

**УНИВЕРСИТЕТЫ
НА ПЕРЕПУТЬЕ:**

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ
В РОССИИ

НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
«ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ»

Институт образования

РОССИЙСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ДОСТИЖЕНИЯ, ВЫЗОВЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

СЕРИЯ КОЛЛЕКТИВНЫХ МОНОГРАФИЙ

Основана в 2018 г.

Научные редакторы серии

Я.И. Кузьминов, И.Д. Фрумин



Издательский дом Высшей школы экономики
Москва, 2019

НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
«ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ»

Институт образования

УНИВЕРСИТЕТЫ НА ПЕРЕПУТЬЕ:

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ

Под редакцией

Д.П. Платоновой, Я.И. Кузьминова, И.Д. Фрумина



Издательский дом Высшей школы экономики
Москва, 2019

УДК 378.4

ББК 74.48

У59

Научные редакторы серии

Кузьминов Ярослав Иванович, ректор Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»;

Фрумин Исак Давидович, научный руководитель Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»

Авторский коллектив

Платонова Д.П. (рук. авт. кол.; разд. 2.1, 2.2, 3.2, заключение); *Абалмасова Е.С.* (разд. 2.1, 2.2, 2.3, 3.3); *Бекова С.К.* (разд. 4.2); *Габдрахманов Н.К.* (разд. 2.1); *Егоров А.А.* (разд. 3.2, 4.3); *Карлов И.А.* (разд. 4.5); *Клягин А.В.* (разд. 2.3, 3.1, заключение); *Княгинина Н.В.* (разд. 3.1); *Козлов Д.В.* (гл. 1, разд. 2.1, 3.1, 4.2, 4.3); *Корешникова Ю.Н.* (разд. 3.1); *Лешуков О.В.* (разд. 3.1, 4.3); *Лисюткин М.А.* (разд. 4.2); *Малиновский С.С.* (разд. 3.1, 4.1); *Малошонок Н.Г.* (разд. 4.2); *Нефёдова А.И.* (разд. 4.2); *Одоевская Е.В.* (разд. 3.1, 3.2); *Семёнова Т.В.* (разд. 4.4); *Серова А.В.* (разд. 3.1); *Смоленцева А.Ю.* (разд. 4.1); *Сорокин П.С.* (разд. 4.4); *Терентьев Е.А.* (разд. 4.2); *Шибанова Е.Ю.* (разд. 3.3, 4.2); *Янкевич С.В.* (разд. 3.1)

Под редакцией *Платоновой Д.П.*, *Кузьминова Я.И.* и *Фрумина И.Д.*

Рецензенты

Климов А.А., ректор Российского университета транспорта

Соболев А.Б., помощник министра науки и высшего образования Российской Федерации

Клюев А.К., главный редактор журнала «Университетское управление: практика и анализ», директор Института государственного управления и предпринимательства Уральского федерального университета им. первого Президента России Б.Н. Ельцина

Опубликовано Издательским домом Высшей школы экономики
<<http://id.hse.ru>>

doi:10.17323/978-5-7598-2139-7

ISBN 978-5-7598-2139-7 (в обл.)
ISBN 978-5-7598-2043-7 (e-book)

© Национальный
исследовательский университет
«Высшая школа экономики»,
Институт образования, 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие редакторов серии	8
Предисловие редакторов книги	12
Введение	16
Глава 1. Три этапа трансформации системы высшего образования в Российской Федерации	
1.1. «Советская колея» в российской системе высшего образования	20
1.2. Первый этап: 1990–2000 годы	23
1.3. Второй этап: 2000–2011 годы	24
1.4. Третий этап: 2012 год — настоящее время.....	31
Глава 2. Спрос и предложение в высшем образовании	
2.1. Спрос на высшее образование: студенты	39
2.1.1. Сколько студентов учится в вузах: динамика и прогноз.....	39
2.1.2. Кто поступает в вузы: предыдущее образование студентов.....	50
2.1.3. Локализация спроса: межрегиональная мобильность студентов.....	55
2.1.4. Готовность платить за высшее образование.....	61
2.2. Предложение высшего образования	65
2.2.1. Масштаб и динамика системы	65
2.2.2. Стратификация системы	70
2.3. Пересечение спроса и предложения: прием в вузы	82
2.3.1. Формы, уровни и направления обучения	82

Оглавление

2.3.2. Качество приема	89
2.3.3. Стоимость обучения	96

Глава 3. Производственная функция вузов: условия, ресурсы и результаты

3.1. Институциональные условия работы вузов	102
3.1.1. Сеть вузов в условиях федерализма: роль регионального уровня управления.....	102
3.1.2. Отраслевое управление в системе высшего образования	108
3.1.3. Управление содержанием высшего образования	116
3.1.4. Оценка качества высшего образования	129
3.1.5. Принципы финансирования высшего образования	145
3.2. Ресурсы вузов: деньги, люди и инфраструктура.....	156
3.2.1. Финансовые ресурсы	156
3.2.2. Человеческие ресурсы	164
3.2.3. Инфраструктура	177
3.3. Результаты деятельности вузов: выпускники и исследования.....	181
3.3.1. Трудоустройство выпускников и премия за высшее образование	181
3.3.2. Исследования и инновации	190

Глава 4. Вызовы развития

4.1. Вызов 1. Обеспечение социальной мобильности и равенства возможностей	198
4.1.1. Неравенство доступа в высшем образовании в России	198
4.1.2. Мировая практика государственной политики в сфере снижения неравенства в третичном образовании	212

4.2. Вызов 2. Международная конкурентоспособность высшего образования.....	218
4.2.1. Глобальные исследовательские университеты как драйвер развития высшего образования и науки	218
4.2.2. Создание международных лабораторий и ведущих исследовательских центров	224
4.2.3. Трансформация российской системы подготовки научно-педагогических кадров	227
4.2.4. Экспорт российского высшего образования.....	235
4.3. Вызов 3. Роль университетов в развитии регионов, городов и отраслей	245
4.3.1. Усиление роли университетов в социально-экономическом и технологическом развитии регионов.....	245
4.3.2. Стимулирование кооперации университетов и предприятий для технологического развития регионов и отраслей экономики	250
4.4. Вызов 4. «Распаковка» высшего образования: к системе конструирования индивидуальных образовательных траекторий	255
4.4.1. Реализация человеческого потенциала в системе высшего образования	255
4.4.2. Структурная трансформация системы высшего образования для ответа на вызовы времени	259
4.4.3. Развитие новых форматов: рынок онлайн-образования	262
4.5. Вызов 5. Цифровая трансформация высшего образования	273
4.5.1. Цифровая трансформация российских университетов	273
4.5.2. Опыт университетов по разработке стратегий цифровой трансформации.....	279
Заключение	287
Литература.....	301

ПРЕДИСЛОВИЕ РЕДАКТОРОВ СЕРИИ

Мы рады представить читателям необычную серию книг, в которую вошли и аналитические материалы по всем уровням образования, и размышления о возможных стратегиях развития образования. Над материалами для этих монографий в течение почти двух лет работали специалисты Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (ВШЭ) и эксперты Центра стратегических разработок (ЦСР).

Когда в 2016 году по поручению Президента России ЦСР начал разработку предложений по ускорению роста благосостояния граждан России, стало понятно, что ключевой ставкой в возможной стратегии ускорения экономики может быть только человеческий капитал. Отсюда определилась важнейшая роль сферы, в которой этот капитал формируется, — сферы образования. Здесь возник и главный вопрос, который стал серьезным интеллектуальным вызовом для исследователей образования: «Как менять образование, чтобы оно становилось не просто одной из областей социальных обязательств государства, а двигателем социального и экономического развития страны?». Для России с ее одной из лучших в мире образовательных систем этот вопрос является особенно актуальным.

Такой запрос к образованию требует не только теоретической рамки, но и внимательного изучения самой сферы образования, ее достижений и проблем. Ни одна стратегия не может строиться без видения будущего, без видения места образования в целостности общественного развития. Но она не может строиться и без данных, без доказательного взгляда на образование. Поэтому рабочая группа ЦСР и НИУ ВШЭ не только обсуждала

принципиальные подходы и мировой опыт, но и организовала ряд эмпирических исследований системы образования, провела сотни обсуждений и интервью с практиками и экспертами. В результате в предлагаемой серии одна книга посвящена новому взгляду на человеческий капитал и новой роли образования — там же обсуждаются и принципиальные механизмы развития образования. Семь других книг носят характер аналитических докладов и подробно представляют разные уровни или сегменты сферы образования — дошкольное, школьное, среднее профессиональное, высшее, а также дополнительное образование детей и непрерывное образование. Специальный аналитический доклад посвящен процессу цифрового обновления образования, поскольку он, по нашему мнению, играет ключевую роль в предстоящей цивилизационной трансформации.

Каждая из книг серии имеет, на наш взгляд, самостоятельную ценность, будет интересна и полезна не только специалистам сферы образования, но и всем тем, кто к ней неравнодушен, — тем, кто не довольствуется личным опытом, связанным с образованием, а хотел бы глубже изучить вопрос, познакомиться с эмпирическими данными и теоретическими аргументами. Эти данные и аргументы являются как результатом работы исследователей с открытыми источниками, так и результатом собственных эмпирических исследований, таких как «Мониторинг экономики образования», «Лонгитюдное исследование образовательных и трудовых траекторий» и ряд других социологических, экономических, педагогических и психологических исследований.

При этом приходится признать, что данные, представленные и проанализированные в книгах этой серии, обладают рядом недочетов, которые, конечно, надо устранить в будущей работе. Во-первых, по большинству показателей мы используем средние данные и нормативные характеристики по стране, хотя региональное разнообразие требует тщательной типоло-

гии регионов (и более мелких территорий) и анализа данных и организационно-экономических механизмов и особенностей в разрезе этой типологии. В ряде случаев это удалось сделать, но далеко не везде. Причина простая — отсутствие необходимых данных в региональном разрезе в открытом доступе. Второй недочет — недостаточность данных о качестве образования. Ситуация здесь еще более острая: на всех уровнях, кроме школьного, этих данных просто нет — отсутствуют объективные механизмы оценки качества. Данные же объективной оценки школьного образования закрыты для анализа нужной глубины.

Важная особенность этих книг — их погруженность в глобальный контекст. Это связано с задачей обеспечения глобальной конкурентоспособности российского образования. Читатель сможет найти не только сравнительную статистику, но и анализ мировой практики развития образования на соответствующем уровне.

Все это делает представляемую серию книг уникальной по использованным данным и масштабу анализа. Надеемся, она станет важным шагом в построении доказательной образовательной политики в России.

Мы искренне благодарны руководителю разработки предложений по Стратегии развития Российской Федерации до 2024 года А.Л. Кудрину, помощнику Президента Российской Федерации А.А. Фурсенко, нашим партнерам в федеральных и региональных органах исполнительной власти, многочисленным экспертам за поддержку этой работы, дискуссии и комментарии.

Данная монография посвящена уровню образования, который во многом определяет интеллектуальный потенциал страны, — высшему образованию. Пожалуй, именно в этой сфере произошли наиболее масштабные изменения в постсоветский период. Колоссальный рост охвата был обеспечен рыночной трансформацией этого сектора, которая сопровождалась радикальной структурной перестройкой сети организаций и са-

мих образовательных программ. Книга призвана ответить на вопрос о том, как изменились основные показатели системы, как она может меняться, чтобы высшее образование стало двигателем социально-экономического развития страны.

*Я. Кузьминов,
И. Фрумин*

ПРЕДИСЛОВИЕ РЕДАКТОРОВ КНИГИ

Для того чтобы ответить на вопрос, как менять образование, чтобы оно становилось не просто одной из областей социальных обязательств государства, а двигателем социального и экономического развития страны, нужно в первую очередь знать то, как устроен сектор образования — существующие нормы и закономерности, которые отражают действия главных агентов образовательного процесса (население, государство, индустрия, образовательные организации). Большая часть дискуссии о том, как нужно менять систему высшего образования, исходит из общих представлений о ее функционировании. Однако детали имеют значение. В представленном докладе мы собрали те из них, которые, по нашему мнению, имеют значение для прогнозирования и проектирования трансформаций.

Цель книги в том, чтобы читатели увидели систему высшего образования во всей сложности естественных процессов ее развития, которые связаны и с внутренней логикой системы, и с новыми внешними влияниями.

Для достижения этой цели авторы пытаются представить полноценную карту системы высшего образования в России. Полноценная карта не значит всеобъемлющая. Мы выделили ключевые направления, которые необходимы для понимания функционирования системы высшего образования в стране, и представили аналитику, опираясь на доступные данные и международные сравнения. Другим основанием выделения ключевых аспектов системы является фиксация ключевых вызовов и представление анализа того, что уже было сделано в системе высшего образования для ответа на них. Мы решили не тратить время читателей на доказательство того, что обозначенные нами

вызовы важны и что работа с ними изменит будущее в лучшую сторону, — наша позиция основывается на работе группы разработчиков стратегии развития человеческого капитала, ясное изложение которой опубликовано в докладе ЦСР и НИУ ВШЭ «Двенадцать решений для нового образования» [2018] и в книге «Как сделать образование двигателем социально-экономического развития» [Кузьминов и др. 2019]. Здесь мы представляем то, что сейчас происходит в системе по ключевым направлениям: анализируем проблемы и успешные (и не очень) изменения, которые произошли в последние годы, — произошли не только благодаря государственной политике, но и под влиянием «невидимой руки рынка». Эти изменения складываются в основные тренды, которые, в свою очередь, формируют внутренние вызовы развития системы.

Мы надеемся, что данный материал будет полезен как экспертам, аналитикам и исследователям, так и управленцам высшего образования, и внесет позитивный вклад в аргументированную дискуссию о проблемах и путях развития системы высшего образования. Как аналитики и исследователи высшего образования мы не можем не отметить тот факт, что имеем очень ограниченные знания о результатах и эффектах реформ и трансформаций в системе высшего образования. А ключевым инструментом для проведения эффективной политики является оценка изменений, которая позволила бы вести обоснованную дискуссию. Мы надеемся, что в будущих аналогичных книгах мы все меньше будем приводить логических суждений и обсуждать мировой опыт, а сможем больше фокусироваться на результатах лонгитюдных исследований, экспериментов и результатах пилотирования реформ в разных регионах страны.

Откровенно говоря, начиная эту работу, мы даже не ожидали, что так мало знаем о закономерностях развития системы высшего образования. Мы не боимся в этом признаться, по-

скольку полагаем, что наука о развитии высшего образования не только у нас, но и во всем мире находится в процессе становления. Лишь за несколько последних десятилетий в этой области появились основательные теории, масштабные эмпирические исследования и даже эксперименты. Но они в основном ориентированы на масштаб отдельной организации. Взгляд же на систему образования пока не имеет достаточной научной основы. Поэтому, анализируя происходящие процессы, мы нередко обнаруживали больше вопросов, чем ответов. Эти вопросы выделены в конце каждого раздела книги. Мы надеемся, что читатели выберут хотя бы несколько из них как тему для размышления и исследования. Наш университет будет рад сотрудничеству с такими читателями.

Материалы этой книги широко обсуждались на российских конференциях и форумах, среди которых панельные дискуссии на Международной конференции исследователей высшего образования НИУ ВШЭ 2017–2018, Апрельской конференции НИУ ВШЭ 2017–2019, международных конференциях — таких как International Conference on Higher Education Reform (Балтимор, США), Comparative and International Education Society Conference, а также на специальных мероприятиях ЦСР и НИУ ВШЭ.

Авторский коллектив выражает глубокую признательность М. Карноу за точную постановку вопросов к процессам, происходящим в системе образования, а также коллегам, давшим ценные комментарии к разным вариантам материала: В.А. Болотову, академику РАО; К.В. Зиньковскому, директору Лаборатории финансово-экономических решений в образовании НИУ ВШЭ; И.Г. Карелиной, старшему директору по стратегическому развитию НИУ ВШЭ; А.М. Сидоркину, декану факультета образования Калифорнийского университета в Сакраменто; П.С. Сорокину, старшему научному сотруднику Института образования НИУ ВШЭ, а также командам Лаборатории «Развитие университетов»

Предисловие редакторов книги

и Центра социологии высшего образования Института образования НИУ ВШЭ. Мы с печалью и благодарностью вспоминаем Дмитрия Семенова, который начинал работу над этой книгой, но не может видеть ее сегодня вместе с нами.

*Д. Платонова,
Я. Кузьминов,
И. Фрумин*

ВВЕДЕНИЕ

Во всем мире университеты находятся в сложной позиции в системе социальных институтов. С увеличением масштаба системы высшего образования, которое происходит во всех странах [Cantwell et al. 2018], ожидания от университетов растут со стороны всех заинтересованных групп: населения, предприятий и государства [Amaral and Magalhaes 2002]. Университеты должны отвечать на спрос населения, предоставлять образование высокого качества, обеспечивать предприятия кадрами, работать с неравенством в обществе, создавать и распространять фундаментальное знание, производить инновации, работать на международном рынке, содействовать развитию городской и региональной среды и формировать местные сообщества. Список задач университетов и системы высшего образования в целом можно продолжать и уточнять очень долго.

Вместе с этим система высшего образования развивается не в изоляции. Она находится в непосредственной зависимости от школьной системы и от рынка труда. С одной стороны, образовательные результаты, полученные в университете, зависят от уровня знаний и навыков, которые получили студенты на предыдущем этапе образования (не считая культурного и социально-экономического капитала семьи). Кроме того, именно в школе происходит дифференциация дальнейших образовательно-профессиональных траекторий. С другой стороны, ожидаемое высокое качество жизни (включая более высокие доходы), которое является ключевой мотивацией для поступления в вуз для большинства населения, определяется состоянием и структурой рынка труда. Именно наличие спроса на продуктивную рабочую силу определяет результативность системы высшего образования.

Но несмотря на комплексность среды, в которой находятся университеты, система высшего образования сама по себе является мощным институтом, который, как доказал исторический опыт, способен превратить человеческий потенциал в человеческий капитал — ресурс и драйвер развития общества. В последней главе этой книги мы обозначили те направления трансформации высшего образования, которые, по нашему мнению, должны будут иметь наиболее значимые эффекты для общества. Однако прежде чем переходить к этим большим вызовам, мы предлагаем разобраться с основами и закономерностями функционирования системы высшего образования в России.

Первые три из четырех глав структурированы следующим образом. Первая глава представляет обзор ключевых трансформаций системы высшего образования в России с 1991 года. Эта глава фиксирует «историческую колею», по которой движутся университеты. Вторую и третью главу мы структурировали в экономических терминах спроса, предложения и производственной функции. Мы не претендуем на детальный экономический анализ. Мы используем данные термины как рамочные метафоры, которые, с нашей точки зрения, лучше всего помогают структурировать наше знание о функционировании системы высшего образования.

Во второй главе раздел 2.1 посвящен спросу в системе высшего образования — студентам. Количество студентов — это ключевая составляющая системы, определяющая ее структуру, диверсификацию задач и миссий вузов, траектории выпускников, связь с рынком труда и т.д. Мартин Трой в 1973 году [Trow 1973] написал книгу-манифест, которая стала классической для понимания трансформации высшего образования как общественного института при увеличении количества студентов. Трансформация от элитного института к массовому и универсальному высшему образованию уже произошла в большинстве стран мира. Высшее образование как система не только стало

выполнять задачи подготовки кадров определенной квалификации для национальной экономики, оно, наряду со школами, также становится социальным институтом, который удовлетворяет спрос населения на реализацию социальных ожиданий.

Россия не исключение. Высокий охват программами высшего образования стал нормой, которая может измениться только при серьезных социально-экономических и политических потрясениях. Важно учитывать и абсолютные объемы спроса. Флуктуации демографии определяют скорость внедрения новых технологий и проведение реформ: чем меньше система в абсолютных цифрах, тем проще проводить структурные изменения. Кроме того, в этом разделе мы представим ключевые образовательные траектории, которые приводят студентов в вузы; а также миграционные предпочтения молодежи, которые определяют региональные рынки для вузов.

Раздел 2.2 второй главы представляет описание структуры системы высшего образования — предложение вузов, которое доступно населению. Под влиянием рыночных факторов и целенаправленной государственной политики формируется новая структура сети высшего образования, где вертикальная стратификация становится главной осью формирования новых типов вузов, уходя от горизонтально сегментированной отраслевой советской системы.

Раздел 2.3 второй главы посвящен приему в вузы — точке пересечения спроса и предложения. Здесь ключевой частью является анализ качества приема в вузы (средние баллы единого государственного экзамена), который является отражением массовых решений абитуриентов и их семей, а также деятельности вузов.

Для третьей главы мы использовали метафору производственной функции, так как ядром анализа являются ресурсы и результаты деятельности вузов. Ключевыми ресурсами вузов, как и любой организации, являются финансовые и человеческие

ресурсы, а также инфраструктура. Ограниченное финансирование, закрытый академический рынок труда — это системные условия работы университетов, которые не могут быть изменены без дополнительной поддержки со стороны государства. Несмотря на то что университет — это многофункциональная организация, мы сфокусируем анализ на результатах деятельности вузов по двум главным миссиям: образованию и науке. Для оценки результатов образовательной деятельности мы опираемся на оценки трудоустройства и премии за высшее образование. Это далеко не идеальный показатель, поскольку он зависит от структуры и институтов рынка труда, однако он дает объективную оценку тому, каковы монетарные результаты системы высшего образования для населения. В сфере научной результативности мы будем опираться в основном на показатели публикационной активности. Кроме того, в начале этой главы мы представим общее описание институциональных условий работы вузов — правил игры, которые определяют управление, финансирование и подотчетность вузов.

Главными источниками информации для подготовки представленной в этой книге аналитики являются открытые данные Единой информационной системы Министерства образования и науки Российской Федерации, Мониторинг эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования Минобрнауки России и Мониторинг качества приема в российские вузы.

Глава 1

Три этапа трансформации системы высшего образования в Российской Федерации¹

1.1. «Советская колея» в российской системе высшего образования

В СССР в условиях плановой экономики вузы решали конкретные задачи «фабрики кадров». Модели вузов, хотя и имели локальные спецификации, но в основном были устойчивыми. Во всех советских республиках начиная с 1960-х [Froumin and Kouzminov 2018]. Кузьминов и др. [2013] выделяют три модели вузов:

— вузы, созданные по территориально-производственному принципу, основной задачей которых была подготовка кадров для региональной экономики. К этому типу вузов относились педагогические, медицинские, политехнические, а также входящие в отраслевые ведомства и министерства (например,

¹ Материал подготовлен на основе исследований [Кузьминов и др. 2013] и [Platonova and Semyonov 2018].

сельскохозяйственные). Вертикальная дифференциация внутри этой группы вузов складывалась по территориальному принципу. Столичные вузы выполняли функцию методического лидерства и кадровой поддержки других вузов;

— отраслевые вузы, которые фокусировались на подготовке кадров для определенной индустрии в национальных масштабах. Вузы были встроены в производственный процесс. В этой группе выделялись вузы трех подтипов: специализированные вузы — часть советских индустриальных кластеров (например, Казанский авиационный институт); центральные специализированные вузы (Московский институт стали и сплавов); сетевые индустриальные вузы (например, железнодорожные вузы);

— классические университеты, готовившие кадры для науки и других вузов. В первую очередь по фундаментальным дисциплинам, а также кадры для местных управленческих элит. В функционал классических университетов могла входить подготовка учителей.

На протяжении всей советской эпохи система высшего образования переживала разные периоды реформ, однако ключевые институциональные основы всегда сохранялись. Квазикорпоративные принципы удерживали жесткость структуры системы высшего образования [Кузьминов и др. 2013]. Плановое управление высшего образования основывалось на распределении мест для обучения студентов и их финансировании в соответствии с потребностями конкретных отраслей или даже конкретных заводов, что поддерживалось распределением выпускников на рабочие места с контролем над заработной платой. Политика определялась Центральным комитетом КПСС. Вузы были подведомственны 28 министерствам, хотя вся нормативно-правовая база определялась центральным органом управления (Министерство высшего и среднего специального образования; Государственный комитет СССР по народному образованию) ([Елютин 1980]; см. схему управления в [Froumin

and Kouzminov 2018, p. 54]). Исследования и научные разработки реализовывались в основном в структуре институтов Академии наук, и лишь за редким исключением в вузах реализовывалась исследовательская функция (например, МГУ, ЛГУ, МИФИ и НГУ). Все эти особенности в значительной степени определили пути трансформации высшего образования в РФ и на всей территории постсоветского пространства (см. [Смоленцева и др. 2018]). Среди ключевых «эффектов колеи» для современной российской системы высшего образования (и в целом послешкольного образования) можно выделить следующие [Кузьминов 2018]. Во-первых, среднее профессиональное образование сохраняется как четко обособленная (и предшествующая высшему образованию) ступень (в то время как в большей части развитых стран (исключение — некоторые постсоветские) высшее образование поглотило среднее профессиональное через прикладной (технический) бакалавриат). Большинство поступающих в колледжи потом получают и высшее образование. Во-вторых, в России (прежде всего, в государственном секторе) унаследована советская модель третичного образования, фокусирующая среднее профессиональное образование и высшее образование на получение конечных и достаточно узких профессиональных квалификаций.

Изменение политики в области высшего образования происходило вместе со сменой экономических и социальных условий в стране. Ландшафт системы высшего образования постоянно трансформируется — меняются старые типы вузов и возникают совершенно новые организации, отвечающие на новые внешние и внутренние вызовы [Там же]. При этом динамика и качество этих изменений в разные периоды сильно отличались (см. табл. 1.1). Мы выделяем три основных этапа развития системы высшего образования в современной России [Platonova and Semyonov 2018].

1.2. Первый этап: 1990–2000 годы

Для первого постсоветского десятилетия была характерна «политика невмешательства». После принятия в начале 1990-х годов основных федеральных законов об образовании возможности государственной политики в области высшего образования определялись общей экономической ситуацией в стране. Постсоветская российская экономика пережила существенные структурные преобразования. С 1990 по 2002 год ключевые отрасли экономики теряли до трети от совокупной численности работников: индустриальный сектор (около 36%), сельское хозяйство (20%), строительство (23%) и транспорт и связь (16%) [Гимпельсон и др. 2010]. Данные изменения на рынке труда стали фактором сокращения спроса на естественнонаучную подготовку кадров с высшим образованием и привели к снижению популярности инженерных вузов. При этом социальный и финансовый секторы значительно выросли: занятость в секторе торговли увеличилась на 85%, в финансовом секторе — на 103% и в государственном управлении — на 85%.

Новые экономические условия определили стремительную диверсификацию высшего образования в постсоветской России. С середины 1990-х годов новые социальные ориентиры и требования меняющейся экономики мотивировали население страны активно вкладывать ресурсы в свое образование, в том числе получать второе высшее образование. Исследователи определяют этот феномен как «прообразовательный сдвиг» [Магун, Энговатов 2005], что отчасти можно объяснить быстрым повышением уровня заработной платы в некоторых секторах после отмены централизованного контроля над ней.

Закон РФ от 10 июля 1992 года № 3266-1 «Об образовании» создал правовые предпосылки для увеличения предложения высшего образования, предоставив учебным заведениям право на самостоятельное осуществление финансово-хозяйственной

деятельности, тем самым государственные вузы получили право привлекать внебюджетное финансирование, в том числе за счет платных студентов. В секторе высшего образования была внедрена система, при которой в государственных вузах государство обеспечивает бюджетные студенческие места, а вузы могут «добирать» студентов на платные места. Большая часть внебюджетного контингента была ориентирована на популярные программы и направления, например на экономику, менеджмент, информационные технологии и право. Правительство предприняло несколько попыток сдерживания и регулирования роста предложения, включая ограничительные квоты на платные места в государственных вузах в 1996 году, но позже квота была отменена [Клячко и др. 2002].

Кроме того, указанный закон на законодательном уровне окончательно оформил возможность создавать негосударственные высшие учебные заведения, что обусловило развитие частного сектора в высшем образовании.

Данный период заложил основания для текущей массовой системы высшего образования. При этом подобный рост рынка образовательных услуг без должного контроля со стороны государства и общественных институтов привел к ряду негативных последствий, связанных со снижением качества высшего образования в ряде вузов и, как следствие, к снижению ценности диплома.

1.3. Второй этап: 2000–2011 годы

С начала 2000-х годов высшее образование вошло в число приоритетов государственной политики [Минобр 2002]. Можно выделить следующие направления активной государственной политики в этом направлении: *институциональные трансформации* — создание новых правил, стимулирующих эффективную деятельность университетов; *структурные трансформации* — изменение организационной структуры системы образования и

университетов (включая структуру образовательных программ); изменение содержания и методов реализации образовательной, исследовательской и инновационной деятельности. Этим трансформациям способствовал экономический рост.

Период *институциональных трансформаций* 2000-х годов в системе российского образования начался с принципиально новой для страны системы оценки качества общего образования, основанной на ЕГЭ, что неизбежно сказалось на системе высшего образования, так как ЕГЭ представляет собой стандартизированный экзамен по отдельным предметам, который в обязательном порядке сдают все выпускники школ, его же результаты становятся одновременно и условиями поступления в вуз. И сегодня перед ЕГЭ ставятся две главные задачи: во-первых, проверка и подтверждение освоения программы среднего общего образования, а во-вторых, отбор абитуриентов для поступления в университеты страны [Болотов 2018].

Первые эксперименты по введению ЕГЭ в отдельных регионах России начались в 2001 году, его участниками стали Республика Чувашия, Республика Марий Эл, Республика Саха (Якутия), Самарская и Ростовская области, в которых экзамен проводился по 8 учебным дисциплинам. В 2001 году всего 50 государственных вузов начали принимать абитуриентов по результатам ЕГЭ (при этом внутренние экзамены также сохранялись в вузах). В период с 2001 по 2008 год ежегодно увеличивалось число регионов — участников эксперимента и университетов, принимающих студентов по результатам ЕГЭ. В этот период регионы самостоятельно устанавливали конкретный перечень предметов, по которым проводился ЕГЭ. С 2009 года данный экзамен был введен как обязательный на территории всей страны. На данный момент ЕГЭ проводится по 14 общеобразовательным предметам. В 2017 году для получения аттестата о среднем общем образовании выпускники школ сдавали как обязательные предметы русский язык и математику базового или профильного

уровня. По другим учебным предметам выпускники сдают ЕГЭ на добровольной основе по своему выбору, ориентируясь на личные приоритеты для поступления в университеты страны. К сдаче ЕГЭ допускаются школьники выпускного класса, не имеющие академической задолженности, в том числе за итоговое сочинение (изложение), и в полном объеме выполнившие учебный план общеобразовательной школы. С момента первых экспериментов и по настоящее время ЕГЭ ежегодно претерпевает изменения, связанные как с содержанием экзаменов, так и с методами конструирования и шкалирования теста.

Одновременно с экспериментом по внедрению ЕГЭ в 2002 году был запущен пилотный проект по реформе финансирования вузов на основе государственных именных обязательств (ГИФО). Эксперимент проводился в шести вузах в трех регионах России. ГИФО — это обязательство государства, выдаваемое выпускнику средней школы, по финансированию его обучения в университете за счет государственного бюджета. ГИФО реализуется при условии сдачи выпускником школы ЕГЭ и поступления в университет. В эксперименте предполагалось внедрение пяти категорий ГИФО, в зависимости от успешности сдачи выпускником ЕГЭ. Каждая из категорий предполагала соответствующий размер финансирования. ГИФО стало развитием идеи нормативно-подушевого финансирования образования, заключающегося в формуле «деньги следуют за студентом». Несмотря на проработку инструмента финансирования, проект не был запущен как массовый.

Правительство также стимулировало другие институциональные реформы, такие как присоединение к Болонскому процессу и интеграция образования и науки. Болонский процесс является одной из ключевых и самых масштабных реформ в сфере европейского высшего образования, основная цель которой состоит в вовлечении национальных систем высшего образования в глобальную систему. Страны, присоединяющиеся к Бо-

лонскому процессу, берут на себя обязательства по внедрению ряда базовых принципов, способствующих гармонизации национальных систем высшего образования, в том числе переход на двухуровневую систему высшего образования и внедрение принципов открытости, обеспечения качества и мобильности преподавателей и студентов.

Хотя намерение Российской Федерации присоединиться к Болонскому процессу столкнулось с сильным противодействием университетского руководства и преподавателей, а также студентов и родителей, в 2003 году Россия подписала Болонскую декларацию. В 2005 году на встрече министров в Бергене Россия представила Национальный доклад, отражающий процесс внедрения двухуровневой структуры высшего образования (*undergraduate* — бакалавриат, *graduate* — магистратура), системы обеспечения качества, признания степеней и периодов обучения [Аржанова, Сулова 2007].

С 2009 года все образовательные программы (за некоторым исключением) должны были перейти на две ступени (бакалавриат и магистратура). Правительство Российской Федерации особо подчеркивает важность развития магистерских программ. В 2015 году 12% выпускников программ бакалавриата по всей стране продолжили свое обучение на программах магистратуры. В 2016 году около 40% от всех мест обучения в вузах, финансируемых государством, были выделены для реализации программ магистратуры. Несмотря на эти впечатляющие цифры, приходится признать, что бакалаврские программы во многом оказались урезанными программами подготовки специалистов, а программы магистратуры не нашли своего ясного предназначения.

Структурное направление реформ в этот период было связано с созданием нескольких групп университетов нового типа, которые должны были решать задачи развития науки и инноваций, социально-экономического развития отраслей и территорий. Одним из первых шагов в этом направлении было

принятое в 2001 году постановление Правительства Российской Федерации от 17 сентября 2001 года № 676 «Об университетских комплексах». Создание университетского комплекса предполагало объединение образовательных организаций различных уровней подготовки между собой, а также с другими учреждениями и некоммерческими организациями. Создание университетских комплексов было обусловлено задачами повышения эффективности и качества образовательного процесса и научных исследований. Однако сегодня почти не видны результаты этого проекта, что говорит о его недостаточной продуманности и формальной реализации.

Другой структурной инициативой стало специальное мероприятие федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 годы, которое предполагало развитие профессиональных образовательных учреждений, реализующих программы различных уровней образования. Такие образовательные учреждения должны были стать ответом системы образования на запрос большей гибкости. В рамках решения этой задачи часть учреждений среднего профессионального образования вошло в состав высших учебных заведений, которые стали реализовывать и развивать соответствующие программы. Эта трансформация была синхронизирована с другой важнейшей структурной реформой — передачей большей части организаций СПО на региональный уровень [Зиньковский, Деркачев 2016]. В результате сегодня около 10% студентов программ СПО обучается в вузах [Дудырев и др. 2019].

Осенью 2005 года на встрече Президента с Правительством Российской Федерации была поставлена задача по созданию вузов нового типа, которые должны были стать центрами регионального развития и притяжения талантливой молодежи, ключевыми агентами в развитии инновационной деятельности в регионе. Формирование федеральных университетов в 2006 году стало структурным ответом на эту задачу. Первыми

университетами в новом статусе в рамках пилотного проекта стали Сибирский федеральный и Южный федеральный университеты. Каждый из них был сформирован путем слияния четырех университетов. При этом каждый университет разработал собственную программу развития, рассчитанную на 10 лет, и получил целевое финансирование из федерального бюджета в размере 5 млрд рублей. Этот проект стал первым в России опытом целевого финансирования программы развития университета.

В 2009 году было принято решение о расширении проекта, на тех же условиях (объединение/слияние, программа развития и целевое финансирование) были созданы еще пять федеральных университетов: Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова (далее — САФУ), Казанский (Приволжский) федеральный университет (далее — К(П)ФУ), Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина (далее — УрФУ), Дальневосточный федеральный университет (далее — ДВФУ), Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова (далее — СВФУ).

Позже в 2010 году было принято решение о формировании Балтийского федерального университета в Калининграде (в данном случае университет был создан на базе государственного университета без присоединения других вузов). В 2012 году в Ставропольском крае был сформирован Северо-Кавказский федеральный университет. В 2014 году в Симферополе путем объединения 8 академий и институтов, 5 колледжей, 11 филиалов и 7 научных организаций был создан Крымский федеральный университет. Таким образом, в России была сформирована группа из 10 федеральных университетов.

Несмотря на то что федеральные вузы показывают позитивную динамику развития, в данный момент продолжается дискуссия об эффективности модели федеральных университетов и способах повышения их результативности [Воров 2015]. Можно утверждать, что во всех случаях эти вузы не стали драйверами

развития макрорегионов (федеральных округов) и в лучшем случае оказывают влияние на один-два региона. Большая их часть не стала и реальными конкурентами ведущих столичных вузов. Сама эта группа чрезвычайно неоднородна и объединена не содержательными особенностями деятельности, а, скорее, статусом.

Следующим шагом развития сети вузов стал проект национальных исследовательских университетов. Указом Президента России Дмитрия Медведева от 7 октября 2008 года были утверждены программы развития двух национальных исследовательских университетов в качестве пилотных (МИФИ и МИСиС). Через год после подписания этого указа по инициативе Правительства РФ были проведены первый, а затем и второй конкурсы программ развития вузов как национальных исследовательских университетов. В данный момент в России работают 29 национальных исследовательских университетов.

Федеральные и национальные исследовательские университеты в соответствии с действующим Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» имеют специальный статус, а также право реализовывать образовательные программы высшего образования на основе образовательных стандартов, устанавливаемых ими самостоятельно.

В 2009 году вышел Федеральный закон «О Московском государственном университете им. М.В. Ломоносова и Санкт-Петербургском государственном университете», который закрепил специальный статус указанных университетов. Программы развития указанных университетов одобрены Правительством РФ и имеют целевое финансирование.

Таким образом, существенная активность государства в сфере была сконцентрирована в направлении структурных и институциональных трансформаций. Существенно меньше внимания было уделено изменениям в содержании и методах обучения в вузах. Конечно, важным было изменение федеральных образовательных стандартов. Оно дало университетам невероятную до

1.4. Третий этап: 2012 год – настоящее время

тех пор степень свободы в выборе содержания и методов обучения. Но этой новой свободой всерьез воспользовались лишь несколько университетов, добивавшихся международной конкурентоспособности не только в исследованиях, но и в образовании. В остальных случаях эта свобода использовалась, скорее, как возможность сохранить прежними и содержание, и форматы реализации образовательных программ. Единственной попыткой на государственном уровне стимулировать модернизацию образовательных программ стал конкурс инновационных образовательных программ вузов (2006) (проведенный при финансовой и содержательной поддержке Всемирного банка), по итогам которого в 2006–2008 годах государством была оказана поддержка реализации инновационных образовательных программ. Общий объем федерального финансирования проекта составил около 40 млрд рублей.

1.4. Третий этап: 2012 год – настоящее время

С 2012 года государство усилило свои позиции в области регулирования высшего образования, активно меняя и структуру системы, и основные правила игры, включая механизмы финансирования. Реформы начались с широкой реализации мониторинга эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования (ежегодно с 2012 года), результаты которого привели к многочисленным слияниям и реорганизациям вузов. Разработанный инструмент позволил проводить объективную оценку деятельности вузов с точки зрения реализуемой ими образовательной, научно-исследовательской и финансово-экономической деятельности, а также оценку состояния их инфраструктуры. Конечно, этот мониторинг является, скорее, мониторингом основных показателей деятельности (причем в основном не с точки зрения результатов, а с точки зрения успешности в привлечении ресурсов — общие доходы, доходы от науки, талантливые студенты, иностранные студен-

ты), а не эффективности с точки зрения соотношения ресурсов и результатов (за рубежом такие мониторинги называют чаще мониторингами результативности (performance)). Но он позволил впервые в постсоветской России сделать прозрачными характеристики деятельности вузов, позволяющие сравнивать их друг с другом и с некоторыми базовыми характеристиками. Первостепенной целью проведения Мониторинга эффективности вузов в 2012 году стало выделение группы университетов с «признаками неэффективности» [Карелина и др. 2015]. С 2014 года в Мониторинг эффективности были включены негосударственные вузы: сначала в порядке апробации, затем в обязательном порядке.

До 2015 года результаты мониторинга являлись ключевым аргументом в пользу сокращения и оптимизации сети вузов, соответствующие рекомендации со стороны Минобрнауки России формировались на основе решения Межведомственной комиссии по проведению мониторинга деятельности государственных образовательных учреждений. Процедура включала несколько этапов, в том числе обсуждение отдельных кейсов с участием учредителей вузов, представителей руководства регионов, общественных организаций, региональных советов ректоров.

В отношении ряда вузов с признаками неэффективности были приняты решения о необходимости реорганизации путем присоединения к другим вузам [Романенко, Лисюткин 2017]. Стоит отметить, что процедуры объединения по результатам Мониторинга эффективности вызывали и вызывают наибольшее сопротивление у студентов и сотрудников университетов [Romanenko and Froumin 2019]. При этом, как показывают исследования [Agasisti et al. 2018], политика слияний в сфере высшего образования положительно сказалась на эффективности деятельности вузов.

Системные трансформации коснулись не только низкокачественного вузовского сегмента, но были сфокусированы на выделении двух групп сильных вузов: ведущих российских уни-

верситетов, ориентированных на глобальные рынки образования и исследований, и группы региональных вузов, ориентированных на решение региональных задач.

В 2012 году стартовал проект по повышению международной конкурентоспособности ведущих российских университетов, известный под названием «Проект 5-100». Его цель — обеспечить вхождение к 2020 году не менее пяти российских вузов в первые сотни ведущих мировых рейтингов. В дальнейшем в постановлении Правительства РФ список таких рейтингов был конкретизирован: предметные рейтинги QS, THE, ARWU. Проект был реализован в два этапа, в его основе лежала конкурсная процедура отбора программ повышения конкурентоспособности университетов. Первый конкурс состоялся в 2013 году, в нем приняли участие 54 вуза; 15 университетов были признаны победителями. В 2015 году еще 6 университетов прошли отбор в программу. В проект не вошли 2 российских национальных университета (МГУ и СПбГУ), которые получают целевое финансирование программ развития по отдельной статье бюджета.

За счет целевого финансирования программ повышения конкурентоспособности ведущие вузы получили возможность привлекать талантливых молодых ученых, развивать программы академической мобильности, внедрять новые международно-ориентированные образовательные программы, реализовывать прикладные и фундаментальные исследования. За время реализации Проекта 5-100 участвующие в нем вузы продемонстрировали существенную позитивную динамику с точки зрения продвижения в мировых рейтингах в целом и особенно в рейтингах по отдельным предметным областям. Этот проект в определенном смысле был «догоняющим», поскольку большинство стран-конкурентов уже запустили свои национальные инициативы аналогичной направленности (их называют инициативами превосходства — excellence initiatives). Возможно, благодаря этому в российской программе удалось учесть уроки других стран и обес-

печить беспрецедентную эффективность проекта. Ни в одной другой инициативе превосходства не удавалось обеспечивать такой рост позиций университетов в международных предметных рейтингах при аналогичном ресурсном обеспечении. Международное экспертное сообщество оценивает эту программу как одну из наиболее успешных инициатив превосходства.

Запуск еще одной программы развития университетов был обусловлен высокой неоднородностью развития университетов в регионах страны с ярко выраженным трендом на концентрацию интеллектуальных и финансовых ресурсов в столицах. Программа развития опорных вузов началась в 2016 году, ее целью стало создание конкурентоспособных современных университетов в регионах с целью повышения привлекательности регионов как образовательных, исследовательских и инновационных центров среди местного населения, а также выхода на новый уровень научной и образовательной деятельности вузов. Опорный университет в проекте определен как генератор будущего экономического роста региона, имеющий перспективное видение развития знаний, индустрий и технологий, реализующий это видение на территории региона с учетом разных социальных и экономических контекстов.

На текущий момент программа опорных университетов включает 33 вуза, вошедших в проект по итогам двух конкурсных отборов. Программа опорных региональных университетов имеет несколько особенностей. В частности, в конкурсном отборе не могут участвовать вузы Москвы и Санкт-Петербурга, в первой волне основным условием участия была необходимость объединения нескольких региональных вузов, во втором конкурсе это ограничение было снято. Однако финансовая, политическая и административная поддержка этой программы были недостаточны для устойчивой структурной трансформации.

Путь создания эффективной структуры университетской системы еще не пройден. В октябре 2016 года был принят приоритетный проект «Вузы как центры пространства создания

инноваций», задачами которого является устойчивая поддержка ведущих университетов и центров регионального инновационного развития, а в качестве ориентиров выбраны устойчивое присутствие российских вузов в мировых рейтингах по всему спектру научных направлений и создание в каждом субъекте РФ на базе вузов центров инноваций. Однако этот проект породил горы бумаг, но не сопровождался реальными действиями по улучшению деятельности университетов.

В 2018 году были приняты национальные проекты «Образование» и «Наука», отражающие приоритеты развития, установленные Указом Президента России от 7 мая 2018 года № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». Предполагалось, что возникнет новая система стратегического планирования на основе национальных и федеральных проектов, отличительными чертами которой могут стать многоуровневая декомпозиция национальных целей с персональной ответственностью руководителей за выполнение конкретных мероприятий и достижение запланированных значений показателей. Однако рано говорить об эффективности этой модели. Во-первых, национальный проект в сфере высшего образования затрагивает не всю систему и далеко не все ее принципиальные аспекты. Во-вторых, выделенных средств явно недостаточно для проведения существенных преобразований всей системы.

Фактически стратегические ориентиры в сфере высшего образования затрагивают три национальных проекта: «Образование», «Наука» и «Цифровая экономика Российской Федерации». Основные направления развития высшего образования, закрепившиеся в соответствующих федеральных проектах: повышение международной конкурентоспособности высшего образования, экспорт образования, кадры для цифровой экономики и непрерывное образование. Кроме того, особое внимание уделено системе подготовки научных кадров и развитию ведущих научно-образовательных центров.

Таблица 1.1. Ключевые действия государства в системе высшего образования 1990–2017 гг.

Дата	Событие
1992 год	Закон РФ от 10.07.1992 № 3266-1 (ред. от 12.11.2012) «Об образовании» законодательно оформил право университетов на самостоятельное осуществление финансово-хозяйственной деятельности и право создавать частные университеты
1996 год	Федеральный закон РФ от 22.08.1996 № 125-ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании»
2001 год	Начало эксперимента по введению Единого государственного экзамена
2001 год	Постановление Правительства РФ от 17.09.2001 № 676 «Об университетских комплексах», предполагавшее объединение образовательных организаций различных уровней подготовки между собой, а также с другими учреждениями и некоммерческими организациями
2002 год	Пилотный проект по реформе финансирования вузов на основе государственных именных обязательств (ГИФО)
2003 год	Подписание Болонской декларации, запустившее процесс внедрения двухуровневой структуры высшего образования (бакалавриат и магистратура)
2006 год	Запуск конкурса инновационных образовательных программ вузов, по итогам которого в 2006–2008 годах государством была оказана поддержка реализации инновационных образовательных программ
2006 год	Запуск программы развития федеральных университетов
2008 год	Запуск программы формирования национальных исследовательских университетов
2009 год	Введение ЕГЭ как обязательного экзамена в стране
2009 год	Утвержден особый статус и программы развития МГУ им. М.В. Ломоносова и Санкт-Петербургского государственного университета
2009–2010 годы	Расширение программы развития федеральных университетов

Дата	Событие
2010 год	Постановление Правительства РФ от 09.04.2010 № 220 «О мерах по привлечению ведущих ученых в российские образовательные организации высшего образования, научные учреждения, подведомственные Федеральному агентству научных организаций, и государственные научные центры Российской Федерации в рамках подпрограммы “Институциональное развитие научно-исследовательского сектора” государственной программы Российской Федерации “Развитие науки и технологий” на 2013–2020 годы»
2010 год	Постановление Правительства РФ от 09.04.2010 № 219 «О государственной поддержке развития инновационной инфраструктуры в федеральных образовательных учреждениях высшего профессионального образования»
2010 год	Постановление Правительства РФ от 09.04.2010 № 218 «О мерах государственной поддержки развития кооперации российских высших учебных заведений и организаций, реализующих комплексные проекты по созданию высокотехнологичного производства»
2010 год	Федеральный закон РФ от 08.05.2010 № 83-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреждений», позволивший вузам получать статус автономных организаций
2011 год	Конкурс поддержки программ стратегического развития государственных образовательных учреждений высшего профессионального образования
2012 год	Запуск Мониторинга эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования
2012 год	Запуск Проекта 5-100 по повышению международной конкурентоспособности российских университетов
2012 год	Федеральный закон РФ от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»
2012 год	Указ Президента России от 07.05.2012 № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики» («Майские указы») постановил обеспечить повышение к 2018 году средней заработной платы преподавателей и научных сотрудников образовательных организаций высшего образования до 200% от средней заработной платы в соответствующем регионе

Дата	Событие
2015 год	Постановление Правительства РФ от 26.06.2015 № 640 «О порядке формирования государственного задания на оказание государственных услуг (выполнение работ) в отношении федеральных государственных учреждений и финансового обеспечения выполнения государственного задания»
2015 год	Расширение Проекта 5-100
2015 год	Запуск программы развития опорных университетов
2016 год	Приоритетный проект «Вузы как центры пространства создания инноваций»
2016 год	Приоритетный проект «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации»
2017 год	Приоритетный проект «Развитие экспортного потенциала российской системы образования»
2017 год	Постановлением Правительства РФ от 16.10.2017 № 1251 утверждены Правила оказания государственной поддержки центров Национальной технологической инициативы на базе высших образовательных и научных организаций и положение о проведении конкурсного отбора для предоставления соответствующих грантов
2018 год	Указ Президента России от 07.05.2018 № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года»
2018 год	Национальные проекты «Образование», «Наука» и «Цифровая экономика», паспорта утверждены президиумом Совета при Президенте России по стратегическому развитию и национальным проектам 24.12.2018: — федеральный проект «Молодые профессионалы (Повышение международной конкурентоспособности высшего образования)»; — федеральный проект «Экспорт образования»; — федеральный проект «Новые возможности для каждого»; — федеральный проект «Кадры для цифровой экономики»; — федеральный проект «Развитие кадрового потенциала в сфере исследований и разработок»

Источник: Разработано авторами.

Глава 2

Спрос и предложение в высшем образовании

2.1. Спрос на высшее образование: студенты

2.1.1. Сколько студентов учится в вузах: динамика и прогноз

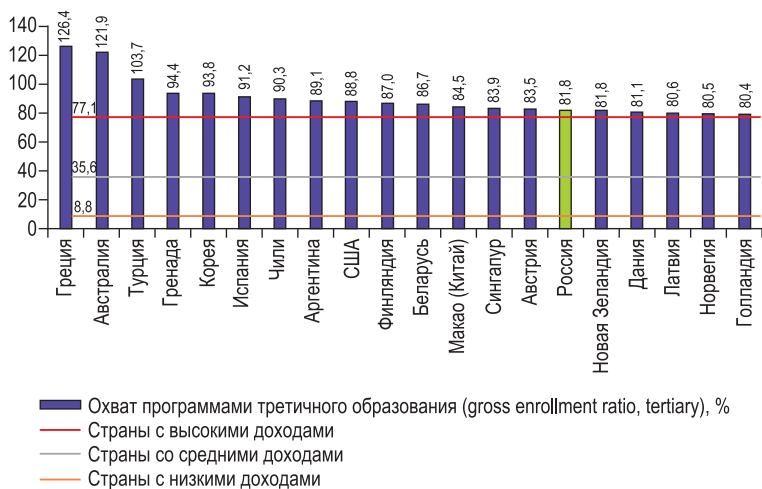
Ключевые факты:

- Россия находится на 19-м месте по доле населения в возрасте от 25 до 34 лет с высшим образованием (36%);
- всего в вузах учится 4,2 млн человек, что составляет примерно треть (32%) молодежи релевантной возрастной когорты, но наблюдается высокая региональная неоднородность (от 3 до 75%);
- к 2024 году будет достигнута минимальная численность населения в возрасте 17–30 лет;
- все больше становится студентов старше «традиционного» возраста — 17% поступивших старше 25 лет;
- возникла естественная сегрегация по формам обучения и по возрасту: взрослые студенты не поступают на очные программы (всего 4% в возрасте старше 25 лет), а молодые редко поступают на заочные (всего 16% в возрасте 17–19 лет).

Глава 2. Спрос и предложение в высшем образовании

Опираясь на международную статистику международных организаций ЮНЕСКО, Всемирный банк, ОЭСР, принято утверждать, что российская система высшего образования относится к самым большим в мире по совокупной доле учащихся (gross enrolment ratio). Действительно, Россия занимает лидирующие позиции по охвату послешкольным (третичным) образованием — 81,8%, что выше соответствующего среднего показателя по развитым странам (рис. 2.1). В международных сравнениях в основном используются показатели именно послешкольного (третичного) образования. В рамках Международной стандартной классификации образования [ISCED 2011] третичный уровень включает уровни 4–8. Российские программы высшего образования (бакалавриата, специалитета и магистратуры) соответствуют уровням ISCED 6 и 7, а российские программы среднего профессионального образования вместе с программами

Рис. 2.1. Процент студентов третичного уровня образования от населения релевантной возрастной когорты, топ-20 стран, 2017 г., %

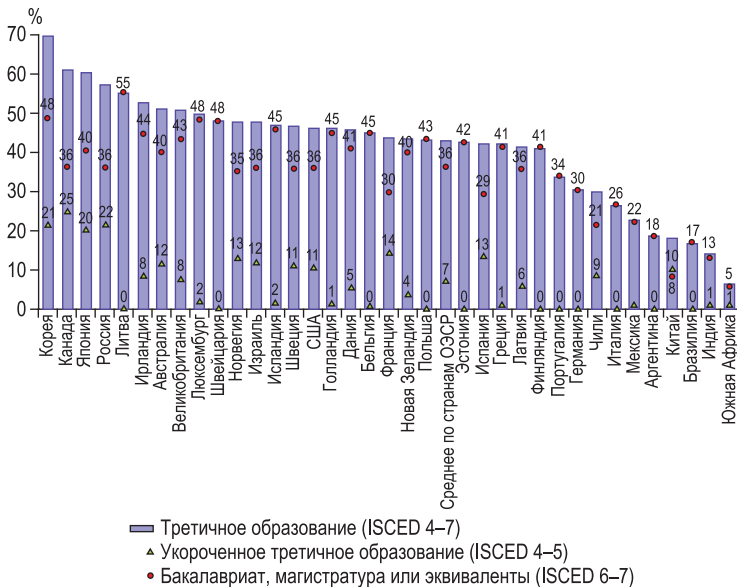


Источник: Статистика ЮНЕСКО.

ми начального профессионального образования на базе среднего общего образования — уровням ISCED 4 и 5. Для сравнения стран именно по относительному объему системы высшего образования (ISCED 6 и 7), используется показатель доли населения с высшим образованием в возрастных когортах 25–34 лет.

По данным ОЭСР, доля населения в возрасте от 25 до 34 лет с третичным образованием занимает 4-е место (57,4%). Однако показатель по высшему образованию составляет 35,9%, и по нему Россия находится на 19-м месте среди стран ОЭСР и нескольких других (рис. 2.2). Охват программами среднего профессионального образования в этой возрастной когорте составляет 21,5%. По этому показателю Россия находится на 2-м месте.

Рис. 2.2. Доля населения с третичным образованием в возрастной когорте 25–34 лет по уровню, 2017 г., %



Источник: Статистика ЮНЕСКО.

Важно отметить, что данные ОЭСР по Российской Федерации представлены за 2015 год, в то время как по другим странам расчеты датируются 2017 годом.

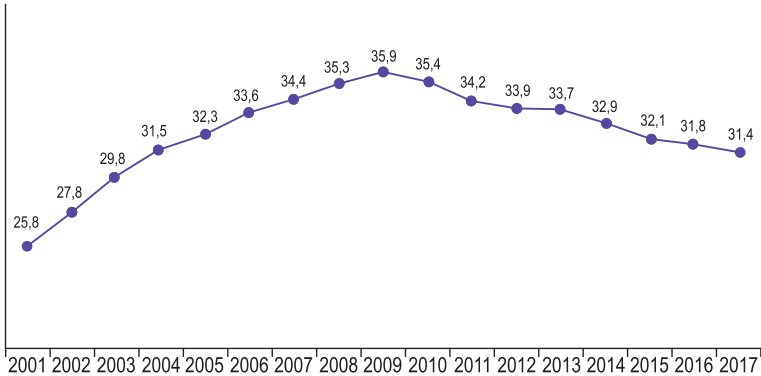
В национальной статистике для аналогичных оценок используется показатель охвата программами высшего образования населения в возрасте 17–25 лет¹. Здесь и далее по тексту мы будем использовать его в качестве основного показателя охвата (если не указано иначе). Несмотря на демографический спад населения страны в возрасте 17–25 лет, на протяжении последних 15 лет охват молодежи программами высшего образования увеличился с 25,8 до 31,8%² (рис. 2.3). При этом в последние семь лет наблюдается небольшое снижение. В 2016 году значение показателя составило 31,8%. Эта приблизительная оценка позволяет сказать, что всего около трети молодежи обучается в вузах. Это — высокая цифра, но она не выводит Россию в мировые лидеры по охвату программами высшего образования и не подтверждает распространенного мнения о «всеобщем» высшем образовании в нашей стране [Бессуднов и др. 2018].

Что касается показателя охвата программами высшего образования в отдельных регионах, то разброс значений составляет от 3 до 75%. Такая сильная дифференциация по охвату населения программами высшего образования вызвана в том числе неравномерным распределением вузов на карте страны, а также историческими особенностями формирования университетских центров, которые притягивают значительные потоки абитуриентов [Габдрахманов 2019]. Наивысших значений охват высшим образованием традиционно достигает в Москве (75,5%), Санкт-Петербурге (60%) и Томской области (52%). Наименьшее значе-

¹ Например, Приказ Минобрнауки России от 22.09.2017 № 955 «Об утверждении показателей мониторинга системы образования».

² Показатель рассчитан как отношение контингента (на 20XX/20YY учебный год) к численности населения в возрасте 17–25 лет (на 1 января 20YY календарного года).

Рис. 2.3. Охват молодежи в возрасте 17-25 лет программами высшего образования, 2001–2017 гг., %



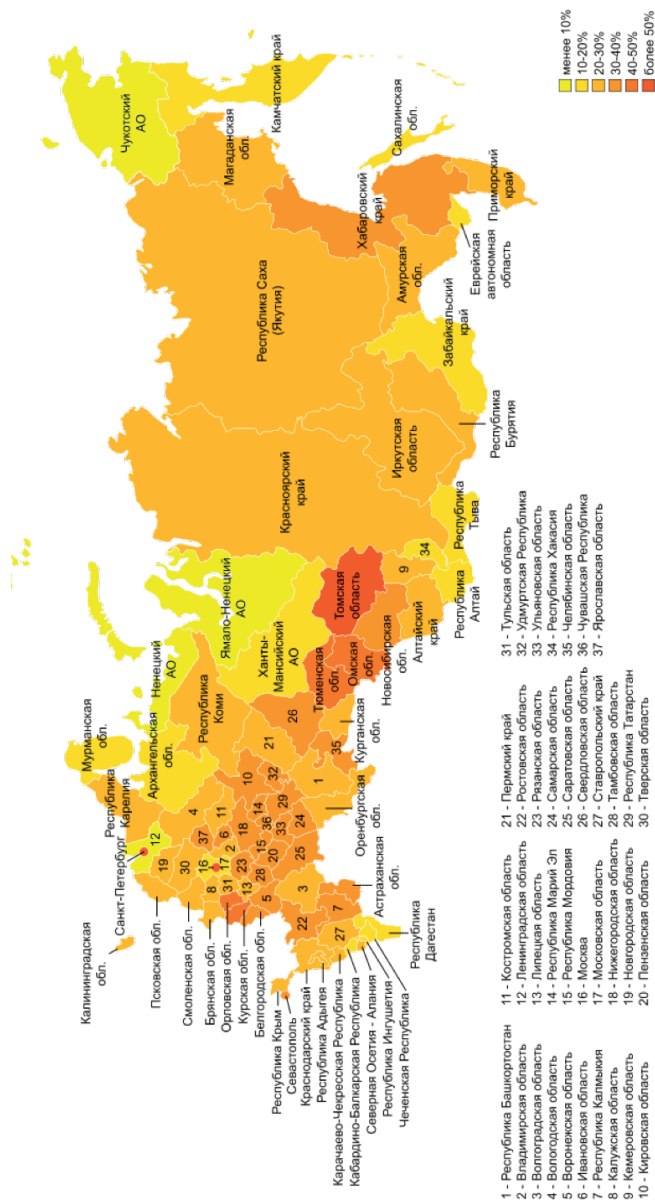
Источник: Расчеты авторов на основе данных ЕИС МОН РФ и Росстата.

ние показателя демонстрируют Чукотский автономный округ (6,2%) и Ямало-Ненецкий автономный округ (3,1%) (рис. 2.4).

В последние годы наблюдается тенденция сокращения общего количества студентов, обучающихся по программам высшего образования, при одновременном увеличении числа студентов, обучающихся по программам СПО (рис. 2.5). С 1992 года максимальная численность студентов, получающих высшее образование, была достигнута в 2008/09 учебном году и составила 7342 тыс. человек. К 2016/17 учебному году показатель упал на 40,9%, что в целом соответствует демографическим изменениям релевантной когорты.

Рисунок 2.6 демонстрирует прогнозные значения численности населения и численности студентов до 2051 года. Для расчета общей численности студентов был использован показатель охвата высшим образованием в 2016 году, т. е. 31,8%. Численность студентов при сохранении охвата программами высшего образования на уровне 2016 года рассчитана для возрастной

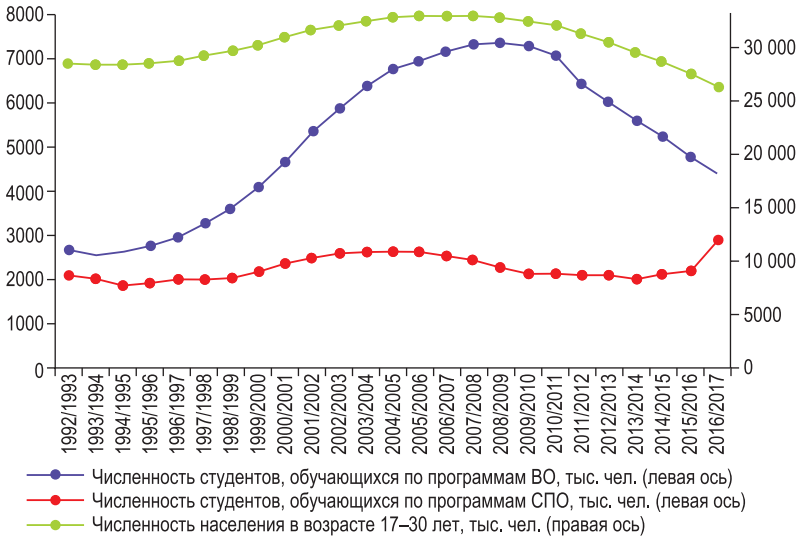
Рис. 2.4. Охват молодежи программами высшего образования в регионах РФ, 2016 г., %



Источник: Расчеты на основе данных ЕИС МОН РФ и Росстата.

