привело к определенным положительным результатам. Так, в социологических исследованиях, проводимых Национальным исследовательским университетом «Высшая школа экономики», отмечен устойчивый тренд повышения доли молодых исследователей: с 2013 года она стабильно превосходит 20 %⁴³⁷, а в октябре 2019 года помощник президента А. В. Фурсенко заявил, что «у нас устойчиво растет количество людей в науке до 39 лет последние 10 лет. У нас выросло при сохранении общей численности научных работников, исследователей до 39 лет в

⁴³⁵ Новый сборник исследований за 2009 год. URL: <http://ifolder.ru/18397814> (дата обращения: 30.11.2016); Петров В. В. Формирование образовательного запроса в условиях капитализации знания // Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т. 8, № 3. С. 1983.

⁴³⁶ Россия потеряла от «утечки мозгов» \$1 трлн. URL: <http://www.cnews.ru/reviews/index.shtml?2003/04/25/143751> (дата обращения: 11.12.2015).

⁴³⁷ Омоложение науки: в России увеличилось число исследователей в возрасте до 30 лет // Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». URL: <https://iq.hse.ru/news/212895868.html> (дата обращения: 19.12.2019).

полтора раза»⁴³⁸. Схожие данные представлены в 2019 году в ходе реализации проекта «Молодость»⁴³⁹.

В этой связи нам представляется интересным вновь сфокусироваться на опыте Новосибирского национального исследовательского государственного университета, который, как мы показали ранее, по ряду характеристик способен выступить в качестве равноправного участника университетской системы. Напомним, что НГУ, формально являясь региональным университетом, изначально будучи интегрированным в исследовательскую деятельность, ориентировался на подготовку научных кадров⁴⁴⁰ для Сибирского отделения Академии наук СССР (впоследствии – Сибирского отделения академии наук России⁴⁴¹).

Для того чтобы выявить профессиональные предпочтения выпускников исследовательского университета, которые необходимо учитывать при создании модели университета нового поколения, мы обратились к данным, полученным нами при участии кафедры общей социологии ЭФ НГУ⁴⁴² и Центра развития карьеры НГУ⁴⁴³, включающими в себя результаты опросов студентов выпускных курсов и выпускников, получивших дипломы Новосибирского государственного

⁴³⁸ В России число молодых ученых выросло в 1,5 раза за десять лет // РИА Наука [сайт]. URL: <https://ria.ru/20191008/1559539138.html> (дата обращения: 18.03.2020).

⁴³⁹ Проект «Молодость»: в России выросло число ученых до 39 лет // Известия [сайт]. URL: <https://iz.ru/843111/egor-sozaev-gurev-anna-urmantceva-sergei-izotov/proekt-molodost-v-rossii-vyroslo-chislo-uchenykh-do-39-let> (дата обращения: 13.02.2020).

⁴⁴⁰ Петров В. В. Динамика обновления кадрового потенциала региональных научно-образовательных систем // Философия образования. 2020. № 3. С. 141–152.

⁴⁴¹ О создании Сибирского отделения академии наук СССР. URL: http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_5199.htm (дата обращения: 18.04.2018).

⁴⁴² Научные исследования кафедры общей социологии. URL: <https://www.nsu.ru/n/economics-department/programs/sociology/npravleniya-nauchnykh-issledovaniy-sotrudnikov-kafedry-obshchey-sotsiologii/> (дата обращения: 21.12.2019).

⁴⁴³ Мониторинг трудоустройства выпускников – 2018 // Новосибирский государственный университет. URL: <https://www.nsu.ru/n/career/statistika/monitoring-trudoustroystva-vypusknikov-2018/> (дата обращения: 28.12.2019); Мониторинг трудоустройства выпускников – 2019 // Новосибирский государственный университет. URL: <https://www.nsu.ru/n/career/statistika/monitoring-trudoustroystva-vypusknikov-2019/> (дата обращения: 24.03.2020); Мониторинг трудоустройства выпускников – 2020 // Новосибирский государственный университет. URL: <https://www.nsu.ru/n/career/statistika/monitoring-trudoustroystva-vypusknikov-2019-2020/> (дата обращения: 29.10.2021).

университета в 2014–2021 годах. Цель опросов – получение систематизированной информации об образовательных траекториях и трудоустройстве выпускников бакалавриата, специалитета, магистратуры и аспирантуры НГУ, поскольку наличие обратной связи является одним из важных условий формирования и развития образовательной среды⁴⁴⁴. Полные данные, полученные нами в результате опросов, приведены в Приложении 1 (Таблица 2 – Таблица 24, Рисунок 14 – Рисунок 28) и Приложении 2 (Таблица 25 – Таблица 36, Рисунок 29 – Рисунок 49).

В ходе исследования в 2019 году (мы заостряем внимание на результатах 2019 года в связи с тем обстоятельством, что этот год был последним, предшествующим вынужденному масштабному внедрению дистанционного формата образования, вызванному пандемией⁴⁴⁵) сбор данных проходил в два этапа: первый этап проходил в первой половине декабря 2019 года и включал в себя опрос в форме онлайн-анкетирования с использованием интернет-ресурсов Google, также осуществлялась рассылка писем по электронной почте на адреса выпускников, указанные в обходных листах при получении диплома с приглашением принять участие в опросе и предложением заполнить электронную форму по прилагаемой ссылке. Второй этап проходил в третьей декаде декабря 2019 года и включал в себя телефонный опрос по номерам, также указанным в обходных листах при получении диплома. У респондентов уточняли, участвовали ли они в опросе на этапе онлайн-анкетирования, если нет – предлагалось пройти опрос по телефону. На первом этапе собрано 269 анкет (36,3 % от общего количества), на втором – 473 (63,7 %), всего – 742 анкеты. Большая часть опрошенных (97,8 %) – выпускники 2019 года, однако в базе также есть выпускники, окончившие НГУ в 2018 году или ранее (2,2 % или 16 анкет), которые также являются объектом анализа. В анкету включались вопросы об

⁴⁴⁴ Беляев Г. Ю. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений: дис. ... канд. пед. наук. М., 2000. 147 с.

⁴⁴⁵ Петров В. В. Специфика формирования регионального научно-образовательного потенциала: вектор оттока // Философия образования. 2020. Т. 20, № 3. С. 148.

опыте обучения после получения диплома НГУ, в том числе в магистратурах и аспирантурах других вузов и учреждений; о текущем месте работы (тех, кто работает на момент опроса): сферах занятости, оценке соответствия текущей занятости полученному образованию, форме контракта с работодателем (постоянная занятость, фриланс и др.), примерной заработной плате и т. д.

По итогам опроса выявлено, что 79,8 % выпускников 2019 года живут в Новосибирске и Новосибирской области, в столичных городах – 13,5 %; 2,3 % – за границей. Нахождение молодых выпускников НГУ за границей обусловлено, преимущественно, получением образования, причем уровня аспирантуры, программ PhD. По уровню соответствия трудовой деятельности специальности, приобретенной в НГУ, 51,1 % работников считают, что их основная работа полностью соответствует образованию, полученному в НГУ; 27,7 % отмечают, что работают по аналогичной специальности либо смежной; 19,8 % не работают в соответствии со своим образованием. Это коррелируется с данными социологических опросов предыдущих лет (2014–2018 годов), где соотношение ответов остается примерно таким же: на первом месте находится вариант «да, эта работа полностью соответствует полученному образованию». Больше всего выпускников, работающих в научной сфере в соответствии с полученным образованием, приходится на Институт медицины и психологии; факультет естественных наук; факультет информационных технологий, геолого-геофизический факультет и Институт философии и права по направлению подготовки «Юриспруденция».

По уровню заработной платы примерно 20 % выпускников получает заработную плату по основному месту работы менее 20 тыс. руб. в месяц, почти 40 % ответили, что получают от 20 до 40 тыс. рублей. Свыше 100 тыс. рублей получает всего 5,5 % работающих молодых выпускников НГУ. Тенденция, которую можно отметить по данным нескольких опросов выпускников за предыдущие годы – сокращение группы, получающей меньше 20 тыс. рублей. Более высокими доходами отличаются выпускники факультета информационных

технологий, механико-математического, экономического факультетов, Института медицины и психологии (медицина). Самыми низкими оказались доходы выпускников факультета естественных наук, физического факультета и гуманитарного института.

Прогнозируемый результат состоял в том, что доминирующей областью деятельности выпускников НГУ по-прежнему остается наука и научные услуги: 27,4 % работающих респондентов выстраивают свою карьеру в этой области; каждый пятый выпускник (21,0 %) занимается информационными технологиями: IT, сетевое администрирование, разработка компьютерных программ и компьютерного обеспечения, развитие телекоммуникационных сетей и т. д.; на третьем месте (11,3 %) находится занятость выпускников в области юриспруденции. Также относительно большое количество выпускников занято в сфере образования (9,2 %). После четырех ведущих сфер большинство выпускников распределены между сферами бизнеса, а часть работает в сфере здравоохранения. Сферы социальных и потребительских услуг, производства и распределения электроэнергии с точки зрения трудоустройства выпускников НГУ особого интереса не представляют.

С этой точки зрения университет соответствует своему предназначению, однако, если соотнести полученные данные 2019 года с предшествующим периодом, то выясняется, что доля выпускников, ориентированных на научную деятельность после окончания университета, несколько снизилась, хотя и осталась на неплохом уровне: так, в 2015–2018 годах она составляла 31,4–31,8 %, а в 2019 г. снизилась до 27,4 %. Что касается сферы образования, которая не может развиваться в отрыве от научной деятельности, то здесь мы наблюдаем некоторый провал: в 2016 году доля выпускников, продолживших работу в сфере образования, составила 17,2 %, в 2017 году – 16,6 %, в 2018 году – 13,5 %, а в 2019 году снизилась до 9,2 %. Другими словами, мы наблюдаем практически двукратное сокращение численности выпускников, вовлекаемых в сферу образования, на протяжении последних 4 лет, которое происходило достаточно

линейно. Полученные данные по ряду позиций коррелируют с данными социологических опросов⁴⁴⁶, проведенных нами в 2016–2018 годах среди студентов выпускных курсов высших учебных заведений.

Если обратиться к результатам опроса 2020 года, представленных в Приложении I, то можно увидеть, что в доминирующей сфере деятельности выпускников НГУ произошли изменения. На первом месте по-прежнему остается наука и научное обслуживание, но доля работающих в этой области респондентов выросла до 41,2 %, на втором месте остается основная занятость в сфере информационных технологий (IT, программирование, техническая поддержка (компьютеры, административные сети и т. п.), также показавшая рост до 24,1 %. На третье место с четвертого переместилась занятость выпускников в сфере образования, увеличившись до 12,0 %, а занятость в юриспруденции, снизившись до 9,1 %, переместилась на четвертое место. После четырех сфер-лидеров основная часть выпускников традиционно распределяется по бизнес-сферам; часть работает в здравоохранении и промышленности.

По сравнению с данными предыдущих опросов сферы-лидеры изменились, образование поднялось на 3 позицию, а юриспруденция, напротив, опустилась на 4 место. Доля начинающих трудовую деятельность с занятости в науке значительно выросла (в 2019 году – 27,4 %, в 2020 – 41,2 %). При этом 58,7 % занятых сочли, что их основная работа полностью соответствует полученному в НГУ образованию; 24,5 % считают, что работают по близкой специальности, что суммарно показывает до 83,2 % (в 2019 году – 78,8 %). Общая доля выпускников, оставшихся работать на территории г. Новосибирска и Новосибирской области, так же незначительно изменилась и составила в 2020 году 85,5 % против 79,8 % в 2019 году. В качестве причин, которые привели к росту числа молодых людей, вовлекаемых в научно-образовательный сектор, мы можем выделить следующие: во-первых, в меньшей степени – программу

⁴⁴⁶Петров В. В., Филатова В. М. Формирование образовательного запроса: студенческий вектор // Вестник Хакасского государственного университета имени Н. Ф. Катанова. 2018. № 25. С. 114–115.

трудоустройства выпускников непосредственно в лаборатории с помощью НГУ⁴⁴⁷, стартовавшую в 2020 году в совокупности с решениями властных структур о поддержке молодых ученых; во-вторых, в большей степени – комплекс неблагоприятных эпидемиологических условий, оказавших серьезное влияние на экономическую ситуацию в 2020 году, что привело к частичному снижению привлекательности внебюджетной сферы занятости для молодых специалистов.

Подведем промежуточные итоги. Мы воспользовались термином «концентрация талантов», предложенным Дж. Салми, для обозначения кадрового потенциала и показали, что наличие образованной мотивированной молодежи, вовлекаемой в научно-образовательный процесс, является одним из важнейших конкурентных преимуществ развития любых региональных систем. Кадровый потенциал региона, в отличие от двух других составляющих («концентрация ресурсов» и «эффективное управление»), представляет собой динамическую компоненту, оперативно реагирующую на внешние изменения со стороны социума. Формирование кадрового потенциала является многоступенчатым процессом; на каждой ступени кадровый потенциал претерпевает качественные и количественные преобразования. Он включает в себя как минимум три блока: во-первых, привлечение талантливых абитуриентов; во-вторых, организацию учебного и научно-исследовательского процесса для студентов; в-третьих, подготовку талантливых кадров, способных и готовых продолжить не только научную, но и образовательную деятельность в университете после завершения освоения своей образовательной программы. Соответственно, в модели университетской системы (Рисунок 13), способной адекватно ответить на вызовы социума, кадровый потенциал («концентрация талантов») может выступать основополагающим.

⁴⁴⁷ Лаборатория Сберлаб – НГУ. URL: https://education.nsu.ru/sberlab_nsu/#for-who https://alumninsu.ru/our_work/presidents_grants/ (дата обращения: 09.10.2020); Проекты Фонда президентских грантов. URL: https://alumninsu.ru/our_work/presidents_grants/ (дата обращения: 09.10.2020).

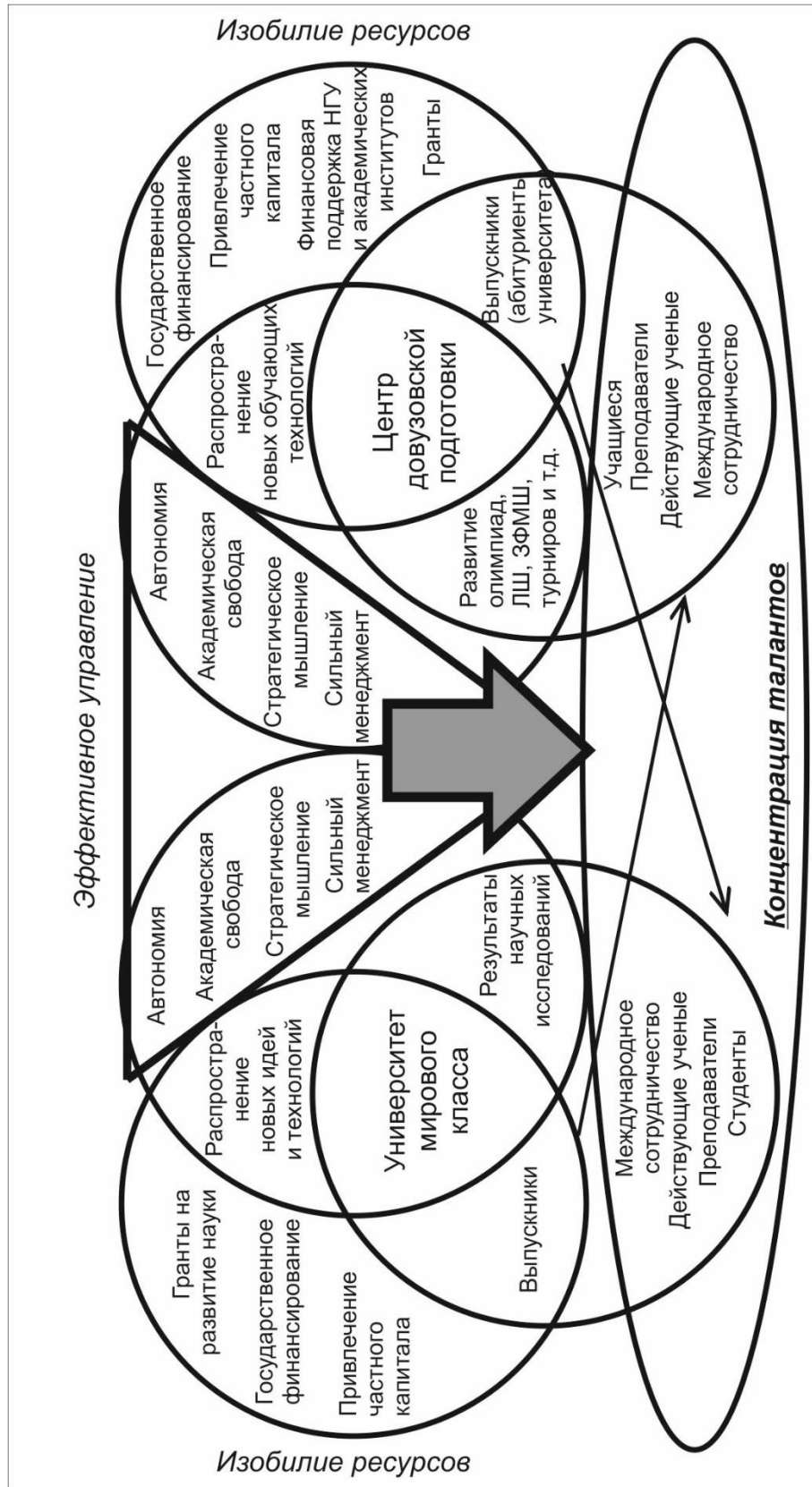


Рис. 13. Модель эффективной университетской системы в российской традиции

При этом организация довузовской подготовки выстраивается по университетским принципам. Такой подход способствует повышению уровня подготовки абитуриентов, что, в свою очередь, приводит к увеличению среди них числа талантливых студентов, мотивированных к научным исследованиям и созидательной деятельности. Важными направлениями являются системный поиск и отбор одаренных детей. В силу демографического спада и снижения мотивации школьников к изучению естественно-научных дисциплин прежние методы работы явно недостаточны. Реализация программы обучения должны осуществляться высококвалифицированными преподавателями, обладающими всеми нужными компетенциями. Координацию этой деятельности и методическое сопровождение необходимо возлагать на специализированные центры довузовской подготовки. Соответственно, наличие таких центров является обязательным условием развития университетских систем. Применительно к Новосибирскому государственному университету, к которому мы обратились, приводя опыт его развития как равноправного участника университетской системы, это означает, что качественный поиск и отбор одаренных потенциальных абитуриентов в настоящих условиях требует расширения деятельности Всесибирской открытой олимпиады школьников на все регионы Сибири и Дальнего Востока, а также на страны ближнего (возможно и дальнего) зарубежья, расширения ареала проведения совместно с территориями выездных летних школ, в том числе в дальнем зарубежье, расширения ареала проведения турниров юных физиков, юных химиков, юных биологов, Международной научной студенческой конференции (школьной секции), а также создания новых оригинальных конкурсов исследовательских и технологических проектов. Отдельного внимания заслуживает опыт реализации проекта «ранний колледж», осуществленного в США и Южной Корее, что позволяет открыть возможность для поступления выпускникам специализированных центров на 2–3 курсы ведущих университетов.

Создание специализированной системы подготовки способных абитуриентов на местах должно сопровождаться разработкой системы подготовки и переподготовки преподавательских кадров, работающих как с талантливыми абитуриентами, так и со студенческим сообществом, влияние которого является немаловажным фактором развития университетской системы. Обращаясь к студенческому сообществу, мы выявили, что для современного студента университета в качестве аксиологических ориентиров выступают не только более приемлемые социальные условия, к которым относится, в первую очередь, получение достаточного количества финансов для удовлетворения базовых потребностей, но и участие в системе управления университетом. При этом основополагающим ценностным ориентиром становится желание определить свою будущую профессиональную занятость и обеспечить себе достойный уровень заработной платы.

В рамках университета, претендующего на роль полноправного участника университетской системы и позиционирующего себя в качестве «поставщика инноваций» и разработчика прибыльных технологий за счет притока «свежей крови», требуется предоставление студенчеству приемлемых комфортных условий существования в период обучения и гарантии возможности профессиональной карьеры в сфере полученной специальности, что может частично достигаться путем вовлечения в научную деятельность, начиная с младших курсов обучения в университете, используя потенциал академических научно-исследовательских институтов. Соответственно, для того, чтобы в рамках модели «университета нового поколения» студенческое сообщество могло осуществлять влияние на научно-образовательный процесс, ему необходимо встроиться в систему управления университетом.

Очевидно, что существует предел, до которого студенчество может без ущерба для остальных сторон реализовывать свои запросы и действия. Обозначенный предел, с одной стороны, определяется качественным удовлетворением интересов всех групп, задействованных в реализации

образовательного процесса (студенчество, преподавательский состав, государство, бизнес-сообщество и т. д.), а с другой стороны, количественными критериями: если число недовольных качеством образования, уровнем научной подготовки или социальной политикой университета достигает определенной отметки, то существует риск возникновения кризисной ситуации, приводящей к необходимости реорганизации системы функционирования университета.

Обратившись к опыту развития Новосибирского государственного университета как крупного регионального университета, интегрированного в научно-исследовательский центр мирового уровня, мы выявили, что доминирующей областью деятельности выпускников НГУ по-прежнему остается наука и научные услуги: более 40 % работающих респондентов выстраивают свою карьеру в области научных исследований, что является значимым показателем. Некоторое сокращение выпускников исследовательского университета наблюдается в сфере образования, но отчасти это может компенсироваться тем обстоятельством, что более 80 % преподавателей НГУ являются совместителями, т. е. действующими учеными, которые при участии в исследовании обозначили область занятости как «наука» по основной деятельности. Причины, снижающие количество выпускников университета, готовых заниматься научно-образовательной деятельностью, на наш взгляд могут заключаться в следующем: во-первых, за период с конца 1990-х годов произошло серьезное снижение престижа научной деятельности в общественном сознании⁴⁴⁸. Во-вторых, падение престижа науки и образования усугубляется относительно невысоким уровнем заработной платы в регионах на начальном этапе научной деятельности. И, наконец, в-третьих, (применительно к Новосибирскому научному центру) уменьшение притока молодых специалистов в научную деятельность может быть связано с ограниченными социальными условиями, что выражается в проблематичности решения жилищной проблемы (хотя в последние

⁴⁴⁸ Динамика социальной структуры и трансформация общественного сознания (круглый стол) // Социологические исследования. 1998. № 12. С. 56–57.

годы и наблюдаются положительные сдвиги в этом направлении: возникло большое количество разнообразных жилищных программ и иных механизмов поддержки молодых ученых), а также четко выраженная недостаточность развития благоприятной социальной инфраструктуры, что в целом соотносится с данными социологических исследований, проведенных нами в 2016–2020 годах. Отсутствие нормально развитой социальной инфраструктуры может быть следствием достаточно высокого уровня географической локализации научно-исследовательских центров.

Предлагаемая нами модель университетской системы (см. Рисунок 13) позволит снять ряд существующих противоречий, которые мы обозначили в настоящей работе. В рамках этой модели университет является равноправным участником триады «наука – внедрение – подготовка кадров», которая, вписываясь в концепцию «Triple Helix» как университетская система, может выступать одним из элементов тройной спирали инновационного развития социума. При этом модель позволяет соблюсти фундаментальность исследований (взаимодействие с академическими институтами), сохраняя академические свободы при финансовой независимости и автономном управлении.

Университетская система полностью соответствует требованиям, сформулированным Г. Ицковцем: взаимодействие с промышленностью и правительством, отсутствие изолированности от общества, независимость, гибридизация, а также постоянное обновление внутренней структуры университета по отношению к промышленным и государственным изменениям, и наоборот.

Если обратиться к модели предпринимательского университета Б. Кларка, то и тут мы увидим соответствие нашей модели по всем критериям. Так, Б. Кларк выделяет, во-первых, усиленное направляющее ядро, включающее «центральные управленческие группы и университетские отделения»⁴⁴⁹; во-вторых,

⁴⁴⁹ Кларк Б. Р. Создание предпринимательских университетов: организационные направления трансформации. М.: Изд. дом Государственного университета Высшей школы экономики, 2011. 237 с.

расширенную периферию развития – наличие в университетах организационных единиц, таких как факультеты, лаборатории, профессиональные школы, исследовательские центры, готовые выйти за привычные для них границы университета и установить связи с внешними акторами; в-третьих, диверсифицированное финансирование – расширение области источников пополнения университетского бюджета; стимулируемые академические структуры – их потенциал выступает гарантией устойчивого развития образования и науки; в-четвертых, интегрированную предпринимательскую культуру – интенцию ведущих профессоров и руководства университета на восприятие изменений как неотъемлемого условия успешного движения к преобразованию университета в предпринимательский формат. В рамках предлагаемой модели система управления является единой для всех участников на различных этапах взаимодействия, расширенная периферия развития обеспечивается исследовательскими лабораториями, центрами и школами, взаимосвязанными с факторами внешней среды и в то же время зависимыми от них. Развитие предпринимательской культуры является условием эффективного диверсифицированного финансирования, что, в свою очередь, делает возможным сохранение академических свобод.

Обращаясь к концепции Й. Виссеми, мы также можем отметить ряд характеристик, учитываемых предлагаемой нами моделью университетской системы. Так, Й. Виссема обозначил, что ведущим университетам, желающим сохранить лидерство в области научных исследований, необходимо привлекать дополнительные источники финансирования, в том числе развивая взаимодействие с частным бизнесом – модель университетской системы, как мы показали выше, вписывается в концепцию «Тройной спирали», что, в свою очередь, предполагает обязательное привлечение частного капитала и вовлеченность университетской системы в практику экономического развития. Что касается конкурентной борьбы за студентов и преподавателей, к которой приводят глобализационные процессы, то в рамках предлагаемой модели особое

внимание мы уделили именно формированию кадрового потенциала («концентрация талантов»), обозначив, что этот фактор является доминирующим. Первоначальный отбор талантливых абитуриентов, их дальнейшая подготовка с использованием ресурсов университета, выступает в качестве мощного стимула, предоставляя возможность социального лифта. В процессе обучения в университете поступивший абитуриент привлекается к научно-исследовательской деятельности с использованием лабораторной базы академических институтов, что позволяет не только приобретать опыт, но и укреплять свое финансовое положение. Создание привлекательных условий для молодых специалистов позволяет сдерживать их отток и в территориальном, и в научно-образовательном контекстах. Так, внедрение программы «молодых ставок» в лабораториях Новосибирского государственного университета, к опыту которого мы обратились, за 2020 год позволило увеличить приток талантливых выпускников НГУ в сферы деятельности, связанные с производством научного знания и трансфером технологий (Приложение I).

Й. Виссема заостряет внимание на том обстоятельстве, что в изменившихся условиях прежние принципы управления университетом оказываются неэффективными: модель университетской системы предусматривает необходимую гибкость и вариативность системы управления, поскольку базовой основой модели является формирование кадрового потенциала, выступающее динамической характеристикой.

В предлагаемой модели учитывается положительный опыт развития зарубежных систем организации науки и образования, к которому мы обращались в нашей работе. Как и британская модель, она позволяет во-первых, гармонизировать в системе высшей школы нацеленность на общечеловеческую миссию научно-образовательной деятельности, а также на запрос социума в целом и каждой конкретной личности в частности, поскольку создается возможность для обоснования и реализации как общегосударственной политики, так и вузовских стратегий. Во-вторых, переходя в плоскость отношений

университетов с государством, в рамках этой модели университет хоть и не утрачивает полную зависимость от государства, но сохраняет значительную долю автономии, оставаясь ответственным и самостоятельным в формировании своих миссий и целей. Это обеспечивается, в-третьих, развитием координационной системы управления качеством образования с формированием общенациональных систем контроля. В-четвертых, в предлагаемой модели исследовательская деятельность по-прежнему считается одной из ключевых функций университета, которую возможно выполнять в системе, что является важным не только с точки зрения прикладных результатов, но и с позиции расширения общечивилизационных знаний человечества. В-пятых, модель предусматривает диверсификацию финансирования, не только обеспечивающую университету в составе системы необходимый объем бюджетных и внебюджетных средств, сохраняя его автономию в определении статей расходов, но и ориентирующую высшую школу в сторону определяемых правительством целей. Возрастание академической свободы университета, усиление связи университетов с другими социальными институтами, повышение автономии университетов при решении административных и кадровых вопросов выявлены нами как базовые принципы и современной французской высшей школы.

Как мы обосновали в предыдущих параграфах, далеко не каждый отечественный университет способен выступить в качестве полноправного участника в рамках представленной модели университетской системы. Это обстоятельство не противоречит мировому опыту. Как мы обозначили, в немецкой модели в качестве необходимых требований успешного университета выступают отказ от идеи равенства всех вузов и одинаковой способности всех студентов, а также принятие права «двойного выбора», позволяющего университетам самостоятельно отбирать лучших абитуриентов. В предлагаемой модели это обстоятельство достигается за счет двух факторов: во-первых, введение «структуры второго порядка», позволяющей университетам осуществлять не только отбор талантливых абитуриентов, но и их подготовку на

довузовской ступени, а во-вторых, взаимосвязь университета, академических структур и бизнеса, что способствует повышению привлекательности не только для студенческого сообщества, но и для профессорско-преподавательского состава, вовлекаемого в научно-образовательную деятельность, т. е. для формирования кадрового потенциала.

Как мы обозначили, для многих национальных систем образования отказ от исторических традиций, происходящий вследствие универсализации и унификации образовательных систем под воздействием глобализационных процессов, неизбежно приводит к переориентации образовательных систем на подготовку в большей степени специалиста, чем гражданина, что не может способствовать увеличению совокупного социального потенциала.

Предлагаемая модель предусматривает для отечественной системы образования сохранение исторических традиций. Основу модели по-прежнему составляет европейская, преимущественно немецкая модель исследовательского университета, хотя и в существенно модернизированном варианте. Сохраняющаяся корпоративность культуры профессорско-преподавательского состава «старой школы» дает возможность университету принимать участие в общественно-политической жизни. При этом университет как равноправный участник системы является региональным учебным центром и выполняет не только образовательную, но и социальную функцию – «Третью миссию». В то же время университетская система, являясь участником тройной спирали инновационного развития, в меньшей степени подвержена жесткому контролю со стороны государства, что ослабляет ее идеологическую и экономическую зависимость. Кроме того, нахождение университета внутри системы, позволяет нивелировать организационные перегибы образовательной политики, реализуемой в системе высшего образования – первая модель университетской системы, воплощенная на базе Новосибирского научного центра в 1960-х годах, оказалась настолько удачной, что даже в условиях плановой экономики с

использованием административного ресурса позволила вывести на мировой уровень отечественную организацию науки и образования.

В этом плане в соответствии с концепцией Й. Виссемы Новосибирский государственный университет, к опыту развития которого мы обратились, выступил в качестве участника системы, переходя в разряд ведущего университета. Но ведущий университет, по мнению Й. Виссемы, должен становиться лидирующим, для чего он ищет дополнительные источники финансирования, в том числе развивая взаимодействие с частным бизнесом, поскольку государство больше не может обеспечить необходимый уровень финансирования, что оказывается возможным в рамках предлагаемой модели. Привлечение дополнительного финансирования сопровождается в условиях глобализации конкурентной борьбой за лучших студентов и преподавателей. Соответственно, увеличивается разрыв между ведущими и остальными университетами, что подтверждается системой рейтингов, к которым мы обращались. На этом этапе никаких противоречий не выявлено. На следующем этапе, как обозначает Й. Виссема, происходит переход ведущего университета из локального в интернациональный формат. Необходимо отметить, что в нашей модели переход в интернациональный формат не подразумевает переход университета в глобальный сетевой формат⁴⁵⁰, к которому обращается 15-й Президент Нью-Йоркского университета⁴⁵¹ Дж. Секстон⁴⁵²

⁴⁵⁰ Под «сетью» мы понимаем комплекс взаимосвязанных узлов, где содержание каждого узла зависит от характера конкретной сетевой структуры. Сетевому принципу взаимодействия и вопросам развития сетей посвящены работы зарубежных (Д. Барлоу, М. Кастельса, Р. Коллинза, М. Грановеттера, П. Лазарсфельда, Б. Латур, М. Хамминен и др.) и отечественных исследователей (И. Т. Балабанова, Н. И. Гендиной, В. И. Иноземцева, В. П. Колесова, Н. С. Розова, А. Б. Скуратова и др.).

⁴⁵¹ Нью-Йоркский университет классифицируется по классификации Карнеги как «R1: Докторантура – очень высокая исследовательская активность» (The Carnegie Classification of Institutions of Higher Education. URL: <https://carnegieclassifications.iu.edu/> (дата обращения: 12.01.2020)), является крупнейшим в Соединенных Штатах частным исследовательским университетом. По состоянию на осень 2019 года в университете обучались в общей сложности 51 848 студентов, в том числе 26 733 студентов бакалавриата и 25 115 аспирантов. Он основан в 1831 году Альбертом Галлатином как учреждение, признающее заслуги, а не право рождения или социальный класс. Исторический кампус находится в Гринвич-Виллидж, но у университета также есть два зарубежных университетских городка (NYU Abu Dhabi и NYU Shanghai), а

. Напомним, что в рамках его концепции многополярный университетский комплекс не имеет единого центра. Предполагается, что профессорско-преподавательскому составу и студенческому сообществу предоставлена возможность свободного перемещения между развивающимися узлами сети, а вектор развития университета определяется конкретной социокультурной ситуацией.

В то же время интенсивное развитие информационно-коммуникационных технологий в совокупности с внешними факторами среды, такими как, например, пандемия COVID-19, привели к серьезному импульсу развития дистанционного образования и формированию виртуального образовательного пространства⁴⁵³. Возникшая как следствие, непроработанная тактика и стратегия дистанционной массовизации высшего образования и его тотальная цифровизация приводят к серьезному снижению его качества. В предлагаемой нами модели возможно использование сетевых технологий⁴⁵⁴ и применение виртуального формата⁴⁵⁵, но

также ряд академических центров в различных городах по всему миру (Аккра, Берлин, Вашингтон, Буэнос-Айрес, Лос-Анджелес, Лондон, Мадрид, Париж, Прага, Сидней, Тель-Авив, Флоренция). В составе Нью-Йоркского университета 25 школ, из которых только 10 относятся к уровню подготовки бакалавров, в то время как остальные школы ориентированы на подготовку научных кадров высшей квалификации. Университет широко известен многочисленными исследованиями, им основано Американское химическое общество, выстроены серьезные партнерские отношения с Первоначальным институтом искусственного интеллекта и крупными представителями технологического бизнеса – IBM, Twitter и др. Помимо фундаментальных исследований в области точных и естественных наук, университетом открыты различные внутренние исследовательские центры в области искусственного интеллекта, истории, культуры, медицины, математики, философии и экономики. Кроме того, Нью-Йоркский университет считается одной из передовых школ подготовки специалистов в сфере финансов и инвестиционного банкинга. Подтверждением высокой эффективности Нью-Йоркского университета может служить тот факт, что из его стен вышло 38 лауреатов Нобелевской премии, 8 лауреатов премии Тьюринга, 5 обладателей медали Филдса, 31 стипендиат Макарура, 26 обладателей Пулитцеровской премии, 37 лауреатов премии Оскар, 30 обладателей премии Эмми, 25 – премии Тони, 12 – премии Грэмми, 17 миллиардеров и ряд других выдающихся выпускников (New York University. URL: <https://www.usnews.com/best-colleges/nyu-2785> (дата обращения: 12.01.2020)).

⁴⁵² New York University. URL: <https://www.usnews.com/best-colleges/nyu-2785> (дата обращения: 12.01.2020)

⁴⁵³ Подробно мы остановимся на этом в следующем параграфе.

⁴⁵⁴ Юрьев В. М., Налетова И. В. Сетевой университет как модель современных взаимодействий региональных университетов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2014. № 3 (131). С. 10.

они не являются доминирующими. Более того, сетевой формат университета не предполагает его привязку по национальному признаку.

В то же время мы отмечаем, что образование, будучи институализированной сферой человеческой деятельности, входит в систему исторически сложившихся фундаментальных социальных институтов как устойчивая форма организации общественных отношений, обеспечивающих жизнедеятельность человечества, стабильность и развитие общественной жизни, наследование и преемственность социального и духовного опыта поколений. «Институт образования, способствуя воспроизведению социума и культуры, обеспечивая воспроизводство человеческого рода - индивидов и социальных общностей, выступает социокультурным институтом... Современные тенденции цивилизационно-культурного развития дают основания предположить, что онтологически именно образование есть системообразующий фактор движения социальной жизни»⁴⁵⁶. Но социальная жизнь немислима вне общества. Общество в самом широком смысле определяется как сложнейшая самоорганизующаяся, саморегулирующаяся, самовосстанавливающаяся и саморазвивающаяся система, жизнедеятельность которой определяется большим числом внешних и внутренних факторов, о чем мы говорили в первом параграфе настоящей главы. В него входит множество различных подсистем и элементов, но в каждой стране такая система имеет свою специфику. Соответственно, университет, не имеющий какого-либо центра, либо университет, полностью переместившийся в сетевое пространство, выпадает из развития конкретного общества, потому что виртуальное пространство не может характеризоваться единством условий жизнедеятельности людей в каких-то существенных отношениях и вследствие этого не может характеризоваться общностью культуры. В такой системе

⁴⁵⁵ Лупанов В. Н. Сетевая модель управления университетом в условиях глобализации и регионализации образования // Университетское управление: практика и анализ. 2009. № 2. С. 66.

⁴⁵⁶ Степашко Л. А. Философия образования: онтологические, аксиологические, антропологические основания. Владивосток, 2008. С. 27–28.

утрачивается элемент культурно-исторической идентичности, присущей каждому народу.

Предлагаемая модель университетской системы привязана к конкретному региону и учитывает исторически сложившиеся условия развития научно-образовательного сектора. В этом случае регионализация выступает как сдерживающее начало глобализационных процессов, а унификация проявляется не в полном тождестве систем образования, а в формировании гибких взаимовыгодных связей между различными подсистемами. Соответственно, появляется возможность не допустить смещения вектора развития отечественной системы образования на сугубо практическую направленность, что позволит не допустить необратимые деструктивные изменения образования как института, нацеленного на воспроизводство общества. Реализация этой модели университетской системы позволит поддерживать оптимальный баланс между секторами виртуального и реального образования.

Сохраняя базовые принципы организации научно-образовательной деятельности и предусматривая возможность динамичных изменений, представленная модель университетской системы университетской системы позволяет удовлетворить социальные потребности, выражающиеся как запросы общества и его структурных элементов к продуцированию, тиражированию и практическому использованию научных и прикладных знаний. При этом в рамках системы формирование заданного типа личности гражданина и профессионала происходит не только в период обучения в высшей школе, но и на предшествующей ступени довузовской подготовки и последующем этапе вовлечения молодого специалиста в научно-образовательный процесс.

Реализация предлагаемой модели оказывается возможной только в рамках продуманной социальной политики, включающей научно-образовательную и информационную политику государства и ее реализацию с помощью различных средств; стратегию развития образовательной и исследовательской деятельности и ее правовое регулирование, при этом особое внимание уделяется

формированию позитивного отношения общества к сферам науки и образования. Кадровый потенциал собственно университета получает дополнительный источник в виде талантливых абитуриентов, привлекаемых на довузовском этапе подготовки, с одной стороны, в виде молодых специалистов, вовлекаемых в научно-исследовательскую деятельность после окончания университета – с другой. Так, реализованная программа поддержки молодых выпускников НГУ в 2020 году позволила увеличить их приток в сферу науки и научно-образовательной деятельности практически, а принятая в 2021 году система поддержки выпускников СУНЦ НГУ путем начисления дополнительных баллов за внутренние экзамены привела к возрастанию количества выпускников, выбравших НГУ для своего дальнейшего обучения. Развитие университетской системы возможно только при «концентрации ресурсов», к которым относятся информационные, материальные, финансовые и структурные ресурсы. Ключевым фактором развития университетской системы является эффективная система управления: недостаточная квалификация подготавливаемых системой управленческих кадров приводит к неспособности выстроить продуктивно работающую структуру, в рамках которой возможно не только взаимодействие, но и обратная связь между образовательной, исследовательской, информационной, организационной, экономической и иными видами деятельности.

Еще раз подчеркнем, что реализация модели университетской системы, представленной нами, возможна только в условиях учета исторических традиций, т. е. особенностей развития высшей школы во времени в глобальном и региональном масштабах; в противном случае возникает ответная реакция самозащиты национальных систем образования, исторически сформировавшихся под воздействием консервативного традиционализма и национального фундаментализма.

3.3. Образовательная политика в условиях виртуализации образовательного пространства: перспективы развития университетских систем

Методологическая и мировоззренческая функции философии в анализе современной системы российского университетского образования позволяют переосмыслить его статус, организацию, содержание, определить образовательную стратегию, отвечающую человеческим ресурсам страны, обозначить социальный заказ для системы образования. Аксиологический аспект философского осмысления университетского образования связан с обоснованием ценностных и целевых ориентиров образовательной деятельности. Для аксиологического аспекта философского осмысления развития отечественных университетских систем важен тот факт, что ценности выступают системообразующим ядром программы образования. Тенденции развития образовательных концепций имеют значение как для современных стратегий в становлении философии образования XXI века, так и для становления конкретных направлений философии образования, таких как осмысление современной образовательной политики в аспекте проблем формирования и развития университетских систем. Еще в конце XX века Б. С. Гершунский отметил, что «без включения философско-образовательного видения перспектив развития российского социума в общую политическую доктрину всестороннего, долговременного реформирования, России вряд ли удастся добиться столь необходимой образовательной поддержки проводимых социальных преобразований и прогрессивных реформ»⁴⁵⁷.

Философия продуцирует создание новых направлений научного поиска, выступая методологическим основанием в рассмотрении современной отечественной образовательной политики. Философия – та область духовной

⁴⁵⁷ Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций). М., 1998. С. 324.

деятельности, в основании которой лежит рефлексия над самой этой деятельностью.

К вопросам развития отечественных университетских систем в современном образовательном пространстве невозможно обращаться вне контекста реализуемой образовательной политики, поскольку мы представляем систему образования как один из важнейших социальных институтов, ориентированных на развитие социального потенциала. Это исторически сложившееся, общенациональное разнообразие типов и видов образовательных учреждений и органов управления ими, а кроме того, важнейшая сфера становления личности, воспитания подрастающих поколений, подготовки их к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности, а также удовлетворения профессиональных образовательных потребностей⁴⁵⁸.

Напомним, что мы разделяем определения «образовательной политики» и «политики в области образования». Под политикой в области образования мы понимаем общую политику государства, примененную к отдельной сфере общественной жизни – образованию. Политика в области образования определяет стратегию образовательной деятельности, ее главные цели и задачи, охватывает всю совокупность мер, которые проводятся государством в отношении образования, в то время как образовательная политика вырабатывается только применительно к сфере образования, включая в себя вопросы тактики развития образования, определяя конкретные цели и планируя выполнение строго определенных задач силами и средствами конкретных организаторов и исполнителей процесса образования. Модернизация образования в целом и университетского в частности – это политическая и общенациональная задача, решение которой должно обеспечить достижение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства.

⁴⁵⁸ Петров В. В. Инновационное образование в современной России. Новосибирск: Изд-во Сибирского отделения Российской академии наук, 2012. С. 132.

Как мы обозначили в первом параграфе настоящей главы, для большинства стран рубеж XX–XXI веков ознаменовался формированием институциональных основ постиндустриального общества, где, по мнению ряда исследователей (Д. Белл⁴⁵⁹, П. Друкер⁴⁶⁰, М. Кастельс⁴⁶¹ и др.), в качестве фундамента происшедших в мире изменений выступило создание национальных инновационных систем как структурообразующих элементов экономики, основанной на знаниях, а системным основанием инновационных экономик – развитый научно-образовательный потенциал.

Переход к инновационному вектору развития обеспечил быстрый рост научно-образовательного и экономического потенциала не только многих развитых стран, входящих в настоящее время в Европейский Союз, но и ряда государств Юго-Восточной Азии, став залогом их экономической и социальной стабильности. Очевидно, что стратегические интересы современной России заключаются в формировании конкурентоспособной экономики инновационного типа, основанной на знаниях, что сможет придать новый импульс социально-экономическому и социокультурному развитию страны и обеспечить необходимый уровень национальной безопасности⁴⁶². Поскольку в любом обществе роль обеспечения воспроизводства всего многообразия социальных процессов и явлений отводится образованию, то переход к новой парадигме экономического развития представляется невозможным без радикальной смены векторов в развитии образовательной системы, что определяется образовательной политикой.

⁴⁵⁹ Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования. М.: Academia, 1999. 788 с.; Белл Д. Социальные рамки информационного общества // Новая технократическая волна на Западе. М.: Прогресс, 1986. 342 с.

⁴⁶⁰ Drucker P. F. Post-Capitalist Society. N. Y.: Harper-Collins Publ., 1995. 240 p.

⁴⁶¹ Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / пер. с англ.; под науч. ред. О. И. Шкаратана. М.: Изд-во Государственного университета Высшей школы экономики, 2000. 608 с.

⁴⁶² Водичев Е. Г., Лисс Л. Ф., Узбекова Ю. И. Высшая школа в условиях системных трансформаций: сравнительно-исторический аспект. Новосибирск: Гео, 2013. С. 331.

В свою очередь, взаимоотношения всех участников университетской системы не только выстраиваются в рамках действующей образовательной политики, но и определяют ее дальнейшее развитие в отношении образования в целом, которое, выступая как социальный институт, обеспечивает выполнение своей главной задачи – воспроизводства социальности⁴⁶³. Наряду с передачей социально значимого опыта новому поколению образование формирует социальную структуру общества, ее специфику и своеобразие в каждом конкретном обществе, а также определяет основные направления и перспективы развития социума в целом⁴⁶⁴.

Как мы отмечали в первом параграфе настоящей главы, интенсивное развитие информационной сферы привело к технологическим преобразованиям, в результате которых мир кардинально изменился, успешно освоив сетевой принцип создания, передачи и обработки знания. Как отмечает М. Кастельс⁴⁶⁵, включение в сетевые структуры или исключение из них, наряду с конфигурацией отношений между сетями, воплощаемых при помощи информационных технологий, определяет конфигурацию доминирующих процессов и функций в наших обществах. Сети представляют собой открытые структуры, которые могут неограниченно расширяться путем включения новых узлов, если те способны к коммуникации в рамках этой сети, т. е. используют аналогичные коммуникационные коды (например, ценности или производственные задачи). Социальная структура, имеющая сетевую основу, характеризуется высокой динамичностью и открыта для инноваций, не рискуя при этом потерять свою сбалансированность⁴⁶⁶. Сети оказываются институтами, способствующими

⁴⁶³ Антонова О. Г. Социальные функции высшего образования в контексте новой образовательной парадигмы // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки. 2018. № 1 (45). С. 90.

⁴⁶⁴ Куренной В. А. Философия либерального образования: контексты // Вопросы образования. 2020. № 2. С. 8–36; Куренной В. А. Философия либерального образования: принципы // Вопросы образования. 2020. № 1. С. 8–39.

⁴⁶⁵ Кастельс М. Становление общества сетевых структур // Новая постиндустриальная волна на Западе. Антология; под ред. В. Л. Иноземцева. М., 1999. С. 496.

⁴⁶⁶ Кастельс М. Становление общества сетевых структур // Новая постиндустриальная волна на Западе. Антология; под ред. В. Л. Иноземцева. М., 1999. С. 498.

развитию ряда областей: капиталистической экономики, основывающейся на инновациях, глобализации и децентрализованной концентрации; сферы труда с ее работниками и фирмами, основывающейся на гибкости и адаптируемости, сферы культуры, характеризуемой постоянным расчленением и воссоединением различных элементов; сферы политики, ориентированной на мгновенное усвоение новых ценностей и общественных умонастроений; социальной организации, стремящейся «завоевать пространство и уничтожить время». Сближение социальной эволюции с информационными технологиями позволило создать новую материальную основу для осуществления видов деятельности, пронизывающих всю общественную структуру. Эта материальная основа, на которой строятся все сети, выступает в качестве неотъемлемого атрибута доминирующих социальных процессов, определяя тем самым и саму социальную структуру⁴⁶⁷. Распространение сетей осуществляется по двум направлениям: увеличение скорости передачи и уплотнение потока информации. В когнитивном и организационном планах информационные сети создают условия для распределенного познания, которое находит свое применение в образовании (дистанционное обучение), организации бизнеса, научной работе (сотрудничество специалистов самого разного профиля и географической принадлежности).

С точки зрения университетских систем значимым является то обстоятельство, что создание сетевых структур стало серьезной предпосылкой для развития университетских сетей – структур сложного междисциплинарного знания, нацеленных на решение новых задач в рамках междисциплинарных направлений и отраслей науки, что, в свою очередь, привело к разработке модели «сетевого университета», которая предполагает не только расширение международной интеграции, но и возможную трансформацию модели университетского образования в соответствии с запросами социума.

Главное отличие «сетевого университета» от рассмотренных нами моделей в главе I, заключается в том, что в условиях сетевой организации производства

⁴⁶⁷ Там же. С. 501.