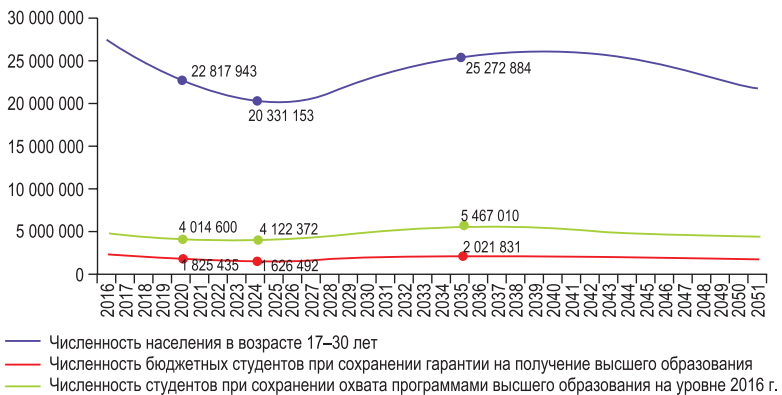
2.1. Спрос на высшее образование: студенты

Рис. 2.5. Численность студентов, обучающихся по программам высшего и среднего профессионального образования, 1992–2017 гг., тыс. чел.



Источник: Мониторинг качества приема в российские вузы.

Рис. 2.6. Прогноз численности населения и численности студентов до 2051 г., чел.



Источник: Оценка Института демографии НИУ ВШЭ.

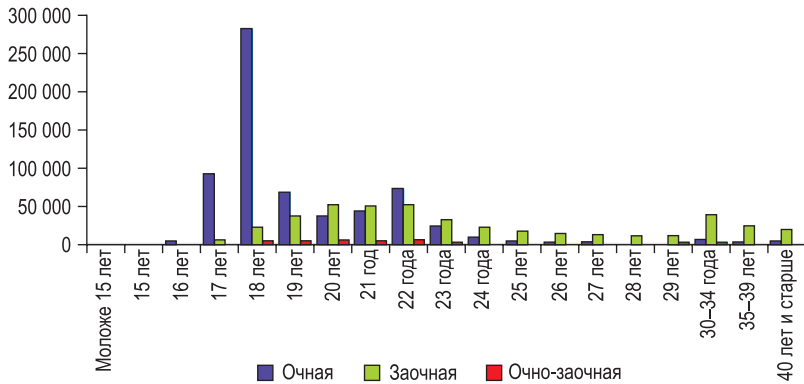
когорты 17–25 лет. На основании данных расчетов наименьшая численность студентов будет достигнута в 2021 году, а в 2024 году составит 4122 тыс. человек. Численность бюджетных студентов рассчитана при условии сохранения гарантии на получение высшего образования, т.е. 800 бюджетных мест на 10 000 человек в возрасте от 17 до 30 лет⁵. К 2024 году будет достигнута минимальная численность населения в возрасте 17–30 лет. С учетом сохранения гарантии на получение высшего образования количество бюджетных студентов сократится до 1626 тыс. человек.

Охват программами высшего образования рассчитывается на основе определения релевантной возрастной когорты. В данный момент мы говорим о молодежи в возрасте 17–25 или 17–30 лет. Максимальное число студентов приходится на возраст от 18 до 23 лет (более 60% от общего числа студентов). Для более молодого возраста (от 15 до 23 лет) количество студентов женского пола превышает количество студентов мужского пола в среднем на 20,9%, однако начиная с 24 лет ситуация меняется на противоположную. При этом стоит отметить, что доля мужчин старше 30 лет, обучающихся по программам высшего образования, составляет 11,3% от общей численности студентов мужского пола. Аналогичный показатель по женщинам равен 10,7%.

Важно учитывать неоднородность студенческого контингента по возрасту по формам обучения. Рисунок 2.7 иллюстрирует распределение принятых студентов по возрасту во всех вузах по очной, очно-заочной и заочной формам обучения в абсолютных значениях. Максимальная численность студентов, принятых в 2016 году на очную форму обучения (285 277 человек), приходится на возраст 18 лет. Такие студенты составляют 25% от общей численности принятых студентов в 2016 году на все формы обучения. Заметна условная «сегрегация» по возрасту по форма-

⁵ В соответствии с Законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

Рис. 2.7. Распределение принятых студентов по возрасту в вузах РФ по формам обучения в 2017 г., человек



Источник: ЕИС МОН РФ.

там обучения: почти отсутствуют «взрослые» студенты на очных программах, и «молодые» — на заочных. Так, около 90% принятых студентов в возрасте 16–19 лет поступили на очные формы обучения. За счет программ магистратуры еще одно пиковое значение доли студентов на программы очной формы обучения приходится на возраст 22 года. Около половины студентов в возрасте от 20 до 23 лет в 2016 году были приняты на заочную форму обучения. Доля студентов, принятых на заочную форму обучения, резко увеличивается с 24 лет и достигает максимальных значений (83,6%), когда студенты относятся к возрастной группе 35–39 лет.

В связи с тем что возрастная группа 17–30 лет весьма неоднородна, в ее составе разные группы, характеризующиеся разными демографическими трендами (подробнее в [Габдрахманов и др. 2019а]). Поэтому при формировании контрольных цифр приема (описание которого подробно представлено в главе 3) следует учитывать динамику не только возрастной группы

17–30 лет, но и группы от 17 до 21 года, которая является основной среди абитуриентов вузов. Именно эта группа будет характеризоваться максимальным приростом вплоть до 2034 года, что определяется выходом из «демографической ямы» рождаемости 1990-х годов. К 2024 году ожидается рост численности возрастной когорты от 17 до 21 года на 12%, а к 2034 году — на 45%.

Что показывает приведенный выше анализ общих показателей?

Во-первых, он иллюстрирует общий спрос населения, с которым сталкиваются вузы. При планировании деятельности вуза на относительно короткий срок в 5–10 лет нужно принимать во внимание, например, то, что количество студентов в возрасте 17–21 года будет быстро расти, — сможет ли вуз обеспечить приток новых кадров для обучения растущего контингента? Или же вуз будет увеличивать преподавательскую нагрузку? Или за счет новых технологий увеличит масштаб без роста затрат на оплату труда? Позволяет ли текущая инфраструктура вуза обеспечить полноценное обучение большего количества студентов? К тому же, если сегрегация по возрасту и по формам обучения не будет кардинально меняться, сможет ли вуз поддерживать платежеспособный спрос на заочные программы со стороны взрослых, родившихся в 1990-х, с новыми ожиданиями от технологического оснащения дистанционного обучения?

Во-вторых, анализ простых показателей количества студентов, представленный выше, поднимает ряд фундаментальных вопросов о роли государства в формировании спроса населения на высшее образование. Российская система высшего образования унаследовала принципы строгого государственного планирования. Доля молодежи, которая сможет учиться в вузах, — это главный показатель планирования, отражающий как реализацию конституционного права граждан на высшее образование, так и объем финансирования всей системы выс-

шего образования, которое идет из государственного бюджета. В данный момент количество студентов — размер системы высшего образования и спрос на высшее образование — определяется на основании двух систем, выстроенных параллельно: государственная гарантия для обеспечения около 50% выпускников школ бесплатным высшим образованием и спрос платежеспособного населения, которое не смогло получить возможность обучаться за счет государства. Текущее государственное планирование обеспечивает стабильность совокупных цифр, не принимая во внимание особенности разных групп населения. Например, если мы посмотрим на распределение возрастных когорт среди студентов вузов по формам обучения, то становится очевидно, что текущая система определения и распределения бюджетных цифр приема поддерживает спрос на очное образование лишь для «молодых» студентов. В целом, конечно, это может рассматриваться как базовая установка системы регулирования. Однако механизм координации спроса населения может быть использован для решения больших управленческих вызовов, принимая во внимание демографический спад (разный в регионах), демографическую нагрузку на взрослое население, а также усиление территориального неравенства и отсутствие роста финансирования высшего образования.

Может ли действующая система планирования общего объема спроса населения на высшее образование и его финансовое обеспечение со стороны государства быть трансформирована так, чтобы она позволяла учесть разные паттерны поведения групп молодежи, поступающих в вузы, с учетом ожидаемой отдачи от высшего образования на рынке труда? Можно ли нивелировать несовершенства спроса со стороны населения, которые возникают из-за низкой информированности, географической удаленности, низкой платежеспособности групп населения с учетом возраста, гендера, культурного и социального капитала? Несомненно, любая трансформация механизма координации

объема спроса населения должна быть детально исследована и смоделирована с учетом образовательных и профессиональных траекторий молодежи.

2.1.2. Кто поступает в вузы: предыдущее образование студентов

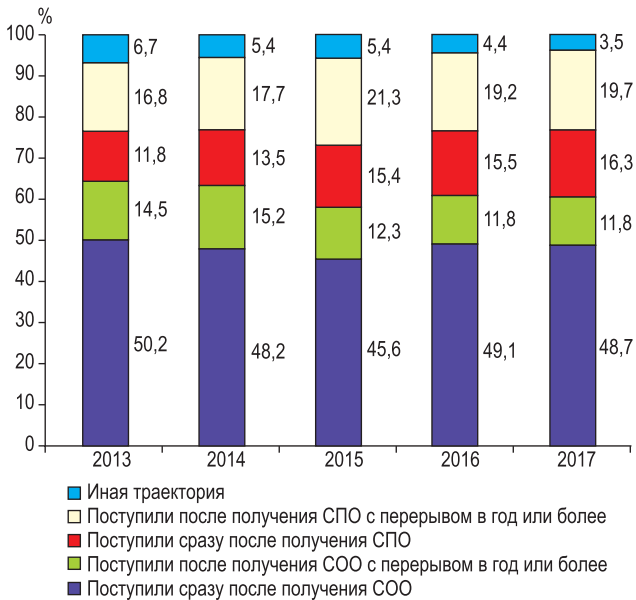
Ключевые факты:

- в структуре приема на программы бакалавриата и специалитета 49% — это студенты, поступившие сразу после школы;
- сокращается доля тех, кто имеет среднее общее образование и поступает в вуз с перерывом (в год или более): в 2013 году эта доля составляла 14,5%, а в 2017 году она равна 11,8%;
- в структуре приема в вузы выросла доля поступивших, обладающим средним профессиональным образованием с 29% в 2013 году до 36% в 2017 году;
- увеличивается доля «вторично поступающих» — тех, кто поступает в вузы сразу после выпуска из колледжа. Их доля увеличилась значительно (рост за 2013–2017 годы на 4,5 п.п. до 16,3%), чем доля тех, кто берет перерыв после выпуска из колледжа. 20% выпускников СПО поступают в вузы сразу после окончания колледжа.

За последние пять лет сократилось число студентов, которые поступили в вузы после окончания школы. В 2013 году число студентов (прием) со средним общим образованием составляло 739 336 человек, а к 2017 году этот показатель снизился до 543 510 человек. Вместе с этим практически на одном уровне в течение пяти лет находилась численность абитуриентов, которые поступают в вузы на программы бакалавриата и специалитета после получения среднего профессионального образования. Так, в 2013 году этот показатель был равен 326 032 человека, в 2017 году — 323 745 человек.

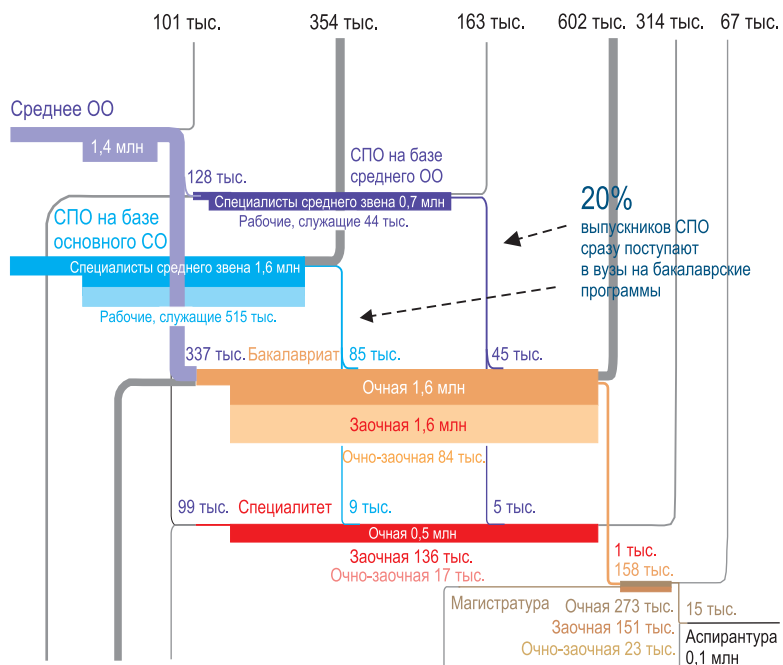
Около половины студентов поступают в вузы на программы бакалавриата и специалитета сразу после получения среднего общего образования (рис. 2.8). В то же время сокращается доля тех, кто имеет среднее общее образование и поступает в вуз с перерывом (в год или более): в 2013 году эта доля составляла 14,5%, а в 2017 году она равна 11,8%. Выросли доли студентов, поступающих в вузы на базе среднего профессионального образования. При этом доля тех, кто поступает сразу после СПО, увеличилась значительно, чем доля тех, кто берет перерыв после получения СПО (4,5 п.п. против 2,9 п.п. соответственно). 20% выпускников СПО поступают в вузы сразу после окончания колледжа (рис. 2.9). Это связано, в том числе, с устойчивым ро-

Рис. 2.8. Образовательные траектории в 2013–2017 гг. (программы бакалавриата и специалитета, бюджетный прием)



Источник: ЕИС МОН РФ.

Рис. 2.9. Поток в системе образования: «вторично поступающие»

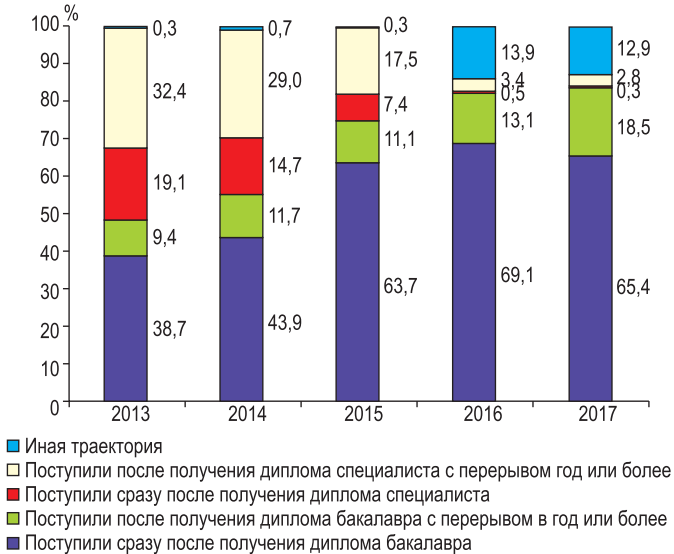


Источник: НИУ ВШЭ.

стом доли выпускников девятых классов, выбирающих среднее профессиональное образование вместо старшей школы.

При этом наблюдаются значительные изменения в структуре образовательных траекторий абитуриентов магистратуры (рис. 2.10). Во-первых, несмотря на небольшое сокращение в 2017 году, доля студентов, поступающих в магистратуру сразу после получения диплома бакалавра, растет. За пять лет произошло увеличение на 26,7 п.п. Доля студентов, которые берут перерыв после окончания бакалавриата, увеличилась в 2 раза, с 9,4 до 18,5%. Во-вторых, доля студентов, поступающих в магистратуру после окончания специалитета (с перерывом и без)

Рис. 2.10. Образовательные траектории в 2013–2017 гг. (программы магистратуры, бюджетный прием)



Источник: ЕИС МОН РФ.

значительно сократилась. В-третьих, в 2016 году резко увеличилось число студентов, которые поступают в магистратуру после других образовательных траекторий (например, после окончания другой магистратуры). Если в 2013–2015 годах их доля составляла менее 1%, то в 2016–2017 годах она была равна в среднем 13%.

Представленный выше краткий анализ показывает, что, во-первых, высшее образование становится полноценно прямым продолжением школы и колледжа — очень малая доля студентов поступает в вузы, взяв перерыв. Связана ли эта ситуация с большими возможностями студентов поступить в вуз из-за демографического спада или более жесткого отсева при посту-

плении в 10–11-й класс? Или же сокращение доли студентов, берущих перерыв в год и более, зависит от условий, в которых находится часть молодежи в связи с обязательной службой в армии? В целом понимание образовательных траекторий студентов — это основа определения роли высшего образования в обществе и его связи с социально-экономическим устройством страны. Лонгитюдные исследования позволяют определить то, как формируются образовательные траектории с учетом существующих социальных институтов, распределения ресурсов, устройства системы образования. В данный момент в России существует всего одно лонгитюдное исследование образовательных траекторий (НИУ ВШЭ) на национальном уровне, первые результаты которого будут представлены в следующих частях книги (глава 4, Вызов 1).

Для вузов анализ предыдущего образования их студентов может стать основой для разработки управленческих решений о том, как выстраивать образовательный процесс и поддержку успешности студентов в условиях неоднородности контингента. Из представленного анализа очевидно, что переход школа — колледж — вуз стал устоявшейся траекторией, что поднимает вопросы к эффективному управлению послешкольным образованием на уровне организации и системы в целом [Maloshonok and Terentev 2017]. Не менее четверти государственных вузов имеют в своей структуре общее образование (лицеи, СУНЦы, гимназии, школы) и СПО (колледжи, училища и т.д.). Может ли проектирование длинных образовательных траекторий с учетом единой управленческой структуры многофункционального вуза (или регионального образовательного кластера) снизить издержки на привлечение абитуриентов, их адаптацию и освоение новых компетенций? Насколько возможно сократить издержки в масштабах региона и страны, возникающие из-за большого процента так называемых вторично поступающих, преобразуя сложившиеся длинные прикладные образователь-

ные программы (СПО и последующий бакалавриат) в единый формат «прикладного бакалавриата»? Как влияют длинные траектории на равенство образовательных возможностей? Как изменится выбор индивидуальных траекторий с учетом новых затрат на обучение и ожидаемых доходов? Для ответа на эти вопросы необходимо проводить пилотирование внедрения новых прикладных образовательных траекторий и оценивать их эффекты на уровне как индивидов и их семей, так и вузов и регионов.

2.1.3. Локализация спроса: межрегиональная мобильность студентов⁴

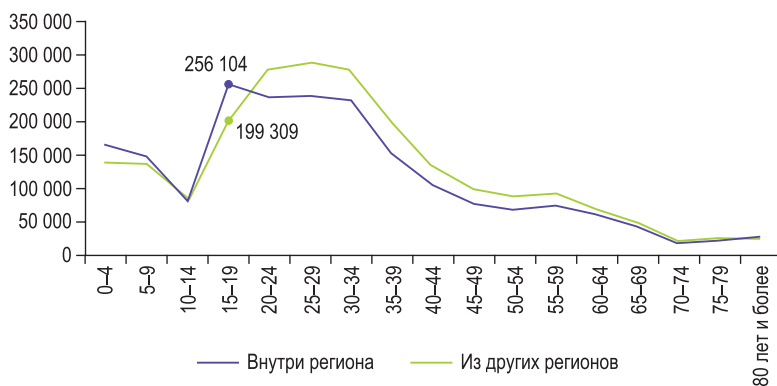
Ключевые факты:

- рынки студентов локальны — внутрирегиональная миграция молодежи студенческого возраста значительно выше, чем межрегиональная;
- межрегиональная мобильность студентов соответствует «западному дрейфу», характерному для общих миграционных тенденций в стране;
- в 23 регионах наблюдается положительная разница между численностью поступивших в вузы региона и уехавшими из региона выпускниками школ, в остальных регионах явный отток выпускников школ, поступающих в вузы;
- в наиболее привлекательных регионах наблюдается более высокий уровень конкуренции среди абитуриентов, что приводит к высоким средним баллам ЕГЭ и максимальной концентрации отличников.

⁴ Раздел подготовлен на основе публикаций [Козлов и др. 2017] и [Габдрахманов и др. 2019б].

Несмотря на то что в целом мобильность населения внутри страны относительно низкая по сравнению с другими большими странами, один из пиков миграции молодежи вызван переездом, связанным именно с выбором вуза [Кашницкий и др. 2016]. Чаще всего перемещение происходит внутри региона. На рис. 2.11 видно, что в возрасте поступления в университет внутрирегиональная миграция значительно выше межрегиональной. Абитуриенты реже выезжают за пределы своего региона, и для поступления они (или их родители) чаще рассматривают вузы внутри региона. По окончании университета и получении диплома картина меняется. Масштаб межрегиональной миграции превосходит внутрирегиональную. Разная плотность транспортной сети, стоимость перемещения из одной точки в другую накладывают определенные ограничения на мобильность студентов, поэтому большинство из них редко покидают границы своего региона, чаще выбирая местные учебные заведения.

Рис. 2.11. Возрастной состав мигрантов по РФ, 2017 г.



Источник: Расчеты авторов по данным Росстата — Демографический ежегодник России. 2017: Стат. сб. / Росстат. М., 2017.

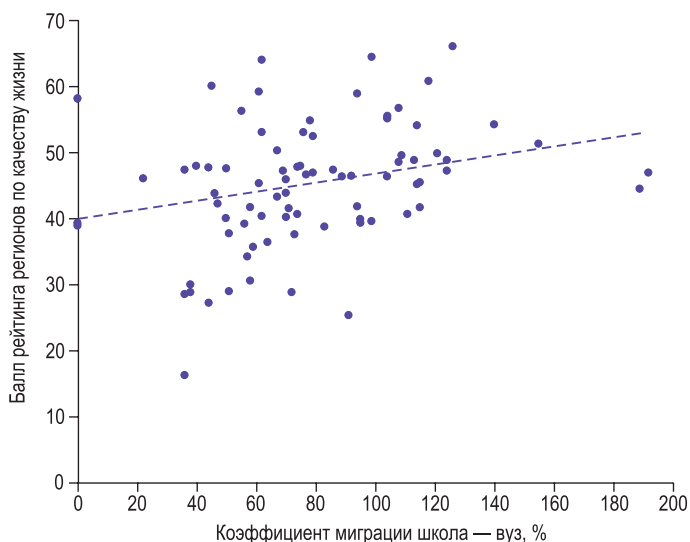
В России выделяются два особо крупных центра — Москва и Санкт-Петербург, куда массово переезжает молодежь, в том числе ради обучения в вузах. В вузы Москвы и Московской области сразу после окончания школы поступает около 82,6 тыс. выпускников школ из разных регионов при условии, что общая численность выпускников московских школ около 80,2 тыс. человек (по данным за 2017 год). По данным за 2017 год в целом всего в 23 регионах наблюдается положительная разница между численностью приехавших в регион и уехавших из региона абитуриентов. Другими словами, четверть региональных систем высшего образования привлекает больше студентов, чем система среднего общего образования региона их «производит». Лидируют регионы: Санкт-Петербург с Ленинградской областью, Москва с Московской областью, Томская, Новосибирская и Орловская области. В 2017 году среднее значение показателя востребованности равно 0,84 (медиана равна 0,74), что свидетельствует о том, что для российских регионов в большей степени характерны отток абитуриентов и концентрация их в отдельных крупных регионах. Значение показателя востребованности таких регионов, как Ямало-Ненецкий АО и Чукотский АО, практически равно нулю: здесь большинство выпускников школ, поступающих в вузы, выбирают университеты другого региона (см. [Козлов и др. 2017; Габдрахманов и др. 2019б]). Это связано с тем, что в данных регионах располагаются только филиалы вузов.

Причины такой неоднородности и концентрации студентов в отдельных регионах связаны с общими миграционными тенденциями в стране, которые свидетельствуют о «западном дрейфе», распространяющемся на территорию всей страны с концентрацией населения в крупных мегаполисах — Москве и Санкт-Петербурге. Кроме того, результаты исследования показывают [Slonimczyk et al. 2017], что после установления единых правил приемной кампании для всех вузов России и внедрения в 2009 году Единого государственного экзамена на всей террито-

рии страны возросла вероятность переезда выпускников школ. В частности, увеличился поток абитуриентов из провинциальных городов в крупные центры с развитыми университетскими системами. Рисунок 2.12 иллюстрирует положительную связь между оценками уровня жизни в регионах (по данным РИА Новости) и коэффициентом миграции школа — вуз.

В наиболее привлекательных регионах наблюдается более высокий уровень конкуренции среди абитуриентов, и значит, средние баллы ЕГЭ также оказываются более высокими, что показано на рис. 2.13. Другими словами, удельный вес отлич-

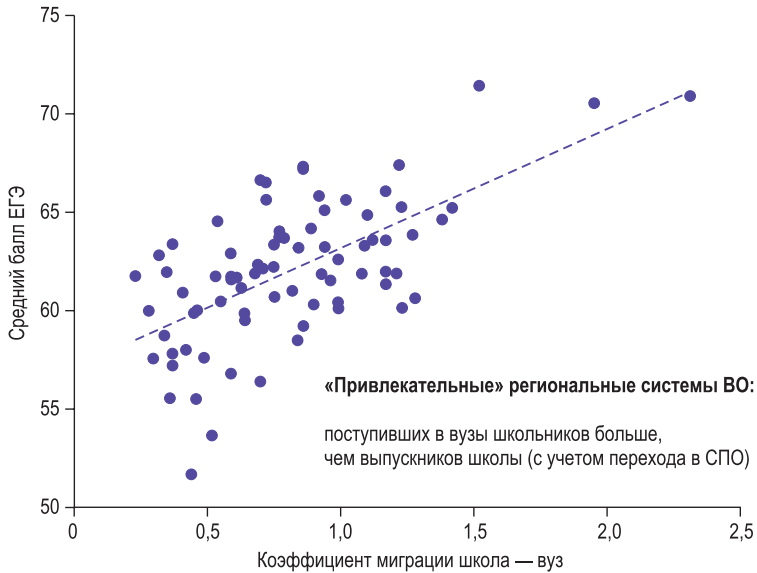
Рис. 2.12. Распределение регионов по оценке качества жизни и коэффициенту миграции школа — вуз, 2017 г.



Примечание: Исключены регионы: Ленинградская область, г. Москва, Московская область, г. Санкт-Петербург.

Источник: Коэффициент миграции школа — вуз — расчеты авторов на основе данных ЕИС МОН РФ, 2017; балл рейтинга регионов по качеству жизни — РИА Новости, 2019. Данные доступны для скачивания: <<https://ria.ru/20190218/1550940417.html>>.

Рис. 2.13. Распределение регионов РФ по среднему баллу ЕГЭ (по конкурсу) и коэффициенту миграции школа – вуз, 2017 г.



Источник: Расчеты авторов по данным Мониторинга качества приема в российские вузы, 2017 и ЕИС МОН РФ, 2018.

ников, т.е. студентов, зачисленных на первый курс со средним баллом ЕГЭ более 70, в общей численности студентов, поступивших в вузы региона в 2017 году, в таких регионах максимален. Так, например, «регионы-магниты» [Козлов и др. 2017] (Санкт-Петербург и Ленинградская область, Республика Татарстан, Москва и Московская область, Свердловская область), привлекательные как среди абитуриентов, так и среди выпускников вузов, входят в число 15 регионов с относительно высокой долей отличников.

Стоит отметить, что ряд субъектов России проводит активную политику по финансированию обучения выпускников школ региона в ведущих вузах страны по программам целевой под-

готовки. Например, Республика Саха (Якутия) на 2017/18 учебный год предоставила около 300 учебных мест для обучения выпускников школ по программам высшего образования в вузах других регионов. Подобные программы позволяют снизить риски, вызванные утечкой молодых специалистов из регионов. Хотя проблема низкой доли возврата студентов, обучавшихся в рамках целевого направления, остается по-прежнему актуальной.

Можно ли рассматривать систему высшего образования как один из ключевых институтов для преодоления центростремительной миграции молодежи? В мировой истории университетов есть успешные примеры масштабных реформ системы высшего образования, которые были нацелены на поддержку регионального развития, — такие как американские «land-grant universities» и советские инфраструктурные вузы. В последние десятилетия такую масштабную реформу провел Китай [Carnoy et al. 2018]. В текущих условиях, конечно, университеты не могут брать на себя ответственность за миграцию молодежи, они, скорее, сами оказываются в неблагоприятных условиях, которые не могут преодолеть.

Вместе с тем сами региональные вузы для повышения привлекательности могут масштабировать практики кооперации с ведущими университетами страны (развитие сетевых партнерств между региональными университетами и вузами с высокими вступительными требованиями), со школами из разных регионов и т.п.

Однако на уровне государственного регулирования многие региональные вузы находятся в ловушке неопределенной миссии. В то время как государственные механизмы подотчетности (мониторинг эффективности), распределения государственного финансирования (контрольные цифры приема и государственное задание) напрямую связаны со средним баллом ЕГЭ поступающих

(чем выше балл ЕГЭ — тем больше финансирование), региональные вузы не имеют стимулов для того, чтобы сосредоточиться на работе с учениками с низкими образовательными результатами и низким социальным капиталом. Кроме того, распределение цифр приема на бюджетные места слабо взаимосвязано с реальными потребностями регионов в решении социальных задач — поддержкой социальной мобильности населения, ответом на спрос населения на новые навыки и т.п. Распределение цифр приема отражает спрос индустриальных партнеров, расположенных в регионе, однако не ориентировано на спрос населения. Возможно ли в текущей ситуации создание «резильентных» вузов — вузов, успешно работающих в регионах с утечкой выпускников школ и со слабой привлекательностью рынка труда?

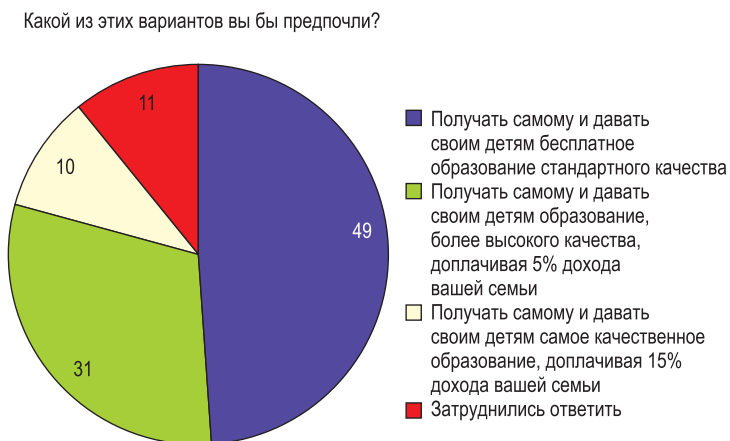
2.1.4. Готовность платить за высшее образование

Ключевые факты:

- каждый десятый готов доплачивать 15% дохода семьи ради самого качественного образования;
- в условиях равных заработных плат на рынке труда сразу после окончания вуза и колледжа половина респондентов советует выпускнику школы со средними академическими показателями поступать в вуз.

В конце 2016 года исследовательской группой НИУ ВШЭ был проведен опрос «Готовность к переменам» жителей РФ в возрасте от 15 до 72 лет, в котором несколько вопросов было посвящено образованию. Из приведенной ниже диаграммы (рис. 2.14) следует, что почти половина респондентов (49%) предпочли бы себе и своим детям дать бесплатное образование, около трети (31%) доплачивали бы 5% дохода семьи ради более высокого качества образования, а каждый десятый ответил, что готов доплачивать 15% дохода семьи ради самого качественного образования.

Рис. 2.14. Критерии выбора платного и бесплатного образования, %



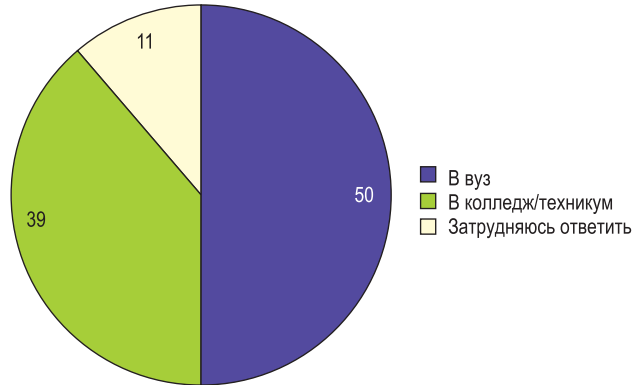
Источник: Опрос НИУ ВШЭ «Готовность к переменам» (декабрь 2016 г., $N = 6000$, россияне в возрасте 15–72 лет).

В условиях равных заработных плат на рынке труда сразу после окончания вуза и колледжа (или более высокой заработной платы после окончания колледжа) половина респондентов советует выпускнику школы со средними академическими показателями поступать в вуз (рис. 2.15). Еще 11% затрудняются сделать выбор между вузом и колледжем. Такой результат свидетельствует о том, что в общественном сознании закрепилось убеждение, что вуз способен обеспечить более качественное образование, чем техникум или колледж, а также что перед выпускниками вузов открывается более широкий спектр возможностей, нежели перед теми, кто получил среднее профессиональное образование.

Несмотря на это, данные ежегодных опросов домохозяйств показывают, что население немного занижает желаемую стоимость обучения в вузе по отношению к стоимости, которую они реально платят. Так, по последним данным МЭО за 2014 год домохозяйства отмечали, что фактически платят около 88 тыс. руб-

Рис. 2.15. Критерии выбора получения ВО или СПО, %

Если бы выпускники колледжей (техникумов) могли получать такую же или даже большую зарплату, чем выпускники вузов, куда бы вы посоветовали поступить выпускнику школы со средней успеваемостью — в вуз или в колледж?



Источник: Опрос НИУ ВШЭ «Готовность к переменам» (декабрь 2016 г., $N = 6000$, россияне в возрасте 15–72 лет).

лей, а при ответе на вопрос о максимальной сумме, которую они готовы платить в год в данном вузе, в среднем обозначалась цифра в 72 тыс. рублей. Для интерпретации этих данных важно обратить внимание на то, что чаще платят за образование студенты с более низкими образовательными достижениями, а значит, менее обеспеченные [Хавенсон, Чиркина 2019], т.е. большую вероятность доступа к бесплатному образованию получают более богатые.

В большинстве постсоветских (и постсоциалистических странах) была внедрена система «разделения затрат» (cost-sharing), которая отражает сохранение представления о высшем образовании как о «бесплатном»⁵ общественном благе за счет

⁵ «Бесплатное» написано в кавычках в связи с тем, что не учитываются альтернативные издержки. Есть вероятность, что и в российском кон-

наличия «бесплатных» мест в университетах, гарантированном государством [Johnstone 2004]. Восприятие того, что высшее образование должно быть бесплатным, и показывает рис. 2.14, где почти 50% респондентов выступают за бесплатное стандартное образование. С одной стороны, готовность доплачивать 5–15% дохода за качественное образование может означать, например, то, что более обеспеченные семьи готовы нести финансовую нагрузку за образование, которую они сейчас не несут. Данные говорят только о том, что часть населения видит «прибыльность» качественного высшего образования как частной инвестиции и готова платить за эту прибыльность небольшую часть своего бюджета.

С другой стороны, готовность платить за более качественное образование отражает не столько финансовые возможности, которые могут быть инвестированы в образование, сколько желание быть «застрахованными» от неудач на рынке труда за счет качественного образования. То есть, возможно, часть из 41% респондентов, ответивших, что готовы доплачивать за качественное образование, перекладывают ответственность за нестабильные перспективы на рынке труда на институт образования.

Для того чтобы так интерпретировать данные и делать из этого выводы, необходимо более детально проанализировать связь готовности платить с уровнем доходов семей, их текущими условиями оплаты образования и ожиданиями от отдачи от инвестиций в образование.

тексте дети из относительно богатых семей (которые в итоге получают бесплатное высшее образование) могут получать относительно высокий доход на рынке труда и без временных затрат на получение высшего образования. То есть человек теряет возможный доход во время четырех лет обучения в бакалавриате в размере в среднем 1,2 млн рублей (по данным ИСИЭЗ НИУ ВШЭ за 2015 год, средняя заработная плата работников со средним общим образованием составляет 25 944 рубля).

2.2. Предложение высшего образования

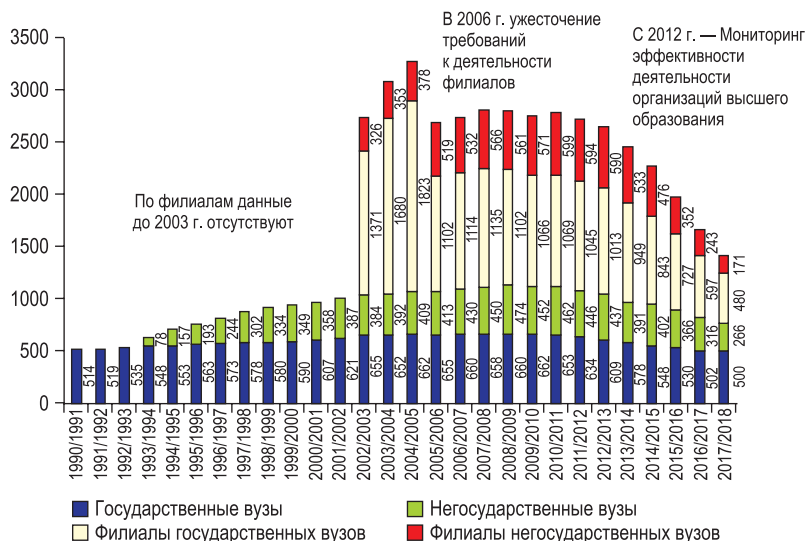
2.2.1. Масштаб и динамика системы

Ключевые факты:

- система высшего образования в России — одна из самых крупных в мире (818 вузов и 840 филиалов), на 66% состоит из государственных образовательных организаций;
- в результате объединений и слияний в целях повышения качества высшего образования сеть организаций высшего образования сократилась на 42,2% с 2013 по 2017 год;
- более чем на треть сокращена и реформатирована филиальная сеть вузов;
- более трети вузов являются негосударственными, но их количество сокращается, при этом за счет слияния и реорганизации сеть негосударственных вузов сократилась на 23%;
- в половине регионов количество вузов и их филиалов варьируется от 10 до 50; в то же время в трети регионов не более двух государственных головных вузов.

В 2017/18 учебном году в России насчитывалось 766 вузов (500 государственных и 266 негосударственных) и 651 филиалов (480 государственных и 171 негосударственных). Значительный рост числа вузов произошел в 1990-х, в том числе за счет появления и развития негосударственных вузов (рис. 2.16). Пик количества головных вузов пришелся на 2009 год: 1134 вуза, в том числе 474 негосударственных. Наибольшее число филиалов было в 2005 году — 2201 филиал, в том числе 378 филиалов негосударственных вузов. Фаза бурного роста сменилась постепенным сокращением числа высших учебных заведений и их филиалов, в том числе вследствие политики Минобрнауки России по объединению вузов и сокращению сегмента низкого качества.

Рис. 2.16. Количество вузов и филиалов в России в 1991–2018 гг. (на начало учебного года)



Источник: ЕИС МОН РФ и Росстат.

Несмотря на относительно большое количество негосударственных вузов, в них обучается всего 10% студентов (рис. 2.17).

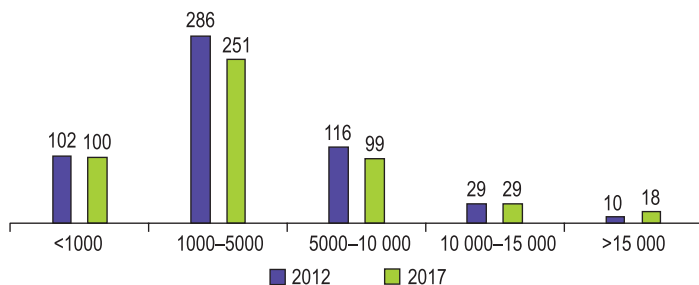
Средний размер государственного вуза в 2017–2018 учебном году составил 6700 студентов всех форм обучения, а филиала головного вуза — 985 студентов. Размер негосударственных университетов в среднем в 5 раз меньше и составил 1225 студентов, а филиала еще меньше — 566 студентов. Несмотря на существенное сокращение количества организаций с 2010 года, средний размер вуза по системе значительно не меняется. В период 2012–2017 годов заметно увеличение количества вузов-гигантов (рис. 2.18). В 2012 году в государственных вузах с размером более 15 тыс. очных студентов концентрировалось 9% очных студентов государственных вузов, а в 2016 году — уже 16%.

Рис. 2.17. Прием студентов в вузы в России в 1991–2018 гг. (на начало учебного года), тыс. чел.



Источник: ЕИС МОН РФ и Росстат.

Рис. 2.18. Распределение государственных головных вузов по численности очного студенческого контингента в 2012 и 2017 гг.



Источник: Расчеты авторов по данным Мониторинга эффективности деятельности организаций высшего образования, 2013 и 2018.

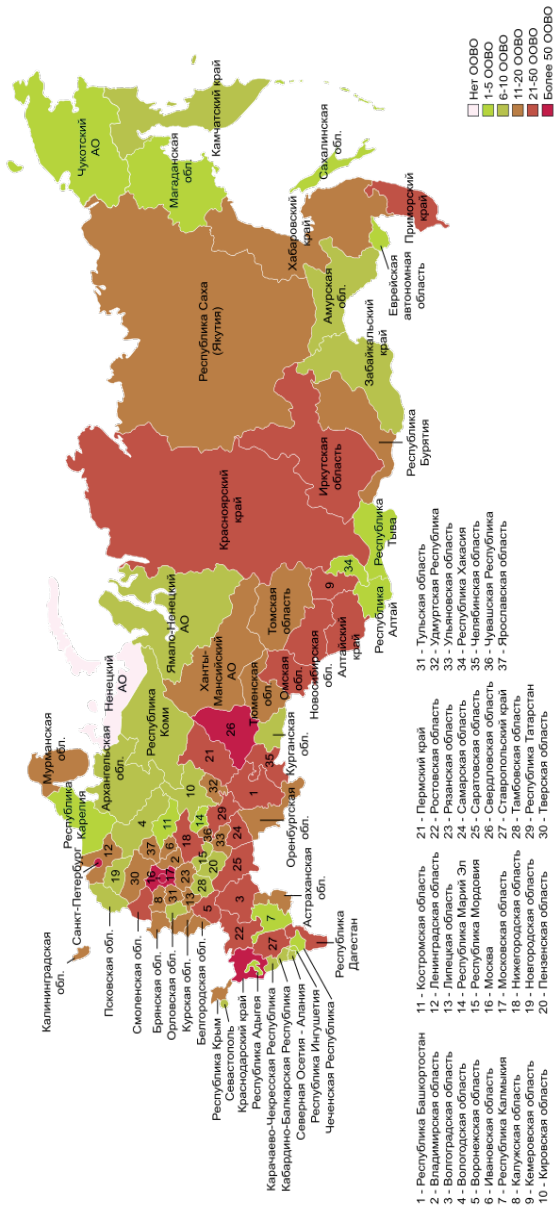
Территориальное распределение вузов и филиалов представлено на рис. 2.19. Регионы России значительно различаются по размерам систем высшего образования. В половине регионов количество вузов и их филиалов варьируется от 10 до 50 (54,1% регионов). Ключевые университетские центры сконцентрированы в Москве и Московской области (266 вузов) и Санкт-Петербурге (77 вузов). Кроме того, сети высшего образования Свердловской области и Краснодарского края насчитывают более 50 вузов. Единственным регионом, в котором нет вузов, является Ненецкий автономный округ.

Важно отметить, что с 2012 года Минобрнауки России обеспечило равное участие негосударственных вузов в конкурсе на государственное задание. В 2019 году негосударственные вузы проводили конкурсы на 1094 бюджетных места. Средний балл зачисленных на бюджетные места негосударственных вузов — 71,6. Этот показатель даже выше, чем в среднем у головных вузов, что объясняется небольшим количеством бюджетных мест на соответствующих программах и высоким спросом на соответствующие направления (экономика, право, менеджмент, международные отношения и проч.) у абитуриентов [НИУ ВШЭ 2018]. Однако это мало изменило маргинальное положение негосударственного сектора высшего образования. Почти все негосударственные вузы в России вынуждены не развиваться, а выживать. В то время как другие страны переложили на негосударственный сектор ответственность за «сверхспрос» на высшее образование, в России условия для этого сектора остаются существенно более трудными, чем для государственного.

Российская система высшего образования остается одной из самых крупных в мире по количеству организаций. Сокращение сети вузов соответствовало снижению общей численности студентов, хотя и слабо учитывало региональную неоднородность. Увеличение численности студентов в стране в следующий период

2.2. Предложение высшего образования

Рис. 2.19. Региональное распределение государственных и негосударственных вузов и их филиалов в 2017 г.



Источник: ЕИС МОН РФ и Росстат.

приведет к росту их размера. Пока неясно, насколько эффективно может быть использована «экономия от масштаба» в сфере высшего образования. Но уже можно утверждать, что создаются риски монополизации рынков высшего образования в регионах.

Возникает множество вопросов. Приведет ли монополизация в регионах к понижению качества и доступности образовательных услуг или же позволит разрабатывать единую стратегию регионального развития для успешного решения локальных задач? Какие необходимы инструменты развития конкуренции между вузами в макрорегионах? Какую роль играют филиалы и негосударственные вузы в сложившейся структуре высшего образования в регионах? У этих вопросов нет однозначных ответов, каждая региональная ситуация уникальна, и только изучение опыта трансформаций может позволить выявить лучшие практики управления масштабом сети.

2.2.2. Стратификация системы

Ключевые факты:

- формируется новая структура сети высшего образования, где ключевыми становятся три типа вузов: глобальные исследовательские; вузы, ориентированные на развитие регионов и отраслей; массовые вузы;
- основу сети университетов составляют большие многопрофильные многофункциональные университеты, сейчас в них учится около 15% студентов;
- лишь 5% государственных головных вузов, за исключением ведущих, имеют доходы от НИОКР выше 10% и средний балл приема выше 65;
- массовый сегмент обеспечивает спрос на популярное образование и траекторию «вторично поступающих». В 172 государственных вузах (включая филиалы) доля заочных студентов 75–100%.

Стратификация системы высшего образования в России проходит в соответствии с глобальными трендами трансформации массовых систем высшего образования [Smolentseva et al. 2018b]. Под влиянием рыночных факторов и адресной государственной политики формируется новая структура сети высшего образования, где ключевыми моделями становятся три типа вузов: глобальные исследовательские, вузы, ориентированные на развитие регионов и отраслей, и массовые вузы. Глобальные исследовательские университеты — это ведущие вузы, являющиеся основой сети и драйвером развития всей системы высшего образования; это большие многофункциональные университеты с сильным исследовательским ядром. Ряд государственных программ сформировал следующие типы вузов: вузы с особым статусом (МГУ и СПбГУ); федеральные университеты (10); национальные исследовательские университеты (29); вузы — участники Проекта 5-100 (21); опорные университеты (33) (табл. 2.1).

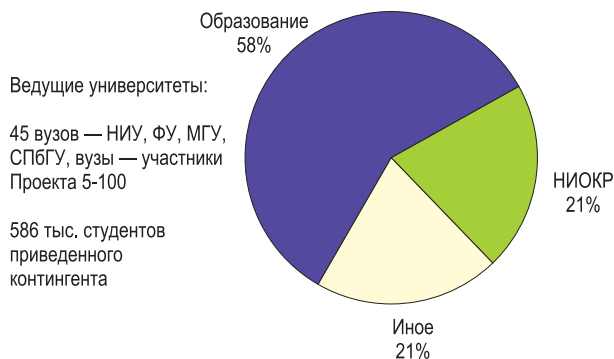
Таблица 2.1. Ведущие и опорные университеты: численность студентов и средний размер вуза, 2017 г.

	Численность очных студентов (доля очных студентов от общей численности студентов)	Средний размер вуза (очные студенты)
МГУ (1)	32 785 (94,7%)	32 785
СПбГУ (1)	18 205 (96,7%)	18 205
ФУ (10)	160 590 (76,2%)	16 059
Университеты 5-100 (21)	291 992 (79,0%)	13 904
НИУ (29)	308 163 (75,8%)	10 626
Опорные вузы (33)	235 158 (61,7%)	7 126

Источник: Расчеты авторов по данным Мониторинга эффективности деятельности организаций высшего образования, 2018.

В данной работе к группе ведущих университетов мы относим перечисленные выше типы вузов, кроме опорных⁶. Всего — 45 университетов. В этой группе учится 16,4% всех студентов в России. В большинстве случаев их размер превышает 10 тыс. студентов, и наблюдается тенденция роста. Они расширяют набор программ и научные направления. Например, МИФИ, МФТИ, НГУ, ННГУ развивают междисциплинарные направления на стыке физики, химии и биомедицины. Некоторые университеты открыли принципиально новые направления: так, НИУ ВШЭ в тесной интеграции с институтами РАН развивает факультеты физики, химии, биологии, ИТМО развивает направления в области биологии и химии. Они привлекают значительные доходы НИОКР (рис. 2.20). Ведущие вузы располагаются в 23 регионах РФ. При этом 20 из 45 ведущих вузов сконцентрированы в Москве (14 вузов) и Санкт-Петербурге (6 вузов) (рис. 2.21).

Рис. 2.20. Сведения о направлениях деятельности организаций высшего образования по группе ведущих университетов, 2017 г., тыс. руб.

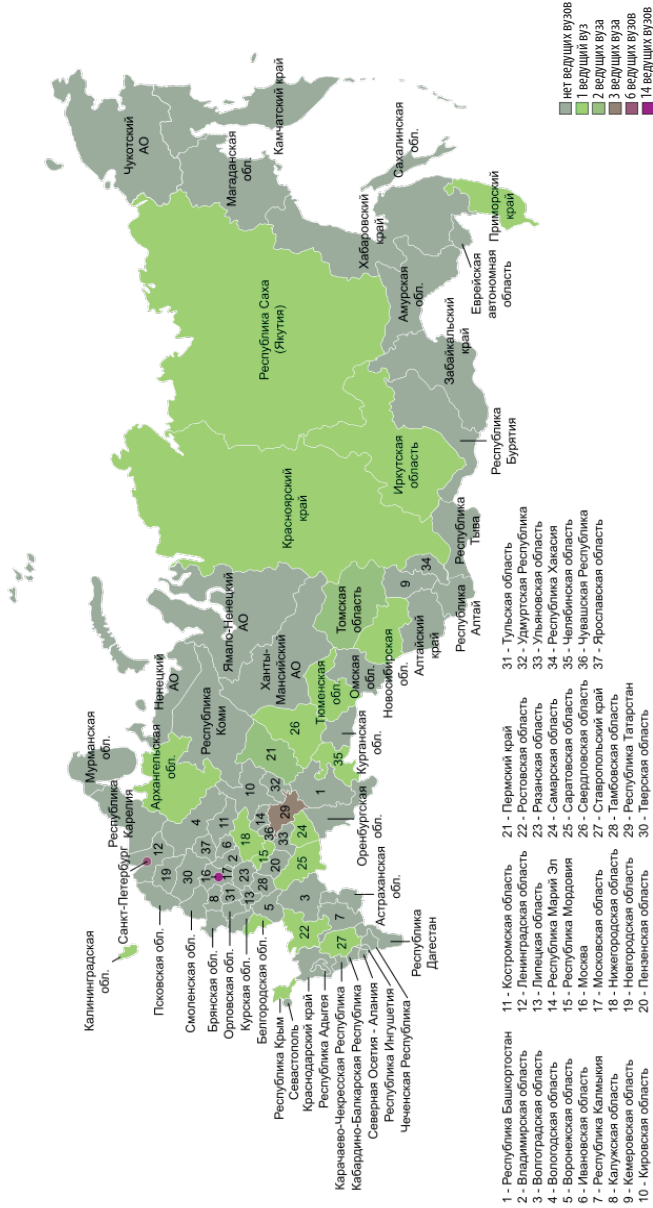


Источник: Расчеты авторов по данным Мониторинга эффективности деятельности организаций высшего образования, 2018.

⁶ Здесь и далее (если не обозначено иное) категория «ведущие университеты», используемая в данной работе, отличается от нормативно закрепленной категории «ведущих образовательных организаций высшего образования», описанной далее в тексте.

2.2. Предложение высшего образования

Рис. 2.21. Региональное распределение ведущих вузов РФ в 2017 г.



Источник: Расчеты авторов.

В целом основными характеристиками ведущих вузов является то, что они:

- ведут исследования по большей части своих образовательных направлений;
- имеют высокую репутацию у абитуриентов, средний балл приема 75+;
- характеризуются высокой академической однородностью приема и программ (сравнительно мало слабых студентов);
- имеют значительные внебюджетные доходы.

С нормативно-правовой точки зрения закрепление категории «ведущих образовательных организаций высшего образования» произошло лишь в рамках порядка распределения контрольных цифр приема⁷ и определения нормативных затрат на оказание государственных услуг по реализации образовательных программ высшего образования⁸. В рамках этих приказов к «ведущим образовательным организациям высшего образования» относятся следующие категории: МГУ им. М.В. Ломоносова, СПбГУ, федеральные университеты, национальные исследовательские университеты, а также вузы, имеющие право разрабатывать и утверждать самостоятельно образовательные стандарты по всем уровням высшего образования (перечень утверждается Указом Президента Российской Федерации от 09.09.2008 № 1332).

⁷ Определен приказом Минобрнауки России от 01.04.2015 № 340 «Об утверждении Порядка проведения конкурса по распределению контрольных цифр приема по профессиям, специальностям и направлениям подготовки и (или) укрупненным группам профессий, специальностей и направлений подготовки для обучения по образовательным программам среднего профессионального и высшего образования за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета».

⁸ Определен приказом Минобрнауки России от 30.10.2015 № 1272 «О Методике определения нормативных затрат на оказание государственных услуг по реализации образовательных программ высшего образования по специальностям (направлениям подготовки) и укрупненным группам специальностей (направлений подготовки)».

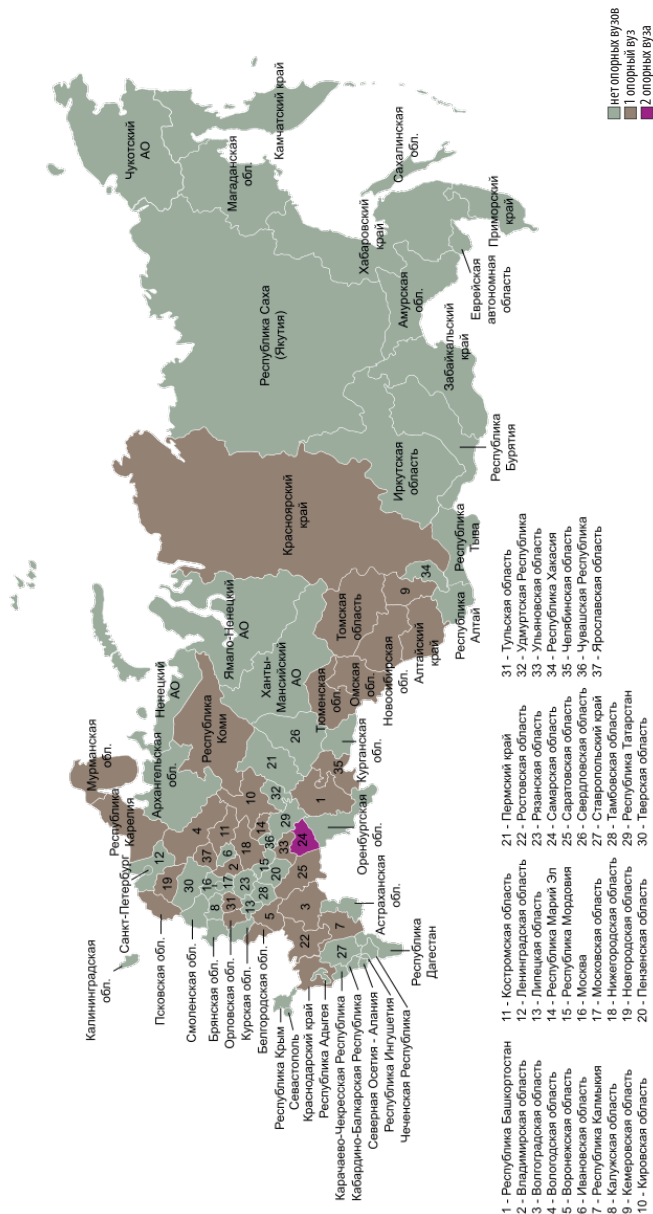
Формируется «средний слой» вузов, которые ориентированы на «свои» региональные и отраслевые рынки. В России ключевыми характеристиками этих вузов является то, что они:

- привлекают студентов со средним баллом 55–70, однако имеют слабые программы как среди программ, обеспеченных бюджетным финансированием, но являющихся невостребованными, так и среди платных программ;
- реализуют созданные для обеспечения финансовой устойчивости программы по экономике, менеджменту, социальным наукам, на которые привлекают платных студентов;
- ведут прикладные разработки в интересах региональных и реже федеральных заказчиков по 30–40% «коренных» образовательных направлений;
- многие имеют в своем составе программы СПО для конкретных региональных заказчиков.

В целом международные исследования показывают [Cantwell et al. 2018], что именно этот сегмент системы находится в кризисном положении из-за отсутствия ориентиров развития и ограниченных ресурсов. Лишь 5,3% государственных головных вузов, за исключением ведущих, имеют доходы от НИОКР выше 10% и средний балл приема выше 65. Сейчас более чем у половины государственных головных вузов, за исключением ведущих, общий доход на одного студента меньше 218,8 тыс. рублей, а общий объем доходов менее 652,5 млн рублей, что не позволяет инвестировать в проекты развития. Требуется создание системы стимулов для вузов, ориентированных на региональное и отраслевое развитие, для увеличения как возможностей привлечения сильных студентов, так и роста роли исследований. В качестве программы, создающей ориентиры развития, в 2015 году в России был запущен проект опорных вузов. Сейчас 33 опорных вуза располагаются в 32 регионах (рис. 2.22). В Самарской области расположено 2 опорных вуза.

Глава 2. Спрос и предложение в высшем образовании

Рис. 2.22. Региональное распределение опорных вузов РФ в 2017 г.



Источник: Расчеты авторов.

Сегмент массовых вузов в первую очередь ориентирован на реализацию программ по популярным направлениям. Он представлен как филиалами государственных вузов, так и частным сектором. Немалую часть вузов массового сегмента можно отнести к формату «открытых» вузов, реализующих только заочные программы. В целом доля государственных образовательных учреждений (включая филиалы), где более половины студентов обучаются на заочных программах, составляет 47,3%. Этот сектор обеспечивает в том числе траекторию «вторично поступающих» — после окончания программ среднего профессионального образования. По данным на 2016 год количество государственных вузов, реализующих от 75 до 100% программ в заочном формате, составляет 172 (с учетом филиалов).

В целом масштаб распространения заочного образования отражает не только ситуацию высокого спроса на диплом о высшем образовании (феномен инфляции дипломов в России рассмотрен в статье Смоленцевой [Smolentseva 2017]), но и стремление вузов повысить доходность образовательной деятельности, особенно в период кризиса 1990-х годов. Степень, с которой вузы начали использовать заочное образование для привлечения студентов и дополнительных ресурсов, варьируется как в зависимости от условий существования вуза, внутренней эффективности, так и в соответствии с тем, как это сложилось исторически.

В 1991 году в РСФСР по заочной форме обучалось 845 тыс. студентов, что составляло 30,6% всего студенческого контингента. Распределение студентов-заочников по группам вузов было неравномерным, что соответствовало размерам группы вузов и концентрации студентов-заочников в вузах. В двух самых больших группах вузов — вузах промышленности (134 вуза) и педагогических вузах (94 вуза) — обучалось около половины контингента студентов-заочников (24,2 и 20,4% соответственно). Однако это не отражает концентрацию студентов-заочников в

этих вузах. Вузы промышленности были самыми «очными» после медицинских вузов, а в среднем педагогическом вузе обучалось менее 40% студентов-заочников (табл. 2.2).

В советский период, скорее, экономические вузы и вузы права были «более заочными». В них почти 60% контингента были студенты-заочники. Этот же факт подтверждают цифры в разрезе специальностей. В топ специальностей по доле контингента

Таблица 2.2. Заочная форма обучения по типам вузов в РСФСР в 1991 г.

Отраслевая группа вузов	Доля студентов, обучающихся на заочной форме, в общем студенческом контингенте в вузах, %	Численность студентов, обучающихся на заочной форме	Количество вузов, всего
Экономика	59,10	91 267	28
Право	57,40	15 530	4
Физическая культура и спорт	47,60	13 740	9
Транспорт	45,00	62 637	23
Сельское хозяйство	43,50	105 659	60
Педагогические вузы	38,40	172 195	94
Связь	38,10	11 052	5
Строительство	33,40	33 247	21
Искусство и кинематография	29,90	6 482	32
Университеты	26,60	101 589	48
Промышленность	21,30	204 306	134
Здравоохранение	1,20	2 198	46
Всего	30,60	844 925	519

Источник: Высшее образование в 1991 году. М.: НИИВО, 1994.

студентов «неочного» обучения входили специальности экономической направленности: общеэкономические (61,3%), инженерно-экономические (59,9%) (Высшее образование в 1991 году, 1994, табл. 7). Среди крупных групп вузов, в которых была зна-

Таблица 2.3. Заочная форма обучения по группам вузов в России в 2015 г.

	Доля студентов, обучающихся на заочной форме, в общем студенческом контингенте, %	Численность студентов, обучающихся на заочной форме	Количество вузов, всего
Сельскохозяйственный	50,30	179 616	55
Сервиса	49,90	17 469	8
Педагогический	46,60	122 162	39
Физической культуры и спорта	40,70	14 297	14
Культуры и искусства	40,20	29 490	55
Социально-экономический	39,50	68 634	23
Инженерно-технический	37,70	453 690	136
Гуманитарный	35,40	25 749	19
Классический университет	33,50	404 550	111
Юридический	29,90	9 301	6
Консерватория	8,50	622	13
Медицинский	7,80	16 434	48

Примечание: Современная категоризация вузов, которая используется при сборе информации о вузах в рамках Мониторинга эффективности деятельности организаций высшего образования (раздел 1.1 «Группа образовательных организаций» по форме 1-Мониторинг). В рамках последней принадлежность к одной из категорий вуз определяет самостоятельно. Данные доступны только за 2015 год.

Источник: Мониторинг эффективности деятельности организаций высшего образования, 2015.

чительная концентрация студентов-заочников, можно выделить транспортные вузы и вузы сельского хозяйства — на заочной форме обучалось 45 и 43,5% контингента соответственно. Вузы сельского хозяйства обучали 12,5% всех заочников в РСФСР. Сейчас с точки зрения концентрации студентов-заочников в вузах ситуация стала более равномерной по отраслевым группам. Сельскохозяйственные и педагогические вузы усилили фокус на обучении по заочной форме, в то время как в социально-экономических вузах долю заочного контингента сократили (табл. 2.3).

Таким образом, можно утверждать, что в системе высшего образования складывается новая типология вузов. Это важный этап структурных преобразований, он позволяет проводить более комплексную стратегию по поддержке определенных организаций и групп населения, решая их проблемы и определяя задачи развития. С учетом того, что ландшафт системы формируется в первую очередь за счет вертикальной стратификации вузов (что не уникально в мировом контексте), важно зафиксировать вопросы для дискуссии о выстраивании общей государственной политики в области высшего образования и стратегий отдельных вузов.

Первый пул вопросов связан с решением задач развития и трансляции лучших практик с учетом стратификации системы. За счет конкуренции за ресурсы, за лучших студентов при условии достаточной автономности повышается качество деятельности и результативность ведущих университетов, но и возникают риски замыкания групп вузов, усиления разрыва между ними и «сегрегации». Какую же роль могут играть ведущие вузы для всей системы высшего образования? Какие механизмы смогут дать наибольший эффект для предупреждения трансформации системы высшего образования в систему, состоящую лишь из «островов утопии» и «новых гетто»? Именно потенциал ведущих университетов может быть использован для поднятия качества программ высшего образования, распространения

новых практик управления образованием и наукой в вузах, формирования конкурентного единого академического рынка труда. Среди таких механизмов необходимо отметить: развитие сетевых партнерств между ведущими и региональными вузами, поддержку мобильности сотрудников ведущих вузов в региональные для реализации образовательных инициатив и научных проектов, создание совместных лабораторий, поддерживаемых «длинными» грантами.

Вторая группа вопросов открывает дискуссию о различии «производственной функции» в разных группах вузов — в первую очередь речь идет о различии контингента учащихся: способностях, возможности уделять внимание и концентрировать усилия на обучении, внутренней мотивации и сигналах внешней мотивации, лежащих за пределами образовательных организаций. С одной стороны, как показывает масштабное исследование американского высшего образования [Нохбу 2018], «добавленная стоимость» от высшего образования в ведущих университетах и менее селективных примерно одинакова, несмотря на то что затрачиваемые ресурсы на преподавание в селективных вузах значительно выше. Если учитывать то, что в ведущих вузах обучаются наиболее талантливые студенты, результаты могут говорить о том, что они требуют бóльших ресурсов для того, чтобы сделать шаг к основанию новых компетенций и знаний: высокие требования к уровню профессоров и оснащенность инфраструктуры (лабораторное оборудование, симуляторы и проч.) [Щеглова и др. 2019]. С другой стороны, сама производственная функция образовательного процесса в массовых вузах может отличаться за счет необходимости работать со слабо мотивированными студентами (с точки зрения академических достижений) с низким культурным и социальным капиталом [Малошонок и др. 2015]. Удержание их и вовлечение в образовательный процесс становится ключевым вызовом, требующим дополнительных административных ресурсов

и специфичных компетенций преподавателей и тьюторов (см. [Малошонок 2014; 2016а; 2016б]).

2.3. Пересечение спроса и предложения: прием в вузы

2.3.1. Формы, уровни и направления обучения

Ключевые факты:

- заочная форма обучения сохраняет свою популярность как у населения, так и в виде предложения вузов: 40% студентов учатся на заочной форме, из них более 80% платят за свое обучение;
- быстро растет прием на магистерские программы: только за два года, с 2014 по 2016 год, доля студентов в магистратуре в общем приеме студентов увеличилась в 2 раза как за счет увеличения бюджетных мест (на 74%), так и благодаря росту платного приема (на 133%);
- доля платных мест на программах бакалавриата и специалитета варьируется от 25% (группа направлений «Сельское хозяйство») до 90% (группы направлений «Экономика и управление» и «Право и государственное управление»), но соотношение между группами направлений значительно не меняется.

В 2017 году в вузы было принято 1,14 млн человек. Структура приема отличается стабильностью: доля студентов, принятых на очную форму обучения в 2011–2017 годах составляла в среднем 55,6%, на заочную форму — 41,1%, на очно-заочную форму — 3,1%. Более половины абитуриентов, поступающих на очную форму обучения, зачисляются на бюджетные места⁹.

⁹ Механизм определения количества бюджетных мест описан в следующей главе. В данном разделе мы зафиксируем общие ключевые факты о распределении приема по формам, уровням и направлениям обучения.

Доля абитуриентов, принятых на бюджетные места очной формы обучения, практически не изменилась за пять лет (2013–2017 годы) и в среднем за период составила 62,2%. По заочной форме доля бюджетных мест составляет в среднем 17,5%, а по очно-заочной — 25,4%. Несмотря на ограничения со стороны государственной политики в отношении заочной формы (прямые — лимитированное количество бюджетных мест и косвенные — закрытие и реорганизация вузов и филиалов с высокой долей заочных студентов в рамках мониторинга эффективности деятельности вузов с 2012 года), заочная форма обучения сохраняет свою популярность как у населения, так и в виде предложения вузов.

Структура приема по уровням обучения меняется за счет завершения перехода на двухуровневую систему бакалавриат — магистратура. Численность магистрантов, равно как и их доля в общей численности студентов, увеличивается. Это поддерживается как государственной политикой финансированию бюджетных мест в вузах, так и спросом населения. Так, с одной стороны, в отличие от бакалавриата с 2014 по 2016 год контрольные цифры приема (КЦП) в магистратуру устойчиво росли. Общий прирост за этот период составил 242%. С другой стороны, количество магистрантов, поступивших на платные места, продолжает расти аналогичными темпами: на 184,8% с 2013 по 2017 год.

На рис. 2.23 и 2.24 представлена численность принятых студентов на программы бакалавриата, специалитета и магистратуры в разрезе групп направлений в 2017 году. По программам бакалавриата и специалитета в 2016/17 учебном году на программы группы направлений «Инженерное дело, физико-математические и естественные науки» принято 286 тыс. студентов. По программам магистратуры принято 83 тыс. студентов. Группы направлений «Экономика и управление» и «Право и государственное управление» стали следующими по размеру приема.

Глава 2. Спрос и предложение в высшем образовании

Рис. 2.23. Численность принятых студентов в 2017 г. на программы бакалавриата и специалитета по группам направлений • количество направлений в группе



Источник: ЕИС МОН РФ.

Рис. 2.24. Численность принятых студентов в 2017 г. на программы магистратуры по группам направлений • количество направлений в группе



Источник: ЕИС МОН РФ.

Таблица 2.4 демонстрирует, на сколько процентов вырос или сократился прием за пять лет (2013–2017 годы). По программам магистратуры произошел рост приема по всем рассматриваемым направлениям. Относительно программ бакалавриата и специалитета наблюдается противоположная ситуация. Максимальное уменьшение числа принятых студентов в 2017 году по

Таблица 2.4. Прирост численности принятых студентов, 2013–2017 гг.

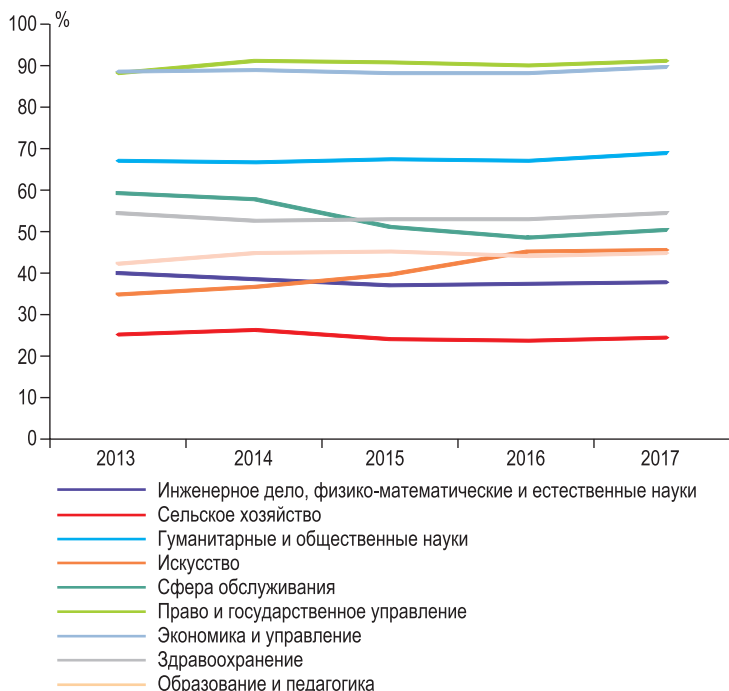
Группа направлений	Бакалавриат и специалитет, %	Магистратура, %
Инженерное дело, физико-математические и естественные науки	↓ -11,3	↑ 128,1
Экономика и управление	↓ -47,5	↑ 91,7
Право и государственное управление	↓ -29,7	↑ 208,2
Образование и педагогика	↓ -7,5	↑ 132,9
Гуманитарные и общественные науки	↑ 0,8	↑ 121,6
Здравоохранение	↑ 8,4	—
Сельское хозяйство	↓ -13,5	↑ 155,8
Сфера обслуживания	↓ -26,8	↑ 134,7
Искусство	↑ 6,7	↑ 125,5
Другие	↑ 3,0	↑ 208,0

Источник: ЕИС МОН РФ.

сравнению с 2013 годом отмечается по направлениям «Экономика и управление» (-47,5%), «Право и государственное управление» (-29,7%), «Сфера обслуживания» (-26,8%). В то же время есть группы направлений с положительной динамикой численности приема, однако не такой ярко выраженной, как по программам магистратуры. К таким группам направлений относятся «Здравоохранение» (+8,4%) и «Искусство» (+6,7%).

На рис. 2.25 и 2.26 представлена динамика доли платных мест в 2013–2017 годах в разрезе направлений подготовки. Доля платных мест на программах бакалавриата и специалитета варьируется от 25 (группа направлений «Сельское хозяйство») до 90% (группы направлений «Экономика и управление» и «Право и государственное управление»), а на программах магистратуры — от 10 до 80% (аналогичные группы направлений).

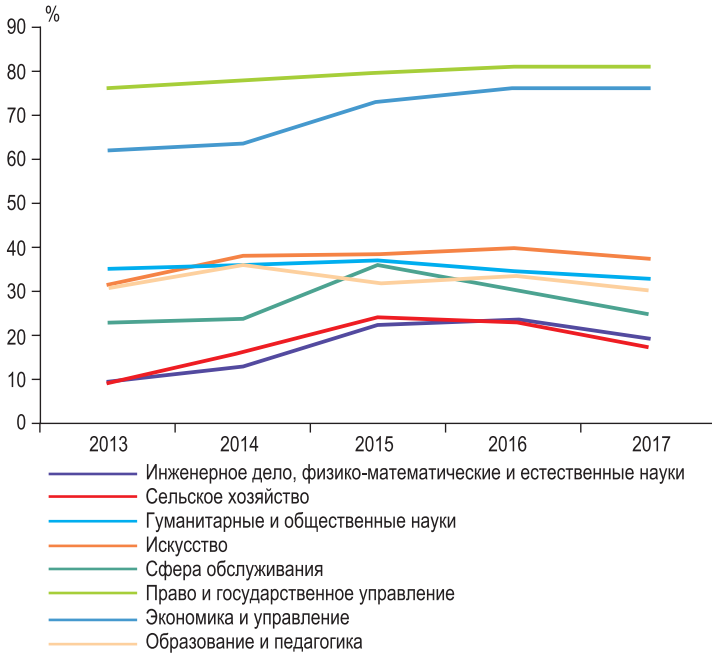
Рис. 2.25. Динамика приема 2013–2017 гг.: доля платных мест на программах бакалавриата и специалитета в разрезе по группам направлений



Источник: ЕИС МОН РФ.

Доля платных мест на программах бакалавриата и специалитета практически не изменилась. Среди всех укрупненных направлений имеет смысл выделить только группу направлений «Сфера обслуживания», в которой доля платных мест сократилась на 10 п.п. (с 60% в 2013 году до 50% в 2017 году), а также группу направлений «Искусство», где доля платных мест увеличилась на 10 п.п. (с 35 до 45%). Доля платных мест на программах магистратуры более динамична. Группы направлений «Экономика и управление» и «Право и государственное управление»

Рис. 2.26. Динамика приема 2013–2017 гг.: доля платных мест на программах магистратуры в разрезе по группам направлений



Источник: ЕИС МОН РФ.

демонстрируют положительные тренды. По остальным группам направлений тренды в течение пяти лет менялись. Так, например, по группам направлений «Инженерное дело», «Сельское хозяйство» и «Сфера обслуживания» положительная динамика доли платных мест наблюдается до 2015 года, а затем начинается ее уменьшение.

Что определяет баланс и изменение распределения студентов по формам и направлениям подготовки? Спрос со стороны студентов и предложение образовательных программ в вузах. Спрос со стороны студентов определяется возможностями рын-

ка труда: наличием рабочих мест в сферах деятельности и уровнем заработной платы. Именно поэтому мы видим рост приема по направлению ИТ-подготовки, стабильно высокую численность приема по направлениям «экономика», «управление», «право». Однако кроме условных рыночных механизмов, балансирующих спрос на направления и формы обучения, в российской системе высшего образования действуют и механизмы, компенсирующие провалы рынка, — это определение количества студентов по направлениям подготовки, финансируемых за счет государства. Этот механизм учитывает не только кадровую потребность национальной экономики в специалистах, но и приоритеты государственной политики по развитию отдельных отраслей экономики и научных областей (см. раздел 2.2). Насколько этот механизм реально позволяет снизить риски «естественного» определения численности специалистов по направлениям деятельности (обычно основные опасения состоят в том, что стратегические отрасли не будут обеспечены кадрами)? Как этот механизм влияет на выбор студентами профессиональной траектории? Как существующая система влияет на уровень трудоустройства и заработных плат в стране в целом и по отраслям, и каковы реальные чистые выгоды и издержки планового финансирования определенных направлений подготовки?

Но баланс форм и направлений подготовки определяется не только спросом населения и финансированием государством определенных отраслей, но и возможностями вузов по обеспечению «предложения». Например, отсутствие необходимого количества компетентных преподавателей по специальностям, пользующимся спросом среди студентов, ограничивает возможности реализации программ. Кроме того, вузы как все сложные организации попадают в институциональные ловушки — издержки открытия новых программ и закрытия старых зачастую оказываются очень велики, в том числе в результате сдерживающих сил внутренних и внешних стейкхолдеров.

2.3.2. Качество приема¹⁰

Ключевые факты:

- качество приема в вузы улучшается: доля вузов, принимающих отличников (с баллами ЕГЭ выше 70) на бюджет, за шесть лет выросла с 24 до 39%;
- большинство оставшихся негосударственных вузов и филиалов государственных вузов практически приблизились по качеству приема к головным вузам соответствующих регионов;
- сохраняется большая доля вузов, принимающих на очные программы на бюджет более 50% троечников: в 2011 году 22,4%, а в 2017 году — 16,5%;
- в 29 российских регионах вообще отсутствуют вузы со средним баллом ЕГЭ зачисленных студентов, соответствующим оценке «отлично»;
- выделились перманентно отстающие по качеству приема регионы (Северный Кавказ и Дальний Восток) и направления подготовки (сельское хозяйство, транспорт, ряд технологических направлений).

Показатель качества приема (среднего балла ЕГЭ) стал одним из ключевых показателей оценки функционирования как всей системы высшего образования, так и отдельных образовательных организаций. Качество приема — интегральный репутационный показатель, который позволяет сравнивать востребованность вузов и направлений, а также же результаты работы вузов с приемом.

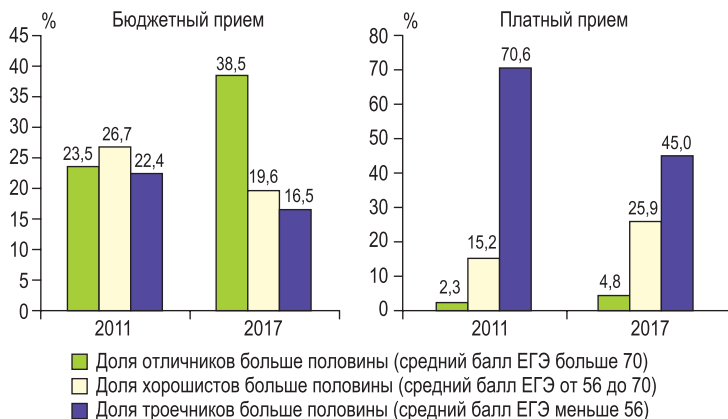
¹⁰ Данный раздел основывается на аналитике по результатам Мониторинга качества приема в российские вузы (руководитель М.С. Добрякова). Мы благодарны М.С. Добряковой, Е.Г. Новиковой за предоставленные материалы. Подробнее материалы мониторинга см.: <www.ege.hse.ru>.

В целом по системе высшего образования качество приема в вузы улучшается в абсолютных значениях: для бюджетного приема с 64,2 балла в 2011 году до 69,1 балла в 2018 году (государственные головные); для платного — с 57,5 до 62,5 балла¹¹. Ограничения доли сегмента некачественного высшего образования было реализовано в том числе за счет внедрения мониторинга эффективности деятельности вузов. Заметно выросло не только среднее качество, но и «красный хвост» вузов и программ, ориентировавшийся на выпускников школ с баллами ЕГЭ на уровне «удовлетворительно» и на облегченное прохождение университетского курса, сократился в несколько раз. Сохранившиеся филиалы и негосударственные вузы в 2018 году практически ничем не отличаются по качеству от головных вузов соответствующих регионов. Так, в начале 2010-х около трети зачисленных на бюджетные места были троечники, а всего четверть — отличники. На платные места — половина троечников и всего около 10% отличников. В 2018 году около половины зачисленных на бюджетные места — отличники, и всего 17% троечников. На платные места треть зачисленных троечники, и четверть — отличники (рис. 2.27).

Крупнейшие вузы держат лидерство по качеству приема. С учетом филиалов более 10 вузов приняли свыше 4 тыс. человек в целом на бюджетные и платные места (и 22 вуза — свыше 3 тыс. человек), и почти все они входят в группу отличников (70+

¹¹ К сожалению, нам не доступны более точные оценки в связи с ограниченностью данных о среднем балле ЕГЭ выпускников школ, а также данные о том, из каких регионов поступают студенты в вузы и каков там средний балл ЕГЭ выпускников школ. То есть мы можем делать выводы, основываясь лишь на итоговых баллах ЕГЭ при приеме в вуз безотносительно к распределению баллов ЕГЭ всех выпускников школ в регионе. Здесь, если не указано иначе, использованы данные Мониторинга качества приема в российские вузы. К сожалению, до сих пор Рособрнадзор или Минобрнауки не публикуют более детальной аналитики с опорой на данные об оценках по отдельным экзаменам, а не на средний балл ЕГЭ.

Рис. 2.27. Распределение вузов по доле отличников, хорошистов и троечников в 2011–2017 гг.



Источник: Расчеты М.С. Добряковой, Е.Г. Новиковой по данным Мониторинга качества приема в российские вузы, 2011 и 2018.

баллов) по результатам бюджетного приема, причем 5 вузов лидируют с баллами 80+:

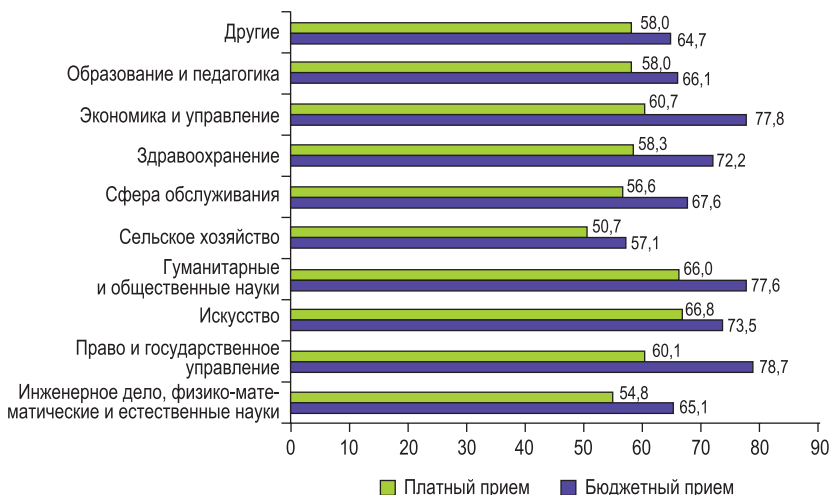
- НИУ ВШЭ (средний балл 92,0);
- МГУ им. М.В. Ломоносова (88,9);
- Финансовый университет при Правительстве РФ (84,3);
- Российский экономический университет (83,3);
- Российская академия народного хозяйства и государственной службы (80,1).

По качеству платного приема в группе 80+ остается только НИУ ВШЭ (средний балл платного приема 81,2), в группе 70+ — МГУ (средний балл 76,2). Остальные вузы по платному приему распределены в диапазоне 57–68 баллов. Корреляция качества бюджетного и платного приема очень высока (83,3%). МФТИ, МГИМО, НИУ ВШЭ в Москве, СПбГУ, НИУ ВШЭ в Санкт-Петербурге, занимающие первые пять мест в рейтинге по каче-

ству бюджетного приема в 2018 году, занимают соответствующие места и по качеству платного приема.

На рис. 2.28 представлены средние баллы ЕГЭ по укрупненным направлениям. На направлениях «Право и государственное управление», «Экономика и управление», «Гуманитарные и общественные науки», «Искусство» и «Здравоохранение» средний балл ЕГЭ на бюджетные места выше 70. Наименьший средний балл ЕГЭ наблюдается по направлению «Сельское хозяйство» — 57,1. Разброс средних баллов ЕГЭ на платные места менее значительный. По направлениям «Искусство», «Гуманитарные науки», «Экономика и управление» и «Право и государственное управление» средний балл ЕГЭ превышает 60 баллов. По остальным направлениям средний балл ЕГЭ варьируется от 50 до 60 баллов.

Рис. 2.28. Качество приема 2018 г. в разрезе направлений



Источник: Расчеты авторов по данным Мониторинга качества приема в российские вузы, 2018.

В целом можно выделить четыре группы направлений по качеству приема [Добрякова, Кузьминов 2018].

1. Много бюджетных и платных мест, на все места высокий спрос с хорошим качеством. Например, направление «Здравоохранение»: в 2018 году на бюджетные места зачислено 26,5 тыс. человек со средним баллом 75,5 и на платные места — 22,5 тыс. человек со средним баллом 62,4.

2. Сравнительно мало бюджетных и мало платных мест, качество приема среднее или низкое. Например, направления «Морская техника», «Металлургия». Это важнейшие для страны направления, которые должны быть обеспечены кадрами. Ключевая задача — поднять качество приема, привести на эти направления сильных, подготовленных абитуриентов. В определяющем отношении — это развитие самих отраслей, для которых осуществляется подготовка, перспективы профессионального и карьерного роста, которые видят перед собой студенты. Но много зависит и от самих вузов, от их привлекательности для абитуриентов, от их репутации. Например, МИСиС набирает большую группу платных студентов со средним баллом значительно выше, чем средний балл бюджетного приема по стране.

3. Очень много бюджетных мест и почти нет платного приема. В целом низкое качество приема и по бюджетным, и по платным местам. Бюджетные места заняты троечниками, а платные — абитуриентами с рекордно низкими показателями по баллам ЕГЭ для поступления. Это характерно для таких направлений, как «Сельское и рыбное хозяйство», «Транспортные средства», технологические направления. Политика «примем побольше инженеров и технологов», ориентированная на увеличение бюджетных мест по актуальным для экономики страны специальностям без оглядки на качество приема (а во многих случаях и на платежеспособный спрос предприятий соответствующих отраслей), не могла привести — и не привела — к положительным результатам. Если студенты видят, что рабочие

места есть в лучшем случае для каждого второго-третьего из них, что зарплата, на которую их готовы приглашать предприятия, — низкая, они слабо заинтересованы в учебе и это, в свою очередь, демотивирует даже лучших из них. Характерно, что в этой группе даже вузы-лидеры имеют более низкие результаты приема по сравнению с лидерами второй группы. Например, результаты приема в ведущих аграрных и пищевых университетах, вузов транспорта и легкой промышленности заметно ниже 70 баллов.

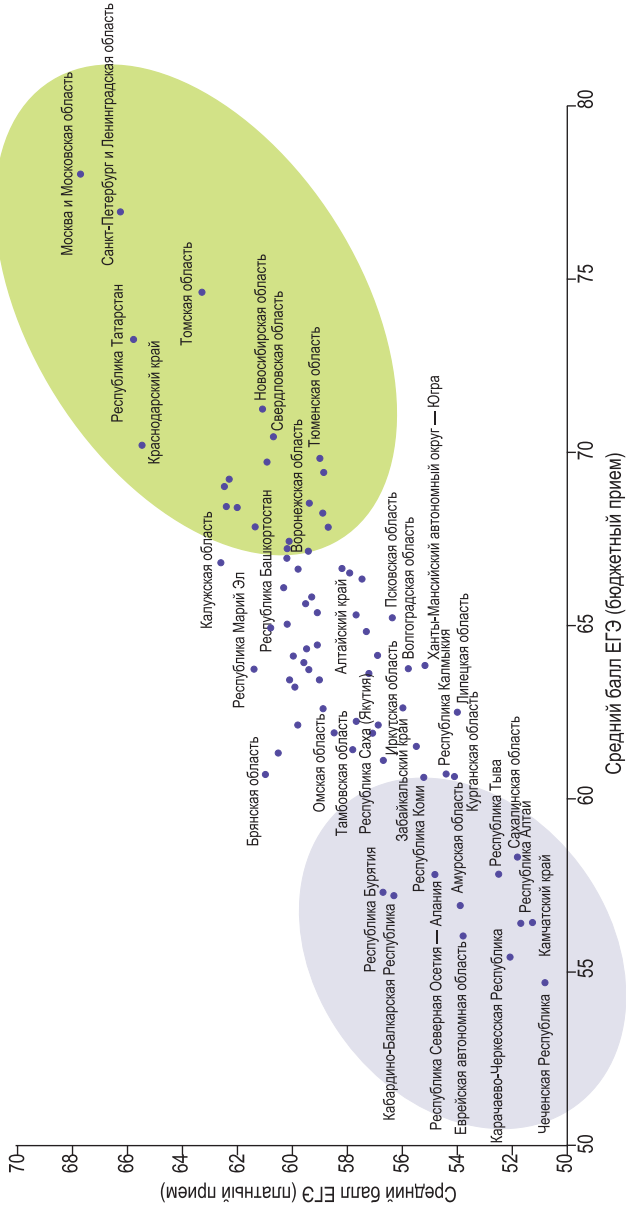
4. Мало бюджетных мест и много платных мест с высоким качеством приема. Противоположная (по сравнению с группой 3) ситуация. Здесь также деформирован рынок: предложение бюджетных мест искусственно ограничено по сравнению с реальным спросом на них. Например, направления «Востоковедение», «Лингвистика», «Реклама и связи с общественностью».

Сохраняется сильная региональная дифференциация качества приема в вузы. Закрепились группа регионов-лидеров (Москва и Московская область, Санкт-Петербург и Ленинградская область, Республика Татарстан, Томская область, Краснодарский край, Новосибирская область и Свердловская область) и группа регионов-аутсайдеров (Чеченская Республика, Камчатский край, Республика Алтай, Сахалинская область, Карачаево-Черкесская Республика, Республика Тыва, Амурская область, Еврейская автономная область, Республика Северная Осетия — Алания, Кабардино-Балкарская Республика, Республика Бурятия) (рис. 2.29).

Средний балл ЕГЭ вузов стал главным показателем, отражающим качество деятельности вузов. Он отражает сложную комбинацию престижности профессии, доступности рабочих мест и уровня заработных плат, «эффект репутации» самих вузов, их умение работать с приемом, а также разную ситуацию в регионах. Какие стратегии есть у вузов для работы с привлечением та-

2.3. Пересечение спроса и предложения: прием в вузы

Рис. 2.29. Распределение регионов РФ по среднему баллу ЕГЭ приема в вузы, платный и бюджетный, 2018 г.



Источник: [Добрякова, Кузьминов 2018, с. 31].

лантливых студентов и работой с неоднородностью контингента? Стоит ли ориентироваться на высокий балл ЕГЭ студентов, если в регионах низкие академические результаты выпускников школ? Как связано качество приема и конечные «результаты» работы вуза — заработные платы выпускников в регионах? Многие вопросы могут быть уточнены, если для исследований и аналитики будут доступны анонимизированные данные по студентам и их траекториям. Кроме того, мы не можем реально оценить ситуацию по позициям вузов с точки зрения успешности привлечения студентов в связи с отсутствием данных о баллах ЕГЭ выпускников школ. Более точная аналитика требует и данных не только о среднем балле ЕГЭ, но и о средних баллах по отдельным экзаменам (в том числе в связи с тем, что шкалы разных экзаменов не синхронизированы). На этом примере, увы, видно, что даже при наличии в системе данных они оказываются неиспользованными и недоступными для анализа и уточнения политики.

2.3.3. Стоимость обучения¹²

Ключевые факты:

- средняя стоимость обучения растет и в 2018 году составила 139 тыс. рублей, тогда как в 2011-м — 68,9 тыс. рублей;
- темпы прироста стоимости обучения в целом по стране в 2017–2018 годах существенно обгоняли индекс потребительских цен;
- в 16 регионах стоимость обучения превышает среднее значение по РФ. При этом в 77% регионов (60 из 78 субъектов РФ, по которым имеются необходимые данные)

¹² Данный раздел основывается на аналитике по результатам Мониторинга качества приема в российские вузы (руководитель М.С. Добрякова). Мы благодарны М.С. Добряковой, Е.Г. Новиковой за предоставленные материалы.

- стоимость обучения превышает $1/3$ годовых денежных доходов населения;
- по направлениям «Информатика», «Реклама и связи с общественностью» наблюдается рост стоимости обучения, набора и среднего балла ЕГЭ.

Средняя стоимость обучения в России на 2018 год составляет 139 тыс. рублей в год, при том что в 2011 году она составляла всего 68,9 тыс. рублей¹³. Темп прироста в 2017 году к предыдущему году составил 21%, а в 2018-м — 14%, что значительно превышает индекс потребительских цен. В 16 регионах стоимость обучения превышает среднее значение по РФ. При этом в 77% регионов РФ стоимость обучения в 3 раза выше среднегодовых доходов населения (рис. 2.30). В среднем в регионах стоимость обучения варьируется в пределах 35 тыс. рублей от средневзвешенной по региону. Самый существенный разрыв в пяти регионах: Москва и Московская область, Санкт-Петербург, Свердловская область, Республика Крым и Нижегородская область (рис. 2.31). В пределах 20 тыс. рублей варьируется стоимость в восьми регионах (в скобках указана средневзвешенная стоимость обучения в рублях): Республика Марий Эл (92 304), Республика Хакасия (124 397), Чеченская Республика (90 042), Новгородская область (131 346), Республика Саха (Якутия) (254 847), Костромская область (88 360), Курганская область (90 985), Карачаево-Черкесская Республика (95 218), Брянская область (90 501).

На рис. 2.32 отражено соотношение средней стоимости обучения и средних баллов ЕГЭ на платные бюджетные места в 2017 году по укрупненным группам направлений подготовки. Все приведенные на рисунке укрупненные направления можно условно разделить на четыре группы. К первой — с относительно высокими баллами ЕГЭ и высокой стоимостью обучения — мож-

¹³ Мониторинг качества приема в российские вузы.

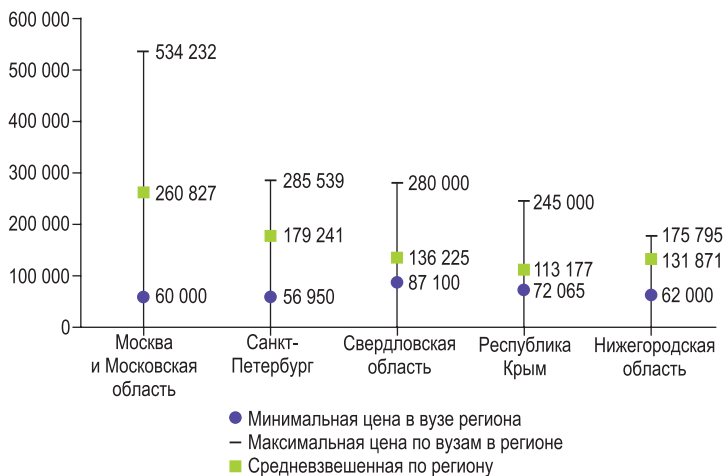
Глава 2. Спрос и предложение в высшем образовании

Рис. 2.30. Соотношение стоимости обучения и среднегодовых доходов населения в регионах РФ



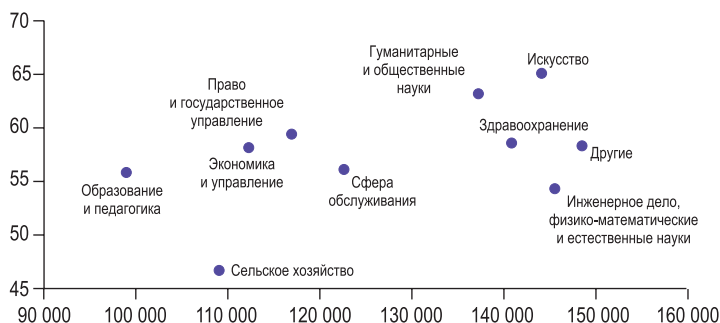
Источник: Расчеты авторов по данным Мониторинга качества приема в российские вузы, 2018 и Росстат, 2018.

Рис. 2.31. Регионы с самым большим разбросом стоимости обучения, 2018 г.



Источник: Расчеты авторов по данным Мониторинга качества приема в российские вузы, 2018.

Рис. 2.32. Соотношение средней стоимости обучения и средних баллов ЕГЭ на платные бюджетные места в 2017 г. по основным группам направлений подготовки



Источник: Расчеты авторов по данным Мониторинга качества приема в российские вузы, 2018.

но отнести «Искусство», «Гуманитарные и социальные науки» и «Здравоохранение». По направлениям «Информатика», «Реклама и связи с общественностью» наблюдается рост стоимости обучения, набора и среднего балла ЕГЭ. Вторая группа отличается от первой более низким средним баллом ЕГЭ и включает одно укрупненное направление — «Инженерное дело, физико-математические и естественные науки». Третья и четвертая группы характеризуются более низкой стоимостью обучения. В третью попали направления с более высокими средними баллами ЕГЭ («Право и государственное управление», «Экономика и управление», «Сфера обслуживания», «Образование и педагогика»), а в четвертую — с более низкими («Сельское хозяйство»). В табл. 2.5 представлен топ-5 направлений по стоимости обучения в 2018 году.

С 2012 по 2015 год стоимость платного обучения росла пропорционально среднемесячной зарплате. В 2016 году прироста практически не было. После этой стабильной ситуации в 2017 году наметился тренд на повышение относительной стои-

Таблица 2.5. Топ-5 групп направлений по стоимости обучения, 2018 г.

Группа направлений	Средняя стоимость обучения	Зачислено на платные места, чел.	Доля платного приема в общем числе зачисленных, %	Ср. балл ЕГЭ (платные места)
Теория искусств	238 939	237	60,20	76,1
Ядерные физика и технологии	218 090	31	2,60	60,1
Культурология	208 822	134	28,80	72,8
Востоковедение и африканистика	199 185	1 069	63,00	73,4
Авиационные системы (эксплуатация)	199 012	336	18,50	59,0

Источник: Мониторинг качества приема в российские вузы, 2018.

мости платного приема: прирост стоимости платного обучения в 3 раза превысил прирост среднемесячной зарплаты. Это соответствовало росту бюджетного финансирования российских вузов в этот период. Руководители вузов стремились обеспечить соответствие цены платного обучения нормативно-подушевому финансированию студентов-бюджетников. В 2018 году в среднем по России стоимость обучения в вузе составляет 139 тыс. рублей в год. Это примерно соответствует среднему бюджетному финансированию вузов в расчете на студента (с учетом сдвига платного приема на относительно менее капиталоемкие направления). Таким образом, последовательная политика Минобрнауки России, направленная на выравнивание цены платного и бюджетного студента для вузов, привела к желаемому результату.

2.3. Пересечение спроса и предложения: прием в вузы

Определение стоимости обучения в большинстве стран регулируется государством. Так, зачастую регулируется максимальный барьер, выше которого вузы не имеют право устанавливать стоимость обучения. Этот барьер может регулироваться на основании средних показателей по вузу, что дает относительную свободу в определении стоимости конкретных программ. В России стоимость обучения в первую очередь регулируется нижней границей стоимости по направлениям подготовки, т.е. должна быть не менее, чем стоимость, заложенная в норматив государственного задания. В связи с этим возникает вопрос: почему вузы оставляют относительно низкий уровень стоимости обучения? С одной стороны, вузы так оценивают возможности потребителей платить за высшее образование — даже при текущей стоимости обучения для многих семей расходы на высшее образование составляют существенную часть доходов.

С другой стороны, повышение стоимости обучения является очевидным источником увеличения бюджета вуза для финансирования повышения уровня заработной платы сотрудников, инвестиций в проекты развития вуза, инвестиций в современную инфраструктуру, но жесткая сегрегация программ на полностью платные и полностью субсидированные за счет государственного бюджета делает управление доходами от образовательной деятельности очень сложным процессом без перехода на управление образовательными программами.

Глава 3

Производственная функция вузов: условия, ресурсы и результаты

3.1. Институциональные условия работы вузов

3.1.1. Сеть вузов в условиях федерализма: роль регионального уровня управления

Ключевые факты:

- только треть регионов являются учредителями университетов, при этом большинство из них имеет только один вуз регионального (муниципального) подчинения;
- расходы региональных бюджетов субъектов России в структуре бюджета системы высшего образования составляют только 3,8%;
- лишь 2,5% студентов учится в вузах регионального подчинения;
- сравнение с сопоставимыми крупными странами свидетельствует о том, что Россия характеризуется наиболее централизованной моделью управления в высшем образовании.

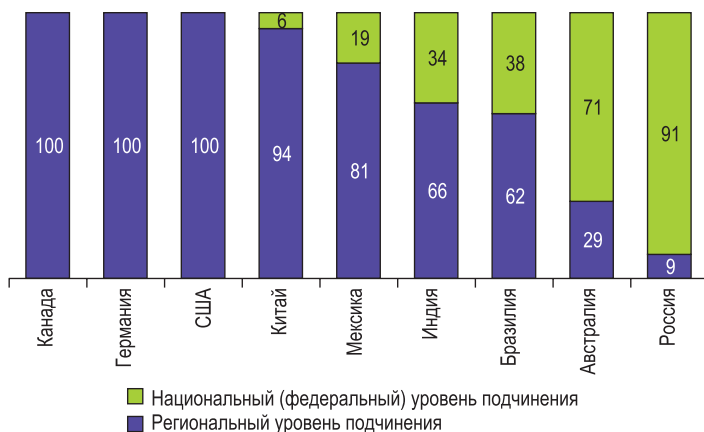
Текущая модель управления высшим образованием в России определяется советским наследием, которое претерпевает медленную трансформацию, особенно в части отношений между федерацией и регионами. Несостоявшаяся реформа регионализации 1990-х годов и усиление централизации в 2000-х годах обусловили то, что соотношение вузов регионального и федерального подчинения на протяжении 20 лет практически осталось неизменным. Только треть регионов оказываются учредителями университетов, при этом большинство из них имеет только один вуз регионального (муниципального) подчинения. Примечательно, что 20% указанных региональных вузов являются университетами творческой направленности (консерватории, академии или институты искусств и др.). Лишь 2,5% студентов учится в вузах регионального подчинения (табл. 3.1). Сравнение с сопоставимыми крупными странами (рис. 3.1) свидетельствует о том, что Россия характеризуется наиболее централизованной моделью управления в высшем образовании при распределении полномочий между федеральными и региональными органами власти [Carnoy et al. 2018].

Таблица 3.1. Распределение вузов и студенческого контингента по уровню подчинения, 2016 г.

	Количество вузов	Распределение по численности студентов, %	Распределение по численности студентов-очников, %	Распределение по численности студентов-заочников, %
Федеральные	452	85,8	93,6	75,5
Региональные	43	2,5	2,4	2,7
Муниципальные	7	0,1	0,1	0,1
Негосударственные	266	11,6	3,9	21,7

Источник: ЕИС МОН РФ.

Рис. 3.1. Распределение вузов по уровням подчиненности в крупных странах: доли вузов от общего числа государственных вузов, 2014 г., %



Источник: Разработано авторами на основе материалов [Carnoy et al. 2018].

При этом в современной России сохранился и отраслевой характер управления вузами. Сейчас система высшего образования включает вузы, которые подведомственны 18 федеральным органам исполнительной власти. Большинство государственных вузов (60% всех студентов) подчиняются непосредственно Минобрнауки России. Подобное распределение ведомственной принадлежности вузов актуализирует важность координации различных субъектов управления не только на вертикальном уровне (федеральные и региональные органы власти), но и на горизонтальном — необходимо согласование решений при управлении вузами отраслевой специализации. При этом часть актуальных исследований свидетельствует о том, что большинство акторов управления в системе высшего образования (федеральное и региональные правительства, руководители вузов) сходятся на том, что необходимо создание реальной многоуровневой системы управления, учитывающей интересы и возможности различных уровней власти [Kuhns 2011].

Основные функции координации развития всех государственных университетов на федеральном уровне делегированы Минобрнауки России вне зависимости от отраслевой принадлежности вузов. Минобрнауки России осуществляет общее руководство вузами; разрабатывает и реализует государственную политику; обеспечивает методическое сопровождение деятельности организаций, распределяет финансирование на образование и науку, в том числе между отраслевыми университетами. К функциям отраслевых ведомств относятся согласование структуры подготовки и контрольных цифр приема, сопровождение и контроль образовательных стандартов, участие в выработке стратегий развития университетов. Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки осуществляет функции по контролю и надзору в сфере образования, отвечает за аккредитацию и лицензирование образовательных организаций. К ведению регионов РФ в области высшего образования относится право согласовывать структуру контрольных цифр приема, обеспечивать заказ на целевую подготовку; распространенной становится практика вхождения региональных администраций в наблюдательные или попечительские советы университетов.

Затрагивая тему правовых оснований текущей стадии федерализма в высшем образовании, стоит отметить, что Конституция Российской Федерации дает только рамочную формулировку и утверждает, что образование является предметом совместного ведения федерации и региона. Тогда как подавляющее большинство всех федеративных стран имеют конституционально закрепленные полномочия регионов по управлению высшим образованием [Brown et al. 1992].

Детальное разграничение полномочий определено в Федеральном законе РФ от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», согласно которому решение большинства вопросов в сфере высшего образования относится к федеральному уровню:

Глава 3. Производственная функция вузов: условия, ресурсы и результаты

- создание, реорганизация, ликвидация вузов;
- аккредитация, лицензирование и контроль деятельности вузов и реализации образовательных программ;
- базовое финансирование высших учебных заведений, включая обеспечение государственных гарантий реализации права на получение на конкурсной основе контрольных цифр приема для предоставления обучающимся высшего образования за счет средств федерального бюджета;
- разработка федеральных государственных образовательных стандартов и т.д.

Система высшего образования в России на 55,7% финансируется за счет бюджетных средств. При этом указанный объем включает 96,2% средств федерального бюджета и только 3,8% составляют расходы региональных бюджетов субъектов России. Однако важно сразу сделать оговорку, что бюджетная система Российской Федерации устроена таким образом, что регионы не получают из федерального бюджета средств на организацию или предоставление высшего образования. Это означает, что регионы имеют право тратить только собственные средства на высшее образование. Более того, поскольку 72 из 85 регионов являются дотационными [Минфин 2017], и эти средства не могут расходоваться на высшее образование, практически отсутствуют объективные стимулы для активного вмешательства субъектов РФ в деятельность вузов. То есть федеральное правительство практически полностью определяет правила функционирования сети организаций высшего образования.

Таким образом, системные основания для влияния регионов на вузовскую систему до сих не сформированы. В условиях полного изменения модели организации общества и экономического уклада система национально-региональной коммуникации при управлении высшим образованием практически не изменилась. Текущее устройство федерализма в высшем образовании фактически аналогично модели, характерной для

советского периода, опорой которой были совершенно другие принципы: национальный характер высшего образования, система распределения, государственное планирование и т.д. Для ответа на эти вызовы начиная с 2015 года был запущен ряд инициатив, ориентированных на вовлечение регионов в процессы развития высшего образования, таких как проект формирования сети опорных вузов, приоритетный проект «Вузы как центры пространства создания инноваций».

Вопрос о месте локального управления в государственном устройстве является фундаментальным. Управление на региональном уровне определяет конкретные аспекты деятельности вузов и устройства системы высшего образования. Может ли управление вузов на региональном уровне быть более результативным и эффективным? Есть ли политический и экономический запрос регионов на участие в управлении вузами, находящимися на их территории? Какими могут быть инструменты взаимодействия региональных и федеральных органов власти в определении политики в области высшего образования? Какие инструменты усиления региональной роли в организации деятельности вузов будут более эффективными? Способна ли децентрализация управления вузами повысить эффективность и доступность высшего образования? Есть ли в регионах ресурс и компетенции для разработки действенных инструментов влияния на вузы, которые позволили бы усилить связь результатов высшего образования с целями развития региональных экономик, запросами жителей регионов? На эти и другие вопросы, которые лежат в основе разработки механизмов усиления роли регионов в развитии вузов, невозможно ответить, основываясь только лишь на теоретическом моделировании и анализе международного опыта. Необходимы эксперименты, пилоты разных механизмов в регионах, которые включали бы необходимые исследования оценок эффективности, барьеров и выгод от реализации этих механизмов.

3.1.2. Отраслевое управление в системе высшего образования

Ключевые факты:

- около трети студентов государственных вузов учится в вузах отраслевых ведомств;
- 70% вузов от общего числа вузов без учета филиалов не имеют выраженного отраслевого профиля подготовки;
- университеты творческой направленности составляют 10% (81 вуз), медицинские вузы — 6% (52), сельскохозяйственные вузы — 4% (32), спортивные вузы — 2% (15), транспортные вузы — всего 1% (10).

В современной России сохранился отраслевой характер управления вузами. Сеть отраслевых вузов формировалась в советский период несколькими этапами. В 1930-х рост системы был обеспечен созданием отраслевых институтов или их выделением из крупных многопрофильных вузов. В 1940-х прошла волна оптимизации и укрупнения, где основным руководящим принципом развития системы стало территориально-производственное распределение вузов. Сложилось три типа отраслевых вузов: 1) специализированные вузы, которые входили в отраслевые кластеры советского типа, работавшие на конкретный специализированный рынок труда и зачастую территориально приближенные к соответствующему производству (например, университеты инженеров транспорта или авиационные вузы в регионах); 2) вузы, напрямую связанные с конкретным предприятием, — заводы-втузы и 3) центральные отраслевые вузы, выполнявшие дополнительные функции научного обеспечения индустрии в национальном масштабе и методологической поддержки других специализированных вузов (Московский нефтяной институт, Московский институт стали) [Кузьминов и др. 2013].

На постсоветском пространстве отраслевая ведомственная структура управления сохранилась в большинстве стран, кроме Азербайджана, Грузии, Казахстана, Литвы и Туркменистана, которые кардинально пересмотрели модель управления (табл. 3.2). В постсоциалистических странах Центральной и Восточной Европы отраслевые вузы в основном стали многопрофильными и перешли под контроль Министерства образования. В Китае в конце 1980-х почти все вузы были переданы в МОН, после чего 90% всех вузов передали на региональный уровень. В странах Запада отраслевой сектор существует, но пренебрежимо мал по масштабу по сравнению с основным.

На текущий момент отраслевые вузы¹ составляют более одной трети (38%, 203 вуза) от общего количества государственных вузов РФ и 28,8% численности студентов (приведенного контингента) государственных вузов. В табл. 3.3 представлено распределение вузов и контингента по ведомственной принадлежности.

Общие доходы отраслевых вузов составляют 170,8 млрд рублей, что составляет 25,9% бюджета всех государственных вузов. Средняя доля внебюджетных средств в общем объеме доходов вузов — 43,9%. Общий объем финансирования вузов значительно варьируется по группам ведомственной принадлежности. У вузов Министерства сельского хозяйства, Федерального агентства железнодорожного транспорта, Федерального агентства связи объемы ресурсного обеспечения (относительно приведен-

¹ Здесь и далее к отраслевым вузам относим образовательные организации высшего образования, находящиеся в ведомственной принадлежности Министерству культуры Российской Федерации, Министерству здравоохранения Российской Федерации, Федеральному агентству по рыболовству, Федеральному агентству связи, Федеральному агентству железнодорожного транспорта, Министерству сельского хозяйства Российской Федерации, Федеральному агентству морского и речного транспорта, Федеральному агентству воздушного транспорта, Министерству спорта Российской Федерации.

Таблица 3.2. Ведомственная структура управления высшим образованием на постсоветском пространстве

Азербайджан	Министерство образования* + 6 автономных университетов + Специализированные (отраслевые) министерства
Армения	Министерство образования + Специализированные (отраслевые) министерства
Беларусь	Министерство образования + Специализированные (отраслевые) министерства
Грузия	Министерство образования
Казахстан	Министерство образования
Латвия	Министерство образования + Специализированные (отраслевые) министерства
Литва	Министерство образования
Молдавия	Министерство образования + Специализированные (отраслевые) министерства
Республика Киргизия	Министерство образования + Специализированные (отраслевые) министерства
Россия	Министерство образования + Специализированные (отраслевые) министерства
Таджикистан	Министерство образования + Специализированные (отраслевые) министерства
Туркменистан	Кабинет министров
Узбекистан	Министерство образования + Специализированные (отраслевые) министерства
Украина	Министерство образования + Специализированные (отраслевые) министерства
Эстония	Министерство образования + Автономный университет Тарту

* Здесь «министерство образования» — это общее название для министерств образования и науки, министерств высшего образования и науки и проч.

Источник: Разработано авторами на основе материалов [Huisman et al. 2018].

Таблица 3.3. Количество вузов и распределение контингента по федеральным органам исполнительной власти, 2017 г.

	Количество вузов	Численность студентов (приведенный контингент), чел.	Доля студентов (приведенный контингент) во всей численности студентов государственных вузов, %
Министерство образования и науки	248	1 565 398	68,49
Министерство сельского хозяйства Российской Федерации	54	158 569	6,94
Министерство культуры Российской Федерации	46	35 770	1,56
Министерство здравоохранения Российской Федерации	46	206 215	9,02
Министерство спорта Российской Федерации	14	20 629	0,90
Федеральное агентство железнодорожного транспорта	9	62 441	2,73
Правительство Российской Федерации	7	99 625	4,36
Федеральное агентство по рыболовству	6	17 243	0,75
Федеральное агентство морского и речного транспорта	5	16 336	0,71
Федеральное агентство связи	4	14 789	0,65
Федеральное агентство воздушного транспорта	3	7 749	0,34
Министерство иностранных дел Российской Федерации	2	8 911	0,39
Российская академия художеств	2	1 823	0,08

Окончание табл. 3.3

	Количество вузов	Численность студентов (приведенный контингент), чел.	Доля студентов (приведенный контингент) во всей численности студентов государственных вузов, %
Федеральная таможенная служба	1	2 539	0,11
Министерство юстиции Российской Федерации	1	1 108	0,05
Федеральная служба по интеллектуальной собственности, патентам и товарным знакам	1	415	0,02
Верховный суд Российской Федерации, Высший арбитражный суд Российской Федерации	1	2 012	0,09
Министерство экономического развития Российской Федерации	1	2 549	0,11
Муниципалитеты и субъекты РФ	49	61 503	2,69

Источник: Мониторинг эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования МОН РФ.

ного контингента) ниже средних значений по вузам Минобрнауки России, в то время как в вузах Федерального агентства воздушного транспорта значительно выше. Основной источник доходов для большинства вузов — доходы от образовательной деятельности. У 90% отраслевых вузов доходы от НИОКР составляют менее 10%. Причем государственное финансирование превышает внебюджетное финансирование образовательной деятельности в среднем более чем в 3,5 раза. Суммарные рас-

ходы на высшее образование Минобрнауки России в десятки раз превышают суммарные расходы ФОИВ, разрыв в отношении к одному вузу также существует (табл. 3.4).

Таблица 3.4. Распределение расходов федерального бюджета на высшее образование по ведомствам (по ВР 600, ПР 0706)

	Всего, 2016 г., млн руб.	Всего, 2018 г., млн руб.	Из расчета на один вуз в 2016 г., млн руб.
Министерство сельского хозяйства Российской Федерации	22 120,2	22 998,5	409,6
Министерство культуры Российской Федерации	11 360,4	13 548,5	247,0
Министерство здравоохранения Российской Федерации	27 830,1	32 351,4	605,0
Министерство спорта Российской Федерации	4 465,1	4 748,7	318,9
Министерство образования и науки Российской Федерации	224 447,0	254 798,5	905,0

Источник: Федеральный закон от 05.12.2017 № 362-ФЗ «О федеральном бюджете на 2018 год и на плановый период 2019 и 2020 годов» (далее — 362 ФЗ); 2018 год — ФЗ о ФБ.

В реальности отраслевая принадлежность вуза все меньше отражается в профильности подготовки студентов. По данным мониторинга эффективности 2017 года, 70% вузов от общего числа университетов без учета филиалов не имеют выраженного отраслевого профиля подготовки.

За последние несколько лет сократилась доля студентов, обучающихся на профильных направлениях отраслевых вузов. Так, в аграрных вузах падение составило 4 п.п. Одновременно с

этим увеличивается доля приведенного контингента, который обучается на программах «Экономика», «Менеджмент» и других специальностях из группы «Науки об обществе» в технических вузах (рис. 3.2).

Рис. 3.2. Доля студентов (приведенный контингент) по группе специальностей «Науки об обществе» и по профильным специальностям по группам вузов в общей численности студентов (приведенный контингент), %



Источник: Расчеты авторов по данным Мониторинга качества приема в российские вузы, 2018.

В целом ведомственная принадлежность не является условием, определяющим эффективность взаимодействия вузов и отраслей, заинтересованных в их развитии. Строго говоря, никто не мешает в многопрофильных вузах реализовывать программы отраслевой направленности. В академической и экспертной литературе к отраслевому образованию (sector-oriented) относятся образовательные учреждения (или сегменты образовательных систем), соответствующие следующим характеристикам:

1) выраженная ориентация (в содержании образования, ориентации выпускников, тесных связей и специальных форматов взаимодействия) организаций образования на сектор/секторы экономики;

2) наличие субъекта (отраслевой ассоциации, государственного органа управления, компании-монополиста и т.д.), представляющего агрегированный спрос со стороны игроков отрасли на выпускников вуза. Как правило, речь идет об отраслях экономики, имеющих сильные социальные эффекты и традиционно сильное государственное участие;

3) функционирование вуза как коммуникационной площадки для отрасли, в том числе как «фабрики мысли» для выработки стратегии, прогноза, оценок развития;

4) наличие механизмов, которые целенаправленно связывает предложение кадров, исследований и разработок со стороны вузов и спрос со стороны отрасли, в том числе:

- прямое участие организаций сектора в формировании содержания обучения,

- значимая (не менее 30–40%) доля заказа на разработки со стороны предприятий отрасли,

- преимущественное трудоустройство выпускников в организациях сектора,

- наличие государственного органа, осуществляющего задачи развития образовательного сегмента в интересах отрасли,

- ресурсное участие со стороны предприятий отрасли в развитии отраслевых организаций образования (инфраструктура, стипендии, практика).

Какие вузы в России реально ориентированы на отрасль в соответствии с указанными выше характеристиками? Обеспечивает ли ведомственная отраслевая принадлежность реальную ориентацию вузов на отрасль? Какие ограничения не позволяют качественно реагировать на запросы отрасли — какова здесь роль самих вузов, органов исполнительной власти, характеристик индустрии? Без ответа на эти вопросы бессмысленно возвращаться к вопросу о передаче большинства отраслевых вузов под попечение Министерства высшего образования и науки, который поднимается с завидной регулярностью.

3.1.3. Управление содержанием высшего образования

Ключевые факты:

- первые государственные образовательные стандарты были утверждены в Российской Федерации в 1994 году;
- в настоящее время действует третье поколение федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, принятых на основе действующего Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»;
- 52 вуза наделены правом устанавливать собственные образовательные стандарты, требования которых должны быть не ниже государственных; среди них Московский государственный университет, Санкт-Петербургский государственный университет, 29 национальных исследовательских и 10 федеральных университетов, а также 11 вузов, получивших такое право по Указу Президента Российской Федерации. Однако пользуются этим правом в полном объеме далеко не все.

За 25 лет разработки и реализации российские государственные образовательные стандарты высшего образования прошли долгий путь. Впервые понятие государственного стандарта образования вводится в Законе Российской Федерации «Об образовании» от 10.07.1992 № 3266-1. А 12 августа 1994 года постановлением Правительства РФ № 940 утвержден Единый государственный стандарт высшего профессионального образования, устанавливающий «общие требования к структуре высшего профессионального образования и образовательным программам высшего профессионального образования, условиям их реализации, нормативам учебной нагрузки обучающихся и ее максимальному объему». В качестве приложений к нему по

каждому направлению подготовки были утверждены государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников, являющиеся неотъемлемой частью стандарта и составляющие основной предмет стандартизации.

В настоящее время действует уже третье поколение (по общепринятой терминологии, см. [Гребнев 2011]) федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (далее — ФГОС, ФГОС ВО). Основания разработки новых поколений ФГОС ВО отражены в табл. 3.5. Главными векторами изменений, отличающими одно поколение от другого, можно считать:

- 1) подход к описанию образовательных результатов;
- 2) соотношение государственного регулирования и свободы вузов в определении содержания образования и регламентации образовательного процесса;
- 3) отражение потребностей рынка труда в образовательных программах;
- 4) международные обязательства Российской Федерации, связанные, в частности, с вхождением в Болонский процесс.

Подробный анализ ФГОС [Хисматуллина 2013] показывает глубокие изменения, произошедшие в описании требований к образовательным результатам: ЗУН-парадигма² первых поколений стандартов сменяется компетентностным подходом в последнем, третьем поколении (именно этот подход закреплен сейчас и на законодательном уровне). Первые попытки отразить требуемые компетенции можно увидеть еще в Едином государственном стандарте ВПО, где в общих требованиях к образованности выпускника наряду с терминами «знаком...», «знает...», «умеет...», «имеет представление о...», «понимает...», использованы также термины «способен к...», «готов...», отражающие связь получаемого образования с будущими профессиональ-

² Подход к описанию образовательных результатов, построенный на триаде «знания, умения, навыки» [Зимняя 2006].

Таблица 3.5. Ключевые характеристики государственных образовательных стандартов высшего образования, 1992–2018 гг.

Поколение	Официальное название	Годы	Основание	Квалификация	Основные особенности
Первое	Единый государственный стандарт высшего профессионального образования (с приложениями)	1993–1999	Закон РФ от 10.07.1992 № 3266-1 «Об образовании»	Три уровня квалификации: 1) неполное высшее образование; 2) бакалавр (не менее 4 лет); 3) магистр (не менее 6 лет) или традиционно указываемая квалификация специалиста.	Приложения — государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников по конкретным направлениям (специальностям) высшего профессионального образования в качестве федерального компонента (как часть единого стандарта) + региональный компонент
	Второе	Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования	2000–2004	Федеральный закон от 22.08.1996 № 125-ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании»	Квалификация (степень): 1) бакалавр по направлению... с указанием профессионально-образовательного профиля подготовки; 2) магистр по направлению... с указанием профессионально-образовательного профиля подготовки (6 лет, из них 4 года основной подготовки)

Поко- ление	Официальное название	Годы	Основание	Квалификация	Основные особенности
				бакалавра и 2 года специа- лизированной подготовки магистра); 3) специалист	Конкретизируются и ре- дуцируются требования к результатам образования
	Федеральные (с 2006 г.) госу- дарственные образователь- ные стандарты высшего про- фессиональ- ного образо- вания	2005– 2008	Внесение изменений в ФЗ от 22.08.1996 № 125-ФЗ «О высшем и после- вузовском профессио- нальном об- разовании», закрепление перехода к уровневому высшему об- разованию	Квалификация (степень): 1) бакалавр по направлению; 2) магистр по направлению / специалист	Магистратура укрепляет самостоятельный статус как вид программ, направ- ленных на формирование высококвалифицированных специалистов, подготовлен- ных к различным видам ин- новационной деятельности. Конкретизируется ряд требований (например, от- дельные требования в рам- ках итоговой аттестации к выпускной квалифика- ционной работе и государ- ственному экзамену, типы практик и др.)
	Третье государствен- ные образова-	2009– 2012	Внесение изменений в ФЗ от	Квалификация (степень): 1) бакалавр; 2) магистр /специалист	Появляются требования компетентностных резуль- татов освоения основных

Продолжение табл. 3.5

Поко- ление	Официальное название	Годы	Основание	Квалификация	Основные особенности
	тельные стандарты высшего (про- фессиональ- ного — <i>Убр. после 2013 г.</i>) образования		22.08.1996 № 125-ФЗ «О высшем и после- вузовском профессио- нальном об- разовании», постановле- ние Прави- тельства РФ от 24.02.2009 № 142, уста- навливаю- щее Правила разработки и утвержде- ния государ- ственных образова- тельных стандартов		образовательных программ (ООП) (наряду с требовани- ями ЗУН по циклам дис- циплин); характеристика профессиональной деятель- ности выпускника (область- объекты, виды профессио- нальной деятельности, профессиональные задачи в соответствии с видами профессиональной деятель- ности); понятие модуля (вместе с дисциплинами); трудоемкость программы в зачетных единицах (со- относимых с европейской системой кредитов); по- являются понятия базовой части (как части, регулируе- мой государством) и вари- ативной части (формируемой участниками образователь- ных отношений)
Третье					

Поко- ление	Официальное название	Годы	Основание	Квалификация	Основные особенности
3+	Федеральные государствен- ные образо- вательные стандарты высшего об- разования	2012 — наст. вр.	Федераль- ный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образо- вании в РФ»	Квалификация (степень): 1) бакалавр; 2) магистр/специалист; 3) исследователь, преподава- тель-исследователь	в структуре программы; есть «примерный перечень дисциплин для разработки учебников и пособий». Уходят требования к мини- муму содержания образо- вания При определении перечня компетенций и указании на виды профессиональной деятельности выпускников вуз получает право выбора вида (видов) профессио- нальной деятельности и вы- бора/уточнения связанных с ними задач и компетен- ций, через установление направленности (профиля) программы; программы делятся на при- кладные и академические (условием последних стано- вится выбор научно-

Продолжение табл. 3.5

Поко- ление	Официальное название	Годы	Основание	Квалификация	Основные особенности
3++	Федеральные государствен- ные образо- вательные стандарты высшего об- разования (актуализиро- ванные)	2017 — наст. вр.	Внесение изменений в ФЗ от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образо- вании в РФ»	Квалификация (степень): 1) бакалавр; 2) магистр / специалист; 3) исследователь, преподава- тель-исследователь	исследовательского и/или педагогического видов профессиональной деятельности). Отражены нормы и тре- бования, связанные с электронным и сетевым образованием. Явно закрепляется нор- ма, что в рамках одного направления подготовки на одном уровне высшего образования в вузе может быть несколько разных программ
					Новая структура компе- тенций — универсальные и общепрофессиональные (профессиональные опре- деляет вуз с учетом про- фессиональных стандартов и примерных основных об- разовательных программ — ПООП).