фундаментального знания у классических университетов теоретически появляется возможность перейти в новый, «транснациональный» формат, который позволит не встраиваться жестко в государственную систему, а развиваться вне пределов национальных государств⁴⁶⁸. Представляется, что в таком виде наднациональные «университетские республики» могут соперничать в соревновании с институтами национальных государств. В качестве примера мы обратились в предыдущем параграфе к концепции «глобального сетевого университета» (GNU), разработанной 15-м президентом Нью-Йоркского университета Джоном Секстоном. В организационном плане Нью-Йоркский университет вписывается в формат университета третьего поколения Й. Виссемы, пересекается с исследовательским университетом Дж. Салми и предпринимательским университетом Б. Кларка⁴⁶⁹. Однако мы отметили, что эта концепция сетевого формата не идеальна, она не предполагает привязку университета по национальному и государственному признакам⁴⁷⁰, что противоречит изначальной идее формирования гражданина, хотя глобальный сетевой университет представляет собой многополярный университетский комплекс, где и профессора, и студенты могут свободно перемещаться от одного центра к другому. Для нас же принципиально важным является тот факт, что развитие сетевого принципа передачи информации фактически привело к серьезной трансформации образовательного пространства. Остановимся на этом более подробно.

Несмотря на то что термин «образовательное пространство» в отечественной традиции впервые был обозначен И. Д. Фруминым и Б. Д. Элькониным еще в 1993 году⁴⁷¹, в настоящее время он допускает большое количество трактовок. Так, в формулировке С. К. Бондыревой, образовательное пространство представляет собой особое социокультурное явление, решающим

⁴⁶⁸ Хархордин О. В. 50 грамм честности. URL: http://slon.ru/ipad/university_budushchego_kak_ikh_obustroit-941016.xhtml (дата обращения: 12.12.2015).

⁴⁶⁹ Подр. об этом в главе I.

⁴⁷⁰ См. параграф 3.2.

⁴⁷¹ Фрумин, И. Д., Эльконин Б. Д. Образовательное пространство как пространство развития («школа взросления») // Вопросы психологии. 1993. № 3. С. 24.

фактором структурирования которого может выступить взаимодействие индивидуализирующихся в своих позициях субъектов, при этом сложноорганизованное многоплановое взаимодействие субъектов образования дает возможность создавать общие социокультурные структуры⁴⁷².

Несколько позже, в 2005 году Б. Л. Вульфсон оперирует понятием мирового образовательного пространства, понимая под ним совокупность всех образовательных и воспитательных учреждений, научно-педагогических центров, правительственных общественных организаций по просвещению в разных странах, геополитических регионах и планетарном масштабе, их взаимовлияние и взаимодействие в условиях интенсивной интернационализации и глобализации разных сфер общественных жизни⁴⁷³.

Обращаясь к понятию образовательного пространства в постиндустриальном обществе, академик А. М. Новиков определяет его через объект-субъектные отношения как «совокупность всех субъектов и объектов, прямо или косвенно участвующих в образовательных процессах, либо в них, либо влияющих на них»⁴⁷⁴. По мнению И. Г. Шендрика, образовательное пространство может выступать как системная совокупность фактического взаимодействия человека с действительностью посредством его действий и восприятия⁴⁷⁵. Он считает пространство природной, культурной, информационной, социальной средой⁴⁷⁶, успешно освоенной субъектом, обозначая, что этот феномен может

⁴⁷² Бондырева С. К. Социокультурные основания развития единого образовательного пространства СНГ: структурно-содержательные и функциональные характеристики взаимодействия субъектов: дис. ... д-ра психол. наук. М., 1998. 333 с.

⁴⁷³ Вульфсон, Б. Л. Образовательное пространство на рубеже веков. М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2006. 223 с.

⁴⁷⁴ Розов Н. С. Философия гуманитарного образования: ценностные основания и концепция базового гуманитарного образования в высшей школе. М., 1993. С. 137.

⁴⁷⁵ Шендрик И. Г. Образовательное пространство субъекта и его проектирование. М.: АПКИПРО, 2003. С. 5.

⁴⁷⁶ Авторский терминологический словарь Л. С. Выготского. М., 2014. URL: <http://vygotsky.academic.ru/152> (дата обращения: 09.05.2018).

быть сформирован только в результате специально организованной специфической человеческой деятельности⁴⁷⁷.

По мнению А. А. Веряева и И. К. Шалаева, образовательное пространство можно определить как один из «максимально общих и абстрактных концептов философии образования. По уровню общности содержания сравниться с ним могут лишь немногие понятия (например, образовательное взаимодействие, образовательный процесс, субъект образования, образовательная парадигма, социальный институт образования и некоторые другие). Понятие обладает значительным эвристическим потенциалом, но в то же время при излишней увлеченности подобными абстракциями имеется риск остаться в рамках констатации тривиальных истин»⁴⁷⁸.

С точки зрения И. А. Маланова, под образовательным пространством может пониматься такое пространство, которое позволяет сохранять общегосударственное единство в образовании при проведении децентрализации образования, а также поддерживать взаимосвязь и преемственность отдельных образовательных структур и соблюдение прав каждого гражданина государства на получение полноценного образования вне зависимости от места проживания⁴⁷⁹.

В настоящее время, по нашему мнению, более разработанной является педагогическая рефлексия понятия «образовательное пространство». Так, обращаясь к теоретической педагогике, можно привести рабочее определение, используемое Р. М. Асадулиным: «Под образовательным пространством в современной педагогической науке понимается система, включающая в себя взаимодействие образовательных и социальных институтов; управляемые и неуправляемые

⁴⁷⁷ Шендрик И. Г. Образовательное пространство субъекта и его проектирование. М.: АПКИПРО, 2003. С. 149–154.

⁴⁷⁸ Шалаев И. К., Веряев А. А. От образовательных сред к образовательному пространству: понятие, формирование, свойства. URL: http://www.uni-altai.ru/Journal/pedagog/pedagog_5/a03.html (дата обращения: 30.11.2019).

⁴⁷⁹ Маланов И. А. Развитие регионального образовательного пространства в контексте цивилизационного подхода: дис. ... д-ра пед. наук. Улан-Удэ, 2012. 418 с. URL: <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/razvitie-regionalnogo-obrazovatelnogoprostranstva-v-kontekste-civilizacionnogo.html> (дата обращения: 14.01.2021).

образовательные процессы; совокупность применяемых образовательных технологий»⁴⁸⁰.

При всем разнообразии определений образовательное пространство в любом случае является неотъемлемой составной частью социального пространства, которое включает в себя, по определению Э. К. Самархановой, комплекс системных, процессуальных, ресурсных, субъектно-деятельностных и духовно-информационных составляющих, целостность которого обеспечивается интеграционными процессами, проявляющимися на всех его уровнях и затрагивающих все компоненты пространства, а также непрерывностью образовательного процесса во всех его составляющих и по всем параметрам⁴⁸¹. По мнению А. О. Мусаева, реализации обозначенных условий «будет способствовать внедрение новых федеральных государственных образовательных стандартов»⁴⁸².

Однако, если обратиться к нормативным документам, то мы увидим, что Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» вводит этот термин в ст. 3, но при этом не дает его определения, обозначая в ст. 11, что федеральные требования и федеральные государственные образовательные стандарты обеспечивают «единство образовательного пространства Российской Федерации»⁴⁸³.

Если оперировать философскими понятиями, то пространство само по себе определяется как «форма созерцания, восприятия представления вещей, основной фактор высшего, эмпирического опыта; способ существования объективного

⁴⁸⁰ Асадуллин Р. М. Педагогический аспект информатизации регионального образовательного пространства. URL: http://rois.loiro.ru/files/users_101_infosfera.doc (дата обращения: 02.08.2020).

⁴⁸¹ Самарханова Э. К. Организационные основы создания единого образовательного пространства в высшем учебном заведении. Н. Новгород: Изд-во Волжской гос. инженерно-педагогической академии, 2004. 131 с.

⁴⁸² Мусаев А. О. Становление и развитие поликультурного образовательного пространства Дагестана: дис. ... канд. пед. наук. Махачкала, 2012. 154 с. URL: <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/stanovlenie-i-razvitie-polikulturnogo-obrazovatelnogoprostranstva-dagestana.html> (дата обращения: 29.10.2021).

⁴⁸³ Об образовании в Российской Федерации : федеральный закон № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2020 года. URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/> (дата обращения: 15.01.2021).

мира, неразрывно связанный со временем»⁴⁸⁴. Г. В. Сороина и В. С. Меськов, обращаясь к топологии и оценивая понятие «образовательное пространство» через метрическую систему, считают очевидным, что объект (образовательное пространство, образовательная система, государство и т. д.) и субъект (который с позиций неклассической методологии не элиминируем из образовательного пространства⁴⁸⁵) в зависимости от своих рамок (размеров) могут задавать рамки (размеры) своего топоса (места), под коим имеется в виду пространство. В данном случае, как отмечает С. В. Иванова, задаются два изображения образовательного пространства⁴⁸⁶, что позволяет сформулировать следующее, на наш взгляд, наиболее полное определение образовательного пространства, отвечающее всем предъявляемым к нему требованиям. Образовательное пространство – «объектный мир, совокупность имеющих отношение к образованию объектов, создающих и наполняющих это пространство, и одновременно предмет субъектной деятельности, заключающейся в восприятии, действии, воздействии субъектов на это пространство»⁴⁸⁷. Этого определения мы и будем придерживаться в нашей работе. Для нас принципиально важно, что в информационном обществе онтология образования изменяется коренным образом, поскольку происходит изменение пространства и времени жизненного мира человека, усиливается десинхронизация процессов, протекающих в реальном и виртуальном образовательном пространстве.

Виртуальное образовательное пространство является интегративной площадкой для коммуникаций посредством информационного обмена в текстовой, визуальной, аудиальной формах. Доступность и открытость

⁴⁸⁴ Розов Н. С. Динамика расцветов и распадов обществ: на пути к охватывающей парадигме // *Общественные науки и современность*. 2016. № 4. С. 148.

⁴⁸⁵ Сороина Г. В., Меськов В. С. Социокультурное изменение образовательного пространства // *Ценности и смыслы*. 2013. № 5 (27). С. 84–88.

⁴⁸⁶ Иванова С. В. Образовательное пространство в научных исследованиях и правовых документах: понятия, практика применения, сложности и риски // *Ценности и смыслы*. 2014. № 5 (33). С. 7–9.

⁴⁸⁷ Иванова С. В. Образовательное пространство и образовательная среда: в поисках отличий // *Ценности и смыслы*. 2015. № 6 (40). С. 25.

представляют собой возможность использования обширного количества информации практически без ограничений, связи с любым пользователем всемирной паутины независимо от времени и нахождения в пространстве. Виртуализация образовательного пространства оказывает влияние на межличностное общение, видоизменяет его и подстраивает под новые правила коммуникации. Виртуальная реальность приводит к деформации общения между людьми, изменению жизненных устоев и культурного слоя ввиду распространения и доступности информации и возможностей её обмена, смене образа жизни людей и трансформации ценностных ориентиров.

Разрыв между высокоскоростным потоком информации в виртуальном секторе образования (дистанционном образовании) и медленным течением времени в традиционном образовательном процессе стремительно увеличивается⁴⁸⁸. В то же время непрерывное высшее образование или LLE (Long Life Education – образование на протяжении всей жизни), о котором в последнее время так много говорится на самых разных уровнях⁴⁸⁹, в настоящее время принимается как одна из возможных альтернативных систем развития образования. Напомним, что Long Life Education понимается как неравновесная система, обладающая волатильностью (изменчивостью), генеричностью и принципиальной сложностью (*complexity*) внутренних процессов, существование

⁴⁸⁸ Игнатова, Н. Ю. Образование в цифровую эпоху. Нижний Тагил: НТИ (филиал) УрФУ, 2017. С. 25.

⁴⁸⁹ Брифинг Ольги Васильевой по завершении заседания президиума Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам. URL: http://government.ru/dep_news/29741/ (дата обращения: 16.01.2019); Горшков М. К., Ключарев Г. А. Непрерывное образование в современном контексте. М.: Юрайт, 2017. 224 с.; Константиновский Д. Л. Про погоду и образование // Социологический журнал. 2012. № 4. С. 130–141; Петров В. В. Виртуальная реальность: дистанционное образование в информационном обществе // Профессиональное образование в современном мире. 2019. Т. 9, № 2. С. 2702–2709; Петров В. В. Образовательные технологии в современной России: смена акцента // Философия образования. 2012. № 4 (43). С. 108–112; Шахмарова Р. Р. Непрерывное образование – основа развития личности в современном обществе. URL: <https://research-journal.org/pedagogy/neprieryvnoe-obrazovanie-osnova-razvitiya-lichnosti-v-sovremennom-obshhestve/> (дата обращения: 05.09.2017).

которых может быть задано сетевой логистикой⁴⁹⁰. В таком высшем образовании наиболее ярко будут проявляться следующие тенденции: во-первых, появление виртуального образовательного пространства, утратившего четкие границы (дистанционного образовательного пространства). Во-вторых, существенное сокращение пространственных и временных связей между всеми участниками образовательного процесса: на информационной стадии развития общества Long Life Education определяет не сроки нахождения человека в образовательной системе, как это понималось в индустриальном обществе, а виртуализирует пространство и время образовательного процесса. Это обстоятельство не в полной мере учитывается современной российской образовательной политикой.

Как мы отметили выше, в информационном обществе и формирующемся обществе знания за счет развития информационно-коммуникационных технологий происходят пространственные сдвиги в распределении образовательных центров, что выражается в уменьшении зависимости «колония – метрополия», определяющей мировоззрения, позиции мира, глобальные тренды, идеи, идеалы, представления и ценности. В условиях нарастающей глобализации образования происходит усиление внутренней конкуренции как между университетами внутри каждой страны, так и между национальными системами образования на мировом рынке труда и компетенций. Усиление внешней и внутренней конкуренции происходит не только в сфере широко распространенных традиционных для высшего образования образовательных программ, но и в сфере инноваций, что неразрывно связано с возможностью адекватного реагирования системы образования на запросы динамично меняющегося социума.

По определению Й. Шумпетера, инновация представляет собой внедренное новшество, обладающее высокой экономической эффективностью⁴⁹¹. В работах

⁴⁹⁰ Кастельс М. Становление общества сетевых структур // Новая постиндустриальная волна на Западе. Антология; под ред. В. Л. Иноземцева. М., 1999. С. 494–505.

⁴⁹¹ Schumpeter J. The Theory of Economic Development: An Inquiry into Profits, Capital, Credit, Interest and the Business Cycle. Cambridge, 1934. 255 p.

Ю. В. Яковца⁴⁹² инновации рассматриваются, во-первых, как неотъемлемая часть научно-технических и экономических циклов (среднесрочных, долгосрочных, сверхдолгосрочных); во-вторых, как основа выхода из кризиса, где серьезное внимание уделяется взаимосвязи научных, технических, инновационных, экономических, образовательных, организационно-управленческих циклов и их инновационных фаз. Исследователи А. Б. Яффе, Дж. Лернер, С. Штерн⁴⁹³, М. Гяратана, С. Торризи и А. Пагано⁴⁹⁴, обращаясь в своих трудах к примерам экономического роста развивающихся стран за счет инноваций, выделяют ключевые факторы роста экономического благосостояния. Проведенные ими исследования показывают, что ключевым фактором инновационного развития экономики в целом является образование, в первую очередь – адаптивное, т. е. такое, которое обладает способностью оперативно реагировать на меняющиеся запросы социума и реформироваться в условиях системных трансформаций.

В поддержке технического прогресса образование играет критически важную роль: как известно, расходы крупных корпораций на разработки и исследования совместно с усилиями частных предпринимателей оказываются ценным дополнением к инновационному процессу. Результат взаимовыгодного сотрудничества большого и малого бизнеса оказывается более значимым для экономики, нежели их несогласованные действия. А. Арора и А. Гамбарделла⁴⁹⁵ считают, что наличие высококвалифицированных специалистов, которых готовит система образования, является основным фактором инновационного развития общества.

⁴⁹² Яковец Ю. В. Эпохальные инновации 21 века. М.: Экономика, 2004. 448 с.

⁴⁹³ Jaffe A. B., Lerner J., Stern S. Innovation Policy and the Economy // National Bureau of Economic Research. The MIT Press. Cambridge: Massachusetts, 2005. 200 p.

⁴⁹⁴ Giarratana M., Torrissi S., Pagano A. The Role of multinational firms in the Evolution of the Software Industry in India, Ireland and Israel. URL: https://www.researchgate.net/publication/200465552_ (дата обращения: 12.01.2020).

⁴⁹⁵ Arora A., Gambardella A. Bridging the Gap. From Underdogs to Tigers: The Rise and Growth of the Software Industry in Some Emerging Economies. Oxford: Oxford University Press, 2005.

Оценивая роль образования в инновационном развитии экономики, отметим: с одной стороны, образование действительно предоставляет технические знания и навыки предпринимателям и другим заинтересованным лицам, связанным с процессом инноваций и экономическим ростом; с другой стороны, образование может стимулировать креативность и воображение и таким образом упростить процесс приспособления инноваций к требованиям реальной жизни. Соответственно, если экономика уходит в цифровое пространство, где развивается система виртуальных взаимодействий, то и система образования вынуждена применять и использовать виртуальные (дистанционные) технологии для подготовки специалистов, отвечающих требованиям времени.

Как правило, обращаясь к дистанционному образованию, обращают внимание на возможность приобретать знания посредством обмена информацией, находясь в любой точке земного шара, когда слушатель имеет возможность получать образование в любом вузе мира, т. е. по сравнению с «традиционным» образованием доступность дистанционного образования возрастает, как, например, в рассмотренной нами концепции GNU Дж. Секстона.. Помимо этого, студент волен сам определять свой учебный план, его наполняемость учебными курсами, корректировать временные затраты, что позволяет хорошо сочетать такую форму образования с работой. Немаловажным обстоятельством является и тот факт, что дистанционное обучение имеет относительно невысокую стоимость, объясняющуюся тем, что организациям, предоставляющим возможность виртуального образования не требуется обслуживать или арендовать помещения, мебель и оборудование в большом объеме, а также содержать постоянный штат преподавателей. Наравне с этим минимизируется логистическая зависимость и студента, и преподавателя, что позволяет помимо экономии средств сохранить значительное количество свободного времени. В конечном итоге обучающийся получает конкретный набор знаний, умений и навыков, определенный им самим, т. е. он получает ровно то, за что платит.

Возникает вопрос: правомерно ли виртуальное образование считать образованием? Возможно ли виртуально сформировать образованного человека? Обращаясь к онтологическому аспекту, напомним, что традиционно «образование» определяется как функция социума, обеспечивающая воспроизводство и развитие самого социума и систем деятельности. Реализация этой функции происходит через процессы трансляции культуры и воспроизводства культурных норм в динамично меняющихся исторических ситуациях с учетом постоянно обновляющихся социальных отношений. Кроме того, образование может определяться как «во-первых, важнейший социальный институт <...> Во-вторых, образование есть определенный род деятельности <...> В-третьих, результат (уровень) знаний, навыков, умений и основанных на них определенных способностей <...> В-четвертых, целенаправленный процесс передачи и приобретения знаний, навыков, умений <...> В-пятых <...> социальная ценность»⁴⁹⁶. Кроме того, под образованием мы можем понимать как процесс, так и результат освоения культурного наследия не только индивидом, но и обществом в целом, поскольку любое общество обеспечивает свое развитие через образование, которое является одним из важнейших сложноструктурированных институтов социализации. Мы неоднократно отмечали, что проблематика образования является ключевой темой социализации личности и общественной коммуникации и наиболее ярко проявляется в период социокультурных трансформаций⁴⁹⁷, поскольку формирование парадигмы образования затрагивает наиболее общие мировоззренческие вопросы.

Существующая современная парадигма знаний, умений и навыков претерпевает серьезные изменения, вызванные, с одной стороны, переходом общества на новый этап своего развития, а с другой – необходимостью адекватно реагировать на запросы, сформулированные другими социальными институтами в

⁴⁹⁶ Петров В. В. Инновационное образование в современной России. Новосибирск: Изд-во Сибирского отделения Российской академии наук, 2012. С. 46.

⁴⁹⁷ Петров В. В., Лукьянова Н. А. Коммуникативная компетентность – ресурс повышения качества инновационного образования // Философия образования. 2010. № 4 (33). С. 90.

условиях системных трансформаций. Поскольку мы рассматриваем образование как реальный процесс, нам необходимо обратиться к философии образования, позволяющей провести комплексный анализ, не ограничиваясь узким пониманием рассматриваемой проблемы. Поэтому наряду с преимуществами мы рассмотрим ряд негативных характеристик, которые неизбежно будут сопровождать развитие дистанционного образования.

Во-первых, дистанционно овладеть можно лишь ограниченным кругом профессий: отсутствие живой практики проведения экспериментов, отработки навыков и умений отнюдь не положительно сказывается на уровне подготовке специалиста, а формирование образованного человека⁴⁹⁸ без тесного непосредственного контакта, позволяющего отслеживать обратную связь, практически невозможно.

Во-вторых, при развитии дистанционного образования требуется высокий уровень самодисциплины, поскольку преподаватели, как правило, не в состоянии контролировать удаленных студентов; кроме того, оказывается непонятным, кто и с чьей помощью выполняет задания, необходимые для контроля промежуточной успеваемости в рамках изучаемых курсов.

И, наконец, в-третьих, хотя по смыслу это является основным: дистанционное образование не способствует социализации личности, оно приводит к дезинтеграционным процессам, поскольку каждый участник образовательного процесса (и преподаватель, и студент) создает себе виртуальный образ, который может иметь очень мало общего с реальным человеком. Вместе с тем социализация личности позволяет преодолевать разобщенность, поляризацию взаимосвязанных компонентов культуры: естественно-научного, технико-технологического и социально-гуманистического. Одной из главных характеристик социализации образования является оптимальное сочетание уровня потенциальных способностей в реализации

⁴⁹⁸ Петров В. В. Инновационное образование в современной России. Новосибирск: Изд-во Сибирского отделения Российской академии наук, 2012. С. 140.

социально признанных ценностей и собственных творческих сил при решении конкретной учебно-воспитательной, производственной или управленческой задачи. Очевидно и то, что при формировании специалиста любого профиля приоритетным является не столько набор специальных знаний (хотя они крайне важны), сколько глубокая фундаментальная подготовка как «стартовая площадка» и необходимое условие саморазвития личности профессионала, его творческой самореализации.

Кроме того, в условиях информационного общества и формирующегося общества знания, о котором мы говорили выше, капитал на рынке образования начинает работать подобно капиталу на рынке финансовых активов, приобретая черты «флеш-рынка»⁴⁹⁹, становясь чрезвычайно важным фактором для развития наукоемкой экономики. Дело в том, что экономика, базирующаяся на научных достижениях, может развиваться только в результате постоянно обновляющихся широкодоступных баз данных, трансфера технологий и продуцирования нового знания. Для развития «экономики нового типа» необходимо создание принципиально иной информационной инфраструктуры, что формирует запрос к системе образования со стороны научных институтов. Если система образования способна оперативно перестроить образовательный процесс, то такая информационная инфраструктура будет создана, что позволит говорить, в свою очередь, о возникновении наукоемкого высшего образования. Но изменения, происходящие в информационном обществе, касаются не только инфраструктуры высшего образования, они приводят к возникновению новых методов управления образовательным процессом, которое должно вестись через информационную систему, обеспечивающую непрерывную связь между преподавателем, студентом и администратором в онлайн-режиме.

С помощью дистанционного образования существенно расширяется доступ студентов к образовательным ресурсам, серьезно экономится время, необходимое

⁴⁹⁹ Игнатова Н. Ю. Образование в цифровую эпоху. Нижний Тагил: НТИ (филиал) УрФУ, 2017. С. 25.

для занятий. В идеале дистанционная образовательная платформа может параллельно отслеживать взаимодействие обучающихся с преподавателем, теоретически позволяя контролировать любые отклонения от выбранной студентом образовательной траектории, мгновенно реагируя на малейшие заминки, будучи готовой оказать необходимую помощь и поддержку. Другими словами, фактически речь может идти о создании системы «моментального» образования.

Таким образом, мы можем обозначить следующие ключевые моменты. Во-первых, изменение онтологических основ системы образования совершенно обоснованно воспринимается академическим сообществом как реальная угроза качеству образования. Эта опасность усугубляется тем, что на данный момент система управления образовательным процессом, как правило, ориентирована на минимизацию затрат, что так же не может способствовать повышению качества образования. Во-вторых, существенно затрудняется контроль самостоятельной деятельности студента в виртуальной реальности, что позволяет студенту овладевать преимущественно поверхностными «клиповыми» знаниями, не прикладывая должных усилий для освоения учебной программы. В-третьих, перевод отношений профессорско-преподавательского состава и студенчества из аудитории в виртуальную плоскость будет способствовать возникновению безличностного характера образования⁵⁰⁰, которое уже сейчас достаточно успешно переместилось на платформы социальных сетей. Мы согласны с мнением Э. Тоффлера, отметившего еще в начале XXI века, что в традиционном вузовском образовании неизбежно произойдут перемены, которые могут привести к его «закрытию» в прежнем классическом виде⁵⁰¹.

Виртуализация образовательного пространства неизбежно будет сопровождаться развитием неосвязаемости нематериальных активов, что является

⁵⁰⁰ Черных С. И. Образование как общественное и индивидуальное благо // Профессиональное образование в современном мире. 2015. № 1 (16). С. 22.

⁵⁰¹ Тоффлер Э. Метаморфозы власти: знание, богатство и сила на пороге XXI века. М.: АСТ, 2003. С. 348.

предпосылкой изменения образовательной политики. Это, в свою очередь, приведет к тому, что в соответствии с трендами мировой экономики система отечественного высшего образования будет ориентироваться исключительно на увеличение «прибавочной стоимости» студента, что в условиях цифровой экономики (*e-economy*) обозначается понятием «*e-learning*», которое будет развиваться в соответствии с экономическими законами диверсификации и демассификации, действующими сегодня в социальной, производственной, информационной и иных сферах деятельности человека.

Как известно, диверсификация экономики предполагает ее разделение на две неравнозначные части: низкотехнологичную и наукоемкую. Для системы образования это означает, что в ней произойдет четкое разделение на элитарное наукоемкое высокотехнологичное конкурентоспособное образование и массовое малоценное низкотехнологичное «высшее образование», направленное на поддержание производства дешевой неконкурентоспособной рабочей силы, которая оказывается невостребованной за пределами внутреннего рынка. Нарушение равновесия между реальным и виртуальным образованием неизбежно приведет к десинхронизации основных задач образования. Поэтому полный перевод образования в виртуальную плоскость может вызвать не только серьезное снижение качества, но и необратимые деструктивные изменения образования как института, нацеленного на воспроизводство общества. Как отмечают С. И. Черных, Я. С. Аллахам и В. И. Паршиков, «функциональный порядок, “отвечающий” за адекватность социального порядка и определяющийся взаимодействием многих переменных (в том числе производством, наукой и образованием), разрушается первым. Наука и образование способствуют этому вполне и с особенной силой, так как именно они (в своем спонтанном изменении своей обеспечивающей экосистемы) деформируют свой «локальный» социальный порядок и «рикошетом» – общий социальный порядок социума⁵⁰².

⁵⁰² Черных С. И., Аллахам Я. С., Паршиков В. И. Образование как деструктор социального порядка // *Science for Education Today*. 2021. Т. 11, № 2. С. 91.

Соответственно, при переводе образования в виртуальную плоскость необходима разработка специальных механизмов управления по поддержанию оптимального баланса между секторами виртуального и реального образования. Необходимость учета этих факторов обуславливает потребность глубокого анализа образовательной политики и разработки новых законодательных документов в области образования. Остановимся на этом более подробно.

В выступлениях руководителей государства, в правительственных документах изложены положения о месте и роли образования в российском обществе: их новое понимание сформулировано в выступлениях Президента РФ на заседаниях Государственного совета РФ по вопросам развития образования и ряде основополагающих документов⁵⁰³. Опираясь на сформулированные нами определения образовательной политики и политики в области образования, мы можем обозначить стратегические цели государственной политики в этой области. Еще в проекте «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г.»⁵⁰⁴ подчеркивалось, что необходимо повышение доступности качественного образования в соответствии с требованиями инновационного развития экономики и современными потребностями общества, задачами геополитической конкурентоспособности России в глобальном мире. В реализуемой в данный момент программе развития научно-образовательного сектора на базе университетов «Приоритет 2030»

⁵⁰³ Попова Л. В. Образовательные программы для одаренных детей в странах Европы // Психологическая наука и образование. 2009. Т. 14, № 4. С. 101–114; Послание Президента Федеральному Собранию. URL: <http://duma.gov.ru/news/51307/> (дата обращения: 01.10.2021); Совместное заседание президиума Госсовета и Совета по науке и образованию. 06.02.2020. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/62744> (дата обращения: 15.07.2020); Стратегическая задача государственной политики – привлечение и удержание в науке молодых исследователей URL: <http://science.gov.ru/events/news/2441/> (дата обращения: 17.09.2021); Стратегия Российской Федерации в области развития науки и инноваций на период до 2015 г. URL: http://www.businesspravo.ru/Docum/DocumShow_DocumID_168333.html (дата обращения: 14.01.2021); Об образовании в Российской Федерации : федеральный закон № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2020 года. URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/> (дата обращения: 15.01.2021).

⁵⁰⁴ Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года. URL: <http://www.economy.gov.ru/minec/activity/sections/strategicPlanning/concept> (дата обращения: 01.11.2020).

обозначено, что она позволит «сконцентрировать ресурсы для обеспечения вклада российских университетов в достижение национальных целей развития Российской Федерации на период до 2030 года»⁵⁰⁵ и «повысить научно-образовательный потенциал университетов и научных организаций, а также обеспечить участие образовательных организаций высшего образования в социально-экономическом развитии субъектов Российской Федерации»⁵⁰⁶.

Декларируется, что эта программа направлена на «кадровое обеспечение приоритетных направлений развития науки, технологий, техники, отраслей экономики, социальной сферы»⁵⁰⁷ и «использование научного, образовательного и инновационного потенциала университетов для сокращения срока внедрения инноваций в экономику страны и субъектов Российской Федерации»⁵⁰⁸, при этом задачами университетов определены «повышение научно-технологического потенциала российских университетов для создания новых технологий, отраслей и конкурентоспособных продуктов; расширение межинституционального сетевого взаимодействия; интеграция университетской науки с научными организациями и реальным сектором экономики; развитие международного сотрудничества»⁵⁰⁹. Помимо этой программы в отечественной практике за последние двадцать лет разработано множество директивных документов и принят ряд серьезных управленческих решений, оказывающих прямое влияние на развитие российской системы образования на всех уровнях (принятие нового Закона РФ «Об образовании»⁵¹⁰, реализация проекта максимизации конкурентной позиции российских университетов на глобальном рынке образовательных

⁵⁰⁵ Программа «Приоритет 2030». URL: <https://www.minobrnauki.gov.ru/action/priority2030/> (дата обращения: 20.09.2021).

⁵⁰⁶ Программа «Приоритет 2030». URL: <https://www.minobrnauki.gov.ru/action/priority2030/> (дата обращения: 20.09.2021).

⁵⁰⁷ Там же.

⁵⁰⁸ Там же.

⁵⁰⁹ Там же.

⁵¹⁰ Об образовании в Российской Федерации : федеральный закон № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2020 года. URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/> (дата обращения: 15.01.2021).

услуг⁵¹¹, создание опорных, федеральных и исследовательских университетов⁵¹² и др.), но серьезный прорыв российских университетов в мировом научно-образовательном пространстве пока что не наблюдается, о чем косвенно могут свидетельствовать международные рейтинги⁵¹³, в которых они занимают отнюдь не лидирующие позиции.

Для выявления основных противоречий, сдерживающих развитие отечественных университетов, мы обратимся к ретроспективному анализу основных концептуальных документов, определяющих развитие отечественной системы образования, и выявим условия, необходимые для совершенствования университетских систем в ходе глобализационных преобразований.

Интенсивная проработка стратегических направлений развития страны в рамках новой парадигмы в различных аспектах началась еще в начале 2000-х годов после преодоления краткосрочных последствий финансового кризиса 1998 года, о чем мы упоминали в главе II. Этот период характеризуется рядом концептуально значимых документов, таких как Стратегия Российской Федерации в области развития науки и инноваций на период до 2015 г. (Стратегия – 2015)⁵¹⁴, Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г.⁵¹⁵, Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025

⁵¹¹ Проект повышения конкурентоспособности ведущих российских университетов среди ведущих мировых научно-образовательных центров. URL: <http://5top100.ru/> (дата обращения: 17.01.2021).

⁵¹² Приоритетный проект «Вузы как центры пространства создания инноваций» года. URL: <http://government.ru/projects/selection/645/> (дата обращения: 17.01.2021).

⁵¹³ См., напр.: Академический рейтинг университетов мира 2017 (Шанхайский рейтинг). URL: http://www.educationindex.ru/article_ranking-shanghai-2017.aspx (дата обращения: 09.05.2018); QS Top Universities. URL: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2020> (дата обращения: 22.07.2020); QS World University Rankings. URL: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2019> (дата обращения: 05.06.2020).

⁵¹⁴ Стратегическая задача государственной политики – привлечение и удержание в науке молодых исследователей. URL: <http://science.gov.ru/events/news/2441/> (дата обращения: 17.09.2021).

⁵¹⁵ Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. URL: <http://ecsocman.hse.ru/data/584/700/1219/15.pdf> (дата обращения: 14.01.2021).

года⁵¹⁶, доклад Минобрнауки РФ «О повышении эффективности деятельности государственного сектора науки»⁵¹⁷ (в части реструктуризации вузовской науки); Программа модернизации структуры, функций и механизмов финансирования РАН⁵¹⁸ и др.

Одним из интегральных документов стала Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года⁵¹⁹, представленная еще в 2008 году и включавшая в себя все направления развития системы образования, обозначенные в предыдущих программах модернизации отечественных науки и образования. В ней обосновывалась стратегия перехода страны от экспортно-сырьевой к инновационной модели экономического роста, при этом ключевым механизмом должна была стать структурная диверсификация экономики на основе инновационного технологического развития. В свою очередь, инновационное технологическое развитие предполагало формирование национальной инновационной системы, включая такие элементы, как интегрированная с высшим образованием система научных исследований и разработок, гибко реагирующая на запросы со стороны экономики, инжиниринговый бизнес, инновационная инфраструктура, институты рынка интеллектуальной собственности, механизмы стимулирования инноваций и др.; формирование мощного научно-технологического комплекса, обеспечивающего достижение и поддержание лидерства России в научных исследованиях и технологиях по приоритетным направлениям; создание центров глобальной

⁵¹⁶ Постановление Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. № 751 г. Москва «О национальной доктрине образования в Российской Федерации». URL: <https://rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html> (дата обращения: 11.02.2021).

⁵¹⁷ О повышении эффективности деятельности государственного сектора науки. URL: <http://www.ras.ru/FStorage/download.aspx?id=15a7289d-10f3-4f74-8520-f261555fbfc1> (дата обращения: 14.01.2021).

⁵¹⁸ Программа модернизации структуры, функций и механизмов финансирования РАН. URL: <http://mon.gov.ru/files/materials/1301/doc180505.doc> (дата обращения: 14.01.2021).

⁵¹⁹ Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года. URL: <http://www.economy.gov.ru/minec/activity/sections/strategicPlanning/concept> (дата обращения: 01.11.2020).

компетенции в обрабатывающих отраслях, включая высокотехнологичные производства и экономику знаний⁵²⁰.

Во всех принимаемых документах констатировалось, что отечественная система образования является важным фактором международного престижа России и сохранения ее места в числе ведущих стран мира. Мы можем выделить ряд схожих положений, которые в том или ином виде нашли концептуальное отражение в нормативной базе. Во-первых, продолжающиеся реформы в сфере образования вообще и высшего профессионального образования в частности в контексте трансформаций российского общества должны были проводиться на основе демократических принципов и рыночных реформ, что определило общий вектор изменений образовательной системы на основе базовых принципов демократии и рыночной экономики. Во-вторых, декларировалась значимость образования как фактора достижения страной достойного места в новой системе глобальных мирохозяйственных связей и отношений. Образование представлялось важнейшим инструментом преодоления отставания России от ведущих тенденций глобального развития. В-третьих, прямо постулировалось, что российская образовательная политика ориентируется на обеспечение перехода страны к постиндустриальной стадии общественного развития.

Концепцией модернизации российского образования предусматривалось, что среди стратегических направлений развития образования продолжали сохранять свое значение такие принципы, как его доступность, качество и эффективность. Однако в силу того, что, как считалось, проблема доступности образования уже решена, на первый план выходило качество образования: эта задача постулировалась как главная в российской образовательной политике. Ее достижение предполагалось обеспечить путем сохранения фундаментальности образования, которое традиционно рассматривалось в качестве позитивной особенности российской системы ВПО и его соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства. Требовалось

⁵²⁰ Там же.

осуществить переход высшей школы от профильной ориентации к подготовке специалистов, способных решать нестандартные и междисциплинарные задачи, что предполагало развитие широкопрофильного университетского сектора. Такой подход, как мы показали в предыдущем параграфе, укладывается в логику предлагаемой нами модели университетской системы.

В Концепции модернизации прямо указывалось, что «государство возвращается в образование как гарант качества образовательных программ и услуг, предоставляемых как общеобразовательными, так и профессиональными образовательными учреждениями, независимо от организационно-правовых форм»⁵²¹. В отношении профессионального образования в Концепции ставились задачи усиления прогностической функции образовательной политики и формирования механизмов интеграции интересов потребителей системы профобразования, устранения монополизма в профессиональной подготовке, структурной перестройки системы образования, в том числе обеспечение реальной многоуровневости высшего образования, создание университетских комплексов⁵²², усиление акцента на междисциплинарности программ подготовки специалистов. При этом планировалось повышение уровня вузовской науки, что предполагалось решать путем интеграции университетской, академической и отраслевой науки, разработки федеральной подпрограммы «Университеты России», государственной поддержки ведущих научных школ, развития социального диалога со стратегическими партнерами системы профессионального образования. Обозначенные позиции также выделены нами как базовые условия эффективности университетских систем.

К числу основных направлений модернизации вузовской науки относились такие, как формирование сбалансированной структуры и механизмов финансирования, развитие кооперационных связей вузовской науки с

⁵²¹ Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года. URL: <http://www.economy.gov.ru/minec/activity/sections/strategicPlanning/concept> (дата обращения: 01.11.2020).

⁵²² Там же.

организациями академического сектора науки и прикладной наукой, а также с реальным сектором экономики, модернизация системы подготовки кадров высшей квалификации и федеральной системы повышения научной квалификации профессорско-преподавательского состава, проведение структурных преобразований, направленных на повышение эффективности использования кадрового потенциала и имущества.

Высшая школа позиционировалась как часть трансформирующейся, а по сути, формирующейся на новых принципах национальной инновационной системы. Мы видим, что предлагаемая модель университетской системы, к которой мы обратились в предыдущем параграфе, практически в полной мере позволяет учитывать основные декларируемые положения образовательной политики.

Необходимо отметить, что с точки зрения инновационной направленности образования в ходе предшествующих этапов реформ удалось получить ряд перспективных результатов, которые могут способствовать развитию университетских систем. В их числе были такие, как расширение вариативности форм обучения, развитие сети инновационных центров, бизнес-инкубаторов, углубление практики взаимодействия и сотрудничества учреждений высшего, общего и начального (среднего) специального образования, развитие информатизации образования, внедрение интерактивных технологий и т. д. Общая цель заключалась в том, чтобы сформировать в системе ВПО некое «инновационное ядро», призванное обеспечить интеллектуальное и кадровое развитие «экономики знаний», где ведущая роль отводилась университетам.

Однако параллельно проявилась и другая, противоположная тенденция. Декларировав возвращение в сферу образования, государство возобновило практику прямого регулирования научно-образовательной сферы, подменив горизонтальные связи и отношения административной вертикалью.

В результате введенного жесткого администрирования систему образования вообще и университетского образования в частности захлестнул вал директив и

инструкций⁵²³, что противоречит не только логике развития современного информационного общества как общества с развитыми горизонтальными связями, «сетевому» по своей природе, но и логике университетских систем, которые должны развиваться в соответствии с базовыми университетскими принципами, предполагающими автономность управления.

Как уже отмечалось, большие надежды при решении задачи модернизации системы ВПО были связаны с оптимизацией связей между социальными институтами науки и высшего образования в интересах формирования в стране единого научно-образовательного комплекса как основы национальной инновационной системы. Точнее, широкую известность приобрели отдельные примеры ее эффективного решения в рамках военно-промышленного комплекса и фундаментальной науки, которые, несмотря на предпринимавшиеся усилия, не удалось распространить на систему в целом.

Существовало два варианта оптимизации таких отношений. Первый из них – усиление интеграции с научными учреждениями. На стартовом этапе реформ этот вариант осуществлялся по традиционным направлениям, но в рамках индивидуальных адаптационных стратегий учреждений науки и высшей школы. На протяжении 1990-х годов активность государства в отношении сближения сфер вузовской и академической науки и развития исследовательского потенциала университетов оставалась незначительной. В первой половине этого десятилетия рост количества интегрированных научно-образовательных структур и расширение спектра их деятельности в значительной степени определялись усилиями самих вузов и научных организаций в поисках выхода из системного кризиса.

После того как наиболее острые проявления кризиса были преодолены, основной импульс процессу интеграции науки и высшего профессионального образования стало придавать управленческое воздействие «сверху» в рамках

⁵²³ Водичев Е. Г., Лисс Л. Ф., Узбекова Ю. И. Высшая школа в условиях системных трансформаций: сравнительно-исторический аспект. Новосибирск: Гео, 2013. С. 338.

общенациональных стратегий. Крупнейшими государственными инициативами, направленными на поддержку научных исследований в вузах, стали разнообразные Федеральные целевые программы поддержки высшего образования и ряд других проектов. Так, реализация ряда интеграционных программ⁵²⁴, основные принципы которых заключались в развитии сотрудничества между российскими вузами и научно-исследовательскими учреждениями путем расширения совместной подготовки кадров, обмена информацией и укрепления вузовской науки, повышения ее роли при подготовке специалистов; развитии вузовской науки как самостоятельного сектора исследований наравне с академической и отраслевой наукой фактически создавала предпосылки для развития университетских систем⁵²⁵. Однако в дальнейшем изменение норм действующего законодательства и ужесточение контроля над их исполнением лишило РАН, как и другие государственные академии, возможности создания образовательных учреждений. В результате, например, так и осталось не осуществленным принятое в 2004 году на высшем уровне решение о передаче Новосибирского государственного университета Российской академии наук⁵²⁶, де-факто являющегося частью академического комплекса, в ведение Сибирского отделения.

В итоге в первой половине 2000-х годов усилия высшей школы и Академии наук оказались сосредоточены в основном на поддержке и развитии ранее созданных интегрированных структур, однако этот вид интеграции сдерживался нормативно-правовыми ограничениями и отсутствием системной поддержки, что

⁵²⁴ Федеральная целевая программа «Интеграция». URL: <http://www.rsci.ru/grants/fonds/114.php> (дата обращения: 12.01.2020).

⁵²⁵ Мы обозначили в главе II, что университетские системы представляют собой комплекс взаимодействующих и взаимозависимых структур, образующих единое целое, включающих в себя, во-первых, образовательную структуру, осуществляющую трансфер знаний и технологий; во-вторых, научные структуры, занимающиеся производством фундаментального знания; в-третьих, экспериментально-производственные структуры, способствующие выводу на региональный и глобальный рынки новых разработок и технологий.

⁵²⁶ Водичев Е. Г., Лисс Л. Ф., Узбекова Ю. И. Высшая школа в условиях системных трансформаций: сравнительно-исторический аспект. Новосибирск: Гео, 2013. С. 340.

противоречит логике развития университетских систем. В частности, в законодательстве по-прежнему не имелось определения как традиционно существовавших в России форм интеграции (базовая кафедра, проблемная лаборатория), так и новых перспективных ее форм (исследовательский университет). Глубокое взаимодействие и взаимопроникновение науки и высшего профессионального образования при существовавшем в стране к середине первого десятилетия 2000-х годов правовом поле оказывалось невозможным, и это резко увеличивало издержки трансфера знаний и компетенций из одной сферы в другую.

Вместе с тем, начиная с середины первого десятилетия 2000-х годов, в системе ВПО произошло выделение группы инновационных вузов, сохранивших свой научный потенциал и ориентированных на его активное использование. Для них была разработана программа поддержки на конкурсной основе⁵²⁷, признанная успешной и частично позволившая использовать научный и инновационный потенциал высшей школы.

Однако реформы системы высшего образования оказались в традиционной для России «ситуации незавершенности», поскольку фактически они носили преимущественно декларативный характер, зачастую не подкрепленный законодательной базой, что приводило к непоследовательности практических действий по их реализации. Частично подобные проблемы решались в рамках реализации национальных проектов, но сам по себе этот фактор не смог системным образом изменить сложившуюся ситуацию.

В качестве примера обратимся к Проекту повышения конкурентоспособности ведущих российских университетов среди ведущих мировых научно-образовательных центров, больше известном как «Проект 5-100-

⁵²⁷ О конкурсном отборе программ развития национальных исследовательских университетов. URL: <http://government.ru/docs/3905/> (дата обращения: 12.01.2020).

2020»⁵²⁸. Проект «5-100» представлял собой продолжение государственной политики в сфере развития образования и науки и стал закономерным продолжением ряда крупных программ, предусматривающих масштабные государственные ассигнования вузам. Заявленная цель проекта заключалась в максимизации конкурентной позиции группы ведущих российских университетов на глобальном рынке образовательных услуг и исследовательских программ. Подразумевалось, что к 2020 году не менее пяти ведущих российских университетов должны войти в топ-100 мировых рейтингов. Участники проекта и победитель конкурса отбора на предоставление государственной поддержки должны были ежегодно отчитываться о выполнении своих программ повышения конкурентоспособности перед международным Советом и Министерством образования и науки Российской Федерации. Важными условиями предоставления университетам субсидии являлось выполнение ими планов мероприятий «дорожных карт», в том числе вхождение в мировые рейтинги университетов, а также обеспечение университетами софинансирования из внебюджетных средств⁵²⁹.

Этот проект предполагал масштабные бюджетные ассигнования, направленные на поддержку ведущих российских вузов с целью повышения их международной конкурентоспособности. Значимость и количество участников Проекта «Топ-100», который насчитывал 21 университет, в совокупности с амбициозными поставленными задачами сделали его одним из значительных системных мероприятий, направленных на развитие высшего образования России, а общий размер ассигнований, направленных на реализацию Проекта, превысил 80 млрд. рублей⁵³⁰. Несмотря на завершение, этот проект ввиду своей важности

⁵²⁸ Проект повышения конкурентоспособности ведущих российских университетов среди ведущих мировых научно-образовательных центров. URL: <http://5top100.ru/> (дата обращения: 17.01.2021).

⁵²⁹ Проект повышения конкурентоспособности ведущих российских университетов среди ведущих мировых научно-образовательных центров. URL: <http://5top100.ru/> (дата обращения: 17.01.2021).

⁵³⁰ О мерах государственной поддержки ведущих университетов Российской Федерации в целях повышения их конкурентоспособности среди ведущих мировых научно-

для отечественного высшего образования, по-прежнему остается предметом многочисленных дискуссий, ведущихся как в профессиональном сообществе, так и среди широкой общественности. Вместе с тем оценки эффективности реализации проекта серьезно различаются и являются крайне неоднозначными⁵³¹.

Так, по итогам 2020 года ни один из 21 вуза – участников «Проекта 5-100» – не вошел в первую сотню таких международных институциональных рейтингов университетов, как ARWU, THE и QS. Несколько лучших результатов удалось достичь на уровне предметных рейтингов: по итогам 2020 года восемь университетов вошли в Топ-100 отдельных предметных рейтингов ARWU, THE и QS. С одной стороны, для разработчиков программы это является «поводом для гордости» – не пять, а целых восемь вузов вошли в мировые рейтинги, пусть и предметные (отметим, что в заявленной цели проекта ни о каких предметных рейтингах речи не было). Другими словами, победителей нет, но участники вошли туда, куда не собирались: можно предоставить отчет о потраченных средствах и проделанной работе. С другой стороны, конкурсный отбор университетов для «Проекта 5-100» привел к колоссальной проблеме: участниками проекта стала крайне неоднородная группа вузов, для которой, тем не менее, устанавливался одинаковый набор целевых параметров и показателей

образовательных центров: Постановление Правительства РФ от 16.03.2013 № 211 (ред. от 10.02.2017). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_143479 (дата обращения: 12.01.2021).

⁵³¹ Программа модернизации структуры, функций и механизмов финансирования РАН. URL: <http://mon.gov.ru/files/materials/1301/doc180505.doc> (дата обращения: 14.01.2021); Проект «5-100» умер, да здравствует «Приоритет-2030»? Ассоциация «Глобальные университеты» обсудила итоги завершившейся программы поддержки вузов. URL: <http://www.sib-science.info/ru/fano/proekt-5-100-umer-da-zdravstvuet-09042021> (дата обращения: 10.03.2021). Проект 5-100 завершился. Да здравствует ПСАЛ? URL: <http://www.sib-science.info/ru/fano/proekt-5-100-podtolknul-vuzy-k-usileniyu-10122020> (дата обращения: 21.03.2021); Проект 5-100: итоги программы. Мнение экспертов. URL: <https://education.forbes.ru/authors/5-100-experts> (дата обращения: 15.03.2021). Ректоры вузов – участников Проекта 5-100 подвели итоги года. URL: <https://rg.ru/2020/12/28/reg-cfo/rektory-vuzov-uchastnikov-proekta-5-100-podveli-itogi-goda.html> (дата обращения: 18.02.2021); Светлова Л. Провальные результаты амбициозных проектов. URL: http://rabkor.ru/columns/analysis/2020/11/02/failed_results_of_ambitious_projects/ (дата обращения: 21.12.2020); Университеты распределяют по отраслям // KOMMERSANT.RU. URL: <http://www.kommersant.ru/doc/2836046> (дата обращения: 23.10.2015).