Поко- ление	Официальное название	Годы	Основание	Квалификация	Основные особенности
			в части формирования профессиональной компетенции на основе профессиональных стандартов; новый федеральный Порядок разработки, согласования и утверждения ФГОС ВО		Область профессиональной деятельности — в соответствии с кодификатором Минтруда; типы профессиональных задач (сами задачи и объекты профессиональной деятельности определяет вуз); отменена типология программ; нет перечней дисциплин и деления на обязательную и вариативную часть в структуре ООП (это рекомендует ПООП); уточнены нормы и требования, связанные с электронным и сетевым образованием, требованиями к кадровым условиям реализации программ

Источник: Разработано автором.

3.1. Институциональные условия работы вузов

ными задачами. Однако требования к собственно результатам обучения по циклам дисциплин представлены только на уровне знаний и умений (в жестком соотношении с дидактическими единицами, допустимое отклонение — 5%).

Начиная с 2012 года основные требования к результатам освоения образовательных программ представлены во ФГОС уже в компетентностном формате — с выделением блоков общекультурных и профессиональных компетенций, а также с сохранением требований к основным знаниям и умениям, которые должны сформироваться по итогу освоения базовой части учебного плана. Поскольку ФГОС для разных направлений подготовки и специальностей разрабатывали разные коллективы авторов, к первым перечням компетенций предъявлялось много претензий: и к избыточному количеству, и к формулировкам, зачастую делающим результат слабопроверяемым, и к несогласованности в пределах уровня высшего образования.

ФГОС ВО «три плюс плюс» — поколение, вступающее в силу с 2019–2020 годов, где были учтены предыдущие недочеты, а также опыт, наработанный ведущими университетами при разработке самостоятельно устанавливаемых образовательных стандартов³. Оно содержит уже иную структуру требований к результатам:

— универсальные компетенции — общие для уровня высшего образования;

— общепрофессиональные компетенции — характеризующие специфику отдельного или ряда близких направлений подготовки/специальностей;

— профессиональные компетенции — отражающие особенности отдельной образовательной программы; устанавливаются вузом, в том числе на основе требований профессиональных

³ Такое право для ряда университетов закрепляется ст. 11 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ.

стандартов и с использованием рекомендаций примерных основных образовательных программ (далее — ПООП).

Вуз также самостоятельно разрабатывает результаты обучения по дисциплинам и модулям, практикам, которые в совокупности должны обеспечить у выпускника формирование требуемых компетенций (во ФГОС результаты обучения не отражаются).

В целом можно отметить, что с каждым новым поколением ФГОС сокращаются области, жестко регулируемые на государственном уровне, и растет свобода вузов в определении содержания и форм образования (рис. 3.3). Так, мы наблюдаем постепенный уход от государственной регламентации перечней и содержания дисциплин базовой части: от обязательного минимума содержания образования до почти полной свободы вуза в наполнении учебного плана, с учетом наличия 3–5 обязательных дисциплин, отмеченных во ФГОС (для некоторых направлений подготовки их больше), и рекомендаций ПООП. Если первые поколения ФГОС задавали структуру учебного плана (через федеральный, региональный/национально-региональный и вузовский компоненты и через циклы дисциплин), то теперь это также сфера ответственности вуза, при условии соблюдения задаваемых ФГОС границ трудоемкости для блоков дисциплин (модулей) и практик. Из ФГОС ВО также последовательно исключаются (переносятся в другие нормативные документы или отдаются в компетенцию вуза) требования, касающиеся частных случаев регламентации образовательного процесса (длина каникул, трудоемкость учебной недели, предельная норма нагрузки на обучающегося и т.п.).

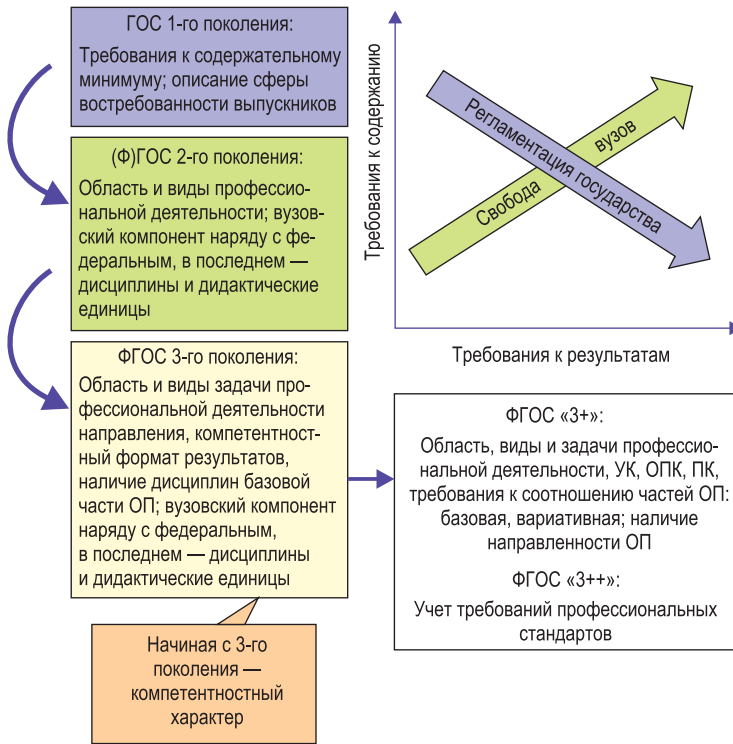
Эти тенденции можно считать отражением общих принципов, используемых при проектировании новых поколений ФГОС: управление преимущественно результатом, а не процессом и делегирование содержательных аспектов высшего образования от государства к профессиональным сообществам.

К последним можно отнести как сообщества специалистов в области образования (включая новую систему федеральных учебно-методических объединений), так и объединения и различные представительства работодателей в тех профессиональных сферах, где будут востребованы выпускники. Помимо обязательного учета потребностей рынка труда и требований профессиональных стандартов в разработке ФГОС ВО и основных профессиональных образовательных программ⁴, участие работодателей в проектировании и актуализации ФГОС ВО обеспечивается обязательным согласованием проектов ФГОС со стороны отраслевых советов по профессиональным квалификациям и Национального совета при Президенте РФ по профессиональным квалификациям. При этом практика показывает, что есть объективные трудности учета требований рынка труда на уровне ФГОС (гораздо более правильным местом для учета запросов рынка труда является отдельная образовательная программа). Иногда желание напрямую связать ФГОС и профстандарты приводит к необоснованному дроблению направлений подготовки и разработке избыточного числа образовательных стандартов.

Многие из изменений ФГОС ВО обусловлены международными обязательствами Российской Федерации, в частности вхождением РФ в Европейское пространство высшего образования. К таковым, во-первых, можно отнести последовательные усилия по переходу к уровневому высшему образованию: если в первом поколении стандартов магистерская подготовка не воспринималась как самостоятельная, только как вариант интегрированной подготовки специалиста «4 + 2 = бакалавр + магистр», то в третьем поколении ФГОС ВО есть три относительно самостоятельных уровня высшего образования: бакалавриат, магистратура/специалитет, подготовка кадров высшей квалификации (аспирантура, ординатура, адъюнктура и стажировка), с возможно-

⁴ Закреплено Федеральным законом от 02.05.2015 № 122-ФЗ.

Рис. 3.3. Основные тенденции развития ФГОС ВО



Источник: Разработано авторами.

стью различных траекторий перехода. Также с вхождением в Болонский процесс во многом связаны переход к использованию зачетных единиц как меры трудоемкости образовательных программ, различие результатов освоения образовательных программ (компетенций) и результатов обучения, включение во ФГОС особых условий и требований для людей с особыми возможностями здоровья, а также требований прозрачности и сочетаний разных форм внутренней и внешней оценки качества образования и др.

Таким образом, в настоящее время ФГОС ВО является рамочным документом, представляющим три основных типа требований: к результатам освоения образовательных программ, к структуре образовательных программ и к условиям реализации образовательных программ⁵. При этом часть требований ФГОС ВО являются отсылочными нормами — прежде всего к ПООП. Именно в ПООП должны содержаться перечни профессиональных задач и объектов профессиональной деятельности, обязательных и рекомендуемых профессиональных компетенций, индикаторы их достижения, рекомендации по составу обязательной части образовательной программы. По сути, ПООП, сохраняя методически-рекомендательный характер, становится неотъемлемой частью ФГОС ВО.

В то же время часть требований ФГОС ВО в большей степени начинает относиться к вузу в целом (так называемые общесистемные требования), нежели к направлению подготовки или отдельной программе; это ведет к тому, что ФГОС ВО утрачивает содержательную специфику, текст ФГОС разных направлений подготовки более чем на 70% повторяется.

Указанные обстоятельства, а также трудности сопряжения рамочных ФГОС с конкретными профессиональными стандартами вызывают критику последнего поколения стандартов, только вступающего в силу, как «пустотелого». Эксперты говорят также об устаревании или слабом обосновании ряда норм, представленных во ФГОС с точки зрения условий реализации образовательных программ. К сожалению, пример реализации универсальных компетенций в программах высшего образования показывает, что новые идеи могут быть легко имитированы без реального изменения содержания и форматов образовательного процесса.

⁵ Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ.

По мнению критиков ФГОС, они не дают оснований для качественной оценки и стимулов для улучшения образовательных программ. Все вышесказанное заставляет профессиональное образовательное сообщество начать дискуссию о новом, четвертом поколении ФГОС ВО, которое должно преодолеть указанные ограничения. В первую очередь большим вопросом остается, насколько государственные стандарты, с одной стороны, способствуют реальному обеспечению удовлетворительного качества высшего образования, а с другой — позволяют вводить новые подходы к обучению, реализовывать курсы, востребованные как со стороны студентов, так и со стороны будущих работодателей. Возможно ли в рамках текущего устройства системы ФГОС и подходов к разработке новых стандартов снять ограничения, сдерживающие разработку инновационных образовательных программ, в том числе на стыке областей знаний?

3.1.4. Оценка качества высшего образования

Ключевые факты:

- в России государство играет ключевую роль в оценке качества высшего образования, а инструменты внутренней, профессионально-общественной, международной оценки качества высшего образования не получили должного развития;
- ключевые механизмы регламентации образовательной деятельности вузов — лицензирование, государственная аккредитация, государственный контроль и государственный надзор;
- к дополнительным механизмам можно отнести общественную и профессионально-общественную аккредитацию, мониторинг эффективности вузов, независимую оценку качества и международную аккредитацию;

- российская государственная аккредитация построена вокруг проверки документов и в настоящее время не является инструментом оценки качества образования, а фактически превратилась еще в одно контрольно-надзорное мероприятие.

Принятие в 2012 году Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» увеличило число механизмов государственной регламентации, контроля и оценки качества образования (табл. 3.6).

Таблица 3.6. Механизмы регламентации образовательной деятельности

Ключевые механизмы регламентации образовательной деятельности	
Лицензирование образовательной деятельности	Предоставление разрешения на право осуществления юридическим лицом или индивидуальным предпринимателем образовательной деятельности
Государственная аккредитация образовательной деятельности	Подтверждение соответствия федеральным государственным образовательным стандартам образовательной деятельности по основным образовательным программам
Государственный контроль в сфере образования	Оценка соответствия требованиям, заложенным в федеральных государственных образовательных стандартах по аккредитованным образовательным программам
Государственный надзор в сфере образования	Предупреждение, выявление и пресечение нарушений требований законодательства Российской Федерации об образовании
Дополнительные механизмы контроля и надзора	
Общественная аккредитация организаций, осуществляющих образовательную деятельность	Признание уровня деятельности организации, осуществляющей образовательную деятельность, соответствующим критериям и требованиям российских, иностранных и международных организаций

Окончание табл. 3.6

Профессионально-общественная аккредитация образовательных программ	Признание качества и уровня подготовки выпускников, освоивших образовательные программы в конкретной организации, осуществляющей образовательную деятельность, отвечающими требованиям профессиональных стандартов, требованиям рынка труда к специалистам, рабочим и служащим соответствующего профиля
Мониторинг эффективности деятельности вузов	Оценка деятельности вузов по объективным показателям
Независимая оценка качества высшего образования	Получение сведений об образовательной деятельности, о качестве подготовки обучающихся и реализации образовательных программ. Независимая оценка качества высшего образования включает: независимую оценку качества подготовки обучающихся и независимую оценку качества условий образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность
Международная аккредитация	Оценка соответствия образовательных программ российских университетов международным стандартам качества. Осуществляется аккредитационными агентствами, являющимися членами международных ассоциаций, например Европейской ассоциации гарантии качества высшего образования (ENQA) с регистрацией в Европейском реестре агентств гарантии качества (EQAR)

Источник: Разработано авторами.

Государственная аккредитация

В соответствии с законодательством государственная аккредитация образовательной деятельности является основным средством обеспечения качества российского высшего образования и осуществляется Федеральной службой по надзору в сфере обра-

зования и науки (Рособрнадзор). Организационно-техническое, информационно-методическое и аналитическое обеспечение процедуры государственной аккредитации образовательной деятельности осуществляет Национальное аккредитационное агентство в сфере образования — подведомственная Рособрнадзору организация. Фактически данная организация подбирает и обучает экспертов Рособрнадзора, которые принимают участие в процедурах государственной аккредитации в качестве независимых представителей профессионального сообщества. Является полноправным членом Европейской ассоциации гарантии качества в высшем образовании (ENQA).

Свидетельство о государственной аккредитации образовательной деятельности дается по результатам аккредитационной экспертизы. Как декларируется законодательством, в процессе аккредитационной экспертизы основной акцент делается на соответствии образовательной программы требованиям Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) — минимальным базовым требованиям к структуре и результатам освоения образовательной программы, условиям реализации, в том числе кадровым, материально-техническим, информационно-технологическим. Ядром аккредитационной экспертизы является анализ документов образовательной организации. Как правило, проверке подлежат следующие документы [Кравцов 2019]:

- образовательная программа: учебный план, календарный учебный график, рабочие программы дисциплин (модулей), программы практик, оценочные и методические материалы, а также иные компоненты, включенные в состав образовательной программы по решению организации, осуществляющей образовательную деятельность — по форме и в составе, установленным локальными нормативными актами организации;

- расписание учебных занятий, расписание промежуточных аттестаций и государственной итоговой аттестации;

3.1. Институциональные условия работы вузов

- индивидуальные учебные планы обучающихся (при наличии);
- документы, содержащие информацию об индивидуальном учете результатов освоения обучающимися образовательной программы, предусмотренные локальными нормативными актами организации;
- документы и материалы о результатах научно-исследовательской работы обучающихся (патенты, свидетельства, научные статьи, дипломы выставок, конкурсов) (при наличии);
- документы государственной итоговой аттестации, в том числе выпускные курсовые работы;
- документы, подтверждающие качество организации и проведения практики;
- документы, подтверждающие привлечение к реализации основных образовательных программ научно-педагогических кадров с соответствующей квалификацией;
- документы, подтверждающие использование электронно-библиотечной системы (электронной библиотеки) и электронной информационно-образовательной среды;
- документы, подтверждающие наличие в организации, осуществляющей образовательную деятельность, материально-технической базы, соответствующей требованиям ФГОС, и обеспечивающей проведение всех видов дисциплинарной и междисциплинарной подготовки, практической и научно-исследовательской работ обучающихся, предусмотренных учебным планом;
- результаты профессионально-общественной аккредитации и/или независимой оценки качества подготовки обучающихся (при наличии);
- локальные нормативные акты по основным вопросам организации и осуществления образовательной деятельности;
- распорядительные акты о движении контингента обучающихся.

Аккредитация занимает 105 дней и протекает по следующей схеме [Кравцов 2019] (рис. 3.4).

Закон указывает (п. 12 ст. 92 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»), что предмет аккредитационной экспертизы должен включать определение качества подготовки обучающихся. Каким образом в рамках в целом документарной аккредитационной экспертизы такое определение качества должно происходить, в законодательстве не указывается, конкретные явления или события, которые могли бы оцениваться, не перечисляются (например, образовательные результаты, материалы работы государственных аттестационных комиссий и т.д.) [Янкевич и др. 2019].

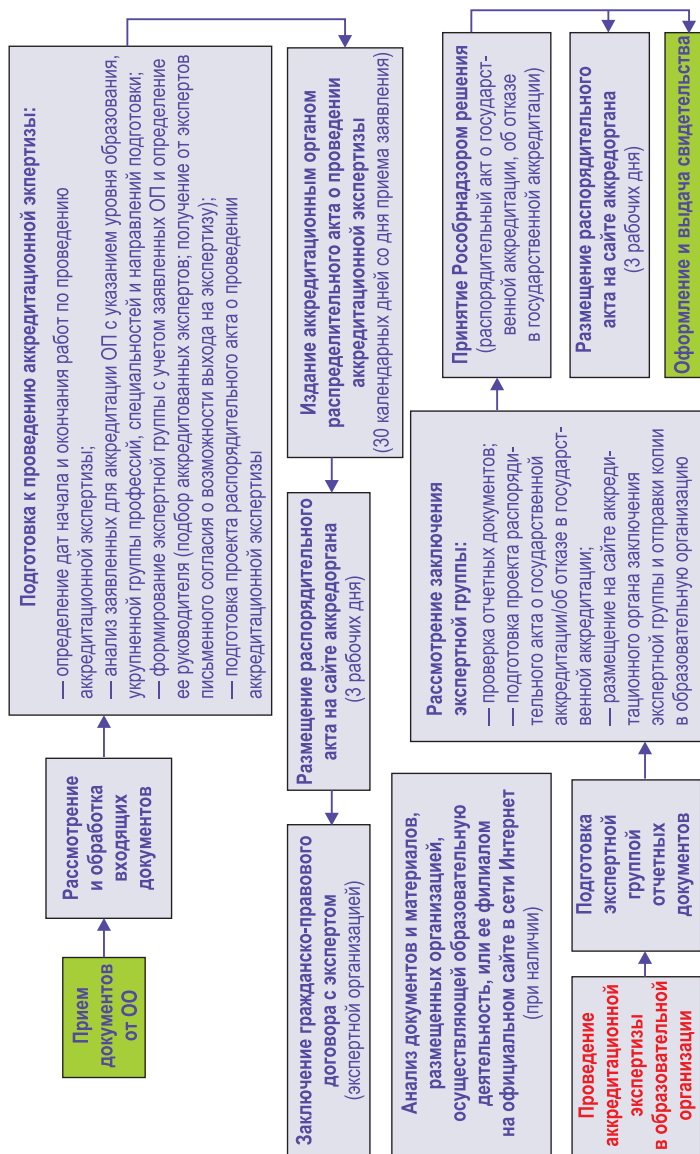
Определение качества подготовки не может проходить в форме проверки документов — оценки соответствия основных профессиональных образовательных программ федеральным государственным образовательным стандартам: для определения качества должны использоваться специальные инструменты. Например, такие как на уровне общего образования: всероссийские проверочные работы (ВПР), ГИА, ЕГЭ/ОГЭ, Национальное исследование качества образования (НИКО) и т.д. Однако ни один из указанных инструментов не реализуется и не адаптирован к системе государственной аккредитации программ профессионального и высшего образования.

Соответствие программ требованиям ФГОС не является достаточным условием для заключения о качестве образования. В этой логике государственная аккредитация, построенная вокруг проверки документов (см. разбор кейсов в [Болотов 2019]), в настоящее время не является инструментом оценки качества образования и фактически превратилась в еще одно контрольно-надзорное мероприятие.

Государственный контроль и надзор в сфере образования

Основное отличие государственного надзора от контроля качества заключается в том, что в ходе надзора отслеживается

Рис. 3.4. Схема реализации текущей системы аккредитации вузов



Источник: [Кравцов 2019].

соблюдение законодательства об образовании Российской Федерации, а при контроле качества оценивается соблюдение образовательными организациями требований ФГОС. Обе процедуры в отношении организаций высшего образования проводятся Рособрнадзором. Проверка может быть как плановой, так и внеплановой, а также документарной или выездной. Внеплановая проверка часто следует за государственной аккредитацией, когда в ходе аккредитации выявляются нарушения в законодательстве.

На практике процедуры государственного контроля качества образования и государственного надзора в сфере образования срослись, так как требования ФГОС проверяются в рамках обеих процедур.

Еще одним контрольно-надзорным мероприятием, которое формально не включено в систему государственного контроля (надзора) в сфере образования, является лицензионный контроль деятельности университетов. Лицензионный контроль осуществляется посредством плановых и внеплановых проверок и направлен на проверку соблюдения университетами лицензионных требований и условий осуществления образовательной деятельности.

Мониторинг эффективности деятельности вузов

С 2012 года Минобрнауки России разработало инструментарий мониторинга эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования. Инструмент позволил проводить объективную оценку деятельности вузов с точки зрения реализуемой ими образовательной, научно-исследовательской и финансово-экономической деятельности, а также оценку состояния их инфраструктуры. Первостепенной целью проведения Мониторинга эффективности вузов в 2012 году стало выделение группы университетов с признаками неэффективности [Карелина и др. 2015]. В связи с этим Мониторинг эффективно-

сти стал одним из инструментов активной борьбы государства с «фабриками дипломов» — университетами, предоставляющими некачественное или фиктивное образование. Так, за 2015–2017 годы число университетов в России сократилось на 30%.

Ежегодно каждый вуз вводит свои данные (более 150 первичных данных) в специально разработанные и снабженные методикой формы. Оценка вузов осуществляется на основе базовых показателей, характеризующих различные сферы деятельности вузов, такие как образование (средний балл ЕГЭ), научные исследования (доля доходов от НИОКР на 1 НПР), международная деятельность (доля иностранных студентов на полном цикле программ высшего образования), финансовая деятельность (доходы вуза в расчете на 1 НПР, отношение зарплаты ППС к средней по региону), трудоустройство выпускников основных образовательных программ. Этот набор показателей дополняется уточняющими показателями для вузов с особой спецификой деятельности (военных, творческих, медицинских и др.). Оценка филиалов вузов проводится отдельно. Базовый набор из пяти показателей для оценки эффективности вузов остается неизменным (первые пять из перечисленных выше), другие показатели добавлены по решению Межведомственной комиссии.

К числу вузов, имеющих признаки неэффективности, относят организации, продемонстрировавшие 3 или 4 показателя из 7 или 8 ниже пороговых значений, определенных Межведомственной комиссией. Пороговые значения по показателям рассчитываются как медианные по вузам с учетом региональной специфики: выделяют группы регионов с близким уровнем экономического развития и в рамках этих групп рассчитывают медианное значение, которое ложится в основу порогового показателя. В 2014–2016 годах пороговые показатели не менялись.

До 2015 года результаты мониторинга являлись ключевым аргументом в пользу сокращения и оптимизации сети вузов, соответствующие рекомендации со стороны Минобрнауки России формировались на основе решения Межведомственной комис-

сии по проведению мониторинга деятельности государственных образовательных учреждений. Процедура включала в себя несколько этапов, в том числе обсуждение отдельных кейсов с участием учредителей вузов, представителей руководства регионов, общественных организаций, региональных советов ректоров. Результаты Мониторинга эффективности вузов и расширенный набор показателей, характеризующий деятельность вузов, публикуется на сайте.

Масштаб сокращений вузов и их филиалов в период с 2012 по 2015 год был значительным. Например, в 2013 году Минобрнауки России определило необходимость реорганизации 23 головных вузов и 116 филиалов⁶, а 152 филиала было запланировано закрыть в 2014–2018 годах. На основании Мониторинга 2014 года 18 вузов и 190 филиалов должны были пройти процедуры оптимизации, и 197 филиалов должны были быть реорганизованы⁷.

С 2014 года в мониторинг эффективности были включены и негосударственные вузы сначала в порядке апробации, затем в обязательном порядке. К 2015 году 53 головных негосударственных вуза и 59 филиалов негосударственных вузов рекомендованы к закрытию, а в отношении 44 негосударственных вузов был запущен процесс реорганизации. В отношении отдельных вузов, получивших признаки неэффективности (в частности, имевших все или почти все показатели ниже пороговых) были проведены дополнительные проверки со стороны Рособрнадзора.

Независимая оценка качества высшего образования

В соответствии со ст. 95 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» действует система независимой оценки

⁶ Доклад Правительства Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации о реализации государственной политики в сфере образования.

⁷ О мониторинге деятельности образовательных организаций высшего образования, 14.02.2015. <<http://government.ru/orders/selection/405/17013/>>.

качества образования. Она включает независимую оценку качества условий осуществления образовательной деятельности и независимую оценку качества подготовки обучающихся.

В 2014 году Российским союзом ректоров было принято решение об организации и проведении независимой оценки качества высшего образования. В настоящее время данную оценку проводит Рособрнадзор. Последнее исследование было проведено в 2018 году. В рамках оценки проводились самотестирование преподавателей и оценка их профессионализма на основе опроса студентов. Всего в исследовании приняли участие 300 университетов из 79 регионов, 15 700 студентов и преподавателей.

В целом необходимо констатировать, что процедуры независимой оценки качества высшего образования еще не получили такого же развития, как на уровне основного образования. На практике качество подготовки обучающихся оценивается в рамках процедур профессионально-общественной и международной аккредитации. В области независимой оценки образовательных результатов студентов на текущий момент реализуется сравнительно мало инструментов.

Несмотря на то что в рамках распоряжения Правительства Российской Федерации «Об утверждении плана мероприятий (“дорожной карты”)⁸ “Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки”» была поставлена задача в 2013–2016 годах апробировать модель оценки качества подготовки бакалавров, а в 2017–2018 годах ввести оценку в штатный режим, на практике этого не произошло.

Из российских проектов в области независимой оценки качества подготовки в масштабах страны развивается Федераль-

⁸ Распоряжение Правительства Российской Федерации от 30.12.2012 № 2620-р «Об утверждении плана мероприятий (“дорожной карты”) “Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки”» // Собрание законодательства РФ. 2013. № 2. Ст. 149.

ный интернет-экзамен для бакалавров (ФИЭБ), организуемый НИИ «Мониторинга качества образования». ФИЭБ является добровольной платной сертификацией выпускников бакалавриата на соответствие требованиям ФГОС по 20 направлениям подготовки (<http://bakalavr.i-exam.ru/node/341>). Однако проект находится в стадии становления, качество тестов варьируется в зависимости от направления подготовки, методология также отрабатывается.

С учетом глобализации образования оценка качества подготовки может осуществляться в рамках международных исследований. В России для студентов инженерных специальностей технических вузов проводится международное сопоставительное исследование Super-test (ранее известен как ISHEL — International Study of Higher Education Learning), совместно разработанное специалистами НИУ «Высшая школа экономики» и Стэнфордского университета. Цель данного исследования — сравнить уровень готовности студентов технических специальностей стран БРИК к обучению в вузе, а также оценить подготовку студентов по окончании 2-го и 4-го курсов. Инструментарий состоит из тестов академических достижений (физика, информатика, математика), а также тестов когнитивного развития (критическое мышление, креативность, числовая грамотность) [Kardanova et al. 2016; Loyalka et al. 2019].

Профессионально-общественная и общественная аккредитации

Профессионально-общественная и общественная аккредитации формально не включены в систему независимой оценки качества образования — в соответствии с законодательством, однако фактически такую оценку частично проводят. Наряду с законом, названные формы оценки заявлены в Федеральной целевой программе развития образования на 2016–2020 годы (утверждена постановлением Правительства Российской Федерации от

23.05.2015 № 497) и государственной программе РФ «Развитие образования на 2013–2020 годы» (утверждена распоряжением Правительства РФ от 15.05.2013 № 792р).

Общественная аккредитация должна проводиться для организаций, а не для конкретных программ. Фактически этот институт не развивается — остался на бумаге. Профессионально-общественная аккредитация осуществляется по программам, в частности, они проверяются на соответствие профессиональным стандартам. Сейчас в деятельность по профессионально-общественной аккредитации активно включился Национальный совет при Президенте Российской Федерации по профессиональным квалификациям, разработана методология ее осуществления. Однако говорить о том, что механизм работы системы профессионально-общественной аккредитации работает эффективно внутри страны, преждевременно. В профессиональном сообществе ведутся дебаты о том, стоит ли ограничивать профессионально-общественную аккредитацию исключительно оценками представителей работодателей, учитывая, что профессиональные компетенции у обучающихся не могут сложиться на начальных курсах университета. Работодатель может оценить сформировавшегося специалиста и профессиональные навыки, приобретенные во время обучения, однако такие навыки не приобретаются на начальных этапах обучения. В системе существует большое количество юридических противоречий: сложности с тем, чтобы учитывать профессионально-общественную аккредитацию в рамках государственной, отсутствие механизма предоставления дополнительных бюджетных мест для программ, прошедших профессионально-общественную аккредитацию.

Тем не менее в России также созданы и довольно успешно функционируют агентства по общественной и профессионально-общественной аккредитации. Среди наиболее известных можно выделить: Агентство по профессионально-обществен-

ной аккредитации и независимой оценке квалификаций (Проф-аккредагентство), Агентство по контролю качества и развитию карьеры (АККОРК), Ассоциация юристов России, Общероссийская общественная организация малого и среднего бизнеса «ОПОРА России», Аккредитационный центр Ассоциации инженерного образования России (АЦ АИОР).

Так, Профаккредагентство, согласно собственной методике, оценивает соответствие компетенций выпускников требованиям рынка, качество менеджмента университета, структуру и содержание образовательной программы, соответствие процедур оценки выпускников требованиям профессиональных стандартов, преподавательский состав и материально-технические условия реализации образовательной деятельности.

Профессионально-общественная аккредитация в настоящее время сталкивается с большими трудностями в реализации: отсутствие экспертов, профессиональных стандартов (не по всем профессиям существуют стандарты), советов по квалификациям (советы по квалификациям пока формируются), мотивации у работодателей принимать участие в оценке. Кроме того, на рынке действует большое число недобросовестных организаций, декларирующих проведение профессионально-общественной аккредитации.

Со временем данные проблемы могут решиться, однако для этого потребуются финансовые и организационные инвестиции. В перспективе профессионально-общественная аккредитация может стать важным инструментом коммуникации университетов и работодателей.

Международная аккредитация

Процедура международной аккредитации направлена на оценку соответствия образовательных программ российских университетов международным стандартам качества. Международная аккредитация образовательных программ высшего образова-

ния давно зарекомендовала себя в зарубежных странах. Так, например, в США существует Совет по аккредитации высшего образования (Council for Higher Education Accreditation). В Европе функционирует Европейская ассоциация гарантии качества в высшем образовании (European Association for Quality Assurance in Higher Education), которая раз в 5–6 лет проводит аудит деятельности университетов во всех странах Европейского союза.

Крупнейшими агентствами международной аккредитации в России являются: Национальный центр профессионально-общественной аккредитации (Нацаккредцентр), Агентство по контролю качества и развитию карьеры (АККОРК) и Ассоциация инженерного образования России.

Так, Нацаккредцентр является полноправным членом Европейской ассоциации гарантии качества в высшем образовании, а также зарегистрирован в Европейском реестре гарантии качества образования и Азиатско-Тихоокеанском реестре гарантии качества. Организация имеет большое количество международных партнерств с центрами общественной аккредитации различных стран мира, что говорит о международном признании компетенций Нацаккредцентра в данной сфере.

Международная аккредитация в России проводится по программам, при ней оценивается широкий круг показателей и привлекаются независимые эксперты разного типа, в том числе представители работодателей. В этом смысле в рамках международной аккредитации происходит более глубокая и комплексная оценка, чем при профессионально-общественной.

Международная аккредитация как инструмент внешней оценки качества образования имеет большой потенциал, однако в России до сих пор не получила должного развития и правового оформления. Вместе с тем в соответствии с федеральным проектом «Экспорт образования» национального проекта «Образование» к 2024 году не менее 60 университетов должны пройти международную аккредитацию.

В заключение необходимо отметить, что система подотчетности университетов в России в настоящее время продолжает носить преимущественно государственный характер. Технологически и идеологически она архаична. Она мало адаптировалась к современным технологическим возможностям и практически не использует лучший международный опыт. Представляется важным стимулировать развитие инструментов внутренней, профессионально-общественной, международной оценки качества высшего образования и использование результатов такой оценки в процедурах государственной регламентации деятельности университетов. Необходимо опираться на возможности прозрачности деятельности образовательных организаций, на добровольную оценку компетенций студентов и выпускников.

Одним из перспективных направлений является выстраивание системы общественно-государственной аккредитации, которая может осуществляться негосударственными организациями, входящими в реестр организаций, уполномоченных на проведение общественно-государственной аккредитации. При этом государство осуществляет контроль аккредитаторов. Общественно-государственная аккредитация должна будет учитывать требования профессионального сообщества к качеству подготовки выпускников. Организации общественно-государственной, как и международной аккредитации, будут нести не только репутационную ответственность. При реализации этого сценария организации, осуществляющие международную аккредитацию, получают возможность войти в реестр, что позволит Российской Федерации лучшим образом исполнять Болонское соглашение. Однако большим вопросом остается то, как реализовать стратегию перехода к общественным инструментам. Почему сейчас общественная и профессионально-общественная аккредитация не получают развития, существует ли реальный запрос на оценку качества образования со стороны профессиональных сообществ, и в чем он выражается?

Вектор развития подотчетности университетов в России должен быть направлен на отказ от формальных и бюрократических процедур к процедурам, в рамках которых действительно оценивается качество образования и возникают данные для улучшения деятельности. Такие изменения позволят российской системе образования развиваться в одном направлении с передовыми системами образования мира, однако они требуют не только системной работы над разработкой инструментария оценки (включая исследования, экспериментирование, долгосрочные инвестиции в развитие компетенций в области тестирования и психометрики), но и в целом подготовки квалифицированных кадров, которые могут реализовывать сложные проекты по оценке качества программ со стороны общественных организаций.

3.1.5. Принципы финансирования высшего образования

Ключевые факты:

- произошел переход на нормативно-подушевое финансирование высшего образования — «деньги следуют за студентом»;
- государственное задание — основной источник финансирования образовательной деятельности вузов; в 60% государственных вузов в 2016 году доля доходов от выполнения государственного задания составила более половины объема всех доходов вуза;
- ключевые механизмы определения объема государственного задания на образовательную деятельность — распределение контрольных цифр приема и определение нормативных затрат.

Последние три года государство активно внедряет механизмы проектного финансирования высшего образования. Реализуется Проект 5-100, выделяются целевые средства на закупку

оборудования вузами. Однако основным инструментом финансирования вузов остается государственное задание. Указанный тезис подтверждает тот факт, что в 60% государственных вузов в 2016 году доля доходов от выполнения государственного задания составила более половины объема всех доходов вуза. Государственное задание формируется ежегодно в процессе формирования федерального бюджета на очередной финансовый год и плановый период в соответствии с Порядком формирования государственного задания на оказание государственных услуг (выполнение работ) в отношении федеральных государственных учреждений и финансового обеспечения выполнения государственного задания, утвержденным постановлением Правительства Российской Федерации от 26.06.2015 № 640.

Источниками финансирования обучения студентов на программах высшего образования могут выступать как средства бюджета (средства ГПРО), полученные на основании контрольных цифр приема (КЦП), которые вуз выиграл в открытом конкурсе⁹, так и внебюджетные источники. Среди внебюджетных источников можно выделить такие, как оказание платных образовательных услуг, оказание иных услуг в соответствии с уставом образовательной организации, средства от деятельности созданных вузом малых инновационных предприятий, эндаументов (это направление доходов появилось в вузах около трех лет назад).

Бюджетные средства, предусмотренные для финансирования государственного задания вузов, содержатся в Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования»¹⁰ (ГПРО). Около половины всех средств ГПРО расходуется на финансирование вузов. При этом объем финансирования ГПРО снизился в 2016 году по сравнению с 2013 годом на 11% (54,7 млрд рублей):

⁹ См. подробнее ст. 100 Закона об образовании № 273-ФЗ.

¹⁰ Утверждена постановлением Правительства РФ от 26.12.2017 № 1642.

с 484,2 млрд до 429,5 млрд рублей в ценах соответствующего года). Таким образом, последние годы финансирование вузов сокращается.

Сам инструмент государственного задания в системе финансирования вузов появился в результате перехода к нормативно-подушевому финансированию образовательных программ высшего образования. Начиная с 2010 года государством формировалась нормативная правовая база, регулирующая единые для всей системы подходы к финансовому обеспечению деятельности вузов¹¹. Основным принцип нормативно-подушевого финансирования — «деньги следуют за студентом», т.е. именно число студентов, которые выбрали указанный вуз, формирует объем финансирования вуза. Далее мы рассмотрим более подробно оба механизма, определяющих объем госзадания на образование: механизм распределения контрольных цифр приема и определение нормативных затрат.

Распределение контрольных цифр приема

Процесс установления образовательным организациям КЦП проходит два основных этапа. Первый этап — планирование общих объемов и структуры КЦП. Второй этап — распределение КЦП по образовательным организациям. Стоит отметить, что процессы планирования и распределения КЦП осуществляются за полтора года до фактического приема. Например, весной 2019 года планируются и распределяются КЦП на 2020/21 учебный год.

¹¹ Основополагающими документами в переходе на указанную модель нормирования затрат на единицу услуги являются постановление Правительства Российской Федерации от 03.06.2013 № 467 «О мерах по осуществлению перехода к нормативно-подушевому финансированию имеющих государственную аккредитацию образовательных программ высшего профессионального образования» и Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2012 № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки».

Ежегодно Минобрнауки России планирует общий объем КЦП в разрезе уровней образования и укрупненных групп специальностей и направлений подготовки. Планирование общих объемов КЦП основывается на определении кадровой потребности национальной экономики в специалистах. В эту работу вовлечены все субъекты Российской Федерации, а также 22 центра ответственности, которые определяют кадровую потребность в специалистах по соответствующим специфике их деятельности специальностям и направлениям подготовки. Среди центров ответственности — федеральные органы исполнительной власти (Минобрнауки России, Минздрав России, Минкультуры России и др.), госкорпорации (Росатом), общероссийские объединения работодателей (Ассоциация юристов России) и др.

Кроме того, планирование общих объемов КЦП основано на соблюдении государственной гарантии: число студентов, обучающихся за счет средств федерального бюджета, ежегодно должно насчитывать не менее 800 человек на 10 000 человек населения в возрасте 17–30 лет. Еще одним фактором, влияющим на общий объем КЦП, является сохранение на стабильном уровне доступности бакалавриата для выпускников школ и магистратуры для выпускников бакалавриата. Важно также отметить, что при планировании объемов и структуры КЦП учитываются приоритеты государственной политики по развитию отдельных отраслей экономики и научных областей.

Последние три года общий объем КЦП на программы высшего образования находится в пределах 550–625 тыс. мест. Разброс общих объемов КЦП связан преимущественно с демографическими изменениями в Российской Федерации.

На втором этапе по результатам публичного конкурса проводится распределение КЦП по образовательным организациям высшего образования¹². КЦП распределяются на уровне субъек-

¹² Постановление Правительства Российской Федерации от 27.03.2015 № 285.

тов Российской Федерации и на федеральном уровне. Каждая образовательная организация для участия в конкурсе на распределение КЦП представляет свое предложение по установлению КЦП. Фактическое распределение КЦП осуществляется в зависимости от значений показателей потенциала образовательных организаций по соответствующей специальности или направлению подготовки или укрупненной группе специальностей или направлений подготовки. Показатели потенциала образовательных организаций отражают востребованность направлений подготовки для абитуриентов (средний балл ЕГЭ), научный потенциал, финансовую устойчивость, международный потенциал и иные аспекты деятельности.

Стоит отметить, что итоговое распределение КЦП не может превышать предложение образовательной организации. При этом образовательная организация вправе отказаться от установленных ей контрольных цифр приема. Высвободившиеся в случае такого отказа контрольные цифры приема подлежат перераспределению между другими образовательными организациями.

Определение нормативных затрат

Ядром нормативно-подушевого финансирования являются нормативные затраты на единицу услуги. Финансирование в расчете на одного студента нормировано на единицу образовательной услуги, т.е. образовательной программой (специальностью) обучающегося определяется размер нормативных затрат, выделенных вузом на обучение одного студента. Для каждой группы направления подготовки и специальности ежегодно определяются базовые нормативные затраты, а также корректирующие коэффициенты, отражающие специфику реализации образовательной программы для каждой категории обучающихся. Новый Закон об образовании четко определил единый подход¹⁵ к опре-

¹⁵ Нормативные затраты на оказание государственной услуги для федеральных государственных бюджетных и автономных учреждений

делению размера нормативных затрат в сфере образования по каждому уровню образования в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами по каждому виду и направленности (профилю) образовательных программ с учетом форм обучения, типа образовательной организации и иных определенных законодательством требований¹⁴. Весь этот набор характеристик формирует многообразие комбинаций стоимости образовательных услуг. С 2017 года нормативные затраты стали едиными для всех вузов, будь то вузы, учредителем которых выступает Министерство культуры Российской Федерации или Министерство образования и науки Российской Федерации.

Размер финансирования в расчете на одного обучающегося определяется исходя из того, на какой специальности (направлении подготовки) студент обучается. Все специальности высшего образования распределены по трем стоимостным группам, по каждой из которых устанавливаются равные значения базовых нормативных затрат. В каждой из стоимостных групп объединены укрупненные группы направлений подготовки и специальности, которые интегрально учитывают основные требования к материально-технической базе образовательной организации, материально-техническому и учебно-методическому обеспечению программы и кадровым ресурсам (табл. 3.7).

На размер нормативных затрат оказывают влияние корректирующие коэффициенты (нормативные затраты рассчитываются путем умножения базовых нормативов затрат на

рассчитываются на единицу показателя объема оказания услуги, установленного в государственном задании, на основе определяемых в соответствии с постановлением Правительства РФ № 640 базового норматива затрат и корректирующих коэффициентов к базовым нормативам затрат, с соблюдением общих требований на оказание государственных (муниципальных) услуг в сфере образования, науки и молодежной политики, утвержденных приказом Минобрнауки России от 22.09.2015 № 1040.

¹⁴ См. подробнее ст. 99 Закона об образовании № 273-ФЗ.

Таблица 3.7. Направления образования (укрупненно)
в разрезе стоимостных групп и соответствующий размер базовых
нормативных затрат

	Группа 1	Группа 2	Группа 3
Перечень направлений	Гуманитарные науки Математические науки Педагогические науки Науки об обществе	Здравоохранение Сельское хозяйство Науки об обществе Искусство и культура Естественные науки Инженерное дело Технические науки	Инженерное дело Технические науки Здравоохранение Искусство и культура
Базовые нормативы затрат по программам			
бакалавриата, специалитета, тыс. рублей	64,84	76,77	126,54
магистратуры, тыс. рублей	71,89	83,82	133,92

Источник: Приказ Минобрнауки России от 20.07.2016 № 884 «О значениях базовых нормативов затрат на оказание государственных услуг в сфере образования и науки, молодежной политики, опеки и попечительства несовершеннолетних граждан и значений отраслевых корректирующих коэффициентов к ним».

корректирующие коэффициенты). Среди них выделяются территориальные и отраслевые коэффициенты. Территориальные коэффициенты отражают различия в стоимости товаров и услуг, а также в размере заработной платы наемных работников в разрезе регионов. К отраслевым корректирующим коэффициентам относится, например, корректирующий коэффициент, отражающий достижение целевых показателей эффективности

деятельности ведущего вуза, введен в рамках реализации Программы поэтапного совершенствования системы оплаты труда в государственных (муниципальных) учреждениях на 2012–2018 годы, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 26.11.2012 № 2190-р, и плана мероприятий («дорожной карты») «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки», утвержденного распоряжением Правительства Российской Федерации от 30.04.2014 № 722-р («дорожная карта»). Корректирующие коэффициенты применяются не ко всему размеру базового норматива затрат (единого для всех вузов и категорий обучающихся), но при этом могут увеличить размер затрат более чем в 2 раза. Уровень нормативных затрат вузов в 2016 году варьируется в диапазоне от 79 тыс. до 322 тыс. рублей по аналогичным услугам высшего образования. Необходимо отметить, что при расчете размера отраслевого коэффициента учитываются и показатели качества программ вуза, что является стимулом для качественного улучшения вузами своей деятельности.

Благодаря тому что вузы получают в составе средств на государственное задание средства на повышение заработной платы педагогов, в системе удалось повысить размер заработной платы профессорско-преподавательского состава и научных сотрудников (по данным Минобрнауки России, заработная плата профессорско-преподавательского состава вузов в III квартале 2017 года составила 165% от средней заработной платы по региону).

Итоговый объем средств, который вуз получает ежегодно на реализацию образовательных программ, складывается исходя из численности обучающихся на программах высшего образования на бюджетных местах и нормативных затрат на обучение каждого из них, нормативных затрат, связанных с выполнением научно-исследовательских (прикладные и фундаментальные исследования) и иных работ, например проведения обществен-

но-значимых мероприятий, а также затрат на содержание недвижимого имущества и особо ценного движимого имущества, закрепленного за вузом или приобретенного им за счет средств, затрат на уплату налогов. Кроме того, вуз получает средства из внебюджетных источников. Одним из основных внебюджетных источников для вуза выступают платные образовательные услуги, стоимость которых не может быть ниже аналогичной стоимости программы для студента, обучающегося на бюджетном месте. При этом итоговый размер цены программы на рынке вуз определяет самостоятельно, основываясь на ее экономической обоснованности.

Ежегодно вуз получает от учредителя также средства для покрытия затрат на уплату налогов, размер которых рассчитывается с применением коэффициента платной деятельности, который определяется как отношение планируемого объема финансирования государственного задания к общей сумме планируемых доходов вуза¹⁵.

Закон об образовании закрепил автономию образовательных организаций, в том числе вузов. Под автономией понимается самостоятельность в осуществлении вузом образовательной, научной, административной, финансово-экономической деятельности, разработке и принятии локальных нормативных актов в соответствии с Законом об образовании, иными нормативными правовыми актами Российской Федерации и уставом

¹⁵ Минобрнауки России утверждена Методика определения коэффициента платной деятельности при расчете финансового обеспечения выполнения государственного задания на оказание государственных услуг (выполнение работ) федеральными государственными учреждениями, находящимися в ведении Министерства образования и науки Российской Федерации, оказывающими государственные услуги (работы), относящиеся к основным видам деятельности, оказываемые ими сверх установленного государственного задания, а также в случаях, определенных федеральными законами, в пределах установленного государственного задания.

образовательной организации. Финансирование на выполнение государственного задания, предусмотренное для вуза, сам вуз получает единой субсидией и вправе распоряжаться ею самостоятельно, исходя из выплаченного им задания по подготовке специалистов по соответствующим образовательным программам.

Таким образом, сегодня вузы финансируются не на основании ранее существовавшего сметного принципа и, что наиболее характерно для системы образования до 2014 года, на основании исторически сложившихся объемов финансирования, а исходя из показателей своей финансовой и хозяйственной деятельности и стратегии развития.

За последние пять лет вузы фактически перешли к новой системе финансового обеспечения своей деятельности, среди основных характеристик которой можно выделить:

- обоснованный и методологически выстроенный подход к финансированию высшего образования;
- планирование вузами своей финансово-хозяйственной деятельности;
- появление у вузов возможности привлекать внебюджетные источники финансирования;
- мотивация к повышению качества реализуемых программ.

При этом необходимо отметить, что в текущей модели финансирования высшего образования есть проблемы. Как показывает практика, финансирование услуг высшего образования не в полной мере увязывается с численностью студентов. В первую очередь это связано с ежегодной практикой выравнивания размера нормативных затрат и приведение их в соответствие с выделенным объемом финансирования на высшее образование в рамках ГПРО. Так, в 2017 году нормативные затраты на высшее образование были недофинансированы на 12,5%. Указанный факт заставляет вузы самостоятельно изыскивать средства

на обеспечение всех требований федеральных государственных стандартов и обеспечение должного качества подготовки студентов. Однако в силу обязательств по «дорожной карте» вузы часто вынуждены экономить именно на качестве программ, особенно на материально-технической базе и сопутствующих учебному процессу материалах, учебниках и т.п., тратя около 80% всех имеющихся средств на заработную плату и содержание имущественного комплекса.

Вузы находятся в сложных условиях пересечения двух процессов по привлечению финансирования. С одной стороны, вузам необходимо работать над стратегией реализации на рынке своих продуктов (образовательных программ) для привлечения не только внебюджетных средств, но и достаточного количества «бюджетных» студентов для закрытия набора на полученные КЦП. С другой стороны, вузы должны учитывать изменения в формулах и подходах определения норматива и количества КЦП, не имея реальной возможности повлиять на объем финансирования в краткосрочном периоде. Большая часть вузов просто не имеет возможности задуматься о своей стратегии и позиционировании на рынке образовательных услуг, тем самым все больше становясь зависимыми от бюджетного финансирования.

Можно ли настроить эффективное планирование бюджетов, инвестирование в развитие при текущей системе финансирования? Насколько итоговое бюджетное финансирование вузов зависит от принципов, формул, правил и их изменений? Как оно реально меняется относительно показателей деятельности вузов, включенных в формулы распределения КЦП и определения норматива? Какую часть государственного финансирования должны составлять средства, распределенные по формуле (performance-based funding), а какую часть можно распределять, основываясь на понимании неменяющихся затрат вузов за последние десятилетия? Насколько можно сократить уровень

бюрократизации процессов финансирования (и сокращение издержек на реализацию) и сделать их более ясными и стабильными? Можно ли начать переход к проектному долгосрочному финансированию на основании четко сформулированных задач и целевых показателей? Эти вопросы являются ключевыми в дискуссиях о финансировании вузов в мировом сообществе. В каждой стране реализуется разный баланс «блочного» (исторически сложившегося), формульного и проектного финансирования для разных типов вузов. Поиск моделей, которые лучше всего соответствовали бы российскому контексту, требует взвешенной оценки рисков и возможностей, анализа практики работы как вузов, так и органов исполнительной власти, включенных в распределение финансирования.

3.2. Ресурсы вузов: деньги, люди и инфраструктура

3.2.1. Финансовые ресурсы¹⁶

Ключевые факты:

- сокращаются расходы на высшее образование — в процентном соотношении к размеру ВВП с 0,82% в 2010 году до 0,53% в 2017 году — в отличие от мировых тенденций;
- в сравнении с другими странами сектор высшего образования в России недофинансирован: расходы на одного студента программ третичного образования по паритету покупательной способности в России в 1,8 раза меньше, чем во Франции, в 2,7 раза меньше, чем в США, и в 3,5 раза меньше, чем в Японии;
- более чем у половины вузов общий доход на одного студента (приведенный контингент) меньше 250 тыс.

¹⁶ Мы благодарны Е.В. Одоевской и И.А. Кравченко за помощь в подготовке материала.

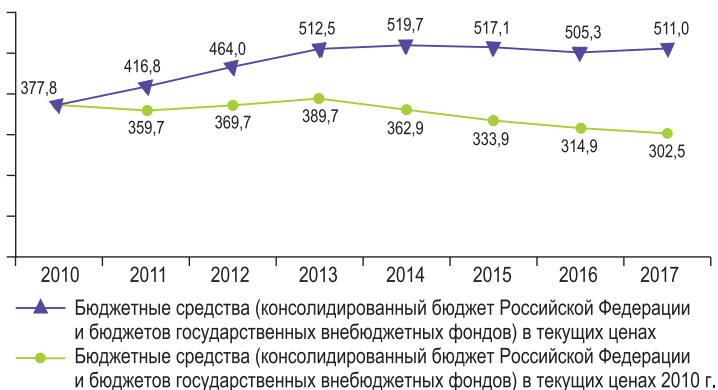
- рублей, у 2/3 вузов общий бюджет составляет меньше 1 млрд рублей;
- у большинства вузов нет финансовых ресурсов для научной деятельности. В России финансирование исследований и разработок на одного студента образовательных организаций третичного уровня составляет 913 долларов (по паритету покупательной способности), что в 2 раза ниже, чем в Польше, в 3 раза ниже, чем в США (с учетом community colleges), в 8 раз ниже, чем в Германии.

Российские вузы находятся в условиях серьезных бюджетных ограничений. Во-первых, последние годы наблюдался тренд на сокращение общих финансовых ресурсов, идущих в вузы. В период с 2008 по 2016 год динамика расходов консолидированного бюджета Российской Федерации и бюджетов государственных внебюджетных фондов на финансирование сферы высшего образования была значительной, и в абсолютных цифрах объем бюджетных ассигнований на эти цели увеличился почти в 2 раза до 503,5 млрд рублей¹⁷. Вместе с тем сокращаются расходы на высшее образование в процентном отношении к размеру валового внутреннего продукта (с 0,82% ВВП в 2010 году до 0,53% ВВП в 2017 году). Расходы на высшее образование в реальном выражении ежегодно сокращались — на 20% в ценах 2010 года в период с 2010 по 2017 год (рис. 3.5). Объем внебюджетных расходов в высшем образовании устойчиво сокращается примерно на 5% в год с 2010 года, а в ценах 2010 года — на 30% (рис. 3.6).

Ситуация контрастирует с мировыми трендами. Страны в приоритетном порядке инвестируют в высшее образование. Так, в 2010–2015 годах треть стран ОЭСР (по которым доступны данные) увеличили свои расходы на третичное (высшее и

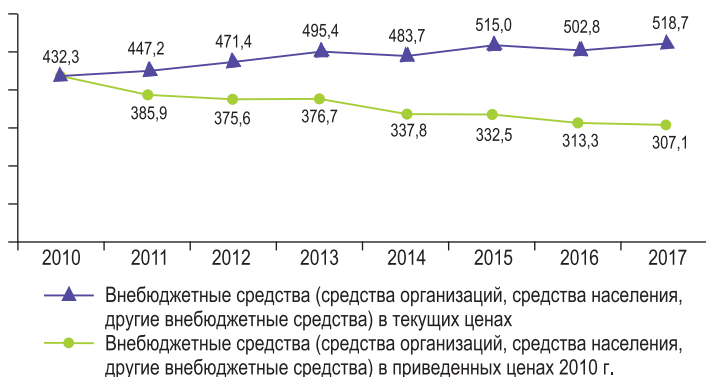
¹⁷ Указанные средства не включают расходы, которые производились в рамках других программ/проектов, но получателями средств которых становились учреждения высшего образования.

Рис. 3.5. Динамика бюджетных расходов на высшее образование в текущих и приведенных ценах 2010 г., млрд руб.



Источник: Расчеты Е.В. Одоевской и И.А. Кравченко по данным официального сайта Федерального казначейства России. <<http://www.roskazna.ru>>.

Рис. 3.6. Динамика внебюджетных расходов на высшее образование в текущих и приведенных ценах 2010 г., млрд руб.



Источник: Расчеты Е.В. Одоевской и И.А. Кравченко по данным официального сайта Федерального казначейства России. <<http://www.roskazna.ru>>.

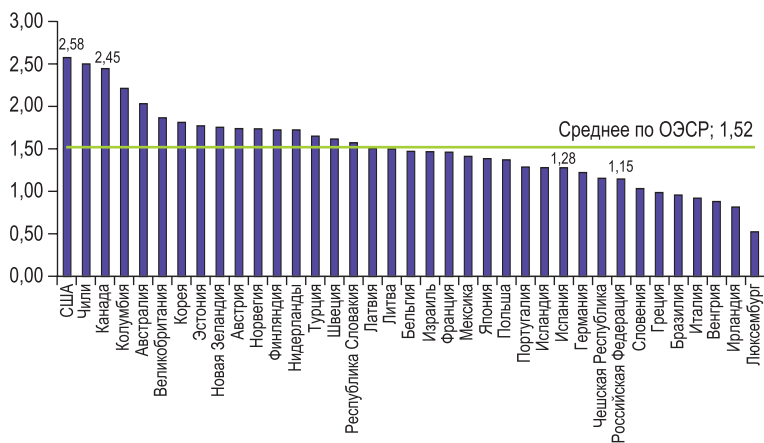
среднее профессиональное) образование в процентах от ВВП, хотя их расходы (в процентах от ВВП) на школьное образование уменьшались. Примером могут служить Австралия и Словакия, чья доля расходов на третичное образование от ВВП выросла на 21 и 74% соответственно, хотя их расходы на школьное образование сократились на 4%. Россия же одна из стран, которые значительно сократили расходы на высшее образование в процентах от ВВП (на 21%) наряду с Ирландией (на 44%), Словенией (на 17%) и Чили (на 11%) (Материалы ОЭСР, 2018).

Во-вторых, в целом в сравнении с другими странами сектор высшего образования в России недофинансирован. Россия расходует всего 1,15% ВВП на программы третичного образования при среднем размере по странам ОЭСР 1,52% ВВП в 2015 г. (рис. 3.7). Расходы на одного студента программ третичного образования в государственных образовательных организациях по паритету покупательной способности в России в 1,8 раза меньше, чем во Франции, в 2,7 раза меньше, чем в США, и в 3,5 раза меньше, чем в Японии. По объему и по соотношению ВВП на душу населения и расходов на одного студента (третичное образование) Россия входит в одну группу с Польшей, Литвой, Турцией, Венгрией, Чили (рис. 3.8).

В-третьих, существует значительный разрыв внутри системы и стратификация вузов по уровню финансирования увеличивается (например, по Центральному федеральному округу см. [Abankina et al. 2018]). Более чем у половины вузов общий доход на одного студента (приведенный контингент) меньше 250 тыс. рублей. На рис. 3.9 представлено распределение вузов по доходам. В группу вузов с доходами на одного студента более 1 млн рублей входят в основном вузы культуры и искусства, а также МФТИ, Первый Санкт-Петербургский медицинский университет им. И.П. Павлова, Северо-Западный медицинский университет им. И.И. Мечникова. Кроме того, у 2/3 вузов общий бюджет

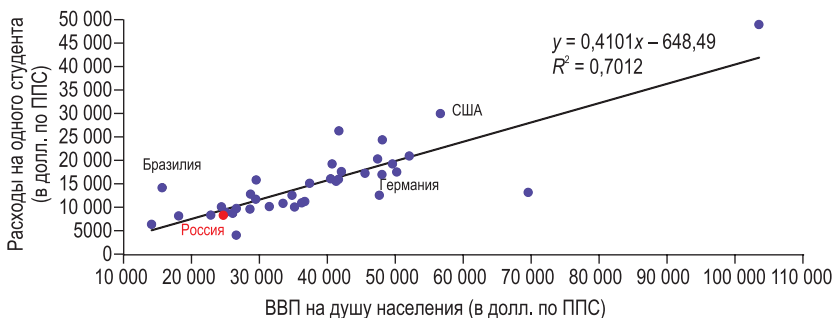
Глава 3. Производственная функция вузов: условия, ресурсы и результаты

Рис. 3.7. Расходы на третичное образование (высшее и среднее профессиональное в российской классификации) из всех источников, в % от ВВП



Источник: Материалы ОЭСР, 2018.

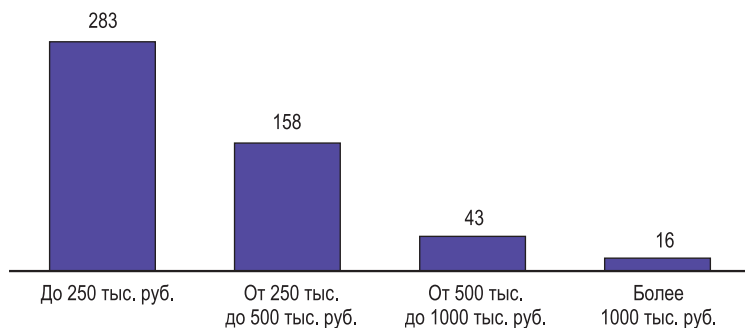
Рис. 3.8. Распределение стран по расходам на одного студента (третичное образование) и по ВВП на душу населения, в долл. по ППС



Источник: Материалы ОЭСР, 2018.

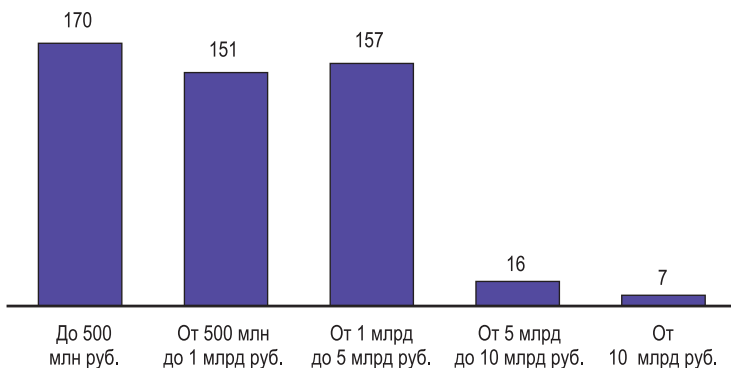
3.2. Ресурсы вузов: деньги, люди и инфраструктура

Рис. 3.9. Распределение государственных головных вузов по уровню доходов из всех источников на одного студента (приведенный контингент), количество вузов



Источник: Расчеты авторов по данным Мониторинга эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования, 2017.

Рис. 3.10. Распределение государственных головных вузов по уровню доходов из всех источников, количество вузов



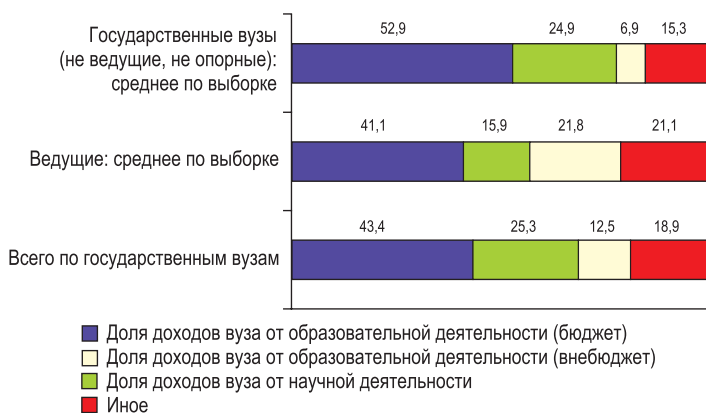
Источник: Расчеты авторов по данным Мониторинга эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования, 2017.

составляет менее 1 млрд рублей. Принимая во внимание то, что около 65% бюджета расходуется на оплату труда, у этих вузов в принципе ограничены возможности финансирования проектов

развития, структурных изменений и проч. Так, по данным МЭО (2015), всего 2% расходов государственных вузов идет как инвестиция в инициативные научные проекты, менее 1,7% — в инвестиционные проекты, 1,7% — в проекты продвижения образовательных услуг (маркетинг).

В-четвертых, у большинства организаций нет финансовых ресурсов для научной деятельности. Основными доходами организаций являются доходы от образовательной деятельности (69,8% всех доходов — по сравнению с 2011 годом значение показателя упало на 10 п.п., что отражает общее падение контингента), причем из них 60,4% финансируется из федерального бюджета. Доля доходов вузов, поступивших от НИОКР, в 2016 году составила 12,2%. Рисунок 3.11 отражает распределение доходов вузов по направлениям деятельности в среднем по стране и средние значения по двум группам вузов: ведущие и головные государственные. Даже в ведущих вузах, ориентированных на научную деятельность, доходы от НИОКР составля-

Рис. 3.11. Распределение доходов вузов по направлениям деятельности, %



Источник: Расчеты авторов по данным Мониторинга эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования, 2017.

ют меньше четверти. В средних вузах, не участвующих в федеральных проектах, доля доходов от НИОКР ниже 7%. В целом в России финансирование исследований и разработок на одного студента образовательных организаций третичного уровня составляет 913 долларов (по паритету покупательной способности), что в 2 раза ниже, чем в Польше, в 3 раза ниже, чем в США, в 8 раз ниже, чем в Германии (по данным ОЭСР, 2014).

Приведенный выше анализ можно интерпретировать однозначно — сектор высшего образования недофинансирован. Низкий процент общего бюджета страны, который идет на образование и конкретно на высшее образование, отражает приоритеты государственной политики и запросы общества в широком смысле. Однако можно выстроить анализ ситуации не только с позиции недофинансирования, но и с позиции «эффективности» — производство высшего образования в России стоит дешево. Может быть, российские вузы и в целом высшее образование как индустрия работают очень эффективно — так, что сохраняется высокий охват программами высшего образования, но требуют относительно немного финансовых ресурсов? Как низкая стоимость «производства дипломов» связана с качеством образования? Ответить на эти вопросы и построить связь между финансированием и качеством выпускников на выходе очень непросто как в международной сравнительной перспективе, так и в рамках сравнения деятельности вузов в стране.

Однако эту связь можно проследить через ключевую точку пересечения — труд квалифицированных преподавателей и научных сотрудников, который напрямую влияет на качество образования и научной деятельности, тем более что основным расходом вузов является именно оплата труда. Можно ли сделать вывод, что низкое финансирование сектора высшего образования означает, что компетенции сотрудников вузов дешево стоят (или оцениваются как дешевый труд) на рынке труда?

О подходах работы с конкретной проблемой низких затрат в секторе высшего образования будет сказано в следующем блоке, но здесь важно отметить, что низкий уровень финансирования высшего образования является системной проблемой, решение которой необходимо искать на всех уровнях политики — на уровне регулирования деятельности организаций, всего сектора высшего образования, связи с другими социальными и экономическими институтами страны.

3.2.2. Человеческие ресурсы

Ключевые факты:

- российский академический рынок характеризуется низким уровнем конкуренции и закрытостью, а карьера ученого привлекает менее 1% выпускников вузов;
- в 2017 году было нанято в государственные вузы чуть менее 100 тыс. человек, новые сотрудники составили 15% всей численности работников (без совместителей);
- преподаватели являются доминирующей группой сотрудников — около 40%, на 100 работников штатного ППС приходился 21 сотрудник, работающий на условиях внешнего совместительства;
- российский академический рынок труда — это рынок именно преподавателей, а не профессоров-исследователей. Несмотря на то что численное соотношение преподаватель — студент в России ниже, чем в большинстве развитых стран, преподаватели тратят в среднем более 30 часов в неделю на образовательную активность (лекции, семинары, подготовка к занятиям, индивидуальная работа с учащимися);
- проблема удержания сильных ученых — низкая конкурентоспособность заработных плат и условий работы в российских вузах.

Российский академический рынок труда сильно ограничен. Он отличается закрытостью, возможности претендовать на же-

лаемую позицию ограничены социальными связями, одним из основных механизмов является инбридинг (практика найма университетами собственных выпускников). Рост привлекательности академической работы за счет повышения заработной платы может положительно повлиять на развитие академического рынка, увеличить конкуренцию за позиции, производительность сотрудников университетов [Юдкевич и др. 2012]. Однако существует и опасность «кадровой ловушки», в которой слабые кадры, работающие в секторе высшего образования, будут иметь больше стимулов сохранять свои позиции. По данным МЭО (2017), при оценке высказывания «Я ощущаю, что меня могут уволить и нанять более молодых и перспективных сотрудников извне» более 59% сотрудников не согласились с этим и лишь менее 15% преподавателей дали утвердительный ответ.

Остро стоит вопрос обновления кадров в высшем образовании. В 2017 году в государственные вузы было нанято чуть менее 100 тыс. человек — 15% всей численности работников (без совместителей). Причем на преподавательских должностях новые сотрудники составили всего 10% (табл. 3.8). Доля преподавателей моложе 35 лет снижалась — с 21,2% в 2013/14 учебном году до 17,3% в 2016/17 учебном году. Существующие проблемы обновления научно-педагогических кадров включают:

- инбридинг (наем своих же выпускников), который ведет к научному провинциализму, резко снижает конкуренцию и производительность [Lovakov and Yudkevich 2020; Юдкевич и др. 2016];
- низкая эффективность аспирантуры [Терентьев и др. 2018; Maloshonok and Terentev 2019];
- отсутствие национального рынка молодых ученых — вузы не имеют информации для кадрового планирования, как и будущие сотрудники в поиске работы [Бекова, Джафарова 2019];
- неконкурентные условия для рекрутинга молодых ученых региональными университетами — низкая зарплата, чрезмерная учебная нагрузка [Кузьминов 2018].

Таблица 3.8. Характеристики сотрудников государственных вузов (без совместителей), 2017 г.

	Общие характеристики						Обновление кадров		Квалификация	
	Всего, человек	Доля в общей численности, %	Доля женщин в общей численности, %	Доля принятых на работу в 2017 г. в общей численности, %	Доля ботников до 40 лет в общей численности, %	Доля ботников со степенью кандидата, доктора наук и PhD в общей численности, %	Доля прошедших стажировку в ведущих российских и зарубежных университетах и научных центрах за последние три года, %	Доля ботников со степенью кандидата, доктора наук и PhD в общей численности, %	Доля ботников со степенью кандидата, доктора наук и PhD в общей численности, %	Доля прошедших стажировку в ведущих российских и зарубежных университетах и научных центрах за последние три года, %
Численность работников – всего	601 591	100	63	16	35	33				
Ректор	493		19	15	5	96	7			
Президент	75		3	21	0	97	3			
Проректоры	2 279		30	18	14	76	6			
Директор филиала	515		40	14	12	79	4			
Профессорско-преподавательский состав	230 789	38	58	10	29	73	4			

Продолжение табл. 3.8

Общие характеристики		Обновление кадров			Квалификация		
Всего, человек	Доля в общей численности, %	Доля женщин в общей численности, %	Доля принятых на работу в 2017 г. в общей численности, %	Доля работников до 40 лет в общей численности, %	Доля работников со степенью кандидата, доктора наук и PhD в общей численности, %	Доля прошедших стажировку в ведущих российских и зарубежных университетах и научных центрах за последние три года, %	
В том числе:	2 887	0	44	6	14	94	6
деканы факультетов							
заведующие кафедрами	16 464	3	44	6	9	96	4
директора институтов	928	0	41	11	13	98	9
профессора	31 149	5	35	10	2	96	4
доценты	114 286	19	60	8	26	94	4
старшие преподаватели	40 399	7	70	11	42	15	3
преподаватели ассистенты	6 989	1	67	25	72	10	2
	15 734	3	67	20	76	28	4

Окончание табл. 3.8

Общие характеристики		Обновление кадров		Квалификация			
Всего, человек	Доля в общей численности, %	Доля женщин в общей численности, %	Доля принятых на работу в 2017 г. в общей численности, %	Доля работников до 40 лет в общей численности, %	Доля работников со степенью кандидата, доктора наук и PhD в общей численности, %	Доля прошедших стажировку в ведущих российских и зарубежных университетах и научных центрах за последние три года, %	
Научные работники	16 273	3	41	27	50	61	5
Инженерно-технический персонал	40 173	7	46	26	54	4	1
Административно-хозяйственный персонал	68 977	11	79	16	43	6	
Учебно-воспитательный персонал	96 166	16	78	20	49	3	0
Обслуживающий персонал	110 028	18	62	21	21	0	

Источник: Расчеты авторов по данным ЕИС МОН РФ.

По результатам исследования ИСИЭЗ НИУ ВШЭ, карьера ученого кажется удачным выбором далеко не всем россиянам: в 2016 году лишь около трети (32%) населения были бы рады, если бы их ребенок связал свою жизнь с научными исследованиями. Низкая степень востребованности профессии ученого среди российского населения становится очевидной при международных сопоставлениях: так, в США и Израиле абсолютное большинство жителей поддержали бы своего ребенка в выборе научной карьеры. Удельный вес выпускников вузов, связавших свою профессиональную карьеру с наукой, остается невысоким. В 2015 году он составил 0,6% [Власова и др. 2018]. Общая ситуация привлекательности академической карьеры только начинает меняться, вузы ограничены существующими человеческими ресурсами и институциональными условиями и практиками. В этом блоке мы обозначим основные характеристики существующего корпуса сотрудников вузов, а в главе 4 будет более детально представлена проблематика подготовки академических кадров и вызовы развития аспирантуры.

В кадровой структуре высшего образования принято выделять несколько типов сотрудников, среди которых ключевыми являются: руководящий персонал (ректоры, президенты, проректоры и руководители филиалов), профессорско-преподавательский состав (далее — ППС), научные работники (далее — НР) и учебно-вспомогательный персонал (далее — УВП). Общая численность всех работников университетов по состоянию на 2016/17 учебный год составляет 673 370 человек. Всего по сравнению с 2011/12 учебным годом общая численность всех работников сократилась на 24%. Группы ППС и НР составляют чуть более 40% всех сотрудников университетов. Учебно-вспомогательный персонал также занимает значимое место в структуре кадров университета — более 15% в общей численности работников системы высшего образования России. За последние пять лет численность УВП сократилась на 30%. В 2017 году в государственных вузах на 100 работников штатного ППС приходился 21 сотрудник, рабо-

тающий на условиях внешнего совместительства. По негосударственным вузам аналогичный показатель составил 44 внешних совместителя на 100 работников ППС.

Российский академический рынок труда — это рынок именно преподавателей, а не профессоров-исследователей (более детальный анализ академической профессии в России и мире см. в [Yudkevich et al. 2015; 2017]). В России высок уровень учебной нагрузки преподавателей вузов, хотя количество студентов, приходящихся на одного преподавателя, несколько ниже по сравнению с другими странами. В 2011/12 учебном году на одного ППС приходилось 8,19 студента, а в 2016/17 учебном году этот показатель равен 9,21 студента. У половины вузов нагрузка на преподавателей — более 10 студентов (приведенный контингент). По данным ОЭСР (2018), в Германии значение показателя близко и составляет 11 студентов на преподавателя, в США — 15 студентов на одного преподавателя в государственных вузах и 12 — в негосударственных; во Франции — 17; в Италии — 21. Несмотря на это, по данным МЭО (2017), преподаватели тратят в среднем более 30 часов в неделю на образовательную активность (лекции, семинары, подготовка к занятиям, индивидуальная работа с учащимися). По данным исследования, проведенного НИУ ВШЭ в 2012 году, среднее число студентов 1–3-го курсов бакалавриата/специалитета на один читаемый преподавателем курс было 45, а сами преподаватели отдают предпочтение именно преподаванию, а не научной деятельности [Юдкевич и др. 2013], в частности из-за необходимости набирать большую учебную нагрузку на ставку и монетарных стимулов, распространенных в вузах (например, надбавки за дополнительную учебную нагрузку).

Для системы российского высшего образования характерно численное преобладание женщин — более 60%. Удельный вес женщин среди профессорско-преподавательского состава на протяжении последних четырех лет находится на уровне 58%, ежегодно незначительно увеличиваясь. Напротив, среди науч-

ных сотрудников преобладают мужчины, а удельный вес женщин в общей численности научных сотрудников постепенно снижается и составил в 2017/18 учебном году 41%.

В государственных вузах растет удельный вес сотрудников, имеющих ученую степень. Удельный вес работников ППС, имеющих ученую степень кандидата наук, в 2017 году был равен 57,5% в государственных и 63,2% в негосударственных вузах РФ. Ученую степень доктора наук имеют 15,8 и 13,9% работников ППС в государственных и негосударственных вузах соответственно. Доля сотрудников, проходивших стажировки в российских ведущих университетах и в зарубежных университетах, составляет всего около 4%, директора институтов чаще других сотрудников ездят на стажировки (9%), но их общее количество крайне мало (930 человек).

В целом в 2011–2016 годах наблюдается рост реальной заработной платы (в ценах 2011 года) сотрудников образовательных организаций высшего образования. Так, за шесть лет реальная среднемесячная заработная плата сотрудников списочного состава выросла в среднем в 1,8 раза, в то время как заработная плата внешних совместителей увеличилась в 2,5 раза. В 2013–2014 годах значительно увеличился размер заработной платы научных работников. Особенно ярко эта тенденция выражена для внешних совместителей (с 38,7 тыс. рублей в 2012 году до 83,8 тыс. рублей в 2014 году). Реальная заработная плата ППС демонстрирует стабильный рост на протяжении всего рассматриваемого периода, аналогично стабильно увеличивается заработная плата УВП.

Заработные платы преподавателей и научных работников попадают под регулирование Правительством РФ в рамках государственной социальной политики. Согласно Майским указам 2012 года¹⁸, к 2018 году средняя заработная плата ППС и науч-

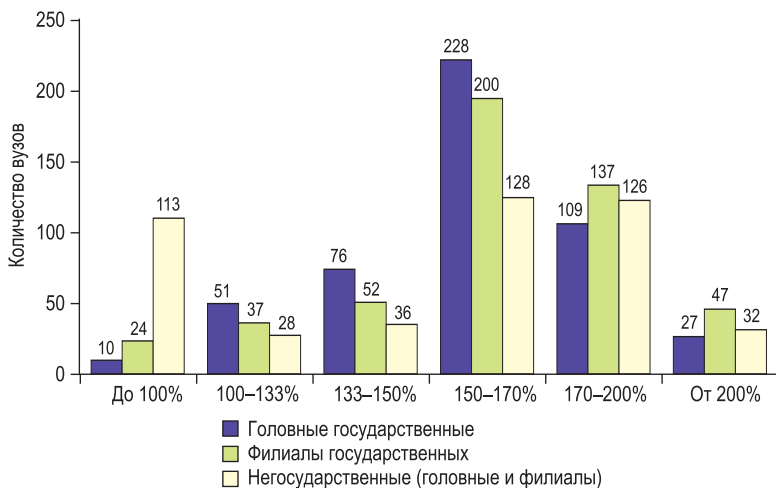
¹⁸ Указ от 07.05.2012 № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики» (п. 1 «а», абз. 5, 6).

ных работников должна составлять 200% от средней заработной платы в соответствующем регионе. В 2016 году плановое значение показателя заработной платы ППС составило 150%. Согласно докладу Правительства РФ, по итогам 2016 года средняя заработная плата ППС вузов составила 168,6% от уровня средней заработной платы в РФ. Правительство РФ сообщает, что план выполнили 74 субъекта РФ. Отдельно следует выделить Республику Крым и Томскую область, где отношение средней заработной платы ППС к средней заработной плате по региону уже в 2016 году превысило 200%. В четырех регионах (Республика Коми и Республика Бурятия, Архангельская область и Ямало-Ненецкий автономный округ) отношение заработных плат находится в интервале между 140 и 150%. В остальных регионах этот показатель ниже 140%. В Ненецком автономном округе вузы и их филиалы отсутствуют. Для сравнения, в 2015 году только 4 региона из 84 (без учета Ненецкого АО) не выполнили план (133%).

В 2016 году плановое значение показателя заработной платы научных работников составило 158% по отношению к средней заработной плате в соответствующем регионе. В отличие от показателя по ППС, план по средней заработной плате научных работников выполнили только 30 субъектов РФ. При этом средняя заработная плата научных работников составила 165% от уровня средней заработной платы в среднем по РФ. В 16 регионах отношение заработных плат находится в интервале между 143 и 158%.

Среди государственных вузов более 70% выполнили установленные показатели, которые регулируются Мониторингом эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования (рис. 3.12). Среднее значение заработной платы ППС (без внешних совместителей, списочный состав) по государственным вузам составило 64 тыс. рублей. Среднее значение по выборке государственных вузов (с учетом филиалов) составило чуть меньше 50 тыс. рублей, в половине вузов средняя

Рис. 3.12. Распределение вузов по уровню заработной платы ППС в расчете к средней заработной плате по региону, %



Источник: Расчеты авторов по данным Мониторинга эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования, 2017.

заработная плата ППС составляет менее 45 тыс. рублей. По данным опроса преподавателей (МЭО, 2017), заработная плата преподавателей составляла в среднем 35 тыс. рублей, причем 96% респондентов отметили, что основным источником доходов является именно преподавательская деятельность (табл. 3.9). Интересно расхождение в оценках заработной платы руководителей вузов и преподавателей. На вопрос о том, какой уровень заработной платы должен быть, чтобы преподаватель смог сосредоточиться на основной деятельности (отказаться от тех видов дополнительной работы, которыми он/она занимается в основном в целях заработка), преподаватели назвали сумму в 78 тыс. рублей (2017 год), а руководители — 55 тыс. рублей (2015 год). Руководители оценивают оптимальный уровень заработной платы для молодых перспективных преподавателей в

Таблица 3.9. Заработная плата ППС по видам деятельности

	Каковы источники ваших личных доходов во втором полугодии этого учебного года, %?	Какую примерно сумму вы лично зарабатываете в среднем за месяц во втором полугодии этого учебного года (по видам деятельности), руб.?
Преподавание в этой образовательной организации	96,8	25 652,7
Административная работа в этой образовательной организации	31	18 114,1
Преподавание и административная работа в других образовательных организациях	9,4	16 299,6
Научная деятельность в этой образовательной организации	20,1	15 391,9
Научная деятельность в других образовательных организациях	2,9	14 456
Экспертно-консалтинговая или производственная деятельность	3,3	19 920,5
Репетиторство, частные образовательные услуги	6,9	14 135,8
Все другие виды дополнительной работы	8,4	14 900,7

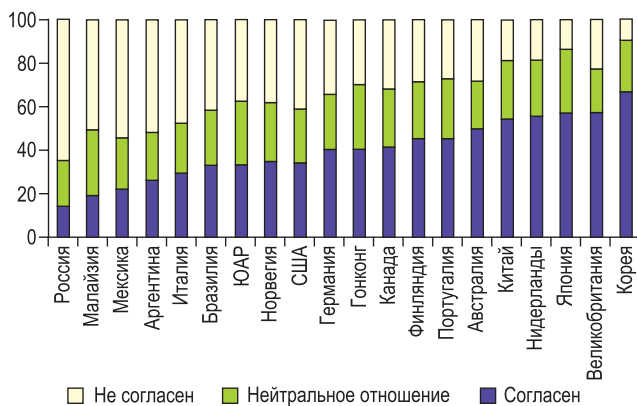
Источник: Мониторинг экономики образования НИУ ВШЭ и МОН РФ, 2017.

39 тыс. рублей, а уровень заработной платы, который позволил бы привлечь преподавателя «своей мечты», в 90 тыс. рублей.

В целом работа в академической сфере относительно стабильная, связь с заработной платой и результатами работы низ-

кая. Так, доля, стимулирующая часть заработной платы, наличие и размер которой определяются результативностью работы, составляет 24,5% по ответам респондентов. Преподаватели держатся за свою работу — около 80% респондентов отметили, что не хотели бы менять место работы. А переход на другую работу с жестким графиком, однообразную и нетворческую возможен, если уровень заработной платы на новом месте будет около 100 тыс. рублей (среднее значение по выборке). Интересно сравнение мнения преподавателей об уровне стрессогенности работы в вузах по странам. На рис. 3.13 приведено распределение стран. В 2007–2008 годах лишь 15% респондентов в России согласились с суждением «Моя работа для меня — источник постоянного напряжения» [Сивак, Юдкевич 2013], в 2017 году — 18% [Панова и др. 2019], что может свидетельствовать о низком уровне конкуренции в вузе и на академическом рынке.

Рис. 3.13. Распределение мнений респондентов по отношению к утверждению «Моя работа для меня — источник постоянного напряжения» (данные по всем странам, участвовавшим в проекте CAP: 2007–2008 гг., % от общей численности ответивших)



Источник: [Сивак, Юдкевич 2013].

Одновременно с этим академический рынок для сильных ученых не имеет национальных границ, и, несмотря на рост средней заработной платы в стране, возможности для ведения конкурентоспособной кадровой политики у российских вузов ограничены. Средняя заработная плата в вузах РФ ниже в 5–10 раз, чем в развитых и развивающихся странах [Altbach et al. 2012]. Это ведет к проблеме не только привлечения зарубежных ученых, в том числе в начале карьеры (постдоков), но и удержания российских.

Квалификация сотрудников вузов, их компетенции, время, которое они могут качественно уделять студентам и тратить на работу по научным проектам, являются ключевыми ресурсами университетов. Именно от них зависит успешность реализации образовательных программ и успешность студентов в целом. С одной стороны, российское высшее образование сталкивается с системными проблемами академического рынка труда, часть которых невозможно решить даже национальными реформами высшего образования — они требуют трансформации многих других общественных институтов (усиление мобильности на рынке труда в целом, массовый рост спроса на квалифицированный интеллектуальный труд вне академического рынка труда и т.д.).

С другой стороны, есть задачи, которые можно решить в высшем образовании, реализуя долгосрочную стратегию выхода из институциональной кадровой ловушки. К ним относятся повышение качества подготовки кадров (аспирантуры), повышение селективности, улучшение условий труда, снижение учебной нагрузки и повышение прозрачности инструментов карьерного роста и образовательной и научной продуктивности. В высшем образовании недооценена роль практик преподавания, новых технологий, которые могут существенно трансформировать результативность преподавателей и улучшить качество высшего образования. В российском высшем образовании разрушилась

советская система повышения квалификации преподавательских кадров, а новая не создана.

Часть задач по улучшению ситуации с человеческим капиталом вузов можно решать уже на уровне вузов. Несмотря на сильную зарегулированность деятельности вузов, вузы не ограничены в выстраивании своих систем стимулов для преподавателей, научных сотрудников и административных работников. Стимулы могут быть напрямую монетарными, могут включать и работу по выстраиванию профессионального сообщества и новых карьерных траекторий, и работу с бюджетом времени преподавателей — постепенно сокращать аудиторную (и лекционную) нагрузку, переводить ее в часы работы со студентами в рамках проектной или научной работы, внедрять технологические решения, которые сокращали бы рутинную деятельность сотрудников и были ориентированы на развитие и продуктивную работу. Подходы к кадровой политике вузов, рекрутингу, определению того, какого типа стимулы лучше всего работают с разными группами сотрудников и какие инструменты позволяют повысить результативность сотрудников, — это ключевые исследовательские и аналитические вопросы для решения проблем с человеческими ресурсами вузов.

3.2.3. Инфраструктура¹⁹

Ключевые факты:

- ухудшается состояние зданий — шестая часть всех доступных университетам площадей в скором времени может стать непригодной для осуществления в них целевой деятельности;

¹⁹ Раздел подготовлен по материалам проекта «Подготовка предложений приоритетных направлений развития высших учебных заведений в целях развития городских агломераций в Российской Федерации» по заказу ЦСР.

Глава 3. Производственная функция вузов: условия, ресурсы и результаты

- существует потребность в оборудовании, необходимом для обеспечения высокого качества образовательной деятельности и научных исследований;
- 42% государственных головных вузов не выполняют норматив обеспеченностью недвижимым имуществом 21 м² в расчете на единицу государственной услуги;
- текущая организация пространств не соответствует современным форматам учебной и исследовательской деятельности;
- существуют проблемы устаревания оборудования, незавершенного строительства, неэффективного управления кампусами.

Хорошие условия обучения и условия труда являются одним из ключевых ресурсов для привлечения талантливых студентов и продуктивных преподавателей и исследователей, а также для обеспечения успешности обучения и работы. Для всего сектора образования, включая высшее, именно условия труда и доступная инфраструктура, а не заработная плата могут являться решающим аргументом в пользу выбора академической работы. В российском высшем образовании проблема инфраструктурной обеспеченности определяется не только отсутствием инвестиций в капитальную модернизацию устаревших зданий и оборудования, которое не может отвечать на изменения форматов обучения и усиление исследовательского ядра, но и неэффективным использованием инфраструктуры, зачастую определенным жесткостью бюрократической системы.

По данным за 2016 год 16,5% всех площадей зданий вузов требовали капитального ремонта, а 1,1% находились в аварийном состоянии. Среди учебно-лабораторных зданий в аварийном состоянии находились 0,8%, а 15,1% требовали капитального ремонта. Иными словами, шестая часть всех доступных университетам площадей в скором времени может стать не-

пригодной для осуществления в них целевой деятельности. При этом здесь наблюдается негативная динамика: доля площадей, нуждающихся в капитальном ремонте, растет. В 2017 году среднее взвешенное значение доли машин и оборудования не старше пяти лет в общей стоимости машин и оборудования вузов составляло 38,5%. Большая часть доступного университетам оборудования устарела, что является ограничением для проведения научных исследований, а также для развития у студентов компетенций, востребованных на современном рынке труда.

Существует дефицит учебно-лабораторных пространств, мест в общежитиях, жилья для ППС и спортивно-рекреационной инфраструктуры. Площадь помещений, где проходит учебный процесс, составляет 55,2% от общей площади учебно-лабораторных зданий. На подсобные помещения (столовые, санузлы, хозяйственные помещения) отведено 23,3%; 18,5% занимают помещения, в которых осуществляется работа, вспомогательная к учебному процессу. Площадь, которую занимают научно-исследовательские подразделения, составляет 3% от общего числа учебно-лабораторных площадей. В 2016 году в среднем на одного очного студента приходилось 17,8 м², что существенно ниже значения данного показателя в ведущих зарубежных университетах. Около 100 тыс. нуждающихся в местах в общежитиях студентов не обеспечены ими. Наблюдается и недостаток иных площадей, в том числе спортивно-рекреационного назначения, жилья для сотрудников.

Согласно Методике определения нормативов обеспеченности объектами недвижимого имущества и особо ценного движимого имущества, общая площадь помещений, непосредственно связанных с оказанием государственных услуг (учебные площади и площади научно-исследовательских подразделений), и помещений, используемых для общехозяйственных нужд (учебно-вспомогательные и подсобные площади и общежития), при расчете нормативных затрат составляет 21 м² на студента в рас-

чете на единицу услуги. В целом по РФ у 41,6% головных государственных вузов данный показатель ниже нормы. При этом значение, определенное нормативом, равное 21 м², существенно ниже обеспеченности учебно-лабораторными площадями в ведущих зарубежных университетах. В некоторых университетах Лиги плюща норматив учебно-лабораторной площади в расчете на одного студента составляет более 60 м². Такой сильный разрыв в показателях российских и американских вузов отчасти объясняется различными подходами к разработке стандартов проектирования и строительства кампусов [Исаева, Борисова, 2013].

На начало 2016 года на балансе Министерства образования и науки РФ находилось 182 объекта незавершенного строительства общей стоимостью более 38 млрд рублей (по данным Счетной палаты РФ). Наличие таких объектов является ограничением для развития вузов и генерирует дополнительные издержки. Основные причины возникновения объектов незавершенного строительства — начало строительства объекта вузом за собственный счет и его приостановка при отсутствии необходимых финансовых ресурсов; начало строительства за счет бюджетного финансирования и его приостановка из-за сокращения объемов финансирования; наличие объектов, строительство которых осуществлялось давно (зачастую до 1991 года) и которые не были введены в эксплуатацию.

Обозначенные выше проблемы должны решаться как на уровне отдельных университетов, так и на уровне их учредителей, ведомств и агентств, обеспечивающих инфраструктурные решения. Возможным механизмом здесь является разработка вузами с последующим согласованием с учредителем стратегий развития имущественного комплекса, соответствующих целям развития и учитывающих контекст функционирования университетов. При этом со стороны учредителя необходимо обеспе-

чение нормативных условий и доступности для вузов наиболее эффективных механизмов решения инфраструктурных проблем. Важно, что сегодня возникают новые требования к инфраструктуре, отражающие новые технологические возможности. Без их учета мы будем вкладываться в архаичные инфраструктурные решения.

3.3. Результаты деятельности вузов: выпускники и исследования

3.3.1. Трудоустройство выпусков и премия за высшее образование

Ключевые факты:

- сохраняется высокая премия за высшее образование — работники с высшим образованием получают на 48,7% больше, чем работники со школьным образованием (при прочих равных условиях);
- разброс региональных оценок премии за высшее образование в России доходит до 108 п.п.;
- в середине 2000-х для мужчин прибавка за техническое высшее образование стабилизировалась на уровне 8–9%, в то время как для женщин наблюдалось ее падение с 16 до 12%. В случае отдачи от экономического и юридического образования для женщин также наблюдался период постепенного снижения;
- в регионах России доля уехавших из региона выпускников в общей численности выпускников вузов региона составила от 8 до 57%.

Нынешние студенты предполагают, что их заработок после окончания вуза будет составлять примерно 33,5 тыс. рублей

(данные МЭО, 2017). Трудоустройство выпускников и уровень их заработных плат является одной из базовых оценок результатов работы вузов. В контексте российской системы высшего образования — это одна из немногих доступных оценок в отсутствии исследований прироста компетенций и знаний за время обучения и «успеха студентов» в широком смысле. Сам по себе показатель заработных плат и трудоустройства выпускников отражает классический подход к оценке индивидуального вклада образования через призму теории человеческого капитала. Причем необходимо контролировать индивидуальные характеристики самих выпускников, их семьи и среды. Кроме того, трудоустройство и заработные платы определяются рынком труда и структурой экономики, на состояние которых система образования имеет ограниченное влияние. Так, например, всего 11% компаний сталкиваются с дефицитом навыков, необходимых в работе, у специалистов высшей квалификации, занятых в линейных подразделениях, и 7% компаний — с дефицитом специалистов в функциональных подразделениях (данные МЭО, 2015), что может говорить о низком спросе на продуктивные кадры на рынке труда (см. дискуссию здесь [Любимов 2017]).

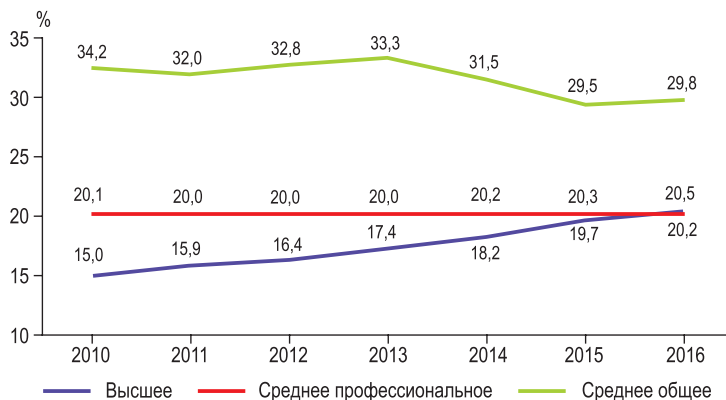
Несмотря на все ограничения, вузы должны обеспечивать уровень компетенций и навыков своих выпускников, которые необходимы рынку труда. На сегодняшний день на различных уровнях высшего образования наблюдается дисбаланс между спросом на трудовые ресурсы и их предложением. По данным Аналитического центра при Правительстве РФ, на начало 2017 года на рынке труда выпускников вузов спрос превысил предложение — переизбыток составил 18%, а рынок труда выпускников со средним специальным образованием имеет обратную тенденцию — нехватка выпускников составила 22% [Аналитический центр 2017].

В результате этого выпускники вузов более часто сталкиваются с проблемой длительного поиска работы, чем выпускники

3.3. Результаты деятельности вузов: выпускники и исследования

ки со средним профессиональным образованием (в среднем по программам подготовки квалифицированных рабочих и специалистов среднего звена). Доля безработных выпускников вузов в течение 2010–2016 годов ежегодно увеличивалась, в то время как доля безработных выпускников колледжей и техникумов оставалась на уровне 20%. Если в 2015 году значения показателей практически сравнялись, то в 2016 году доля безработных с высшим образованием немного превышала долю безработных со средним профессиональным образованием (на 0,3 п.п.). Несмотря на это, доли безработных с высшим и средним профессиональным образованием почти на 10 п.п. ниже по сравнению с долей безработных со средним общим образованием (рис. 3.14).

Рис. 3.14. Динамика доли безработных от общего числа безработных по уровню образования, 2010–2016 гг., %



Источник: Российский статистический ежегодник. 2016: Стат. сб. / Росстат. М., 2016. С.198, 203.

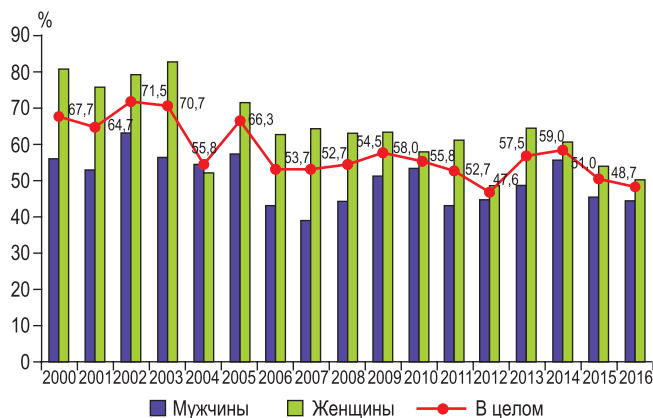
Несмотря на это, «премия за высшее образование» сохраняется стабильно высокой. Премия за высшее образование — это «чистый эффект» от высшего образования: разница между зара-

ботной платой работников с высшим образованием и заработной платой работников с полным средним общим образованием при прочих равных условиях. Премия за высшее образование может быть также рассчитана с помощью уравнения Минцера [Mincer 1975]. На рис. 3.15 представлена динамика премии за высшее образование в течение 16 лет (2000–2016 годы). В исследовании [Gimpelson and Kapeliushnikov 2017] была предложена спецификация уравнения Минцера, учитывающая почасовую заработную плату, пол и уровень образования. Выделяются две тенденции. Во-первых, в целом динамика премии за образование отрицательная (в 2000 году средняя премия за образование была 67,7%, в 2016 году — только 48,7%). При этом отмечается некоторая степень волатильности показателя, что можно связать как с экономическими процессами на рынке труда, так и с изменениями в системе высшего образования. Во-вторых, наблюдается сокращение разрыва между премией за образование среди мужчин и женщин. Если в начале 2000-х годов премия за образование работников мужского пола превышала премию за образование работников женского пола более чем на 20%, то в 2015–2016 годах эта разница составляет около 5%. В работе [Архипова и др. 2017] с помощью аналогичной методологии, предполагающей использование уравнения Минцера для оценки отдачи от образования, показано, что наибольший вклад образования в формирование заработной платы, т.е. наиболее высокая отдача от образования наблюдается в наиболее высокодоходных группах населения.

Общий рост доступности высшего образования, сопровождающийся увеличением студенческого контингента при сокращении численности населения, мог снизить норму отдачи для обладателей вузовских дипломов [Рудаков и др. 2017]. В работе [Куи 2016] обнаружено, что оценки отдачи от высшего образования сильно варьируются в зависимости от величины охвата населения высшим образованием. Анализ показал, что оцен-

3.3. Результаты деятельности вузов: выпускники и исследования

Рис. 3.15. Динамика премии за высшее образование в разрезе по полу в 2000–2016 гг., %



Источник: [Gimpelson and Kapeliushnikov 2017].

ки отдачи от вузовского диплома выше среди тех, кто получил высшее образование в периоды более жесткого доступа к его получению, и составляют 75–78% (против 61% для тех, кто был вовлечен в процесс экспансии высшего образования). Учет гендерного фактора показывает, что величина отдачи значительно выше для женщин (91% против 54% в случае мужчин).

Анализ региональной вариации в нормах отдачи от высшего образования показал, что образовательная «премия» обладателей вузовских дипломов варьируется от 32% (в Республике Мордовия) до 140% (в Республике Тыва) (от средней заработной платы работников, имеющих среднее образование). Более высокие образовательные «премии» локализованы в регионах с более высокой долей общественного сектора в занятости. Такими регионами являются территории Южной Сибири (Тыва, Алтайский край и др.): наряду с высокой отдачей от высшего образования наблюдается высокая доля занятых в общественном секторе. Поскольку в России общественный сектор по сравнению

с частным характеризуется более высокой нормой отдачи от образования, то концентрация занятых в этом секторе должна увеличивать отдачу от дополнительного года обучения.

Более подробное описание географии отдачи от высшего образования см. в работе [Ощепков 2010]. Сопоставим региональные оценки образовательной «премии» за высшее образование в России с оценками по другим странам, в частности по США и Чешской Республике. Сопоставление масштаба различий приведем в терминах разницы между максимальными и минимальными оценками. В США вариация таких оценок вне зависимости от уровня агрегирования (в разрезе штатов или с контролем на городские статистические районы (MSA)) существенно ниже по сравнению с российскими регионами. Для России в 2007 году данный показатель составил 108 п.п. [Там же]. По штатам США по данным переписи за 1980, 1990 и 2000 годы разрыв между максимальными и минимальными отдачами от степени бакалавра и выше по сравнению с аттестатом средней школы составил менее 40 п.п. за любой год [Sanford 2006]. В Чешской Республике этот разрыв также оказался существенно ниже, чем в России: в разрезе 74 регионов разница между самыми высокими и самыми низкими «премиями» за образование на уровне колледжа по сравнению с образованием в объеме средней школы составила более 50 п.п. [Jurajda 2004].

Фактор образовательной специальности является определяющим для вариации оценок отдачи. В период 2003–2005 годов самая высокая премия наблюдается за техническое, экономическое и юридическое образование. У мужчин премия за техническое образование составляет 7–10%, за экономическое и юридическое достигает 6–12%. У женщин техническое образование вознаграждено премией в 10–16%, экономическое и юридическое — надбавкой в 13–24%. Также для женщин дает прибавку к заработкам гуманитарное (8–11%), педагогическое (6–11%) и медицинское (8–14%) образование [Денисова, Карцева 2007].

Изменение отдачи от образовательных специальностей состоит не только в значительной ее вариации в результате учета гендерного аспекта, но и в изменении ее характера во времени. Период 1998–2001 годов характеризовался низкой волатильностью оценок отдачи на образовательную специальность во времени [Carnoy et al. 2012]. Последнее верно как для мужчин, так и для женщин. В последующие несколько лет для мужчин прибавка за техническое образование стабилизировалась на уровне 8–9%, в то время как для женщин наблюдалось ее падение с 16 до 12%. В случае отдачи от экономического и юридического образования для женщин также наблюдался период постепенного снижения.

Имея в виду значимую разницу в размере премий за высшее образование между регионами, важно также обратить внимание на миграцию выпускников университетов и точки концентрации трудоустроившихся выпускников на карте страны. По данным Мониторинга трудоустройства 2016 года, общая численность выпускников, трудоустроенных в течение года после окончания университета (далее — трудоустроенных выпускников), составила 698 066 человек. Практически треть всех трудоустроенных выпускников приходится на вузы двух регионов — Москвы с Московской областью и Санкт-Петербурга с Ленинградской областью. При этом в Москве почти в 3 раза больше выпускников, чем в Санкт-Петербурге, — 158 133 и 54 930 соответственно. Кроме того, два региона — Свердловская область и Республика Татарстан — имеют относительно развитые системы высшего образования, где выпуск составляет более 25 000 и более 22 000 человек соответственно. Более половины регионов России выпускают менее 5000 студентов.

Существенная дифференциация между регионами проявляется также и в значениях показателя послевузовской миграции: доля уехавших из региона выпускников от общей численности выпускников вузов региона составила от 8 до 57% [Козлов и др.

2017]. В половине регионов доля таких выпускников составляет от 30 до 40%, в том числе в Москве и Санкт-Петербурге. Только в трех регионах: Республике Адыгея, Ханты-Мансийском автономном округе и Ивановской области — значение коэффициента превышает 50%. Интересно отметить, что в Ханты-Мансийском автономном округе наблюдается значительный отток выпускников вузов из региона, но в то же время среди трудоустроенных выпускников вузов в самом регионе значительна доля приезжих. Если рассматривать абсолютные числа, то в этот регион прибывает более чем на 3500 человек больше, чем уезжает (4603 уехавших выпускника против 7007 приехавших).

Наименьший отток выпускников характерен для небольших региональных систем высшего образования, таких как Камчатский край (15%), Сахалинская область (14%), Республика Ингушетия (12%), Республика Тыва (8%). Кроме того, из Пермского и Красноярского краев с их относительно крупными системами высшего образования в другом регионе трудоустраиваются не более 20% выпускников вузов.

Рассмотрим более подробно два центра концентрации вузов — Москву и Санкт-Петербург (с областями), которые аккумулируют значительную численность как студентов, так и трудоустроенных в этих регионах выпускников вузов. Если для этих агломераций численность прибывших выпускников из отдельного региона не является существенно значимой, то некоторые регионы теряют до 30% выпускников местных вузов вследствие их трудоустройства в Москве или Санкт-Петербурге. В табл. 3.10 представлены регионы, значительная часть выпускников из которых находит работу в этих агломерациях. К примеру, 30% выпускников Тверской области уезжают работать в Москву и 20% выпускников Новгородской области — в Санкт-Петербург.

Что касается двух столичных регионов, то выпускники вузов Санкт-Петербурга более охотно остаются работать в «домашнем» регионе, чем выпускники московских вузов (23 и 30%

3.3. Результаты деятельности вузов: выпускники и исследования

выпускников соответственно трудоустраиваются в других регионах). При этом примерно равное количество выпускников вузов обеих столиц переезжают работать из одной в другую: из Москвы в Санкт-Петербург — 4479 выпускников, из Санкт-Петербурга в Москву — 4892 выпускника.

Таблица 3.10. Регионы – лидеры по доле трудоустроенных в Москве и Санкт-Петербурге

Регионы – лидеры по доле трудоустроенных в Москве и Московской области	Доля трудоустроенных в Москве и Московской области, %	Регионы – лидеры по доле трудоустроенных в Санкт-Петербурге и Ленинградской области	Доля трудоустроенных в Санкт-Петербурге и Ленинградской области, %
Тверская область	30	Новгородская область	20
Рязанская область	28	Псковская область	20%
Брянская область	24	Республика Карелия	1
Тульская область	24	Мурманская область	14
Орловская область	23	Вологодская область	8
Республика Мордовия	23	Архангельская область	8
Тамбовская область	23	Калининградская область	7
Калужская область	23	Республика Коми	6
Владимирская область	22	Тверская область	5

Источник: [Козлов и др. 2017].

Кажется, что заработная плата выпускников вузов является лучшим показателем результативности высшего образования. Однако если говорить об управлении всем сектором и отдельными вузами, то здесь возникает множество вопросов. Первая

группа вопросов касается оценки результативности самих вузов. Во-первых, сама заработная плата в первую очередь зависит от развития рынка труда и отдельных отраслей экономики. Можно ли сравнивать результативность вузов с точки зрения этого показателя, если они получают бюджетные места на подготовку специалистов в определенных отраслях, которые, вероятно, являются не самыми устойчивыми и приносят не самый большой доход выпускникам? Во-вторых, заработная плата во многом может зависеть не столько от самих вузов, сколько от их способности отобрать наиболее сильных студентов, которые в любом случае хорошо себя проявят на рынке труда. В связи с этим необходимо иметь в виду, что ключевую роль в оценке вузов играет «добавленная стоимость» от получения высшего образования в конкретном вузе, а не итоговое значение заработных плат.

Вторая группа вопросов относится к макросостоянию системы высшего образования. Насколько существенным является фактор получения типа высшего образования для разных групп населения с учетом их социальной и экономической ситуации? Исследования показывают, что для низкодоходных групп населения отдача от высшего образования ниже, значит, встает вопрос о причинах такой ситуации. Означает ли это, что население с высоким уровнем доходов идет в лучшие вузы и, как следствие, получает более высокую заработную плату, а население с низким уровнем доходов идет на низкокачественные программы (кроме того, платит за свое обучение) и получает сравнительно меньшую отдачу? Каков потенциал системы высшего образования для снижения влияния на экономическую сегрегацию населения?

3.3.2. Исследования и инновации

Ключевые факты:

- доля вузов в общем объеме внутренних затрат на исследования и разработки составляет 9%; численность ра-

3.3. Результаты деятельности вузов: выпускники и исследования

- ботников вузов, вовлеченных в исследовательскую деятельность, составляет 63 тыс. человек, или 8,7% от всех занятых в российской науке;
- именно вузы становятся драйверами публикационной активности международного уровня;
 - 90% вузов ориентированы на публикации в российских журналах, научная продуктивность международного уровня — лишь в 10% вузов.

Ведущую роль в сфере исследований и разработок стал играть сектор высшего образования. В 2016 году исследования и разработки (ИР) выполняли 618 образовательных организаций высшего образования [Мартынова и др. 2018]. Крупнейшим источником финансирования научных разработок и исследований в секторе высшего образования являются средства государства: в среднем за период доля бюджетных средств во внутренних затратах на исследования и разработки составила 68,2%. Более того, доля бюджетных средств ежегодно растет (абсолютный прирост с 2000 года составил 6,7 п.п.).

На сегодняшний день доля внутренних затрат на исследования и разработки составляет 9,1%. Стоимость основных фондов исследований и разработок в секторе высшего образования в период с 2005 по 2015 год увеличилась в 1,7 раза (в постоянных ценах) на фоне увеличения удельного веса стоимости с 11,2 до 13,7%. Для сравнения — объем основных фондов предпринимательского сектора вырос в 1,5 раза, а его доля — с 41,1 до 45,2% [ИСИЭЗ НИУ ВШЭ 2017а]. Наблюдается рост численности персонала вузов, занимающегося исследованиями. За 16 лет, с 2000 года численность работников выросла в 1,5 раза и достигла 63 тыс. человек, из которых исследователей — 45 тыс. человек [Мартынова и др. 2018].

По данным Института статистических исследований и экономики знаний НИУ ВШЭ [Там же], именно вузы становятся

драйверами публикационной активности международного уровня. Так, в 2016 году было опубликовано 28,6 тыс. статей в журналах, индексируемых в Web of Science, соавторами которых являлись сотрудники российских вузов. Это две трети общероссийского потока публикаций соответствующего уровня. Региональная неоднородность явно заметна в количестве публикуемых статей и темпов прироста публикационной активности. Так, согласно расчетам ИСИЭЗ НИУ ВШЭ [2017б] по данным Web of Science Core Collection (SCI-EXPANDED, SSCI, A&HCI), Москва является лидером по количеству статей, опубликованных в период с 2012 по 2016 год (71 079 статей), но по темпу прироста относительно периода 2007–2011 годов лидируют Томская (94%), Ленинградская (76%) и Самарская области (59%).

Группа национальных исследовательских университетов входит в группу лидеров по показателю научной продуктивности, в том числе и по количеству цитирований публикаций, что во многом подтверждает научно-исследовательскую ориентированность этих университетов. Вузы — участники Проекта 5-100 показывают наилучшие результаты по количеству публикаций, цитирований и объему НИОКР (табл. 3.11). Несмотря на высокие темпы усиления научной продуктивности вузов, 90% вузов ориентированы на публикации в российских журналах, научная продуктивность международного уровня сосредоточена лишь в 10% вузов (по данным количества статей, опубликованных в журналах, индексируемых в Scopus/Web of Science, на 100 НПР).

В целом по России число организаций, осуществляющих инновационную деятельность, технологические, организационные или маркетинговые инновации, растет медленно. Так, в 2012 году существовало всего 4088 таких организаций, к 2016 году их число увеличилось на 318. Отношение числа организаций высшего образования к общему числу организаций, осуществляющих инновационную деятельность, сложно определить, поскольку

Таблица 3.11. Объемы НИОКР и значение доходов вузов от НИОКР в общих доходах вузов в разрезе государственных программ, среднее по группе

Наименование показателя	Ведущие вузы	Участники Прокта 5-100	Опорные вузы	Массовые и региональные вузы (за исключением ведущих и опорных)
Количество цитирований публикаций, изданных за последние пять лет, индексируемых в Web of Science, на 100 НПП (среднее по группе)	467,4	719,7	47,9	123,7
Количество цитирований публикаций, изданных за последние пять лет, индексируемых в Scopus, на 100 НПП (среднее по группе)	493,3	737,6	71,2	129,1
Число публикаций организации, индексируемых в Web of Science, в расчете на 100 НПП (среднее по группе)	48,4	77,1	11,8	6,7
Число публикаций организации, индексируемых в Scopus, в расчете на 100 НПП (среднее по группе)	66,0	100,0	17,4	11,1
Общий объем НИОКР, млн руб.	1129,8	1231,2	151,9	66,5
Доля доходов вуза от научных исследований и разработок в общих доходах вуза	21,8	22,2	9,8	6,9

Источник: Расчеты авторов по данным Мониторинга эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования, 2017.

университеты могут, во-первых, создавать инновационно-предпринимательскую среду непосредственно внутри; во-вторых,

прямо или косвенно влиять на экономику окружающей территории посредством осуществления научно-исследовательских и конструкторских работ на коммерческой основе и внедрения технологических разработок на производстве, предоставления высококвалифицированных кадров заинтересованным компаниям.

Так, в 2016 г. на базе 75 государственных вузов Российской Федерации действуют 122 бизнес-инкубатора (лидером по этому показателю является Байкальский государственный университет), на базе 123 вузов действует 147 технопарков. Всего на базе государственных вузов функционирует 3092 малых предприятия. При этом динамика за последние два года указывает на незначительное снижение общего числа бизнес-инкубаторов, технопарков и малых предприятий в государственных вузах.

Как и в случае научной деятельности, наблюдается дифференциация вузов в зависимости от факта их принадлежности к группам вузов (национальных исследовательских, федеральным, опорных, вузов — участников Проекта 5-100) (табл. 3.12). По состоянию на 2015 год в 38 российских университетах осуществлялась реализация программ инновационно-предпринимательской направленности, в том числе — соглашений о создании базовых кафедр предприятий, программ повышения квалификации, курсов, школ и иных программ-акселераторов, программ-инкубаторов и других объектов инновационной инфраструктуры университетов. По нормированному показателю числа программ на 1000 обучающихся и НПР можно выделить группу лидеров: НИУ «МИЭТ» (6,44), НИУ «МИФИ» (3,5), Национальный исследовательский Мордовский государственный университет (3,2), Национальный исследовательский Томский государственный университет (2,7). Средний объем средств НИОКР, привлеченных из внебюджетных источников, в расчете на 1 НПР по расчетам Мониторинга эффективности инновационной деятель-

3.3. Результаты деятельности вузов: выпускники и исследования

ности университетов России составляет 420 тыс. рублей, хотя значения для некоторых университетов могут превышать 1 млн рублей (например, Пермский национальный исследовательский политехнический университет, НИЯУ «МИФИ», Горный университет).

Таблица 3.12. Инновационная инфраструктура в группах вузов

	Количество лицензионных соглашений, среднее по группе	Доля вузов, в которых есть хотя бы один бизнес-инкубатор, %	Доля вузов, в которых есть хотя бы один технопарк, %	Доля вузов, в которых есть хотя бы один ЦКП, %	Количество МИП, среднее по группе
Все государственные головные вузы	6,3	40	25	47	6,1
НИУ	5,3	70	58	86	23,9
Федеральные университеты	5,6	64	45	82	24,4
Вузы — участники Проекта 5-100	4,8	80	60	83	31,9
Опорные университеты	7	55	48	82	17,8

Источник: Расчеты авторов по данным Мониторинга эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования, 2017.

С 2010 года стимулирование научной деятельности в России осуществлялось посредством множества инструментов, часть

которых напрямую была связана с развитием вузов. Исследование ИСИЭЗ НИУ ВШЭ «Doing science» [Гохберг 2019] предлагает оценки текущего состояния делового климата в российской науке и восприятиях инструментов научно-технологической политики со стороны руководителей научных организаций и вузов. В исследовании участвовал 51 вуз (15 вузов-лидеров, 28 вузов, демонстрирующих удовлетворительную результативность, и 8 вузов, утративших позиции в научной деятельности). В оценку инструментов вошли 23 государственные программы, такие как Гранты РФ и РФФИ, постановление № 220 и 218, налоговые льготы на НИОКР по налогу на добавленную стоимость и проч. (см. [Гохберг 2019, с. 14–15]). Лишь несколько инструментов единогласно позитивно оцениваются вузами, это ФЦП «Исследования и разработки на прикладные исследования», субсидии/госзаказ на НИОКР в рамках госпрограмм. Однако по отношению ко многим инструментам государственной политики в области науки существует разрыв восприятия инструмента между вузами первой и второй категории и вузами, потерявшими позиции в научной деятельности. В частности, вузы третьей категории не относят механизмы к востребованным (госзадание на НИОКР, гранты РФ и РФФИ, налоговые льготы на добавленную стоимость, поддержка лабораторий под руководством ведущих российских и зарубежных ученых).

Необходимо отметить, что за последние годы существенно меняется роль науки в высшем образовании. Растет значимость исследовательской миссии университетов и в итоге — научная результативность вузов. Однако процесс интеграции высшего образования и науки долгий и неровный. Он включает не только организационные изменения, но и изменение компетенций сотрудников вузов, изменение среды. Большинство международных экспертов отмечает, что без реальной интеграции вузов и институтов Академии наук рывка в российской вузовской на-

3.3. Результаты деятельности вузов: выпускники и исследования

уже не будет. Но эта интеграция явно замедляется. В следующей главе мы рассмотрим результаты некоторых проектов в высшем образовании, которые нацелены прежде всего на развитие конкурентоспособной науки в вузах. Однако сохраняется вопрос о том, каким образом создать вузы — локомотивы научной деятельности и условия для остальных вузов, чтобы вузы-лидеры стали драйверами роста всего остального сегмента, а не «островами утопии».

Глава 4

Вызовы развития

4.1. Вызов 1. Обеспечение социальной мобильности и равенства возможностей

4.1.1. Неравенство доступа в высшем образовании в России

Сегодня через систему высшего образования проходит около половины молодых россиян [Smolentseva 2017; Бессуднов и др. 2017], поэтому Россию можно отнести к числу стран с высоким уровнем охвата населения высшим образованием. Этот социальный феномен наблюдается в целом ряде стран, значительно различающихся социальным устройством, структурой системы образования, системами финансирования и оплаты обучения, степенью маркетинга высшего образования и даже соотношением государственного и частного секторов высшего образования. В числе этих стран Австралия, Канада, Польша, Норвегия, США, Финляндия, Южная Корея, Япония, а также ряд других стран Европы и Азии [Cantwell et al. 2018]. Это объясняется в первую очередь тем, что основной движущей силой массовизации высшего образования являются не экономические факторы, такие как требования экономики или рынка труда, а социальные, связанные с социальными ожиданиями людей на сохранение и улучшение своего социального положения [Ibid.]. По данным

4.1. Вызов 1. Обеспечение социальной мобильности и равенства возможностей

опросов 63% домохозяйств заявляют, что хотели, чтобы их дети поступили в высшие учебные заведения [Galitskiy 2017].

Экспансия высшего образования привела к расширению социальной базы — наблюдается сравнительно высокий охват высшим образованием самых различных слоев населения, включая те, которые ранее традиционно гораздо реже становились студентами. Для России эта тенденция была зафиксирована лонгитюдными исследованиями Д.Л. Константиновского [Konstantinovskiy 2017] в Новосибирской области, показывающими, как расширяется социальный состав студенческого контингента на протяжении последних десятилетий. Традиционно чаще становились студентами представители семей руководителей и специалистов, жители крупных городов, тогда как выходцы из рабочих и крестьянских семей, сельские жители реже поступали в вузы (табл. 4.1). Именно массовизация высшего образования 1990–2000-х годов дала возможность получить высшее образование большему числу выходцев из сельской местности и представителям рабочих семей. Наиболее интенсивно данный процесс проходил в этих социальных группах с середины 2000-х годов: в частности, если в 1963 году студентами стали 29% молодых людей из рабочих семей, к 2004 году этот показатель составил 43%, а к 2013 году — уже 61% [Ibid.].

За последние десятилетия все социальные группы смогли улучшить свои позиции в высшем образовании примерно на 30%. Однако разрыв между разными слоями населения остается высоким. Как и во многих других странах, факторы неравенства остаются неизменными: прежде всего, это социальное происхождение (образование родителей, их профессиональный статус, экономическое положение и место проживания семьи).

Таким образом, результатом массовизации высшего образования стала доступность для большинства населения высшего образования как такового. Вместе с этим экспансия высшего образования не означает автоматического решения задачи

Таблица 4.1. Расширение социальной базы высшего образования (поступление в вуз детей из различных социальных групп), 1963–2013 гг. (Новосибирская обл.)

Социальные группы по социально-профессиональному статусу родителей и месту проживания	1963	1983	1994	2004	2013
Рабочие, крестьяне	29	23	36	43	61
Служащие	41	41	58	59	76
Мелкие предприниматели	—	—	—	70	85
Специалисты	55	68	76	83	87
Руководители	63	73	75	88	93
Областной центр	51	61	77	—	84
Средние города	49	43	73	—	69
Малые города	35	33	51	—	69
Села	23	27	43	—	65

Источник: [Konstantinovskiy 2017].

обеспечения равенства доступа к образованию и социальной мобильности. Неравенство в образовании является серьезным вызовом для социальной устойчивости в России до тех пор, пока социальные характеристики (положение семьи, место проживания и т.д.), а не показатели образовательных достижений, являются существенным фактором выбора образовательной траектории, а также доступности качественного высшего образования. Главной проблемой здесь является ограничение возможностей социальной мобильности для малообеспеченных и малообразованных слоев населения.

В числе ключевых факторов, дифференцирующих образовательные возможности в России, можно назвать следующие:

— влияние характеристик семьи на выбор образовательной траектории в третичном образовании после окончания школы;

4.1. Вызов 1. Обеспечение социальной мобильности и равенства возможностей

- стратификация системы высшего образования, дифференцирующая возможности поступить в престижный университет или на престижную образовательную программу;
- место проживания и окончания школы;
- принадлежность к определенной группе: гендерные, этнические факторы, ограниченные возможности здоровья.

Дифференциация образовательных траекторий после школы. Выбор образовательной траектории после 9-го или 11-го класса школы является определяющим для экономического благополучия выпускников, так как разные формальные уровни образования соответствуют разной заработной плате в профессиональной деятельности (минимально для основного образования, меньше для среднего профессионального, больше для высшего), разному социальному положению и культурному капиталу. Школа в России является этапом образовательного пути, в рамках которого в значительной степени аккумулируются факторы неравенства, важные для дальнейшего выбора уровня образования, учебного заведения и направления подготовки. Это, в свою очередь, играет большую роль в дифференциации отдачи от образования на рынке труда. В настоящий момент мы не можем говорить, что образование в России является инструментом, способным повышать жизненные шансы ученика. Так, например, выпускники 9-х классов школы с одинаковыми достижениями имеют разные возможности продолжить обучение в 10-м классе в зависимости от социального положения семьи [Бессуднов, Малик 2016], а не в зависимости от образовательных результатов. Даже при одинаковой успеваемости и контроле гендерных различий наличие высшего образования родителей является характеристикой, обуславливающей стремление в дальнейшем поступать в вуз, а не продолжать обучение в учреждениях среднего профессионального образования. Уже сейчас 40% школьников уходят из школы после 9-го класса. Две трети из тех, кто заканчивает 11 классов, — это дети из семей, где хотя бы у одного родителя есть высшее образование [Хавенсон, Чиркина 2018].

Ряд исследований показывает, что культурный, социальный и экономический капитал родителей в России имеет большое значение как мультипликатор эффектов неравенства — и первичных (чем обеспеченнее семья, тем выше оценки ребенка), и вторичных (при одинаковых оценках дети обеспеченных родителей попадают на лучшие образовательные траектории с большей отдачей) [Косякова и др. 2016; Бессуднов, Малик 2016].

С одной стороны, более высокий уровень обеспеченности экономическими ресурсами конвертируется в более высокие баллы единого государственного экзамена (ЕГЭ) школьников из обеспеченных семей. Это происходит из-за возможностей инвестировать больше средств в подготовку к ЕГЭ, наем репетиторов, обеспечение качественной образовательной литературой и в целом выбор школ, обеспечивающих более высокий уровень подготовки. Более того, разница ресурсных возможностей может свести на нет достижение равенства образовательных возможностей на предыдущих этапах обучения. Так, при контроле уровня результатов экзаменов после 9-го класса дети более обеспеченных родителей через два года сдают Единый государственный экзамен с более высокими баллами [Прахов, Юдкевич 2012], т.е. получают больше шансов на попадание в хороший университет.

С другой стороны (вторичные эффекты неравенства), даже при одинаковом уровне успеваемости школьники из менее обеспеченных семей в меньшей степени склонны выбирать траекторию высшего образования, а также в меньшей степени представлены в высокоселективных университетах.

Таким образом, социальное неравенство, обуславливающее разницу в шансах на успех при одинаковых образовательных достижениях, не позволяет системе образования работать как меритократически организованный социальный лифт. На фоне сокращения сети вузов и филиалов в малых городах усиливается риск, что траектории профессионального обучения с меньшей

4.1. Вызов 1. Обеспечение социальной мобильности и равенства возможностей

отдачей образования будут становиться доминирующей опцией для детей из семей с наименьшим уровнем дохода, проживающих в сельской и удаленной местности. Таким образом, высшее образование не будет работать на снижение бедности и на преодоление «социальных тупиков».

Стратификация системы высшего образования и неравенство. Достижение массового охвата высшим образованием позволяет вовлечь ранее непредставленные группы населения, но в то же время приводит к возникновению разных типов и сегментов учебных заведений, которые могут воспроизводить социальное неравенство. Важной проблемой для России становится разница в образовательных результатах и социальных траекториях выпускников в зависимости от их доступа к элитному или качественному высшему образованию [Cantwell et al. 2018], а также разным направлениям подготовки и образовательным программам.

И здесь указанные выше традиционные факторы неравенства также играют свою роль. Исследования показывают, что студентами наиболее селективных («элитных» или наиболее престижных) вузов России чаще становятся выходцы из семей, где родители имеют высшее образование, более высокий социально-профессиональный статус, а нередко и доход [Шишкин 2004; Рощина 2006; Smolentseva 2017]. Семьи с высоким уровнем дохода выбирают рациональную стратегию инвестиций в обучение детей в престижном университете: средний заработок выпускников ведущих российских вузов в первые три года работы превышает средний уровень заработных плат выпускников вузов в целом по стране на 20–30% (по данным Мониторинга качества приема в вузы, 2018). Ключевым фактором социального неравенства в сфере элитного или качественного сегмента высшего образования является растущая стратификация вузов, усиливающийся разрыв между ведущими и так называемыми массовыми вузами. Подобная бифуркация характерна для

большинства стран с высоким охватом высшего образования. В России эта тенденция проявляется в разрыве между ведущими и массовыми вузами по показателям селективности вузов, публикационной активности, объемов финансирования науки и финансирования вузов в целом [Smolentseva et al. 2018b]. Например, доля финансирования 35 НИУ и федеральных университетов (включая и тех, кто одновременно является участником Проекта 5-100) выросла с 38,1% в 2013 году до 42,5% в 2015 году от общего объема финансирования вузов, находящихся в ведении Министерства образования и науки. Соответственно, доля финансирования остальных 260 вузов, подведомственных Министерству, снизилась [Абанкина и др. 2016]. На фоне сокращения приема в большинстве вузов ведущие университеты наращивают контингент студентов. По данным на 2018 год 45 ведущих университетов (НИУ, Проект 5-100, федеральные университеты) увеличили свою долю в общем контингенте студентов с 13 до 16% за последние три года (ЕИС; Мониторинг эффективности деятельности организаций высшего образования РФ; расчеты авторов).