результативности, в то время как сложившаяся модель финансирования лишь закрепляла диспропорции внутри группы университетов – объем финансирования, который получали университеты первой группы, в 6–7 раз превышал объем государственной поддержки, предоставляемой вузам третьей группы⁵³².

Немаловажным является тот факт, что основной упор в рамках реализации проекта был сделан на развитие научных исследований и внедрение результатов, которыми, по замыслу авторов проекта, должны заниматься отечественные университеты. Но мы уже неоднократно обращали внимание в наших предыдущих работах⁵³³, что прямое копирование любых даже самых успешных западных схем и моделей («Университет мирового класса» Дж. Салми⁵³⁴, «Предпринимательский университет» Б. Кларка⁵³⁵ и Г. Ицковца⁵³⁶, «Университет 3.0» Й. Виссеми⁵³⁷ и др.) без корректировки с учетом российской реальности невозможно. Во-первых, в России, в отличие от Запада, существует принципиально иная схема развития науки и образования – основную часть фундаментальных исследований выполняет Академия наук, специально созданная для этой цели Указом Петра I в 1724 г.⁵³⁸. Соответственно, для производства научных знаний университетам необходимо интенсивное взаимодействие с исследовательскими организациями. Это означает, что если университет географически удален от научного центра или не имеет собственной серьезной

⁵³² Ключарев Г. А., Неверов А. В. Проект «5-100»: некоторые промежуточные итоги // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. 2018. Т. 18, № 1. С. 100–116.

⁵³³ Петров В. В. Трансформация отечественной системы ВПО: сдерживающие факторы и неоднозначность оценки // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11, № 3. С. 5265–5288; Петров В. В. Университетские системы в трансформирующихся обществах: монография. Новосибирск: Манускрипт, 2020. 324 с.

⁵³⁴ Салми Д. Создание университетов мирового класса. М., 2009. 132 с.

⁵³⁵ Clark B. Sustaining Change in Universities: Continuities in Case Studies and Concepts. N. Y.: Open University Press, 2004. 210 p.

⁵³⁶ Etzkowitz H. Innovation Lodestar: The entrepreneurial university in a stellar knowledge firmament // Technological Forecasting and Social Change. 2017. Vol. 123. P. 122–129.

⁵³⁷ Виссема Й. Университет третьего поколения. М.: Олимп-Бизнес, 2016. 480 с.

⁵³⁸ Положения об учреждении Академии наук и художеств. URL: <https://www.ras.ru/decreel724.aspx> (дата обращения: 24.05.2017).

научно-технической базы, позволяющей проводить фундаментальные научные исследования, то шансы стать эффективным по критериям международных рейтингов для него минимальны. Однако развитие университета в рамках университетской системы с соблюдением всех обозначенных нами принципов может положительным образом влиять на его положение в международном научно-образовательном пространстве. Во-вторых, в российском обществе, как и во всем мире, наблюдается тенденция к усилению практической направленности образования, когда основные потребители в лице бизнеса, общества и государства начинают оценивать его роль с точки зрения производительного потребления, обеспечивая быстрый оборот капитала и формируя минимально необходимый набор профессиональных качеств выпускника, но никак не способствуя развитию фундаментальной науки на базе университета.

Именно поэтому дальнейший глубокий анализ негативных проявлений опыта реализации Проекта «5-100-2020», (недостигнутые результаты, подмена критериев, механизмы отбора участников и т. д.) является необходимым для коррекции образовательной стратегии, а также для разработки и реализации новых государственных программ поддержки образования и науки в России.

В результате проведенного ретроспективного анализа основных концептуальных документов, определяющих развитие отечественных университетов, мы можем обозначить, что отдельные положительные или отрицательные явления после реализации различных проектов могут быть независимы от них, поскольку «после» далеко не всегда можно трактовать как «вследствие». Незавершенность реформ прослеживается в их преемственности: так, на смену Проекту «Топ-100», который стартовал в мае 2013 года и за семь лет не вывел в топ международных рейтингов (за исключением предметных) заявленное количество отечественных университетов (хотя многие и признают его успешным)⁵³⁹, приходит долгосрочная Программа стратегического

⁵³⁹ Программа модернизации структуры, функций и механизмов финансирования РАН. URL: <http://mon.gov.ru/files/materials/1301/doc180505.doc> (дата обращения: 14.01.2021); Проект

академического лидерства⁵⁴⁰, куда прошли отбор теперь уже более ста вузов. Эта программа предполагает более масштабные результаты, но при этом кардинальных изменений ни в структуре отечественной системы образования, ни в схеме управления высшей школой не предполагается.

Первичный анализ реализации Проекта «Топ-100», ставшего интегральным продолжением программ поддержки отечественных университетов, позволяет выделить ряд факторов, препятствующих повышению их международной конкурентоспособности в мировом научно-образовательном пространстве. Во-первых, отсутствие необходимой техники и технологий научных исследований, поскольку изначально взятая за основу модель не соотносится с принципами отбора университетов: в России это сделано путем директивного назначения, в то время как в зарубежной традиции понятие «исследовательский университет» имеет фактический, а не формальный характер. Во-вторых, несоответствие предметной структуры национальной публикационной активности структуре глобальной науки, которая во многом задается «западными» стандартами, равно как и формирование международных рейтингов не учитывает российскую специфику. В-третьих, отсутствие ресурсов, связанных с правом собственности, поскольку, например, в отличие от американских университетов, имеющих богатые фонды развития, располагающих землей и недвижимостью, в России федеральные и национальные исследовательские университеты являются полностью государственными и не располагают подобными активами и собственными ресурсами. В-четвертых, неэффективность университетского менеджмента, который либо ориентируется на частично модернизированные, но безнадежно устаревшие советские модели управления, либо представлен молодым поколением, частично знакомым с зарубежными образцами управления, но зачастую не имеющим ни опыта адаптации подобных схем в российскую

5-100 завершился. Да здравствует ПСАЛ? URL: <http://www.sib-science.info/ru/fano/proekt-5-100-podtolknul-vuzy-k-usileniyu-10122020> (дата обращения: 21.03.2021).

⁵⁴⁰ Программа «Приоритет 2030». URL: <https://www.minobrnauki.gov.ru/action/priority2030/> (дата обращения: 20.09.2021).

действительность, ни понимания специфики организации отечественных науки и образования. И, наконец, в-пятых, недостаточный уровень исследовательской культуры профессорско-преподавательского состава, поскольку в отличие от «Запада», где фундаментальные исследования проводятся на базе ведущих университетов, в российских реалиях исторически сформировался принципиально иной подход к организации научных исследований, выполняющихся на базе академических институтов, в то время как на университеты возлагалась преимущественная функция трансфера технологий и результатов. Перечисленные факторы в целом формируют скептическое отношение к происходящим и планирующимся реформам в научно-образовательном секторе.

Опыт реализации рассмотренного проекта наглядно показывает, что незавершенность реформ во многом связана с существующими разрывами между институтами образования, науки и промышленного производства: в теории интеграция декларируется во всех концептуально значимых документах (о чем мы говорили выше), но на практике тесное взаимовыгодное сотрудничество между указанными акторами в должной степени не осуществляется.

Приходится констатировать, что многочисленные попытки властных структур усилить финансирование отдельных российских университетов в начале XXI века не привели к успеху, а всего лишь отодвинули момент, когда стало очевидно, что используемые подходы не способны обеспечить конкурентоспособность отечественного образования в условиях нарастающей глобализации.

Декларируемые разнообразные подходы имели по большей части тактический характер, что закономерно привело к бедности стратегий. Создание федеральных, национальных исследовательских и опорных университетов, о которых мы говорили в главе II, может рассматриваться не более, как запоздалая реакция на развитие наукоемкой экономики. Все призывы к реальным действиям по качественной реструктуризации отечественного образования, готового адекватно ответить на вызовы современности, встречают сопротивление со

стороны руководства университетов и профессорско-преподавательского состава. В то же время опубликована масса работ многочисленных российских исследователей о предполагаемых направлениях дальнейшего реформирования отечественной высшей школы, но при этом большинство авторов исходит из следующих постулатов: во-первых, принципиально отождествляется сущность информационного общества и формирующегося общества знания с сущностью индустриального общества, добавляя при этом к последнему некую информационную надстройку, в то время как рассматриваемые типы общества характеризуются принципиально различной онтологией, что неизбежно накладывает отпечаток на систему образования; во-вторых, обращаясь к модернизации образования, подавляющее большинство авторов различных концепций не предполагает кардинального изменения его содержания, апеллируя к тому, что для существования культурной идентичности России важно сохранить великие традиции высшего образования⁵⁴¹, ограничиваясь лишь добавлением отдельных новых позиций к существующей модели.

Мы обозначили, что в «обществе XXI века» произошло развитие сетевой организации знания, которую можно рассматривать как основу нового социального партнерства: изменилась роль пользователя, который не может вести себя пассивно в отношении информации, поскольку она постоянно классифицируется и распределяется в иерархическом порядке, соответственно, происходит взаимодействие коммуникационных технологий с процессом разработки и создания знаний. В свою очередь, развитие сетевой организации знания в совокупности с технологическими достижениями XXI века приводит к трансформации образовательного пространства, которое перемещается в виртуальную реальность, изменяя его формы, способы коммуникации, скорость взаимодействия субъектов, тип и качество обратной связи и т. д. Нарастающая виртуализация образовательного пространства приводит к демассификации

⁵⁴¹ Аверьянова М. Н., Кирт Н. Л. Анализ российского опыта создания инновационных образовательных структур в вузах // Непрерывное образование: XXI век. 2017. Вып. 4 (20). С. 7.

образования, неизбежно снижая качество эгалитарного образования и сокращая его сектор. Учет названных факторов является необходимым условием разработки образовательной политики, направленной на развитие университетских систем, способных снять существующие противоречия. Предлагаемая модель позволит сформировать адекватный ответ на формирующийся запрос со стороны социума, поскольку она в полной мере учитывает ряд следующих ключевых факторов.

Проведенный нами анализ показывает, что развитие научно-образовательного сектора в рамках модели университетской системы не противоречит основным принципам, декларируемым стратегическими и тактическими законоустанавливающими документами, проектами и программами. Университетские системы позволяют, во-первых, сохранить целостность образовательного пространства в условиях его частичной виртуализации; во-вторых, осуществить переход высшей школы от профильной ориентации к подготовке специалистов, способных решать нестандартные и междисциплинарные задачи; в-третьих, обеспечить реальную многоуровневость высшего образования путем создания университетских комплексов, включающих в себя подготовку абитуриентов и вовлечение молодых специалистов в научно-образовательную деятельность; в-четвертых, усилить акцент на междисциплинарные программы подготовки специалистов; в-пятых, повысить уровень научно-исследовательской деятельности за счет интеграции университетской, академической и отраслевой науки; в-шестых, сформировать сбалансированную структуру и механизмов финансирования научно-образовательного сектора; в-седьмых, развить кооперационные связи университетского сектора научных исследований с организациями академического сектора науки и прикладной наукой, а также с реальным сектором экономики; в-восьмых, модернизировать систему подготовки кадров высшей квалификации и провести структурные преобразования, направленные на повышение эффективности использования кадрового потенциала.

В конечном итоге реализация модели отечественных университетских систем позволит оптимизировать как вертикальные, так и горизонтальные связи между социальными институтами науки и высшего образования в интересах формирования в стране единого научно-образовательного комплекса как основы национальной инновационной системы.

Стимулирование развития университетских систем в условиях общества XXI века может быть реализовано только при условии диверсификации форм высшего образования: смены монополии классического университета (модель, соответствующая периоду более медленного развития знания), реорганизации преподаваемого знания и образовательных программ и структур (изменения роли кафедр, создания научно-исследовательских мультинациональных организаций, изменения системы оценки знания, расширения института внештатных преподавателей и т. д.), что позволит увеличить диапазон знаний (по сравнению с «классической» и «исследовательской» моделями университета). Разрабатываемая модель университетской системы ориентирована на развитие социального потенциала. В рамках этой модели университет способен выступать в качестве «гражданского форума», т. е. места обсуждения и сопоставления различных идей, что является необходимым условием становления как общества XXI века, так и самих университетских систем.

Нам хотелось бы еще раз подчеркнуть, что в современных условиях в любом обществе, жизнедеятельность которого определяется не только информационными ресурсами и знанием, но и объемами, способами, скоростью и формой трансляции информации, система образования в целом имеет особое значение для устойчивого развития и воспроизводства социальных институтов. Образование как система культурного воспроизводства и когнитивного «воспитания» для вступающих в социальную жизнь поколений всегда была (и остается) в центре надбиологической эволюции человеческого общества и цивилизационного развития. Но если до интенсивной информатизации и виртуализации образовательного пространства эта система в качестве основной

выполняла функцию социализации человека посредством трансляции исторически проверенных социальных навыков, то в XXI веке на систему образования возлагаются более важная функция: развитие общества как такового. Если в контексте информационного общества для анализа роли и места системы образования в обществе достаточно изучать и прогнозировать «профессионально-технологические» изменения в сфере образования, то в условиях формирования виртуальной реальности XXI века этого будет недостаточно, потому что меняются ценностные ориентиры общества в целом. Если рассматривать концепцию общества знания как попытку конструирования глобальной социальной технологии, то в качестве основной цели преобразований выступает не только стремление преодолеть негативные издержки традиционной модели информационного общества, становление которого осуществлялось путем социальных жертв и ценой растущего неравенства, но и создание нового общества, построенного на взаимопомощи и всеобщем участии на основе признания информации и знания как общегуманистических ценностей.

Информационные достижения, сопрягаемые с осуществлением прав и свобод граждан, ведут к экономическому и политическому прорыву в развитии и способствуют эффективному преодолению глобальных проблем, в первую очередь, бедности и социального неравенства. Знание и образование являются самой надежной гарантией прав. Знание гражданских законов и прав, обеспечиваемое системой образования, свобода выражения мнений в СМИ, свобода научного поиска и творческой деятельности являются обязательными условиями развития гражданского общества. Свобода информации и свобода выражения мнений стимулирует развитие общественной сферы информации, которая является ключом к обмену знаниями.

Заключение

В настоящей работе мы поставили вопрос о проблемах развития университетских систем в трансформирующихся обществах и выявили ключевые факторы, определяющие развитие университетов как «флагманов» системы образования.

Нами определена сущность требований, предъявляемых обществом к университетам, выявлены характерные черты, приобретенные университетом с течением времени под воздействием запросов социума.

Сфокусировавшись на истории европейского университетского образования, мы показали, что в процессе эволюции три европейские идеи университета постепенно приобрели универсальный характер, частично дополнив друг друга, частично распределившись по направлениям вузовской диверсификации. При этом мы выявили, что единственное, в чем они полностью пересекаются – это в основополагающей идее университета как учебного заведения, прежде всего ориентированного на воспитание, образование и формирование личности будущего члена национального истеблишмента. Однако в немецкой и французской моделях к этому добавляется массовая подготовка специалистов для различных секторов народного хозяйства, что не свойственно английской модели, ориентированной на воспроизводство элиты. Кроме того, немецкая и французская модели оказываются очень близки друг к другу по таким характеристикам, как жесткий государственный контроль за созданием и деятельностью университетов, а также забюрократизированность системы управления высшей школой. Также для французской модели характерно серьезное ограничение академической свободы, в отличие от немецкой и английской систем организации университетского образования. Иными словами, мы видим, что эти модели, пересекаясь фрагментарно, хоть и предполагают некоторую унификацию, тем не менее характеризуются определенной идентичностью. Таким образом, исторический опыт наглядно показывает, что

«единой модели» развития университета (университетских систем) с момента их возникновения никогда не существовало. В результате проведенного нами анализа механизмов возникновения и схем развития университетских моделей мы обозначили, что для успешного университета необходимо соблюдение следующих условий: во-первых, фундаментальность исследований; во-вторых, наличие академических свобод; в-третьих, финансовая независимость; в-четвертых, автономное управление. При этом основной целью успешного университета по-прежнему является производство фундаментального знания. Мы обосновали, что хотя позиция, занимаемая университетом различных рейтингах, и может служить некоторым косвенным подтверждением его положения на глобальном образовательном рынке, тем не менее успех и престиж университета во многом определяются успехом выпускников и спросом на выпускников на рынке труда. В качестве основной причины, сдерживающей формирование «универсальной» модели развития университетских систем в трансформирующихся обществах под воздействием глобализационных процессов, мы выделили ответную реакцию самозащиты национальных систем образования, исторически формировавшихся под воздействием консервативного традиционализма и национального фундаментализма.

Нами выявлено изменение степени зависимости организации и практики университетского образования от запроса среды в условиях глобализационных преобразований.

Обратившись к опыту развития американской высшей школы, в основу которой положены лучшие элементы европейских моделей организации производства и трансляции фундаментального знания, мы обозначили ряд ключевых факторов, позволивших университетам адекватно отреагировать на динамично возрастающие запросы социума, тем самым заложив основы формирования университетской системы, в которой университет выступает в качестве полноправного участника, определяющего вектор регионального и национального развития. Мы показали, что, во-первых, главной отличительной

чертой американской системы организации науки и образования на базе университетов является максимальная диверсификация во всем, исключительная автономность университетов в выполнении своих функций. Это обуславливает внутреннее разнообразие университетов и колледжей по таким параметрам, как учебные стандарты и цели; многообразие специализаций; ориентация на проведение исследований по направлениям, на которые предьявляется спрос со стороны экономики; проведение гибкой политики в отношении подбора профессорско-преподавательского и исследовательского персонала, студенческого корпуса, а также источников финансирования. Во-вторых, немаловажным является мобильность и индивидуализация подготовки, выливающаяся в особый характер учебных планов, методов преподавания, принципов учета знаний студентов. Модульная система обучения и сложившаяся практика получения зачетных единиц как меры освоения студентами избранной специальности связывает все разнообразие вузов в некоторое системное целое, что позволяет мгновенно реагировать на новые запросы, выстраивая практически любую возможную конфигурацию подготовки специалистов, а также обеспечивает высокую мобильность студенчества между областями знания и различными учебными заведениями. В-третьих: немаловажным фактором успеха американских университетов, занимающих верхние позиции мировых рейтингов, является оптимальное сочетание автономности внутреннего управления университетом с постоянно действующим механизмом связи с окружающей средой. Несмотря на многочисленные различия в подходах к формированию модели университета нового поколения, мы выделили общее для всех базовое основание, где в качестве ключевых параметров выступают высокая доля расходов на научные исследования в бюджете университетов, а также подготовка в университете специалистов высшей научной квалификации. При этом университет нового поколения ориентируется не на стандарты программы министерства образования, а на возвращение лидерских профессиональных качеств, спрос на которые формируется бизнес-сообществом. В рамках

университета новой формации делается фокус на междисциплинарности и децентрализации, сотрудничестве с промышленными компаниями и, как следствие, коммерциализации разработок, при которых также меняются функции профессорско-преподавательского состава. Кроме того, особое значение в концепции университета нового поколения имеет развитие инфраструктуры, привлечение финансовых ресурсов и человеческого капитала в лице студентов и профессуры, отдельное внимание фокусируется на коренной перестройке системы управления.

Мы определили условия, способствующие успешной адаптации модели университета нового поколения в национальных образовательных системах.

Нами показано, что, зародившись в рамках англо-американской традиции, новая модель университета, в целом отвечая запросам социума, не является универсальной, поскольку не может быть принята другими национальными системами образования без серьезной адаптации. Мы обосновали, что хотя фрагментарное пересечение различных университетских моделей и предполагает некоторую унификацию, но при этом каждая модель обладает определенной идентичностью, поскольку система образования не может быть «обезличенной», вырванной из контекста социальной реальности, развиваясь в пределах конкретных обществ со своими культурно-историческими традициями. Мы показали, что главной отличительной чертой эффективной системы организации науки и образования является максимальная диверсификация во всем, исключительная автономность университетов в выполнении своих функций. Оптимальное сочетание автономности внутреннего управления университетом с постоянно действующим механизмом связи с окружающей средой позволяет мгновенно реагировать на новые запросы, выстраивая практически любую возможную конфигурацию подготовки специалистов. Данный подход позволяет усиливать междисциплинарность и децентрализацию исследований, что приводит к коммерциализации разработок и взаимодействию с промышленными компаниями. Привлечение финансовых ресурсов и человеческого капитала в лице

профессоров, научного персонала и студентов оказывается возможным в результате развития инфраструктуры и коренной перестройки системы управления. Нами обосновано, что в качестве прообраза университетской системы мы можем рассматривать модель исследовательского университета Дж. Салми, которая позволяет учитывать максимальное количество обозначенных нами факторов.

Мы выявили ключевые факторы, определившие траектории взаимодействия науки и высшего образования в российском обществе на социалистическом этапе его развития.

Обратившись к историческому опыту зарождения и развития советской высшей школы, которая стала считаться во второй половине XX века одной из лучших в мире, мы показали, что основные организационные принципы системы университетского образования в СССР были заложены в 1918–1930 годах, оставаясь практически неизменными на протяжении всего существования Советского Союза. Мы обозначили, что в основу советской модели легла европейская, преимущественно немецкая модель исследовательского университета, хотя и в существенно урезанном варианте; при этом сохранилась корпоративность культуры профессорско-преподавательского состава «старой школы», что давало возможность университету принимать участие в общественно-политической жизни как региональным учебным центрам, выполняя не только образовательную, но и определенную социальную функцию. В качестве негативных моментов мы отметили организационные перегибы образовательной политики, реализуемой в системе высшего образования, которые существенно сдерживали развитие университетов, оказавшихся не в состоянии адекватно реагировать на динамику социума. Нами обозначено, что концепция «догоняющей модернизации» воплотилась в практику посредством политики форсированной индустриализации, нацеленной на максимально быстрое достижение Советским Союзом уровня экономического развития, характерного для передовых стран мира, и приведшей в итоге к огромным социальным и

политическим издержкам. Мы обосновали, что уровень развития науки и образования в рамках плановой экономики с использованием административного ресурса позволил реализовать в 1960-х годах первую в СССР модель взаимодействия науки, образования и производства на базе Новосибирского научного центра. Проведенный анализ показал, что в условиях перехода к информационному обществу и формирующемуся обществу знания отечественные университеты, которые должны быть «флагманом» развития науки и образования, к концу XX в. за редким исключением оказались консервативными и по-прежнему продолжали развиваться «по инерции» в соответствии с требованиями, заложенными индустриальной экономикой, что в конечном итоге ускорило кризис отечественной системы университетского образования.

Мы выявили базовые основания развития научно-образовательного потенциала, способствующие созданию отечественных университетских систем.

Мы показали, что советская модель организации научных исследований и высшей школы позволяла успешно развиваться научно-образовательному сектору только в принципиально иных социокультурных условиях XX века, коренным образом отличающихся от требований общества в XXI веке, когда знание как информация, будучи в классическом варианте гносеологической категорией, получив форму товара, приобрело новые социальные возможности и активно включилось на стоимостных основаниях во все сферы социокультурных отношений. Под воздействием названных факторов университет вынужден не просто трансформировать собственную идею и сущность, но и пересмотреть свое назначение, адаптируясь под обстоятельства и становясь субъектом рыночных отношений. Мы выявили: обозначенная необходимость привела к коренному пересмотру деятельности отечественных университетов, что нашло отражение в ряде разработанных концепций развития университетского образования, в основу которых был положен зарубежный опыт. Вместе с тем мы выявили, что для отечественных университетов, выполняющих фундаментальные исследования, в российских условиях возникают следующие ограничения: а) концептуальные,

поскольку изначально взятая за основу американская модель не соотносится с принципами отбора вузов в России – в США понятие «исследовательский университет» имеет фактический, а не формальный характер, как это сделано в РФ путем директивного назначения; б) ресурсные, связанные с правом собственности, поскольку, например, американские университеты имеют богатые фонды развития, диверсифицированное финансирование, академическую свободу, автономную систему управления, располагают землей и недвижимостью, а в России ведущие университеты, получившие статус «национальных исследовательских», являются полностью государственными университетами, которые не располагают ни подобными активами, ни собственными ресурсами, ни высокой степенью автономии; в) нормативно-правовые, так как в законодательстве страны нет единого четкого определения места и роли исследовательских университетов в национальной инновационной системе, не обозначены механизмы их взаимодействия с академическими институтами в условиях реформы РАН. Анализ, проведенный в рамках нашего исследования, позволил сделать вывод о том, что в современных социокультурных условиях под влиянием глобализации сложилась ситуация, когда интеграционные процессы науки, образования и производства пока еще могут не только сохранить отечественную высшую школу, но и привести к созданию так называемых «университетов нового поколения». Принимая во внимание положительный зарубежный опыт развития научно-образовательной системы, мы обосновали, что в истории развития отечественных науки и образования уже достаточно давно существуют частично успешные модели интеграции академических институтов, университетов и пояса внедрения, в которых основные принципы взаимодействия всех акторов этого процесса могут укладываться в предлагаемые схемы реформирования. В результате сравнительного анализа модели университета мирового класса Дж. Салми и отечественного «Треугольника Лаврентьева» мы выявили пересечение ключевых принципов организации университета, позволяющего осуществлять эффективное тесное взаимодействие образования,

науки и производства (внедрения) в рамках существующей схемы без слепого копирования зарубежных схем и моделей. Мы обозначили действующую модель, в рамках которой каждый участник в процессе тесного взаимодействия по-прежнему сохраняет свою автономию и направление деятельности. Мы обосновали, что «Треугольник Лаврентьева», совмещенный с университетом мирового класса Дж. Салми, может выступать в качестве основы университетской системы, которая занимается фундаментальными исследованиями, внедрением прикладных разработок и производством исследовательских кадров. Реализация подобной модели позволит адекватно реагировать на новые запросы социума в условиях глобализации, обеспечивая высокую мобильность исследовательского корпуса, профессорско-преподавательского состава и студенчества между областями знания, различными учебными заведениями и научно-исследовательскими институтами, что окажет положительное влияние как на развитие системы подготовки научных кадров, так и на процесс производства фундаментального знания в целом.

Мы выявили специфику и основные организационные принципы функционирования университетской системы в российском социокультурном пространстве.

Проведенный нами анализ развития университетов в условиях системных трансформаций в глобальном и региональном аспектах позволил выработать наиболее полное определение следующее университетской системы: «Университетская система представляет собой комплекс упорядоченно взаимодействующих и взаимозависимых структур, образующих единое целое, который включает в себя, во-первых, образовательную структуру, осуществляющую трансфер знаний и технологий; во-вторых, научные структуры, занимающиеся производством фундаментального знания; в-третьих, экспериментально-производственные структуры, способствующие выводу на региональный и глобальный рынки новых разработок и технологий». Нами обозначено, что университетская система является открытой

самовоспроизводящейся и самоорганизующейся системой, функционирующей в соответствии с базовыми принципами организации университетского образования, обменивающейся с внешней средой информацией и ресурсами. В качестве базовых организационных принципов построения университетской системы мы выделяем производство фундаментального знания, наличие академических свобод, диверсифицированное финансирование и автономное управление. Будучи интегрированной в экономику региона, университетская система развивается в тесном взаимодействии с властью и бизнесом, являясь драйвером инновационного развития социума в целом. Нами обосновано, что в рамках развития университетских систем в отечественных условиях отсутствует необходимость перевода академической науки на университетскую базу, равно как и необходимость сравнения успешности университетской и академической науки между собой – они изначально созданы и существуют отдельно, но могут успешно взаимодействовать. Мы показали, что для оценки по западным стандартам в условиях глобализации масштабов фундаментального знания, произведенного отечественными университетами, следует обращаться не к отдельно взятому университету, «вырванному» из регионального окружения, а к университету, который имеет возможность использовать уникальную научно-лабораторную базу Академии наук для фундаментальных исследований и мощности экспериментального производства для внедрения своих разработок, что является основой создания эффективной университетской системы. Мы обозначили, что под воздействием глобализации неизбежно происходит унификация систем университетского образования, но при этом утрачивается элемент культурно-исторической идентичности, присущей каждому народу. Если регионализация будет выступать как сдерживающее начало к глобализационным процессам, тогда унификация будет проявляться не в полном тождестве систем университетского образования, а в формировании гибкой и сложной модели, включающей различные подсистемы. Особое внимание в рамках реализации данной модели нами уделено «третьей миссии» университета, т. е. его

вовлеченности в экономику региона. При этом мы сфокусировались на переходе от сугубо «экономической» риторики понимания третьей миссии к «организационной» при описании основных характеристик современного университета, означающей, что необходимость развития предпринимательской культуры и участия в экономическом развитии социума приводит к необходимости борьбы за источники финансирования и кадровый капитал в лице лучших абитуриентов, студентов и преподавателей. Такой подход, на наш взгляд, помогает более адекватно сформулировать ответы на наши «ожидания» по отношению к трансформации университета, поскольку именно университеты формируют социальный и культурный капитал страны и оказывают существенное влияние на рост региональной экономики и устойчивость регионального развития в целом.

Нами выявлены факторы, влияющие на развитие совокупного социального потенциала, учет которых является необходимым для модели отечественной университетской системы.

Обратившись к различным концепциям социальных трансформаций, мы показали, что «общество XXI века» основывается на информации и знаниях. Мы обозначили, что способы воспроизводства общества претерпевают социальную революцию: меняется тип воспроизводства знаний, что является следствием экономической модели развития общества. В качестве причин, обуславливающих такие преобразования, мы выделили: а) прагматическую, связанную с тем, что объединенная Европа, ставшая новым крупным субъектом геополитической конкуренции, вынуждена была искать собственные принципы своей экономической, культурной и идеологической идентичности в противовес экономической и идеологической экспансии США, предполагающей «гомогенизацию» всего мира в соответствии с американской моделью развития; б) социально-гуманистическую, обусловленную осуществлением проекта информатизации и компьютеризации, что, в свою очередь, позволило решить важнейшие структурные проблемы в развитых странах, у которых была

возможность воспользоваться преимуществами использования высоких технологий; в) аксиологическую, определяемую противопоставлением общества знания обществу, основанному на технологических достижениях; г) когнитивную, связанную с формализацией стратегий мышления, позволяющих достичь успешных результатов в различных сферах деятельности человечества. Мы обосновали, что переход к «обществу XXI века» является серьезной предпосылкой для кардинальной перестройки системы образования, где университеты, выступая в качестве ведущих центров, с одной стороны, вовлечены в формирование социального потенциала, а с другой – чрезвычайно зависят от него. Поэтому университетская система должна не только сохранять базовые организационные консервативные принципы университета, но и предусматривать возможность динамичных изменений, будучи нацеленной на сохранение и развитие социального потенциала. Нами обозначены факторы, учет которых позволяет структурировать базовые компоненты социального потенциала и выявить роль университетов в его развитии. Мы установили, что в качестве важного фактора выступают социальные потребности, которые представляют собой запросы общества и его структурных элементов к продуцированию, тиражированию и практическому использованию научных и прикладных знаний, а также формированию социально заданного типа личности гражданина и профессионала, способного реализовывать и развивать это знание в практической деятельности. Мы показали, что снижение социальных потребностей происходит вследствие снижения уровня образования. Мы обозначили, что общество с низким уровнем образования наличного населения (качественным и количественным) не в состоянии осознать, что этот уровень недостаточен. Не менее важным фактором выступает социальная политика, которая включает в себя научно-образовательную и информационную политику государства и ее реализацию с помощью различных средств; правовое регулирование научно-образовательной деятельности; стратегию развития образовательной и исследовательской деятельности. Нами обосновано, что серьезное значение

имеют кадровые ресурсы, т. е. количество и качество научно-педагогических работников, наличие и структура специальной системы повышения квалификации, коммуникативные возможности, количество, качество и динамика студенческого состава, а также распределение по уровню и характеру полученного образования населения. Мы выявили, что при снижении качества и сокращении численности профессорско-преподавательского состава происходит не только неизбежное ухудшение подготовки специалистов, но и снижение мотивации таких специалистов к получению конкурентоспособного образования, что прямым образом отразится в позициях выпускников высших учебных заведений на мировом образовательном рынке. Мы обосновали, что при общем снижении качества подготовки потребуется меньший объем информационных ресурсов, что, в свою очередь, приведет к отсутствию необходимости постоянного наращивания объема социально значимого знания, о котором мы говорили выше. Мы обозначили, что отдельная роль отводится материальным ресурсам, таким как характер материально-технической базы образования и исследований, ее структура и состав, возможность пополнения и обновления и развития, характер взаимодействия с различными отраслями экономики, характер и уровень финансирования, возможности манипулирования ресурсами и направленность финансирования в соответствии с вектором развития научно-образовательной деятельности. Нами отмечено, что при упрощении форм, методов и технологий подготовки кадров, связанных с неэффективной образовательной системой, происходит снижение требований и к материально-технической базе, и к ресурсному обеспечению, включая финансовое обеспечение и структурные ресурсы. Мы обозначили, что недостаточная квалификация подготавливаемых системой управленческих кадров приводит к неспособности выстроить нормально работающую структуру, в рамках которой возможно не только взаимодействие, но и обратная взаимосвязь между образовательной, исследовательской, информационной, организационной, экономической и иными видами деятельности. Мы отметили, что в результате недостаточной

квалификации управленческого звена, подготавливаемого системой образования, многие реформы (в том числе в системе образования) приводят не к каким-либо позитивным результатам, а лишь к возникновению новых реформ, не достигая при этом заявленных целей. Нами обосновано, что особенности развития высшей школы во времени в глобальном и региональном масштабах накладывают свой отпечаток на ее современное функционирование в рамках конкретного общества. Поэтому отказ от исторических традиций, который происходит вследствие универсализации и унификации образовательных систем под воздействием глобализационных процессов не может способствовать увеличению совокупного социального потенциала.

Мы выявили механизмы формирования кадрового потенциала в университетских системах и установили возможности их применения для развития социального потенциала страны.

Мы обосновали, что количество, качество и динамика научно-педагогических работников и студенческого состава, наличие и структура специальной системы повышения квалификации, коммуникативные возможности, а также распределение по уровню и характеру полученного образования населения являются важным фактором развития университетских систем. Обращаясь к отечественному и зарубежному опыту, мы проанализировали механизмы формирования «концентрации талантов», которые могут быть успешно реализованы в отечественных условиях на базе университетских систем. Нами обосновано, что формирование «концентрации талантов» в рамках университетской системы должно включать в себя три блока: во-первых, привлечение талантливых абитуриентов, во-вторых, организацию не только учебного, но и научно-исследовательского процесса, привлекательного для студентов; в-третьих, подготовку талантливых кадров, способных и готовых продолжить не только научную, но и образовательную деятельность в университете после завершения освоения своей образовательной программы. Мы детально разобрали схему организации довузовской подготовки талантливых

абитуриентов, которая, выстраиваясь по университетским принципам, представляет собой «структуру второго порядка» и является неотъемлемым элементом университетской системы. В качестве примера мы обратились к опыту Специализированного учебно-научного центра Новосибирского государственного университета и показали, что многие необходимые компоненты будущего развития, совпадающие с основными мировыми трендами подготовки высокомотивированных выпускников специализированных школ – абитуриентов университетов – уже успешно апробированы. Однако нами выделен ряд позиций, которые необходимо создавать почти с нуля, используя имеющийся зарубежный опыт. Во-первых, речь идет о системе быстрого социального и образовательного лифта для обучающихся, проявляющих незаурядные способности. Во-вторых, нами обозначена недостаточная интернационализация довузовского образования, включающего обучение на английском языке и наличие иностранных студентов и преподавателей, хотя модель подготовки талантливых абитуриентов неразрывно связана с развитием университетских систем, в составе которых такая подготовка предусмотрена. В-третьих, мы заострили внимание на том факте, что у подавляющего числа университетов из первой сотни основными факультетами являются факультеты технологического направления, но в современных социокультурных условиях происходит смещение вектора научно-технического прогресса в область наук о жизни, включая технологии управления информацией и обществом, что должно находить отражение в изменении учебных стандартов подготовки абитуриентов в рамках освоения программы среднего образования. Нам представляется, что даже частичная реализация рассмотренных нами принципов многоуровневого подхода к подготовке абитуриентов, реализуемого на базе университетов, выступающих в качестве ядра университетских систем, а также использование богатого исторически сформировавшегося потенциала отечественного образования может способствовать подготовке высококвалифицированного выпускника «нового типа», отвечающего не только требованиям каких-либо разработанных стандартов, но и требованиям

формирующегося общества XXI века. Выявляя сущность требований, предъявляемых студенчеством к университетскому образованию, мы обратились к историческому опыту европейских университетов и вывели основные принципы и закономерности влияния студенчества на процесс развития университетских систем. Мы показали, что в качестве аксиологических ориентиров современного студенчества выступают не только более приемлемые социальные условия, к которым относится, в первую очередь, получение достаточного количества финансов для удовлетворения базовых потребностей, но и желание определить свою будущую профессиональную занятость и обеспечить достойный уровень заработной платы. Мы обозначили предел, до которого студенчество может без ущерба для остальных акторов образовательного процесса реализовывать свои запросы и действия; этот предел, с одной стороны, определяется качественным удовлетворением интересов всех групп, задействованных в реализации образовательного процесса, с другой – количественными критериями, при достижении которых появляется необходимость в реорганизации системы функционирования университета. Мы выявили, что в рамках концепции университета нового поколения вовлечение в исследовательскую деятельность основной массы студенчества является необходимым, так как во многом студенческое сообщество является движущей силой, позволяющей университету развиваться, внедрять и продавать ноу-хау. Кроме того, мы обосновали, что раннее вовлечение в научные исследования путем прохождения практики на базе академических институтов позволяет студенту не только приобрести знания, которые действительно будут полезны в профессиональной деятельности, но и дадут возможность обеспечить достойный материальный уровень существования без отрыва от учебного процесса, что позволяет частично сглаживать социальную напряженность. К числу наиболее значимых причин, которые препятствуют готовности молодых специалистов заниматься научно-образовательной деятельностью, мы отнесли серьезное снижение престижа научной деятельности в общественном сознании, которое произошло за период с конца 1990-х годов,

усугубляющееся относительно невысоким уровнем заработной платы в регионах на начальном этапе научной деятельности; кроме того (применительно к Новосибирскому научному центру), мы обозначили, что снижение притока молодых специалистов в научную деятельность может быть связано с ограниченными социальными условиями, выражающимися в проблематичности решения жилищной проблемы и четко выраженной недостаточности развития благоприятной социальной инфраструктуры, что может быть следствием высокого уровня географической локализации научно-исследовательских центров. Тем не менее обратная ротация в обозначенных пределах 30–40 % собственных выпускников, возвращающихся в научно-образовательную деятельность, позволяет университету выступать в качестве полноправного участника университетской системы. Дополнительной характеристикой привлекательности модели может выступать тот факт, что эта модель оказалась устойчивой в условиях «ковидной неопределенности» и связанных с ней ряда экономических процессов 2020–2021 годов, что проявилось в увеличении численности выпускников, готовых вернуться после окончания университета в научно-образовательный сектор. Мы показали, что «концентрация талантов», обозначенная Дж. Салми в модели, к которой мы обращаемся, может быть представлена кадровым потенциалом. Мы обосновали, что кадровый потенциал региона, в отличие от двух других составляющих («концентрация ресурсов» и «эффективное управление»), представляет собой динамическую компоненту, оперативно реагирующую на внешние изменения со стороны социума. Мы определили, что формирование кадрового потенциала является многоступенчатым процессом; на каждой ступени кадровый потенциал претерпевает качественные и количественные преобразования. Он включает в себя как минимум три блока: во-первых, привлечение талантливых абитуриентов; во-вторых, организацию учебного и научно-исследовательского процесса для студентов; в-третьих, подготовку талантливых кадров, способных и готовых продолжить свою не только научную, но и образовательную деятельность в

университете после завершения освоения своей образовательной программы. Соответственно, в модели университетской системы, способной адекватно ответить на вызовы социума, кадровый потенциал («концентрация талантов») может выступать основополагающим. Мы провели сравнение предлагаемой нами модели университетской системы с концепциями университетов Б. Кларка, Дж. Салми и Й. Виссемы и продемонстрировали, что она соответствует всем требованиям, обозначенным в рамках этих концепций и учитывает при этом отечественную специфику организации высшей школы и научных исследований. Представленная нами модель университетской системы может выступать в качестве элемента тройной спирали инновационного развития («Triple Helix»). При этом модель позволяет соблюсти фундаментальность исследований (взаимодействие с академическими институтами), сохраняя академические свободы при финансовой независимости и автономном управлении.

Нами определены направления российской образовательной политики, способствующие воспроизводству социального потенциала отечественными университетскими системами в условиях виртуализации образовательного пространства.

Мы обозначили, что к вопросам развития отечественных университетских систем в современном образовательном пространстве невозможно обращаться вне контекста реализуемой образовательной политики, поскольку мы представляем систему образования как один из важнейших социальных институтов, ориентированных на развитие социального потенциала. Мы обозначили, что развитие сетевого принципа передачи информации приводит не только к виртуализации образовательного пространства и коммуникационной деформации межличностного общения, но и к трансформации ценностных ориентиров, что является предпосылкой изменения образовательной политики и может привести к необратимым деструктивным изменениям образования как института, нацеленного на воспроизводство общества. Нами обосновано, что развитие научно-образовательного сектора в рамках модели университетской системы не

противоречит основным принципам, декларируемым стратегическими и тактическими документами, проектами и программами. Реализация модели развития отечественных университетских систем позволит оптимизировать как вертикальные, так и горизонтальные связи между социальными институтами науки и высшего образования в интересах формирования в стране единого научно-образовательного комплекса как основы национальной инновационной системы. Стимулирование развития университетских систем в условиях общества XXI века может быть реализовано только при условии диверсификации форм высшего образования: смены монополии классического университета (модель, соответствующая периоду более медленного развития знания), реорганизации преподаваемого знания и образовательных программ и структур (изменения роли кафедр, создания научно-исследовательских мультинациональных организаций, изменения системы оценки знания, расширения института внештатных преподавателей и т. д.), что позволит увеличить диапазон знаний (по сравнению с «классической» и «исследовательской» моделями университета). Мы показали, что разрабатываемая модель университетской системы ориентирована на развитие социального потенциала. В рамках предлагаемой модели университет способен выступать в качестве «гражданского форума», то есть места обсуждения и сопоставления различных идей, что представляет собой необходимое условие становления как общества XXI века, так и самих университетских систем.

Сформулированные позиции не являются исчерпывающими, они охватывают только основные направления развития университетских систем в рамках устоявшихся моделей – в дальнейшем неизбежно будут происходить корректировка, уточнение и разработка новых мероприятий для их решения.

Список литературы

1. Аблажей, А. М. Тенденции взаимодействия академической науки и высшего образования в современных условиях / А. М. Аблажей // Социология науки и технологий. – 2015. – Том 6, № 3. – С. 29–37.
2. Аблажей, А. М. Реформируемая наука : монография / А. М. Аблажей, А. А. Гордиенко, А. Б. Дидикин, В. В. Петров. – Новосибирск : Манускрипт, 2018. – 366 с.
3. Абрамова, М. А. Высокие технологии: влияние на социальные институты и применение в профессиональном образовании : монография / М. А. Абрамова, Р. В. Каменев, В. В. Крашенинников. – Новосибирск, 2018. – 222 с.
4. Абрамова, М. А. Реформа высшего образования: от количества к качеству / М. А. Абрамова, В. В. Крашенинников // Философия образования. – 2016. – № 2 (65). – С. 44–52.
5. Аверьянова, М. Н. Анализ российского опыта создания инновационных образовательных структур в вузах / М. Н. Аверьянова, Н. Л. Кирт // Непрерывное образование: XXI век. – 2017. – Выпуск 4 (20). – С. 3–8.
6. Аврус, А. И. История российских университетов / А. И. Аврус // Очерки. – Москва : Московский общественный научный фонд, 2001. – 85 с.
7. Аврус, А. И. Социальные проблемы гуманитарной науки размышления о состоянии и перспективах российских классических университетов / А. И. Аврус // Историческая экспертиза. – 2017. – № 3. – С. 222–248.
8. Авторский терминологический словарь Л. С. Выготского. – Москва, 2014. – URL: <http://vygotsky.academic.ru/152> (дата обращения: 09.05.2018).
9. Академический рейтинг университетов мира 2017 (Шанхайский рейтинг). – URL: http://www.educationindex.ru/article_ranking-shanghai-2017.aspx (дата обращения: 09.05.2018).

10. Акинфиева, Н. В. Формирование миссии в российских вузах: возможности, ограничения, проблемы / Н. В. Акинфиева. – URL: <http://www.sgu.ru/files/nodes/46640/Akinfieva.pdf> (дата обращения: 02.08.2020).
11. Алексеев, В. В. Столетняя революция в России / В. В. Алексеев // Северная Евразия: взгляд через тысячелетия. Урало-Сибирские исторические чтения, посвященные 275-летию Российской академии наук. – Екатеринбург, 2000. – С. 35–48.
12. Андреев, А. Ю. «Национальная модель» университетского образования: возникновение и развитие / А. Ю. Андреев // Высшее образование в России. – 2005. – Часть 1, № 1. – С. 156–169.
13. Андреев, А. Ю. Российские университеты XVIII – первой половины XIX века в контексте университетской истории Европы / А. Ю. Андреев. – Москва, 2009. – 505 с.
14. Антонова, О. Г. Социальные функции высшего образования в контексте новой образовательной парадигмы / О. Г. Антонова // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки. – 2018. – № 1 (45). – С. 89–98.
15. Аронов, Р. А. Когнитивная стратегия А. Эйнштейна / Р. А. Аронов, О. Е. Баксанский // Вопросы философии. – 2005. – № 4. – С. 66–75.
16. Асадуллин, Р. М. Педагогический аспект информатизации регионального образовательного пространства / Р. М. Асадуллин. – URL: http://rois.loiro.ru/files/users_101_infosfera.doc (дата обращения: 02.08.2020).
17. Баландин, С. Н. Новосибирск. История градостроительства 1945–1985 гг. / С. Н. Баландин. – URL: <http://nsk.novosibdom.ru/node/355> (дата обращения: 04.12.2014).
18. Баранов, А. В. Система открытого образования в Республике Корея: перспективы внедрения / А. В. Баранов, А. В. Тагаев, О. В. Котлярова // Среднерусский вестник общественных наук. Серия: социология. – 2017. – Том 12, № 6. – С. 40–55.

19. Барбарига, А. А. Британские университеты / А. А. Барбарига, Н. В. Федорова. – Москва : Высшая школа, 1979. – 128 с.
20. Барнетт, Р. Осмысление университета / Р. Барнетт // *Alma Mater* (Вестник высшей школы). – 2008. – № 6. – С. 46–57.
21. Бауман, З. Текущая современность: монография / З. Бауман ; перевод с английского С. А. Комарова. – Москва : Питер, 2008. – 238 с.
22. Бек, У. Общество риска. На пути к другому модерну / У. Бек. – Москва : Прогресс-Традиция, 2000. – 384 с.
23. Белл, Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования / Д. Белл. – Москва : Academia, 1999. – 788 с.
24. Белл, Д. Социальные рамки информационного общества // Новая технократическая волна на Западе / Д. Белл. – Москва : Прогресс, 1986. – 342 с.
25. Беляев, Г. Ю. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук ; 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Беляев Геннадий Юрьевич. – Москва, 2000. – 147 с.
26. Бернал, Дж. Наука в истории общества / Дж. Бернал. – Москва, 1956. – 736 с.
27. Бернюкевич, Т. В. Пространство общего дела / Т. В. Бернюкевич // *Личность. Культура. Общество*. – 2014. – Том XVI, № 3-4 (83-84). – С. 27–29.
28. Бехманн, Г. Общество знания – трансформация современных обществ / Г. Бехманн // Концепция «общества знания» в современной социальной теории: сборник научных трудов / ответственный редактор Д. В. Ефременко. – Москва, 2010. – С. 39–66.
29. Бехманн, Г. Современное общество: общество риска, информационное общество, общество знаний / Г. Бехманн ; перевод с немецкого А. Ю. Антоновского, Г. В. Гороховой, Д. В. Ефременко, В. В. Каганчук, С. В. Месяц. – Москва : Логос, 2010. – 248 с.

30. Биченков, Е. И. Принципы обучения физике в новосибирской физико-математической школе / Е. И. Биченков // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Педагогика. – 2000. – Том 1, выпуск 1. – С. 8–15.
31. Бок, Д. Университеты и будущее Америки / Д. Бок. – Москва, 1993. – 128 с.
32. Большой энциклопедический словарь – URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc3p/302558> (дата обращения: 21.05.2021).
33. Бондырева, С. К. Социокультурные основания развития единого образовательного пространства СНГ: структурно-содержательные и функциональные характеристики взаимодействия субъектов : диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук ; 19.00.07 «Педагогическая психология» / Бондырева Светлана Константиновна. – Москва, 1998. – 333 с.
34. Брифинг Ольги Васильевой по завершении заседания президиума Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам. – URL: http://government.ru/dep_news/29741/ (дата обращения: 16.01.2019).
35. Бродель, Ф. Материальная цивилизация, экономика и капитализм. XV–XVIII вв. Том 2: Игры обмена / Ф. М. Бродель. – М., 1988. – 677 с.
36. Бунина, В. Г. Новое в европейском управлении высшей школой: университетская реформа администрации Н. Саркози / В. Г. Бунина // Преподаватель. XXI век. – 2009. – № 1. – С. 26–34 / Bunina, V. G. New in the European management of higher education: the university reform of the administration N. Sarkozy / V. G. Bunina // Teacher. XXI Century. – 2009. – № 1. – P. 26–34.
37. Бюджетные места: лириков меняем на физиков. – URL: <http://www.pravda.ru/society/how/22-05-2013/1157314-education-0/> (дата обращения: 25.08.2013).

38. В вузах в 2013–2014 учебном году начнут обучение 6 млн студентов. – URL: <http://begingroup.com/ru/top/news/news/1590> (дата обращения: 29.11.2013).

39. В России число молодых ученых выросло в 1,5 раза за десять лет // РИА Наука [сайт]. – URL: <https://ria.ru/20191008/1559539138.html> (дата обращения: 18.03.2020).

40. Василенко И. А. Сингапур: свет и тени азиатской «кремниевой долины» / И. А. Василенко. – URL: http://www.perspektivy.info/oikumena/azia/singapur_svet_i_teni_aziatsoj_kremnijevo_j_doliny_2018-03-26.htm (дата обращения: 12.05.2019).

41. Василькова, Е. А. Понятие «регион» и современные тенденции развития регионализма / Е. А. Василькова // Вестник Таганрогского института управления и экономики. – 2018. – № 2. – С. 54–58.

42. Вебер, М. Избранные произведения / М. Вебер. – Москва : Прогресс, 1990. – 805 с.

43. Вейценбаум, Дж. Возможности вычислительных машин и человеческий разум. От суждений к вычислениям / Дж Вейценбаум. – Москва : Радио и связь, 1982. – 368 с.

44. Виссема, Й. Как изменятся университеты в течение следующих 20 лет / Й. Виссема. – URL: <http://www.tsu.ru/podrobnosti/kak-izmenyatsya-universitety-v-techenie-sleduyushchikh-20-let/> (дата обращения: 16.03.2018).

45. Виссема, Й. Университет третьего поколения / Й. Виссема. – Москва : Олимп-Бизнес, 2016. – 480 с.

46. Водичев, Е. Г. Высшая школа в условиях системных трансформаций: сравнительно-исторический аспект / Е. Г. Водичев, Л. Ф. Лисс, Ю. И. Узбекова. – Новосибирск : Гео, 2013. – 396 с.

47. Волков, А. Е. Современный университетский регистр. Как изменить дизайн системы высшего образования в России / А. Е. Волков // Сайт Московской школы управления «Сколково». – URL:

<https://trends.skolkovo.ru/2018/06/sovremennyiy-universitetskiy-registr-kakizmenit-dizayn-sistemyi-vyisshego-obrazovaniya-v-rossii/> (дата обращения: 12.12.2018).

48. Врагов, В. Н. Основные принципы современного университетского образования / В. Н. Врагов, В. Е. Ильин, Л. Ф. Лисс, Л. М. Хаславская. – Новосибирск, 1994. – 57 с.

49. Всемирный доклад ЮНЕСКО «К обществам знания». – URL: <http://www.ifar.ru/library/book042.pdf> (дата обращения: 22.03.2017).

50. Вульфсон, Б. Л. Образовательное пространство на рубеже веков / Б. Л. Вульфсон. – Москва : Издательство Московского психолого-социального института, 2006. – 223 с.

51. Гайдар, Е. Т. Авторитарные режимы: причины нестабильности / Е. Т. Гайдар // Общественные науки и современность. – 2006. – № 5. – С. 50–63.

52. Гайдар, Е. Т. Долгое время. Россия в мире: очерки экономической истории / Е. Т. Гайдар. – 3-е издание. – Москва, 2005. – 656 с.

53. Галажинский, Э. В. В поисках своей модели университета / Э. В. Галажинский // Ведомости : Высшее образование. № 4000 от 25.01.2016. – URL: <https://www.vedomosti.ru/opinion/articles/2016/01/25/625274-svoei-modeli-universiteta> (дата обращения: 22.03.2016).

54. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. – Москва, 1998. – 606 с.

55. Гидденс, Э. Социология / Э. Гидденс, К. Бердсолл. – Москва, 2005. – 629 с.

56. Глобалистика : междунар., междисциплинар., энцикл. слов. (Global Studies) / главные редакторы И. И. Мазур, А. Н. Чумаков. – Москва ; Санкт-Петербург ; Нью-Йорк : Элима: Питер, 2006. – 1159 с.

57. Головкин, Н. В. Предпринимательский университет и функционализм А. Стинчкомба / Н. В. Головкин // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Философия. – 2014. – Том. 12, выпуск 3. – С. 53–61.

58. Головкин, Н. В. Предпринимательский университет и теория Тройной спирали / Н. В. Головкин, В. В. Дегтярева, С. А. Мадюкова // Высшее образование в России. – 2014б. – № 8-9. – С. 45–53.

59. Головкин, Н. В. «Третья миссия» университета и проект общественного понимания науки: Доклад Бодмера / Н. В. Головкин, О. В. Зиневич, Е. А. Рузанкина // Философия образования. – 2014. – № 6. – С. 77–93.

60. Головкин, Н. В. Университет третьего поколения: Б. Кларк и Й. Уисема / Н. В. Головкин, О. В. Зиневич, Е. А. Рузанкина // Высшее образование в России. – 2016. – № 8-9. – С. 40–47.

61. Головкин, Н. В. Предпринимательский университет: академический капитализм и многопользовательское управление / Н. В. Головкин, Е. А. Рузанкина // Власть. – 2016. – № 5. – С. 67–74.

62. Гордиенко, А. А. Трансинституциональные взаимодействия и самоорганизация сообщества Новосибирского академгородка в контексте регионализации научно-инновационной деятельности / А. А. Гордиенко // Сибирский философский журнал. – 2015. – Том 13, № 4. – С. 90–96.

63. Гордон, Л. А. Что это было? Размышления о предпосылках и итогах того, что случилось с нами в 30–40-е годы / Л. А. Гордон, Э. В. Клопов. – Москва, 1989. – 319 с.

64. Горшков, М. К. Непрерывное образование в современном контексте / М. К. Горшков, Г. А. Ключарев. – Москва : Юрайт, 2017. – 224 с.

65. Гранкин, В. Е. Оценка перспектив внедрения нового проекта развития государственной образовательной политики «Вузы как центры создания инноваций» / В. Е. Гранкин // Экономика и социум. – 2016. – № 12-3 (21). – С. 142–145.

66. Грицкевич, Т. И. Управляемость в социальных изменениях: возможности реформирования и неопределенность / Т. И. Грицкевич // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2014. – № 3-1 (59). – С. 199–202.

67. Гэлбрейт, Дж. Новое индустриальное общество / Дж. Гэлбрейт. – Москва, 1969. – 602 с.
68. Демина, М. Г. Концепт «общество знания» в реальности наблюдателей второго порядка / М. Г. Демина // Ценности и смыслы. – 2018. – № 3. – С. 117–129.
69. Дидикин, А. Б. Участие институтов гражданского общества в реализации национальной технологической инициативы / А. Б. Дидикин // Гражданское общество в России и за рубежом. – 2016. – № 1. – С. 44–47.
70. Диев, В. С. Исторический контекст управленческих решений в российской науке и высшей школе / В. С. Диев // Высшее образование в России. – 2014. – № 7. – С. 31–36.
71. Диев, В. С. Культура организационная / В. С. Диев // Глобалистика. Международный междисциплинарный энциклопедический словарь. – Москва ; Санкт-Петербург ; Нью-Йорк : ЕЛИМА, ПИТЕР, 2006. – 472 с.
72. Диев, В. С. Многомерный вектор глобализации: начало и основные компоненты / В. С. Диев // Философия образования. – 2005. – № 1 (12). – С. 15–21.
73. Диев, В. С. Российский университет в условиях глобализации: некоторые характеристики модели управления / В. С. Диев // Философия образования. – 2015. – № 5 (62). – С. 33–39.
74. Диев, В. С. Управление. Философия. Общество / В. С. Диев // Вопросы философии. – 2010. – № 8. – С. 35–41.
75. Диев, В. С. Академическая наука и высшее образование в современном российском обществе / В. С. Диев, Н. В. Головкин, О. В. Зиневич, Е. А. Рузанкина // Идеи и идеалы. – 2014б. – Том 1, № 3 (21). – С. 97–101.
76. Диев, В. С. Третья миссия университета в современной России / В. С. Диев, Н. В. Головкин, В. В. Петров // Философское образование: Вестник Ассоциации философских факультетов и отделений. – 2016. – № 1 (7). – С. 122–130.

77. Диев, В. С. Образование на пути к новым берегам: поиск ответа на глобальные вызовы / В. С. Диев, Ю. Н. Москвич // Вестник Красноярского государственного педагогического университета имени В. П. Астафьева. – 2013. – № 2. – С. 14–24.

78. Динамика социальной структуры и трансформация общественного сознания (круглый стол) // Социологические исследования. – 1998. – № 12. – С. 48–61.

79. Доклад по Плану реструктуризации научных организаций, подготовленный в соответствии с поручением Президента Российской Федерации В. В. Путина от 27 декабря 2014 года № Пр-3011 (п.2, подпункт в), данного по итогам заседания Совета при Президенте Российской Федерации по науке и образованию, состоявшегося 8 декабря 2014 года. – URL: <http://www.ipras.ru/wnews/fano-wgreport-2015-04-17.pdf> (дата обращения: 20.05.2017).

80. Документы истории Великой французской революции : в 2 томах. Том 1. – Москва, 1990. – 526 с.

81. Журавлев, В. А. Классический исследовательский университет: концепция, признаки, региональная миссия / В. А. Журавлев // Университетское управление: практика и анализ. – 2000. – № 2. – URL: <http://www.umj.ru/index.php/pub/inside/203/> (дата обращения: 20.05.2017).

82. Загер, П. Оксфорд и Кэмбридж. Непроходящая история / П. Загер. – Москва, 2012. – 640 с.

83. Зарубежный физмат: в Великобритании открываются колмогоровские школы. – URL: <https://www.ucheba.ru/article/2430?> (дата обращения: 15.06.2020).

84. Зиневич, О. В. Университет как научный и социальный институт в современном российском обществе / О. В. Зиневич, Е. А. Рузанкина // Высшее образование в России. – 2014. – № 7. – С. 37–43.

85. Зиновьев, С. И. Учебный процесс в советской высшей школе / С. И. Зиновьев. – Москва : Высшая школа, 1975. – 238 с.

86. Иванов, А. В. Международное сотрудничество на евразийском пространстве в современных условиях / А. В. Иванов // Grand Altai Research & Education. – 2015. – Том 1. – С. 15–18.

87. Иванов, О. Б. Глобальные риски и экономические тенденции в современном мире / О. Б. Иванов // ЭТАП: Экономическая теория, анализ, практика. – 2014. – № 1. – С. 18–33.

88. Иванова, С. В. Образовательное пространство в научных исследованиях и правовых документах: понятия, практика применения, сложности и риски / С. В. Иванова // Ценности и смыслы. – 2014. – № 5 (33). – С. 4–17.

89. Иванова, С. В. Образовательное пространство и образовательная среда: в поисках отличий / С. В. Иванова // Ценности и смыслы. – 2015. – № 6 (40). – С. 23–28.

90. Иглтон, Т. Медленная смерть университета / Т. Иглтон. – URL: https://sceptis.net/library/id_3672.html (дата обращения: 14.01.2020)

91. Игнатова, Н. Ю. Образование в цифровую эпоху / Н. Ю. Игнатова. – Нижний Тагил : НТИ (филиал) УрФУ, 2017. – 128 с.

92. Игнатова, Н. В. Образование как предмет потребления / Н. В. Игнатова, А. П. Никитин // Идеи и идеалы. – 2014. – Том 2, № 1 (19). – С. 81–88.

93. Индикаторы науки 2016: статистический сборник / Н. В. Городникова, Л. М. Гохберг, К. А. Дитковский и др. ; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». – Москва : НИУ ВШЭ, 2016. – 304 с.

94. Иноземцев, В. Л. Современное постиндустриальное общество: природа, противоречия, перспективы / В. Л. Иноземцев. – Москва : Логос, 2000. – 304 с.

95. Иноземцев, В. Л.: Хорошее образование в России миф / В. Л. Иноземцев // Ведомости. – 2011. – 03 октября.

96. Институтская наука: Михаил Соколов о том, как становятся профессорами в Америке, Европе и России. – URL: <https://theoryandpractice.ru/posts/8761-sokolov-euspb> (дата обращения: 20.02.2020).

97. Интеллектуальный колониализм на глобальном образовательном рынке : монография / Л. А. Василенко, Е. В. Грунт, А. В. Меренков, Я. Ю. Моисеенко, Е. А. Назарова, В. В. Петров, Н. Г. Попова, Н. В. Трубникова, С. А. Шаронова ; под редакцией С. А. Шароновой, Н. В. Трубниковой. – Москва : РУДН, 2017. – 229 с.

98. Информационные и гуманитарные технологии представления знаний в образовательных системах. – URL: <http://units.nsu.ru/ITHum/ru/#link1> (дата обращения: 05.05.2018).

99. Исследовательские университеты США: механизм интеграции науки и образования. – Москва : Магистр, 2013. – 400 с.

100. История студенческих протестов. 1968 г. в Европе. Хроника событий. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/istoriya-studencheskih-protestov-1968-g-v-evrope-hronika-sobytyu> (дата обращения: 05.01.2018).

101. Ицковиц, Г. Тройная спираль. Университеты – предприятия – государство. Инновации в действии / Г. Ицковиц. – Томск : Издательство Томского государственного университета систем управления и радиоэлектроники, 2010. – 238 с.

102. Йохан Виссема: цель университета – научить студента решать проблемы. – URL: <http://www.tsu.ru/news/yokhan-vissema-tsel-universiteta-nauchit-studenta/> (дата обращения: 23.03.2019).

103. Карпович, В. Н. Нормативность, рациональность и логика в обосновании целенаправленной деятельности / В. Н. Карпович // Сибирский философский журнал. – 2014. – Том 12, № 1. – С. 5–10.

104. Кастельс, М. Галактика Интернет: Размышления об Интернете, бизнесе и обществе / М. Кастельс. – Екатеринбург : У-Фактория, 2004. – 324 с.

105. Кастельс, М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / М. Кастельс ; перевод с английского ; под научной редакцией О. И. Шкаратана. – Москва : Издательство Государственного университета Высшей школы экономики, 2000. – 608 с.

106. Кастельс, М. Становление общества сетевых структур / М. Кастельс // Новая постиндустриальная волна на Западе. Антология ; под редакцией В. Л. Иноземцева. – Москва, 1999. – С. 494–505.

107. Кислицына, Т. В. Суть многоуровневого образования в свете болонских рекомендаций. Аргументы «за» и «против» двухуровневого образования в России / Т. В. Кислицына // Инновационное образование и экономика. – 2009. – № 4 (15). – С. 7–10.

108. Кларк, Б. Р. Создание предпринимательских университетов: организационные направления трансформации / Б. Р. Кларк. – Москва : Издательский дом Государственного университета Высшей школы экономики, 2011. – 237 с.

109. Клименко, И. Л. Организация образовательной среды при самостоятельной работе студентов-экономистов при обучении иностранному языку / И. Л. Клименко, И. М. Елкина // ЭТАП: Экономическая теория, анализ, практика. – 2014. – № 1. – С. 94–103.

110. Ключарев, Г. А. Проект «5-100»: некоторые промежуточные итоги / Г. А. Ключарев, А. В. Неверов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. – 2018. – Том 18, № 1. – С. 100–116.

111. Князева, Е. Н. Познающее тело. Новые подходы в эпистемологии / Е. Н. Князева, А. П. Туробов // Новый мир. – 2002. – № 11. – С. 136–155.

112. Коган, Е. Я. Модели взаимодействия вузов с экономикой и социальной сферой региона / Е. Я. Коган // Высшее образование в России. – 2019. – № 7. – С. 9–18.

113. Козырев, А. П. Проблема человеческого достоинства в прошлом и настоящем русской мысли / А. П. Козырев // Тетради по консерватизму. – 2015. – № 3. – С. 73–77.

114. Коммерциализация научных разработок и расцвет наукоемкого производства в США. – URL: <http://ru-90.ru/node/1501> (дата обращения: 28.01.2017).

115. Конвенция о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в европейском регионе (ETS 165). – URL: http://foreigndocs.sfedu.ru/смо_1с (дата обращения: 12.11.2010).

116. Константиновский, Д. Л. Про погоду и образование / Д. Л. Константиновский // Социологический журнал. – 2012. – № 4. – С. 130–141.

117. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года. – URL: <http://www.economy.gov.ru/minec/activity/sections/strategicPlanning/concept> (дата обращения: 01.11.2020).

118. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. – URL: <http://ecsocman.hse.ru/data/584/700/1219/15.pdf> (дата обращения: 14.01.2021).

119. Копелевич, Ю. Х. Возникновение научных Академий. Середина XVII – середина XVIII в. / Ю. Х. Копелевич. – Ленинград : Наука, 1974. – 267 с.

120. Копцева, Н. П. Мировоззренческий статус студенческой молодежи: анализ ценностных установок студентов университетов Сибирского федерального округа / Н. П. Копцева // Science for Education Today. – 2020. – Том 10, № 6. – С. 101–119.

121. Костюк, В. Г. Молодежь Сибири: образование и выбор профессии / В. Г. Костюк, М. М. Траскунова, Д. Л. Константиновский. – Новосибирск : Наука, 1980. – 192 с.

122. Кочеткова, Т. О. Университеты Германии: от реформы Гумбольдта до Болонского процесса / Т. О. Кочеткова, М. В. Носков, В. А. Шершнева // Высшее образование в России. – 2011. – № 3. – С. 137–142.

123. Кротов, А. А. Философия в федеральных университетах / А. А. Кротов // Вестник Российского философского общества. – 2013. – № 4. – С. 221.

124. Кудашов, В. И. Глобальное будущее 2045: проблемы социальных и культурных преобразований / В. И. Кудашов // Философские науки. – 2014. – № 8. – С. 152–157.

125. Кудряшова, Е. В. Модель исследовательского университета: реализация «третьей миссии» (зарубежные практики и российский опыт) / Е. В. Кудряшова, С. Э. Сорокин // Ценности и смыслы. – 2020. – № 1. – С. 26–41.

126. Кудряшова, Е. В. Модели трансформации российских университетов: факторы выбора / Е. В. Кудряшова, С. Э. Сорокин // Философия образования. – 2019. – № 3. – С. 14–30.

127. Кудряшова, Е. В. Проблемы реализации «третьей миссии» в условиях трансформирующейся роли университетов / Е. В. Кудряшова, С. Э. Сорокин // Профессиональное образование в современном мире. – 2019. – № 3. – С. 2958–2967.

128. Кудряшова, Е. В. Участие университетов в развитии российских регионов как форма реализации «третьей миссии» / Е. В. Кудряшова, С. Э. Сорокин // Вестник высшей школы. – 2019. – № 7. – С. 6–11.

129. Кулюткин, Ю. Н. Образовательная среда и развитие личности / Ю. Н. Кулюткин. – URL: http://znanie.org/journal/n1_01/obraz_sreda.html (дата обращения: 14.01.2021).

130. Куренной, В. А. Философия либерального образования: контексты / В. А. Куренной // Вопросы образования. – 2020. – № 2. – С. 8–36.

131. Куренной, В. А. Философия либерального образования: принципы / В. А. Куренной // Вопросы образования. – 2020. – № 1. – С. 8–39.

132. Лаборатория Сберлаб – НГУ. – URL: https://education.nsu.ru/sberlab_nsu/#for-who
https://alumninsu.ru/our_work/presidents_grants/ (дата обращения: 09.10.2020).
133. Лаврентьев, М. А. ...Прирастать будет Сибирью / М. А. Лаврентьев. – 2-е издание. – Новосибирск : Западно-Сибирское книжное издательство, 1982. – 175 с.
134. Ладыжец, Н. С. Российские университеты: вызовы современности / Н. С. Ладыжец // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 7: Философия. Социология и социальные технологии. – 2017. – Том 16, № 1. – С. 74–79.
135. Ле Гофф Жак. Интеллектуалы в Средние века / Ле Гофф Жак ; перевод с французского А. М. Руткевич. – Санкт-Петербург : Издательский дом Санкт-Петербургского государственного университета, 2003. – 160 с.
136. Лекторский, В. А. Эпистемология классическая и неклассическая / В. А. Лекторский. – Москва, 2007. – 256 с.
137. Леонова, О. А. Миссия университета в региональном образовательном пространстве / О. А. Леонова // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 1. – С. 72–73.
138. Лиотар, Ж. Ф. Знание в постиндустриальном обществе / Ж. Ф. Лиотар // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2008. – № 4. – С. 54–56.
139. Лиотар, Ж. Ф. Состояние постмодерна / Ж. Ф. Лиотар. – Санкт-Петербург : Алетейя, 1998. – 159 с.
140. Лисс, Л. Ф. Высшая школа в переходные эпохи / Л. Ф. Лисс // Высшая школа в системе регионального научно-образовательного потенциала : сборник научных статей. – Новосибирск, 2008. – С. 142–172.
141. Лупанов, В. Н. Сетевая модель управления университетом в условиях глобализации и регионализации образования / В. Н. Лупанов // Университетское управление: практика и анализ. – 2009. – № 2. – С. 63–68.

142. Майер, Б. О. Когнитивные аспекты современной философии отечественного образования / Б. О. Майер. – Новосибирск : Издательство Сибирского отделения Российской академии наук, 2006. – 276 с.

143. Майер, Г. В. О критериях Исследовательского университета / Г. В. Майер // Университетское управление. – 2003. – № 3 (26). – С. 6–9.

144. Маланов, И. А. Развитие регионального образовательного пространства в контексте цивилизационного подхода : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Маланов Иннокентий Александрович. Улан-Удэ, 2012. – 418 с. – URL: <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/razvitie-regionalnogo-obrazovatelnogoprostranstva-v-kontekste-civilizacionnogo.html> (дата обращения: 14.01.2021).

145. Маркс, К. Сочинения. Том 13. / К. Маркс, Ф. Энгельс. – 2-е издание. – Москва, 1959. – 575 с.

146. Мархл, М. Методология оценки третьей миссии университетов / М. Мархл, А. Паусист // Непрерывное образование: XXI век. – 2013. – Выпуск 1. – URL: <http://lll21.petrus.ru/journal/article.php?id=1949> (дата обращения: 03.09.2020).

147. Массовое высшее образование: новая потребительская ценность, маркетинг, стратегия. – URL: http://kapital-rus.ru/articles/article/massovoe_vysshee_obrazovanie_novaya_potrebitelskaya_cennost_marketing_strat/ (дата обращения: 15.01.2019).

148. Материалы к отчету ректора о деятельности НГУ в 2018 году. – Новосибирск : Издательско-полиграфический центр Новосибирского государственного университета, 2019. – 394 с.

149. Материалы к отчету ректора о деятельности НГУ в 2020 году. – Новосибирск : Издательско-полиграфический центр Новосибирского государственного университета, 2021. – 386 с.

150. Медушевский, Н. А. Интерпретация третьей роли университетов на современном этапе / Н. А. Медушевский, О. В. Перфильева // Вестник РГГУ.

Серия: Политология. История. Международные отношения. Зарубежное регионоведение. Востоковедение. – 2016. – № 3. – С. 19–31.

151. Милль, Дж. С. Речь об университетском воспитании, произнесенная в Университете С.-Андрью (в Шотландии) / Дж. С. Милль. – URL: http://abuss.narod.ru/study/su/mill_university.pdf (дата обращения: 24.10.2021).

152. Миронов, В. В. Модернизационные процессы в управлении образованием / В. В. Миронов // Вестник Российского философского общества. – 2008. – № 2. – С. 51–59.

153. Михалев, А. С. Кризис мировой образовательной системы / А. С. Михалев. – URL: http://www.miu.by/kaf_new/upload_files/science/Mikhalyov_IOT_1_2005.pdf (дата обращения: 23.11.2010).

154. Молодякова, Э. В. Школьное образование в Японии / Э. В. Молодякова. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/shkolnoe-obrazovanie-v-yaponii> (дата обращения: 24.07.2018).

155. Мониторинг трудоустройства выпускников – 2018 // Новосибирский государственный университет [веб-сайт]. – URL: <https://www.nsu.ru/n/career/statistika/monitoring-trudoustroystva-vypusknikov-2018/> (дата обращения: 28.12.2019).

156. Мониторинг трудоустройства выпускников – 2019 // Новосибирский государственный университет [веб-сайт]. – URL: <https://www.nsu.ru/n/career/statistika/monitoring-trudoustroystva-vypusknikov-2019/> (дата обращения: 24.03.2020).

157. Мониторинг трудоустройства выпускников – 2020 // Новосибирский государственный университет [сайт]. – URL: <https://www.nsu.ru/n/career/statistika/monitoring-trudoustroystva-vypusknikov-2019-2020/> (дата обращения: 29.10.2021).

158. Мусаев, А. О. Становление и развитие поликультурного образовательного пространства Дагестана : диссертация на соискание ученой

степени кандидата педагогических наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Мусаев Абдулкаир Омарович. – Махачкала, 2012. – 154 с. – URL: <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/stanovlenie-i-razvitiie-polikulturnogo-obrazovatel'nogoprostranstva-dagestana.html> (дата обращения: 29.10.2021).

159. Наливайко, Н. В. Об онтологии качества образования в обществе знания / Н. В. Наливайко, Б. О. Майер // *Философия образования*. – 2008. – № 3 (24). – С. 4–18.

160. Наливайко, Н. В. Глобальные и региональные тенденции развития отечественного образования / Н. В. Наливайко, В. И. Панарин, В. И. Паршиков. – Новосибирск : Издательство Сибирского отделения Российской академии наук, 2010. – 298 с.

161. Наумова, Т. В. Научная интеллигенция в новой России / Т. В. Наумова. – Москва : Российская академия наук, Институт философии, 2008. – 147 с.

162. Научно-образовательный потенциал Сибири в первой половине XX в.: динамика и механизмы развития / ответственный редактор С. А. Красильников. – Новосибирск, 2009. – 250 с.

163. Научные исследования кафедры общей социологии. – URL: <https://www.nsu.ru/n/economics-department/programs/sociology/napravleniya-nauchnykh-issledovaniy-sotrudnikov-kafedry-obshchey-sotsiologii/> (дата обращения: 21.12.2019).

164. Новая философская энциклопедия : в 4 томах / Институт философии Российской академии наук ; Национальный общественно-научный фонд ; председатель научно-редакционного совета В. С. Степин. – 2-е издание, исправленное и дополненное. – Москва : Мысль, 2010. – URL: <https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/document/HASHad66b85a4897af25e87aad> (дата обращения: 29.10.2021).

165. Новиков, А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий / А. М. Новиков. – Москва : Издательский центр ИЭТ, 2013. – 137 с.
166. Новый сборник исследований за 2009 год. – URL: <http://ifolder.ru/18397814>, (дата обращения: 30.11.2016).
167. Новый словарь методических терминов и понятий. – URL: https://methodological_terms.academic.ru/2120/университет (дата обращения: 21.05.2021).
168. О конкурсном отборе программ развития национальных исследовательских университетов. – URL: <http://government.ru/docs/3905/> (дата обращения: 12.01.2020).
169. О повышении эффективности деятельности государственного сектора науки. – URL: <http://www.ras.ru/FStorage/download.aspx?id=15a7289d-10f3-4f74-8520-f261555fbfc1> (дата обращения: 14.01.2021).
170. О создании Сибирского отделения академии наук СССР. – URL: http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_5199.htm (дата обращения: 18.04.2018).
171. Образование и социализация. – URL: <http://www.sociocity.ru/scitys-312-1.html> (дата обращения: 10.12.2018).
172. Общество знания: от идеи к практике : в 3 частях. Часть I. Основные контуры концепции общества знания. – Санкт-Петербург : Скифия-принт, 2008. – 248 с.
173. Огурцов, А. П. Образы образования. Западная философия образования. XX век / А. П. Огурцов. – Санкт-Петербург : РХГИ, 2004. – 520 с.
174. Около 730 тысяч выпускников 11 классов будут сдавать ЕГЭ в 2018 году. – URL: <https://www.m24.ru/news/obrazovanie/22052018/33185> html (дата обращения: 23.02.2019).
175. Омоложение науки: в России увеличилось число исследователей в возрасте до 30 лет // Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». – URL: <https://iq.hse.ru/news/212895868.html> (дата обращения: 19.12.2019).

176. Ореховский, П. А. Время карнавала: российская высшая школа и наука в эпоху постмодерна / П. А. Ореховский, В. И. Разумов // Идеи и идеалы. – 2020. – Том 12, № 3-1. – С. 77–94.

177. Ореховский, П. А. Между иронией и трагедией (к дискуссии об образовании и науке в журнале «Идеи и идеалы») / П. А. Ореховский, В. И. Разумов // Идеи и идеалы. – 2021. – Том 13, № 2-1. – С. 51–61.

178. Ортега-и-Гассет, Х. Миссия университета / Х. Ортега-и-Гассет. – Минск : Белорусский государственный университет, 2005. – 104 с.

179. Открытый университет Академпарка. – URL: https://academpark.com/projects/otkrytyu_universitet_akademparka/ (дата обращения: 26.04.2019).

180. Паульсен, Ф. Немецкие университеты и их историческое развитие / Ф. Паульсен. – Москва : Книжное Дело, 1898. – 132 с.

181. Петров, В. В. Университет мирового класса: американская модель в российских условиях / В. В. Петров // «Третья миссия» университета в современной России: новации и интеллектуальные традиции : сборник научных трудов V Сибирского философского семинара. – Новосибирск : РИЦ Новосибирского государственного университета, 2016. – С. 173–180.

182. Петров, В. В. Сдерживающие факторы формирования социального потенциала в условиях системных трансформаций / В. В. Петров // Философия образования. – 2019. – № 3. – С. 57–70.

183. Петров, В. В. Университетский сектор научных исследований: индустриальный опыт в постиндустриальных условиях / В. В. Петров // Философия образования. – 2021. – № 3. – С. 57–73.

184. Петров, В. В. «Треугольник Лаврентьева» в концепции «Тройной спирали» инновационного развития / В. В. Петров // Сибирский философский журнал. – 2015. – Том 13, № 3. – С. 56–62.

185. Петров, В. В. Специфика формирования регионального научно-образовательного потенциала: вектор оттока / В. В. Петров // *Философия образования*. – 2020. – Том 20, № 3. – С. 141–152.

186. Петров, В. В. Виртуальная реальность: дистанционное образование в информационном обществе / В. В. Петров // *Профессиональное образование в современном мире*. – 2019. – Том 9, № 2. – С. 2702–2709.

187. Петров, В. В. Динамика обновления кадрового потенциала региональных научно-образовательных систем / В. В. Петров // *Философия образования*. – 2020. – № 3. – С. 141–152.

188. Петров, В. В. Единый государственный экзамен как барьер на пути развития общества знания / В. В. Петров // *Актуальные проблемы гуманитарных и социальных исследований : материалы VII Региональной научной конференции молодых ученых Сибири в области гуманитарных и социальных наук*. – Новосибирск : РИЦ Новосибирского государственного университета, 2009. – С. 18–21.

189. Петров, В. В. Идентичность российской образовательной системы: ретроспектива институциональных трансформаций / В. В. Петров // *Философия образования*. – 2019. – Том 19, № 2. – С. 5–19.

190. Петров, В. В. Инновационное образование в современной России / В. В. Петров. – Новосибирск : Издательство Сибирского отделения Российской академии наук, 2012. – 212 с.

191. Петров, В. В. Образовательная автономия и академическая легитимность: реструктуризация системы / В. В. Петров // *Философия образования*. – 2018. – № 2 (75). – С. 34–46.

192. Петров, В. В. Образовательные технологии в современной России: смена акцента / В. В. Петров // *Философия образования*. – 2012. – № 4 (43). – С. 108–112.

193. Петров, В. В. Организационная культура высшей школы в обществе риска / В. В. Петров // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Философия. – 2013. – Том 14, выпуск 2. – С. 62–67.

194. Петров, В. В. Организационная культура производства фундаментального знания в условиях системных трансформаций: российская специфика / В. В. Петров // Гуманитарный вектор. Серия: философия, культурология. – 2016. – Том 11, выпуск 2. – С. 65–71.

195. Петров, В. В. Развитие образования в обществе инновационного типа: проблема принятия управленческих решений / В. В. Петров // Философия образования. – 2013. – № 3 (48). – С. 70–77.

196. Петров, В. В. Развитие университетских систем в обществе знания: положительные элементы прошлого опыта / В. В. Петров // Сибирский философский журнал. – 2018. – Том 16, № 3. – С. 100–112.

197. Петров, В. В. Развитие университетских систем в трансформирующихся обществах / В. В. Петров // Профессиональное образование в современном мире. – 2020. – № 2 (10). – С. 3666–3673.

198. Петров, В. В. Региональная специфика развития вузовской науки в условиях глобализации / В. В. Петров // Профессиональное образование в современном мире. – 2015. – № 4 (19). – С. 180–191.

199. Петров, В. В. Реиндустриализация в обществе риска: миссия университета / В. В. Петров // Философия образования. – 2015. – № 3 (60). – С. 32–40.

200. Петров, В. В. Российская образовательная политика: основные принципы управления развитием знания / В. В. Петров // Профессиональное образование в современном мире. – 2012. – № 4 (7). – С. 67–73.

201. Петров, В. В. Российская образовательная политика: трансформация концепций высшей школы в условиях кризиса / В. В. Петров // Философия образования. – 2017. – № 4 (73). – С. 17–27.

202. Петров, В. В. Сдерживающие факторы формирования социального потенциала в условиях системных трансформаций / В. В. Петров // *Философия образования*. – 2019. – Том 19, № 3. – С. 57–70.

203. Петров, В. В. Трансформация отечественной системы ВПО: сдерживающие факторы и неоднозначность оценки / В. В. Петров // *Профессиональное образование в современном мире*. – 2021. – Том 11, № 3. – С. 5265–5288.

204. Петров, В. В. Университет в условиях глобализации: организация, структура, управление / В. В. Петров // *Философия образования*. – 2016. – № 4 (67). – С. 20–28.

205. Петров, В. В. Университет мирового класса: американская модель в российских условиях / В. В. Петров // «Третья миссия» университета в современной России: новации и интеллектуальные традиции. – Новосибирск : Издательство Новосибирского государственного университета, 2016. – С. 173–180.

206. Петров, В. В. Университетская автономия и общегосударственная стратегия: сохранение баланса / В. В. Петров // *Сибирский философский журнал*. – 2017. – Том 15, № 2. – С. 123–136.

207. Петров, В. В. Университетские системы в трансформирующихся обществах : монография / В. В. Петров. – Новосибирск : Манускрипт, 2020. – 324 с.

208. Петров, В. В. Формирование образовательного запроса в условиях капитализации знания / В. В. Петров // *Профессиональное образование в современном мире*. – 2018. – Том 8, № 3. – С. 1981–1989.

209. Петров, В. В. Формирование образовательной парадигмы в контексте развития общества / В. В. Петров // *Профессиональное образование в современном мире*. – 2014. – № 3 (14). – С. 31–39.

210. Петров, В. В. Эволюция концепций развития научных исследований в условиях реформ / В. В. Петров // Гуманитарный вектор. – 2017. – Том 12, № 3. – С. 67–74.

211. Петров, В. В. Элитное образование: традиции Востока и Запада и их взаимодействие / В. В. Петров // Философия образования. – 2011. – № 1 (34). – С. 195–201.

212. Петров, В. В. Формирование выпускника нового типа в обществе знания / В. В. Петров, А. М. Аблажей // Педагогика любви : материалы Всероссийских этнопедагогических чтений. Часть II. – Горно-Алтайск : Редакционно-издательский отдел Горно-Алтайского государственного университета, 2008. – С. 183–186.

213. Петров, В. В. Коммуникативная компетентность – ресурс повышения качества инновационного образования / В. В. Петров, Н. А. Лукьянова // Философия образования. – 2010. – № 4 (33). – С. 87–95.

214. Петров, В. В. Аксиологические основы развития образования в обществе знания / В. В. Петров, Н. В. Наливайко // Философия образования. – 2015. – № 6 (63). – С. 119–127.

215. Петров, В. В. Университет в эпоху перемен: варианты развития / В. В. Петров, А. И. Поцелуева // «Третья миссия» университета в современной России: новации и интеллектуальные традиции : сборник научных трудов V Сибирского философского семинара. – Новосибирск : РИЦ Новосибирского государственного университета, 2016. – С. 247–253.

216. Петров, В. В. Формирование образовательного запроса: студенческий вектор / В. В. Петров, В. М. Филатова // Вестник Хакасского государственного университета имени Н. Ф. Катанова. – 2018. – № 25. – С. 113–116.

217. Петрова, Г. И. Классический университет в неклассическое время / Г. И. Петрова. – Томск : Издательство Томского государственного университета, 2008. – 200 с.

218. Петрова, Г. И. Современный университет: «множественная идентичность» или «руины» классики? / Г. И. Петрова // Вестник Алтайской академии экономики и права. – 2015. – № 1 (39). – С. 117–120.

219. Петрова, Г. И. Современный университет: сохранение классического наследия и возможность трансформаций / Г. И. Петрова // Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение. – 2015. – № 2 (18). – С. 30–36.

220. Петрова, Г. И. Корпоративная культура современного университета: роль в формировании профессиональной и личностной идентичности выпускника / Г. И. Петрова, С. Н. Зыкова, И. А. Ершова, О. А. Бут, Ю. М. Стаховская. – Томск : Издательство Томского государственного университета, 2017. – 128 с.

221. Положения об учреждении Академии наук и художеств. – URL: <https://www.ras.ru/decree1724.aspx> (дата обращения: 24.05.2017).

222. Попова, Л. В. Образовательные программы для одаренных детей в странах Европы / Л. В. Попова // Психологическая наука и образование. – 2009. – Том 14, № 4. – С. 101–114.

223. Послание Президента Федеральному Собранию. – URL: <http://duma.gov.ru/news/51307/> (дата обращения: 01.10.2021).

224. Постановление Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. № 751 г. Москва «О национальной доктрине образования в Российской Федерации». – URL: <https://rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html> (дата обращения: 11.02.2021).

225. Постановление Правительства РФ от 16.03.2013 № 211 (ред. от 10.02.2017) «О мерах государственной поддержки ведущих университетов Российской Федерации в целях повышения их конкурентоспособности среди ведущих мировых научно-образовательных центров». – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_143479 (дата обращения: 12.01.2021).

226. Правительство СССР дало старт созданию НГУ. – URL: https://nsu.ru/60_let_nazad_postanovlenie (дата обращения: 18.04.2018).

227. Принципы М. А. Лаврентьева по организации науки и образования и их реализация в Сибири. – URL: <http://www.sbras.nsc.ru/НВС/2000/n47/f4.html> (дата обращения: 20.08.2010).

228. Приоритетный проект «Вузы как центры пространства создания инноваций» года. – URL: <http://government.ru/projects/selection/645/> (дата обращения: 17.01.2021).

229. Программа «Приоритет 2030». – URL: <https://www.minobrnauki.gov.ru/action/priority2030/> (дата обращения: 20.09.2021).

230. Программа модернизации структуры, функций и механизмов финансирования РАН. – URL: <http://mon.gov.ru/files/materials/1301/doc180505.doc> (дата обращения: 14.01.2021).

231. Проект «5-100» умер, да здравствует «Приоритет-2030»? Ассоциация «Глобальные университеты» обсудила итоги завершившейся программы поддержки вузов. – URL: <http://www.sib-science.info/ru/fano/proekt-5-100-umer-da-zdravstvuet-09042021> (дата обращения: 10.03.2021).

232. Проект «Молодость»: в России выросло число ученых до 39 лет // Известия [сайт]. – URL: <https://iz.ru/843111/egor-sozaev-gurev-anna-urmantseva-sergei-izotov/proekt-molodost-v-rossii-vyroslo-chislo-uchenykh-do-39-let> (дата обращения: 13.02.2020).

233. Проект 5-100 завершился. Да здравствует ПСАЛ? – URL: <http://www.sib-science.info/ru/fano/proekt-5-100-podtolknul-vuzy-k-usileniyu-10122020> (дата обращения: 21.03.2021).

234. Проект 5-100: итоги программы. Мнение экспертов. – URL: <https://education.forbes.ru/authors/5-100-experts> (дата обращения: 15.03.2021).

235. Проект повышения конкурентоспособности ведущих российских университетов среди ведущих мировых научно-образовательных центров. – URL: <http://5top100.ru/> (дата обращения: 17.01.2021).

236. Проекты Фонда президентских грантов. – URL: https://alumninsu.ru/our_work/presidents_grants/ (дата обращения: 09.10.2020).

237. Пушкарев, Ю. В. Виртуализация социальной коммуникации в образовании: ценностные основания информационного развития (обзор) / Ю. В. Пушкарев, Е. А. Пушкарева // *Science for Education Today*. – 2020. – Том 10, № 2. – С. 73–90.

238. Пушкарёв, Ю. В. Феномен социальной информации в образовании: современные практики исследования (обзор) / Ю. В. Пушкарёв, Е. А. Пушкарёва // *Science for Education Today*. – 2019. – № 6. – С. 52–71.

239. Разумов, В. И. Ведущий вызов новейшей истории – осознать переход в новую реальность / В. И. Разумов // *Человек и общество в нестабильном мире : материалы международной научно-практической конференции*. – Омск, 2021. – С. 11–15.

240. Разумов, В. И. Инновационное развитие: вызов науке и образованию / В. И. Разумов // *Alma mater (Вестник высшей школы)*. – 2015. – № 9. – С. 39–43.

241. Разумов, В. И. Кризис в науке и профессионализация интеллектуальной деятельности / В. И. Разумов // *Вестник Омского университета*. – 2011. – № 1 (59). – С. 15–21.

242. Разумов, В. И. Прошлое, настоящее и будущее философских проблем / В. И. Разумов // *Вестник Омского университета*. – 2018. – Том 23, № 1. – С. 60–64.

243. Ректоры вузов – участников Проекта 5-100 подвели итоги года. – URL: <https://rg.ru/2020/12/28/reg-cfo/rektory-vuzov-uchastnikov-proekta-5-100-podveli-itogi-goda.html> (дата обращения: 18.02.2021).

244. Ридингс, Б. Университет в руинах / Б. Ридингс. – Минск : Белорусский государственный университет, 2009. – 248 с.

245. Розов, Н. С. Эпохи турбулентности и их преодоление / Н. С. Розов // *Полития*. – 2019. – № 1. – С. 81–96.

246. Розов, Н. С. Динамика расцветов и распадов обществ: на пути к охватывающей парадигме / Н. С. Розов // *Общественные науки и современность*. – 2016. – № 4. – С. 146–158.

247. Розов, Н. С. Философия гуманитарного образования: ценностные основания и концепция базового гуманитарного образования в высшей школе / Н. С. Розов. – Москва, 1993. – 193 с.

248. Рорти, Р. Прагматизм без метода / Р. Рорти ; перевод Р. Хестанова // *Логос*. – 1996. – № 8. – С. 155–172.

249. Рорти, Р. Философия и зеркало природы / Р. Рорти ; перевод с английского, научный редактор В. В. Целищев. – Новосибирск : Издательство Новосибирского государственного университета, 1997. – 320 с.

250. Российская экономика в 2004 г. Тенденции и перспективы. – Москва, 2005. – Выпуск 26. – 684 с.

251. Россия потеряла от «утечки мозгов» \$1 трлн. – URL: <http://www.cnews.ru/reviews/index.shtml?2003/04/25/143751> (дата обращения: 11.12.2015).

252. Салми, Д. Создание университетов мирового класса / Д. Салми. – Москва, 2009. – 132 с.

253. Самарханова, Э. К. Организационные основы создания единого образовательного пространства в высшем учебном заведении / Э. К. Самарханова. – Нижний Новгород : Издательство Волжской государственной инженерно-педагогической академии, 2004. – 131 с.

254. Самылина, И. А. Современный университет: преобразование в организацию / И. А. Самылина. – URL: http://jourssa.ru/sites/all/files/volumes/2015_2/Samylina_2015_2.pdf (дата обращения: 15.12.2018).

255. Светлова, Л. Провальные результаты амбициозных проектов / Л. Светлова. – URL:

http://rabkor.ru/columns/analysis/2020/11/02/failed_results_of_ambitious_projects/
(дата обращения: 21.12.2020).

256. Система образования во Франции. – URL: http://rabers.ru/obrazovanie_za_rubezhom/sistema_obrazovaniya_frantsii/zakonodatelnie_osnovi_sistemi_visshego_obrazovaniya.html (дата обращения: 18.01.2018).

257. Ситуация на рынке труда. – URL: <https://rosstat.gov.ru/storage/mediabank/situaz.pdf> (дата обращения: 12.01.2020).

258. Слепак, К. Б. Научно-образовательный потенциал как фактор социально-экономического развития регионов России / К. Б. Слепак // Экономика и управление. – 2015. – № 9 (119). – С. 41–47.

259. Совместное заседание президиума Госсовета и Совета по науке и образованию. 06.02.2020. – URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/62744> (дата обращения: 15.07.2020).

260. Современная энциклопедия. – URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc1p/49338> (дата обращения: 21.05.2021).

261. Создание Гумбольдтского университета. – URL: <https://postnauka.ru/faq/35922> (дата обращения: 15.12.2018).

262. Сори́на, Г. В. Социокультурное изменение образовательного пространства / Г. В. Сори́на, В. С. Месьюков // Ценности и смыслы. – 2013. – № 5 (27). – С. 83–99.

263. Специализированное обучение: опыт 40 лет деятельности / А. А. Никитин, И. В. Силантьев, С. С. Гончаров, Н. С. Диканский, В. Д. Мазуров, Е. И. Биченков, Г. М. Дымшиц, В. М. Копытов, Н. И. Яворский, А. С. Марковичев, А. А. Москвитин, С. Г. Барам, В. А. Миндолин, О. В. Саблина, Ю. В. Михеев, М. А. Суменкова, В. В. Петров. – Новосибирск : Новосибирский государственный университет, 2004. – 264 с.

264. Степашко, Л. А. Философия образования: онтологические, аксиологические, антропологические основания / Л. А. Степашко. – Владивосток, 2008. – 247 с.

265. Степин, В. С. Теоретическое знание / В. С. Степин. – Москва : Прогресс-Традиция, 2003. – 744 с.
266. Стратегическая задача государственной политики – привлечение и удержание в науке молодых исследователей. – URL: <http://science.gov.ru/events/news/2441/> (дата обращения: 17.09.2021).
267. Стратегия Российской Федерации в области развития науки и инноваций на период до 2015 г. – URL: http://www.businesspravo.ru/Docum/DocumShow_DocumID_168333.html (дата обращения: 14.01.2021).
268. Строгеецкая, Е. В. Идея и миссия современного университета / Е. В. Строгеецкая // Вопросы образования. – 2009. – № 4. – С. 67–81.
269. Сыров, В. Н. Когнитивный менеджмент в структуре образования и науки: философско-методологические аспекты / В. Н. Сыров, Е. В. Агафонова // Вестник Томского государственного университета. – 2013. – № 370. – С. 46–51.
270. Тартарашвили, Т. А. США. Инструменты регулирования качества образования / Т. А. Тартарашвили. – Москва : Новые печатные технологии, 2015. – 448 с.
271. Тойнби, А. Дж. Постижение истории / А. Дж. Тойнби. – Москва : Прогресс, 2010. – 736 с.
272. Толковый словарь Даля. – URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc2p/368510> (дата обращения: 21.05.2021).
273. Толковый словарь Ожегова. – URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ogegova/251806> (дата обращения: 21.05.2021).
274. Толковый словарь русского языка. – URL: <https://cyberlan.com.ua/wp-content/uploads/2015/07/Tolkovij-slovarj-russkogo-yazika.pdf> (дата обращения: 24.08.2021).
275. Толковый словарь Ушакова. – URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ushakov/1068082> (дата обращения: 21.05.2021).

276. Торосян, В. Г. Философия и история образования / В. Г. Торосян. – Краснодар, 2000. – 414 с.

277. Тоффлер, Э. Метаморфозы власти: знание, богатство и сила на пороге XXI века / Э. Тоффлер. – Москва : АСТ, 2003. – 670 с.

278. Тройная спираль Генри Ицковица. – URL: http://erazvitie.org/article/trojnaja_spiral_gnri_ickovica (дата обращения: 26.01.2019).

279. Трой, М. Высшее образование в США: прошлое, настоящее, будущее / М. Трой // Современная высшая школа. – 1989. – № 4. – С. 98–106.

280. Умесао, Т. Теория информационной индустрии – рассвет грядущей эпохи эктодермальной индустрии / Т. Умесао // Информация и цивилизация. Собрание сочинений Умесао Тадао. Том 14. – Токио : Тюо Коронся, 1991. – С. 25–42.

281. 280. Университет «3.0» – насущная потребность для развития технологий, индустрии и образования. – URL: <https://www.skoltech.ru/2016/04/universitet-3-0-nasushhnaya-potrebnost-dlya-razvitiya-tehnologij-industrii-i-obrazovaniya/> (дата обращения: 29.01.2019).