Между тем конкуренция за бюджетные места в престижных вузах усиливается. В 2016 году в 23 из 25 наиболее селективных вузах страны при приеме на бюджетные места средний проходной балл вырос или не изменился по сравнению с предыдущим годом; та же тенденция была зафиксирована в 2017 году по сравнению с 2016 годом. Даже среди крупнейших университетов сохраняется существенная разница в качестве приема, не говоря уже о разнице между московскими и региональными вузами (данные из Мониторинга качества приема в вузы, 2018).

В свою очередь, престиж специальностей и направлений подготовки как самих по себе, так и внутри вузов, также отражает социальное неравенство. Разные направления подготовки приводят к очень разным профессиональным траекториям с точки зрения уровня дохода, риска безработицы и профессионального статуса [Reimer, Noelke and Kucel, 2008]. Сфера, в ко-

4.1. Вызов 1. Обеспечение социальной мобильности и равенства возможностей

торой было получено высшее образование, сильно влияет на стандарт потребления, социально-политические предпочтения и ценности [van de Werfhorst and Kraaykamp 2001].

Наиболее престижные специальности являются наиболее селективными. В России это международные отношения, востоковедение, журналистика и связи с общественностью, лингвистика и иностранные языки, юриспруденция, медицина и др. (данные из МЭО, 2016 и Мониторинга качества приема в вузы, 2018). Их престиж и эксклюзивность поддерживаются также небольшим числом бюджетных мест. А например, на такие направления подготовки, как «Сельское хозяйство», «Транспортные средства», технологические направления, напротив, набирают значительно менее подготовленных абитуриентов (данные из Мониторинга качества приема в вузы, 2018).

Неудивительно, что семейный капитал определяет и выбор выпускником школы той или иной специальности. Как показывают исследования, в России учащиеся из обеспеченных семей при выборе в первую очередь обращают внимание на дальнейшие перспективы карьеры и чаще выбирают специальности по экономике и управлению. Тогда как студенты педагогических и гуманитарных специальностей, как правило, являются выходцами из менее образованных и обеспеченных семей, а свой выбор связывают с доступной возможностью получить диплом [Кузьмина, 2013].

Таким образом, высокостратифицированная система вузов, во многом отражающая сравнительно высокий уровень социального неравенства российского общества (индекс Джини = 37,7 в 2015 году, World Bank), на выходе воспроизводит социальную стратификацию — дипломы о высшем образовании разной социальной ценности. Одним из индикаторов, свидетельствующих о дифференцированных социальных результатах высшего образования, являются показатели зарплат выпускников: наиболее престижные вузы и направления подготовки ведут к более

высоким зарплатам ([Smolentseva et al. 2018b]; данные из Мониторинга трудоустройства выпускников) и, по-видимому, к более престижным и комфортным рабочим местам.

Региональная дифференциация доступности высшего образования. Еще одним значимым измерением неравенства в образовании для России является разница в доступности мест в вузах в разных регионах и городах. Субъекты Российской Федерации сильно различаются как с точки зрения достаточности количества мест в вузах (отношение числа студентов в вузах регионов к численности населения региона в возрасте 17–25 лет), так и с точки зрения возможности поступить в высокоселективный вуз в регионе проживания.

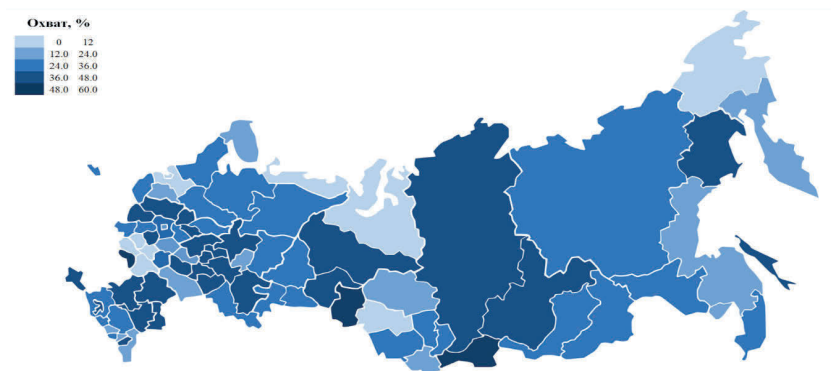
Общий показатель охвата молодежи программами высшего образования в России составляет 33%, однако ситуация в регионах сильно различается (рис. 4.1). Так, по данным на 2017 год наибольший охват местами в вузах населения в возрасте 17–25 лет в Санкт-Петербурге (60%), Московском регионе (51%), Томской области (52%), Орловской области (44%), Омской области (42%). При этом почти в половине регионов охват составляет менее 28% (Единая информационная система Министерства образования и науки; Федеральная служба государственной статистики; расчеты авторов). В таких регионах, как Республика Дагестан, Республика Алтай, Чеченская Республика, Республика Ингушетия, Республика Тыва, получение высшего образования затруднено [Шибанова, Малиновский 2018].

В связи с высокими расходами на образовательную мобильность и растущей стоимостью обучения при высокой концентрации ведущих университетов в очень ограниченном количестве регионов (данные из Мониторинга качества приема в вузы, 2018) обеспечение возможности получения качественного высшего образования в регионе окончания школы является чрезвычайно важной задачей государственной образовательной политики.

В качестве показателя, позволяющего описать не просто доступность мест, но и их качество, можно использовать долю

4.1. Вызов 1. Обеспечение социальной мобильности и равенства возможностей

Рис. 4.1. Распределение региональных систем высшего образования по уровню обеспеченности местами



Источник: Расчеты авторов по данным Единой информационной системы Минобрнауки России, Федеральной службы государственной статистики.

студентов в вузах региона, зачисленных на первый курс со средним баллом ЕГЭ от 70. Средний балл ЕГЭ является не только индикатором селективности вуза, но и косвенно говорит о качестве образования. То есть предполагается, что чем больше абитуриентов с высокой оценкой их знаний стремятся в конкретный вуз, тем более качественное образование можно в нем получить. С одной стороны, при достаточно высоком среднем уровне обеспеченности местами в вузах в России доступность высокого качества образования по регионам распределена неравномерно. Вероятность стать студентом более «качественного» (высокоселективного) вуза наиболее высока в ограниченном количестве регионов: в Санкт-Петербурге и Ленинградской области, Московском регионе, Томской и Свердловской областях. При этом примерно в половине субъектов выпускники школ не имеют возможности продолжить обучение в высокоселективном университете (со средним баллом приема по ЕГЭ от 70) в

регионе своего проживания. В двух третях регионов отсутствует такая же возможность для программ с оплатой обучения (расчеты авторов; [Шибанова, Малиновский 2018]).

С другой стороны, возможность продолжить обучение в магистратуре для существенной части населения связана с необходимостью переезжать в другой город. В 45 ведущих университетах обучается треть всего контингента магистров. Такая ситуация приводит к поляризации, при которой дети обеспеченных родителей, преимущественно проживающих в больших городах, имеют существенно больше возможностей пойти учиться в магистратуру, чем выпускники сельских школ. Кроме этого, наблюдаются макрорегиональные диспропорции: субъекты РФ, характеризующиеся высоким показателем доли программ подготовки магистров, в основном расположены в европейской части страны.

Наконец, надо сказать про региональные диспропорции в отношении платного обучения, важного фактора доступности с учетом того, что более половины студентов обучаются за счет собственных средств. Образовательные программы, филиалы и частные вузы, которые прекратили свое существование в последние три года, во многом работали на массовый спрос и предлагали программы с невысокой стоимостью обучения. С учетом переориентации предложения программ по направлениям массового спроса на большие государственные университеты, где стоимость платных программ значительно выше, вопрос финансовой доступности приобретает особую значимость. Уже сейчас в среднем отношение стоимости одного года обучения в бакалавриате к среднему годовому располагаемому доходу в регионах составляет 38% [Шибанова, Малиновский 2018]. Такая существенная доля является серьезным ограничением доступности высшего образования для малообеспеченных домохозяйств. Данный показатель имеет динамику увеличения для большинства регионов (данные из Мониторинга качества при-

4.1. Вызов 1. Обеспечение социальной мобильности и равенства возможностей

ема в вузы, 2018; Федеральная служба государственной статистики; расчеты авторов).

Региональная дифференциация доступности высшего образования является серьезным ограничением для формирования человеческого капитала вне мегаполисов, особенно в удаленных районах и на депрессивных территориях, испытывающих отток молодежи. Отсутствие в обсуждении региональной дифференциации доступности — в условиях географической специфики России и в особенности в условиях плотности вузовской сети — может приводить к недооценке в образовательной политике важных социальных процессов: миграции, урбанизации и социальной мобильности.

Этнические, гендерные характеристики, а также характеристики, связанные со ограниченными возможностями здоровья, все еще дифференцируют образовательные возможности в России.

Можно предполагать, что территориальная доступность мест в вузах имеет этническое измерение. В 7 из 22 национальных республик (Республика Хакасия, Чеченская Республика, Республика Алтай, Кабардино-Балкарская Республика, Республика Тыва, Республика Дагестан, Республика Ингушетия) охват местами в вузах составляет менее 20%, т.е. значительно меньше, чем в среднем по стране [Malinovskiy and Shibanova 2019].

Женщины составляют 54% контингента студентов в России, и можно говорить, что с точки зрения доступности высшего образования гендерный паритет достигнут (данные Федеральной службы государственной статистики, 2017). Однако с точки зрения распределения выбора направлений подготовки существуют заметные перекосы на естественнонаучных и инженерных направлениях подготовки: контингент студентов на математических направлениях состоит только на 34% из женщин, на направлениях по металлургии и машиностроению только на 20% [ibid.]. Подобные диспропорции приводят к различиям в профессиональных траекториях и отдаче от образования. Несмотря на то что зарплатная премия для женщин для одних и тех же направлений подготовки

выше, чем для мужчин, парадоксальным образом средние доходы женщин в России меньше. Данная ситуация в том числе связана с выбираемыми направлениями подготовки в вузе и объясняется тем, что женщины в большей степени трудоустроены в государственном секторе экономики, где заработные платы заметно ниже [Gimpelson and Kapeliushnikov 2017].

Обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в последние годы были очевидными приоритетом в государственной образовательной политике в России. В 2010 году была запущена межведомственная программа «Доступная среда», нацеленная на обеспечение большей доступности в том числе и высшего образования для детей с ОВЗ. Охват высшим образованием данной группы остается очень невысоким по сравнению, например, с показателями, в странах ОЭСР — только 4% от релевантной когорты. Тем не менее данный показатель устойчиво увеличивался последние пять лет. В целом же статистика по данным факторам неравенства остается скудной, и требуются специальные исследования для обоснования государственной политики.

Замкнутый круг воспроизводства неравенства. Таким образом, траектория воспроизводства социального неравенства замыкается в круг: конкуренция высокоресурсных семей за места в ведущих вузах приводит к воспроизводству наиболее благополучных социальных групп, а эффективность высшего образования как социального лифта для менее сильных социальных групп минимизируется.

Социальная динамика высшего образования во многом определяется позиционной ценностью диплома о высшем образовании, т.е. наличие диплома дает его обладателю относительное преимущество на рынке труда и в пространстве социальных статусов по сравнению с теми, кто таким позиционным благом не обладает [Hirsch 1976; Marginson 1997]. В условиях массовизации высшего образования ценность вузовского диплома снижается [Hirsch 1976; Marginson 1997; Smolentseva, 2017], однако конкуренция и связанное с ней неравенство стартовых позиций переходят в элитный

4.1. Вызов 1. Обеспечение социальной мобильности и равенства возможностей

сегмент высшего образования [Smolentseva 2017]. Это мы и наблюдаем сегодня в российском высшем образовании.

Именно государственная политика может противопоставить этой социальной динамике. В новой истории России социальное неравенство в области качественного высшего образования никогда не рассматривалось как один из приоритетов образовательной политики. Между тем сегодняшняя роль вузов в фактическом снижении социальной мобильности требует пересмотра этой позиции и вынесения этой проблематики в число политических приоритетов. Вызовы очень острые.

Пока же в России меры по борьбе с некачественным образованием, закрытие слабых вузов и филиалов, поддержка дискурса о переизбытке населения с высшим образованием, снижение числа бюджетных мест на ряд специальностей, могут играть роль ограничителей доступа. За последние три года из российской системы образования исчезли более 1000 вузов и филиалов. Усиление же вертикальной стратификации российских вузов посредством поддержки небольшой группы ведущих вузов и перераспределения ресурсов в их пользу может сыграть дестабилизирующую роль в будущем, усиливая стратификацию в системе высшего образования и обществе в целом.

Система испытывает институциональное давление: массовые программы подготовки стоят дорого и требуют переезда из родного региона, магистерские программы сосредоточены в ограниченном количестве областных центров, возможность совмещать работу и учебу сократилась, все это ведет к рискам поляризации. Ставка на сокращение сети потенциально способна повысить средний уровень качества обучения. Данные показывают, что, например, качество приема в головных университетах и филиалах выровнялось в результате данной политики (данные из Мониторинга качества приема, 2018). Вместе с этим происходит концентрация качественных образовательных программ в ограниченном количестве университетов, доступных в большей степени для детей образованных и обеспеченных ро-

дителей, тогда как дети из менее обеспеченных семей будут выталкиваться в вузы низшего эшелона и организации среднего профессионального образования, обладающие меньшей отдачей.

В целях поддержания социальной стабильности и социальной мобильности государственная образовательная политика, с одной стороны, должна вернуть фокус на сохранение охвата высшим образованием при постепенном увеличении среднего уровня качества подготовки. С другой стороны, принципиально новая задача для более активной роли государства — выравнивание шансов выбора той или иной образовательной траектории учеников из разных социальных классов, создание институциональных условий, при которых этот выбор осуществляется безотносительно к социальному происхождению и семейному капиталу учащихся.

Наиболее перспективными направлениями такой работы могли бы стать, во-первых, меры позитивной дискриминации (affirmative action) и прямой поддержки наименее защищенных групп обучающихся; во-вторых, развитие сети региональных университетов для снижения региональных диспропорций доступа к высококачественному образованию; наконец, внедрение современных дистанционных технологий обучения для сохранения охвата недорогими образовательными программами минимально достаточного качества. Требуется решения и проблема обеспечения качественного школьного образования для всех социальных слоев и регионов страны.

4.1.2. Мировая практика государственной политики в сфере снижения неравенства в третичном образовании¹

В образовательной политике стран ОЭСР и стран с быстро развивающейся экономикой в последнее десятилетие наблюдается

¹ По материалам публикации [Salmi 2018]; The Global Equity Policy Map <<https://worldaccesshe.com/research/higher-education-equity-policies/>>.

4.1. Вызов 1. Обеспечение социальной мобильности и равенства возможностей

усиление внимания к вопросам равного доступа к третичному образованию (среднему профессиональному и высшему) и к использованию этого уровня образования для социальной мобильности. Это выражается как в запуске национальных проектов, направленных на нивелирование традиционных проявлений неравенства (факторов социального положения, гендерного неравенства), так и в государственном воздействии на факторы, ранее не находившиеся в фокусе управления (межрегиональные и межпоколенческие различия, этнические и миграционные факторы неравенства).

В ряде стран запущены отдельные комплексные программы, нацеленные на обеспечение равенства образовательных возможностей в третичном образовании: Ирландия, Австралия, Колумбия, Индия, Австрия, Шотландия. В других странах действуют нормативные документы и программы, направленные на повышение охвата образованием отдельных незащищенных групп населения (как правило, этнические меньшинства, малоимущие): Коста-Рика, Эквадор, Новая Зеландия, Парагвай, Перу и др.

В национальных программах и государственных стратегических документах по выравниванию образовательных возможностей в высшем и профессиональном образовании выделяются следующие ключевые целевые ориентиры: обучающиеся с ОВЗ, обучающиеся из малообеспеченных семей, гендерное неравенство, национальные и прочие меньшинства.

При этом основополагающей проблемой неравенства в образовании, на которую направлены меры государственной политики большинства стран, является низкий уровень охвата третичным образованием молодых людей из малообеспеченных групп населения. Доход семьи во многом связан с другими факторами неравенства (гендерные, этнические, территориальные факторы), поэтому представленность граждан из семей с низкими доходами в третичном образовании является наиболее

распространенным целевым индикатором для государственной политики в области равного доступа к образованию. Например, в Мексике к 2024 году поставлена задача добиться 22% охвата высшим образованием для населения из 40% наименее обеспеченных семей, во Франции к 2025 году планируется обеспечить 50%-й охват высшим образованием малообеспеченных групп.

Инструменты государственной политики по обеспечению представленности низкодоходных групп населения в третичном образовании можно разделить на следующие группы: финансовые инструменты, немонетарные инструменты и прямое квотирование.

(1) Финансовые инструменты

Возмещение стоимости обучения для материально наименее обеспеченных групп населения. В последние годы правительства ряда стран обеспечили целевое финансирование оплаты для выходцев из наименее доходных групп населения: Чили, Ирландия, Италия, Япония, ЮАР, ряд провинций Канады.

В 2004 году правительство Бразилии запустило одну из самых масштабных в мире программ позитивной дискриминации (ProUNI) по обеспечению охвата высшим образованием малообеспеченных студентов. В рамках программы выдаются гранты, покрывающие полную стоимость для обучения в частном университете или колледже. Для получения гранта необходимо, чтобы доход семьи выпускника школы составлял не более трех МРОТ (около 1000 долларов). Кроме этого, абитуриент должен получить минимальный балл по стандартизированному национальному экзамену по окончании школы (ENEM). Грант выдается непосредственно университетом, а государство обеспечивает соответствующую налоговую льготу, которую университет получает в начале обучения студента. Льгота продлевается ежегодно в зависимости от количества обучающихся в рамках програм-

4.1. Вызов 1. Обеспечение социальной мобильности и равенства возможностей

мы ProUNI. Университет имеет право принимать по данной схеме абитуриентов в соотношении один участник программы на каждые десять зачисленных на 1-й курс.

В Чили предоставляется бесплатное обучение для детей из семей из 60% наименее доходных групп населения. Чтобы получить соответствующее государственное финансирование университет должен быть аккредитованным, иметь программы профилактики отсева, иметь контингент студентов, состоящий не менее чем на 20% из представителей малоимущих семей. В результате данной политики доля 20% самых бедных семей в Чили в контингенте студентов третичного образования увеличилась за десять лет с 16 до 36%. В Южной Африке абитуриенты из семей с доходом менее 2000 долларов в месяц освобождаются от платы за обучение в государственных учебных заведениях.

Целевая субсидия на компенсацию расходов малоимущих, связанных с обучением, социальные стипендии (расходы на проживание, питание, учебную литературу; расходы на переезд в другой регион; либо субсидирование предприятий, оказывающих данные услуги). Поскольку доказано, что более 70% малоимущих семей отказываются от возможностей бесплатного третичного образования по причине недостатка средств на транспорт, проживание, текущие расходы, то такие стипендии значительно увеличивают шансы молодых людей из этих семей на социальную мобильность.

Формула государственного финансирования, учитывающая прием в университеты представителей низкодоходных или малопредставленных групп. Вопросы обеспечения равенства учитываются при распределении государственного финансирования в Австралии. В Румынии университеты могут получать дополнительное финансирование (до 20% от общего) при условии ориентации на прием абитуриентов из сельских территорий. В ЮАР формула государственного финансирования учитывает долю чернокожих студентов, обучающихся в университетах.

Льготное или преимущественное образовательное кредитование. Колумбия одной из первых в мире учредила Национальное агентство кредитования студентов ICETEX, которое было нацелено в том числе на повышение охвата высшим образованием групп этнических меньшинств с низким уровнем дохода. В Канаде действует программа Canada Student Loans Program, в рамках которой одним из ключевых критериев для выделения средств является неспособность семьи абитуриента платить за обучение.

(2) Немонетарное регулирование

В государственной политике зарубежных стран широко распространены инструменты немонетарного характера, которые нацелены на нематериальное стимулирование большего охвата третичным образованием детей из малообеспеченных семей. Среди наиболее распространенных мероприятий в этой области:

Программы профессиональной ориентации и инструменты навигации образовательного выбора, адресно направленные на молодых людей из семей с низким уровнем доходов (распространено в большинстве стран Латинской Америки).

Формирование сети провайдеров образовательных услуг в удаленных и сельских территориях. В качестве примера можно привести опыт Колумбии, где были открыты образовательные центры и представительства университетов на территориях с наименее благоприятными социальными и экономическими условиями. В Канаде действуют программы шефства флагманских университетов над учебными заведениями на отдаленных территориях.

Развитие платформ онлайн-обучения и открытых университетов. Например, индийская платформа бесплатного онлайн-обучения Swayam, позволяющая охватить образованием растущее население страны и его наименее обеспеченных представителей путем предоставления ваучеров молодым людям из

4.1. Вызов 1. Обеспечение социальной мобильности и равенства возможностей

семей, имеющих малый доход. Схожую функцию выполняет Открытый университет Южной Африки UNISA.

Программы профилактики отсева: адаптационные курсы, big data модели предсказания трудностей в обучении и риска отсева, менторство (Англия, Индия, Шотландия, США, Бразилия и др.). Другой пример — Мексика, где запущена программа PRONABES, предоставляющая стипендии с целью уменьшить отсев молодых людей из малообеспеченных семей в университетах и выровнять траектории перехода на рынок труда.

Учет показателей равенства и инклюзии при мониторинге эффективности и аккредитации университетов.

(3) Квотирование и другие инструменты позитивной дискриминации

Широко распространены механизмы квотирования для разных социально незащищенных групп. Осуществляется квотирование стипендий, а также резервирование мест в университетах для наименее обеспеченных или наименее представленных в системе высшего образования групп. Меры могут носить общенациональный характер, а также быть таргетированными по территориям или группам учебных заведений.

Например, во Франции гарантированы места в университетах для абитуриентов из школ на территориях с низким уровнем социально-экономического развития. Квотируются места для 10% наиболее успешно сдавших выпускной экзамен после школы (Baccalauréat). В январе 2019 года в Индии был принят закон, в соответствии с которым 3,5 млн мест в частных и государственных университетах резервируются для семей высших каст, имеющих годовой доход менее 11 000 долларов. Данные квоты были выделены в дополнение к резервированию 50% мест в высших учебных заведениях для представителей низших каст [Niazi 2019].

4.2. Вызов 2. Международная конкурентоспособность высшего образования

4.2.1. Глобальные исследовательские университеты как драйвер развития высшего образования и науки²

Россия в сравнении с другими странами, рассматривающими развитие высшего образования в качестве одного из приоритетов государственной политики, с некоторым запозданием включилась в процессы формирования глобально ориентированных университетов, запустив программу повышения международной конкурентоспособности (Проект 5-100) лишь в 2012 году³. Запуск Проекта 5-100, являющегося одной из так называемых инициатив превосходства в высшем образовании, реализованных или реализуемых в мире, был продиктован необходимостью создания новой структуры системы высшего образования, драйвером развития которой должны стать глобальные исследовательские университеты. Проект стал продолжением уже запущенных программ стимулирования развития ведущих вузов — федеральных университетов, национальных исследовательских университетов. Цель Проекта 5-100 — обеспечить вхождение к 2020 году не менее пяти российских вузов в первые сотни ключевых мировых рейтингов (QS, THE, ARWU) ведущих глобальных университетов. В настоящий момент государственную поддержку в связи с задачей повышения международной конкурентоспособности получает 21 вуз из 13 субъектов Российской Федерации, в том числе 15 университетов, прошедших конкурсный отбор в 2013 году, и 6 университетов, прошедших отбор в 2015 году.

² Текст написан на основании исследования [Shibanova et al. 2018].

³ Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2012 № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки».

4.2. Вызов 2. Международная конкурентоспособность высшего образования

Ключевыми приоритетами проекта являются интенсификация научно-исследовательской деятельности и повышение ее результативности, развитие кадрового потенциала университетов, привлечение специалистов и студентов с международного рынка и ряд других направлений развития университетов. Помимо развития университетов в целом, выделенные в рамках проекта приоритеты напрямую или косвенно оказывают влияние на достижение базового показателя результативности проекта — позиции университетов в международных рейтингах⁴. За счет дополнительного финансирования и поддержки внедрения новых практик вузы — участники Проекта 5-100 получили возможность привлекать талантливых (в том числе молодых) ученых, развивать программы академической мобильности, внедрять глобально конкурентоспособные образовательные программы, реализовывать прорывные прикладные и фундаментальные исследования.

«Инициативы превосходства», аналогичные Проекту 5-100, реализуются более чем в 20 странах, совокупно в них инвестируются десятки миллиардов долларов, что способствует продвижению ведущих вузов на глобальных исследовательских фронтах, а значит, помогает университетам гарантировать своим странам лидерство в глобальной гонке инноваций. Аналогич-

⁴ Правительством Российской Федерации были зафиксированы рейтинги для оценки результативности Проекта: Academic Ranking of World Universities, Times Higher Education World University Rankings, QS World University Rankings — без выделения их типов в Постановлении Правительства Российской Федерации от 16.03.2013 № 211 «О мерах государственной поддержки ведущих университетов Российской Федерации в целях повышения их конкурентоспособности среди ведущих мировых научно-образовательных центров». В 2016 году в постановление Правительства Российской Федерации внесены изменения, предусматривающие фокусировку на предметных рейтингах (постановление Правительства Российской Федерации от 09.04.2016 № 287 «О внесении изменений в постановление Правительства Российской Федерации от 16 марта 2013 г. № 211»).

ные программы поддержки глобально конкурентоспособных университетов запущены не только в России и Китае, но и в других странах, включая Германию, Францию, Канаду, Южную Корею; в 2017 году инициатива превосходства в высшем образовании была запущена в Индии. Начало было положено в 1995 году запуском Программы 211 в Китае, цель которой заключалась в поддержке 100 высших учебных заведений и ключевых дисциплинарных областей и их закреплении в качестве национального приоритета в XXI веке. Однако наиболее релевантным и успешным опытом реализации аналогичных проектов является Проект 985, который предполагает создание университетов «мирового класса» в Китайской Народной Республике. На первом этапе в проект были включены 9 университетов, на третьем этапе список был расширен до 22 и на завершающем этапе в 2010 году — до 39 университетов. Одним из результатов этого проекта на данный момент является представительство более 10 университетов Китая в топ-100 ведущих международных университетских рейтингов, что напрямую свидетельствует об их высоком качестве научных исследований и узнаваемости на международной арене высшего образования.

Быстрое вхождение в топ-100 предметных рейтингов шести университетов Проекта 5-100 показывает, что они уже имеют высокую академическую репутацию. Продвижение в топ-100 ведущих университетов мира, в том числе в соответствии с предметными рейтингами, — это не абстрактные показатели, а индикатор участия вузов в международных проектах и ведущих тематических конференциях, их доступа к передовым технологическим разработкам, а также важный стимул для приглашения специалистов передового уровня в Россию для создания в вузах лабораторий и инновационных экосистем.

В 21 вузе, участвующем в Проекте 5-100, в 2016 году обучались 8,3% всех студентов и 11,8% студентов очной формы обучения. В то же время на рассматриваемую группу вузов прихо-

4.2. Вызов 2. Международная конкурентоспособность высшего образования

дилось 17,6% общего объема средств, поступивших в вузы РФ, а доля доходов вузов — участников Проекта 5-100 из бюджетных источников в общем объеме бюджетных средств, предусмотренных для финансирования системы высшего образования, составила 19,1%. Вузы — участники Проекта 5-100 в существенной степени неоднородны по совокупному объему доходов, по балансу доходов из бюджетных и внебюджетных источников, по структуре доходов по видам деятельности. В 2016 году бюджеты вузов — участников Проекта 5-100 отличались в 8,1 раза, а доля средств федерального бюджета в общем объеме доходов вузов варьировалась от 29 до 79%.

В 2017 году финансирование проекта составило 10,3 млрд рублей, в 2018 и 2019 годах — по 9,9 млрд рублей⁵. В 2017 году финансирование Проекта 5-100 за счет средств федерального бюджета составило всего 2,02% из 510,9 млрд рублей бюджетного финансирования высшего образования⁶. Распределение финансирования по вузам осуществляется в соответствии с группами по результативности (на основании количественных оценок и

⁵ Распоряжение Правительства РФ от 27.12.2017 № 2967-р «О субсидиях, предоставляемых в 2018 году из федерального бюджета на государственную поддержку ведущих университетов Российской Федерации». Подробнее на сайте Проекта 5-100: <<https://5top100.ru/documents/regulations/71203/>>.

Распоряжение Правительства Российской Федерации от 09.02.2019 № 179-р «О распределении субсидий ведущим университетам в целях повышения их международной конкурентоспособности». Подробнее на сайте Проекта 5-100: <<https://5top100.ru/documents/regulations/97332/>>.

Распоряжение Правительства РФ от 17.02.2017 № 281-р «Об утверждении прилагаемых распределений субсидий, предоставляемых в 2017 году из федерального бюджета на государственную поддержку ведущих университетов Российской Федерации». Подробнее на сайте Проекта 5-100: <<https://5top100.ru/documents/regulations/52327/>>.

⁶ По данным Федерального казначейства. Консолидированный бюджет РФ и государственных внебюджетных фондов по состоянию на 01.01.2018. <<http://www.roskazna.ru/ispolnenie-byudzheto/konsolidirovannyj-byudzheto/191/>>.

оценок экспертов Международного совета проекта). Доля бюджетных ассигнований Проекта 5-100 в общих доходах вузов из всех источников финансирования варьируется от 2 до 28%, но в среднем составляет всего 7–10%. У восьми вузов доля субсидии в рамках Проекта 5-100 в общих доходах превышает 10%, что напрямую объясняется двумя факторами: максимальным размером субсидии и небольшим с точки зрения численности студентов размером вузов. Если рассматривать долю субсидии в рамках Проекта 5-100 в 2016 году в доходах вузов из федерального бюджета, то наибольшая доля приходится на НГУ, НИЯУ «МИФИ» и Университет «ИТМО». Важным показателем, позволяющим сделать вывод о вариации финансирования вузов — участников Проекта 5-100, является удельный объем субсидии Проекта в расчете на численность научно-педагогических работников. На одного научно-педагогического работника вуза — участника Проекта 5-100 в 2016 году приходилось от 0,05 млн до 1,30 млн рублей. Проект 5-100 стал самоподдерживающимся. «Дорожные карты» развития вузов — участников Проекта 5-100 предусматривают их собственные существенные инвестиции в реализацию задачи повышения международной конкурентоспособности.

За пять лет реализации Проекта 5-100 участвующие в нем вузы продемонстрировали существенную позитивную динамику, в том числе с точки зрения продвижения в мировых рейтингах в целом и особенно в рейтингах по отдельным предметным областям. Так, в 2017 году 15 университетов Проекта 5-100 вошли в предметные рейтинги одного из наиболее авторитетных международных рейтингов (QS World Universities Rankings). В 2018 году 5 из них отмечены в топ-100 в предметных рейтингах по версии QS, 3 университета вошли в топ-100 предметных рейтингов по версии ARWU. Помимо продвижения в рейтингах вузы, участвующие в Проекте 5-100, демонстрируют и серьезную позитивную динамику с точки зрения образовательной и научно-исследовательской результативности. Ежегодный при-

4.2. Вызов 2. Международная конкурентоспособность высшего образования

рост научных публикаций в этих университетах составляет около 20–30%, в целом наблюдается положительная динамика и с точки зрения цитируемости публикаций [Польдин и др. 2017].

На данный момент около 10% обучающихся в университетах — участниках Проекта 5-100 — иностранцы, что говорит об относительной конкурентоспособности их образовательных программ на международном рынке. Для привлечения иностранных студентов и улучшения качества образовательной научной деятельности университеты — участники Проекта 5-100 реализуют активную политику по привлечению зарубежных профессоров (обладателей степени PhD зарубежных вузов) — в рассматриваемых высших учебных заведениях их число в общем составе научно-педагогических работников ежегодно увеличивается (среди лидеров по данному показателю НИЯУ МИФИ и НИУ ВШЭ — 16 и 10,8% в 2016 году соответственно).

Университеты — участники Проекта 5-100 разнородны по размерам, объемам финансирования и, что наиболее важно, по значимости субсидии, выделяемой в рамках проекта, в общем объеме финансирования университетов. Заметно разделение университетов и по приоритетам развития, зафиксированным в Программах развития (развитие территорий и конкурентоспособность; исследования и образование; уникальная стратегия развития), и по структуре деятельности и заработка (образование, исследования, сочетание образовательной и исследовательской деятельности, специфические структуры доходов). Тем не менее вузы — участники Проекта 5-100 стабильно продвигаются к поставленной цели, связанной с повышением их международной конкурентоспособности, в сопоставимых друг с другом темпах.

Потенциал глобальных исследовательских университетов, создаваемых в результате поддержки Проекта 5-100, является ключевым для повышения качества всей национальной системы высшего образования. Развитие национальных систем высшего образования в мире идет путем стратификации системы, в которой глобально конкурентоспособные университеты выпол-

няют роль целевых ориентиров и двигателей развития для университетов среднего уровня. В связи с этим необходимо поддерживать механизмы, которые позволяют усилить влияние ГИУ на систему высшего образования за счет программ поддержки кооперации с региональными университетами, программ российских постдоков, стажировок аспирантов, исследователей и преподавателей региональных вузов в ГИУ.

Действительно, программы, аналогичные Проекту 5-100, не могут развиваться без комплексной поддержки исследований международного уровня и повышения уровня квалификации ученых и преподавателей. Отдельные программы создания международных лабораторий и ведущих исследовательских центров, грантовая долгосрочная поддержка фундаментальной науки, программы по привлечению и закреплению зарубежных исследователей и талантливых иностранных студентов и аспирантов являются обязательными условиями быстрого и устойчивого повышения глобальной конкурентоспособности российского высшего образования.

4.2.2. Создание международных лабораторий и ведущих исследовательских центров

В России применяется грантовая система финансирования научных исследований, направленная на стимулирование развития науки, повышение эффективности расходов, предусмотренных на научно-исследовательскую деятельность в вузах. Поддержка значимых и перспективных направлений исследований и научных школ под руководством лучших мировых ученых является приоритетом политики в сфере науки. А модель грантовой поддержки научных исследований позволяет отобрать наиболее перспективные проекты непосредственно представителями академического сообщества, что обеспечивает актуальность и высокое качество научной работы. В России наряду

4.2. Вызов 2. Международная конкурентоспособность высшего образования

с крупнейшими государственными фондами поддержки науки, такими как Российский научный фонд и Российский фонд фундаментальных исследований, с 2010 года реализуется проект «Мегагранты» в рамках постановления Правительства РФ от 09.04.2010 № 220 (далее — Постановление № 220).

Цель проекта «Мегагранты» состоит в создании лабораторий мирового уровня за счет привлечения в Россию ведущих зарубежных ученых. Проект предполагает выделение на конкурсной основе грантов на проведение научных исследований вузовскими лабораториями под руководством ведущих зарубежных ученых. С 2010 г. состоялись шесть конкурсов «Мегагрантов». В рамках программы было создано более 200 лабораторий, в которых работают около 5 тыс. ученых, научных сотрудников и свыше 700 студентов. Основные характеристики прошедших конкурсов представлены в табл. 4.2.

Согласно Постановлению № 220 на реализацию проекта до 2020 года предполагается выделить более 33 млрд рублей. Наибольший объем финансирования проекта был предусмотрен в 2011 году и составил 5 млрд рублей. В дальнейшем объем финансирования проекта ежегодно сокращался. В период с 2015 по 2020 год ежегодный объем субсидий должен составлять в среднем 2,3 млрд рублей. Общий объем финансирования с учетом внебюджетных средств (требование по софинансированию стало обязательным начиная с 3-го этапа реализации проекта) также снизился за последние годы. Если в 2010 году с учетом внебюджетных средств финансирование проекта составило 7,6 млрд рублей, то в 2017 году только 4,2 млрд рублей. При этом в 2017 году доля софинансирования проектов составила 15%, тогда как в 2013 и 2014 годах аналогичный показатель составил 30%. В 2014 году общий объем внебюджетных средств поддержанных проектов достиг максимума и составил 1,9 млрд рублей, что составило треть от общего объема их финансирования (рис. 4.2).

На фоне сокращения финансирования количество поддержанных проектов оставалось практически неизменным (макс-

Таблица 4.2. Основные результаты проекта «Мегагранты»

Показатель	1-й конкурс	2-й конкурс	3-й конкурс	4-й конкурс	5-й конкурс
Период	2010–2012	2011–2013	2013–2015	2014–2016	2017–2019
Требования по софинансированию	Нет	Нет	25% от размера гранта	25% от размера гранта	—
Участники	Высшие учебные заведения	Высшие учебные заведения	Высшие учебные заведения, научные учреждения, гос. научные центры	Высшие учебные заведения, научные учреждения, гос. научные центры	Высшие учебные заведения, научные учреждения, гос. научные центры
Размер гранта	150 млн руб.	150 млн руб.	90 млн руб.	90 млн руб.	90 млн руб.
Количество поданных заявок	507	517	720	503	542
Количество победителей	39	38	42	42	40

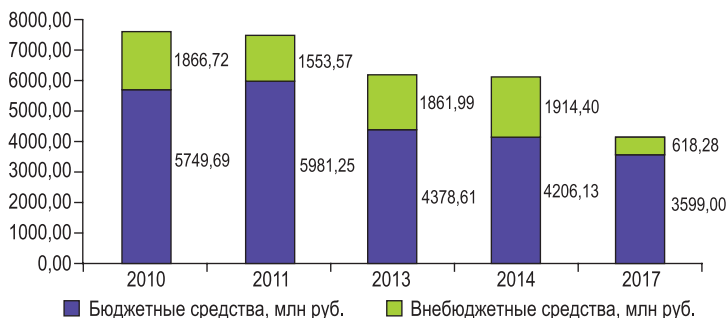
Источник: Минобрнауки РФ. <<http://минобрнауки.рф/пресс-центр/10110>>.

симум был в 2013–2014 годах — 42 победителя). В 2017 году по результатам конкурса было определено 35 победителей. Несмотря на сокращение среднего объема субсидии на один проект практически в 2 раза по сравнению с первой волной конкурсного отбора, конкурс является стимулом для многих вузов. Так, в 2017 году на конкурс поступило 358 заявок, из них 280 подано вузами. К дальнейшему участию были отобраны 234 заявки, поданные вузами. 90 вузов подали заявки, проходящие по базовым критериями для рассмотрения в конкурсе.

К сожалению, в 2018 году конкурс не состоялся.

4.2. Вызов 2. Международная конкурентоспособность высшего образования

Рис. 4.2. Финансирование проекта «Мегагранты» с учетом бюджетных и внебюджетных источников, млн руб.



Источник: Данные официального сайта реализации Постановления № 220. <<http://p220.ru/>>.

4.2.3. Трансформация российской системы подготовки научно-педагогических кадров⁷

В постсоветский период из всех уровней образования аспирантура оказалась в наиболее уязвимом состоянии, поскольку практически полностью была лишена своей финансовой основы. В 1990-е и 2000-е годы она переживала затяжной кризис, который привел к ряду негативных явлений: снижению качества диссертаций, распространению плагиата и мошеннических схем с диссертациями, снижению престижности научной деятельности [Бекова и др. 2018]. Последствия этого периода ощущаются и на данный момент.

Именно поэтому сегодня вопросы об эффективности аспирантуры постоянно актуализируются как в академической ли-

⁷ Раздел подготовлен по материалам публикации: Бекова С.К., Груздев И.А., Джафарова З.И. и др. Портрет современного российского аспиранта. (Сер.: Современная аналитика образования. Вып. 7 (15)). М.: НИУ ВШЭ, 2017.

тературе [Бедный, Рыбаков, Сапунов 2017; Бедный 2017], так и в СМИ [Черных 2017], а сама аспирантура в поиске оптимальной модели подвергается непрекращающимся преобразованиям на протяжении последних нескольких лет. Изменился общий порядок организации подготовки кадров высшей квалификации после вступления в силу Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», а также институциональное поле — в результате принятия Федерального закона от 27.09.2013 № 253-ФЗ «О Российской академии наук, реорганизации государственных академий наук и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации». С 1 сентября 2016 года МГУ и СПбГУ получили право присуждать ученые степени кандидатов и докторов наук. В 2019 году такое право уже имели 4 научных института РАН и 23 вуза.

Происходящие изменения ставят перед аспирантурой новые задачи, успешное решение которых является условием формирования эффективной модели аспирантского образования. Рассмотрим основные из них по трем ключевым этапам подготовки и обучения аспирантов: поступление, защита и последующее трудоустройство.

Первый блок задач связан с приемом в аспирантуру. Стандартная процедура отбора в аспирантуру сегодня включает прохождение вступительных экзаменов по двум-трем дисциплинам. Преобразования последних лет направлены на рост автономии вузов и менее формальный подход при отборе аспирантов: при поступлении могут запросить резюме поступающего, портфолио работ, провести дополнительное собеседование и т.д. [Малошонок, Терентьев 2019]. Набор требуемых документов при поступлении, как и вес каждого из компонентов, определяется вузами самостоятельно, однако на данный момент лишь немногие вузы существенно пересмотрели критерии отбора аспирантов. В большинстве аспирантских программ до сих пор наибольший вес имеют результаты вступительных экзаменов.

4.2. Вызов 2. Международная конкурентоспособность высшего образования

Формальные критерии отбора способствуют тому, что в аспирантуру поступают, руководствуясь неакадемическими мотивами: так, согласно опросу российских аспирантов, 24% респондентов не хотели покидать университетскую среду и 8% хотели получить место в общежитии, а почти каждый четвертый аспирант мужского пола рассматривал аспирантуру как способ избежать службы в вооруженных силах [Терентьев, Бекова, Малошонок 2018]. Наличие существенной доли аспирантов, поступивших в аспирантуру только по неакадемическим причинам, может свидетельствовать о неэффективности системы отбора и негативно влиять на показатели защищаемости.

Во многом негативные последствия формального отбора в аспирантуру нивелируются тем, что российский академический мир, в том числе и на уровне аспирантуры, характеризуется высоким уровнем инбридинга, т.е. обычна ситуация, когда выпускники остаются в своем вузе [Academic Inbreeding and Mobility in Higher Education 2015]. Так, согласно исследованиям, подавляющее число опрошенных осталось в аспирантуре вуза, который они закончили в рамках предыдущих ступеней образования (86%), и продолжили обучение в той же сфере, что и раньше (73%) [Бекова, Джафарова 2019]. С одной стороны, ситуация, когда большинство выпускников продолжают обучение в аспирантуре своего же вуза, может способствовать более успешной работе аспирантов над диссертационным исследованием, так как можно продолжить работать над темой выпускной квалификационной работы с тем же научным руководителем. С другой стороны, неразвитая мобильность между вузами препятствует формированию более конкурентной и более открытой академической среды [Юдкевич, Горелова 2015].

Второй блок задач связан с процессом подготовки аспирантов. Во-первых, существующая на сегодняшний день финансовая поддержка аспирантов во время обучения не позволяет

большинству обучающихся полностью посвятить свое время и другие ресурсы исключительно обучению и диссертации. Размер стипендии аспиранта не позволяет рассчитывать на нее как на основной источник средств к существованию; при этом отсутствует развитая система финансовой поддержки или кредитования аспирантов. Подавляющее большинство аспирантов (90%) работают параллельно с обучением, поскольку именно заработная плата является для них основным источником дохода [Бекова, Джафарова 2019]. При этом половина аспирантов, несмотря на очное обучение в аспирантуре, заняты полный рабочий день, каждый пятый аспирант работает неполный день.

При этом среди тех, кто трудоустроен, лишь у 24% работа полностью соответствует специальности, а у 32% — полностью не соответствует. Большая часть аспирантов работает вне вуза (56%), а из числа трудоустроенных в вузе четверть занимается административной работой [Там же].

Сами аспиранты также считают необходимость совмещать аспирантскую деятельность с работой и недостаточную финансовую поддержку наиболее значительными препятствиями для получения ученой степени (рис. 4.3). В среднем по вузам 73 и 67% аспирантов соответственно указали, что эти факторы в ходе обучения в аспирантуре представляли для них трудности. Стоит отметить, что сталкивающихся с подобной проблемой значительно меньше среди тех, кто работает в своем вузе, а также среди тех, чья работа связана с темой диссертации [Бекова и др. 2017].

Таким образом, практика погружения аспирантов в академическую среду через трудоустройство в вуз и обеспечение его работой по теме диссертации, распространенная за рубежом и иногда встречающаяся в российских вузах, может быть эффективным механизмом вовлечения, профессиональной социализации аспирантов и способствовать успешному завершению обучения в аспирантуре.

4.2. Вызов 2. Международная конкурентоспособность высшего образования

Рис. 4.3. Трудности при обучении в аспирантуре: усредненные показатели по вузам. Вопрос: «Укажите, в какой степени следующие факторы препятствовали/препятствуют вашему обучению в аспирантуре»



Источник: [Бекова и др. 2017].

Во-вторых, переход от модели наставничества к структурированным программам⁸, реализуемый с 2014 года, предполагал увеличение учебной нагрузки аспирантов. Целью было развитие профессиональных навыков, улучшение подготовки аспирантов, однако во многом этот переход был осуществлен формально, и были просто продублированы курсы, уже существовавшие в университете [Maloshonok, Terentev 2019]. А поскольку подавляющее количество аспирантов — выпускники того же вуза, им приходится попросту проходить те же курсы,

⁸ Структурированные программы, в отличие от принятой модели наставничества, предполагают значимую образовательную компоненту в подготовке аспирантов.

что и в магистратуре/специалитете. Такой «формальный» подход обусловлен во многом тем, что университетам не хватает ресурсов (материальных и человеческих) для качественной реализации этой реформы в условиях массовизации аспирантуры [Ibid.]. При этом возросшая учебная нагрузка воспринимается аспирантами (41%) как препятствие для успешного обучения в аспирантуре [Бекова и др. 2017].

Низкое качество реализации перехода к структурированным программам и возникшие трудности на этом пути стали основой для дискуссии о возврате к прежней модели аспирантуры, однако исследования, оценивающие обе модели и доказывающие преимущество какой-либо из них, отсутствуют [Малошонок 2019].

Кроме того, особенностью российской модели перехода к структурированным программам стало сохранение индивидуальной модели научного руководства, когда единственной точкой контроля прогресса аспиранта и помощи в продвижении к защите является научный руководитель. Зарубежные исследования показывают ограничения этой модели, связанные с излишней зависимостью от научного руководителя и рисками академической изоляции [McCallin, Nayar 2012; Halse 2007]. Большинство европейских и американских университетов, реализующих структурированные аспирантские программы, перешли к модели распределенного, или командного, научного руководства, когда одному аспиранту назначается сразу несколько научных руководителей. Исследования показывают позитивный эффект такой модели, связанный с повышением качества диссертаций и увеличением доли защит [Watts 2010; Guerin, Green, Bastalich 2011; Kobayashi, Grout, Rump 2013; Olmos-López, Sunderland 2017].

В России ситуация может усугубляться неразвитостью системы подготовки и стимулирования научных руководителей. Это приводит к тому, что научные руководители часто манки-

4.2. Вызов 2. Международная конкурентоспособность высшего образования

руют своими обязанностями и/или уделяют аспирантам недостаточно времени, не выполняют ряд важных для итоговой результативности функций [Терентьев, Бекова, Малошонок 2018; Gruzdev, Terentev, Dzhaferova 2019]. Так, более пятой части аспирантов ведущих российских университетов (22%) отметили, что испытывают трудности во взаимодействии с научным руководителем; примерно каждый десятый (11%) указал, что научный руководитель уделяет ему/ей недостаточно времени [Терентьев, Бекова, Малошонок 2018]. Около 16% участников опроса отметили, что их научные руководители не делают ничего для их продвижения к защите [Gruzdev, Terentev, Dzhaferova 2019]. Таким образом, аспиранты часто остаются не просто наедине со своими научными руководителями, а наедине с собой и своей диссертацией, что существенно повышает риск итогового неуспеха [Ibid.].

Наконец, третий блок задач связан с результатами деятельности аспирантуры. Во-первых, это касается качества подготавливаемых диссертаций. Появление рынка недобросовестно выполненных диссертационных работ [Звездина и др. 2018] дискредитирует аспирантуру как институт подготовки высококвалифицированных специалистов и снижает ценность ученой степени. При этом формирование и продвижение профессиональной этики в академической среде, создание культуры нулевой толерантности к академической нечестности существует только на уровне отдельных вузов [Klyukanova and Chiappa 2014].

Предоставленное ряду университетов право присуждать собственные степени должно повысить ответственность университетов за выдаваемые степени и их заинтересованность в качестве итогового продукта. Но на этом пути следует стремиться к максимальной прозрачности в деятельности аспирантуры, разрабатывать меры по предотвращению нечестного поведения.

Во-вторых, сегодня аспирантура перестает быть источником высококвалифицированных кадров только для академическо-

го сектора. Ряд институциональных изменений, среди которых тренд на массовизацию аспирантского образования, привел к дифференциации карьерных треков аспирантов [Бедный, Миронос, Остапенко 2015]. Причем эта ситуация не уникальна для России: сегодня наблюдается глобальная тенденция возрастающей дифференциации профессиональных траекторий молодых специалистов со степенью [Lee, Miozsoa, Laredo 2010]. Значительная доля аспирантов так или иначе ориентирована на занятость за пределами академической сферы, о чем свидетельствуют как данные о намерениях при поступлении в аспирантуру, так и фактическая структура занятости аспирантов и их карьерные планы. Исследования показывают, что больше половины аспирантов (55%) в будущем хотели бы работать в академической сфере: 30% планируют заниматься научной работой, 25% отдают предпочтение преподаванию в университете или другом образовательном учреждении [Бекова и др. 2017]. Среди тех, кто ориентирован на работу вне системы организаций науки и образования, 23% хотели бы работать в коммерческой организации (из них 13% претендуют на должности, связанные с аналитикой и исследованиями), 10% будут искать работу в органах государственного управления или общественных организациях, 9% планируют заниматься предпринимательской деятельностью.

С одной стороны, результаты опроса показывают, что доля аспирантов, выбирающих академический трек, по-прежнему велика: максимальный процент тех, кто ориентирован на исследования в одном из вузов, достигает 42%, на преподавание — 43% [Там же]. С другой стороны, значительная доля аспирантов планирует альтернативные карьерные траектории. Интересы этой группы также необходимо учитывать при разработке образовательной политики.

В целом исследования показывают, что аспиранты могут стать дополнительным объектом внимания вузовских центров

4.2. Вызов 2. Международная конкурентоспособность высшего образования

развития карьеры, которые в настоящее время в основном ориентированы на работу со студентами. К направлениям работы карьерных служб, потенциально интересных для аспирантов, можно отнести информирование о возможностях трудоустройства за пределами академической сферы на позиции, требующие наличия исследовательских и аналитических компетенций, а также помощь в поиске программ постдипломного образования в зарубежных университетах.

Таким образом, сегодняшнее состояние подготовки аспирантов в российских вузах характеризуется большой степенью неопределенности и существенным недофинансированием. Обе проблемы требуют немедленного решения для повышения эффективности системы и увеличения числа защит аспирантов, которое достигло критически низких отметок в 2017–2018 годах. Не только перспективы развития академической сферы, но и претензии страны на научно-техническое лидерство во многом зависят от того, как система ответит на существующие вызовы. Для выработки эффективной стратегии необходимо не только опираться на статистику защит, но и проводить эмпирические исследования по выявлению проблем аспирантов и научных руководителей. Также будет полезно использование международного опыта по повышению эффективности аспирантских программ и учету потребностей академического и неакадемического рынка труда.

4.2.4. Экспорт российского высшего образования

С 1980-х годов системы высшего образования промышленно развитых стран сталкиваются с такими явлениями, как массовость образования и его интернационализация [Треблей 2010]. Глобализация образования и рост конкуренции за ресурсы требуют от современных университетов выхода за пределы национальных границ — выстраивания сети партнеров в международ-

ном пространстве, формирования репутации не только внутри страны, но и за ее пределами.

Согласно данным ОЭСР, численность студентов, обучающихся за пределами родной страны, за период с 2001 по 2012 год увеличилась с 2 до 4,5 млн человек, а к 2020 году ожидается рост до 7 млн человек [ОЭСР 2015]. Помимо обучения иностранных студентов внутри страны, возможно также открытие филиалов за рубежом, а также организация дистанционного и онлайн-образования, что объединяет термин «экспорт высшего образования» [Треблей 2010]. Именно экспорт высшего образования становится и индикатором, и важнейшим фактором его конкурентоспособности.

Можно выделить три ключевые области экспорта по привлечению иностранных студентов и решаемых задач социально-экономического развития страны:

- для повышения доходов системы высшего образования;
- для пополнения человеческого капитала страны в ответ на запросы национального рынка труда;
- для поддержки глобального позиционирования России и российской культуры, развития «мягкой» политической силы.

Всей мировой практикой доказано, что эти три группы студентов требуют разных механизмов привлечения и закрепления. Однако в российской экспортной политике соответствующей дифференциации инструментов и подходов практически не наблюдается. Не учитывается и ряд глобальных трендов, которые представлены ниже.

Некоторые исследователи отмечают, что за последние 10 лет в международной мобильности студентов возник переломный момент: на смену однонаправленного движения из менее экономически развитых стран в развитые возникло несколько вариантов мобильности. Доминировавший ранее односторонний поток в англоязычные страны, особенно в американские университеты, сменяется на многонаправленные потоки. То есть

4.2. Вызов 2. Международная конкурентоспособность высшего образования

если ранее мобильность рассматривалась в основном в рамках глобального потока «юг — север», то ему на смену пришли направления «север — север», «юг — юг», и даже «север — юг». За каждым из этих направлений стоит своя логика и рациональность, которую только начинают изучать в рамках современных исследований в сфере высшего образования.

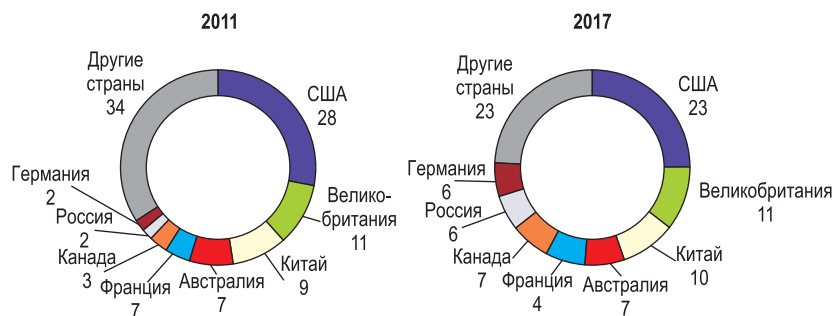
Несмотря на то что олигополия США и Великобритании сохраняется, наблюдается рост доли Австралии, Канады, России, Новой Зеландии, Китая, Кореи, Голландии и некоторых других стран. Другими словами, мировой рынок образования становится все более диверсифицированным.

Согласно данным Института международного образования (ИЕ)⁹, одной из наиболее быстрых по росту численности иностранных студентов стран является Китай. Подобный рост является частным результатом масштабных образовательных реформ и инвестиций в систему высшего образования в целях повышения конкурентоспособности китайских университетов. Россия входит в семерку стран по численности иностранных студентов, и на нее приходится около 6% от общей мировой численности студентов, обучающихся за пределами родной страны (рис. 4.4).

Основной поток иностранных студентов в российские вузы идет из стран СНГ (около 70% от общего числа иностранных студентов), на втором месте студенты из стран Азии (примерно 17%). Если учесть общий тренд возрастания количества студентов стран Азии, уезжающих за рубеж на обучение, именно этот регион является самым перспективным с точки зрения привлечения потенциальных абитуриентов. Наиболее популярными направлениями подготовки являются медицинские науки (табл. 4.3).

⁹ <<https://www.iie.org/>>.

Рис. 4.4. Глобальный рынок иностранных студентов



Источник: Project Atlas, 2017; UNESCO, 2017.

Таблица 4.3. Доля иностранных студентов, обучающихся за рубежом по направлениям подготовки, %

	Бизнес, администрирование, юриспруденция	Инженерные науки и производство	Искусство и гуманитарные дисциплины	STEM	Другие
США	24	17	13	13	Социальные науки — 11
Великобритания	34	15	13	11	Социальные науки — 12
Австралия	51	13	3	5	Здравоохранение — 9
Франция	28	16	17	13	Социальные науки — 11
Германия	18	29	17	8	Социальные науки — 8
Россия (2018 г.)	16,3	9	13,8	3	Здравоохранение — 20

4.2. Вызов 2. Международная конкурентоспособность высшего образования

В настоящее время сразу несколько государств запустили специальные программы по повышению конкурентоспособности собственных национальных систем образования на мировом рынке [Салми, Фруммин 2013], и их действия сложно переоценить: наличие специальных миграционных законов и стипендиальных программ определенно влияют на возможности университетов привлекать иностранных студентов [Knight 1994].

Для продвижения российского образования в мировое пространство в 2012 году Министерством образования и науки РФ был запущен Проект 5-100¹⁰, целью которого является повышение конкурентоспособности ведущих российских университетов среди ведущих мировых научно-образовательных центров. В рамках проекта финансовую поддержку получил 21 выбранный по конкурсу университет (в 2013 году поддержку получили 15 вузов, а в 2015 году число участников проекта было расширено до 21)¹¹. По условиям участия в проекте университеты долж-

¹⁰ Распоряжение Правительства России от 29.10.2012 № 2006-р «Об утверждении плана мероприятий по развитию ведущих университетов, предусматривающих повышение их конкурентоспособности среди ведущих мировых научно-образовательных центров». <<http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70150350/>> (дата обращения: 20.06.2017).

¹¹ Дальневосточный федеральный университет (ДФУ), Казанский (Приволжский) федеральный университет (КФУ), Московский физико-технический институт (государственный университет) (МФТИ), Технологический университет «МИСиС» (НИТУ «МИСиС»), Национальный исследовательский Томский государственный университет (ТГУ), Национальный исследовательский Томский политехнический университет (ТПУ), Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ), Ядерный университет МИФИ (МИФИ), Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (ННГУ им. Н.И. Лобачевского), Новосибирский государственный университет (НГУ), Самарский государственный аэрокосмический университет им. академика С.П. Королева (СГАУ), Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (СПбПУ), Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет им. В.И. Ульянова (Ленина) (ЛЭТИ), Санкт-Петербургский университет ИТМО, Уральский

ны достигнуть ряда показателей, одним из которых является увеличение в университете доли иностранных студентов. Кроме того, в 2017 году премьер-министр РФ Д.А. Медведев назвал экспорт высшего образования приоритетной национальной задачей [Маляренко 2017], и в этом же году стартовал проект под названием «Развитие экспортного потенциала российской системы образования», согласно которому число иностранных граждан, обучающихся в организациях среднего и высшего профессионального образования по очной форме, к 2025 году должно вырасти с 200 тыс. до 710 тыс.¹² При этом основную долю прироста численности иностранных студентов должно составить обучение на договорной основе. То есть на государственном уровне ставится задача получения дополнительного дохода в системе профессионального образования: согласно паспорту программы, объем привлеченных финансовых средств с помощью экспорта должен вырасти с 70 млрд до 373 млрд рублей в 2025 году¹⁵.

В мае 2018 года в Указе Президента РФ № 204 была обозначена задача «увеличение не менее чем в два раза количества иностранных граждан, обучающихся в образовательных организациях высшего образования и научных организациях, а также реализация комплекса мер по трудоустройству лучших из них в

федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина (УрФУ), Балтийский федеральный университет им. Иммануила Канта, Первый Московский государственный медицинский университет им. И.М. Сеченова, Сибирский федеральный университет (СФУ), Российский университет дружбы народов (РУДН), Южно-Уральский государственный университет, Тюменский государственный университет.

¹² Паспорт приоритетного проекта «Развитие экспортного потенциала российской системы образования». <<http://static.government.ru/media/files/DkOXerfvAnLv0vFKJ59ZeqTC7ycla5HV.pdf>> (дата обращения: 20.06.2017).

¹⁵ Приоритетный проект «Развитие экспортного потенциала российской системы образования». <<http://www.минобрнауки.рф/проекты/экспорт-российского-образования>> (дата обращения: 20.06.2017).

4.2. Вызов 2. Международная конкурентоспособность высшего образования

Российской Федерации», и к декабрю 2018 года был принят федеральный проект «Экспорт образования».

Несмотря на то что в этом направлении принимается много мер, тремя основными механизмами поддержки привлечения иностранных студентов на данный момент являются следующие.

1. Предоставление стипендий на обучение иностранным гражданам, лицам без гражданства, в том числе соотечественникам, проживающим за рубежом, в рамках квот Правительства РФ (постановление Правительства РФ от 08.10.2013 № 891). В 2014/15 учебном году было выделено почти 10,5 тыс. стипендий, что составляет чуть более 4% от общего числа иностранных студентов. Треть квот (33%) предназначена для абитуриентов из стран СНГ, четверть (25%) — студентам из Азии, по 13% — студентам из стран Ближнего Востока и Африки, оставшиеся 16% — другим макрорегионам.

С 2013 года оператором распределения государственных квот является Федеральное агентство по делам Содружества Независимых Государств, соотечественников, проживающих за рубежом, а также по международному гуманитарному сотрудничеству (Россотрудничество)¹⁴, которое подчинено Министерству иностранных дел и имеет 93 представительства в 80 странах мира. Большую часть из них представляют российские центры науки и культуры (РЦНК), в рамках которых происходит системная поддержка образовательных программ по обучению русскому языку в зарубежных странах.

Вузы, которые желают принять иностранных студентов на обучение, формируют заявку с учетом доступных мест по направлению подготовки, и дальнейшее распределение студентов осуществляется в рамках единой электронной системы, в которой собираются заявки от абитуриентов (каждый абитуриент может указать не более шести вузов в заявке, при этом он мо-

¹⁴ <<http://rs.gov.ru/ru>>.

жет выбрать не более двух университетов в рамках одного федерального округа).

2. Предоставление соотечественникам, проживающим за рубежом, равных с гражданами РФ возможностей при поступлении в высшие учебные заведения (в соответствии с Указом Президента Российской Федерации от 22.06.2006 № 637).