281. Университеты распределяют по отраслям // KOMMERSANT.RU. – URL: <http://www.kommersant.ru/doc/2836046> (дата обращения: 23.10.2015).

282. Ушакова, Е. В. Социальная роль, проблемы и перспективы существования системы образования в современной России / Е. В. Ушакова // Фундаментальные проблемы гуманитарных наук: опыт и перспективы развития исследовательских проектов РФФИ : материалы всероссийской научной конференции с международным участием ; научный редактор Н. А. Матвеева, ответственный редактор Т. П. Сухотерина. – Барнаул, 2020. – С. 418–422.

283. Ушакова, Е. В. Системная философия и системно-философская научная картина мира на рубеже третьего тысячелетия : монография : в 2 частях. Часть 1 / Е. В. Ушакова. – Барнаул : Издательство Алтайского государственного университета, 1998. – 250 с.

284. Ушакова, Е. В. Системная философия и системно-философская научная картина мира на рубеже третьего тысячелетия : монография : в 2 частях. Часть 2 / Е. В. Ушакова. – Барнаул : Издательство Алтайского государственного университета, 1998. – 222 с.

285. Уэбстер, Ф. Теории информационного общества / Ф. Уэбстер. – Москва : Аспект Пресс, 2004. – 400 с.

286. Федеральная целевая программа «Интеграция». – URL: <http://www.rsci.ru/grants/fonds/114.php> (дата обращения: 12.01.2020).

287. Об образовании в Российской Федерации : федеральный закон № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2020 года. – URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/> (дата обращения: 15.01.2021).

288. О Российской академии наук, реорганизации государственных академий наук и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации : федеральный закон от 27 сентября 2013 г. № 253-ФЗ. – URL: <https://rg.ru/2013/09/27/ran-site-dok.html> (дата обращения: 11.09.2018).

289. Федоров, И. Б. О подготовке кадров в области высоких технологий / И. Б. Федоров // Вестник МГТУ им. Н.Э. Баумана. Сер. «Машиностроение». – 2009. – № 1. – С. 3–8.

290. Физико-математическая школа НГУ. – URL: <https://education.nsu.ru/fismatschool/> (дата обращения: 18.08.2020).

291. Фрумин, И. Д. Образовательное пространство как пространство развития («школа взросления») / И. Д. Фрумин, Б. Д. Эльконин // Вопросы психологии. – 1993. – № 3. – С. 24.

292. Хабермас, Ю. Идея университета. Процессы образования / Ю. Хабермас // Alma mater (Вестник высшей школы). – 1994. – № 4. – С. 9–17.

293. Хайдеггер, М. Время и бытие : ст. и выступления / М. Хайдеггер ; составление, перевод с немецкого В. В. Бибихин. – Москва : Республика, 1993. – 447 с.

294. Хан, А. В. Наука в информационном обществе / А. В. Хан // На пути к обществам знаний. – Санкт-Петербург, 2004. – 102 с.
295. Хархордин, О. В. 50 грамм честности / О. В. Хархордин. – URL: http://slon.ru/ipad/university_budushchego_kak_ikh_obustroit-941016.xhtml (дата обращения: 12.12.2015).
296. Цейкович, К. Н. Система образования в Великобритании / К. Н. Цейкович // Проблемы зарубежной высшей школы. Обзор, информ. Выпуск 2. – Москва : НИИВШ, 1989. – 64 с.
297. Целищев, В. В. Наука и идеалы демократии: социальные и методологические ценности в «республике ученых» / В. В. Целищев, В. Н. Карпович, Ю. М. Плюснин. – Новосибирск : Нонпарель, 2004. – 115 с.
298. Центр трансфера технологий НГУ. – URL: <https://www.nsu.ru/n/innovatsii/tsentr-transfera-tekhnologiy/> (дата обращения: 23.03.2019).
299. Цхадая, Н. А. Когнитивный тренд в реализации третьей миссии университета / Н. А. Цхадая, Д. Н. Безгодков, О. И. Беляева. // Высшее образование в России. – 2019. – № 2. – С. 117–133.
300. Черных, С. И. Образование как фиктивный капитал / С. И. Черных // Профессиональное образование в современном мире. – 2020. – Том 10, № 1. – С. 3400–3408.
301. Черных, С. И. Образование как общественное и индивидуальное благо / С. И. Черных // Профессиональное образование в современном мире. – 2015. – № 1 (16). – С. 17–26.
302. Черных, С. И. Трансграничное образование: перспективы развития на российском образовательном пространстве / С. И. Черных, В. И. Паршиков // Профессиональное образование в современном мире. – 2013. – № 3 (10). – С. 3–10.

303. Черных, С. И. Образование как деструктор социального порядка / С. И. Черных, Я. С. Аллахам, В. И. Паршиков // *Science for Education Today*. – 2021. – Том 11, № 2. – С. 81–101.

304. Численность учащейся молодежи образовательных учреждений Российской Федерации. – URL: <http://www.demoscope.ru/weekly/knigi/obrazovanie/obrazovanie.pdf> (дата обращения: 12.09.2013).

305. Чудинов, А. Н. Словарь иностранных слов / А. Н. Чудинов. – URL: <http://rus-yaz.niv.ru/doc/foreign-words-chudinov/fc/slovar-211.htm#zag-27519> (дата обращения: 21.05.2021).

306. Чуткерашвили, Е. В. Кадры для науки. Специалисты высшей квалификации в СССР и в капиталистических странах) / Е. В. Чуткерашвили. – Москва, 1968. – 360 с.

307. Шалаев, И. К. От образовательных сред к образовательному пространству: понятие, формирование, свойства / И. К. Шалаев, А. А. Веряев. – URL: http://www.uni-altai.ru/Journal/pedagog/pedagog_5/a03.html (дата обращения: 30.11.2019).

308. Шамина, О. Б. Университетское образование как феномен в предметном горизонте философии образования / О. Б. Шамина // *Вестник Бурятского государственного университета*. – 2009. – Выпуск № 6. – С. 336–340.

309. Шаронова, С. А. Национальные системы образования: под воздействием глобализации и неолиберализации / С. А. Шаронова, Е. А. Назарова, В. В. Петров. – Тула : Издательство Тульского государственного университета, 2015. – 156 с.

310. Шахмарова, Р. Р. Непрерывное образование – основа развития личности в современном обществе / Р. Р. Шахмарова. – URL: <https://research-journal.org/pedagogy/nepreryvnoe-obrazovanie-osnova-razvitiya-lichnosti-v-sovremennom-obshhestve/> (дата обращения: 05.09.2017).

311. Шендрик, И. Г. Образовательное пространство субъекта и его проектирование / И. Г. Шендрик. – Москва : АПКИПРО, 2003. – 156 с.
312. Шестаков, В. П. Оксфорд и Кембридж: Старейшие университеты мира / В. П. Шестаков. – Москва, 2011. – 324 с.
313. Шнедельбах, Г. Университет Гумбольдта / Г. Шнедельбах // Логос. – 2002. – № 5/6. – С. 65–78.
314. Штер, Н. Мир из знания / Н. Штер. – URL: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000958/index.shtml>, (дата обращения: 06.02.2015).
315. Щелкунов, М. Д. На пути к международному признанию: Казанский федеральный университет как субъект глобального пространства высшего образования / М. Д. Щелкунов, Е. М. Николаева, В. В. Фурсова. – Казань : Издательство Казанского университета, 2016. – 140 с.
316. Щелкунов, М. Д. Философия и проблемы современного образования: материалы обсуждения / М. Д. Щелкунов, В. В. Миронов, Н. С. Кирабаев, В. М. Гребенникова, Н. И. Никитина // Вопросы философии. – 2018. – № 6. – С. 19–33.
317. Эволюция форм организации науки в развитых капиталистических странах. – М., 1972. – 573 с.
318. Энциклопедия культурологии. – URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_culture/университет (дата обращения: 21.05.2021).
319. Юрьев, В. М. Сетевой университет как модель современных взаимодействий региональных университетов / В. М. Юрьев, И. В. Налетова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2014. – № 3 (131). – С. 7–15.
320. Яковец, Ю. В. Эпохальные инновации 21 века / Ю. В. Яковец. – Москва : Экономика, 2004. – 448 с.

321. Ямпольская, Л. И. Концептуализация классической «Идеи университета» в неклассическом варианте: монография / Л. И. Ямпольская. – Томск : СТТ, 2014. – 228 с.
322. Ясперс, К. Идея университета / К. Ясперс. – Минск : Белорусский государственный университет, 2006. – 159 с.
323. A brief guide to quality assurance in UK higher education. QAA, 2003. – URL: http://www.qaa.ac.uk/intro_to_QAA.pdf (дата обращения: 24.09.2016).
324. A History of the University in Europe. Volume 1. – London : Cambridge University Press, 2003. – 536 p.
325. A History of the University in Europe. Volume 3. – London : Cambridge University Press, 2004. – 751 p.
326. Abramova, M. A. Media education as the factor of safety of the individual / M. A. Abramova, V. V. Krasheninnikov // IJSEUS. – 2020. – Volume 11, Issue 2, Article 4. – P. 38–47.
327. America's Urban Population: Patterns & Characteristics. – URL: <http://proximityone.com/urbanpopulation.htm>, (дата обращения: 23.01.2016).
328. Anikina, E. Human Well-being and Educational Investment Efficiency / E Anikina., L. Ivankina, I. Tumanova // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2015. – Volume 166. – P. 48–52.
329. Antonelli, C. The new economics of the university: a knowledge governance approach / C. Antonelli // The Journal of Technology Transfer. – 2008. – No. 33. – P. 1–22.
330. Apparu, B. Rapport d`information sur la mise en application de la loi n 2007–1199 relative aux libertés et responsabilités des universités / B. Apparu. – URL: <http://www.assemblee-nationale.fr/13/rap-info/i0774.asp> (дата обращения: 30.01.2015).
331. Ardashkin, I. B. Philosophy of Education as a Social Development Factor: World Trends and Prospects for Russia / I. B. Ardashkin // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2015. – Volume 166. – P. 277–286.

332. Arora, A. Bridging the Gap. From Underdogs to Tigers: The Rise and Growth of the Software Industry in Some Emerging Economies / A. Arora, A. Gambardella. – Oxford : Oxford University Press, 2005.

333. Auer, R. A. Human capital and the dynamic effects of trade / R. A. Auer // Journal of development economics. – 2015. – Volume 117. – P. 107–118.

334. Aufgabe, Funktion und Wirkung zentraler Studienplatzvergabe. Pressemitteilung der ZVS Nr. 2/2004 vom 30. Januar 2004. Zentralstelle fuer die Vergabe von Studienplaetzen. – URL: http://www.zvs.de/Presse/2_2004.pdf (дата обращения: 12.03.2017).

335. Avery, C. Low income students Pose ground / C. Avery, S. Dynarski, S. Turner // Science. Science. – 2020. – Volume 370 (6521). – P. 1141. DOI: <https://doi.org/10.1126/science.abf9375>

336. Bell, D. The Third Technological Revolution and Its Possible Socio-Economic Consequences / D. Bell // Dissent. – 1989. – Volume XXXVI, no 2.

337. Brooks, R. Higher education mobilities: A cross-national European comparison / R. Brooks // Geoforum. – 2018. – Volume 93. – P. 87–96.

338. Brzezinski, Zh. Between Two Ages / Zh. Brzezinski. – New York, 1970. – 123 p.

339. BVerfGE 33, 303–320. Datum: 18.07.1972. Numerus Clausus Rechtsprechung. – URL: <http://www.interjur.de/720718BVH.htm#Ausbildungsfreiheit> (дата обращения: 18.05.2017).

340. Chandler, A. D. The Visible Hand: The Managerial Revolution in American Business / A. D. Chandler. – Harvard University Press, 1977. – 608 p.

341. Chou, T.-L. Research Trends and Features of Critical Thinking Studies in E-Learning Environments / T.-L. Chou, J.-J. Wu, C.-C. Tsai // Journal of Educational Computing Research. – 2019. – Volume 57 (4). – P. 1038–1077.

342. Clark, B. R. Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation / B. R. Clark. – New York : Pergamon Press, 1998. – 163 p.

343. Clark, B. Sustaining Change in Universities: Continuities in Case Studies and Concepts / B. Clark. – New York : Open University Press, 2004. – 210 p.

344. Drucker P. F. Post-Capitalist Society / P. F. Drucker. – New York : Harper-Collins Publ., 1995. – 240 p.

345. New York University. – URL: <https://www.usnews.com/best-colleges/nyu-2785> (дата обращения: 12.01.2020).

346. Etzkowitz, H. Innovation Lodestar: The entrepreneurial university in a stellar knowledge firmament / H. Etzkowitz // Technological Forecasting and Social Change. – 2017. – Volume 123. – P. 122–129.

347. Etzkowitz, H. Universities and the Global Knowledge Economy: A Triple Helix of University-Industry-Government Relations / H. Etzkowitz, L. Leydesdorff. – London : Continuum, 1997. – 184 p.

348. Etzkowitz, H. The Future of the University and the University of the Future: Evolution from Ivory Tower to Entrepreneurial Paradigm / H. Etzkowitz, A. Webster, C. Gebhardt, B. Terra // Research Policy. – 2000. – Volume 29. – P. 313–330.

349. Etzkowitz, H. StartX and the paradox of success: filling the gap in Stanford's entrepreneurial culture / H. Etzkowitz // Social Science Information. – 2013. – Volume 52, no. 4. – P. 605–627.

350. Giarratana, M. The Role of multinational firms in the Evolution of the Software Industry in India, Ireland and Israel / M. Giarratana, S. Torrissi, A. Pagano. – URL: https://www.researchgate.net/publication/200465552_ (дата обращения: 12.01.2020).

351. Gibbons, M. The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies / M. Gibbons, C. Limoges, H. Nowotny, S. Schwartzman, P. Scott, M. Trow. – URL: https://www.academia.edu/8505242/The_new_production_of_knowledge_the_dynamics_of_science_and_research_in_contemporary_societies (дата обращения: 05.09.2021).

352. Gibbons, M. Re-Thinking Science: Mode 2 in Societal Context / M. Gibbons, H. Nowotny, P. Scott // Technology, Innovation and Knowledge. Management

Book Series. Volume 2.: Knowledge Creation, Diffusion and Use in Innovation Networks & Clusters: A Comparative Systems Approach Across the U.S., Europe and Asia. – Greenwood Publishing Group Praeger Books, USA, 2004.

353. GLOBAL: How to create a world-class university. – URL: <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=:20111007185423473> (дата обращения: 20.12.2016).

354. Gonzalez-Cutre, D. Understanding the need for novelty from the perspective of self-determination theory / D. Gonzalez-Cutre, A. Sicilia, A. C. Sierra, R. Ferriz, M. S. Hagger // Personality and Individual Differences. – 2016. – Volume 102. – P. 159–169.

355. Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland Textausgabe – Stand: Juli 1998. – Herausgeber : Deutscher Bundestag. Bonn, 1998. – 142 S.

356. Guerriero, C. A novel dataset on legal traditions, their determinants, and their economic role in 155 transplants / C. Guerriero // Data in Brief. – 2016. – Volume 8. – P. 394–398.

357. Heredia, G. The definition of royalties in international tax law: the copyright, industrial rights and knowhow / G. Heredia // Universidad de Oviedo – EATTA Prizewinner, 2007. – URL: [https://web.archive.org/web/20160305214212/http://ec.europa.eu/taxation_customs/resources/documents/taxation/gen_info/conferences/taxthesisaw\(garciaheredia\).pdf](https://web.archive.org/web/20160305214212/http://ec.europa.eu/taxation_customs/resources/documents/taxation/gen_info/conferences/taxthesisaw(garciaheredia).pdf) (дата обращения: 03.02.2018).

358. Hewitt-Dundas, N. Research intensity and knowledge transfer activity in UK universities / N. Hewitt-Dundas // Research Policy. – 2012. – No. 41. – P. 262–275.

359. Higher Education. Report of the Committee appointed by the Prime Minister under the Chairmanship of Lord Robbins. 1961–63. Cmnd. 2154. – London : H. M. Stationery Office, 1963. – 355 p.

360. Hill, V. Virtual world global collaboration: an educational quest / V. Hill, K. B. Knutzen // Information and Learning Science. – 2017. – Volume 118 (9/10). – P. 547–565.

361. Jaffe, A. B. Innovation Policy and the Economy / A. B. Jaffe, J. Lerner, S. Stern // National Bureau of Economic Research. The MIT Press. – Cambridge : Massachusetts, 2005. – 200 p.

362. Jamil, Salmi. Road to the academic excellence / Salmi Jamil. – URL: <https://www.hse.ru/data/2012/09/05/1242022777/>

363. Jamil%20Salmi%20-%20Road%20to%20the%20academic%20excellence%20-%20pdf_rus.pdf (дата обращения: 16.09.2018).

364. Jongbloed, B. Seven Indicators for Mapping University regional Interactions / B. Jongbloed // ENID PRIME Indicators Conference in Oslo, 26–28 May 2008. – Oslo, 2008. – P. 32–56.

365. Kaatrakoski, H. Learning challenges in higher education: an analysis of contradictions within Open Educational Practice / H. Kaatrakoski, A. Littlejohn, N. Hood // Higher Education. – 2017. – Volume 74 (4). – P. 599–615.

366. Kidley, M. Poverty, depression, and anxiety. Causal evidence and mechanisms / M. Kidley, G. Rao, F. Schilbach, V. Patel // Science. – 2020. – Volume 370 (6522). – P. 0214. DOI: <https://doi.org/10.1126/science.aay0214>

367. Leidner, D. E. Globalization, culture, and information: Towards global knowledge transparency / D. E. Leidner // Journal of Strategic Information Systems. – 2010. – Volume 19 (2). – P. 69–77.

368. Leslie Stuart, W. The Cold War and American Science. The Military-Industrial-Academic Complex at MIT and Stanford / W. Leslie Stuart. – New York : Columbia University Press, 1993. – 382 p.

369. Lettre de mission Nicolas Sarkozy à Valérie Pécresse, 5 juillet 2007. – URL: <http://discours.vie-publique.fr/notices/077002458.html> (дата обращения: 28.06.2016).

370. Loi n°68-978 du 12 novembre 1968 sur l'enseignement supérieur. – URL: <http://gilde.jeunes-chercheurs.org/Textes/Txtfond/L68-978.html> (дата обращения: 30.11.2010).

371. Maclure, S. *Education Re-formed* / S. Maclure. – London, 1988. – 218 p.

372. Masuda, Y. *The Information Society as Post-Industrial Society* / Y. Masuda. – Washington, 1981. – 171 p.

373. Machlup, F. *The Production and Distribution of Knowledge in the United States* / F. Machlup. – Princeton, New Jersey : Princeton University Press, 1962. – 417 p.

374. Musselin, C. *The Long March of the French Universities* / C. Musselin. – London, 2004. – 184 p.

375. Nalivayko, N. V. *Uncertainty Principle in Education as a Socio-philosophical Problem* / N. V. Nalivayko, K. K. Begalinova, T. S. Kosenko // *Contingency in The Education, Art and Sport*. – Prague, 2017. – P. 83–89.

376. Note n°0206433 du 14 novembre 2002 relative a la mise en ouvre du schéma licence-master-doctorat (LMD). – URL: <http://www.sup.adc.education.fr/lmd/txt/notbisLMD141102.htm> (дата обращения: 15.07.2015).

377. Paulsen, M. B. *Higher Education: Handbook of Theory and Research* / M. B. Paulsen, L. Perna (eds.). – New York : Springer, 2019. – 663 p. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-03457-3>

378. Paytas, J. *Universities and the development of industry clusters* / J. Paytas, R. Gradeck, L. Andrews. – URL: http://www.eda.gov/ImageCache/EDAPublic/documents/pdfdocs/ucluster2004_2_epdf/v1/ucluster2004.pdf (дата обращения: 25.09.2017).

379. Petrov, V. V. *Modernization of the Educational System in Russia: Problems and Prospects* / V. V. Petrov, P. E. Podalko // *Aoyama Kokusai Seikei Ronshu* (The Aoyama Journal of International Politics, Economics and Communication). – 2014. – No. 93. – P. 43–55.

380. Petrova, G. Humanitarian Meaning of University Professional Education / G. Petrova, S. Gural, I. Brylina, Al. Kornienko, An. Kornienko, U. Nikitina, N. Kachalov // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2015. – Volume 206. – P. 455–458.

381. Petrova, G. A Comparative Analysis of Classical and Postmodern Views on the Idea of a University / G. Petrova, V. Smokotin, I. Brylina, Al. Kornienko, An. Kornienko, Y. N. Nikitina // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2015. – Volume 206. – P. 469–473.

382. Pressearchiv. Bayerisches Staatsministerium fuer Wissenschaft, Forschung und Kunst. – URL: <http://www.stmwfk.bayern.de/pressearchiv/1999/11/index.html> (дата обращения: 18.06.2017).

383. QS Top Universities. – URL: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2020> (дата обращения: 22.07.2020).

384. QS World University Rankings. – URL: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2019> (дата обращения: 05.06.2020).

385. Rodríguez, D. Information technology within society's evolution / D. Rodríguez, C. Busco, R. Flores // *Technology in Society*. – 2015. – Volume 40. – P. 64–72.

386. Schmoch, U. Germany: The Role of Universities in Economic Growth – The German Situation / U. Schmoch. – URL: https://www.researchgate.net/profile/Ulrich_Schmoch/publication/255600831_The_Role_of_Universities_in_Economic_Growth_The_German_Situation/links/54928e540cf2991ff55616e1.pdf?origin=publication_detail (дата обращения: 28.05.2017).

387. Schumpeter, J. The Theory of Economic Development: An Inquiry into Profits, Capital, Credit, Interest and the Business Cycle / J. Schumpeter. – Cambridge, 1934. – 255 p.

388. Siebtes Gesetz zur Aenderung des Hochschulrahmengesetzes (7. HRGAendG). Vom 28. August 2004. 2298 Bundesgesetzblatt. Jahrgang 2004. Teil I.

Nr. 47, ausgegeben zu Bonn am 3. September 2004; Die Reform der Hochschulzulassung durch das 7. HR GAendG. Bundesministerium fuer Bildung und Forschung (BMBF). – URL: <http://www.bmbf.de/de/2570.php> (дата обращения: 27.08.2016).

389. Siegel, D. S. Assessing the impact of organizational practices on the relative productivity of university technology transfer offices: an exploratory research / D. S. Siegel, D. Waldman, A. N. Link // *Research Policy*. – 2003. – No. 32 (1). – P. 27–48.

390. Technology Transfer. Administration of the Bayh-Dole Act by Research Universities / United States General Accounting Office. – URL: <https://www.gao.gov/archive/1998/rc98126.pdf> (дата обращения: 18.09.2017).

391. The Bologna Declaration of 19 June 1999. – URL: http://media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/02/8/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf (дата обращения: 13.04.2017).

392. The Carnegie Classification of Institutions of Higher Education. – URL: <https://carnegieclassifications.iu.edu/> (дата обращения: 12.01.2020).

393. The Information Society / the Knowledge Society. – URL: <http://www.vecam.org> (дата обращения: 15.03.2015).

394. Tight M. The Development of Higher Education in the United Kingdom since 1945 / M. Tight. – Open University Press, 2009. – 288 p.

395. Toffler, A. Power Shift: Knowledge, wealth, and violence at the edge of the 21st century / A. Toffler. – New York, 1990. – 611 p.

396. Two decades of reform in higher education in Europe: 1980 onwards. Germany. National description. Eurydice – The information network on education in Europe, 2000. – 570 p.

397. West, D. Mobile knowledge: driving a paradigm shift / D. West, S. Thompson // *Journal of Applied Research in Higher Education*. – 2015. – Volume 7, Issue 1. – P. 43–54.

398. Wissema, J. G. A New Look at Innovation Policy: Twelve Recommendations / J. G. Wissema, J. G. Djarova // Economic Planning and Industrial Policy in the Globalizing Economy. – Cham : Springer, 2015. – P. 269–287.

399. Wissema, J. Towards the Third Generation University: Managing the University in Transition / J. Wissema. – Northampton, MA : Edward Elgar, 2009. – 272 p.

400. Worldwide University Rankings. – URL: <http://www.topuniversities.com/university-rankings>, (дата обращения: 09.01.2018).

401. Zagami, J. Creating Future Ready Information Technology Policy for National Education Systems / J. Zagami, S. Bocconi, L. Starkey, J. D. Wilson, D. Gibson, J. Downie, J. Malyn-Smith, S. Elliott // Technology, Knowledge and Learning. – 2018. – Volume 23 (3). – P. 495–506.

402. Zahid, G. Globalization, Nationalization and Rationalization / G. Zahid // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2015. – Volume 174. – P. 109–114.

403. Ziman, J. Real science: What it is, and What it means / J. Ziman. – Cambridge : Cambridge University Press, 2000. – 399 p.

Приложения

Приложение 1

Результаты опроса выпускников НГУ, получивших дипломы в 2020 г.

Таблица 2. Численность выпускников НГУ 2020 г. разных направлений и уровней обучения в выборочной совокупности

Направления обучения	Уровень образования				Вся совокупность	
	Бакалавриат	Специалитет	Магистратура	Аспирантура	чел.	%
ГГФ, Геология	25		13	3	41	5
ГИ, Востоковедение и африканистика	11				11	1,3
ГИ, Журналистика	20		1	1	22	2,7
ГИ, История	9		5		14	1,7
ГИ, Лингвистика (Иностранные языки)	17				17	2,1
ГИ, Филология	8		2		10	1,2
ГИ, Фундаментальная и прикладная лингвистика	4				4	0,5
ИМП, Лечебное дело		15			15	1,8
ИМП, Психология	23				23	2,8
ИМП, программы ординатуры				4	4	0,5
ИФП, Философия	16		13		29	3,5
ИФП, Юриспруденция	49		41		90	10,9

Продолжение Таблицы 2

Направления обучения	Уровень образования				Вся совокупность	
	Бакалавриат	Специалист	Магистратура	Аспирантура	чел.	%
ММФ, Математика	10		9	1	20	2,4
ММФ, Математика и компьютерные науки	16		10		26	3,2
ММФ, Прикладная математика и информатика	39		20		59	7,2
ММФ, Механика и математическое моделирование	12		16	2	30	3,6
ФЕН, Биология	30		43	2	75	9,1
ФЕН, Химия	23		15	7	45	5,5
ФЕН, Фундаментальная и прикладная химия		36			36	4,4
ФИТ, Информатика и вычислительная техника	42		14	2	58	7
ФФ, Физика	66		28	6	100	12,1
ЭФ, Экономика	32		4	2	38	4,6
ЭФ, Менеджмент	23		4		27	3,3

Окончание Таблицы 2

Направления обучения	Уровень образования				Вся совокупность	
	Бакалавриат	Специалист	Магистратура	Аспирантура	чел.	%
ЭФ, Бизнес-информатика	7				7	0,8
ЭФ, Социология	12				12	1,5
ЭФ, Юриспруденция	11				11	1,3
Всего	505	51	238	30	824	100

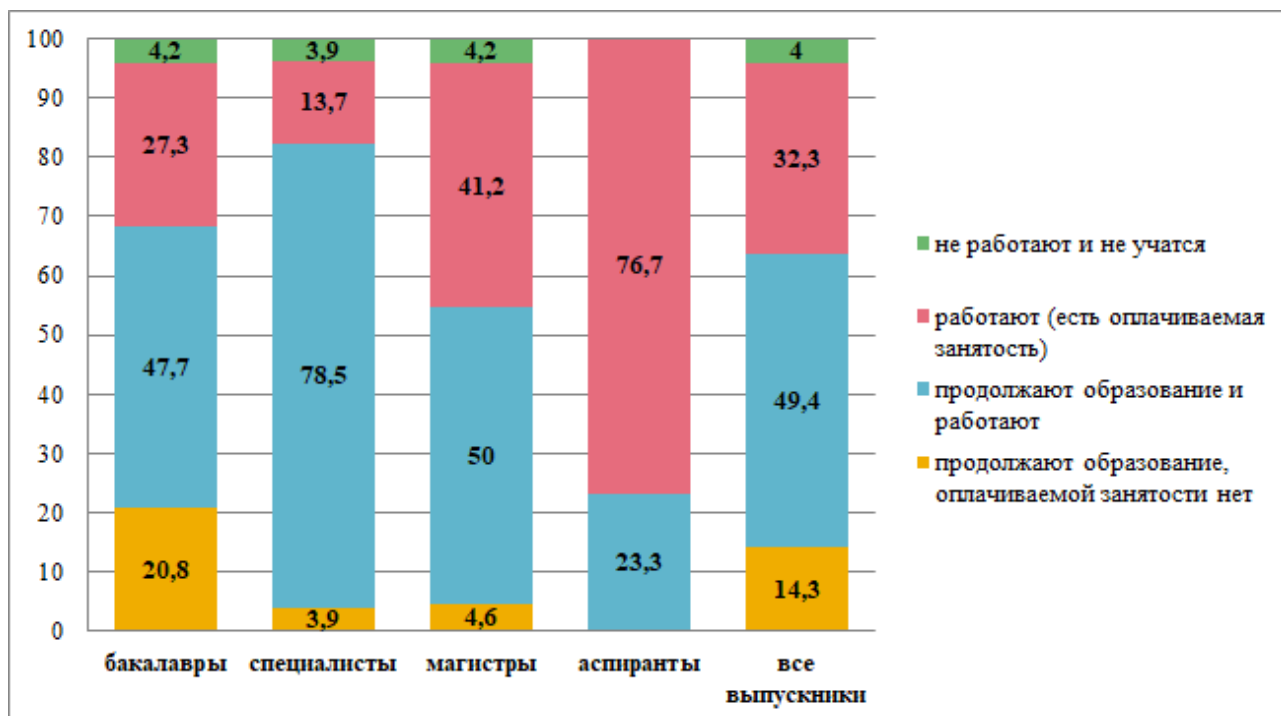


Рис. 14. Продолжение образования и занятость выпускников НГУ 2020 г. разного уровня (в %)

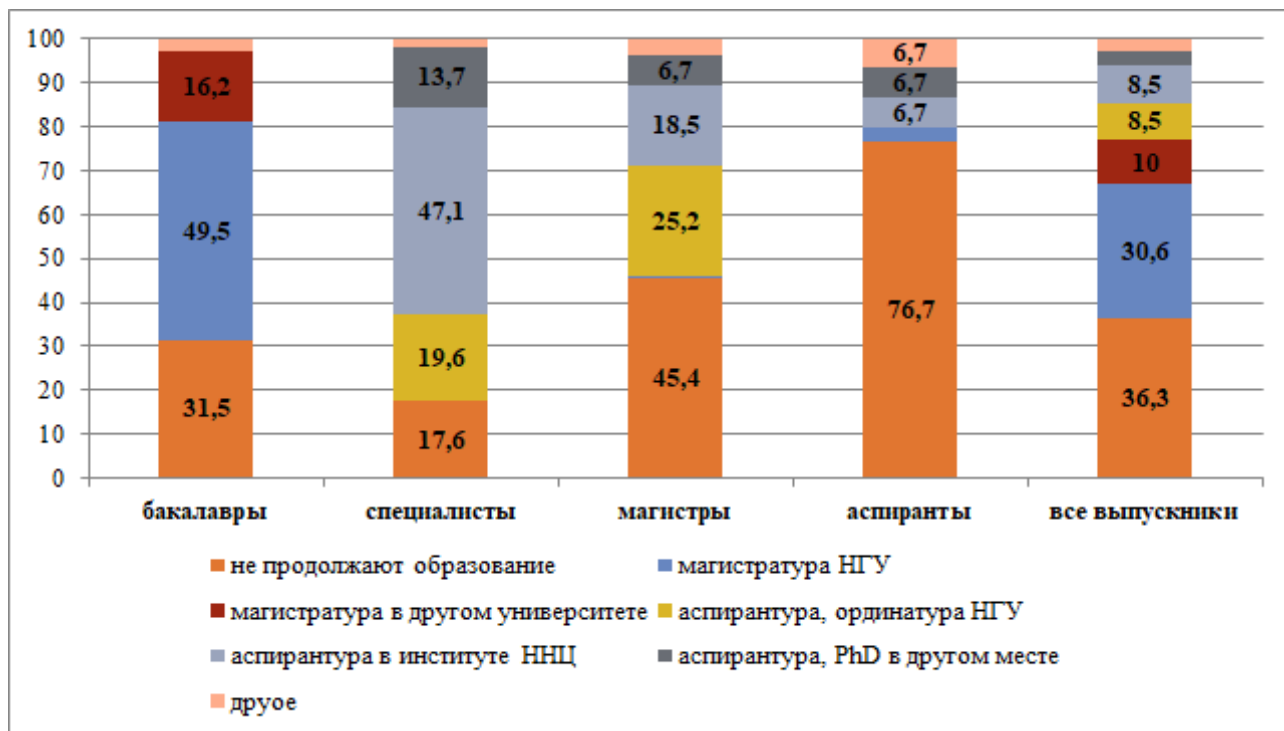


Рис. 15. Распределение ответов всех выпускников НГУ 2020 г. о продолжении образования (в %)

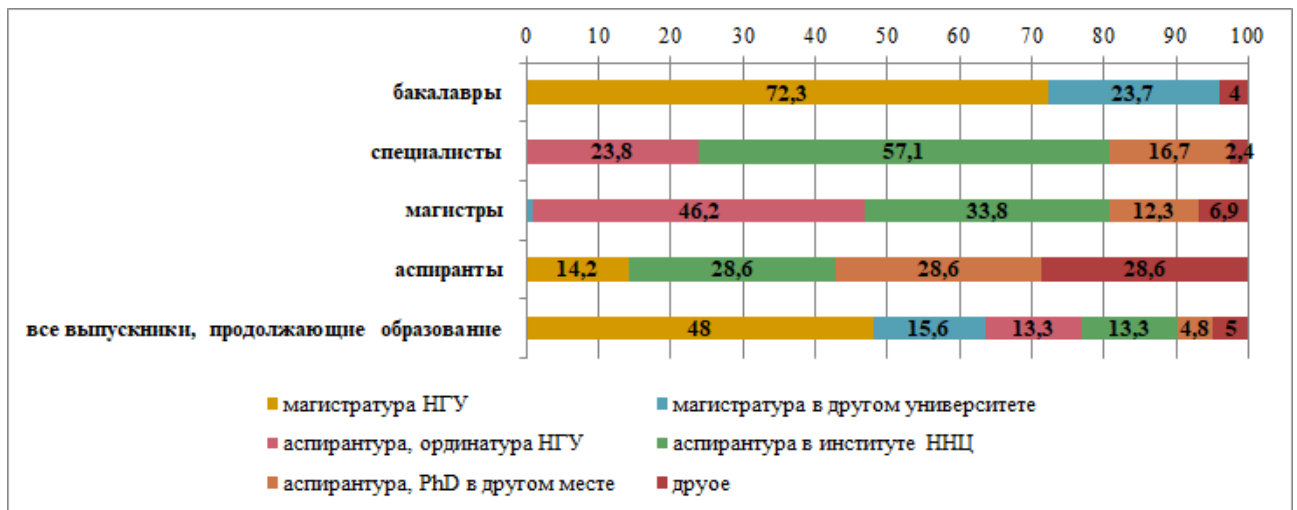


Рис. 16. Распределение ответов выпускников НГУ 2020 г., продолжающих получать образование, о месте обучения (в %)

Таблица 3. Продолжение образования выпускниками бакалавриата НГУ 2020 г. разных институтов, факультетов и направлений (в % по строкам)*.

	Не продолжают образование	Магистратура НГУ	Магистратура в другом университете	Другое	Чел. всего
ГГФ, Геология	16	52	32		25
ГИ, Востоковедение и африканистика	36,4	36,4	27,2		11
ГИ, Журналистика	60	5	20	15	20
ГИ, Лингвистика (Иностранные языки)	58,8		35,3	5,9	17
ИМП, психология	60,9	4,4	13	21,7	23
ИФП, философия	6,3	75	12,4	6,3	16
ИФП, юриспруденция	36,7	32,7	30,6		49
ММФ, Математика	20	60	20		10
ММФ, Прикладная математика и информатика	17,9	66,7	15,4		39
ММФ, Математика и компьютерные науки	25	75			16
ММФ, Механика и математическое моделирование	33,3	58,3	8,4		12
ФЕН, Биология	16,7	63,3	20		30
ФЕН, Химия	13	65,2	17,4	4,4	23
ФИТ, Информатика и вычислительная техника	31	66,7	2,3		42

Окончание Таблицы 3.

	Не продолжают образование	Магистратура НГУ	Магистратура в другом университете	Другое	Чел. всего
ФФ, Физика	13,6	80,3	6,1		66
ЭФ, Экономика	40,6	34,4	21,9	3,1	32
ЭФ, Менеджмент	65,2	26,1	8,7		23
ЭФ, Социология	16,7	66,6	16,7		12
ЭФ, Юриспруденция	45,5	36,4	18,1		11
Все выпускники бакалавриата	31,5	49,5	16,2	2,8	

В таблицу включены значения по направлениям, общее количество выпускников которого в данном массиве равно или превышает 10 человек. В таблице не отражены данные по выпускникам бакалавриата ГИ, История (9 чел.), ГИ, Филология (8 чел.), ГИ, Фундаментальная и прикладная лингвистика (4 чел.), ЭФ, Бизнес-информатика (7 чел.).

Таблица 4. Продолжение образования выпускниками специалитета НГУ 2020 г. разных направлений (в % по строкам)

	Не продолжают образование	Аспирантура, ординатура НГУ	Аспирантура в институте ННЦ	Аспирантура, PhD в другом месте	Другое	Чел. всего
ИМП, Лечебное дело	33,3	33,3	6,7	26,7		15
ФЕН, Фундаментальная и прикладная химия	11,1	13,9	63,9	8,3	2,8	36
Все выпускники специалитета	17,6	19,6	47,1	13,7	2	51

В таблицу включены значения по направлениям, общее количество выпускников которого в данном массиве равно или превышает 5 человек. В таблице не отражены данные по выпускникам магистратуры Ги, Журналистика (1 чел.), Ги, Филология (2 чел.), ЭФ, Экономика (4 чел.), ЭФ, Менеджмент (4 чел.).

Таблица 5. Продолжение образования выпускниками магистратуры НГУ
2020 г. разных институтов, факультетов и направлений (в % по строкам)

	Не продол- жают образова- ние	Аспиран- тура, ордина- тура НГУ	Аспиран- тура в институте ННЦ	Аспиран- тура, PhD в другом месте	Другое	Чел. всего
ГГФ, Геология	23	38,5	23,1	7,7	7,7	13
ГИ, История	60	20		20		5
ИФП, Философия	53,8		15,4	7,7	23,1	13
ИФП, Юриспруденция	87,8			2,4	7,3	41
ММФ, Математика	22,2	55,6	22,2			9
ММФ, Прикладная математика и информатика	65	25	5	5		20
ММФ, Математика и компьютерные науки	20	40	30		10	10
ММФ, Механика и математическое моделирование	18,7	43,8	25	12,5		16
ФЕН, Биология	34,8	23,3	25,6	16,3		43
ФЕН, Химия	33,3	20	33,3	6,7	6,7	15

Окончание таблицы 5.

	Не продолжают образование	Аспирантура, ординатура НГУ	Аспирантура в институте ННЦ	Аспирантура, PhD в другом месте	Другое	Чел. всего
ФИТ, Информатика и вычислительная техника	64,3	28,6	7,1			14
ФФ, Физика	3,6	53,5	39,3	3,6		28
Все выпускники магистратуры	45,4	25,2	18,5	6,7	3,8	

В таблицу включены значения по направлениям, общее количество выпускников которого в данном массиве равно или превышает 5 человек. В таблице не отражены данные по выпускникам магистратуры ГИ, Журналистика (1 чел.), ГИ, Филология (2 чел.), ЭФ, Экономика (4 чел.), ЭФ, Менеджмент (4 чел.).

2,5% (1 чел.) выпускников магистратуры ИФП отметил, что продолжает обучение в магистратуре НГУ, сумма процентов по строке указана без учёта этого числа

Сумма процентов по строке «Все выпускники магистратуры» не равна 100%, т.к. в таблицу не включены 0,4% выпускников магистратуры ИФП НГУ, продолжающих обучение в магистратуре НГУ.

Отсутствие оплачиваемой занятости более характерно для студентов магистратуры, тогда как у продолжающих учиться в аспирантуре уровень занятости выше (Таблица 6). Самая высокая доля неработающих – среди студентов магистерских программ других вузов.

Таблица 6. Уровень занятости среди разных категорий выпускников НГУ 2020 г.(в % по строкам)

Категории выпускников		В настоящее время работают, имеют какую-либо оплачиваемую занятость	
		да	нет
Уровень образования, полученного в НГУ	бакалавриат	75,0	25,0
	специалитет	92,2	7,8
	магистратура	91,2	8,8
	аспирантура	100,0	
Получают ли образование в настоящее время (магистратура, аспирантура)	да	77,5	22,5
	нет	89,0	11,0
Вся совокупность		81,7	18,3

Таблица 7. Уровень занятости среди разных категорий выпускников НГУ 2020 г., продолжающих образование после получения диплома НГУ (в % по строкам)

Категории выпускников	В настоящее время работают, имеют какую-либо оплачиваемую занятость	
	да	нет
в настоящее время не получают образование	89,0	11,0
учатся в магистратуре НГУ	75,8	24,2
учатся в магистратуре в другом университете	48,8	51,2
учатся в аспирантуре/ординатуре НГУ	94,3	5,7
учатся в аспирантуре одного из институтов Новосибирского научного центра	98,6	1,4
учатся в аспирантуре, программах PhD в другом месте	80,0	20,0
другое	80,8	19,2
Вся совокупность	81,7	18,3

Таблица 8. Наличие оплачиваемой занятости у выпускников бакалавриата НГУ 2020 г. разных институтов, факультетов и направлений (в % по строкам)

Институты, факультеты, направления	В настоящее время работают, имеют какую-либо оплачиваемую занятость	
	да	нет
ГИ	79,7	20,3
ИМП, психология	60,9	39,1
ИФП, философия	56,3	43,7
ИФП, юриспруденция	69,4	30,6
ГГФ	76,0	24,0
ММФ	72,7	27,3
ФЕН	83,0	17,0
ФИТ	76,2	23,8
ФФ	75,8	24,2
ЭФ	77,6	22,4
Все выпускники бакалавриата	75,0	25,0

Таблица 9. Наличие оплачиваемой занятости у выпускников магистратуры НГУ
2020 г. (в % по строкам)

Институты, факультеты, направления	В настоящее время работают, имеют какую-либо оплачиваемую занятость	
	да	нет
ГИ	87,5	12,5
ИФП, философия	84,6	15,4
ИФП, юриспруденция	80,5	19,5
ГГФ	100,0	
ММФ	89,1	10,9
ФЕН	93,1	6,9
ФИТ	100,0	
ФФ	100,0	
ЭФ	100,0	
Все выпускники магистратуры	91,2	8,8

Таблица 10. Распределение выпускников НГУ по характеристикам основной занятости в настоящее время

Характеристика занятости	Год получения диплома НГУ				
	2014-2015	2015-2016	2018	2019	2020
Работают в органах власти, государственные служащие	2,7	3,8	3,9	6,9	1,8
Работают в организации, на предприятии, в фирме на постоянной основе	79,5	74,7	79,4	76,1	80,5
Управляют собственным бизнесом	0,8	1,8	4,0	1,5	1,3
Работают по трудовым соглашениям, договорам, фриланс	11,1	15,2	8,2	9,7	11,1
Занимаются индивидуальной трудовой деятельностью, оказанием индивидуальных услуг	4,3	4,5	4,0	3,0	3,7
Другое	1,6		0,5	2,7	1,5
Всего	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0



Рис. 17. Распределения ответов выпускников НГУ 2020 г. разного уровня о характере основной занятости (в %)



Рис. 18. Распределение ответов выпускников НГУ 2020 г. на вопрос «К какой сфере относится Ваша основная работа?» (множественный выбор, в % от всех имеющих оплачиваемую занятость)

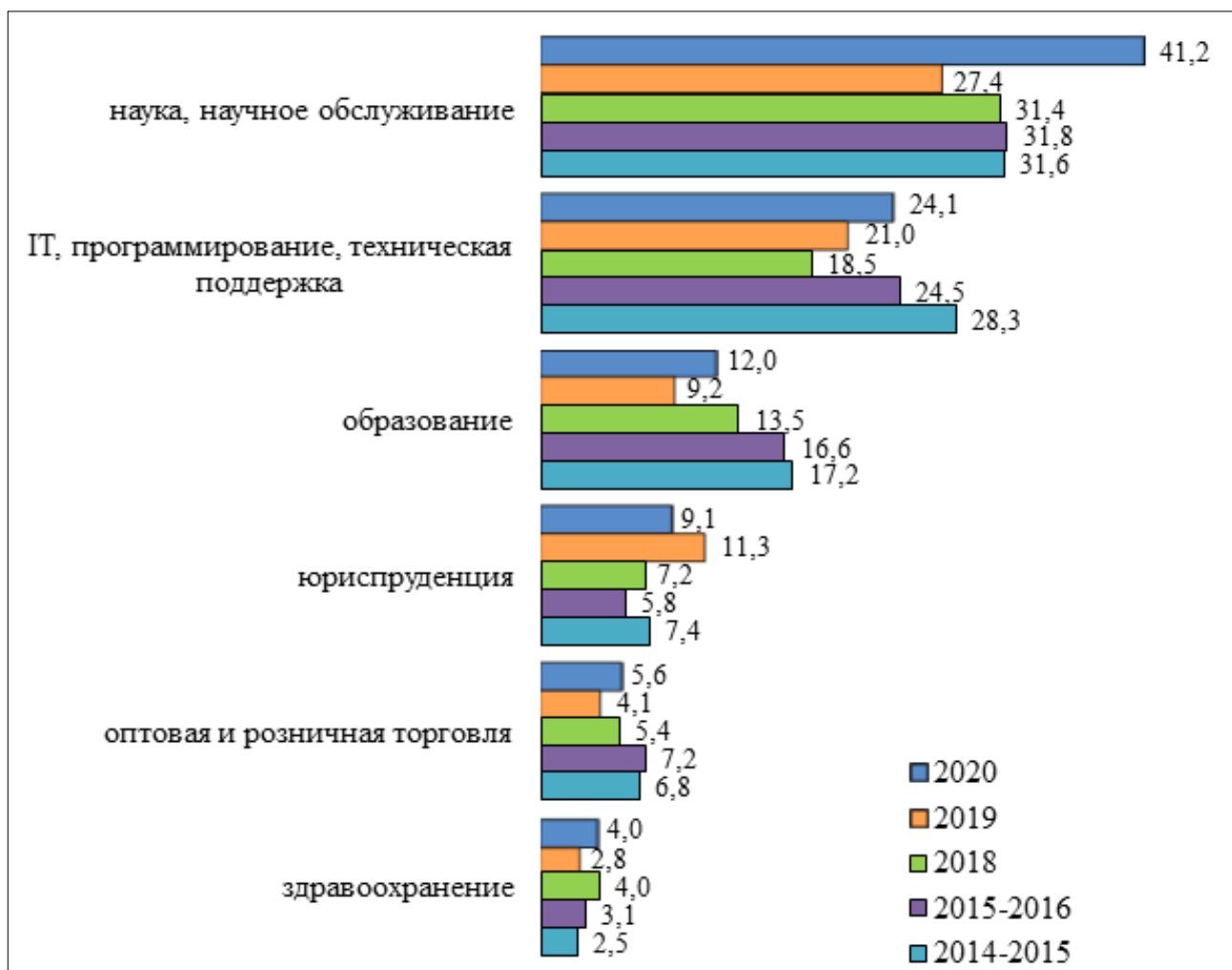


Рис. 19. Распределение ответов на вопрос «К какой сфере относится Ваша основная работа?» в опросах разных лет (множественный выбор, в % от всех имеющих оплачиваемую занятость)