3. Предоставление равных с гражданами РФ возможностей гражданам ряда стран, с которыми заключены межправительственные соглашения, при поступлении в высшие учебные заведения. Например, в соответствии с Договором об углублении интеграции в экономической и гуманитарной областях от 29 марта 1996 года граждане Белоруссии, Казахстана, Киргизии и Таджикистана могут быть приняты на обучение наравне с гражданами России.

Чаще всего на бюджетные места принимаются студенты из стран бывшего Советского Союза, обучающиеся по очной форме: в этой категории студентов доля «бюджетников» составляет 54% [Громов 2016]. Меньше всего финансируется заочная форма: практически все иностранные студенты обучаются на платной основе.

Степень интернационализации ведущих российских университетов, выраженная в доле привлеченных иностранных студентов¹⁵, остается низкой. Согласно показателям международной деятельности за 2016 год, большая часть российских университетов достигает показателей интернационализации в основном за счет привлечения студентов из стран постсоветского пространства (за исключением РУДН, который исторически имеет большую долю иностранных студентов из дальнего зарубежья). Согласно данным Мониторинга эффективности организаций высшего образования¹⁶, проводимого Министерством

¹⁵ Аналогичная ситуация складывается и с зарубежными исследователями и преподавателями.

¹⁶ <<http://indicators.miccedu.ru/monitoring/?m=vpo>>.

4.2. Вызов 2. Международная конкурентоспособность высшего образования

образования и науки Российской Федерации, российские вузы совокупно получили за обучение иностранных студентов чуть более 4 млрд рублей, или 70 млн долларов.

Если рассматривать доходы от иностранных студентов в региональном разрезе, то на основе анализа вузов из 34 регионов было выявлено, что в среднем на проживание иностранный студент тратит от 10 тыс. (в Алтайском крае) до 20 тыс. рублей (в Москве). Таким образом, по примерным подсчетам их вклад в валовый региональный продукт составляет от 0,0035 (Ленинградская область) до 0,0894% (Республика Адыгея) [Клячко, Краснова 2015]. По экспертной оценке, иностранные студенты в 2014/15 учебном году принесли российской экономике в совокупности примерно 25,4 млрд рублей.

Основной проблемой, с которой прежде всего сталкиваются студенты из дальнего зарубежья, является сложность трудоустройства в период учебы и ее окончания по причине миграционных ограничений. Рынок труда для студента, который не владеет русским языком, весьма мал, и даже высококвалифицированным выпускникам магистерских программ трудно найти работу. В результате наблюдается институциональный разрыв: российский рынок труда не может и не готов принять в больших масштабах иностранных специалистов, которые были подготовлены за счет российского бюджета.

К другим внутренним барьерам, препятствующим росту экспортного потенциала, можно отнести слабую интернационализацию российских вузов, выражающуюся в малом количестве образовательных программ на английском языке, и слабую представленность российских вузов в онлайн-пространстве, а также в отсутствии стимулов выхода на рынки дальнего зарубежья: задачи интернационализации довольно легко решаются за счет студентов из стран постсоветского пространства.

К наиболее значимым внешним барьерам, препятствующим увеличению экспорта российского высшего образования, мож-

но отнести неблагоприятный политический и информационный фон за рубежом; законодательные ограничения на трудоустройство в процессе обучения иностранного студента, а также снижение интереса к русскому языку и сокращение численности русскоговорящего населения, проживающего за пределами страны.

За рубежом Россия воспринимается нередко в негативном свете. В силу того что общий информационный фон является неблагоприятным, характеристики вуза становятся очень важными для абитуриентов из дальнего зарубежья. В итоге академическая репутация университета становится практически единственным аргументом в пользу того, чтобы студент приехал учиться в Россию. Не менее важной становится и онлайн-представленность университета. В условиях недостаточной информации об условиях проживания в стране сайт университета порой становится основным источником информации как об образовании в России, так и о повседневной жизни в ней.

На уровне государственных программ продолжает действовать политика «мягкой силы», рассчитанная преимущественно на студентов из стран постсоветского пространства с целью повышения их политической лояльности. Для этого используются как специальные инструменты привлечения (например, набор в рамках квоты), так и программы, действующие в рамках межправительственных соглашений. Однако в запущенных за последние семь лет государственных инициативах, нацеленных на увеличение присутствия российского образования в мировом пространстве, поставлена эксплицитная цель увеличения потенциала коммерциализации обучения иностранных студентов. Данная цель является весьма труднодостижимой в силу перечисленных выше внутренних и внешних барьеров, однако запуск подобных проектов может позитивно повлиять на развитие высшей школы в России в целом, а также способствовать повышению уровня ее интернационализации, что, в свою оче-

4.3. Вызов 3. Роль университетов в развитии регионов, городов и отраслей

редь, в немалой степени будет способствовать увеличению конкурентоспособности всей экономики.

Таким образом, предлагаемые в федеральном проекте «Экспорт образования» меры, сосредоточенные на строительстве кампусов, являются совершенно недостаточными для радикального прорыва в экспорте образования.

4.3. Вызов 3. Роль университетов в развитии регионов, городов и отраслей

4.3.1. Усиление роли университетов в социально-экономическом и технологическом развитии регионов

Необходимость вовлечения широкой группы университетов в процессы экономического развития обусловливается ускорением темпов технологического развития, усложнением производственных процессов и переходом к экономике инновационного типа, основанной на непрерывном потоке технологических инноваций и совершенствований. В таких условиях у предприятий возникает спрос на качественные исследования и разработки, высококвалифицированную рабочую силу, новые технологические идеи. Все эти запросы способны удовлетворить университеты, ориентирующие свою деятельность на нужды своих основных стейкхолдеров.

Ряд исследований демонстрирует, что вузы могут выступать в качестве полноценных экономических агентов, обеспечивающих существенный вклад в ВРП. В частности, охват высшим образованием возрастной когорты людей 17–25 лет тесно взаимосвязан с темпами роста ВРП [Egorov et al. 2017]. Кроме того, в некоторых регионах значения показателя вклада региональной системы высшего образования в ВРП превышает 3,8% [Беляков, Клячко 2016].

Некоторые предварительные предположения относительно важности высшего образования с экономической точки зрения в регионах с различными структурами ВРП представлены в работе [Egorov et al. 2017]. Анализ показывает, что университеты являются полноценными экономическими агентами, которые вносят позитивный вклад в рост ВРП. Существует несколько подходов, которые позволяют оценивать вклад в социально-экономическое развитие региона не только отдельных университетов, но и региональной системы высшего образования. В соответствии с направлениями вовлеченности университетов можно выделить несколько основных подходов [Leshukov et al. 2017]:

— *экономический подход* предполагает анализ вклада университетов как хозяйствующих субъектов в развитие экономики региона. Для этого анализируются размеры налоговых отчислений от университетов, средняя заработная плата сотрудников, объем оказанных услуг и т.д. О важности университетов как экономических агентов свидетельствует также тот факт, что в некоторых городах и регионах (в первую очередь, характеризующихся высокой долей бюджетного сектора экономики и не располагающих крупными предприятиями) университеты являются крупнейшими налогоплательщиками и работодателями;

— *навыко-ориентированный подход* предполагает оценку вклада университетов в развитие человеческого капитала. Другими словами, анализируется, какой доход или добавленную стоимость способны генерировать работники, имеющие высшее образование;

— *вклад вузов в инновационное развитие* является третьим распространенным подходом к оценке положительных эффектов от деятельности вузов и оценивается посредством изучения эффектов от научно-исследовательской деятельности вузов, коммерциализации результатов исследования и т.д.

Оценка вклада региональных систем высшего образования в развитие регионов содержится также в работе [Agasisti et al.

2018]. В данной работе, помимо измерения прямого вклада университетов в экономическое развитие, оцениваются также «эффекты перетока», т.е. вклад региональных систем высшего образования в экономическое развитие соседних регионов. Результаты моделирования свидетельствуют о том, что данные «эффекты перетока» являются отрицательными, иными словами, сильные и эффективные региональные системы высшего образования склонны стягивать ресурсы, прежде всего человеческие, из соседних регионов и тем самым ослаблять потенциал экономического развития данных регионов.

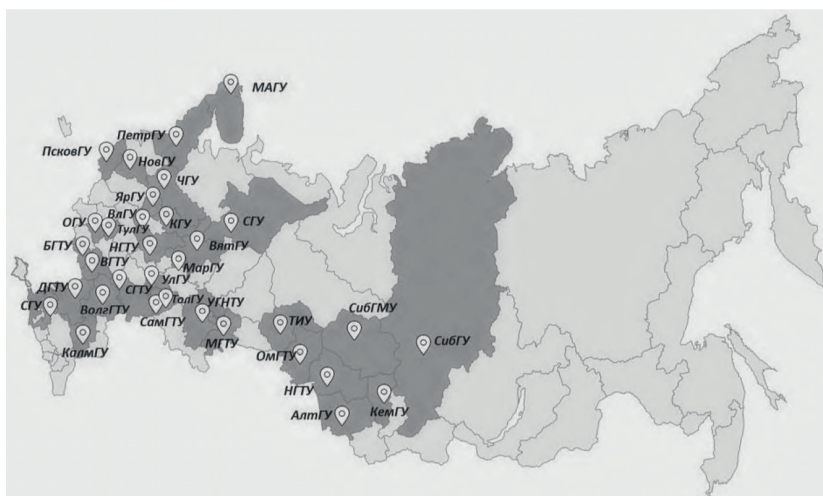
С учетом того что университет может рассматриваться как полноценный экономический агент, генерирующий вклад в социально-экономическое развитие территории, на которой он расположен, в государственной политике в сфере высшего образования в разных странах все более популярной становится модель флагманских (опорных) университетов [Egorov et al. 2019]. Основным приоритетом для таких университетов является содействие решению проблем и развитию регионов, в которых они расположены. Такие университеты могут способствовать удержанию в регионе наиболее талантливых абитуриентов, активно взаимодействовать с региональными предприятиями как в части реализации НИОКР, так и в части подготовки кадров, выступать в качестве экспертно-аналитического центра для региональных органов власти, развивать местные сообщества.

При этом деятельность университета, направленная на решение проблем региона, в котором он расположен, может быть подкреплена различными стимулами. В течение 90-х годов прошлого века данные стимулы в РФ имели естественный характер — выстраивание взаимоотношений и коопераций с индустриальными партнерами и региональными администрациями рассматривалось университетами как стратегия выживания в рамках новой экономической системы [ibid.]. В настоящее время в российской системе высшего образования появляются

Глава 4. Вызовы развития

дополнительные стимулы со стороны государства, способствующие реализации университетами их третьей миссии. В частности, указанные приоритеты развития университетов нашли свое отражение в проекте формирования сети опорных университетов, ориентированных на решение задач регионального развития и удержания талантливой молодежи в субъектах РФ путем повышения качества образовательных программ и модернизации научно-исследовательской деятельности. Проект был инициирован в 2015 году Министерством образования и науки Российской Федерации. В настоящее время в разных регионах функционируют 33 опорных университета (рис. 4.5).

Рис. 4.5. Опорные университеты на карте России в 2017 г.



Источник: [Аржанова и др. 2017].

Процедура конкурса на право получения статуса опорного университета предполагает активное вовлечение региональной администрации в процесс выработки направлений развития вуза в соответствии с локальными потребностями территорий.

Программу развития университета формально согласовывает представитель управленческого звена региональной администрации, а не федеральное министерство. При этом взаимодействие вуза с регионом не ограничивается только выработкой программных документов — оно направлено на поддержку коллабораций на этапе их реализации, что подразумевает софинансирование программы развития опорного вуза. Проект не только предполагает взаимодействие с региональной администрацией, но и стимулирует развитие сотрудничества с региональными бизнес-партнерами, некоммерческими организациями, локальными сообществами. Подобная организация конкурса в значительной степени меняет традиционные форматы поддержки групп университетов, решение по которым принимается на уровне центральных властей. Ключевым условием включения вуза в проект по формированию опорных вузов является поддержка его намерений и программы развития со стороны региональной власти.

При этом опорные университеты являются не единственной когортой вузов, которые в своей деятельности особое внимание уделяют третьей миссии. Как показано в работе [Egorov et al. 2019], когорта университетов — участников проекта повышения конкурентоспособности ведущих российских университетов среди ведущих мировых научно-образовательных центров «5-100» также реализует широкий набор мероприятий и проектов, направленных на поддержку социально-экономического развития городов и регионов. Поиск баланса между глобальной конкурентоспособностью и региональной значимостью рассматривается этими университетами как стратегия долгосрочной устойчивости развития.

В условиях усиления социально-экономической роли и значимости крупных городов и отдельных регионов в таких неоднородных странах, как РФ, именно университеты могут рассматриваться одним из важнейших драйверов развития территорий.

Для этого нельзя ограничиваться только представленными выше инструментами поддержки по аналогии с проектом создания сети опорных вузов. Необходимы новые институциональные и финансовые решения и механизмы, которые способствовали бы развитию партнерств университетов с региональными администрациями и предприятиями.

4.3.2. Стимулирование кооперации университетов и предприятий для технологического развития регионов и отраслей экономики

Необходимым условием развития экономического и инновационного потенциала страны является активное взаимодействие научного и образовательного сообщества с бизнесом и организациями реального сектора экономики. Практика кооперации университетов и бизнеса оказывает значимое влияние на развитие науки внутри университета и приводит к разработке высокотехнологичной инновационной продукции. Повышение качества научных исследований в университетах, а также коммерциализация результатов интеллектуальной деятельности посредством кооперации с предприятиями реального сектора экономики ведет к повышению вклада высшего образования в технологическую модернизацию национальной и региональных экономик.

Для интенсификации взаимодействия между предприятиями реального сектора экономики и высшими учебными заведениями могут быть использованы различные механизмы государственной поддержки. Один из таких механизмов поддержки был закреплен в постановлении Правительства РФ от 09.04.2010 № 218 «О мерах государственной поддержки развития кооперации российских высших учебных заведений и организаций, реализующих комплексные проекты по созданию высокотехнологичного производства» (далее Постановление № 218). Предо-

4.3. Вызов 3. Роль университетов в развитии регионов, городов и отраслей

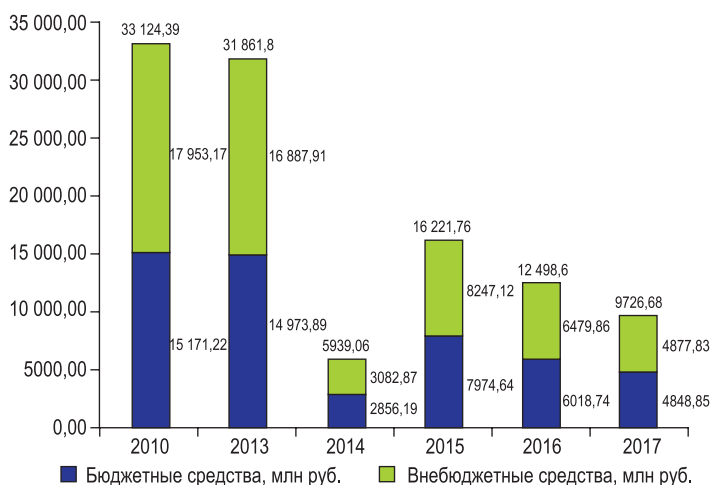
ставление грантовой поддержки по данному постановлению реализуется в рамках государственной программы РФ «Развитие науки и технологий» на 2013–2020 годы.

Основной целью указанной инициативы является развитие кооперации между российскими вузами и научными организациями с производственными предприятиями для расширения наукоемкого производства, стимулирования предложения инновационных товаров и услуг. Коллаборация университетов и научных организаций с предприятиями выстраивается вокруг совместной разработки востребованных технологических решений, на основе которых создаются инновационные продукты. Именно появление высокотехнологичной продукции, а также объемы выпуска этой продукции оказываются основными условиями эффективности участия в проекте. Университеты берут на себя задачи проведения научно-исследовательских, опытно-конструкторских работ, разработки прототипов решений и технологий, востребованных при разработке высокотехнологичных продуктов.

Одной из отличительных особенностей грантового финансирования по Постановлению № 218 является 100%-е софинансирование со стороны грантополучателя. Такой подход уже на начальном этапе предъявляет очень высокие требования к заявителям, обозначив для представителей бизнеса, что выдаваемые со стороны государственных структур субсидии должны обеспечить необходимые качественные изменения в промышленности для организации нового высокотехнологичного производства. Представители бизнеса, кроме обязательства по 100%-му софинансированию проекта, несут ответственность в виде полного возврата субсидии в случае неисполнения взятых по проекту обязательств. Исходя из этого, обязательства, обозначенные в проекте, — основной предмет отбора и оценки проектов.

Наибольший объем финансирования проекта был в 2010 году, в первый год его реализации, и составил больше 33 млрд рублей (рис. 4.6). После этого наблюдалось постепенное снижение объемов финансирования проектов — в 2017 году на реализацию проектов было выделено государством и бизнесом по 4,8 млрд рублей с каждой из сторон.

Рис. 4.6. Финансирование проекта по данным постановления Правительства № 218, млн руб.



Источник: Постановление Правительства от 09.04.2010 № 218.

Анализ по отдельным областям наук показывает, что наибольший объем финансовых средств как со стороны государства, так и со стороны бизнеса сосредоточен в таких отраслях, как «машиностроение» (21,7 млрд руб.), «энергетика» (18,7 млрд руб.), «космические и транспортные системы». Вместе с тем именно эти области лидируют по числу проектов. Наиболее высокая доля финансирования со стороны бизнеса отмечена в таких отраслях наук, как «строительство» (57%), «металлургия»

4.3. Вызов 3. Роль университетов в развитии регионов, городов и отраслей

(56%), «нанотехнологии» и «добыча полезных ископаемых» (по 55%). В целом именно в данных отраслях экономики сосредоточен крупный бизнес, заинтересованный в модернизации и инновационных решениях и готовый инвестировать значительные финансовые средства.

Что касается среднего объема субсидий, выделенных на один проект по областям наук, то по данному показателю среди лидеров оказывается «металлургия» (373 млн руб.), «сельское хозяйство» (363 млн руб.) и «строительство» (362 млн руб.). С другой стороны, со средней суммой субсидии на один проект менее 300 млн рублей отмечается «авиация» (274 млн руб.) и «медицина» (259 млн руб.).

Проекты медицинской направленности являются наиболее продолжительными — в среднем 53 месяца на исполнение проекта. Такая длительность связана с тем, что медицинские исследования требуют продолжительных проверок/сертификаций/стандартов, а также проведения экспериментов, занимающих долгое время. Среди коротких проектов следует выделить «химическую промышленность» (27 месяцев), «машиностроение» (25 месяцев), а также «сельское хозяйство» (24 месяца).

Финансирование по университетам и научным организациям неоднородно. За все годы реализации программы в проекте приняли участие всего 109 университетов и научных организаций. Наибольший объем финансирования у МГТУ им. Н.Э. Баумана (5239,55 млн руб.), МГУ им. М.В. Ломоносова (3901,15 млн руб.) и КФУ (3512,8 млн руб.). Высокая доля софинансирования со стороны бизнеса наблюдается у БФУ (87%), Московского государственного университета путей сообщения (81%), Федерального научного центра трансплантологии и искусственных органов (78%) (рис. 4.7).

Среди представителей предприятий и научной среды общепринятым является мнение о высокой эффективности и

Рис. 4.7. Финансирование проектов по университетам и научным организациям, 2010–2016 гг., млн руб.



Источник: Рассчитано по данным 4science.

успешности указанного проекта, позволяющего выстраивать долгосрочные коллаборации реального сектора экономики и научно-образовательных организаций. Для решения задач технологического развития регионов и отраслей экономики актуальными могут рассматриваться практики масштабирования аналогичных инициатив, необходимо анализировать и перенимать положительные практики опыта кооперации университетов и бизнеса, учитывающие региональные и отраслевые особенности.

4.4. Вызов 4. «Распаковка» высшего образования: к системе конструирования индивидуальных образовательных траекторий

4.4.1. Реализация человеческого потенциала в системе высшего образования

Запрос к высшему образованию на новые образовательные результаты

Важнейшими навыками, определяющими уровень общего человеческого капитала, являются культура труда, самоорганизация, настойчивость, управление карьерой [Seibert et al. 2013]. Их важность для качественной работы подтверждается тем, что все чаще кадровые агентства рассматривают опыт *любой* работы как позитивную характеристику кандидата. Действительно, исследования НИУ ВШЭ показывают устойчивую положительную корреляцию между тем, насколько рано человек начинает работать (совмещая учебу и работу), и тем, какой доход он получает после выпуска. Любопытно, что положительный эффект от «цвета» диплома для будущих доходов практически не фиксируется в эмпирических исследованиях [Рудаков и др. 2017]. Вместе с тем с теоретической точки зрения диплом любого цвета означает овладение базовыми компетенциями и знаниями. И успех выпускника-троечника на рынке труда не опровергает ключевого тезиса теории человеческого капитала о том, что получение знаний и навыков (в этом случае как основы общего человеческого капитала) — это важный детерминант индивидуального благополучия.

Чтобы реализовать данный подход, образование может не только «позволить» студенту получить опыт какой-то практической работы (не обязательно по специальности), но и сформировать ключевые (универсальные) компетенции, на которых

базируется общий человеческий капитал. При таком подходе важнейшим компонентом обучения становится проектная деятельность, социальная практика, развитие навыков коммуникации. Перспективной моделью для бакалавриата, например, становится подход «liberal arts», для которого характерен холистический взгляд на человека и на само образование с акцентом на развитие общих навыков коммуникации, критического мышления, эмоционального и социального интеллекта [Dirks 2016; Mehrens 2016]. Сегодняшние попытки реализовать этот подход через простое введение универсальных компетенций в стандарты высшего и профессионального образования явно недостаточны.

Идея подготовки человека под рабочее место все чаще признается недостаточной. Так, PricewaterhouseCoopers в своем докладе «Workforce of the future» («Рабочая сила будущего») прямо выдвигает лозунг «People not jobs» («Люди, а не рабочие места»), отмечая, что «организации не в состоянии защитить рабочие места, которые становятся ненужными из-за развития технологий» [PricewaterhouseCoopers 2017].

Чтобы перевести этот лозунг в операциональную плоскость, предлагается взглянуть на проблему капитализации человеческого потенциала по-новому. С точки зрения традиционного подхода теории человеческого капитала, в условиях «плохих» институтов (непотизма, коррупции, монополизации рынков), индивиды не могут начать работать «по-другому», какие бы навыки и умения ни вложила в них система образования.

Идея «человеческого потенциала» предлагает принципиально другой взгляд: человек рассматривается не просто как ключевой фактор экономического роста (для эффективной работы которого необходимо наличие соответствующих рабочих мест), но как двигатель этого роста, который сам создает новые институты и структуры, включая рабочие места (через инициативность и предпринимательство).

4.4. Вызов 4. «Распаковка» высшего образования: к системе конструирования индивидуальных образовательных траекторий

Для данного взгляда принципиально важно, что система образования закладывает в человека не только определенные «специализированные» навыки, полезные в конкретных точках экономической системы, но и компетенции более широкого характера, которые могут быть применены не только для поддержания, но и для существенной трансформации сложившихся институтов и порядков. Одной из таких компетенций могут выступать «социальные навыки» — термин, предложен Нилом Флигстином [Флигстин 2001]. Эта идея близка к тезису Хекмана о принципиальном значении для успеха в современной экономике и жизни некогнитивных навыков и личностных социально-психологических качеств. Фактически говорится об умениях более социальных, по сути связанных не столько со способностью самостоятельно выполнить конкретную сложную задачу (например, подобную тем, что предлагаются в традиционном тесте на IQ), сколько с умением верно определить («почувствовать»), какую именно задачу надо решать. Во взаимодействии с кем? Как выстроить это взаимодействие? Неслучайно именно такого рода некогнитивные способности в литературе уже подчеркнута называются «человеческим капиталом» [Lundberg, 2017].

Что должна создавать система образования? «Широкий человеческий потенциал» или «человеческий капитал 2.0» [Кузьминов и др. 2019], а не только «специфический человеческий капитал». По всему миру идет дискуссия о проблеме «сверхобразованности» («overeducation» (см. [Di Stasio et al. 2016]). Рост числа выпускников третичного образования стремительно опережает появление рабочих мест, требующих соответствующие знания и навыки. Ответ на этот вызов со стороны классической теории состоит в том, что надо набраться терпения и ждать структурных трансформаций, двигателем которых должны стать прежде всего государство и бизнес. В этой конструкции люди, работники рассматриваются как акторы, максимизирующие полезность для себя по принципу экономического инвести-

рования (времени, денег, усилий) в рамках существующих институтов.

Концепция «человеческого капитала 2.0» предлагает принципиально другой взгляд: человек рассматривается не просто как ключевой ресурс экономического роста (для эффективного использования которого необходимо наличие соответствующих рабочих мест), но как двигатель этого роста, который сам создает новые институты и структуры, включая рабочие места. Это может происходить за счет инициативы и инновационного поведения людей, через развитие предпринимательства.

В ответ на вызов сокращения традиционных рабочих мест система образования должна формировать такого индивида, который не только не утратит свою ценность для развития экономики, но, напротив, станет на порядок более эффективным благодаря умению самому быстро перестраиваться в соответствии с новыми требованиями человеко-машинного взаимодействия и создавать новые рабочие места для цифровой экономики.

Принципиально важным аспектом в этом подходе к рассмотрению связи между характеристиками человека и социально-экономическим развитием общества является то, что ценность представляет не только способность быть эффективным, приносить «отдачу» (как на индивидуальном, так и на коллективном уровне) в рамках сложившихся институтов, но и умение принимать такие решения, которые не вписываются в существующие правила игры и системы ожиданий.

Новые конфигурации совместной деятельности людей в любой сфере общественной жизни требуют коллективных, а не исключительно индивидуальных усилий. С этой точки зрения образование должно считать своей ключевой задачей не только научить человека взаимодействовать с новыми технологиями, но и действовать в группе.

Подчеркнем, что ориентация на инициативу и предприимчивость не исключает политики, направленной на реализацию

4.4. Вызов 4. «Распаковка» высшего образования: к системе конструирования индивидуальных образовательных траекторий

классических принципов теории человеческого капитала. Таким образом, для того чтобы обеспечивать вклад образования в социально-экономическое развитие общества и индивидуальную успешность, система образования должна совершить переход: к фокусу на «заточку» человека под конкретные запросы рынка труда добавить поддержку креативности, инициативы, а также способности к кооперации. Такие выпускники не только смогут занять одну из существующих ниш в обществе, но и создадут новые ниши: новые рабочие места, новые компании (через инновационное предпринимательство), новые социальные структуры.

4.4.2. Структурная трансформация системы высшего образования для ответа на вызовы времени

Для того чтобы образование могло решить задачу подготовки человеческого потенциала, обладающего способностью к позитивному трансформирующему воздействию на экономику и общество, крайне важна «распаковка» образования. Это означает кардинальное расширение возможностей индивидов по конструированию собственных образовательных, карьерных и жизненных траекторий в соответствии с индивидуальными вкусами, предпочтениями и интересами, а не только под запросы компетенций, требуемых местными работодателями.

Фактически «распаковка» означает, что «образовательная траектория» перестает быть институционально обособленной: образование становится ключевым и неотъемлемым элементом жизненного пути каждого человека и осуществляется в широком кругу структурных вариаций — с точки зрения не только того, что они могут быть формальными и неформальными, но и того, что они могут быть созданы самими учащимися через коллективное расширенное действие.

Такой комплексный подход не только не снимает с повестки дня задачу развития институтов, но и наполняет ее более ши-

роким содержанием. В системе образования должны формироваться не только механизмы связи образования с текущим и перспективным рынками труда (когда университетам придется, по сути, обеспечивать прозрачность рынка труда для своих выпускников и механизмы профессиональной и территориальной мобильности), но и открытые пространства для стимулирования инициативы и предприимчивости.

Противоречие между «длинными» традиционными программами высшего образования, с одной стороны, и «коротким» сроком, на протяжении которого конкретные навыки остаются востребованными на рынке труда (без необходимости их обновления), — с другой, сигнализирует о том, насколько важно расширить возможности студентов по «приобретению» коротких модульных программ, освоению отдельных дисциплин — в соответствии с уникальной образовательно-профессиональной траекторией конкретного человека. Дискуссия о целесообразности годичных программ магистратуры ведется не первый год, и каждый год аргументы в пользу «коротких» магистратур находят новых сторонников. Вместе с тем принципиальное различие между общим и специфическим человеческим капиталом делает необходимым особое внимание к тем самым навыкам «общего применения», которые не только востребованы на рабочих местах в разных секторах экономики, но и необходимы для эффективного выстраивания человеком собственной траектории роста во взрослом возрасте (и именно это, вероятно, делает их по-настоящему универсально востребованными).

Казалось бы, достаточным для ответа на этот вызов будет разрешить университетам представлять на рынке образовательных продуктов и услуг каждую дисциплину как особый «товар». Однако опыт онлайн-курсов показывает, что без ясного понимания учащимся собственной мотивации к освоению конкретной дисциплины, а также четкой логики встраивания конкретного элемента в общий образовательный трек эффективность

4.4. Вызов 4. «Распаковка» высшего образования: к системе конструирования индивидуальных образовательных траекторий

«рынка» подобного рода оказывается невысокой. Проблема не только (а может быть, и не столько) в том, что потребителю (т.е. учащемуся) не всегда предоставляется релевантная информация о содержании конкретного продукта, но и в том, что людям не хватает самодисциплины, мотивации и организованности, — не случайно именно на недостаток у себя этих качеств современные студенты жалуются как на причину не всегда высокой эффективности онлайн-обучения. Если рассматривать эти качества как часть общего человеческого капитала, то становится очевидной необходимость специальных усилий по их развитию — причем не только в системе общего образования (когда возможности для этого ограничены, в частности, юридическим статусом ребенка), но и в высшем образовании. Для этого нужны новые пространства практик как внутри университета, так и на стыке вуза и внешней среды.

Важно понимать, что вызов «распаковки» возникает не внутри университетской системы. Мы становимся свидетелями взрывного роста инициатив по формированию индивидуальных образовательных траекторий за пределами традиционной сферы высшего образования. Яркими примерами таких инициатив являются «Университет 20.35» в России, программы с микрокредитами на основных платформах онлайн-образования.

Отдельный вызов представляет собой структурная трансформация университетов с точки зрения их связи с внешней средой. Сегодня среди экспертов в развитых странах практически не осталось сторонников традиционных моделей университета как «закрытой системы», продукты которой — выпускники — вступают в первые серьезные контакты с рынком труда лишь после получения диплома. Однако поиск оптимальных институциональных моделей встраивания внешних социально-экономических и трудовых практик в траекторию обучения далек от завершения. Возникают проблемы не только объективной фиксации соответствующего опыта, но и соотношения разного

рода опыта между собой, а также возможностей поддержки всего разнообразия возможных траекторий студентов и выпускников на рынке труда (которое растет быстрыми темпами). Это требует от вуза не только существенных ресурсов, но и технологических возможностей, а также выдвигает новые требования к преподавательскому корпусу. Возникает вопрос: в какой степени один преподаватель в состоянии удерживать и эффективно практиковать сразу несколько компетенций разного типа: педагогические умения, исследовательские навыки и способность организовывать эффективные практики студентов за стенами вузов? Не означает ли расширение пространства функций университета по отношению к студентам необходимость соответствующего разделения труда между преподавателями?

4.4.3. Развитие новых форматов: рынок онлайн-образования¹⁷

Онлайн-образование относится к дистанционному обучению и означает получение знаний и навыков опосредованно через сеть Интернет. Мировой рынок онлайн-обучения характеризуется высоким темпом прироста — 5–17% в год — и составляет 165 млрд долларов с прогнозируемым объемом в 240 млрд долларов к 2023 году или даже с двойным увеличением к 2025 году [The Gamut...]. На текущий момент рынок активно стимулируется технологическим развитием образовательных учреждений, академический сектор составляет половину общей доли рынка [Там же]. Российский рынок онлайн-образования в 2016 году оценивался в 20,7 млрд рублей и показывал рост в 1,1%, но, согласно прогнозам, к 2021 году эти показатели должны увеличиться до 53,3 млрд рублей и 2,6% соответственно [Исследование российского... 2017]. Более того, при общем снижении объемов

¹⁷ Автор выражает благодарность У.С. Захаровой за сбор и представление статистической информации для данного раздела.

4.4. Вызов 4. «Распаковка» высшего образования: к системе конструирования индивидуальных образовательных траекторий

рынка высшего образования и сокращении представленности в нем частного бизнеса, онлайн-обучение в этом секторе будет, наоборот, расти и к 2021 году достигнет 15 млрд рублей [Там же, с. 58].

В США на 2015 год общая численность студентов онлайн-обучения составила 5,8 млн, из которых 2,85 млн проходили обучение полностью в онлайн-формате [Allen and Seaman 2016]. Мировая аудитория обучающихся на массовых открытых онлайн-курсах, согласно отчету крупнейшего MOOC-агрегатора Class Central, к 2018 году составила 101 млн человек [By the Numbers...].

Для России надежных данных о количестве участников онлайн-обучения нет, однако можно косвенно оценить число потребителей, используя данные с сайтов площадок, предоставляющих онлайн-обучение (например, с сайта «Нетология-групп», национальной платформы открытого образования и др.). По данным из открытых источников, в России в 2017 году онлайн-обучением занимались более 3 млн человек. Как показывают результаты зарубежных исследований 2015, 2016 годов, типичным потребителем онлайн-образования является работающий человек, чей возраст варьируется от 18 до 59 лет [Trends in Online Education 2016]. В России средний возраст потребителей онлайн-обучения попадает в диапазон от 36 до 45 лет (результаты проекта «Евробарометр», 2015). Как правило, исследования показывают, что большинство участников онлайн-обучения удовлетворены полученными знаниями и навыками. Так, доля зарубежных потребителей, удовлетворенных полученным опытом в процессе онлайн-обучения, достигает 99% [Elearning trends and statistics 2017]. В России 86% участников онлайн-обучения позитивно оценивают полученные знания и навыки (результаты проекта «Евробарометр», 2015).

В российской среде начиная с 2003 года появляются образовательные порталы, предоставляющие онлайн-обучение.

На площадках онлайн-обучения размещается контент, который может использоваться как для общего развития, так и для получения профессионального образования, дополнительного профессионального образования, повышения квалификации и профессиональной переподготовки. В случае если участник онлайн-обучения ориентирован на получение информации для общего развития, он может использовать площадки, на которых выкладываются записи очных лекций, а также специально отснятые небольшие по продолжительности видеолекции или циклы из видеолекций и дополнительные текстовые/звуковые/визуальные материалы. Такие площадки не предоставляют проверочных заданий на закрепление материала из лекций, форума для получения обратной связи и сертификата о просмотре лекций. Поэтому весь контент находится в свободном доступе. Примером российских площадок такого формата выступают «ПостНаука»¹⁸, «Arzamas»¹⁹.

В случае если потребитель онлайн-обучения ориентирован на получение профессионального образования, он может обратиться к контенту платформ, на которых размещаются массовые открытые онлайн-курсы (МООК), а также предлагаются целые онлайн-программы, включающие прохождение онлайн-курсов. Онлайн-курсы, как правило, являются аналогами очных дисциплин, контент которых перенесен в онлайн-среду. Онлайн-курсы включают цикл видеолекций, проверочных заданий, разбитых по неделям, а также форум, который обеспечивает коммуникацию между авторами/ассистентами курса и участниками. По итогам прохождения онлайн-курса участник может получить сертификат как на бесплатной, так и на платной основе (в зависимости от того, нужно ли ему проходить процедуру прокторинга, или нужен ли ему диплом о повышении квалификации либо о профессиональной переподготовке). Сертификат

¹⁸ Официальный сайт: <<https://postnauka.ru/>>.

¹⁹ Официальный сайт: <<http://arzamas.academy/>>.

4.4. Вызов 4. «Распаковка» высшего образования: к системе конструирования индивидуальных образовательных траекторий

может быть выдан 1) платформой, на которой представлен курс; 2) онлайн-университетом, получившим лицензию на образовательную деятельность; 3) университетом — разработчиком онлайн-курса, выложенного на сторонней платформе. На 2017 год большинство российских платформ предоставляют участнику электронную версию сертификата за своей подписью. При этом для участника становится важным признание такого сертификата со стороны других субъектов (например, со стороны университета, работодателя).

Наиболее популярными российскими платформами онлайн-обучения являются: «Лекториум»²⁰, «Нетология»²¹, «Uniweb»²², «Универсариум»²³, «Stepik»²⁴, «Открытое образование» (НПОО)²⁵, «OpenProfession»²⁶, а также «Интуит»²⁷, которая, хоть и предлагает в том числе и онлайн-курсы, позиционируется в первую очередь за счет дистанционных программ. Также российские вузы и компании предлагают свои курсы на крупнейших зарубежных платформах, в первую очередь Coursera и edX. Количество предлагаемых онлайн-курсов и онлайн-программ на этих платформах варьируется от 70 («Нетология») до 550 («Stepik») (см. рис. 4.8). Общая информация по характеристикам российских платформ представлена в табл. 4.4. Контент платформ ориентирован на следующих субъектов образования: 1) школьники; 2) студенты; 3) профессионалы; 4) любители. Для школьников предлагаются не только онлайн-курсы, но и индивидуальные занятия с преподавателем, а также дистанционные программы экстерната (такие программы предлагает платформа «Фокс-

²⁰ Официальный сайт: <<https://www.lektorium.tv/>>.

²¹ Официальный сайт: <<https://netology-group.ru/>>.

²² Официальный сайт: <<http://uniweb.ru/>>.

²³ Официальный сайт: <<https://universarium.org/>>.

²⁴ Официальный сайт: <<http://welcome.stepik.org/ru/>>.

²⁵ Официальный сайт: <<https://openedu.ru/>>.

²⁶ Официальный сайт: <<http://openprofession.ru/>>.

²⁷ Официальный сайт: <<https://www.intuit.ru/intuituser/userpage>>.

форд» от компании «Нетология-групп»). Для студентов платформы предлагают онлайн-курсы от разных университетов России, известных компаний (например, Mail.ru и Google), а также от индивидуальных авторов (платформа «Stepik», например, предлагает любому желающему создать свой урок или курс и выложить его на данном портале). В случае если студент использует онлайн-курс для замены очного курса в университете или для построения индивидуальной образовательной траектории, для него становится важной возможность признания подлинности такого сертификата и перезачета результатов его освоения в вузе. В случае если платформа не обеспечена возможностями идентификации личности пользователя, слушатели проходят контрольные работы на платформе с процедурой прокторинга, реализуемой третьей стороной, например «Examus»²⁸ или «ProctorEDU»²⁹.

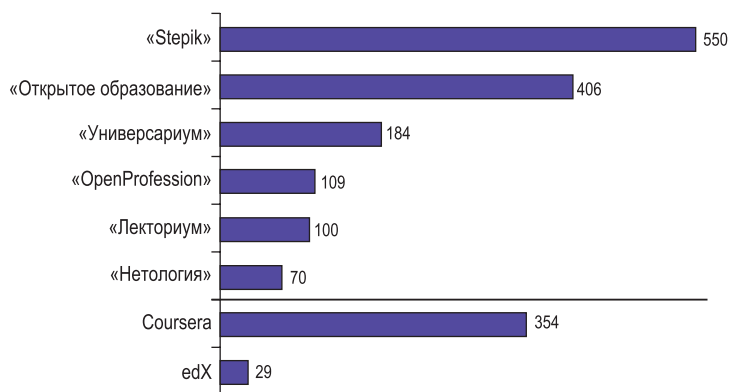
Большинство университетов России размещают свои курсы на платформе «Открытое образование» (на 01.09.2019 их число достигло 406). Лидеры по числу МООК на этой платформе — Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Санкт-Петербургский государственный университет и Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (64, 59 и 54 курса соответственно). «Открытое образование» позиционируется как платформа онлайн-курсов, разработанных в соответствии с федеральными образовательными стандартами высшего образования; в каталоге представлены курсы для всех 55 направлений подготовки, начиная от математики и заканчивая экранными искусствами. В основном университет размещает онлайн-курсы по той тематике, по которой он является признанным экспертом. Например, МФТИ размещает онлайн-курсы из области физики, ИТМО из области информатики и т.д.

²⁸ Официальный сайт: <ru.examus.net>.

²⁹ Официальный сайт: <proctoredu.ru>.

4.4. Вызов 4. «Распаковка» высшего образования: к системе конструирования индивидуальных образовательных траекторий

Рис. 4.8. Количество курсов, размещенных на российских MOOK-платформах и российских MOOK на крупных зарубежных платформах (на 1 сентября 2019 г.)



Источник: Расчеты автора.

В российских университетах постепенно складывается практика использования онлайн-курсов в учебном процессе. Формальным признаком выступает принятие в университете положения о перезачете результатов освоения онлайн-курсов (такие положения были приняты во многих ведущих университетах России (например, в НИУ ВШЭ, ТГУ³⁰), а также в региональных вузах (например, в Пензенском государственном университете³¹, Вятском государственном университете³²). Возможность перезачета

³⁰ Положение о зачете результатов освоения открытых онлайн-курсов в НИ ТГУ. <<https://ido.tsu.ru/normdocs/elearning/poloj2019.pdf>>.

³¹ Положение о зачете результатов освоения открытых онлайн-курсов. <https://www.pnzgu.ru/files/pnzgu.ru/doki/localnormact/polozhenie_o_zachete_osvoenia_otkrytyh_online_kursov.pdf>.

³² Решение Ученого совета «Об утверждении Положения об использовании онлайн-курсов в образовательном процессе ВятГУ» № 43 от 29.12.2017. <https://www.vyatsu.ru/uploads/file/1803/resh.43_ot_29.12.2017_ob_utverzhdenii_polozheniya_ob_ispolzovanii_onlayn_kursov_v_obrazovatelnom_processe_vyatgu.pdf>.

чета результатов обучения на онлайн-курсах закреплена на федеральном уровне Минобрнауки России³³. Онлайн-курсы могут использоваться в учебном процессе в качестве эквивалента очных дисциплин (когда материал осваивается полностью и результаты подтверждаются сертификатом, выдаваемым после прохождения процедуры подтверждения личности), в качестве дополнительного материала, а также в качестве контента для организации смешанного формата обучения [Семенова, Вилкова, 2017]. Насколько такая практика распространена в российских вузах, можно пока оценить только косвенно и примерно на основе данных из нескольких источников: 1) публикаций в российских журналах по теме MOOK; 2) количества заключенных договоров между вузом — разработчиком онлайн-курса и вузом — реципиентом курса; 3) количества онлайн-курсов, включенных в учебный план; 4) наличия положения о перезачете результатов обучения на MOOK. Согласно приоритетному проекту «Современная цифровая образовательная среда в РФ», запущенному в 2016 году, число обучающихся по основным или дополнительным образовательным программам, прошедших обучение на онлайн-курсах для формального образования с получением документа, подтверждающего результаты обучения, к 2025 году должно возрасти с 2 тыс. до 1 млн человек³⁴. По представленной информации на портале проекта на данный момент зарегистрировано более 700 тыс. слушателей (включая студентов), которые суммарно прошли предложенные онлайн-курсы более 4,5 млн раз³⁵.

³³ Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 23.09.2017 № 816 «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ».

³⁴ Паспорт приоритетного проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» (от 25.10.2016). <<http://static.government.ru/media/files/8SiLmMBgjAN89vZbUUtmuF5lZYfTvOAG.pdf>>.

³⁵ Пользователи портала «СЦОС в РФ» прошли обучение на онлайн-курсах больше 4,5 млн раз (2019). Новость доступна по ссылке: <<http://neorusedu.ru/news/polzovateli-portala-stsos-v-rf-proshli-obuchenie>>.

4.4. Вызов 4. «Распаковка» высшего образования: к системе конструирования индивидуальных образовательных траекторий

Для специалистов, которые хотели бы получить дополнительное профессиональное образование, а также пройти переподготовку, платформы, помимо онлайн-курсов от ведущих российских университетов и практикующих экспертов, предлагают онлайн-программы уровня магистратуры. Онлайн-программы могут включать набор онлайн-курсов, вебинары, очные мероприятия, консультации с преподавателями. На 2017 год онлайн-программы предлагают две российские платформы: «Интуит» и «Нетология». Большинство образовательных программ посвящены освоению интернет-профессий (платформа «Нетология») или IT-профессий (платформа «Интуит»). По итогам прохождения программ студент получает диплом за подписью открытого университета, имеющего лицензию на ведение образовательной деятельности³⁶. Начиная с 2016 года онлайн-программы предлагает и МФТИ. На данный момент у вуза три программы онлайн-магистратуры: «Современная комбинаторика»³⁷, «Технологическое предпринимательство»³⁸ и «Цифровая экономика»³⁹. В силу того что для прохождения онлайн-курсов от участника требуется владение навыками тайм-менеджмента, стратегиями саморегуляции обучения и т.д., на платформах могут быть заложены услуги тьютора, который осуществляет мониторинг процесса обучения. Из российских платформ на данный момент только на платформе «Интуит» возможна такая услуга (ее стоимость составляет 500 рублей за один курс).

Для сбора информации обо всех онлайн-курсах, предложенных на различных платформах, которые могут быть использова-

³⁶ Например, платформа «Интуит» выдает сертификат/диплом за подписью негосударственного образовательного частного учреждения дополнительного профессионального образования «Национальный Открытый Университет «ИНТУИТ»».

³⁷ Современная комбинаторика: <<http://omscmipt.ru/>>.

³⁸ Технологическое предпринимательство: <<http://techpredonline.ru/>>.

³⁹ Цифровая экономика: <<https://mipt.ru/education/departments/fpmi/master/digital-economy-ranh>>.

Таблица 4.4. Общая информация по российским платформам онлайн-обучения (данные на 2017 г.)

Разра- ботчики контента	Год создания платформы	Количество подписчи- ков	Контент площадок и их функционал	Сертификат/ диплом	Степень открытости контента
«Интуит»	2003	Нет данных	Онлайн-курсы для школьников Онлайн-курсы и диплома для студентов от открытого университета Онлайн-курсы университета для профессио- налов «ИНТУИТ»	Выдача сертификата и диплома от открытого университета «ИНТУИТ»	Прохождение курсов бес- платно. Оплачивается сертификат о повышении квалифика- ции и диплом о переподго- товке
«Лектори- ум»»	2009	Нет данных	Онлайн-курсы в научно-попу- лярном жанре Онлайн-курсы для школьников Онлайн-курсы для студентов Онлайн/очные курсы для профессио- налов	Выдача сер- тификата от платформы	Есть беспла- тные и плат- ные курсы

4.4. Вызов 4. «Распаковка» высшего образования: к системе конструирования индивидуальных образовательных траекторий

Продолжение табл. 4.4

Разра- ботчики контента	Год создания платформы	Количество подписчи- ков	Контент площадок и их функционал	Сертификат/ диплом	Степень открытости контента
«Нето- логия- групп»	2009	Больше 1 млн	Онлайн-олимп- иады Онлайн-занятия с репетитором для школьников Программы дистанцион- ного обучения для школьников Онлайн-курсы для учителей Онлайн-курсы для профессио- налов Онлайн-про- граммы для профессио- налов	Выдача сертификата и диплома об окончании программы от онлайн- университета	Большин- ство курсов и программ на платной основе
«Uniweb» Универси- теты Компании	2010	Нет данных	Онлайн-курсы для бизнес-со- общества	Выдача сер- тификата от платформы	На платной основе

Окончание табл. 4.4

Разра- ботчики контента	Год создания платформы	Количество подписчи- ков	Контент площадок и их функционал	Сертификат/ диплом	Степень открытости контента
«Универса- риум» Универси- тет Компании Министер- ство	2013	480 000	Онлайн-курсы в научно-попу- лярном жанре Онлайн-курсы для учебных программ Онлайн-курсы для школьников старших классов	Выдача сер- тификата от платформы	На бесплатной основе
«Stepik» Универси- тет Компании Индивиду- альные авторы	2013	510 000	Онлайн-олим- пиады Онлайн-курсы для школьников Онлайн-курсы для студентов Онлайн-курсы для профессио- налов	Выдача сер- тификата от платформы	На бесплатной основе
НПО Универси- тет	2015	469 000	Онлайн-курсы для учебных программ бака- лавриата	Выдача сер- тификата от университе- та — разрабо- тка курса	Оплачивается только серти- фикат

ны в учебном процессе, об их качестве, направленности и т.д. в рамках проекта «Современная цифровая образовательная среда в РФ» (СЦОС) в ноябре 2017 года запущен портал, функционирующий в режиме «одного окна». На текущий момент порталом пользуются уже более 120 организаций высшего образования⁴⁰. Ожидается, что реализация проекта СЦОС приведет к масштабному распространению онлайн-обучения в России.

4.5. Вызов 5. Цифровая трансформация высшего образования

4.5.1. Цифровая трансформация российских университетов

Согласно исследованию «Digital in 2018», доля жителей России, являющихся пользователями сети Интернет в 2017 году, составила 76%, что выше среднемировых значений (53%) и соответствует американским (73%) и европейским (80%) показателям. При этом почти 68 млн человек (или 47% населения) в России являются активными пользователями социальных медиаплатформ. Самыми популярными медиаресурсами являются Яндекс, Youtube, Mail.ru, социальная сеть ВКонтакте (VK) и интернет-энциклопедия Wikipedia. В 2018 году в России насчитывалось 67,8 млн активных пользователей медиаплатформ (47% населения), прирост аудитории за 2017 год составил около 15%. 56% российской интернет-аудитории ежедневно смотрят видео онлайн, еще 22% делают это не реже одного раза в неделю.

С одной стороны, эти цифры говорят о доступности цифровых инструментов и вовлеченности в виртуальную среду широкого круга пользователей в России. С другой стороны, в России

⁴⁰ О портале «СЦОС в РФ» см.: <<http://neorusedu.ru/news/polzovateli-portala-stsos-v-rf-proshli-obuchenie>>.

сохраняется проблема слабого инфраструктурного развития, в частности, не преодолено региональное неравенство развития базовой инфраструктуры, необходимой для внедрения цифровых решений во всех сферах жизни общества. Так, согласно исследованиям скорости доступа мобильного и широкополосного доступа в I квартале 2018 года, проведенным компанией Speedtest Intelligence, средняя скорость загрузки мобильного Интернета в 83 федеральных субъектах Российской Федерации существенно различается [Speedtest 2018]. Субъекты с наибольшими показателями скорости (Москва, Московская область, Мурманская область, Ярославль и Санкт-Петербург) находятся в Центральном и Северо-Западном федеральных округах. Субъекты с наименьшими показателями скорости (Чукотский автономный округ, Ненецкий автономный округ, Камчатский край, Воронежская область и Ямало-Ненецкий автономный округ) разбросаны по всей стране, включая Дальневосточный, Северо-Западный, Центральный и Уральский федеральные округа. Показатели средней скорости загрузки фиксированного широкополосного Интернета отличаются от субъекта к субъекту Российской Федерации даже в большей степени, чем в случае с мобильным Интернетом. Существует огромный разрыв между Чукотским автономным округом (0,73 Мбит/с) и Ханты-Мансийским автономным округом (57,27 Мбит/с). Пять регионов с наибольшими показателями скорости (Ханты-Мансийский автономный округ, Брянская область, Пермский край, Кемеровская область и Москва) разбросаны по всей стране, эти субъекты входят в состав Центрального, Приволжского, Уральского и Сибирского федеральных округов. Пять федеральных субъектов с наименьшими показателями скорости (Чукотский автономный округ, Ненецкий автономный округ, Чеченская Республика, Магаданская область и Республика Ингушетия) находятся в самых удаленных регионах страны, эти субъекты входят в состав Дальневосточного, Северо-Западного и Северо-Кавказского федеральных округов. Таким образом, не-

смотря на высокую вовлеченность в виртуальную среду российских пользователей, в ряде регионов до сих пор не созданы условия для комфортного доступа к цифровым ресурсам и сервисам.

Высшее образование, как и другие отрасли, испытывает серьезное влияние развивающихся цифровых технологий. Развитие и массовое распространение Интернета и социальных медиаплатформ приводит к тому, что инструменты цифровой коммуникации становятся все более доступными широкому кругу пользователей, и это, в свою очередь, создает серьезный потенциал для развития цифровых образовательных платформ, в частности онлайн-обучения и управления знаниями, как с точки зрения расширения аудитории, так и с точки зрения количества и качества используемых инструментов. В таких условиях коммуникационные технологии новой формации и тип студенческой мобильности (наличие доступа к курсам университетов из любой точки мира) несут угрозу традиционным зонам влияния университетов и имеют потенциал для существенной перестройки региональных рынков образовательных услуг. Кроме того, распространение глобальных онлайн-платформ и образовательных стартапов приводит к появлению новых игроков, предлагающих инновационные решения и оттягивающих на себя часть потенциальной аудитории университетов.

Российские университеты лишь недавно всерьез приступили к разработкам собственных стратегий цифровой трансформации. Ведущие российские университеты, накопившие значительный опыт в ходе различных экспериментов и реализации отдельных проектов, пришли к этому эволюционным путем. Примером такой цифровой стратегии, соответствующей вышеперечисленным характеристикам, может выступать разработанная и опубликованная «Стратегия развития Университета ИТМО до 2027 года»⁴¹.

⁴¹ Материал доступен по ссылке: <http://www.ifmo.ru/file/pages/171/Presentation_2027.pdf>.

Для другой части университетов мотивацией является об­щая мода на «цифру»: по оценкам ИСИЭЗ НИУ ВШЭ, внутренние затраты на развитие цифровой экономики в 2017 году составили 3324,1 млрд рублей, или 3,6% ВВП [Абдрахманова и др. 2019]. Для третьей части — форсирование со стороны государства. Все­го на проекты по цифровой экономике выделено более 280 млрд рублей на период до 2024 года. Федеральные проекты, входящие в национальный проект «Образование» и национальную про­грамму «Цифровая экономика», содержат множество различ­ных мероприятий, направленных на цифровую трансформацию университетов, системы высшего и непрерывного образования.

Одним из таких мероприятий является «Создание и обес­печение функционирования сети центров на базе образователь­ных организаций высшего образования для разработки модели “Цифровой университет” с применением цифровых техноло­гий», предполагающее конкурсный отбор и поддержку 20 вузов, которым предстоит разработать и апробировать вместе с пар­тнерами различные модели цифровой трансформации органи­заций высшего образования, включающие:

- информационные модели цифрового университета, струк­туру «цифровых профилей» основных субъектов университета, методик сбора, единых точек ввода данных, методологию обмена данными между университетами;

- новые бизнес-процессы, модели управления и методо­логию их внедрения в существующие практики университета (включая финансовые и нормативные вопросы);

- программные продукты и сервисы, обеспечивающие ре­ализацию новых практик, интегрируемые с системами управле­ния университетом.

Разработанные участниками конкурса продукты должны быть тиражируемыми и представить технические инструменты и методики для разработки и реализации стратегий цифровой трансформации для других российских университетов.

Кроме того, усиливается повестка государственных некоммерческих организаций, таких как Агентство стратегических инициатив (АСИ), которые продвигают цифровую трансформацию вузов России, в частности, основываясь на разработках в рамках Университета НТИ (Университет 20.35).

Все эти факторы заставляют университеты постепенно включаться в новые для себя процессы цифровой трансформации, однако это происходит неравномерно. Лидерами цифровой трансформации являются частные образовательные организации, корпоративные университеты, а также ряд государственных учреждений, действующих инициативно и самостоятельно. Большинство российских университетов находятся в фазе экспериментирования, локально автоматизируя существующие процессы. В связи с этим важно выделить три ключевых вызова, на которые предстоит ответить российским университетам в данном направлении.

1. Неуправляемый характер трансформации. Трансформационные процессы происходят в российских образовательных организациях в ответ на внешнее для них изменение поведения сотрудников и студентов. И студенты, и преподаватели, и исследователи все больше погружаются в виртуальную среду, используют многочисленные цифровые инструменты общения, совместной работы, организации проектной деятельности. В связи с этим возникает одна из главных проблем цифровой трансформации — неуправляемый характер трансформации. Если университет не управляет и не направляет трансформационные процессы, он рискует получить новую реальность, не соответствующую его целям и задачам.

2. Аналоговая логика цифровой трансформации. Традиционная логика, стоящая в основе процессов информатизации, связана с наращиванием в образовательных организациях материально-технической базы и внедрения инструментов и платформ, позволяющих автоматизировать отдельные элемен-

ты деятельности университетов. При этом сам процесс внедрения подразумевал адаптацию инструментов под существующую структуру организации, сложившиеся управленческие процессы и модели взаимодействия студентов, преподавателей и управленцев. Цифровые технологии не дадут ожидаемого эффекта без трансформации деятельности. Цифровая трансформация требует пересмотра допущений, на которых построены «аналоговые» процессы.

Процессы цифровой трансформации в первую очередь связаны с изменениями самих моделей взаимодействия субъектов внутри организации и с внешней средой, возникновением новых элементов университетской среды, таких как «персональные ассистенты» на основе алгоритмов машинного обучения и искусственного интеллекта (ИИ). Здесь необходимо сделать отступление и отметить, что, говоря об алгоритмах искусственного интеллекта применительно к сфере образования, мы имеем в виду так называемый «слабый ИИ», который направлен не на замену человека в интеллектуальной деятельности, а исключительно на усиление его интеллектуальных способностей и создание инструментов, которые позволяют избавиться от рутинной работы. В профессиональных кругах его часто называют «дополненным интеллектом» (augmented intelligence).

3. Фрагментарное управление цифровой трансформацией. Это попытка перестроить отдельные процессы, не допуская возможности трансформации других процессов, а также масштабного изменения принципов, на которых выстроена вся деятельность университета. Исследователи в области цифровой трансформации говорят о тотальности и непрерывности процессов цифровой трансформации, когда каждый последовательный шаг в изменении одного процесса вовлекает туда новых людей и новые процессы, и это происходит до тех пор, пока под удар не попадут сами принципы организации бизнеса и не произойдет коренное изменение всей бизнес-модели. В условиях, когда

изменения охватывают все процессы и направления деятельности университета, оказывая влияние на всех его стейкхолдеров, остро встает вопрос о стратегическом управлении процессами цифровой трансформации.

Яркой демонстрацией фрагментарной «аналоговой» логики является подход, когда вопросами цифровизации занимаются программисты и системные администраторы. Дело в том, что большинство рядовых ИТ-специалистов привыкли работать в системе «технических заданий», достаточно точно сформулированных задач и ограничений, накладываемых существующей информационной и технической инфраструктурой. В то время как для успешного управления трансформацией требуется глубокое понимание принципов организации процессов и умения работать в условиях высокой неопределенности.

Ключевым звеном в процессах цифровой трансформации образования за рубежом, как и в наиболее продвинутых «в цифре» секторах экономики, является CDO (Chief Digital Officer), функционал которого, в зависимости от уровня цифровой зрелости организации, трансформируется от задач автоматизации, близких традиционным ИТ-директорам, к функции разработки и внедрения новых бизнес-моделей, основанных на данных.

4.5.2. Опыт университетов по разработке стратегий цифровой трансформации

Начиная с 2016 года ведущие зарубежные университеты начали формировать собственные стратегии цифровой трансформации (digital strategy) как отдельные программы или неотъемлемые части стратегий развития. В ходе исследования был проведен анализ более 50 стратегий цифровой трансформации университетов Америки, Европы, Азии и Австралии. В первую очередь обращает на себя внимание существенная разница в подходах, используемых университетами при стратегическом планировании и управлении цифровой трансформацией.

Так, цифровая стратегия Oslo Metropolitan University⁴² на 2018–2024 годы имеет очень малый объем и фокусируется исключительно на принципах цифровой трансформации, используемых в университете, не акцентируя внимания на конкретных направлениях деятельности университета, проектах и мероприятиях. В то же время стратегия Женевского университета⁴³ помимо принципов цифровой трансформации в образовании, науке, управлении, общественной экспертизе и формировании внутренней университетской среды включает регулярно актуализируемый перечень приоритетных проектов. Несмотря на различия между стратегиями различных университетов, можно выделить ряд позиций, которые так или иначе включают все изученные стратегии цифровой трансформации.

1. *Цели и эффекты цифровой трансформации.* Все стратегии акцентируют внимание на том, что процессы цифровой трансформации должны быть направлены на достижение определенных целей университета. Большая часть университетов главной целью цифровой трансформации определяют успешность студентов. Причем одни университеты, например Thompson Rivers University⁴⁴ или Griffith University⁴⁵, делают акцент именно на успешности и формировании опыта студента, отмечая, что университет готовит своих студентов к цифровой трансформации общества, предоставляя им средства для понимания и решения проблем, с которыми сталкивается цифровой мир. При этом под цифровым миром они понимают не только его технологические аспекты, но и его культурную, экономическую, юридическую и социальную стороны. Другие университеты, например Университет Окленда⁴⁶, ставят целью создание университетской среды,

⁴² Официальный сайт: <www.oslomet.no>.

⁴³ Официальный сайт: <www.unige.ch/digital>.

⁴⁴ Официальный сайт: <<http://www.tru.ca>>.

⁴⁵ Официальный сайт: <<https://www.griffith.edu.au>>.

⁴⁶ Официальный сайт: <<https://www.auckland.ac.nz/en.html>>.

которая обеспечит успешность всех ее участников: студентов, преподавателей, партнеров университета.

2. *Идентификация ключевых стейкхолдеров, их мотиваций и потребностей.* Большинство рассмотренных нами стратегий предлагали *человекоцентричную* модель цифровой трансформации, ориентированную на максимальное удовлетворение потребностей и запросов ключевых стейкхолдеров. Среди ключевых стейкхолдеров университеты традиционно выделяют: студентов, преподавателей, исследователей, управленцев, абитуриентов, выпускников и партнеров. В стратегиях встречаются достаточно разные категории партнеров: от крупных индустриальных партнеров, государства или муниципалитета до небольших заказчиков услуг университета и других университетов и образовательных организаций. Среди ключевых трендов цифровой экономики во всех отраслях исследователи выделяют возникновение цифровых экосистем — сообществ организаций, формируемых ради достижения большей ценности производимого продукта (услуги). Причем очень часто в такие экосистемы попадают организации, являющиеся прямыми конкурентами. Венкатраман из Бостонского университета в своем исследовании в качестве наиболее успешной стратегии в цифровом мире определяет подход «coopetition»: конкуренцию (competition) и сотрудничество (cooperation) между организациями одновременно [Venkatraman 2017]. Те же тенденции мы наблюдаем и в высшем образовании. В качестве примера можно выделить партнерство университетов друг с другом или с образовательными онлайн-платформами, которые еще вчера называли «убийцами университетов», а сегодня они становятся ключевыми партнерами, безусловно, оставаясь при этом конкурентами.