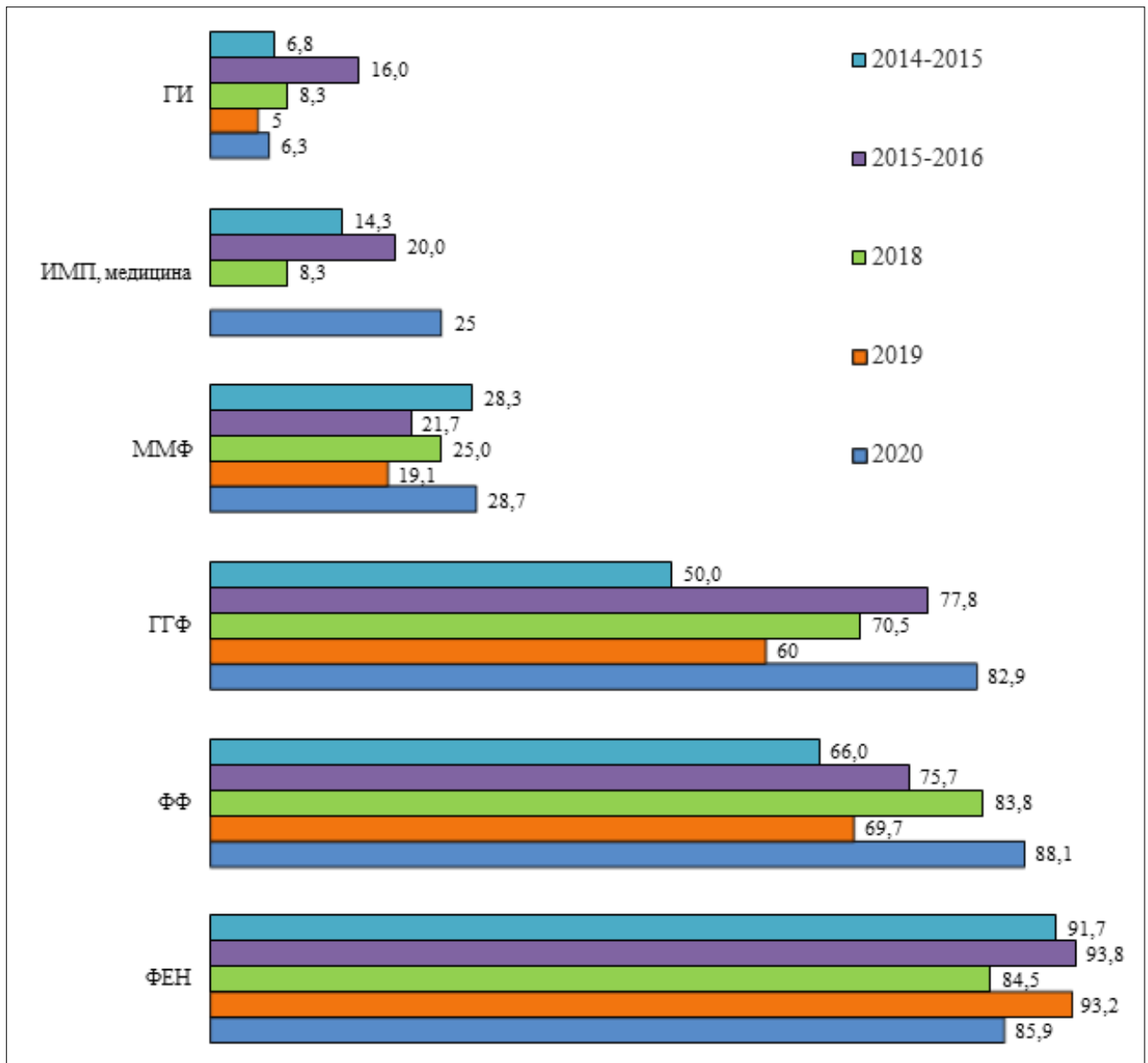


Рис. 20. Доля выпускников разных факультетов, занятых в научной сфере (в % от всех имеющих оплачиваемую занятость)

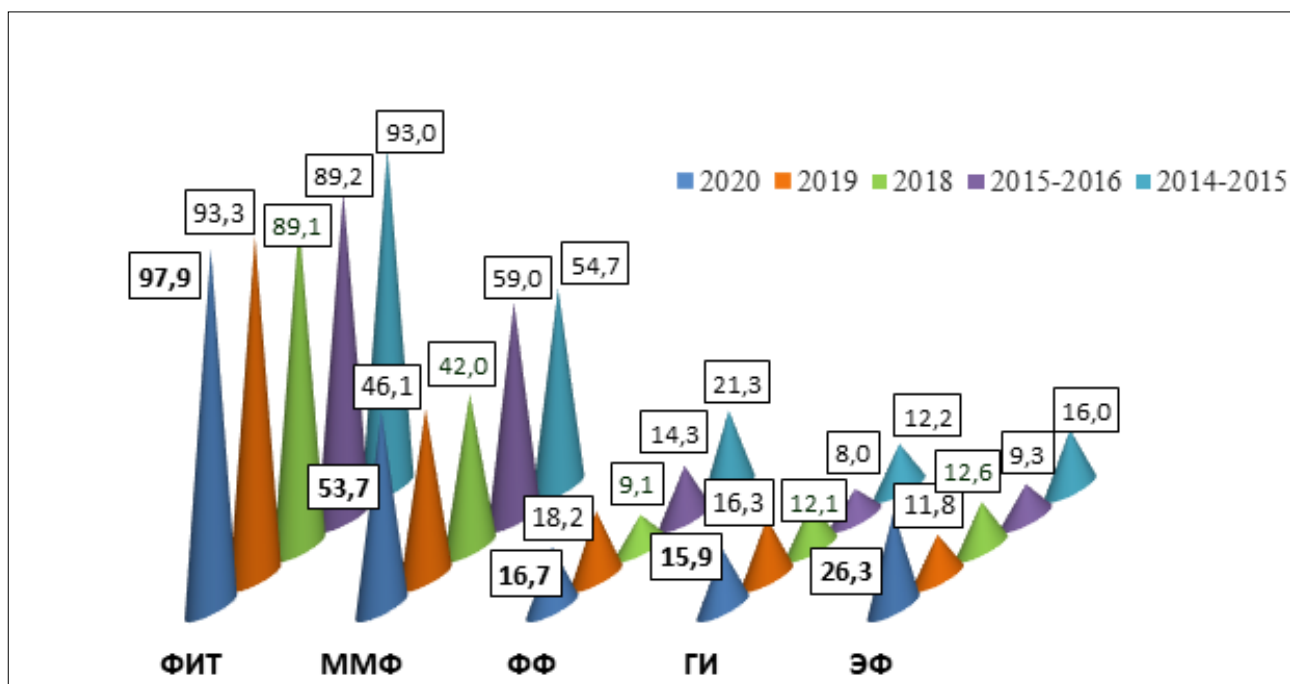


Рис. 21. Доля выпускников разных факультетов, занятых в ИТ-сфере (в % от всех имеющих оплачиваемую занятость)

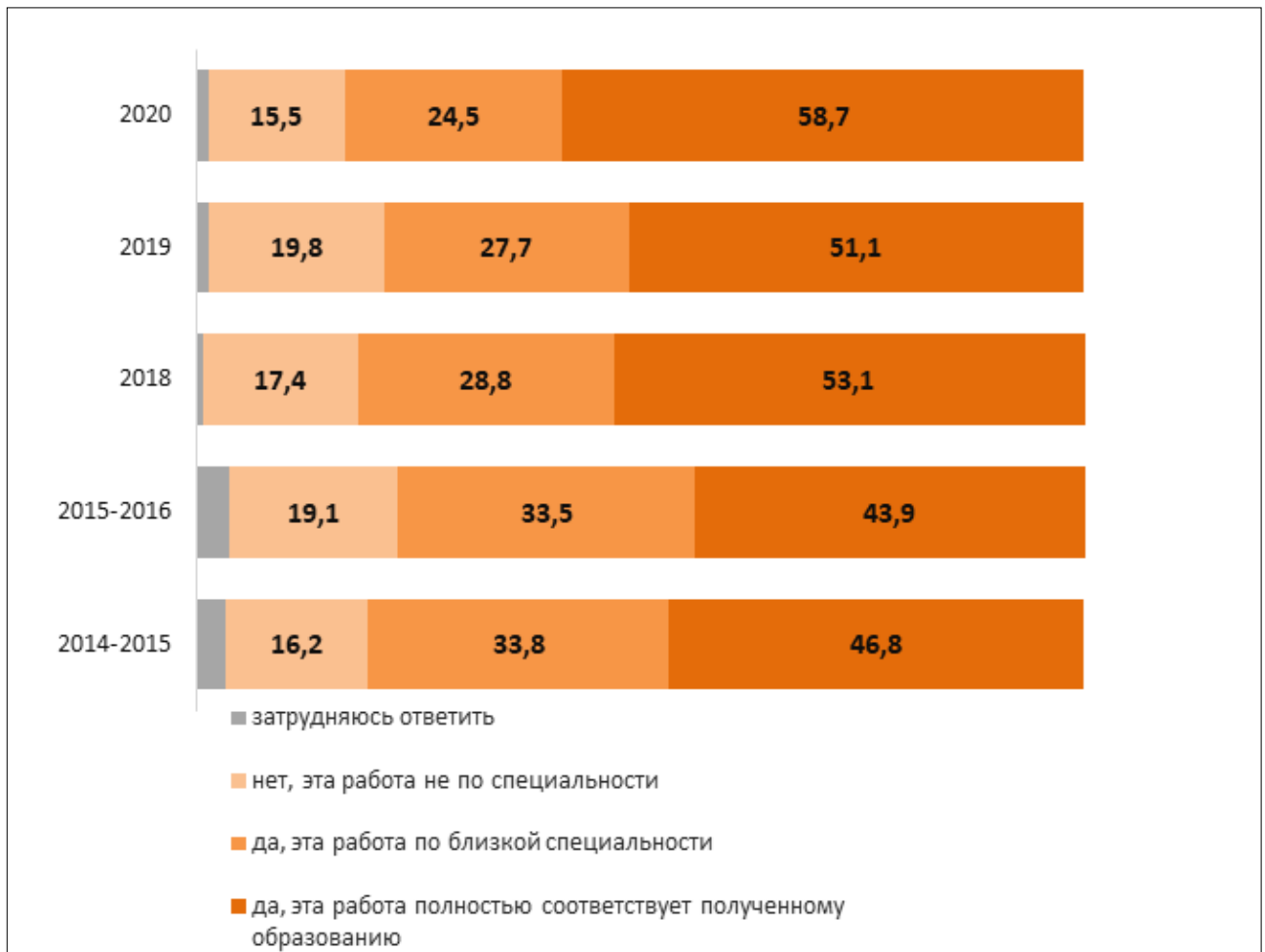


Рис. 22. Распределение ответов выпускников разных лет на вопрос «Соответствует ли Ваша основная работа полученному в НГУ образованию?» (в %)

Таблица 11. Распределение ответов выпускников НГУ 2020 г. разных направлений на вопрос «Соответствует ли Ваша основная работа полученному в НГУ образованию?» (в % по строкам)

Направления обучения	Соответствие основной работы полученному в НГУ образованию			
	полностью соответствует	по близкой специальности	не по специальности	Затруднились ответить
ГГФ, Геология	74,3	22,9	2,9	
ГИ, Востоковедение и африканистика	12,5	62,5	25,0	
ГИ, Журналистика	47,6	38,1	14,3	
ГИ, История	37,5	25,0	37,5	
ГИ, Лингвистика (Иностранные языки)	14,3	42,9	35,7	7,1
ГИ, Филология	30,0	50,0	20,0	
ГИ, Фундаментальная и прикладная лингвистика			100,0	
ИМП, Лечебное дело	75,0	16,7	8,3	
ИМП, Психология	28,6	35,7	35,7	
ИМП, программы ординатуры	100,0			
ИФП, Философия	20,0	10,0	65,0	5,0

Продолжение Таблицы 11.

Направления обучения	Соответствие основной работы полученному в НГУ образованию			
	полностью соответствует	по близкой специальности	не по специальности	Затруднились ответить
ИФП, Юриспруденция	56,7	31,3	10,4	1,5
ММФ, Математика	50,0	35,7	14,3	
ММФ, Прикладная математика и информатика	28,3	43,5	26,1	2,2
ММФ, Математика и компьютерные науки	18,2	59,1	22,7	
ММФ, Механика и математическое моделирование	46,2	26,9	26,9	
ФЕН, Биология	79,4	13,2	7,4	
ФЕН, Химия	76,9	17,9	5,1	
ФЕН, Фундаментальная и прикладная химия	85,7	11,4	2,9	
ФИТ, Информатика и вычислительная техника	83,3	14,6		2,1
ФФ, Физика	75,0	16,7	8,3	
ЭФ, Экономика	56,3	25,0	12,5	6,3

Окончание Таблицы 11.

Направления обучения	Соответствие основной работы полученному в НГУ образованию			
	полностью соответствует	по близкой специальности	не по специальности	Затруднились ответить
ЭФ, Менеджмент	28,6	23,8	38,1	9,5
ЭФ, Бизнес- информатика	85,7		14,3	
ЭФ, Социология	37,5	25,0	37,5	
ЭФ, Юриспруденция	62,5		37,5	
Итого	58,7	24,5	15,5	1,3

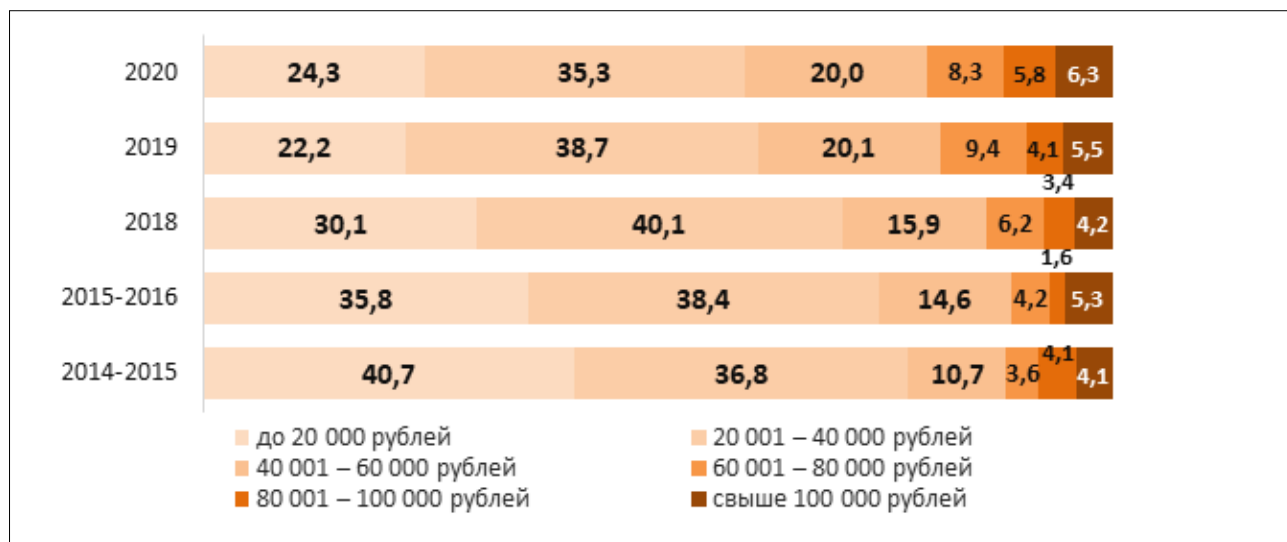


Рис. 23. Распределение выпускников разных лет по величине заработной платы по основному месту работы (рублей в месяц; распределение ответов по шкале, в %)

Таблица 12. Распределение ответов выпускников НГУ 2020 г. разных уровней обучения о величине заработной платы по основному месту работы (в % по строкам)

Уровень образования	"Какова примерно Ваша заработная плата на этом месте работы, рублей в месяц?"						
	до 10 000 рублей	10 001 - 20 000 рублей	20 001 - 40 000 рублей	40 001 - 60 000 рублей	60 001 - 80 000 рублей	80 001 - 100 000 рублей	свыше 100 000 рублей
Бакалавр	6,4	23,5	35,6	19,0	5,3	5,9	4,2
Специалист		20,9	37,2	23,3	16,3		2,3
Магистр	2,5	14,6	35,9	21,2	10,1	6,1	9,6
Аспирант	3,8	3,8	23,1	19,2	23,1	11,5	15,4
Все работающие	4,6	19,7	35,3	20,0	8,3	5,8	6,3

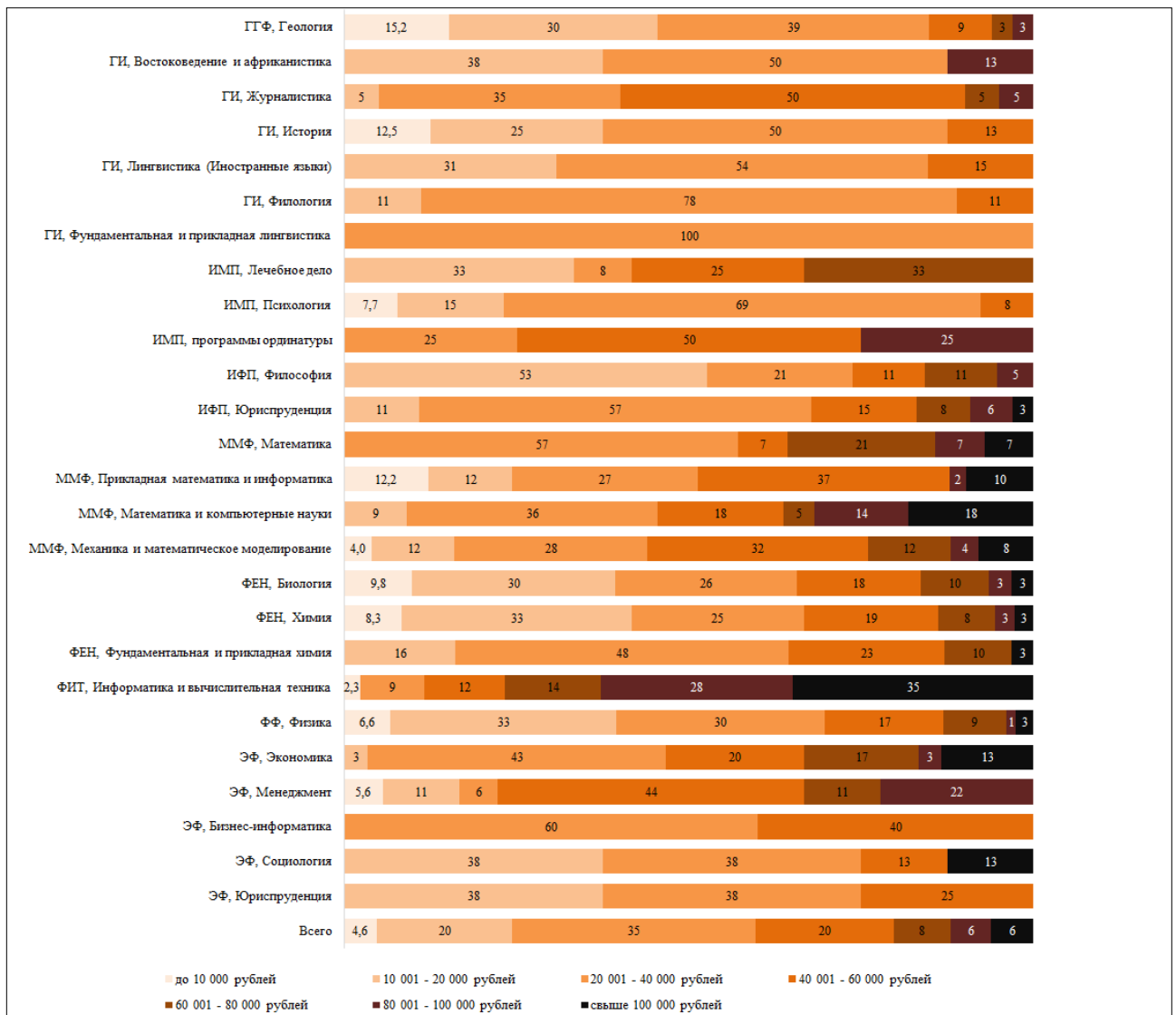


Рис. 24. Распределение ответов выпускников НГУ 2020 г. разных направлений о величине заработной платы по основному месту работы (рублей в месяц; распределение ответов по шкале, в %, сумма процентов внутри абзаца больше 100%, так как респонденты могли выбрать несколько вариантов ответов).

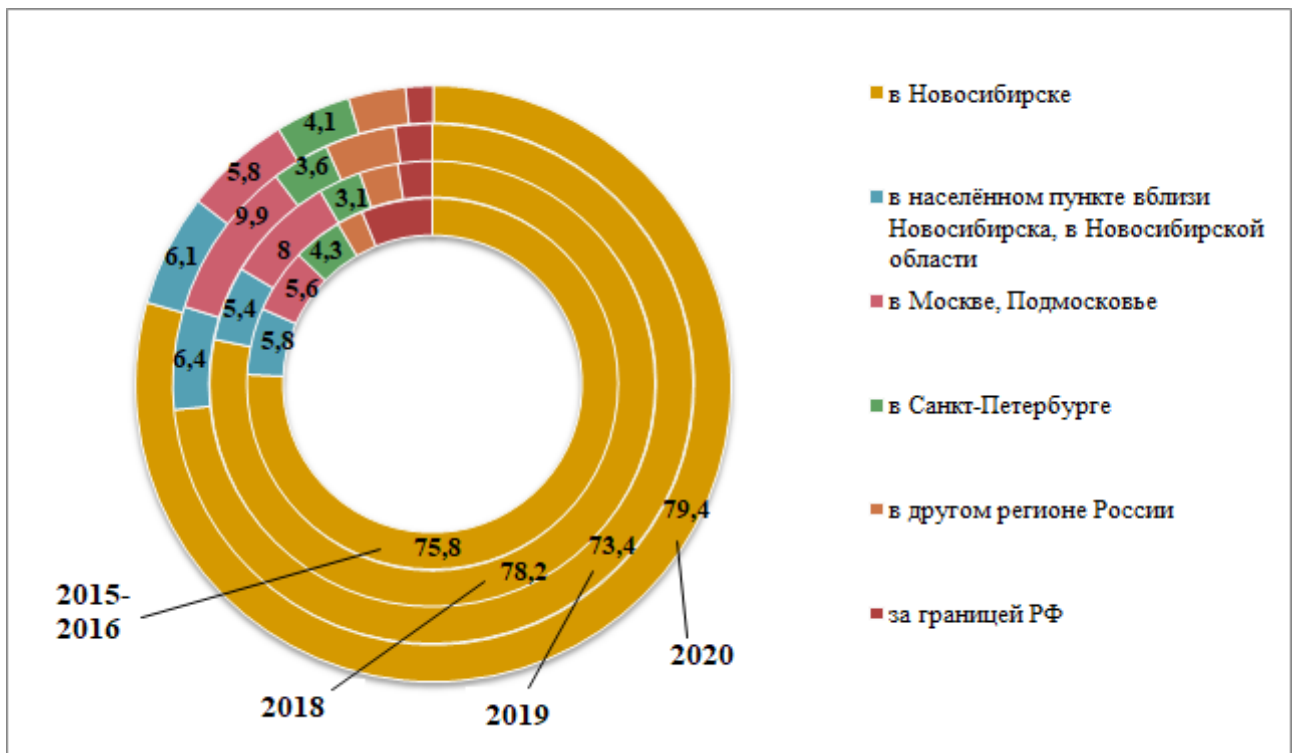


Рис. 25. Место жительства выпускников университета (в %)

Таблица 13. Место жительства выпускников НГУ 2020 г., не продолжающих или продолжающих образование после получения диплома НГУ (в % по строкам)

Продолжение образования после получения диплома НГУ	В каком городе (населенном пункте) Вы сейчас живете?					
	в Новосибирске	вблизи Новосибирска, в НСО	в Москве	в Санкт-Петербурге	в другом населенном пункте России	за границей
не получаю образование в магистратуре или аспирантуре	79,9	6,1	5,1	3,3	4	1,6
в магистратуре НГУ	95,2	4			0,8	
в магистратуре в другом университете	22	7,2	34,1	22	11	3,7
в аспирантуре ординатуре НГУ	91,4	7,2				1,4
в аспирантуре одного из институтов ННЦ	88,9	11,1				
в аспирантуре, ординатуре других организаций, программы PhD	32	12	20	16	4	16
другое	76,9	11,5		7,7	3,9	

Таблица 14. Численность выпускников НГУ 2019 г. разных направлений и уровней обучения в выборочной совокупности

Направления обучения	Уровень образования				Вся совокупность	
	Бакалавриат	Специалитет	Магистратура	Аспирантура	чел.	%
ГИ, История	14		8	1	23	3,1
ГИ, Востоковедение и африканистика	8		1		9	1,2
ГИ, Филология	4		3		7	0,9
ГИ, Фундаментальная и прикладная лингвистика	4			1	5	0,7
ГИ, Лингвистика (Иностранные языки)	27				27	3,6
ГИ, Журналистика	22		7		29	3,9
ИМП, Медицина		2	2	5	9	1,2
ИМП, Психология	14				14	1,9
ИФП, Философия	2		2		4	0,5
ИФП, Юриспруденция	51		49		100	13,5
ГГФ, Геология	28		19	3	50	6,7
ММФ, Математика	13		5		18	2,4
ММФ, Математика и компьютерные науки	19		16	1	36	4,9
ММФ, Прикладная математика и информатика	35		18	1	54	7,3
ММФ, Механика и математическое моделирование	5		8		13	1,8
ФЕН, Химия	8		9	2	19	2,6
ФЕН, Биология	28	1	29	5	63	8,5
ФИТ, Информатика и вычислительная техника	29		22	1	52	7,0
ФФ, Физика	40		34	3	77	10,4
ЭФ, Экономика	22		8		30	4,0
ЭФ, Менеджмент	38	1	10		49	6,6
ЭФ, Социология	18		7	1	26	3,5
ЭФ, Юриспруденция	28				28	3,8
Всего	457	4	257	24	742	100,0

Таблица 15. Продолжение образования выпускниками бакалавриата НГУ 2019 г. разных институтов, факультетов и направлений (в % по строкам; в таблицу включены значения по направлениям, общее количество выпускников которого в данном массиве превышает 10 человек)

	Не продолжают образование	Магистратура НГУ	Магистратура в другом университете	Другое
ГИ, История	28,6	14,3	57,1	
ГИ, Лингвистика (Иностранные языки)	88,9		11,1	
ГИ, Журналистика	54,6	13,6	31,8	
ИМП, психология	50,1	7,1	21,4	21,4
ИФП, юриспруденция	43,1	47,1	9,8	
ГГФ	7,2	46,4	46,4	
ММФ, Математика	7,7	76,9	15,4	
ММФ, Математика и Компьютерные науки	21,1	63,2	15,7	
ММФ, Прикладная математика и информатика	31,4	54,3	14,3	
ФЕН, Биология	14,3	85,7		
ФИТ	41,4	48,3	6,9	3,4
ФФ	10	75	12,5	2,5
ЭФ, Экономика	45,4	36,4	18,2	
ЭФ, Менеджмент	76,3	18,4	5,3	
ЭФ, Социология	44,4	16,7	38,9	
ЭФ, Юриспруденция	39,3	42,8	17,9	
Все выпускники бакалавриата	38,5	43,3	17,1	1,1

Таблица 16. Продолжение образования выпускниками специалитета НГУ 2019 г. разных направлений (в % по строкам; в базе всего 4 выпускника специалитета)

	Не продолжают образование	Магистратура НГУ	Другое
ИМП, Медицина	50		50
ФЕН, Биология		100	
ЭФ, Менеджмент	100		
Все выпускники специалитета	50	25	25

Таблица 17. Продолжение образования выпускниками НГУ 2019 г. магистратуры разных институтов, факультетов и направлений (в % по строкам)

	Не продолжают образование	Магистратура в другом университете	Аспирантура, ординатура НГУ	Аспирантура в институте ННЦ	Аспирантура, PhD в другом месте	Другое
ГИ, История	62,5				37,5	
ГИ, Журналистика	100					
ИФП, Юриспруденция	98				2	
ГГФ	42,1		21,1	21,1	15,8	
ММФ, Математика и компьютерные науки	62,4		18,8	18,8		
ММФ, Прикладная математика и информатика	50	5,6	27,8	11,1		5,5
ММФ, Механика и математическое моделирование	37,5		25	37,5		
ФЕН, Химия	33,3		11,1	55,6		
ФЕН, Биология	24,1		27,7	37,9	10,3	
ФИТ	59,1	27,3	13,6			
ФФ	32,4		29,4	32,4	2,9	
ЭФ, Экономика	100					
ЭФ, Менеджмент	80			10		10
ЭФ, Социология	71,4		14,3	14,3		
Все выпускники магистратуры	60,3	0,4	15,6	17,5	4,7	0,7

В таблицу включены значения по направлениям, общее количество выпускников которого в данном массиве превышает 5 человек. 2,9% выпускников магистратуры ФФ продолжают обучение в магистратуре НГУ.

Таблица 18. Уровень занятости среди разных категорий выпускников НГУ 2019 г.
(в %)

Категории выпускников		В настоящее время работают, имеют какую-либо оплачиваемую занятость		Итого
		да	нет	
Уровень образования, полученного в НГУ	бакалавриат	76,6	23,4	100,0
	специалитет	100,0		
	магистратура	91,4	8,6	
	аспирантура	87,5	12,5	100,0
Получают ли образование в настоящее время (магистратура, аспирантура)	да	74,4	25,6	100,0
	нет	90,9	9,1	100,0
Вся совокупность		82,2	17,8	100,0

Таблица 19. Уровень занятости среди разных категорий выпускников НГУ 2019 г., продолжающих образование после получения диплома НГУ (в%)

Категории выпускников	В настоящее время работают, имеют какую-либо оплачиваемую занятость		Итого
	да	нет	
в настоящее время не получают образование	90,9	9,1	100,0
учатся в магистратуре НГУ	75,6	24,4	100,0
учатся в магистратуре в другом университете	48,1	51,9	100,0
учатся в аспирантуре/ординатуре НГУ	92,5	7,5	100,0
учатся в аспирантуре одного из институтов Новосибирского научного центра	93,3	6,7	100,0
учатся в аспирантуре, программах PhD в другом месте	91,7	8,3	100,0
другое	72,7	27,3	100,0
Вся совокупность	74,2	25,8	100,0

Таблица 20. Наличие оплачиваемой занятости у выпускников бакалавриата НГУ 2019 г. разных институтов, факультетов и направлений (в % по строкам)

Институты, факультеты, направления	В настоящее время работают, имеют какую-либо оплачиваемую занятость	
	да	нет
ГИ	78,5	21,5
ИМП, психология	57,1	42,9
ИФП, философия	100,0	
ИФП, юриспруденция	78,4	21,6
ГГФ	64,3	35,7
ММФ	70,8	29,2
ФЕН	83,3	16,7
ФИТ	82,8	17,2
ФФ	75,0	25,0
ЭФ	80,2	19,8
Все выпускники бакалавриата	76,6	23,4

Таблица 21. Наличие оплачиваемой занятости у выпускников магистратуры НГУ 2019 г. разных институтов, факультетов и направлений (в % по строкам)

Институты, факультеты, направления	В настоящее время работают, имеют какую-либо оплачиваемую занятость	
	да	да
ГИ	89,5	10,5
ИФП, философия	100,0	
ИФП, юриспруденция	95,9	4,1
ГГФ	100,0	
ММФ	76,6	23,4
ФЕН	92,1	7,9
ФИТ	90,9	9,1
ФФ	97,1	2,9
ЭФ	96,0	4,0
Все выпускники магистратуры	91,4	8,6

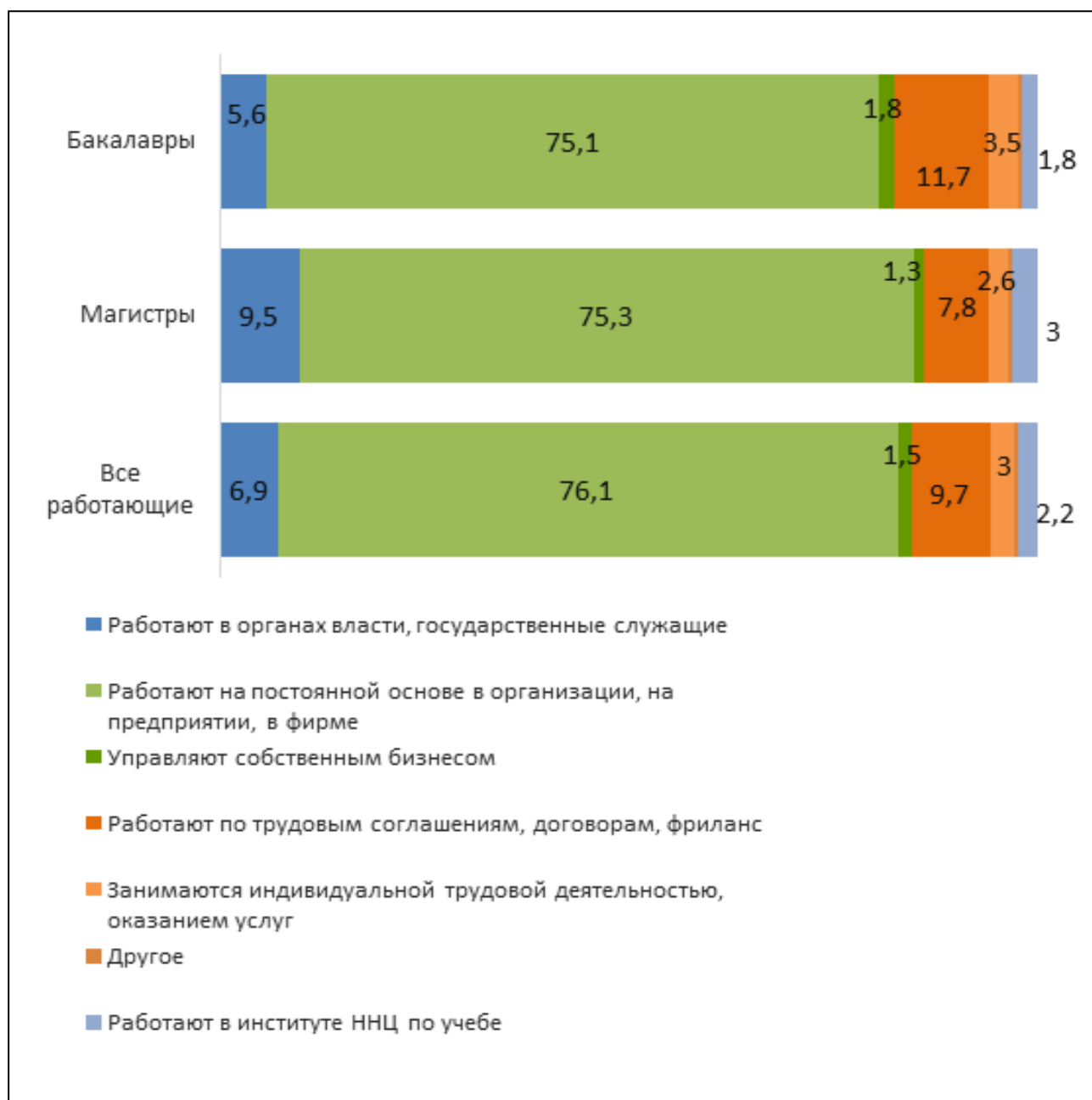


Рис. 26. Распределения ответов выпускников НГУ 2019 г. разного уровня о характере основной занятости (%)

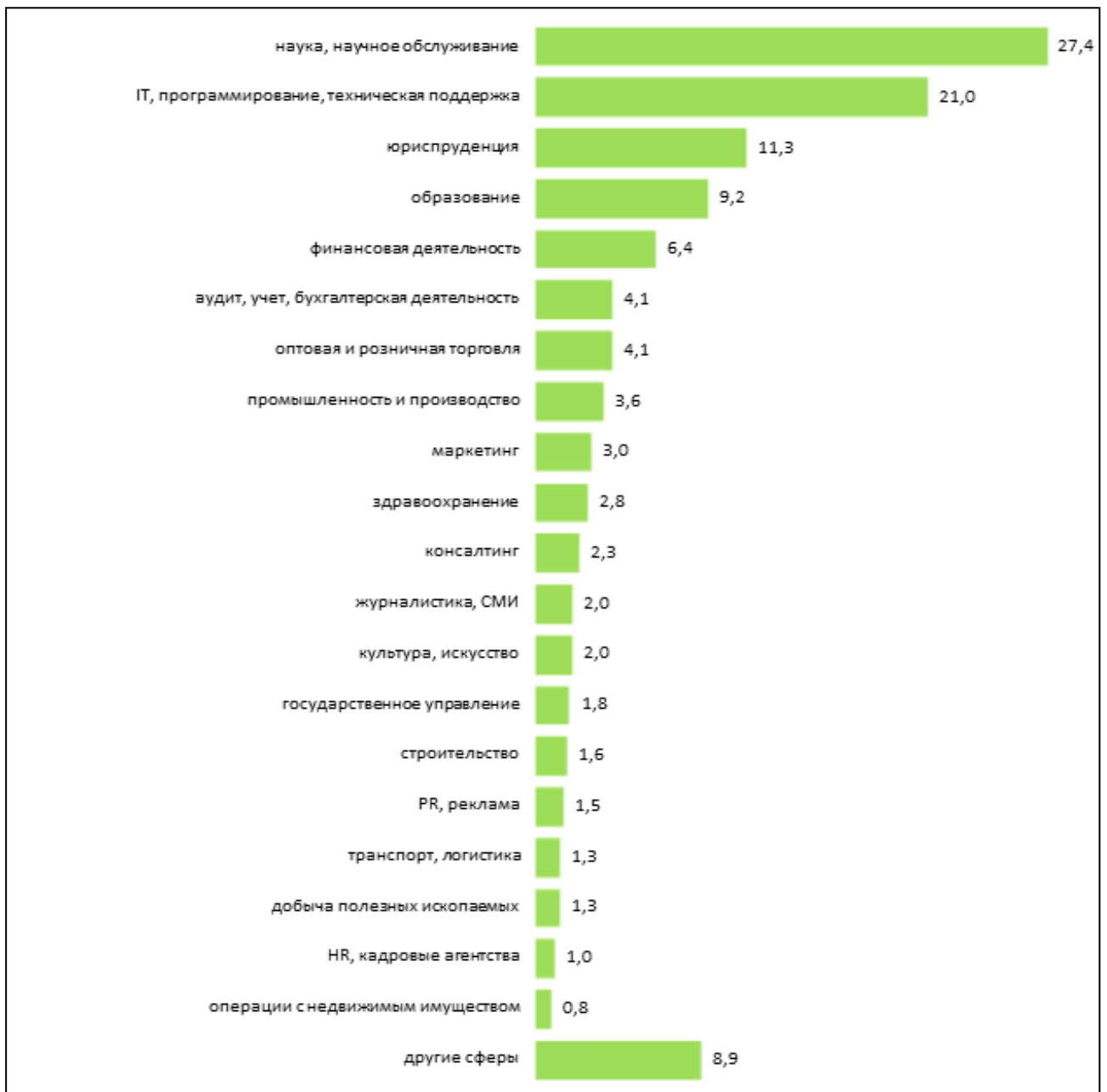


Рис. 27. Распределение ответов выпускников НГУ 2019 г. на вопрос «К какой сфере относится Ваша основная работа?» (множественный выбор, % от всех имеющих оплачиваемую занятость)

Таблица 22. Распределение ответов выпускников НГУ 2019 г. разных направлений на вопрос «Соответствует ли Ваша основная работа полученному в НГУ образованию?» (в % по строкам)

Направления обучения	Соответствие основной работы полученному в НГУ образованию			
	соответствует полученному образованию	по близкой специальности	не по специальности	затруднились ответить
ГИ, История	22,2	16,7	61,1	
ГИ, Востоковедение и африканистика	16,7	33,3	50,0	
ГИ, Филология		50,0	50,0	
ГИ, Фундаментальная и прикладная лингвистика	33,3	66,7		
ГИ, Лингвистика (иностраные языки)	37,5	33,3	29,2	
ГИ, Журналистика	30,4	39,1	30,4	
ИМП, Медицина	100,0			

Продолжение таблицы 22.

Направления обучения	Соответствие основной работы полученному в НГУ образованию			
	соответствует полученному образованию	по близкой специальности	не по специальности	затруднились ответить
ИМП, Психология	12,5	12,5	75,5	
ИФП, Философия	25,0		75,0	
ИФП, Юриспруденция	58,6	23,0	17,2	1,1
ГГФ, Геология	75,0	10,0	15,0	
ММФ, Математика	10,0	50,0	40,0	
ММФ, Математика и компьютерные науки	20,7	48,3	27,6	3,4
ММФ, Прикладная математика и информатика	28,6	35,7	31,0	4,8
ММФ, Механика и математическое моделирование	75,0	12,5	12,5	
ФЕН, Химия	100,0			
ФЕН, Биология	86,2	10,3	3,4	
ФИТ, Информатика и вычислительная техника	75,6	20,0	4,4	
ФФ, Физика	54,5	30,3	13,6	1,5
ЭФ, Экономика	53,8	34,6	11,5	
ЭФ, Менеджмент	21,4	54,8	16,7	7,1
ЭФ, Социология	9,5	57,1	33,3	
ЭФ, Юриспруденция	66,7	14,3	19,0	
Все работающие	51,1	27,7	19,8	1,3

Таблица 23. Распределение ответов выпускников НГУ 2019 г. разных уровней обучения о величине заработной платы по основному месту работы (в % по строкам)

Уровень образования	«Какова примерно Ваша заработная плата на этом месте работы, рублей в месяц?»					
	до 20 тыс. рублей	20–40 тыс. рублей	40–60 тыс. рублей	60–80 тыс. рублей	80–100 тыс. рублей	свыше 100 тыс. рублей
бакалавры	27,0	38,9	18,4	6,2	3,9	5,6
специалисты	25,0	25,0	25,0	25,0		
магистры	15,0	38,9	22,6	14,2	3,5	5,8
аспиранты	21,1	36,8	21,1	5,3	15,8	0,0
Все работающие	22,2	38,7	20,1	9,4	4,1	5,5

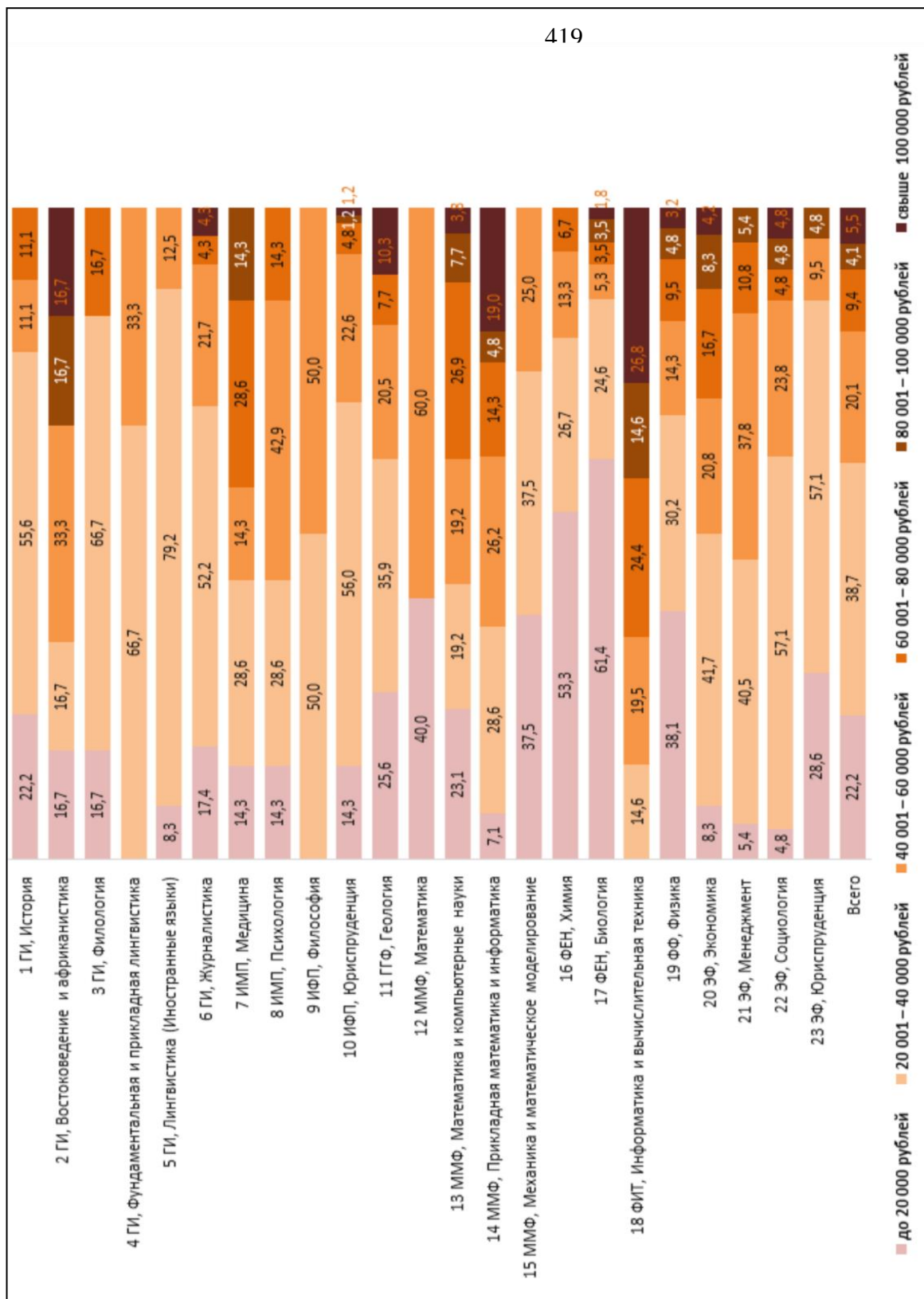


Рис. 28. Распределение ответов выпускников НГУ 2019 г. разных направлений о величине заработной платы по основному месту работы (рублей в месяц; распределение ответов по шкале, в %)

Таблица 24. Место жительства выпускников НГУ 2019 г., непродолжающих или продолжающих образование после получения диплома НГУ (в % по строкам)

Продолжение образования после получения диплома НГУ	В каком городе (населенном пункте) Вы сейчас живете?					
	в Новосибирске	в Новосибирской области	в Москве	в Санкт-Петербурге	в другом населенном пункте России	за границей
в настоящее время не получаю образование в магистратуре или аспирантуре	72,5	8,0	8,5	4	5,9	1,1
В магистратуре НГУ	93,5	5,0			1,5	
В магистратуре в другом университете	20,3		48,1	16,5	6,2	8,9
В аспирантуре, ординатуре НГУ (в т.ч. программы, совместные с другими ВУЗами)	90,0	10				
в аспирантуре одного из институтов ННЦ	88,9	11,1				
В аспирантуре, ординатуре в других организациях, программы PhD	16,7		25		25	33,3
другое	54,5		18,2		9,1	18,2

Использованы данные опроса выпускников, получивших дипломы Новосибирского государственного университета в 2020 г., проводившегося при участии Центра развития карьеры НГУ и кафедры общей социологии ЭФ НГУ (Д. В. Баландина, К. Н. Калашникова, А. В. Пироцкая).

**Результаты опроса студентов НГУ выпускных курсов 2021 г.
о качестве полученного образования**

При общей удовлетворенности преподаванием на факультетах (отделениях) с 2018 г. наблюдается положительная динамика оценки преподавания. Доля студентов выпускных курсов, полностью удовлетворенных преподаванием, увеличилась с 26,5% до 31,2%, сместившись от «скорее не удовлетворены» (от 9,6% в 2018 г. до 4,8% в 2021 г.) и «не удовлетворены» (от 0,6% в 2018 г. до 0,4% в 2021 г.). С 2018 г. восприятие остальных аспектов студенческой жизни сохраняется позитивным. В 2021 г. удовлетворены условиями для обучения 94,5% выпускников (94,2% в 2018 г., 94,5% в 2019 г.), дополнительными образовательными возможностями – 76,6% (80,7% в 2018 г.), возможностями для участия в научных исследованиях – 86,3% (80,5% в 2018 г.), занятиями спортом – 72,9% (67,4% в 2018 г.). Выпускники критичнее смотрят на возможности академической мобильности студентов (удовлетворены 52,4% в 2021 г.), участие во внеучебных мероприятиях/досуг (удовлетворены 69,1% в 2021 г.).

При гипотетическом повторном выборе вуза 85,1% студентов выпускных курсов снова выбрали бы НГУ, однако доля «приверженцев» НГУ сократилась с 87,2% в 2018 г. (87,6% в 2019 г.). В 2021 г. 67,1% выпускников снова выбрали бы то же направление обучения в НГУ, по которому они получают диплом, выбрали бы другое направление обучения на своем факультете, 7,5%, другой факультет НГУ – 10,5%.

Больше половины выпускников бакалавриата НГУ (60,9%) намерены продолжить образование после получения диплома. На магистратуру НГУ ориентированы 44,5% выпускников бакалавриата (в 2018 г. 47,5%). Продолжать образование в НГУ планируют выпускники естественнонаучных и точных направлений – 60–76,9% выпускников-бакалавров; выпускники ГГФ – 75,6%, ФФ – 72,4%, ИФП – 65,7%, ММФ/ФИТ – 55-60%. Магистратуры других

университетов выглядят привлекательнее из-за возможности поездок на международные мероприятия, стажировки, шанса сменить специализацию, направление обучения, большей востребованности образования на рынке труда, большей престижности другого вуза. В мотивах продолжить обучение в магистратуре НГУ как приоритетный сохраняется «расширю ранее полученные знания», «в магистратуре я начну или продолжу научную деятельность»; менее значимы стали «факторы места»: «возможность остаться в Академгородке», «получить место в общежитии». 49,8% выпускников магистратуры намерены продолжить обучение в аспирантуре: 26,4% хотели бы учиться в аспирантуре НГУ, 18,8% – в аспирантурах институтов Новосибирского научного центра, 4,6% уехали бы в другие университеты или образовательные организации. Ориентированы на аспирантуру магистранты тех же направлений, бакалавры которых намерены учиться в магистратуре: «математика», «физика», «химия», «биология», а также «информатика и вычислительная техника».

На момент получения диплома 59,2% выпускников-бакалавров и 78% магистров имеют оплачиваемую занятость. Большинству студентов выпускных курсов НГУ (65,9%) важно, чтобы их работа соответствовала полученному образованию.

В занятости студентов выпускных курсов проявляется специфика образовательной модели НГУ: 48,8% из тех, кто на момент получения диплома работает и не планирует менять место работы, заняты в научной сфере. Этот показатель вырос в сравнении с 2018 г. на 6,8%. На научную деятельность ориентирован почти каждый четвертый выпускник-бакалавр НГУ, а каждый четвертый специалист – на преподавательскую деятельность. 44,9% магистрантов и 59,1% выпускников специалитета работают/планируют работать в научной сфере. По сравнению с 2019 г. в основном все показатели незначительно возросли. Самая высокая доля намеревающихся работать в науке среди выпускников Факультета естественных наук (46,9–52,1%), Геолого-геофизического факультета (47,3%), Физического факультета (42,0%), Гуманитарного института направления «история» (35,9%).

Опрос студентов выпускных курсов Новосибирского государственного университета проводился при участии Центра развития карьеры НГУ. Опрос проведен в мае-июне 2021 г. в форме раздаточного анкетирования при организационной поддержке дирекций институтов и деканатов факультетов НГУ. Всего опрошено 1172 человека, из них выпускников бакалавриата 783, специалитета – 48, магистратуры – 302, аспирантуры – 35, воздержались от указания в анкете получаемого образования – 4. Структура данной совокупности опрошенных представлена в Таблице 25.

Таблица 25. Совокупность опрошенных студентов

Направление	Уровень образования				Итого	
	бакалавриат	специали- тет	магистра- тура	аспиран- тура	чел	%
история	26		11		38	3,2
востоковедение и африканистика	56				56	4,8
филология	15		11		26	2,2
фундаментальная и прикладная лингвистика	18				18	1,5
лингвистика	82				82	7,0
журналистика	27		9		36	3,1
лечебное дело		16			16	1,4
психология	20				20	1,7
философия	20		4		24	2,1
юриспруденция (ИФП)	74		41		115	9,8
геология	42		24		66	5,6
математика	13		15		28	2,4
математика и компьютерные науки	24		10		34	2,9
прикладная математика и информатика	37		20		57	4,9
механика и математическое моделирование	22		14		36	3,1
химия	13	32	29		74	6,3
биология	48		29		77	6,6

Окончание Таблицы 25.

Направление	Уровень образования				Итого	
	бакалавриат	специали- тет	магистра- тура	аспиран- тура	чел	%
информатика и вычислительная техника	64		15		79	6,8
физика	101		63		164	14,0
экономика	52				52	4,5
менеджмент	1		5		6	0,5
социология	11		2		13	1,1
юриспруденция (ЭФ)	1				1	0,1
бизнес-информатика	16				16	1,4
языкознание и литературоведение				2	2	0,2
наука о Земле				4	4	0,4
химические науки				3	3	0,3
биологические науки				3	3	0,3
физика и астрономия				22	22	1,9
исторические науки и археология				1	1	0,1
Всего	783	48	302	35	1168	100,0
	67%	4,1%	25,9%	3%		

В Таблице 26 представлены данные о соотношении количества выпускников 2021 г., принявших участие в опросе, и количества выпускников, завершивших обучение в 2021 г., по направлениям и уровням образования.

Таблица 26. Соотношение количества выпускников 2021 г., принявших участие в опросе, и количества выпускников, завершивших обучение в 2021 г.

Направление	количество прошедших опрос выпускников (чел.) / количество выпускников, завершивших обучение (чел.)				
	бакалавриат	специалитет	магистратура	аспирантура	ординатура
история	26 / 34		11 / 16		
востоковедение и африканистика	56 / 67				
филология	15 / 24		11 / 12		
фундаментальная и прикладная лингвистика	18 / 27				
лингвистика	82 / 84				
журналистика	27 / 38		9 / 13		
лечебное дело		16 / 47			
психология	20 / 20				
философия	20 / 24		4 / 4		
юриспруденция (ИФП)	74 / 144		41 / 69		
геология	42 / 47		24 / 26		
математика	13 / 17		15 / 23		
математика и компьютерные науки	24 / 41		10 / 12		
прикладная математика и информатика	37 / 59		20 / 46		
механика и математическое моделирование	22 / 31		14 / 16		
химия	13 / 23	32 / 40	29 / 50		

Окончание Таблицы 26.

Направление	количество прошедших опрос выпускников (чел.) / количество выпускников, завершивших обучение (чел.)				
	бакалавриат	специали- тет	магистратура	аспирантура	ординатура
биология	48 / 65		29 / 46		
информатика и вычислительная техника	64 / 84		15 / 19		
физика	101 / 102		63 / 67		
экономика	52 / 55				
менеджмент	1 / 67		5 / 21		
социология	11 / 18		2 / 4		
юриспруденция (ЭФ)	1 / 69				
бизнес-информатика	16 / 17				
языкознание и литературоведение				2 / 2	
наука о Земле				4 / 6	
химические науки				3 / 9	
биологические науки				3 / 6	
физика и астрономия				22 / 25	
исторические науки и археология				1 / 1	
компьютерные и информационные науки				0 / 3	
математика и механика				0 / 9	
информатика и вычислительная техника				0 / 3	
акушерство и гинекология					0 / 1
гастроэнтерология					0 / 4
дерматовенерология					0 / 2
кардиология					0 / 1
онкология					0 / 3
пластическая хирургия					0 / 4
терапия					0 / 4
урология					0 / 2
хирургия					0 / 3

В связи с тем, что по направлениям «менеджмент» и «юриспруденция» Экономического факультета опрос прошли всего по 1 студенту, при проведении более детального анализа (среди различных направлений и уровней образования) их «оценки» аспектов студенческой жизни и образовательной среды не учитывались. Анкета включала следующие тематические блоки: 1. оценка отдельных аспектов образовательной среды университета; 2. проблемы факультетов (отделений), которые, по мнению студентов выпускных курсов, необходимо решать в ближайшее время; 3. преподаватели, работа которых оценивается наиболее высоко или, наоборот, вызывает наибольшие замечания; 4. трудовая занятость, образовательные и трудовые намерения выпускников.

Представлены данные об удовлетворенности отдельными аспектами университетской среды, образовательных и трудовых намерениях выпускников. В связи с тем, что аналогичный опрос в 2020 г. проводился онлайн (из-за ухудшения эпидемиологической обстановки, вызванной распространением новой коронавирусной инфекции COVID-19), и количество прошедших опрос составило лишь 16% от общего числа выпускников, данные опроса 2021 г. сравниваются с результатами опросов, проведенных по сопоставимой методике в 2018 и 2019 гг.

В 2021 г. студенты-выпускники в целом высоко оценивают условия для обучения (Таблица 27) и преподавание на своих факультетах (отделениях) (Рисунок 29): ими удовлетворены порядка 94,5% и 92,1% опрошенных соответственно.

Таблица 27. Распределения ответов студентов выпускных курсов об удовлетворенности отдельными составляющими образовательной среды НГУ (в %)

Составляющие образовательной среды	Варианты ответов					Итого	Сумма ответивших «скорее удовлетворен(а)» и «полностью удовлетворен(а)»		
	совсем не удовлетворены	скорее не удовлетворены	скорее удовлетворены	полностью удовлетворены	затруднились ответить		2021	2019	2018
условия для обучения	0,7	3,7	37,2	57,3	0,9	100,0	94,5	94,5	94,2
досуг и участие во внеучебных студенческих мероприятиях	4,4	14,8	34,8	34,3	11,4	100,0	69,1	69,5	71,6
дополнительные возможности развития (открытые лекции, образовательные семинары, мастер-классы)	3,7	12,2	34,9	41,7	7,4	100,0	76,6	79,6	80,7
участие студентов в научных исследованиях	1,6	7,0	28,8	57,5	4,9	100,0	86,3	82,9	80,5
участие студентов в международных научных мероприятиях, исследованиях, стажировках	12,1	20,9	30,7	21,7	14,5	100,0	52,4	54,3	63,6
занятия спортом	4,1	9,9	32,1	40,8	13,0	100,0	72,9	68,3	67,4

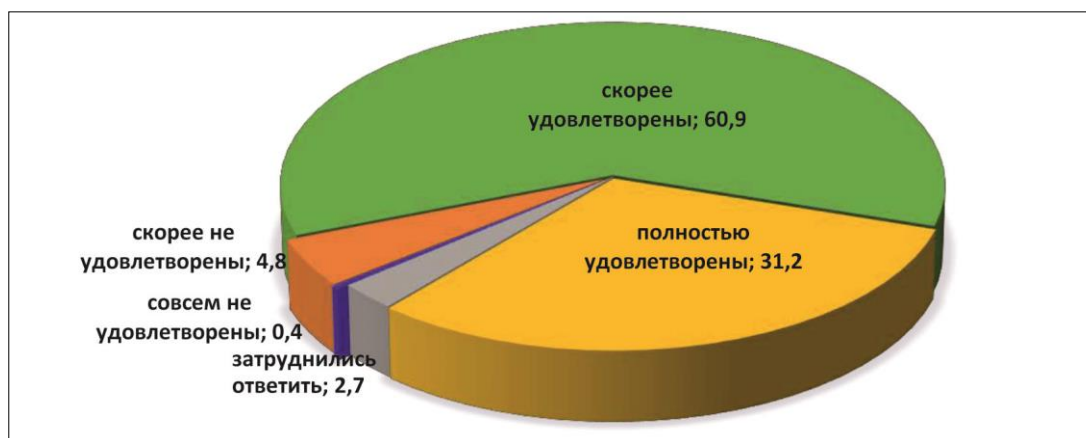


Рис. 29. Распределение ответов студентов выпускных курсов об удовлетворенности преподаванием на факультете (отделении) (в %)

Далее по степени удовлетворенности студентов – возможности для участия в научных исследованиях и дополнительные возможности развития (открытые лекции, образовательные семинары, мастер-классы) (см. таблица 2.1); также достаточно высоко оценивают занятия спортом (процент удовлетворенных выпускников вырос с 67,4% в 2018 г. на 5,5 пунктов).

Более критично студенты оценивают возможность участия во внеучебных студенческих мероприятиях, участие в международных научных мероприятиях, исследованиях, стажировках (удовлетворены последними составляющими студенческой жизни 52–69% студентов выпускных курсов). Возможно, отрицательная динамика вышеуказанных аспектов образовательной среды связана с ухудшением эпидемиологической обстановки, вызванной распространением новой коронавирусной инфекции COVID-19, в 2020 году.

По сравнению с опросами 2018–2019 гг., наблюдается положительная динамика оценки преподавания (Рисунок 30).

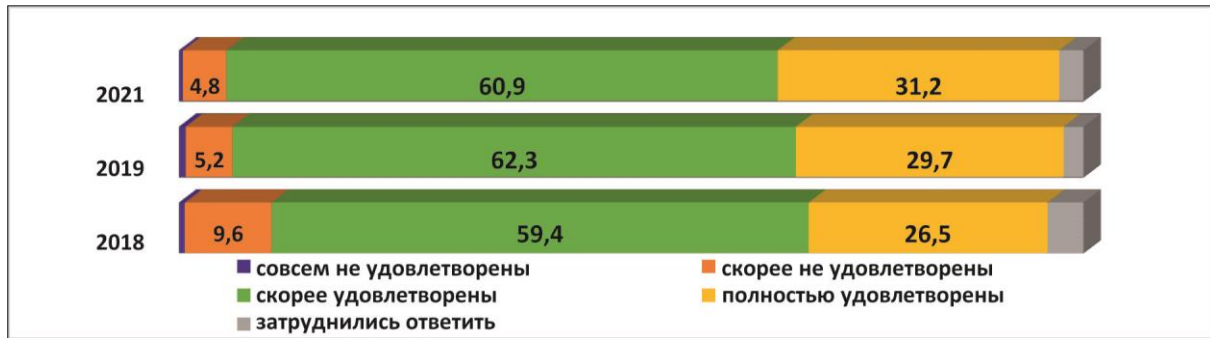


Рис. 30. Динамика ответов студентов выпускных курсов об удовлетворенности преподаванием на факультете (отделении), 2018–2021 гг. (в %)

Доля студентов выпускных курсов, полностью удовлетворенных преподаванием увеличилась с 26,5% до 31,2%, сместившись от «скорее не удовлетворены» (с 9,6% в 2018 г. до 4,8% в 2021 г.) и «не удовлетворены» (с 0,6% в 2018 г. до 0,4% в 2021 г.).

Что касается удовлетворенности студенческой жизнью в НГУ, то показатель незначительно снизился и остался практически на уровне 2019 г. (Рисунок 31).

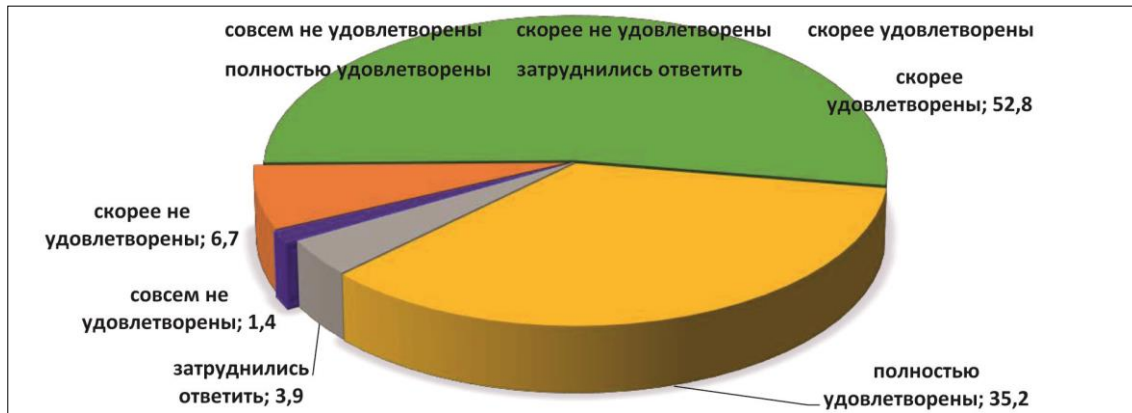


Рис. 31. Распределение ответов студентов выпускных курсов об удовлетворенности студенческой жизнью в НГУ (в %)

Распределение ответов на данный вопрос стабильно в течение последних трех лет (Рисунок 32).

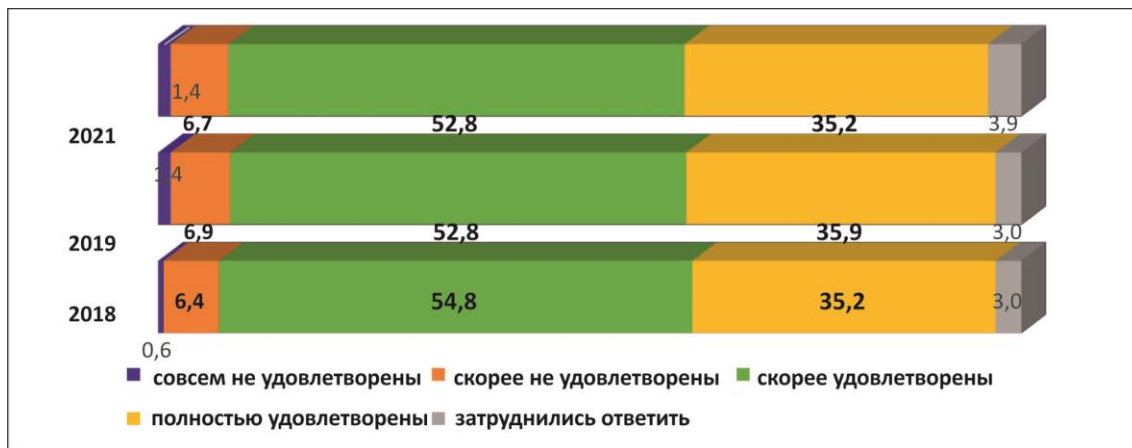


Рис. 32. Динамика ответов студентов выпускных курсов об удовлетворенности студенческой жизнью в НГУ, 2018-2021 гг. (в %).

Отличия в ответах выпускников разных направлений об удовлетворенности отдельными составляющими университетской среды отражены на Рисунке 33 – Рисунке 40.

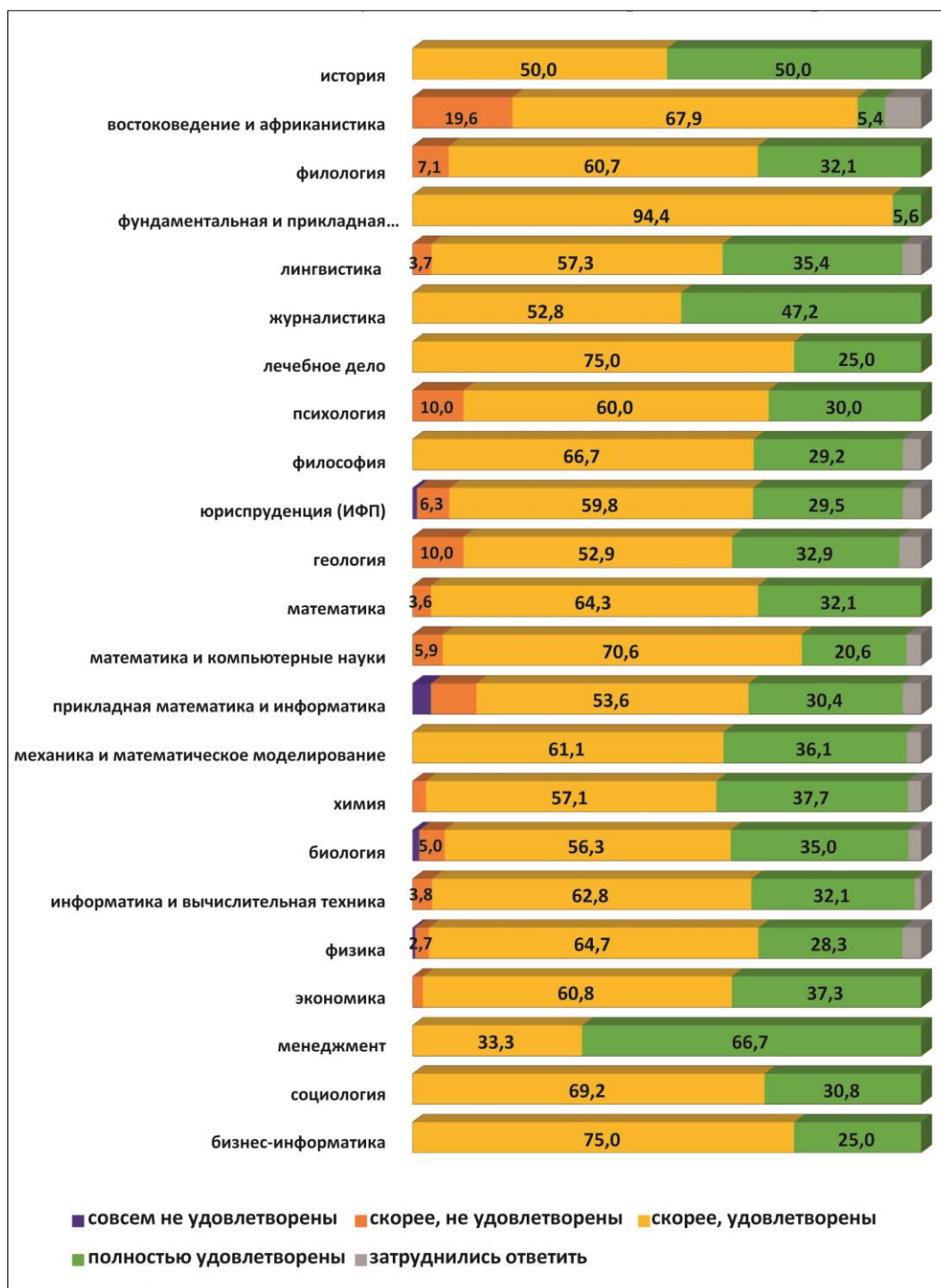


Рис. 33. Распределение ответов студентов выпускных курсов разных направлений об удовлетворенности преподаванием на факультете (отделении) (в %)

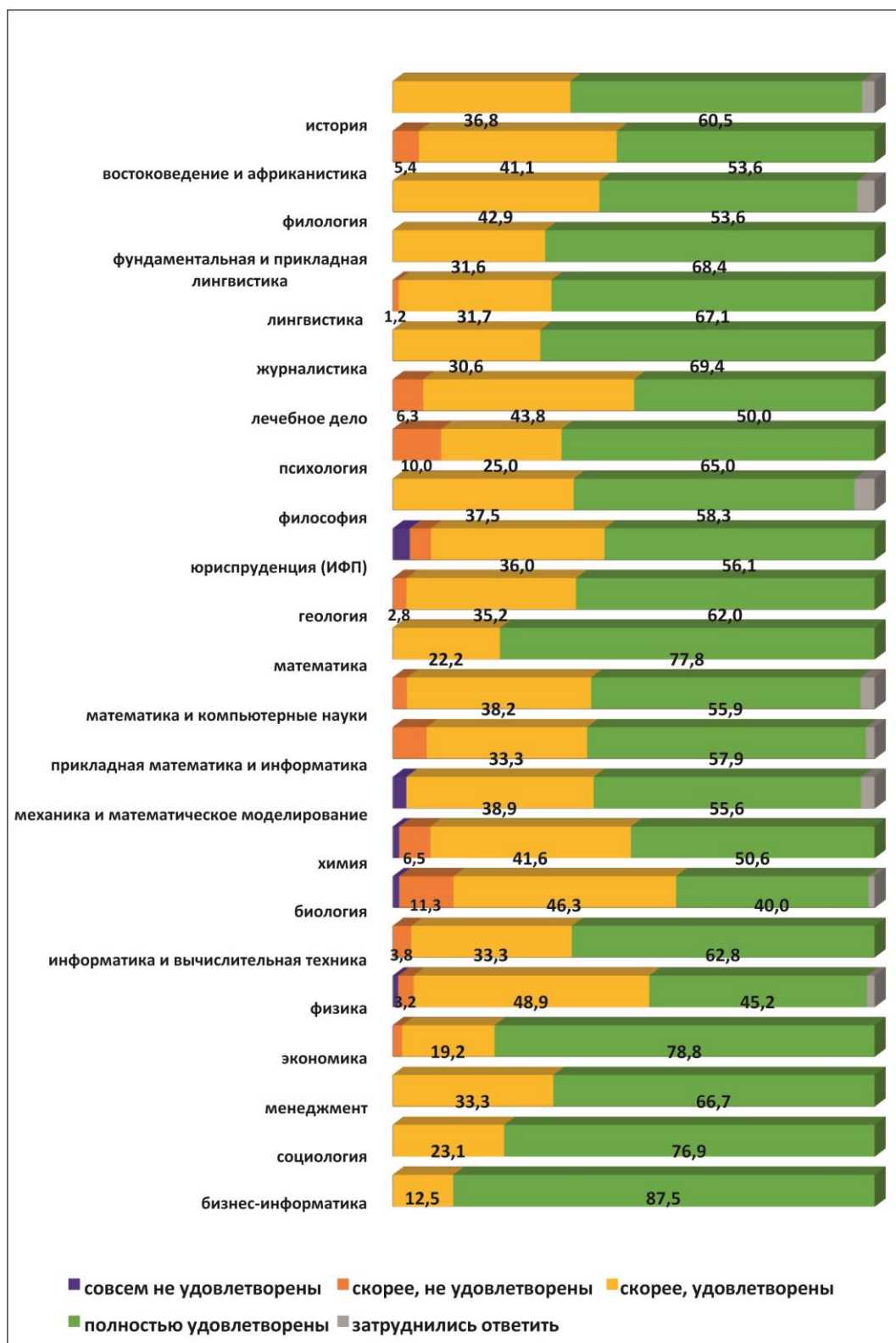


Рис. 34. Распределение ответов студентов выпускных курсов разных направлений об удовлетворенности условиями для обучения (в %)

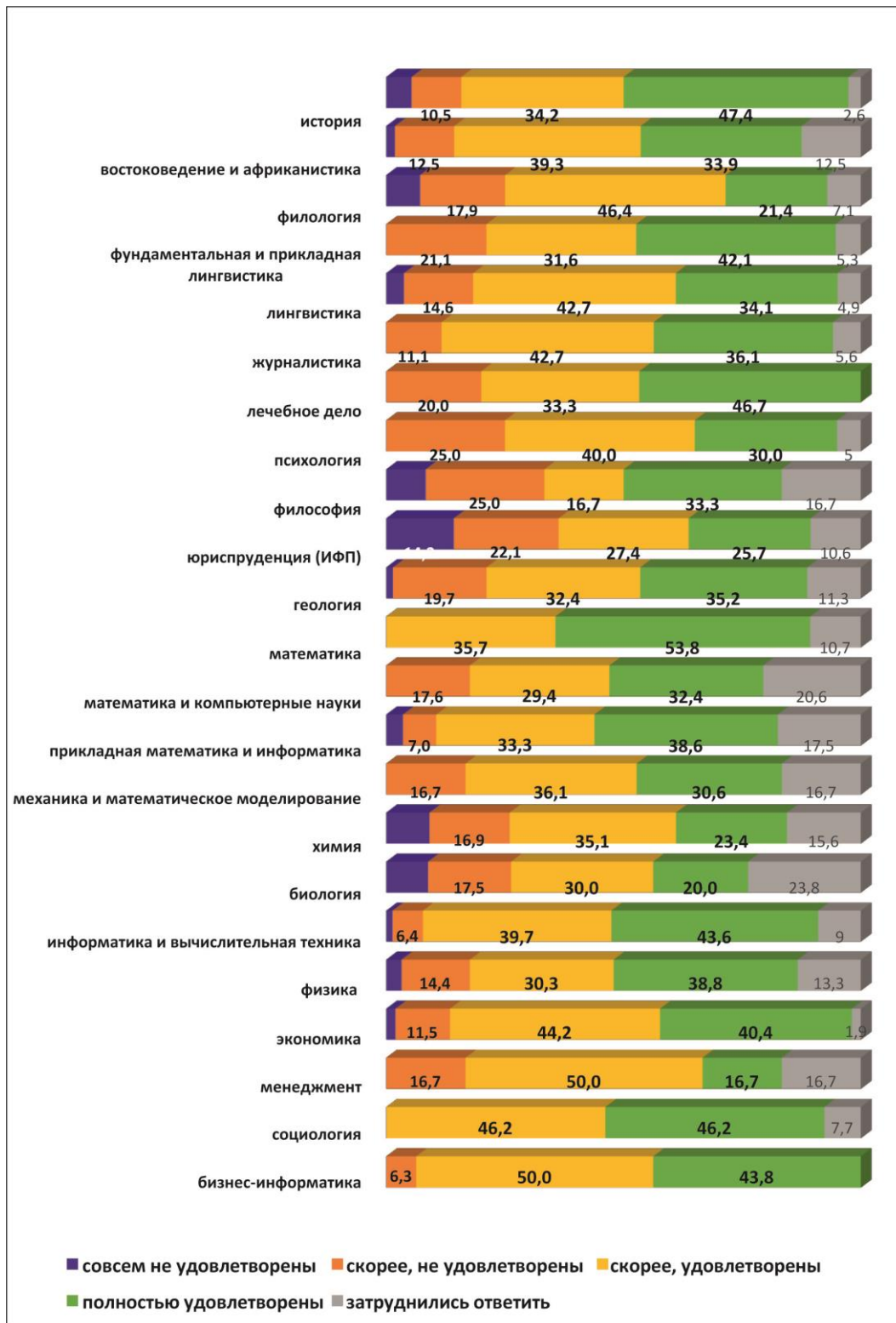


Рис. 35. Распределение ответов студентов выпускных курсов разных направлений об удовлетворенности досугом и участием во внеучебных студенческих мероприятиях (в %)

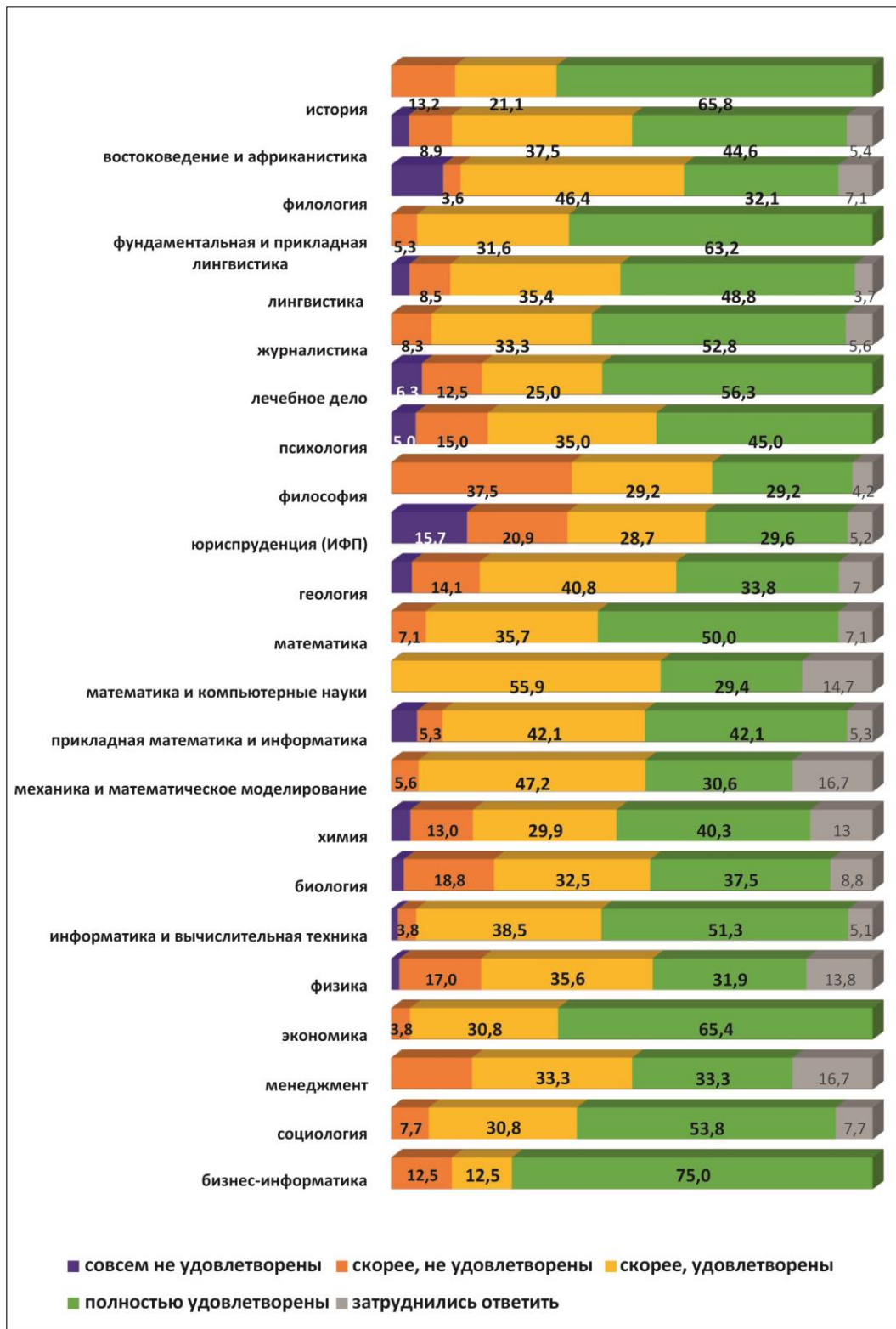


Рис. 36. Распределение ответов студентов выпускных курсов разных направлений об удовлетворенности дополнительными возможностями развития (открытые лекции, образовательные семинары, мастер-классы) (в %)

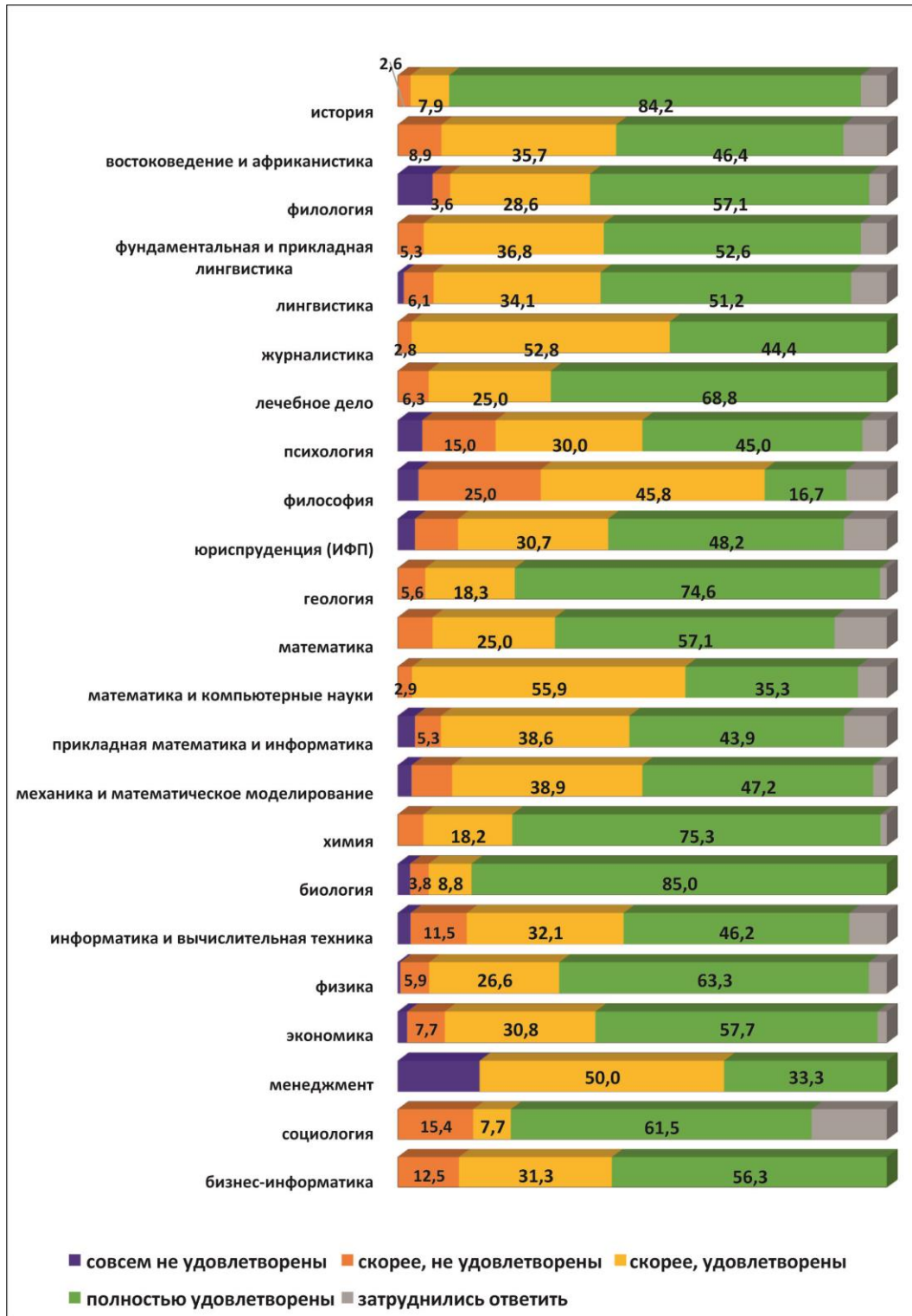


Рис. 37. Распределение ответов студентов выпускных курсов разных направлений об удовлетворенности участием студентов в научных исследованиях (в %)

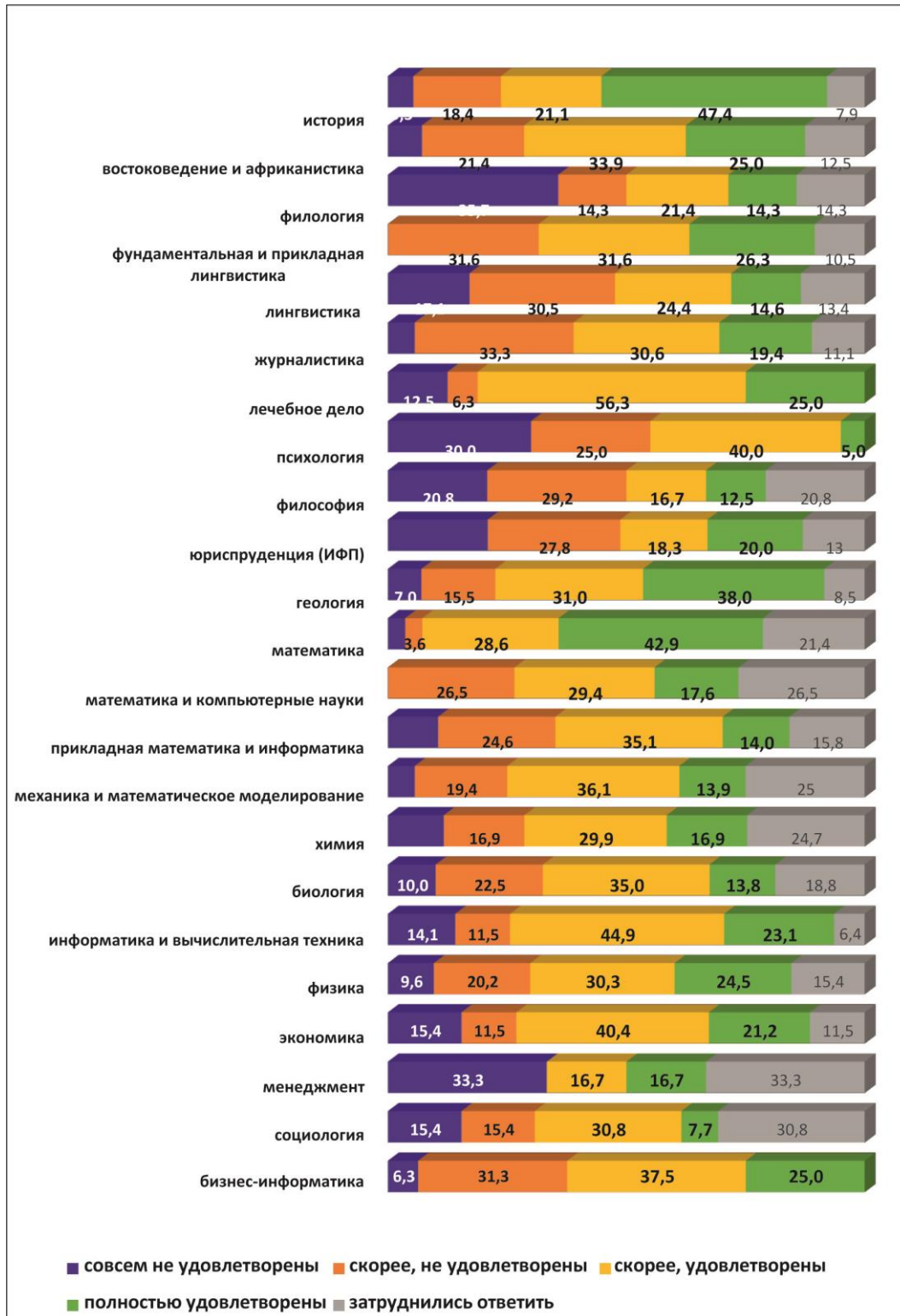


Рис. 38. Распределение ответов студентов выпускных курсов разных направлений об удовлетворенности участием студентов в международных научных мероприятиях, исследованиях, стажировках (в %)

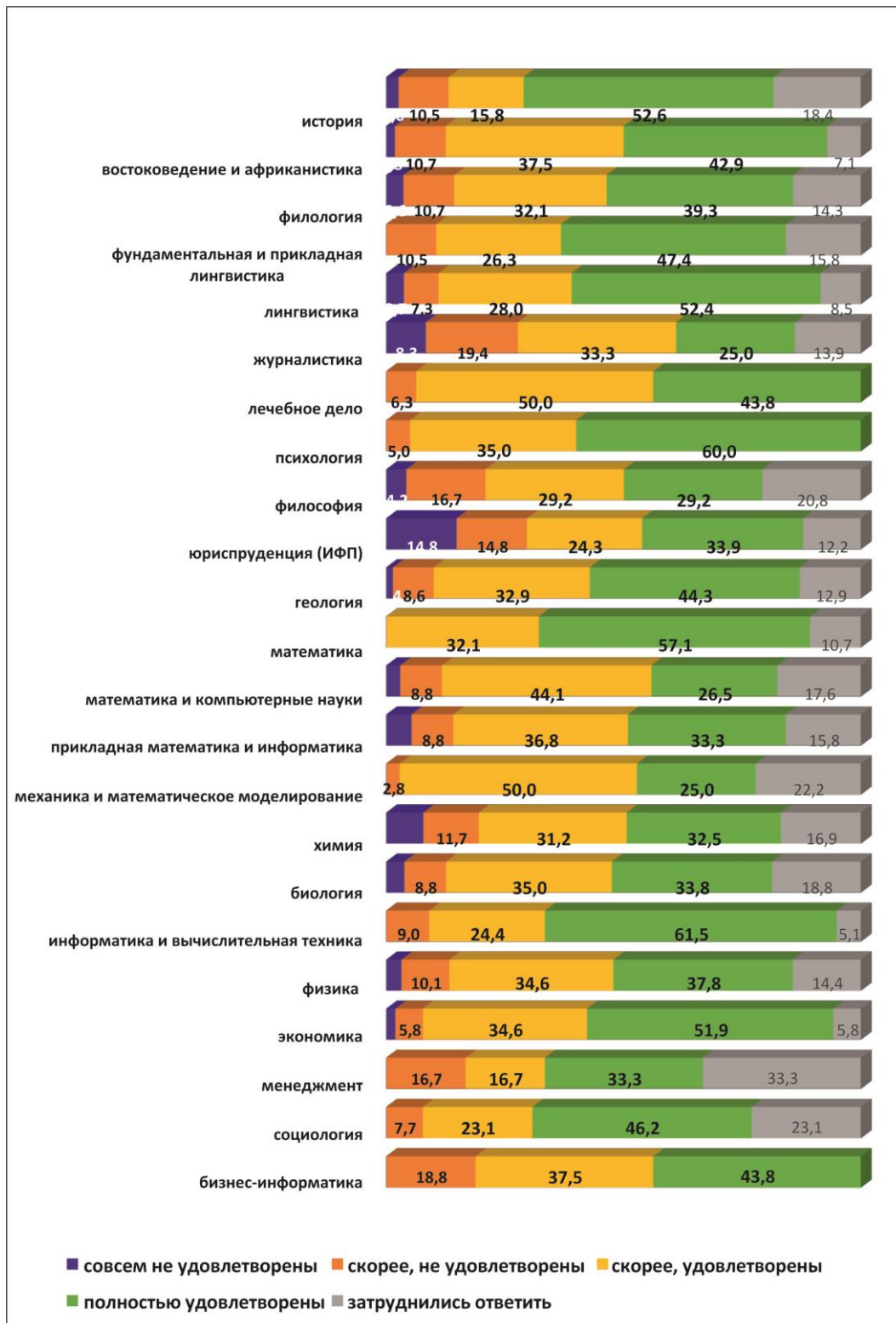


Рис. 39. Распределение ответов студентов выпускных курсов разных направлений об удовлетворенности условиями для занятий спортом (в %)

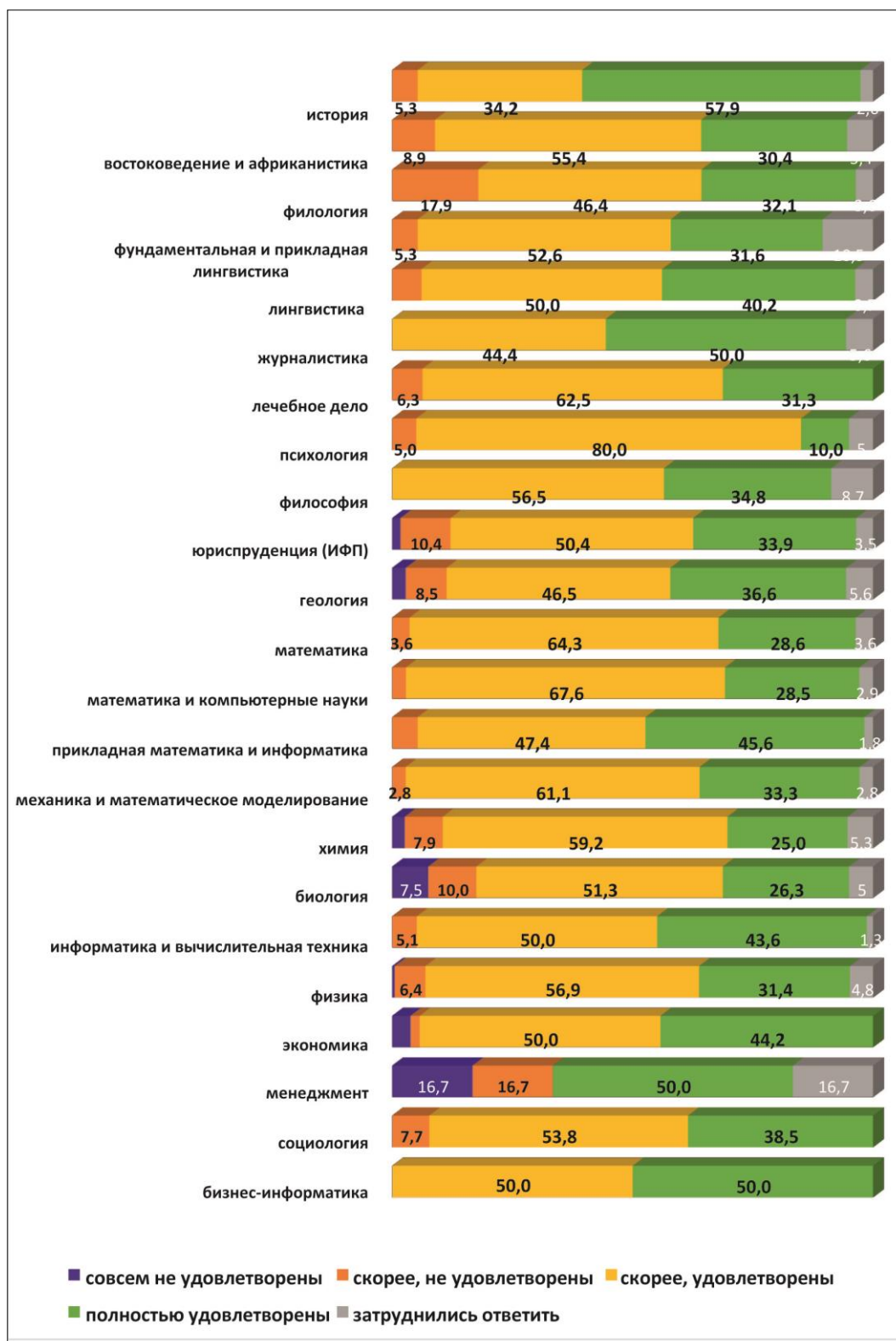


Рис. 40. Распределение ответов студентов выпускных курсов разных направлений об удовлетворенности студенческой жизнью в НГУ (в %)

Большая часть магистрантов НГУ получила первый диплом о высшем образовании в НГУ, то есть знакома с университетской образовательной средой; и сам факт продолжения обучения в НГУ на втором уровне высшего образования свидетельствует о лояльности магистрантов. Отчасти отсевом нелояльных при переходе «бакалавриат/специалитет → магистратура» можно объяснить более высокие доли среди магистрантов тех, кто удовлетворен отдельными аспектами образовательной среды НГУ (Рисунок 41).



Рис. 41. Доля удовлетворенных разными аспектами образовательной среды НГУ среди выпускников бакалавриата и магистратуры (в %).

Более того некоторые показатели аспектов образовательной среды НГУ незначительно возросли в сравнении с ответами в 2018 г. Наибольшее увеличение позитивных оценок происходит в отношении возможности участвовать в научных исследованиях – для магистрантов и во внеучебных мероприятиях - для бакалавров, что не скажешь об участии в международных мероприятиях представителей разного уровня образования (показатель снизился на 10% в сравнении с ответами в 2018 г.). Также наблюдается положительная динамика для показателя «занятия спортом» у бакалавров (процент вырос с 69,4% до 77,7%).

Студентам-выпускникам было предложено гипотетически повторить выбор вуза и направления обучения. 67,1% респондентов снова выбрали бы то же направление обучения в НГУ, по которому они получают диплом (Таблица 28).

Таблица 28. Распределения ответов студентов выпускных курсов о гипотетическом повторном выборе варианта получения высшего образования (в % по столбцам)

Варианты получения высшего образования	Уровень образования				Все опрошенные		
	бакалавриат	специалитет	магистратура	аспирантура	2021	2019	2018
на том же отделении, направлении, где учился	66,1	76,9	68,9	57,9	67,1	67,4	67,8
на другом направлении, отделении своего факультета	7,1	3,8	8,3	13,1	7,5	7,4	7,9
другие факультеты НГУ	11,2	7,6	8,6	15,8	10,5	12,8	11,5
на том же направлении, специальности, но в другом вузе	6,7	2,0	8,3	7,9	7,0	5,2	5,0
другие направления, специальности в других вузах	6,7	3,8	2,9	2,6	5,4	5,0	5,8
другое	2,0	5,7	2,9	2,6	2,4	2,1	2,1

Выбрали бы другое направление обучения на своем факультете 7,5% опрошенных, другой факультет НГУ – 10,5%. 14,8% выпускников либо предпочли бы учиться в другом вузе, либо предложили свой ответ. Доля выпускников, вновь бы выбравших НГУ, немного сократилась по сравнению с предыдущими аналогичными опросами: в 2018 г. вновь бы выбрали НГУ 87,2% студентов выпускных курсов, в 2019 г. – 87,6%, а в 2021 г. – 85,1%.

Распределения ответов выпускников разных факультетов и направлений обучения о гипотетическом повторном выборе варианта получения высшего образования представлены на Рисунке 42.

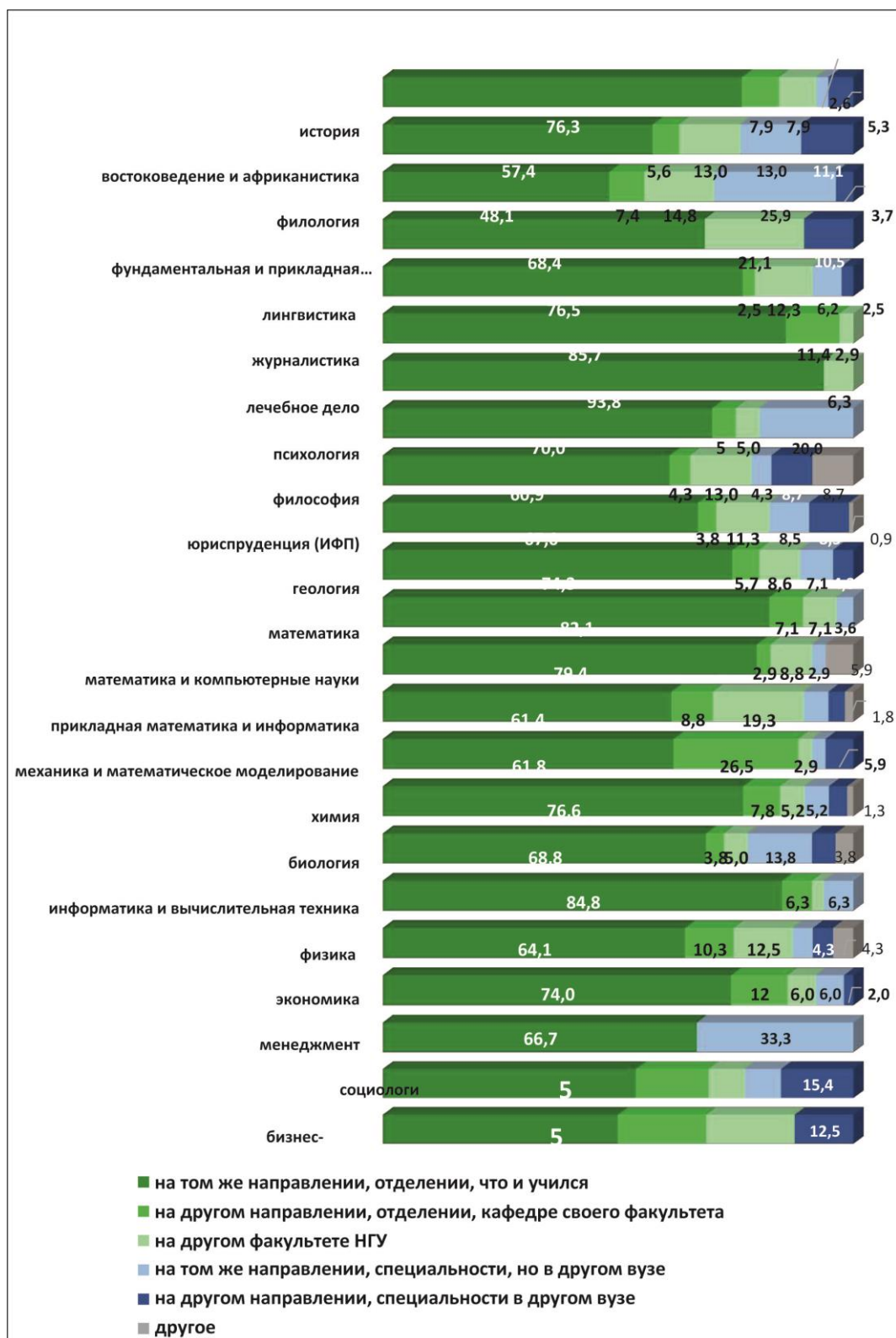


Рис. 42. Распределение ответов студентов выпускных курсов разных направлений о гипотетическом повторном выборе варианта получения высшего образования (в %).

Большинство выпускников бакалавриата НГУ намерены продолжить образование после получения диплома. Отказываются от таких планов четверть респондентов этой части выпускников, 9,5% не определились на момент опроса (Рисунок 43).

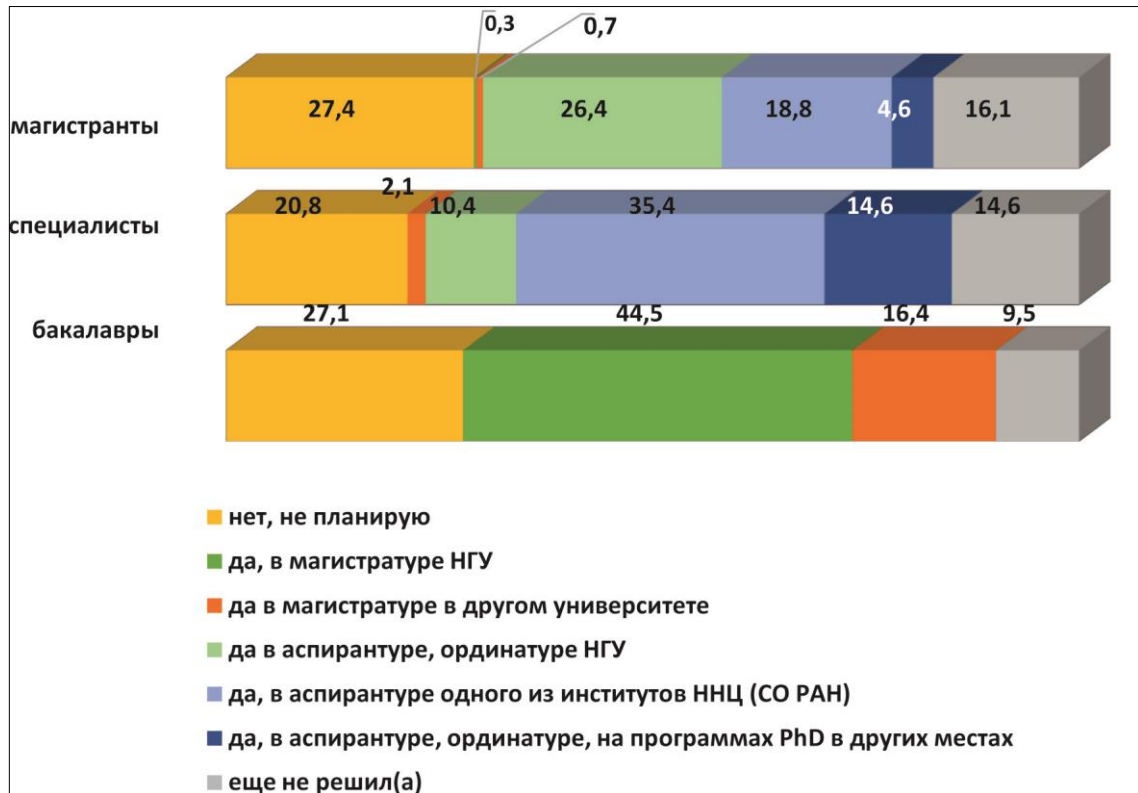


Рис. 43. Распределения ответов выпускников о намерении продолжить обучение после получения диплома бакалавра, специалиста, магистра (в %)

Чуть меньше половины тех, кто хотел бы получить высшее образование следующего уровня, ориентированы на магистратуру НГУ (44,5% выпускников бакалавриата). По сравнению с предыдущими опросами среди выпускников бакалавриата снижается численность тех, кто планирует учиться в магистратуре НГУ (в 2018 г. – за счет увеличения доли тех, кто совсем не планирует дальнейшее обучение; в 2019 г. – за счет увеличения доли тех, кто выбирает другой вуз).

Образовательные планы выпускников-бакалавров дифференцированы в зависимости от направлений обучения. На продолжение образования в НГУ ориентированы в первую очередь студенты факультетов естественнонаучных и точных направлений – химия и биология (ФЕН), геология (ГГФ), физика (ФФ), юриспруденция (ИФП), математических и информационных направлений (ММФ, ФИТ). Планируют учиться в магистратуре НГУ 55–77% выпускников-бакалавров (Рисунок 44).

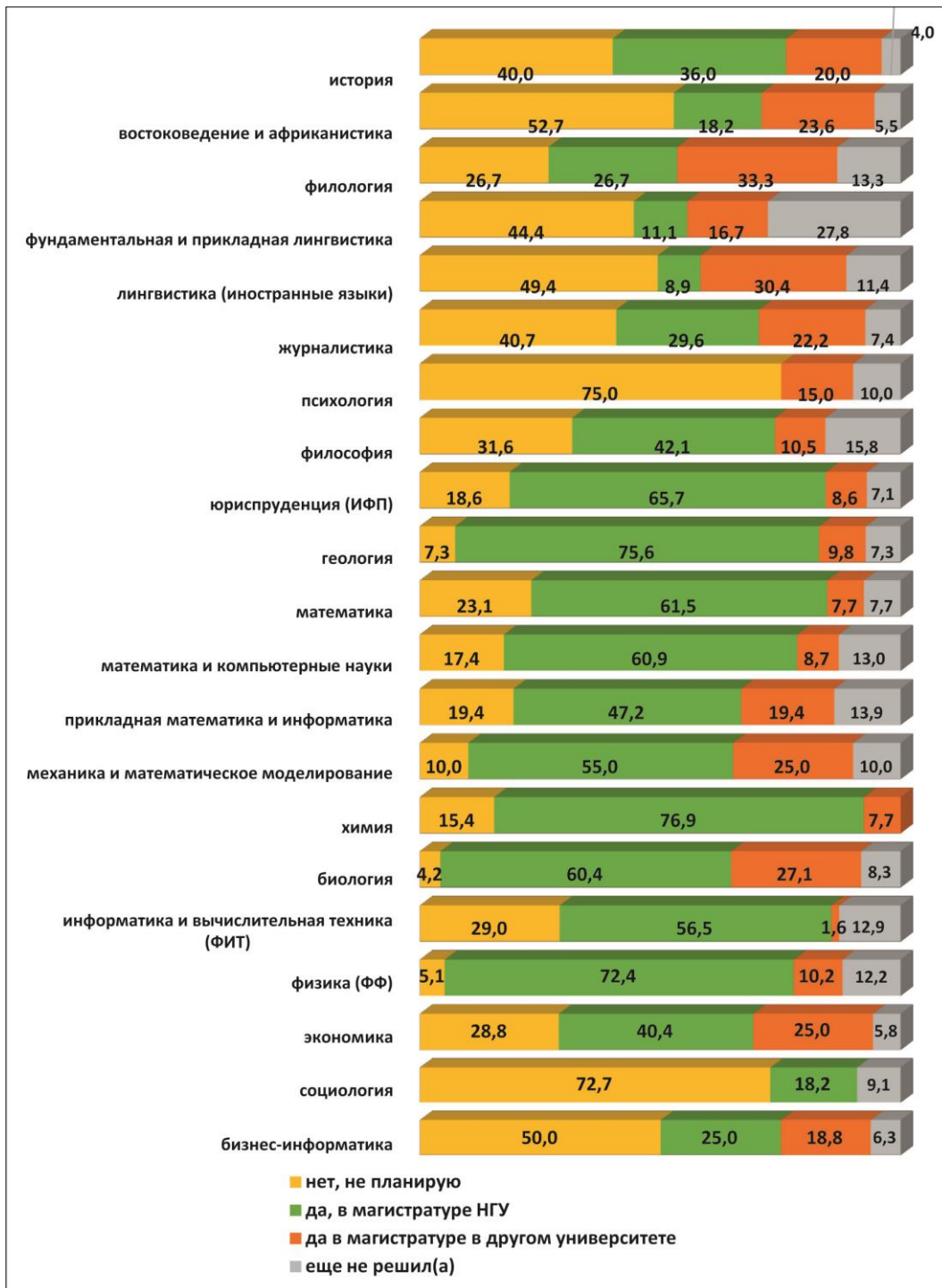


Рис. 44. Распределение ответов выпускников бакалавриата о намерении продолжить обучение (в %)

Среди выпускников бакалавриата гуманитарных и социально-экономических направлений на продолжение образования в НГУ ориентирована гораздо меньшая доля студентов – от 9 до 45%. Больше всего намеренных прекратить в настоящее время образование среди выпускников направлений «психология» (75%), «социология» (72,7%), «востоковедение и африканистика» (52,7%), «бизнес-информатика» (50%) и «лингвистика» (49,4%).

Среди выпускников специалитета наиболее высокая доля желающих продолжить обучение в аспирантуре институтов Новосибирского научного центра «обеспечена» преимущественно выпускниками факультета естественных наук, направление «Фундаментальная и прикладная химия» (50%), тогда как треть выпускников направления «Лечебное дело» ориентированы на продолжение образования в других вузах, 20% выпускников желают вовсе прекратить дальнейшее обучение (Рисунок 45).

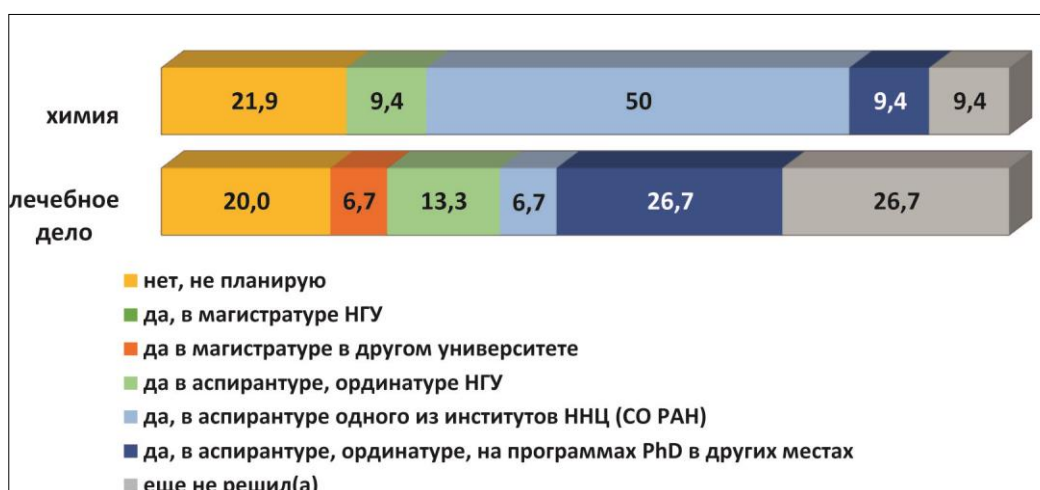


Рис. 45. Распределение ответов выпускников специалитета о намерении продолжить обучение (в %)

Среди вузов, в магистратурах и аспирантурах которых хотели бы учиться далее выпускники бакалавриата, специалитета, магистратуры, назвали:

- ✓ Казанский (Приволжский) федеральный университет,
- ✓ Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова,
- ✓ НИУ «Высшая школа экономики»,

- ✓ Казахский национальный университет имени аль-Фараби,
- ✓ Санкт-Петербургский государственный университет,
- ✓ Европейский университет в Санкт-Петербурге,
- ✓ Томский государственный университет,
- ✓ Университет Анже (Франция),
- ✓ Будапештский университет ELTE (Венгрия),
- ✓ EPFL (Швейцария),
- ✓ Алтайский государственный университет,
- ✓ Университет ИТМО,
- ✓ Карлов Университет (Чехия),
- ✓ МГИМО,
- ✓ РАНХиГС, Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова,
- ✓ Московский физико-технический университет,
- ✓ Российский химико-технологический университет имени Д.И. Менделеева,
- ✓ НИЯУ МИФИ,
- ✓ Мюнхенский Технический Университет,
- ✓ Новосибирский ГАУ,
- ✓ Новосибирский государственный медицинский университет,
- ✓ Институты СО РАН,
- ✓ Новосибирский государственный университет экономики и управления,
- ✓ Российский государственный гуманитарный университет,
- ✓ Российская экономическая школа,
- ✓ Сколтех,
- ✓ Санкт-Петербургский государственный экономический университет,
- ✓ Томский государственный университет управления и радиоэлектроники,
- ✓ Гёттингенский университет, (Германия)
- ✓ ФГБУ НМИЦ АГП им. В.И. Кулакова,
- ✓ Первый Московский государственный медицинский университет им. И. М. Сеченова,

- ✓ Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина,
- ✓ Central University of Finance and Economics (Beijing), (Китай)
- ✓ Masarykova univerzita (Чехия),
- ✓ Shanghai/ Tongji University, (Китай)
- ✓ TUM (Munchen), (Германия)
- ✓ University of Alberta (Канада),
- ✓ Florida Atlantic University, (Германия)
- ✓ Институт биохимии Макса Планка, (Германия)
- ✓ Scripps Research, (Сан-Диего, США)
- ✓ Высшая школа промышленных физики и химии (CIFRE ParisTech) (Франция)

Также были указаны такие варианты, как: Гамбург, землеустройство и кадастр (направление), Европейские вузы и вузы, где есть заочная форма обучения.

НИУ «Высшая школа экономики», Санкт-Петербургский государственный университет, Томский государственный университет и Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова лидируют по частоте упоминания среди вузов, по магистерским программам которых хотели бы учиться выпускники бакалавриата НГУ 2021 года.

Основной мотив продолжить обучение в магистратуре – расширить уже приобретенные знания (63,9%), и с такой целью с одинаковой частотой (61–65%) остаются в НГУ и уезжают в другие университеты (Таблица 29).

Таблица 29. Обоснование выбора магистратуры НГУ и других университетов для продолжения образования (в % по столбцам, множественный выбор)

Мотивы обучения в магистратуре	намерены учиться в магистратуре НГУ	намерены учиться в магистратуре другого университета	все намеренные продолжить обучение в магистратуре
расширю ранее полученные знания	65,0	61,2	63,9
получу более конкурентоспособный диплом, чем диплом бакалавра или специалиста	56,9	58,1	57,2
в магистратуре я начну или продолжу научную деятельность	62,9	38,0	56,2
возможность поездок на международные мероприятия, стажировки	33,9	40,3	35,6
возможность остаться в студенческой, образовательной среде	35,3	27,9	33,3
получу диплом престижного вуза	35,6	38,0	36,3
получу специальность, более востребованную на рынке труда	37,4	48,1	40,2
возможность получить отсрочку от армии	28,7	8,5	23,3
возможность переехать в другой город, другую страну	9,8	52,7	21,4
возможность получить место в общежитии	19,0	3,9	14,9
без диплома магистра я не смогу поступить в аспирантуру	21,0	12,4	18,7
возможность после бакалавриата (специалитета) сменить специализацию, направление обучения	14,9	37,2	21,0
возможность остаться в Академгородке	32,2	0,8	23,7

Чуть больше половины выпускников считают, что с дипломом магистра начнут или продолжат научную деятельность (56,9%); такая же доля желающих учиться в магистратуре (57,2%) считают, что будут более конкурентоспособны на рынке труда (чем с дипломом бакалавра или специалиста). Для намеренных учиться в магистратуре НГУ следующие по значимости мотивы: расширение ранее полученных знаний, возможность заниматься научными исследованиями

(что согласуется с тем, что наибольшая доля намеренных выстроить «инсайдерскую» образовательную траекторию – среди выпускников бакалавриата естественнонаучных направлений) и получить более конкурентоспособный диплом.

В глазах выпускников бакалавриата НГУ магистратуры других университетов выглядят привлекательнее из-за возможности расширить ранее полученные знания, получить более конкурентоспособный диплом, переехать в другой город/страну, и получить «новое» образование - более востребованное на рынке труда за счет большей престижности вуза.

Если сравнивать рейтинги мотивов для планирующих продолжение обучения на магистерских программах НГУ (Рисунок 30), как приоритетный сохранился мотив «расширю ранее полученные знания», хотя доля назвавших его сократилась с 65,3% в 2019 г. до 63,9% в 2021 г.



Рис. 30. Обоснование выбора магистратуры НГУ для продолжения образования (в %, множественный выбор)

На третье место сместился мотив «в магистратуре я начну или продолжу научную деятельность» (62,2% в 2019 г. и 56,5% в 2018 г.). Менее значимы стали «факторы места»: «возможность остаться в Академгородке» (23,7%), «возможность получить место в общежитии» (14,9% – почти на 14 пунктов сократилась доля в сравнении с 2019 г.).

Но среди причин учебы в магистратуре НГУ стали более актуальными «сменить специализацию/направление обучения» (21,0% в 2021 г. и 16,0% в 2019 г.), «возможность переехать в другой город, другую страну» (21,4% и 11,2% соответственно), и «получить специальность, более востребованную на рынке труда (40,2% в 2021 г. и 32,0% в 2019 г.).

Практически половина выпускников магистратуры намерены продолжить обучение в аспирантуре (49,8%), при этом 26,4% выпускников магистратуры хотела бы учиться в аспирантуре НГУ, 18,8% – в аспирантурах институтов Новосибирского научного центра, 4,6% уехали бы в другие университеты или образовательные организации, чтобы получить высшее образование третьего уровня.

По сравнению с 2019 г. магистрантов, ориентированных на обучение в аспирантуре, стало больше (в целом говорили год назад о таких планах 37,6%, из них: планировали учиться в аспирантуре НГУ 19,2%, институтах ННЦ – 15,3%, в других местах – 3,1%).

Ориентированы на аспирантуру магистранты тех же направлений, бакалавры которых намерены учиться в магистратуре: «математика», «физика», «химия», «биология», а также «информатика и вычислительная техника» (Рисунок 46).

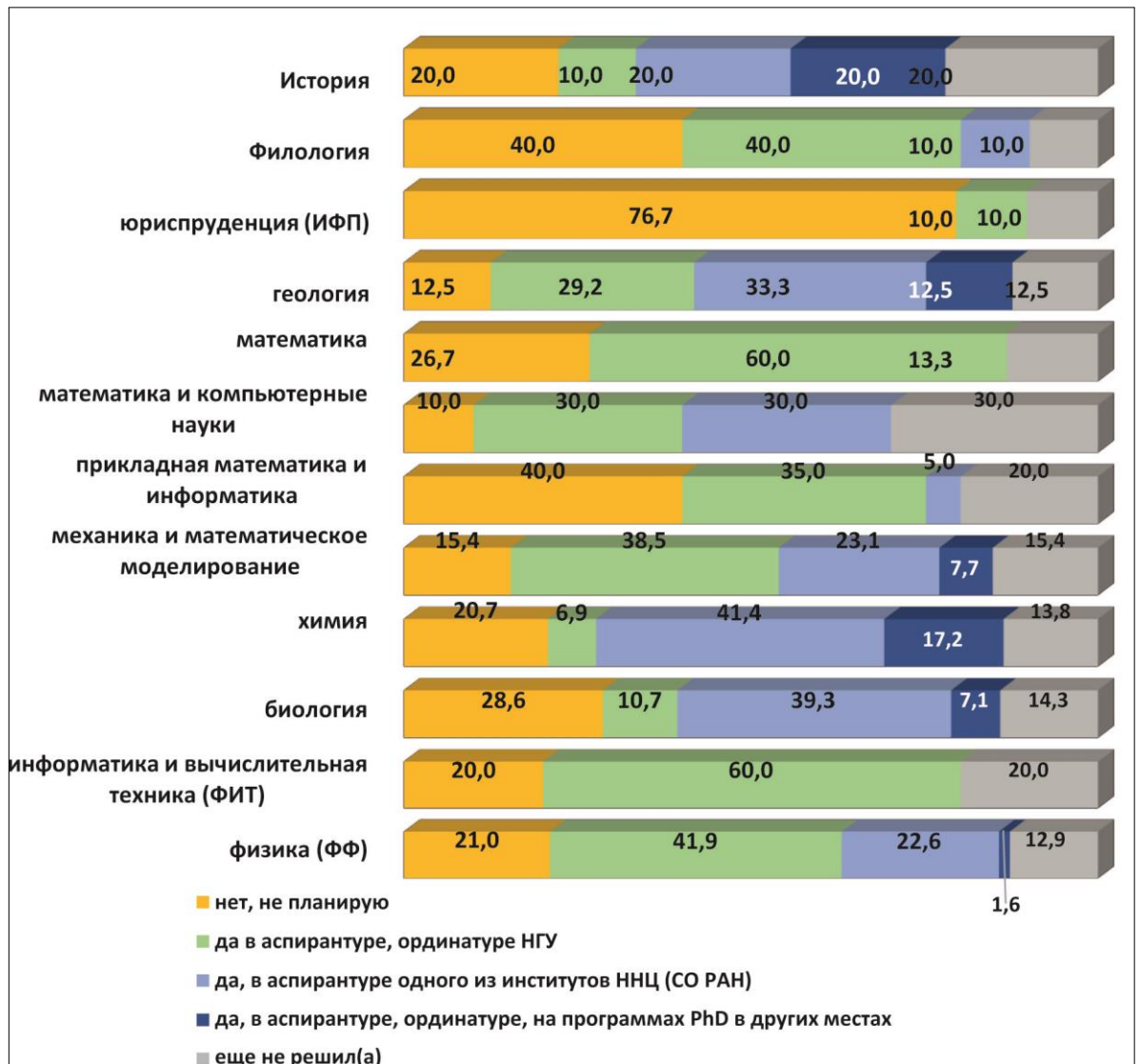


Рис. 46. Распределения ответов выпускников магистратуры о намерении продолжить обучение (в %). Отражены направления, на которых опрошено 10 и более выпускников

Основные мотивы обучения в аспирантуре НГУ и институтов Новосибирского научного центра совпадают: продолжение научной деятельности, расширить ранее полученные знания, подготовить и защитить кандидатскую диссертацию, получить учёную степень для будущей профессиональной деятельности (Таблица 30).

Таблица 30. Обоснование выбора аспирантуры для продолжения образования
(в % по столбцам, множественный выбор)

Мотивы обучения в аспирантуре	намерены учиться в аспирантуре НГУ	намерены учиться в аспирантуре ННЦ	намерены учиться в аспирантуре в других местах	все намеренные продолжить обучение в аспирантуре
в аспирантуре я начну или продолжу научную деятельность	82,4	82,4	90,5	83,3
получу возможность подготовить и защитить кандидатскую диссертацию	60,0	77,0	66,7	67,8
расширю ранее полученные знания	53,0	66,2	71,4	60,5
возможность поездок на международные мероприятия, стажировки	45,9	47,3	76,2	50,0
учёная степень нужна для карьеры, для будущей профессиональной деятельности	43,5	63,5	47,6	52,2
стану более востребованным специалистом	34,1	47,3	66,7	43,3
получу диплом престижной аспирантуры	16,5	17,6	57,1	21,7
возможность остаться в студенческой, образовательной среде	45,9	23,0	28,6	34,4
возможность остаться в Академгородке	37,6	25,7	0,0	28,3
возможность получить место в общежитии	40,0	9,5	9,5	23,9
возможность получить отсрочку от армии	35,3	31,1	28,6	32,8
возможность переехать в другой город, другую страну	8,2	14,9	90,5	20,5

Выпускников, которые хотели бы уехать в другие университеты или образовательные учреждения для обучения в аспирантуре, привлекает больше всего возможность переезда в другой город/страну, продолжение научной деятельности, расширение ранее полученных знаний, поездки на международные мероприятия/стажировки, востребованность на рынке труда и престижность другого образовательного учреждения. Дополнительно в анкете выпускники указывали свои варианты ответов на вопрос «Что дает обучение в магистратуре/аспирантуре лично Вам?»: вести преподавательскую деятельность; время получить военный билет; овладение редкой специальностью – реставрация (в другом вузе); получить новый опыт (в другом вузе); программа двойных дипломов; сотрудничество со своим научным руководителем – так ответили 6 выпускников бакалавриата; стать высококлассным специалистом; возможность нормального трудоустройства; возможность попробовать себя в качестве преподавателя НГУ – так ответили 3 выпускника магистратуры.

Независимо от планов относительно дальнейшего образования большинство студентов выпускных курсов уже работают или намерены работать: и чем выше уровень образования, тем выше относительная численность тех, кто имеет работу – 59,2% среди выпускников-бакалавров, 70,9% среди специалистов и 78% среди магистрантов (стоит отметить, что данные показатели повысились в сравнении с 2019 г. в среднем на 5% среди разных уровней образования) (Таблица 31).

Таблица 31. Наличие работы и трудовые планы выпускников после получения диплома (распределение ответов в % по столбцам)

Занятость и трудовые планы	Уровень образования			Все опрошенные
	бакалавриат	специалитет	магистратура	
работают и планируют продолжать работать на этом же месте	36,0	54,2	54,7	43,2
работают, но планируют сменить работу после получения диплома	23,2	16,7	23,3	22,5
не работают, но ищут подходящую работу	26,1	18,8	14,9	22,1
не работают и пока не ищут работу	11,7	10,4	4,7	9,5
другое	3,0	0,0	2,4	2,7

На научную деятельность ориентированы почти каждый четвертый выпускник-бакалавр НГУ (Таблица 32), а каждый четвертый специалист – на преподавательскую деятельность.

Таблица 32. Распределение ответов выпускников на вопрос «Где Вы планируете работать после получения диплома или уже работаете?» (в % по столбцам, множественный выбор)

Сферы занятости	Уровень образования			Все опрошенные
	бакалавриат	специалитет	магистратура	
пока работать не планируют	11,7	10,4	4,7	9,5
научная деятельность	25,6	59,1	44,9	32,3
преподавательская деятельность	16,5	25,0	17,9	17,2
в качестве сотрудника на предприятии, в фирме, в организации	45,7	27,3	37,2	41,6
в органах власти, государственная служба	5,5	0,0	5,3	5,2
работа по трудовым соглашениям, договорам, фриланс	15,2	2,3	12,6	13,9
собственный бизнес, индивидуальная трудовая деятельность	16,6	11,4	11,2	14,9
другое	2,8	2,3	4,5	3,3
еще не решил	11,2	6,8	4,9	9,3

Почти половина магистрантов (44,9%) и 59,1% выпускников специалитета работают/планируют работать в научной сфере. По сравнению с 2019 г. в основном все показатели незначительно возросли. Самая высокая доля намеревающихся работать в науке среди выпускников факультета естественных наук (46,9-52,1%), геолого-геофизического факультета (47,3%), физического факультета (42,0%), гуманитарного института направления «история» (35,9%) (Таблица 33).

Таблица 33. Распределение ответов выпускников разных направлений обучения на вопрос «Где Вы планируете работать после получения диплома или уже работаете?» (в % по строкам, множественный выбор)

Направления	Планируемый вид деятельности после получения диплома									
	Научная деятельность	преподавательская деятельность	в качестве сотрудника на предприятии, в фирме, в организации	в органах власти, государственная служба	работа по трудовым соглашениям, договорам, филиалс	Собственный бизнес, индивидуальная трудовая деятельность	другое	еще не решил	пока работать не планируют	
история	35,9	2,6	15,4	2,6	7,7	10,2	7,7	17,9	4,6	
востоковедение и африканистика	5,1	16,8	27,3	3,9	15,6	14,3	2,6	14,3	6,4	
филология	20,9	30,2	18,6	2,3	9,3	4,6	4,6	9,3	2,8	
фундаментальная и прикладная лингвистика	8,7	17,3	30,4		17,3	13,0		13,0	2,8	
лингвистика (иностраные языки)	6,7	18,3	25,0	1,9	14,4	19,2	1,9	12,5	8,3	
журналистика	2,7	5,4	29,7	2,7	27,0	18,9	5,4	8,1	3,7	
лечебное дело	26,3	10,5	31,6		5,3	10,5	5,3	10,5	2,8	
психология			39,1		13,0	39,1		8,7	0,92	
философия	10,7	14,3	14,3	3,6	10,7	17,8	10,7	17,8	3,7	
юриспруденция (ИФП)	3,0	5,3	25,6	27	12,8	15,8	4,5	6,0	14,8	
геология	47,3	6,4	18,3	4,3	5,4	11,8	3,2	3,2	3,7	
математика	36,7	16,7	26,7		6,7	3,3		10,0	7,4	
математика и компьютерные науки	21,9	14,6	41,5		2,4	9,7	4,9	4,9	5,5	
прикладная математика и информатика	13,4	3,0	56,7		13,4	7,5	1,5	4,5	3,7	
механика и математическое моделирование	29,1	12,7	40,0	1,8	5,5	3,6	3,6	3,6	1,8	
химия	52,1	15,6	20,8		1,0	4,2	1,0	5,2	4,6	
биология	46,9	18,3	17,4	0,9	6,1	5,2	0,9	4,4	4,6	
информатика и вычислительная техника	7,7	8,8	56,0		17,6	6,6	1,1	2,2	3,7	
физика	42,0	15,6	20,6		8,0	6,5	3,0	4,2	7,4	
экономика	9,1	7,6	48,5	6,1	9,1	16,7	1,5	1,5	4,6	
менеджмент			66,7		16,7	16,7				
социология	6,7	6,7	53,3		6,7	13,3	6,7	6,7	0,9	
Бизнес-информатика			56,2		25,0	18,7			0,9	
Все выпускники	34,2	16,9	40,3	5,2	13,9	14,6	3,9	9,0	9,5	

Дополнительные варианты ответов выпускников на вопрос «Работаете ли вы в настоящее время?»: буду работать со следующего уч. года, в научном институте не на ставке, занимаюсь наукой, затрудняюсь ответить, не работаю, но оффер есть; жду выхода на работу, подработка, подработка в свободное от учебы время, работал ранее, работаю в институте ИНГГ, думаю о второй работе, думаю о смене работы (но еще не решил), работаю (но не планирую всю жизнь работать в данной сфере), работаю не по специальности (планирую продолжить), работаю (планирую уволиться в связи с переездом), работаю (но пока не уверена, что место работы окончательное), работаю (но рассматриваю альтернативы), работаю (но еще думаю над продолжением работы на этом же месте), ищу вторую работу, собираюсь работать в суде, совмещаю 2 работы, стажировка в издательстве, фриланс – так ответили 23 бакалавра; готовлюсь к тому, чтобы приступить к новой работе в сентябре, не работаю (жду выпуска, потому что работодатель уже ждет), не работаю (т.к. учебная практика закончилась), планирую получить новую специализацию, повышение по службе (работе), работа в НИИ СО РАН по специальности (но вероятнее всего через некоторое время сменю место работы), работаю (+планирую работать по совместительству), ранее работала бухгалтером-менеджером – 8 магистрантов; работа не по специальности, есть желание работать по специальности, но сменить работу не в планах – ответил 1 аспирант.

В дополнительных вариантах ответов на вопрос «Где Вы планируете работать после получения диплома или уже работаете?» выпускники внесли уточнение о своих будущих сферах/направлениях работы:

- IT & digital-искусство, сфера искусства;
- IT-сфера, ФинТех, специалист в Data Science и машинном обучении;
- аналитик данных (углубленное изучение), аналитика, банковская сфера;
- адвокатский кабинет, нотариальная контора;
- антрополог в КР;
- видеоигровая индустрия;

- военная служба;
- все варианты кроме государственной службы;
- журналистика, представитель СМИ;
- медицинская организация, медицинский центр, врач;
- «на удаленке», фотография, фриланс-дизайн, тренер, музыкант;
- переводчик в творческой и художественной сферах;
- помощник депутата;
- работа с детьми дошкольного возраста, совмещение нескольких занятий;
- рассматриваю все варианты;
- совмещенная технологическая аспирантура (с работой на предприятии);
- хочу продолжить работу в лаборатории (научная деятельность);
- частная компания с научными задачами.

В занятости студентов выпускных курсов проявляется специфика образовательной модели НГУ: почти половина (48,8%) из тех, кто на момент получения диплома работает и не планирует менять место работы, заняты в научной сфере (Таблица 34).

Таблица 34. Распределение ответов выпускников на вопрос «Где Вы планируете работать после получения диплома или уже работаете?» при разном статусе занятости (в % по столбцам, множественный выбор)

Сферы занятости	Виды занятости		
	работают и планируют продолжать работать на этом же месте	работают, но планируют сменить работу после получения диплома	не работают, но ищут работу
научная деятельность	48,8	19,9	19,2
преподавательская деятельность	22,5	14,4	12,4
в качестве сотрудника на предприятии, в фирме, в организации	36,1	48,0	50,8
в органах власти, государственная служба	3,3	5,5	6,4
работа по трудовым соглашениям, договорам, фриланс	11,9	16,8	16,4
собственный бизнес, индивидуальная трудовая деятельность	12,3	18,7	16,8
другое	4,5	2,7	3,2
еще не решил	1,6	14,1	15,2

Этот показатель вырос в сравнении с 2018 г. на 6,8%. В анкете не спрашивали о режиме текущей занятости; можно лишь предполагать, что для многих эта занятость частичная, по гибкому графику, на «младших» должностных позициях. Тем не менее данные подтверждают, что большинство выпускников, ориентированных на карьеру в науке, включены в научную деятельность со студенчества.

Большинству студентов выпускных курсов НГУ важно, чтобы их работа соответствовала полученному образованию (Рисунок 47).

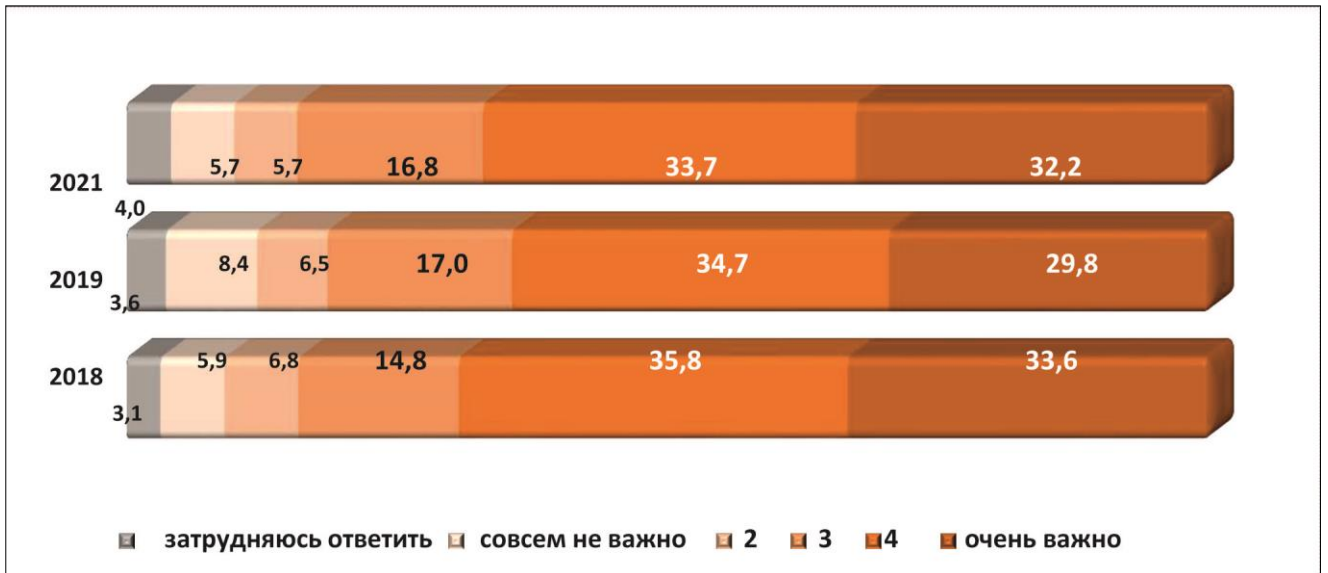


Рис. 47. Распределения ответов выпускников на вопрос «В какой степени для Вас важно, чтобы Ваша работа соответствовала полученному в университете образованию?» (в %)

Дифференциация мнений выпускников разных направлений об этом представлена в Таблице 35.

Таблица 35. Распределение ответов выпускников разных направлений обучения на вопрос «В какой степени для Вас важно, чтобы Ваша работа соответствовала полученному в университете образованию?» (в % по строкам)

Направления	Насколько важно работать в соответствии с полученным образованием						
	1. совсем не важно	2	3	4	5. очень важно	<i>Затрудни- лись ответить</i>	Итого
история	8,5	11,4	20,0	14,3	40,0	5,7	100,0
востоковедение и африканистика	9,1	7,3	10,9	30,9	38,1	3,6	100,0
филология	3,6	7,1	25,0	32,1	25,0	7,1	100,0
фундаментальная и прикладная лингвистика	5,2	31,6	15,8	31,6	10,5	5,2	100,0
лингвистика (иностранные языки)	2,4	6,1	23,2	34,1	31,7	2,4	100,0
журналистика	8,3	13,9	16,7	41,7	16,7	2,8	100,0
лечебное дело		6,25	12,5	37,5	43,7		100,0
психология	5,0	5,0	5,0	35,0	50,0		100,0
философия	26,1	17,4	13,0	21,7	8,7	13,0	100,0
юриспруденция (ИФП)	5,7	4,7	6,7	21,9	57,1	3,8	100,0
геология	2,9	5,8	17,4	34,8	36,2	2,9	100,0
математика	10,7		10,7	42,8	35,7		100,0
математика и компьютерные науки	14,7	5,9	8,8	47,0	17,6	5,9	100,0
прикладная математика и информатика	5,3	10,5	17,5	36,8	29,8		100,0
механика и математическое моделирование	8,5	2,8	17,1	57,1	5,7	8,5	100,0
химия	2,6	5,2	19,5	32,5	36,4	3,9	100,0
биология	3,7		16,2	33,7	42,5	3,7	100,0
информатика и вычислительная техника	1,3	2,6	15,4	38,5	39,7	2,6	100,0
физика	6,4	4,3	22,4	33,1	26,2	7,5	100,0
экономика	3,9	3,9	17,6	39,2	35,3		100,0
социология	7,7		46,1	38,5	7,7		100,0
бизнес-информатика	12,5	6,2	31,2	43,7		6,2	100,0
Все выпускники	5,8	5,8	17,1	34,3	32,8	4,1	100,0

И среди тех, кто не планирует менять имеющуюся работу, доля работающих по специальности максимальна (61,8%), еще у четверти из них (28,2%) работа по специальности, близкой полученному образованию (Рисунок 48).

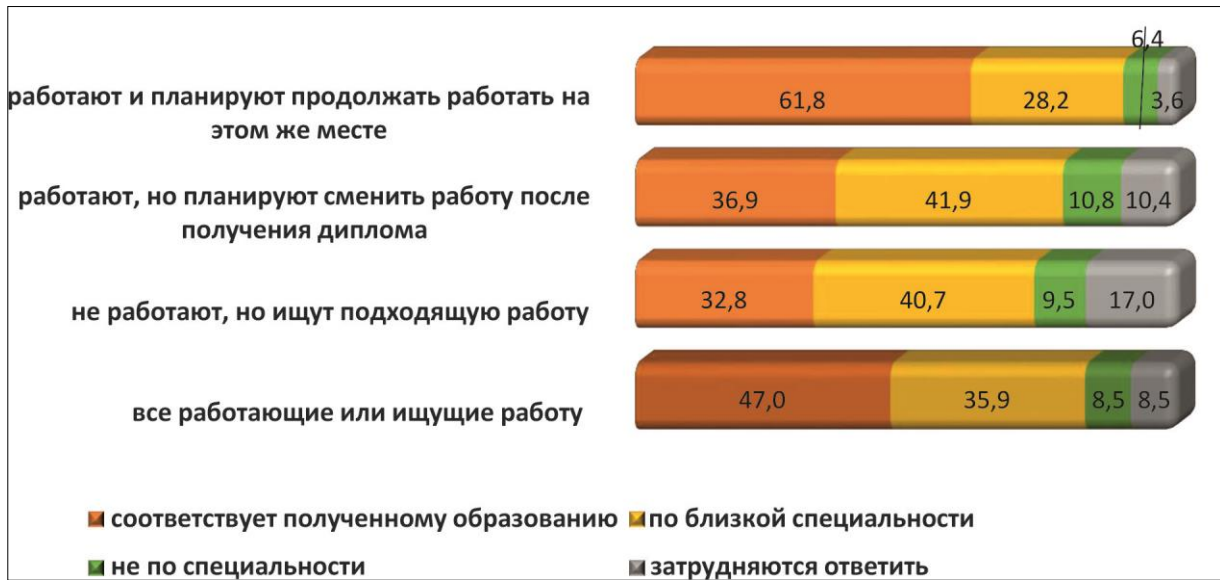


Рис. 3.4. Распределения ответов выпускников на вопрос о том, в какой мере имеющаяся или планируемая работа соответствует образованию, полученному в НГУ (в %)

Частичная неопределенность образовательных и профессиональных планов выпускников отражается и в неопределенности с будущим местом жительства для 20,1% из выборки. 36,2% намерены жить в Академгородке, 29,3% – в Новосибирске (Рисунок 49).

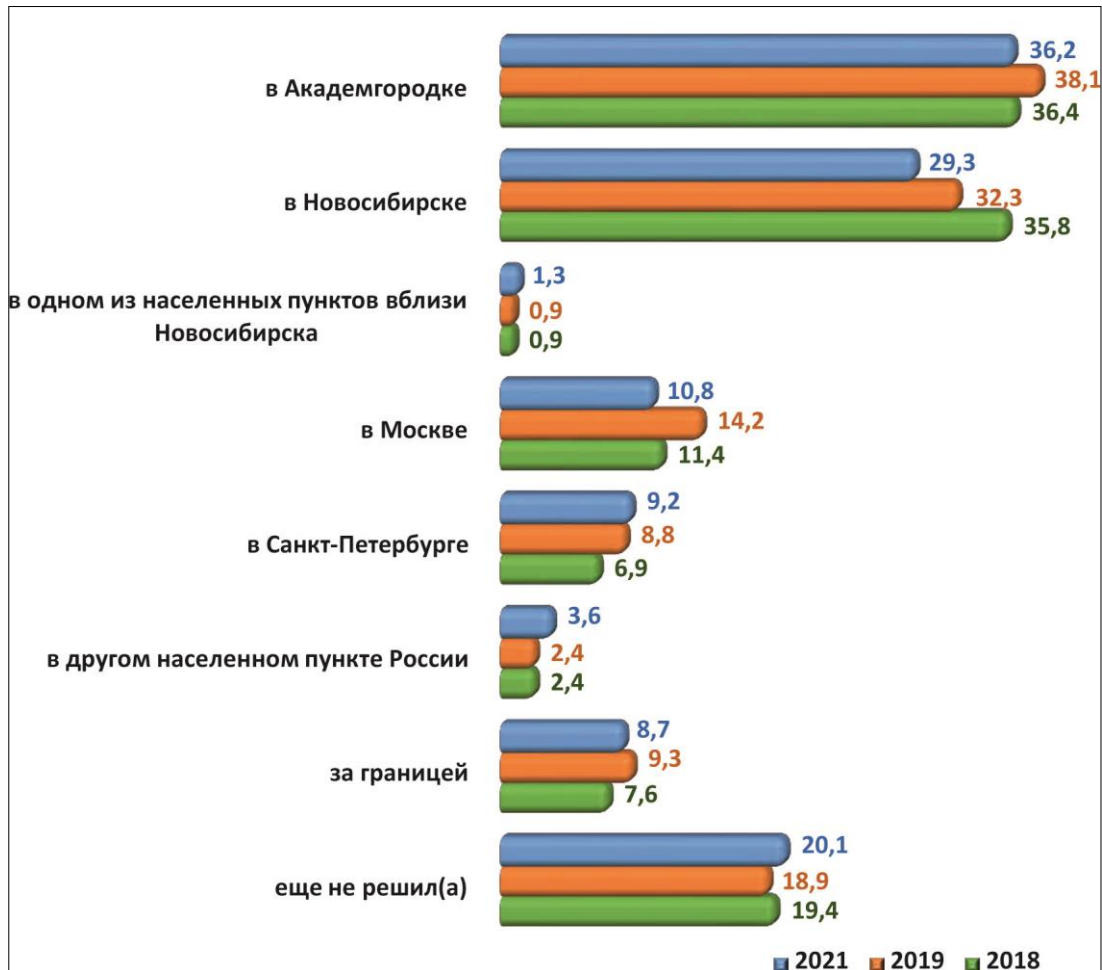


Рис. 49. Распределения ответов выпускников о предполагаемом месте жительства после получения диплома (в %, множественный выбор)

Столица привлекает почти 11% выпускников, Санкт-Петербург – 9,2% (этот показатель с каждым годом растет). Планируют жить за границей 8,7% выпускников 2021 года. Для большинства из них это связано с намерением продолжить образование (Таблица 36).

Таблица 36. Распределение ответов выпускников на вопрос «Где Вы собираетесь жить после получения диплома (в каком городе, населенном пункте)?» в зависимости от намерений продолжить образование после получения диплома (в % по столбцам, множественный выбор)

Место жительства после получения диплома	Намерение продолжить обучение в магистратуре или аспирантуре						
	не планирую	да, в магистратуре НГУ	да, в магистратуре в другом университете	да, в аспирантуре НГУ	да, в аспирантуре одного из институтов ННЦ	да, в аспирантуре в других организациях	еще не решил
в Академгородке	23,2	52,6	7,6	74,1	79,7	14,3	23,5
в Новосибирске	41,2	35,2	13,7	22,3	17,6	4,8	30,1
в одном из населенных пунктов вблизи Новосибирска	2,0	1,4	0,8		1,3		1,5
в Москве	12,7	7,6	29,8	8,2	1,3	19,0	7,3
в Санкт-Петербурге	7,8	7,0	34,3	2,3		19,0	9,6
в другом населенном пункте России	6,8	2,0	7,6	1,2	1,3	4,8	8,3
за границей	7,2	8,4	27,5	3,5		76,2	4,4
еще не решил	1	22,7	19,8	15,3	10,8	4,8	34,5