Особое внимание в стратегиях уделяется вопросам вовлечения стейкхолдеров в процессы цифровой трансформации. Практически каждая из рассмотренных в ходе исследования стратегий включала либо общие подходы, либо конкретные ме-

роприятия, связанные с обеспечением вовлеченности стейкхолдеров. В этом контексте достаточно интересные результаты показал опрос представителей 52 российских университетов, проведенный в рамках проектной лаборатории по внедрению модели цифрового университета на интенсиве «Остров 10-22». Так, представители 44% университетов отметили, что в их организациях не проводится системная работа с сотрудниками по вопросам цифровой трансформации, представители еще 17% университетов заявили, что не владеют информацией об этом. Из наиболее распространенных практик опрошенные выделили наличие различных механизмов трансляции и использования лучших цифровых практик внутри коллектива университета, таких как внутренние семинары и повышение квалификации (23%), а также наличие различных показателей, связанных с вовлеченностью сотрудников в процессы цифровой трансформации, в действующей системе стимулирования сотрудников (19%). При этом необходимо учитывать, что участниками «Острова 10-22» являлись наиболее компетентные в цифровых вопросах представители 100 российских университетов, которые уже приступили к работе в цифровой повестке и начали выстраивать процессы цифровой трансформации.

3. Приоритетные направления цифровой трансформации. Важным элементом цифровых стратегий является идентификация сквозных цифровых технологий, вокруг которых выстраивается трансформация, а также приоритетные процессы и направления деятельности университета, которые подвергаются изменениям в первую очередь. Одним из важнейших эффектов цифровизации исследователи в области цифровой трансформации называют возможность организации создавать персонализированные продукты и сервисы. Основным ожиданием от цифровизации в сфере образования также является переход от традиционных массовых форм образования к персонализированным формам, обеспечиваемым использованием цифровых

технологий. Индивидуализация образования рассматривается в двух аспектах: 1) индивидуальные образовательные траектории — формирование индивидуального образовательного плана и 2) адаптивное обучение — подстраивание образовательного процесса под индивидуальные особенности обучающихся.

Причем в отличие от традиционных подходов к организации индивидуального образовательного процесса использование цифровых технологий позволяет не вырывать обучаемого из среды общения, а наоборот, дает возможность в рамках учебного процесса взаимодействовать с другими учащимися и успешно развивать коммуникативные навыки.

Опыт реализации крупных образовательных онлайн-платформ на основе адаптивных алгоритмов (Aleks от McGrawHill Education, новой китайской платформы SquirrelAI) демонстрирует возможность успешного внедрения данных инструментов как в аудиторные занятия, так и в форматы самостоятельной работы. По результатам исследований доля успешно освоивших курс и сдавших экзамен с первого раза среди использовавших в обучении платформу Aleks была выше на 20–25% по сравнению с контрольной группой, обучавшейся по традиционной модели.

Вторым традиционным приоритетным направлением цифровой трансформации является *управление на основе данных*. Принципиальным отличием цифрового университета от традиционных видится абсолютно другой подход к работе с данными. Цифровые платформы, системы онлайн-обучения и различные информационные системы порождают огромное количество данных, которые в «аналоговых» процессах университетов в лучшем случае используются для формирования формальной отчетности.

Управление на основе данных предполагает возможность использования этих данных всеми субъектами университета для достижения своих целей. В частности, благодаря использованию цифровых технологий становится возможным формиро-

вание так называемого *visible learning* — получение обучаемым в реальном времени обратной связи о ходе своего обучения и, как следствие, осмысленный выбор им индивидуальных образовательных траекторий.

Среди успешных кейсов использования управления на основе данных в университетской среде можно выделить опыт Университета штата Джорджия (*Georgia State University*), в котором выстроена система прогнозирования и раннего оповещения для выявления учащихся, испытывающих трудности в течение первых шести недель семестра, когда еще есть время для того, чтобы помочь им скорректировать образовательную программу. При этом необходимо отметить, что обратная связь не всегда отрицательна: система мотивирует студентов, фиксируя достижения и прогресс обучаемого. Университет штата Флорида (*Florida State University*) ведет разработку и апробацию системы на основе искусственного интеллекта и всей совокупности данных о студентах для создания так называемого «профиля страсти» («*passion profile*») для каждого обучаемого. Алгоритмы ИИ сопоставляют профиль студента с базами данных университета, помогая учащимся ориентироваться в занятиях, мероприятиях и программах обучения, исходя из их интересов. Используя технологии, отслеживающие местоположение студента, система будет предупреждать их, когда они будут рядом с активностями, которые соответствуют их интересам.

4. *Обеспечение безопасности в цифровой среде.* Под понятием «безопасность» нередко подразумевается достаточно широкий перечень вопросов, включая непосредственно информационную безопасность, обеспечение сохранности и защиты личных данных пользователей, вопросы цифровой этики, а также влияние цифровых технологий и устройств на здоровье пользователей.

5. *Методы и критерии измерения процессов цифровой трансформации.* Наличие измеримых показателей и критериев оцен-

ки процессов цифровой трансформации позволяет обеспечить управление процессами цифровой трансформации, достижение цели и отличает стратегию от декларации принципов цифровизации.

Большую часть критериев, встречаемых в стратегических документах, можно условно разделить на три группы:

- продуктовые критерии, связанные с улучшением показателей по основным направлениям деятельности университета: рост числа инновационных проектов, увеличение количества онлайн-программ и курсов, а также числа слушателей этих курсов;

- процессные критерии, связанные с оптимизацией существующих процессов: снижение операционных издержек, повышение скорости процессов (снижение времени принятия и согласования решений), повышение скорости внедрения новых практик в процесс университета (в том числе снижение времени внедрения новых цифровых инструментов и сервисов), снижение времени поиска студентом и исследователем необходимой информации;

- показатели удовлетворенности пользователей цифровой средой и сервисами университета.

Теоретики в области цифровой трансформации образовательных организаций выделяют несколько фаз цифровой трансформации. Говорить о создании по-настоящему цифрового университета мы сможем только в том случае, когда пройдет фаза так называемого коренного переосмысления, со сменой модели базовых процессов и отказом от устаревших практик и направлений. Это чрезвычайно сложно сделать на практике — и это существенный вызов как для руководства отраслью, так и для экспертов, которые моделируют данные процессы. Поэтому сейчас, когда перед университетами стоит задача перехода от экспериментов с отдельными технологиями к комплексным преобразованиям университетской среды, очень важно, чтобы экспертное и профессиональное сообщество сформировало и предложило

Глава 4. Вызовы развития

несколько жизнеспособных для России моделей цифровой образовательной университетской среды, которые соответствовали бы стратегическим целям и миссии университетов разных типов.

Разработка и апробация комплексных моделей современного цифрового университета должны сопровождаться глубокими исследованиями эффективности предлагаемых решений, комфортности и безопасности используемых технологий для студентов и преподавателей, а также созданием системы оценки влияния на достижение главных целей развития университетов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Основная дискуссия о путях трансформации системы высшего образования формируется, с одной стороны, вокруг необходимости изменений для повышения качества и эффективности всей системы, а с другой — вокруг нацеленности на прорыв — быстрый рывок для решения задач экономического и технологического роста. В этой дискуссии нет жесткой дихотомии. Но и нет простого решения, как трансформировать такой большой социальный институт, как система высшего образования, так, чтобы он не был «проблемной зоной», а сам стал ключом к решению важных задач развития общества. Задача аналитиков, исследователей и экспертов — выявить установившиеся реальные правила игры в системе высшего образования на уровне организаций и индивидов и определить, что можно сделать уже сейчас для того, чтобы снять препятствия и стимулировать развитие.

К 2024 году будет достигнута минимальная численность молодежи студенческих возрастов. Благодаря временному демографическому спаду открывается окно возможностей для структурных реформ. Курс на изменения в системе высшего образования был зафиксирован в декабре 2018 года в национальных проектах «Образование», «Наука» и «Цифровая экономика Российской Федерации». Эффекты от реализации всех мероприятий еще предстоит анализировать, **здесь же мы фиксируем ключевые направления в развитии системы высшего образования, предложенные в этих проектах, и обозначим, какие результаты ожидаются к 2024 году, а затем обратим внимание на дополнительные аспекты развития высшего образования, не учтенные в национальных проектах, которые мы выделяем как ответ на изложенные**

выше вызовы внутри системы и вызовы социально-экономического развития страны.

В соответствии с *федеральным проектом «Молодые профессионалы (Повышение международной конкурентоспособности высшего образования)»* заданы следующие целевые ориентиры развития высшего образования до 2024 года.

1. Корректировка структуры сети университетов. Планируется, что сеть национальных лидеров высшего образования к 2024 году будет включать более 100 университетов, из которых: не менее 30 университетов-лидеров будут входить в глобальные рейтинги, реализовывать прорывные НИОКР и востребованные на глобальном рынке образовательные программы; не менее 80 университетов будут решать задачи кадрового обеспечения базовых и высокотехнологичных отраслей экономики, технологического и социального развития регионов. Формирование такой группы университетов должно обеспечить преемственность с уже реализованными инициативами в рамках формирования сети федеральных университетов, национальных исследовательских университетов, проекта по повышению глобальной конкурентоспособности и поддержке опорных университетов.

Фактически это означает запланированную ротацию вузов из группы Проекта 5-100 (предполагающую как минимум увеличение числа участников данного проекта) и расширение проекта опорных вузов при одновременном увеличении числа участников данного проекта и корректировке модели опорных вузов (трансфер модели от опорных вузов к университетам, обеспечивающим подготовку кадров для базовых отраслей экономики и социальной сферы субъектов Российской Федерации).

В соответствии с НП «Образование» ротация вузов из группы Проекта 5-100 к 2024 году должна обеспечить России 10-е место в мире по присутствию университетов в топ-500 глобальных рейтингов университетов. При этом запланированное расширение группы вузов — участников Проекта 5-100 одновременно пред-

полагает установление системы показателей, достижение которых эти университеты должны обеспечить. К таким показателям относятся прежде всего: вхождение не менее двух лет подряд в топ-1000 глобальных институциональных рейтингов; вхождение не менее двух лет подряд в топ-200 как минимум одного предметного или отраслевого глобального рейтинга; размещение не менее 10 открытых онлайн-курсов на международных платформах онлайн-образования с общим числом слушателей по каждому курсу не менее 5000 как минимум из 5 стран.

Для группы опорных вузов (в редакции федерального проекта — университетов, обеспечивающих подготовку кадров для базовых отраслей экономики и социальной сферы субъектов Российской Федерации) также предусмотрена система показателей, которая отличается от Проекта 5-100 большей свободой для вузов и меньшей конкретностью требований для них. Среди показателей, которые данная группа вузов должна достичь к 2024 году, стоит выделить: разработку совместно с партнерами реального сектора экономики адаптивных, практико-ориентированных и гибких образовательных программ высшего образования, которые обеспечивают получение студентами профессиональных компетенций, отвечающих актуальным требованиям рынка труда, в том числе в области цифровой экономики, предпринимательства, командной и проектной работы, здоровьесбережения применительно к их будущим областям профессиональной деятельности; не менее 70% работников из числа профессорско-преподавательского состава должны участвовать в исследованиях и разработках по вопросам, относящимся к предмету преподавания, привлекают к этим исследованиям обучающихся; не менее 10% выпускников должны трудоустроиваться на основе договора о целевом обучении (за исключением Москвы и Санкт-Петербурга).

2. Актуализация проекта по развитию национальных исследовательских университетов. Фактически планируется подведе-

Заключение

ние итогов программ развития НИУ, цикл которых завершается в 2019 году, и актуализация статуса таких университетов на следующий шаг развития. В частности, в 2020 году будет проведена комплексная оценка эффективности реализации утвержденных сроком на 10 лет программ развития университетов, в отношении которых установлена категория «национальный исследовательский университет» по итогам конкурсных отборов 2009 и 2010 годов. По итогам комплексной оценки Правительством Российской Федерации будут приняты решения по механизму регулярного обновления состава указанных университетов с целью повышения эффективности функционирования сети образовательных организаций высшего образования и глобальной конкурентоспособности российской системы высшего образования за счет обеспечения конкурентных условий получения университетами нормативно установленных преференций (расчет текущего финансирования деятельности с учетом повышающих коэффициентов в составе базовых нормативов затрат на оказание государственных услуг по реализации образовательных программ; право самостоятельно разрабатывать и утверждать образовательные стандарты по всем уровням высшего образования). Механизм присвоения и подтверждения категории «национальный исследовательский университет» будет предусматривать набор требований, в том числе имеющих количественные характеристики, которым должны отвечать университеты, имеющие указанную категорию или претендующие на ее получение. Важно отметить, что финансирование программ развития НИУ на следующем шаге развития из бюджета федерального проекта не предусмотрено.

3. Гранты для преподавателей ведущих вузов. На конкурсной основе планируется ежегодный отбор не менее 30 научно-педагогических работников из университетов, входящих в топ-200 предметных глобальных рейтингов, которым будут предоставляться гранты: а) для разработки передовых образовательных

программ высшего образования и их отдельных частей; б) для тиражирования данных образовательных программ (образовательного контента) не менее чем в 30 российских образовательных организациях высшего образования и научных организациях (за исключением организаций, расположенных в Москве и Санкт-Петербурге), в том числе с использованием механизмов сетевой формы реализации образовательных программ; в) для повышения квалификации и стажировки.

4. Комплекс мероприятий по развитию онлайн-образования. В этой области запланировано, что к 2024 году не менее 20% обучающихся по образовательным программам высшего образования будут осваивать отдельные курсы, дисциплины (модули), в том числе в формате онлайн-курсов, с использованием ресурсов иных организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в том числе университетов, обеспечивающих соответствие мировому уровню качества подготовки обучающихся; не менее 15% научно-педагогических работников университетов, входящих в топ-500 международных рейтингов, будут участвовать в реализации образовательных программ других организаций, осуществляющих образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования, в том числе посредством онлайн-курсов.

Федеральный проект «Экспорт образования» направлен на увеличение к 2024 году не менее чем в 2 раза количества иностранных граждан, обучающихся в образовательных организациях высшего образования и научных организациях, а также на реализацию комплекса мер по трудоустройству лучших из них в Российской Федерации, что предполагает достижение к 2024 году следующих задач:

— разработка комплекса мер по преодолению административных барьеров для въезда, пребывания, обучения и трудоустройства иностранных обучающихся и научно-педагогических работников в Российской Федерации;

Заключение

— строительство и реконструкция студенческих городков для иностранных и иногородних обучающихся и научно-педагогических работников общей проектной мощностью не менее 77,6 тыс. мест;

— увеличение количества иностранных граждан, обучающихся в организациях, осуществляющих образовательную деятельность, по программам высшего образования, с 241 тыс. человек в 2017 году до 425 тыс. человек в 2024 году;

— из числа иностранных обучающихся, завершивших обучение в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по программам высшего образования, по востребованным (дефицитным) направлениям подготовки, не менее 5% должно быть трудоустроено в российских компаниях, в том числе для работы за рубежом;

— не менее 60 университетов должны реализовать не менее 5 образовательных программ, прошедших международную аккредитацию.

Федеральный проект «Кадры для цифровой экономики» предполагает целую серию мероприятий, которые должны существенным образом изменить ситуацию с цифровизацией высшего образования, в частности к 2024 году:

— 30 тыс. работающих специалистов, включая руководителей организаций и представителей органов исполнительной власти, должны пройти обучение по компетенциям цифровой экономики;

— должны быть созданы 5 международных научно-методических центров для реализации передовых исследований, изучения и распространения лучших мировых практик подготовки, переподготовки и стажировки продвинутых кадров цифровой экономики в областях математики, информатики, технологий;

— должны быть созданы 5 центров на базе образовательных организаций высшего образования для разработки модели «Цифровой университет»;

— должны быть созданы 75 цифровых учебно-методических комплексов (ЦУМК) и должны функционировать 30 экспериментальных площадок;

— 10 млн человек должны пройти обучение по онлайн-программам;

— 270 тыс. человек должны пройти обучение по развитию компетенций цифровой экономики в рамках государственной системы персональных цифровых сертификатов.

Одним из результатов проекта является планируемое к 2023 году внедрение элементов модели «Цифровой университет» в 100% государственных вузов.

Следует отметить, что в основе проекта лежит идея управления образовательной деятельностью на основе данных с целью повышения эффективности этой деятельности и качества обучения.

Федеральный проект «Новые возможности для каждого» направлен на создание условий для непрерывного обновления гражданами профессиональных знаний и приобретения ими новых профессиональных навыков, повышение доступности и вариативности программ обучения путем создания интеграционной платформы непрерывного образования с 15 млн пользователей к 2024 году, а также направлен на увеличение охвата граждан, осваивающих программы непрерывного образования в образовательных организациях высшего образования до 3 млн человек к 2024 году. С этой целью запланирован конкурсный отбор вузов на получение грантовой поддержки на формирование и внедрение современных программ непрерывного образования. Существенным требованием проекта является достижение к 2024 году доли доходов от реализации дополнительных образовательных программ и программ профессионального обучения в приносящей доход образовательной деятельности вузов не менее 25%.

Национальный проект «Наука» предполагает участие вузов в двух основных направлениях и соответствующих им федераль-

Заключение

ных проектах: научно-производственной кооперации и кадровом обеспечении науки.

Научно-производственная кооперация. Одноименный федеральный проект предполагает создание в Российской Федерации единой сети, включающей не менее 15 научно-образовательных центров мирового уровня, 16 научных центров мирового уровня, не менее 14 центров компетенций НТИ и обеспечивающей решение задач стратегий научно-технологического развития, пространственного развития Российской Федерации и целей национального проекта «Наука». При этом вузы фактически планируется подключать к инициативам по созданию ведущих научно-образовательных центров в составе консорциумов; кроме того, на базе вузов могут располагаться центры компетенций НТИ. При этом если в случае центров компетенций НТИ основной акцент планируется сделать на коммерциализацию результатов интеллектуальной деятельности¹, то в случае научно-образовательных центров мирового уровня основной фокус делается на обеспечение исследований и разработок мирового уровня, получение новых конкурентоспособных технологий и продуктов и их коммерциализацию. Основной акцент для вузов — потенциальных участников НОЦ — задача подготовки кадров для решения крупных научно-технологических задач в

¹ Оценка результатов деятельности Центров компетенций НТИ будет осуществляться по следующим показателям результативности:

— число заключенных лицензионных соглашений на передачу права использования и/или отчуждения права на результаты интеллектуальной деятельности;

— объем средств, получаемых от приносящей доход деятельности (управления правами на РИД, реализации платных услуг, в том числе экспертно-аналитических и консультационных, предоставления доступа к инфраструктуре центров);

— численность подготовленных специалистов по основным образовательным программам высшего образования и дополнительным образовательным программам, связанным с разработкой и/или практическим использованием «сквозных» технологий НТИ.

интересах развития отраслей науки и технологий по приоритетам научно-технологического развития Российской Федерации. К 2024 году не менее 10 тыс. человек должны пройти обучение по образовательным программам, направленным на подготовку кадров по приоритетам научно-технологического развития, организаций — участников НОЦ, созданных в 2019–2020 годах.

Важно отметить, что ресурсы, предусмотренные в рамках инициативы создания сети научно-образовательных центров мирового уровня, выделяются именно на научно-производственную кооперацию, а не на проведение всей программы НИОКР создаваемых центров, которая по большей части планируется быть реализованной в рамках другого механизма под названием «Комплексные научно-технические программы и проекты» (КНТП), которые должны разрабатываться при участии советов по приоритетным направлениям научно-технологического развития Российской Федерации². В связи с этим постановлением Правительства от 19.02.2019 № 162 утверждены Правила разработки, утверждения, реализации, корректировки и завершения комплексных научно-технических программ и проектов полного инновационного цикла.

Федеральный проект «Развитие кадрового потенциала в сфере исследований и разработок» направлен на увеличение на 25% числа молодых исследователей, работающих в организациях, ведущих исследования и разработки (в эквиваленте полной занятости). При определении достижения результата будут учитываться молодые исследователи, состоящие в трудовых отношениях с организациями, ведущими исследования и разработки.

² Созданы в соответствии с Положением о создании и функционировании советов по приоритетным направлениям научно-технологического развития Российской Федерации, утвержденным постановлением Правительства Российской Федерации от 17.01.2018 № 16 «Об утверждении Положения о создании и функционировании советов по приоритетным направлениям научно-технологического развития Российской Федерации».

Заключение

Данный результат достигается посредством грантовой поддержки выполняемых обучающимися в аспирантуре научных и научно-технических проектов, научных проектов по приоритетам научно-технологического развития, не менее 50% которых руководят молодые перспективные исследователи, проектов по созданию новых лабораторий, не менее 30% которых руководят молодые перспективные исследователи, поддержки молодых перспективных исследователей в рамках стимулирования внутрироссийской академической мобильности с учетом задач пространственного развития Российской Федерации и опережающего развития приоритетных территорий, обучения на базе центров развития компетенций руководителей научных, научно-технических проектов и лабораторий, а также повышения квалификации лиц, претендующих на замещение должностей руководителей и заместителей руководителей научных и образовательных организаций.

К концу реализации проекта (2024 год):

- 7000 аспирантов должны получить грантовую поддержку;
- в 2,1 раза должна быть увеличена доля аспирантов, представивших к защите диссертации при освоении программ аспирантуры;
- 1150 человек, включенных в кадровый резерв, должны пройти обучение по программам подготовки управленческих кадров;
- должно быть создано 15 центров развития компетенций руководителей научных, научно-технических проектов и лабораторий, на базе которых 4000 человек должны пройти обучение;
- должны быть реализованы 7500 научных проектов по приоритетам научно-технологического развития, не менее 50% которых руководят молодые перспективные исследователи;
- создано 900 новых лабораторий, не менее 30% которых руководят молодые перспективные исследователи.

Несмотря на амбициозность и масштаб национальных проектов, мы хотим обратить внимание на **несколько ключевых задач дальнейшего развития системы высшего образования в России, не нашедших достаточного отражения в национальных проектах.**

Во-первых, необходимо системно решать задачу выхода из сложившейся «институциональной ловушки» в российской системе высшего образования, где государство поддерживает «талантливых» выпускников школ (т.е. с более высоким социально-экономическим капиталом) и не выстраивает механизмы поддержки для нуждающихся, усиливая разрыв между качеством образования и образовательными результатами. Сейчас единственным инструментом доступности высшего образования работает «на входе» — это Единый государственный экзамен. При этом механизмы «преимуществ для слабых» (имеющиеся во всех развитых странах) в России отсутствуют. Существует лишь формально равный старт, не учитывающий социально-экономический статус семьи и «добавленную стоимость» обучения. Практически весь рост доступности произошел за счет платных и заочных программ, а государственная политика нацелена на поддержку «сильных», т.е. преимущественно тех, кто обеспечен ресурсами. Российская система высшего образования находится в институциональной ловушке: платят в основном бедные, цена массового ВО адаптируется к низким доходам, что, в свою очередь, порождает низкое качество массового высшего образования.

Так, возникает принципиально новая задача для более активной роли государства — **восстановление высшего образования как социального лифта молодых людей из групп с культурными ограничениями и низкими доходами.** Как было показано в четвертой главе, в мире существует множество инструментов, нацеленных на работу с неравенством на «входе» (преимущества при поступлении, квоты при поступлении,

Заключение

специальные стипендии, «подтягивающие» курсы, подготовительные отделения). Для того чтобы выяснить, какие именно инструменты лучше всего работают в наших условиях и как выстроить их дизайн, необходимо использовать возможность пилотирования разных механизмов в регионах и отдельных вузах с последующей оценкой их эффективности.

Однако кроме инструментов на «входе» важно учитывать и требования к самому образовательному процессу разных групп студентов. «Подтягивание» студентов до определенного уровня знаний, внимательная работа с их образовательными и профессиональными траекториями, поддержка не только во время образовательного процесса, но и через внеаудиторные инструменты — это дополнительные расходы на образовательную деятельность, которые сейчас региональные вузы, набирающие слабых студентов в связи с центростремительной миграцией и непривлекательными рынками труда, не могут себе позволить. Кроме того, инструмент нормативно-подушевого финансирования в данный момент работает только на «поддержку лучших» вузов, усиливая неравенство в системе на уровне организаций.

Во-вторых, система управления высшим образованием сохраняет централизованный и отраслевой подход, унаследованный от плановой экономики. Почти все вузы находятся в федеральном подчинении и не имеют стимулов для участия в решении локальных задач регионов и городов. Сложно системно оценить экономические затраты, которые несут вузы для того, чтобы обеспечить критично важное в данных условиях позиционирование в федеральной повестке, но они, несомненно, есть. Проект опорных университетов стал одним из немногих ресурсов для переосмысления роли вузов в регионах, для выстраивания диалога между регионом и вузом, хоть и через посредника в виде федерального министерства. Только за счет продолжения таких проектов и постепенной «регионализации» вузов возможно **выстраивание системы, где вузы организу-**

ют деятельность, ориентируясь на специфические задачи регионов, а регионы оказывают им поддержку.

Часть отраслевых вузов по инерции работает на индустрии, которые не оказывают поддержки и не обеспечивают успешные профессиональные траектории выпускников. Планирование объема контрольных цифр приема исходит из прогнозного запроса по специальностям. В целом под вопросом оказывается целесообразность реализации запросов индустрии в формате механизма контрольных цифр приема. **Необходимо формирование новой политики развития отраслевых университетов, связи университетов и отраслей.** Сохраняющиеся отраслевые университеты должны иметь особую финансовую поддержку от профильных отраслей — не менее 35% их бюджетов дополнительно к нормативному финансированию. Те отраслевые вузы, которые не могут обеспечить связь с профильной отраслью, должны развиваться по пути многопрофильных университетов, ориентируясь на новые социальные и экономические задачи.

В-третьих, в большинстве регионов укрупнение вузов завершено. **Необходимо создавать систему стимулов для обеспечения качества высшего образования в новых условиях.** Риски монополизации рынков высшего образования в регионах могут привести в перспективе к снижению качества и доступности образовательных услуг — необходимы инструменты развития конкуренции между вузами в макрорегионах. Сохраняются ключевые проблемы региональных и многих отраслевых вузов: отсутствие (или слабость) собственных исследований и разработок, оторванность от современного глобального уровня науки и технологий, практика, когда многие учебные курсы ведут преподаватели, которые не занимаются исследованиями, не участвуют в практической деятельности, когда преподаватели вынуждены вести 4–5 курсов одновременно. Для решения этих проблем в первую очередь следует говорить о создании ин-

Заключение

струментов для формирования академического рынка труда — с конкуренцией и высокой мобильностью. Здесь необходимо использовать потенциал ведущих университетов для поднятия качества программ высшего образования, качества работы преподавателей и научных сотрудников в новых для них сегментах. Среди таких инструментов — объективная оценка компетентностей, развитие сетевых партнерств между ведущими и региональными университетами, создание совместных лабораторий ведущих и региональных вузов.

В-четвертых, необходимо не забывать про то, что **устойчивость создания конкурентного рынка труда для исследователей и преподавателей вузов во всем мире обеспечивают долгосрочные проекты**. Горизонт финансирования научного и прикладного проекта должен соответствовать его реальной продолжительности, а оцениваться проект должен исключительно по научным результатам. Ведущие научные учреждения и ведущие университеты, завоевавшие высокую репутацию, должны иметь возможность самостоятельно определять направления и конкретные проекты своих исследований. Необходимо постепенно к 2030 году доводить финансирование науки ведущих вузов, проводящих высококачественные исследования, до соотношения с финансированием образовательной деятельности этих вузов в размере 1:1. Для обеспечения прорывного технологического развития по всем критически важным для страны направлениям необходимо углубление программы «5-100» и существенное расширение этого сегмента. Возможно использовать модель, которая предусматривает возмещение университетам 50% заработной платы глобально конкурентоспособного научно-педагогического работника, удовлетворяющего определенным требованиям по публикациям и цитируемости.

ЛИТЕРАТУРА

- Абанкина И., Винарик В., Филатова Л.* Государственная политика финансирования сектора высшего образования в условиях бюджетных ограничений // Журнал Новой экономической ассоциации. 2016. № 3 (31). С. 111–142.
- Абдрахманова Г., Гохберг Л., Ковалева Г., Суслов А.* Внутренние затраты на развитие цифровой экономики. ИСИЭЗ, 2019. [Электронный ресурс]. <<https://issek.hse.ru/news/281236984.html>>.
- Аржанова И.В., Сулова Д.В.* Россия в Болонском процессе и Болонский процесс в России (по результатам подготовки Национального доклада РФ 2005–2007 гг.) // Аккредитация в образовании. 2007. № 13. С. 20–22.
- Архипова М.Ю., Егоров А.А., Сиротин В.П.* Отдача от образования в России и на Украине: сравнительный анализ // Прикладная эконометрика. 2017. № 47. С. 100–122.
- Бедный Б.И.* Новая модель аспирантуры: pro et contra // Высшее образование в России. 2017. № 4. С. 5–16.
- Бедный Б.И., Миронос А.А., Остапенко Л.А.* Профессиональная занятость выпускников аспирантуры и направления совершенствования аспирантских программ // Высшее образование в России. 2015. № 3. С. 5–16.
- Бедный Б.И., Рыбаков Н.В., Сапунов М.Б.* Российская аспирантура в образовательном поле: междисциплинарный дискурс // Социологические исследования. 2017. № 9. С. 125–134.
- Бекова С.К., Груздев И.А., Джафарова З.И. и др.* Портрет современного российского аспиранта. (Сер.: Современная аналитика образования. Вып. 7 (15)). М.: НИУ ВШЭ, 2017.
- Бекова С.К., Джафарова З.И.* Кому в аспирантуре жить хорошо: связь трудовой занятости аспирантов с процессом и результатами обучения // Вопросы образования. 2019. № 1. С. 87–108.
- Беляков С.А., Клячко Т.Л.* Оценка вклада высшего и среднего профессионального образования в экономику российских регионов. М.: Изд. дом «Дело», 2016.

Литература

- Бессуднов А.Р., Куракин Д.Ю., Малик В.М.* Как возник и что скрывает миф о всеобщем высшем образовании // Вопросы образования. 2017. № 3. С. 83–109.
- Бессуднов А.Р., Малик В.М.* Социально-экономическое и гендерное неравенство при выборе образовательной траектории после окончания 9-го класса средней школы // Вопросы образования. 2016. № 1. С. 135–161.
- Болотов В.А.* Аккредитация вузов: порядки и беспорядки // Образовательная политика. 2019. № 1–2. С. 64–66.
- Болотов В.А.* Прошлое, настоящее и возможное будущее российской системы оценки качества образования // Вопросы образования. 2018. № 3. С. 287–297.
- Бюллетень о сфере образования — 12: июнь 2017. Реформа высшего образования: отечественный и зарубежный опыт. <<http://ac.gov.ru/files/publication/a/13584.pdf>>.
- Воров А.Б.* Федеральные и национальные исследовательские университеты: результаты деятельности и основные направления развития их сети. 2015. [Электронный ресурс]. <https://www.ntf.ru/sites/default/files/%D0%9F%D1%80%D0%B5%D0%B7%D0%B5%D0%BD%D1%82%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F_%D0%9D%D0%A4%D0%9F%D0%9A_%D0%92%D0%A8%D0%AD.pdf>.
- Габдрахманов Н.К., Лешуков О.В., Платонова Д.П.* Обеспеченность бюджетными местами региональных систем высшего образования с учетом демографических трендов // Университетское управление: практика и анализ. 2019а. № 23 (4).
- Габдрахманов Н.К.* Концентрация студентов в системе высшего образования на карте Российской Федерации // Вестник Российского университета дружбы народов. (Сер.: Экономика). 2019. Т. 27. № 1. С. 7–17.
- Габдрахманов Н.К., Никифорова Н.Ю., Лешуков О.В.* «От Волги до Енисея...»: образовательная миграция молодежи в России. М.: НИУ ВШЭ, 2019б.
- Галицкий Е.Б.* Установки и практики в сфере образования детей и взрослых в 2012/13 учебном году: что изменилось за пять лет? Информационный бюллетень. М.: НИУ ВШЭ, 2015.

- Гимпельсон В.Е., Капелюшников Р.И., Лукьянова А.Л.* Уровень образования российских работников: оптимальный, избыточный, недостаточный. Препр. WP3/2010/09. М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2010.
- Гребнев Л.С.* Болонский процесс и «Четвертое поколение» образовательных стандартов // Высшее образование в России. 2011. № 11. С. 29–41.
- Громов А.* Академическая мобильность иностранных студентов в России. (Сер.: Факты образования. 2016. № 7). <<https://ioe.hse.ru/data/2016/08/04/1119531130/%D0%A4%D0%9E7.pdf>> (дата обращения: 18.02.2018).
- Двенадцать решений для нового образования: доклад Центра стратегических разработок и Высшей школы экономики / под общ. ред. Я.И. Кузьмина, И.Д. Фрумина. М.: НИУ ВШЭ, 2018.
- Денисова И.А., Карцева М.А.* Отдача на уровни, типы и качество образования // Заработная плата в России: эволюция и дифференциация / под ред. В.Е. Гимпельсона, Р.И. Капелюшникова. М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2008.
- Добрякова М.С., Кузьминов Я.И.* (ред.). Качество приема в российские вузы — 2018. Ч. 1. Вузы и регионы. М.: Изд. дом ВШЭ, 2018.
- Дудырев Ф.Ф., Романова О.А., Шабалин А.И., Абанкина И.В.* Молодые профессионалы для новой экономики: среднее профессиональное образование в России / под общ. ред. И.Д. Фрумина, Ф.Ф. Дудырева. (Сер.: Российское образование: достижения, вызовы, перспективы). М.: Изд. дом ВШЭ, 2019.
- «Евробарометр» 2015 [Электронный ресурс]. <<https://edumarket.digital/>>.
- Единая информационная система обеспечения деятельности образовательных организаций Российской Федерации: сводные формы по высшему образованию.
- Елютин В.П.* Высшая школа общества развитого социализма. М.: Высшая школа, 1980.
- Звездина П., Казакулова Г., Гаврилко-Алексеев А.* Эксперты назвали вузы — рекордсмены по защите «фальшивых» диссертаций. 2018. <<https://www.rbc.ru/society/17/01/2018/5a5c5fcc9a79470152e8bbe9>>.

Литература

- Зимняя И.А.* Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Эксперимент и инновации в школе. 2009. № 2.
- Зиньковский К.В., Деркачев П.В.* Реструктуризация системы высшего образования: оценка результатов объединений вузов // Университетское управление: практика и анализ. 2016. № 6. С. 135–145.
- Исаева Н.В., Борисова Л.В.* Сравнительный анализ национальных политик по развитию кампусов исследовательских университетов // Университетское управление: практика и анализ. 2013. № 6. С. 74–88.
- ИСИЭЗ НИУ ВШЭ. Основные фонды исследований и разработок. [Электронный ресурс]. (Сер.: Наука, технологии, инновации). 15.12.2017а. <https://issek.hse.ru/data/2017/04/26/1171712955/NTI_N_50_26042017.pdf>.
- ИСИЭЗ НИУ ВШЭ. Публикационная активность ученых в регионах России. [Электронный ресурс]. (Сер.: Наука, технологии, инновации). 26.07.2017б. <<https://issek.hse.ru/news/207748318.html>>.
- Исследование российского рынка онлайн-образования и образовательных технологий. 2017. С. 24. [Электронный ресурс]. <https://i.foxford.ru/uploads/inner_file/file/13944/edumarket_full_rus_Nov.pdf?mc_cid=68f8ad13b0&mc_eid=2af28bdb2e>.
- Карелина И.Г., Соболев А.Б., Сорокин С.О.* Мониторинг деятельности образовательных организаций — инициатива системных изменений в высшем образовании (статья вторая) // Высшее образование сегодня. 2015. № 7. С. 37–43.
- Кашицкий И.С., Мкртчян Н.В., Лешуков О.В.* Межрегиональная миграция молодежи в России: комплексный анализ демографической статистики // Вопросы образования. 2016. № 3. С. 169–203.
- Клячко Т.Л., Краснова Г.А.* Экспорт высшего образования: состояние и перспективы в мире и в России // Экономика науки. 2015. Т. 1. № 2. С. 102–108.
- Клячко Т.Л., Титова Н.Л., Крыштановский А.О. и др.* Стратегии адаптации высших учебных заведений: Экономический и социологический аспекты. М.: ГУ ВШЭ, 2002.
- Козлов Д.В., Платонова Д.П., Лешуков О.В.* Где учиться и где работать: межрегиональная мобильность студентов и выпускников университетов. М.: НИУ ВШЭ, 2017.

- Косякова Ю., Ястребов Г., Янбарисова Д., Куракин Д. Воспроизводство социального неравенства в российской образовательной системе // Журнал социологии и социальной антропологии. 2016. № 19 (5). С. 88.
- Кравцов С.С. Основные задачи и пути совершенствования государственной регламентации образовательной деятельности. Выступление на заседании Межведомственной рабочей группы по совершенствованию системы государственной регламентации образовательной деятельности 10 октября 2018 года. [Электронный ресурс]. <<http://fgosvo.ru/uploadfiles/presentations/akkred/kravtsov.pdf>>.
- Кузьмина Ю.В. Выбор специальности обучения: прямой и непрямой эффект семейных факторов // Высшее образование в России. 2013. № 10. С. 133–140.
- Кузьминов Я.И. Высшее образование в России: тенденции и возможные решения. Выступление на Всероссийском молодежном образовательном форуме «Территория смыслов на Клязьме» 10 июля 2018 г.
- Кузьминов Я.И., Семенов Д.С., Фрумин И.Д. Структура вузовской сети: от советского к российскому «мастер-плану» // Вопросы образования. 2013. № 4. С. 8–69.
- Кузьминов Я.И., Сорокин П.С., Фрумин И.Д. Общие и специальные навыки как компоненты человеческого капитала: новые вызовы для теории и практики образования // Форсайт. 2019. Т. 13. № 2. С. 19–41.
- Кузьминов Я.И., Фрумин И.Д., Абанкина И.В. и др. Как сделать образование двигателем социально-экономического развития? / под ред. Я.И. Кузьминова, И.Д. Фрумина, П.С. Сорокина. (Сер.: Российское образование: достижения, вызовы, перспективы). М.: Изд. дом ВШЭ, 2019.
- Любимов И. Высшее образование в средней экономике. Ведомости. 2017. [Электронный ресурс]. <<https://www.vedomosti.ru/opinion/articles/2017/10/10/737201-visshee-obrazovanie>> (дата обращения: 01.09.2019).

Литература

- Магун В.С., Энговатов М.В.* Межпоколенная динамика жизненных притязаний молодежи и стратегий их ресурсного обеспечения: 1985–2001 гг. // Отцы и дети. Поколенческий анализ современной России / сост. Ю. Левада, Т. Шанин. М.: Новое литературное обозрение, 2005. С. 180–234.
- Малошонок Н.Г.* «Студент» или «молодой ученый»: мнения научных руководителей о предпочтительной модели аспирантской подготовки в российских университетах // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2019. № 4. С. 206–231.
- Малошонок Н.Г.* Взаимосвязь использования Интернета и мультимедийных технологий в образовательном процессе со студенческой вовлеченностью // Вопросы образования. 2016а. № 4. С. 59–83.
- Малошонок Н.Г.* Вовлеченность студентов в учебный процесс в российских вузах // Высшее образование в России. 2014. № 1. С. 37–44.
- Малошонок Н.Г.* Как восприятие академической честности среды университета взаимосвязано со студенческой вовлеченностью: возможности концептуализации и эмпирического изучения // Вопросы образования. 2016б. № 1. С. 35–60.
- Малошонок Н.Г., Семенова Т.В., Терентьев Е.А.* Учебная мотивация студентов российских вузов: возможности теоретического осмысления // Вопросы образования. 2015. № 3. С. 92–121.
- Малошонок Н.Г., Терентьев Е.А.* На пути к новой модели аспирантуры: опыт совершенствования аспирантских программ в российских вузах // Вопросы образования. 2019. № 3.
- Маляренко Е.* Медведев предложил экспортировать российское образование // РБК. 30 мая 2017. <<http://www.rbc.ru/economics/30/05/2017/592d4f6a9a79471d54c0c2f7>> (дата обращения: 20.06.2017).
- Мартынова С., Ратай Т., Сулов А., Фурсов К.* Исследования и разработки в секторе высшего образования. ИСИЭЗ. 2018. [Электронный ресурс]. <<https://issek.hse.ru/news/214776380.html>>.
- Министерство образования Российской Федерации. Приказ от 11.02.2002 № 393 «О концепции модернизации российского образования на период до 2010 года». <http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html>.

- Нил Ф.* Поля, власть и социальные навыки: критический анализ новых институциональных течений // Экономическая социология. 2001. Т. 2. № 4.
- Ощепков А.Ю.* Отдача от высшего образования в российских регионах // Экономический журнал Высшей школы экономики. 2010. № 14 (4).
- Панова А., Юдкевич М., Алипова О., Литвинова Л.* Российская академическая профессия в обществе знаний: Основные результаты опроса преподавателей вузов 2017–2018 годов. М.: НИУ ВШЭ, 2019.
- Польдин О.В., Юдкевич М.М., Матвеева Н.Н., Стерлигов И.А.* Публикационная активность вузов: эффект Проекта «5-100» // Вопросы образования. 2017. № 2. С. 10–35.
- Прахов И.А., Юдкевич М.М.* Влияние дохода домохозяйств на результаты ЕГЭ и выбор вуза // Вопросы образования. 2012. № 1. С. 126–147.
- Результаты распределения дотаций на выравнивание бюджетной обеспеченности субъектов Российской Федерации на 2017 год, тыс. руб. [Электронный ресурс]. <https://www.minfin.ru/common/upload/library/2016/12/main/FFPR_2017-2019.pdf>.
- РИА Новости, 2019. [Электронный ресурс]. <<https://ria.ru/20190218/1550940417.html>>.
- Романенко К.Р., Лисюткин М.А.* Университетские объединения в России: четыре волны образовательной политики // Университетское управление: практика и анализ. 2017. Т. 21. № 3. С. 112–120. Российский статистический ежегодник. 2016: Стат. сб. / Росстат. М., 2016. С. 198, 203.
- Рощина Я.* Чьи дети учатся в российских элитных вузах? // Вопросы образования. 2006. № 1. С. 347–369.
- Рудаков В.Н., Чириков И.С., Рощин С.Ю., Дрожжина Д.С.* Учись, студент? Влияние успеваемости в вузе на стартовую заработную плату выпускников // Вопросы экономики. 2017. № 3. С. 77–102.
- Салми Д., Фрумин И.Д.* Как государства добиваются международной конкурентоспособности университетов // Вопросы образования. 2013. № 1. С. 25–68.

Литература

- Семенова Т.В., Вилкова К.А.* Типы интеграции массовых открытых онлайн-курсов в учебный процесс университетов // Университетское управление: практика и анализ. 2017. Т. 21. № 6. С. 114–126.
- Сивак Е.В., Юдкевич М.М.* Академическая профессия в сравнительной перспективе: 1992–2012 // Форсайт. 2013. Т. 7. № 3. С. 38–47.
- Терентьев Е.А., Бекова С.К., Малошенок Н.Г.* Кризис российской аспирантуры: источники проблем и возможности их преодоления // Университетское управление: практика и анализ. 2018. Т. 22. № 5. С. 54–66.
- Треблей К.* Интернационализация: формирование стратегий в национальном контексте // Вестник международных организаций: образование, наука, новая экономика. 2010. Т. 5. № 3. С. 110–168.
- Флигстин Н.* Поля, власть и социальные навыки: критический анализ новых институциональных течений // Экономическая социология. 2001. Т. 2. № 4. С. 28–55.
- Хавенсон Т.Е., Чиркина Т.А.* Образовательные переходы в России: социально-экономическое положение семьи и успеваемость. (Сер.: Факты образования. № 5 (20)). М.: НИУ ВШЭ, 2018.
- Хавенсон Т.Е., Чиркина Т.А.* Образовательный выбор учащихся после 9-го и 11-го классов: сравнение первичных и вторичных эффектов социально-экономического положения семьи // Журнал исследований социальной политики. 2019. С. 1–20.
- Хисматуллина З.Н.* Эволюция стандартов высшего образования: от ориентации на знания, умения и навыки к оценке компетенций // Вестник Казанского технологического университета. 2013. Т. 16. № 22.
- Черных А.* Аспирантуру выводят на кандидатский максимум // Коммерсантъ. 22 сентября 2016. № 175. [Электронный ресурс]. <<https://www.kommersant.ru/doc/3095559>>.
- Шибанова Е., Малиновский С.* Отчет об исследовании «Территориальные факторы неравенства в высшем образовании» в рамках программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ, 2018.
- Шишкин С.В.* Доступность высшего образования в России. М., 2004.

- Щеглова И.А., Корешникова Ю.Н., Паршина О.А. Роль студенческой вовлеченности в развитии критического мышления // Вопросы образования. 2019. № 1. С. 264–289.
- Юдкевич М., Козьмина Я., Бейн О., Давыдова И. Динамика академической профессии в России. Препр. НИУ ВШЭ. Сер. WP10 «Научные доклады Института институциональных исследований». М., 2013.
- Юдкевич М.М., Горелова О.Ю. Академический инбридинг: причины и последствия // Университетское управление: практика и анализ. 2015. № 1. С. 73–83.
- Юдкевич М., Альтбах Ф., Райсберг Л. и др. (ред.). Как платят профессорам. Глобальное сравнение систем вознаграждения и контрактов / пер. с англ. под ред. М.М. Юдкевич. М.: Изд. дом ВШЭ, 2012.
- Юдкевич М., Альтбах Ф., Рамбли Л. (ред.). Академический инбридинг и мобильность в высшем образовании: Глобальные перспективы / пер. с англ. под ред. М. Юдкевич; отв. ред. Н. Халатянц. (Сер.: Библиотека журнала «Вопросы образования»). М.: Изд. дом ВШЭ, 2016.
- Янкевич С.В., Княгинина Н.В., Воробьев В.В. Государственная аккредитация университетов: конфликт заявленных и фактических целей // Образовательная политика. 2019. № 1–2 (77–78). С. 76–86.
- Abankina I., Filatova L., Nikolayenko E. Polarization of universities in the Central Federal District of Russia under reform // Journal of Applied Research in Higher Education. 2018. Vol. 10. No. 4. P. 410–429.
- Academic Inbreeding and Mobility in Higher Education. Global Perspectives / ed. by M. Yudkevich, P.G. Altbach, L.E. Rumbley. L.: Palgrave Macmillan, 2015.
- Agasisti T., Egorov A., Zinchenko D., Leshukov O. Universities' Efficiency and Regional Economic Short-run Growth: Empirical Evidence from Russia. Higher School of Economics Working paper. Series WP BRP "Economics/EC". 2018.
- Allen I.E., Seaman J. Online Report Card: Tracking Online Education in the United States by the Numbers: MOOCs in 2018. Babson Survey Research Group, 2016. <<https://www.classcentral.com/report/mooc-stats-2018/>>.

Литература

- Altbach P.G., Yudkevich M., Reisberg L. et al.* (eds). *Paying the professoriate: A global comparison of compensation and contracts*. N.Y.: Routledge, 2012.
- Altbach P., Yudkevich M., Rumbley L.* (eds). *The Global Academic Rankings Game. Changing Institutional Policy, Practice, and Academic Life*. N.Y.: Routledge, 2016.
- Amaral A., Magalhaes A.* The emergent role of external stakeholders in European higher education governance // *Governing higher education: National perspectives on institutional governance*. Springer, Dordrecht. 2002. P. 1–21.
- Brown D.M., Cazalis P., Jasmin G.* *Higher Education in Federal Systems: Proceedings of an International Colloquium Held at Queen's University, May 1991*. Queen's University Print, 1992.
- Cantwell B., Marginson S., Smolentseva A.* *High Participation Systems of Higher Education*. Oxford University Press, 2018.
- Carnoy M., Froumin I., Leshukov O., Marginson S.* *Higher Education in Federal Countries: A Comparative Study*. SAGE Publishing India, 2018.
- Carnoy M., Loyalka P.K., Androushchak G., Proudnikova A.* The economic returns to higher education in the BRIC countries and their implications for higher education expansion. Higher School of Economics Working paper No. WP BRP 02/EDU. 2012.
- Di Stasio V., Bol T., Van de Werfhorst H.G.* What makes education positional? Institutions, overeducation and the competition for jobs // *Research in Social Stratification and Mobility*. 2016. No. 43. P. 53–63.
- Digital in 2018. Исследование использования сети Интернет, социальных медиа, мобильных технологий и электронной коммерции «Digital in 2018». [Электронный ресурс]. <www.slideshare.net/wearesocial/digital-in-2018>.
- Dirks N.B.* The Liberal Arts and the University: Lessons for China in the History of Undergraduate Education in the USA and at the University of California // *Experiences in Liberal Arts and Science Education from America, Europe, and Asia*. N.Y.: Palgrave Macmillan, 2016. P. 109–125.
- Egorov A., Leshukov O., Froumin I.* “Regional flagship” university model in Russia: Searching for the third mission incentives // *Tertiary Education and Management*. 2019. P. 1–14.

- Egorov A., Leshukov O., Gromov A.* The role of universities in economic development of Russian regions. Higher School of Economics Working paper No. WP BRP 41/EDU. 2017.
- Elearning trends and statistics 2017. [Электронный ресурс]. <<https://elociclearning.com/15-elearning-trends-and-statistics-to-know-for-2017/>>.
- Froumin I., Kouzminov Y.* Common Legacy: Evolution of the Institutional Landscape of Soviet Higher Education // 25 Years of Transformations of Higher Education Systems in Post-Soviet Countries. Palgrave Macmillan, Cham, 2018. P. 45–72.
- Gimpelson V., Kapeliushnikov R.* Age and Education in the Russian Labour Market Equation. IZA Discussion Papers No.11126. Institute of Labor Economics (IZA), 2017.
- Gruzdev I., Terentev E., Dzhafarova Z.* Superhero or hands-off supervisor? An empirical categorization of PhD supervision styles and student satisfaction in Russian universities // Higher Education. 2019.
- Guerin C., Green I., Bastalich W.* Big love: Managing a team of research supervisors // Doctoral education in international context: Connecting local, regional & global perspectives. 2011. P. 138–153.
- Halse C.* Is the doctorate in crisis? // Nagoya journal of higher education. 2007. Vol. 7. P. 321–337.
- Hirsch F.* Social limits to growth. Cambridge: Harvard University Press, 1976.
- Hoxby C.M.* The productivity of US postsecondary institutions. In Productivity in Higher Education. University of Chicago Press, 2018.
- Huisman J., Smolentseva A., Froumin I.* 25 years of transformations of higher education systems in post-Soviet countries: Reform and continuity. Palgrave Macmillan, 2018.
- Johnstone D.B.* The economics and politics of cost sharing in higher education: Comparative perspectives // Economics of Education Review. 2004. Vol. 23. No. 4. P. 403–410.
- Jurajda S.* Are there increasing returns to local concentration of skills? Evidence on wages and returns to education in transition. CERGE-EI Working paper. 2004.

Литература

- Kardanova E. et al.* Developing instruments to assess and compare the quality of engineering education: The case of China and Russia // *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2016. Vol. 41. No. 5. P. 770–786.
- Klyukanova A., Chiappa R.* Doctoral Education in Russia: Reforms and pending challenges. 2014. [Электронный ресурс]. <<https://www.education.uw.edu/cirge/doctoral-education-in-russia-reforms-and-pending-challenges-in-russian-doctoral-education/>>.
- Knight J.* Internationalization: Elements and Checkpoints. Ottawa: Canadian Bureau for International Education, 1994.
- Kobayashi S., Grout B., Rump C.Ø.* Interaction and learning in PhD supervision – a qualitative study of supervision with multiple supervisors // *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*. 2013. Vol. 8. No. 14. P. 13–25.
- Konstantinovskiy D.L.* Expansion of higher education and consequences for social inequality (the case of Russia) // *Higher Education*. 2017. No. 74 (2). P. 201–220.
- Kuhns K.M.* Globalization of knowledge and its impact on higher education reform in transitioning states: The case of Russia. Stanford University, 2011.
- Kyui N.* Expansion of higher education, employment and wages: Evidence from the Russian Transition // *Labour Economics*. 2016. No. 39. P. 68–87.
- Lee H., Miozzo M., Laredo P.* Career Patterns and Competences of PhDs in Science and Engineering in the Knowledge Economy: The Case of Graduates from a UK Research-Based University // *Research Policy*. 2010. Vol. 39. No 7. P. 869–881.
- Leshukov O., Gromov A., Platonova D., Evseeva D.G.* Assessment of the Contribution of Regional Higher Education Systems to the Socio-Economic Development of the Russian Regions // *Russian Education and Society*. 2017. No. 59. P. 68–93.
- Lovakov A., Yudkevich M.M., Alipova O.* Inbreds and non-inbreds among Russian academics: Short-term similarity and long-term differences in productivity // *Higher Education Quarterly*. 2020.
- Loyalka P. et al.* Computer science skills across China, India, Russia, and the United States // *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 2019. Vol. 116. No. 14. P. 1–5.

- Lundberg S.* Non-cognitive skills as human capital // Education, Skills, and Technical Change: Implications for Future US GDP Growth. University of Chicago Press, 2017.
- Malinovskiy S., Shibanova E.* Higher Education in Russia: Highly Available, Less Accessible // International Briefs for Higher Education Leaders. Iss. 8. Washington: Center for Internationalization and Global Engagement (CIGE), 2019.
- Maloshonok N., Terentev E.* National barriers to the completion of doctoral programs at Russian universities // Higher Education. 2019. Vol. 77. No. 2. P. 195–211.
- Marginson S.* Markets in Education. Sydney: Allen and Unwin, 1997.
- McCallin A., Nayar S.* Postgraduate research supervision: A critical review of current practice // Teaching in Higher Education. 2012. Vol. 17. No. 1. P. 63–74.
- Mehrens P.* Liberal Arts Education // Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory. 2016. P. 1–5.
- Mincer J.* Education, Experience, and the Distribution of Earnings // Education, Income, and Human Behavior / ed. by F. T. Juster. NBER, 1975. P. 71–94.
- Niazi S.* Extension of caste quotas to shake up higher education // University World News, 17 January 2019. <<https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20190117124356721>>.
- OECD (2015) Education at Glance 2015: OECD Indicators [Электронный ресурс]. OECD Publishing, 2015. <http://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/EaG2015_EN.pdf> (дата обращения: 25.06.2017).
- Olmos-López P., Sunderland J.* Doctoral supervisors' and supervisees' responses to co-supervision // Journal of Further and Higher Education. 2017. Vol. 41. No. 6. P. 727–740.
- Platonova D., Semyonov D.* Russia: The Institutional Landscape of Russian Higher Education // 25 Years of Transformations of Higher Education Systems in Post-Soviet Countries. Palgrave Studies in Global Higher Education / ed. by J. Huisman et al. Palgrave Macmillan, Cham, 2018.
- PricewaterhouseCoopers, Workforce of the future: The competing forces shaping 2030, 2017. [Электронный ресурс]. <<https://www.pwc.com/>

Литература

- [gx/en/services/people-organisation/publications/workforce-of-the-future.html>](#).
- Reimer D., Noelke C., Kucel A.* Labor market effects of field of study in comparative perspective: An analysis of 22 European countries // *International Journal of Comparative Sociology*. 2008. Vol. 49. No. 4–5. P. 233–256.
- Romanenko K., Froumin I.* University mergers in Russia from the students' perspective: Uncertainty and loss of identity // *Tertiary Education and Management*. 2019. P. 1–13.
- Salmi J.* Higher Education Equity Policies across the Globe // *International Higher Education*. 2019. No. 98.
- Sanford K.* Heterogeneous Returns to Schooling across US Labor Markets. Unpublished manuscript. 2006.
- Seibert S.E., Kraimer M.L., Holtom B.C., Pierotti A.J.* Even the best laid plans sometimes go askew: Career self-management processes, career shocks, and the decision to pursue graduate education // *Journal of Applied Psychology*. 2013. No. 98 (1). P. 169.
- Shibanova E., Platonova D., Lisyutkin M.* 5–100: Development Dynamics and Patterns // *Russian Education and Society*. 2018. Vol. 60. No. 8–9. P. 682–715.
- Slonimczyk F., Francesconi M., Yurko A.V.* Moving On Up for High School Graduates in Russia: The Consequences of the Unified State Exam Reform. 2017.
- Smolentseva A.* Universal higher education and positional advantage: Soviet legacies and neoliberal transformations in Russia // *Higher Education*. 2017. Vol. 73. No. 2. P. 209–226.
- Smolentseva A., Froumin I., Konstantinovskiy D., Lisyutkin M.* Stratification by the state and the market: High participation higher education in Russia // *High Participation Systems of Higher Education* / ed. by B. Cantwell, S. Marginson, A. Smolentseva. Oxford University Press, 2018a. Ch. 11. P. 295–333.
- Smolentseva A., Huisman J., Froumin I.* Transformation of Higher Education Institutional Landscape in Post-Soviet Countries: From Soviet Model to Where? // *25 Years of Transformations of Higher Education Systems in Post-Soviet Countries*. Palgrave Studies in Global Higher Education. Palgrave Macmillan, Cham, 2018b.

- Speedtest 2018. Данные о скорости мобильного и фиксированного широкополосного Интернета в России в первом квартале 2018 года. [Электронный ресурс]. www.speedtest.net/reports/ru/russia/#mobile.
- The Gamut And Size Of The eLearning Market. <<https://elearningindustry.com/growth-of-the-elearning-market-gamut-size>>.
- Trends in Online Education 2016. [Электронный ресурс]. <<http://www.bestcolleges.com/wp-content/uploads/2016-trends-in-online-education.pdf>>.
- Trow M.* Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. Berkeley: Carnegie Commission on Higher Education, 1973.
- Van de Werfhorst H.G., Kraaykamp G.* Four field-related educational resources and their impact on labor, consumption, and sociopolitical orientation // *Sociology of Education*. 2001. P. 296–317.
- Venkatraman V.* The digital matrix: New rules for business transformation through technology. Greystone Books, 2017.
- Watts J.H.* Team supervision of the doctorate: Managing roles, relationships and contradictions // *Teaching in Higher Education*. 2010. Vol. 15. No. 3. P. 335–339.
- Yudkevich M., Altbach P., Rumbley L.* (eds). International Faculty in Higher Education. Comparative Perspectives on Recruitment, Integration, and Impact. N.Y.: Routledge, 2017.
- Yudkevich M., Altbach P., Rumbley L.* (eds). Young faculty in the 21st century: International Perspectives. Albany, NY: State University of New York Press, 2015.

ОБ АВТОРАХ

Абалмасова Екатерина Сергеевна, аналитик Лаборатории «Развитие университетов» Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики».

Бекова Сауле Каэржановна, младший научный сотрудник Центра социологии высшего образования Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики».

Габдрахманов Нияз Камилевич, научный сотрудник Лаборатории «Развитие университетов» Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики».

Егоров Алексей Алексеевич, младший научный сотрудник Лаборатории «Развитие университетов» Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики».

Карлов Иван Александрович, руководитель Лаборатории цифровой трансформации образования Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики».

Клягин Александр Владимирович, ведущий эксперт Лаборатории «Развитие университетов» Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики».

Княгинина Надежда Владимировна, младший научный сотрудник Лаборатории образовательного права Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики».

Козлов Даниил Владимирович, ведущий специалист-аналитик Центра высшего образования Фонда «Талант и успех».

Корешникова Юлия Николаевна, аналитик Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики».

Кузьминов Ярослав Иванович, ректор Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (научный редактор).

Лешуков Олег Валерьевич, заместитель заведующего Лабораторией «Развитие университетов» Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики».

Лисюткин Михаил Андреевич, помощник ректора Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики».

Малиновский Сергей Сергеевич, старший научный сотрудник, заместитель заведующего Лабораторией «Развитие университетов» Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики».

Малошонок Наталья Геннадьевна, директор Центра социологии высшего образования Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики».

Нефёдова Алёна Игоревна, научный сотрудник Лаборатории экономики инноваций Института статистических исследований и экономики знаний Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики».

Одоевская Елена Викторовна, старший помощник ректора Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики».

Платонова Дарья Павловна, заведующая Лабораторией «Развитие университетов» Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (руководитель авторского коллектива и научный редактор).

Семёнова Татьяна Вадимовна, научный сотрудник Центра социологии высшего образования Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики».

Об авторах

Серова Александра Владимировна, советник ректора Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики».

Смоленцева Анна Юрьевна, ведущий научный сотрудник Лаборатории «Развитие университетов» Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики».

Сорокин Павел Сергеевич, доцент Департамента образовательных программ Института образования НИУ ВШЭ, старший научный сотрудник Центра развития навыков и профессионального образования Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики».

Терентьев Евгений Андреевич, старший научный сотрудник Центра социологии высшего образования Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики».

Фрумин Исак Давидович, научный руководитель Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (научный редактор).

Шибанова Екатерина Юрьевна, стажер-исследователь Лаборатории «Развитие университетов» Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики».

Янкевич Семён Васильевич, заведующий Лабораторией образовательного права Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики».

- У59 **Университеты на перепутье:** Высшее образование в России [Текст] / Д. П. Платонова, Е. С. Абалмасова, С. К. Бекова и др. ; под ред. Д. П. Платоновой, Я. И. Кузьминова, И. Д. Фрумина ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. — М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. — 319, [1] с. — (Российское образование: достижения, вызовы, перспективы / науч. ред. Я. И. Кузьминов, И. Д. Фрумин). — 400 экз. — ISBN 978-5-7598-2139-7 (в обл.). — ISBN 978-5-7598-2043-7 (e-book).

Монография посвящена уровню образования, который во многом определяет интеллектуальный потенциал страны, — высшему образованию. Пожалуй, именно в этой сфере в постсоветский период произошли наиболее масштабные изменения. Цель книги состоит в том, чтобы читатели увидели систему высшего образования во всей сложности естественных процессов ее развития, которые связаны и с внутренней логикой системы, и с новыми внешними влияниями. Для достижения этой цели авторы пытаются представить полноценную карту системы высшего образования в России. В книге выделены ключевые направления, которые необходимы для понимания функционирования системы высшего образования в стране, и представлена аналитика, опирающаяся на доступные данные и международные сравнения.

Материал будет полезен как экспертам, аналитикам и исследователям, так и управленцам высшего образования, и внесет позитивный вклад в аргументированную дискуссию о путях развития системы высшего образования в России.

УДК 378.4
ББК 74.48

Научное издание

*Серия коллективных монографий
«Российское образование:
достижения, вызовы, перспективы»*

УНИВЕРСИТЕТЫ НА ПЕРЕПУТЬЕ: ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ

Под редакцией *Д.П. Платоновой, Я.И. Кузьминова, И.Д. Фрумина*

Зав. книжной редакцией *Е.А. Бережнова*

Редактор *С.Г. Саркисян*

Компьютерная верстка и графика: *Н.Е. Пузанова*

Корректор *Е.Е. Андреева*

Дизайн обложки:

Студия дизайна и рекламы «Образ мысли»

Подписано в печать 18.10.2019. Формат 60×88¹/₁₆
Гарнитура PT Serif. Усл. печ. л. 19,4. Уч.-изд. л. 14,5
Тираж 400 экз. Изд. № 2374. Заказ №

Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики»
101000, Москва, ул. Мясницкая, 20
Тел.: 8 (495) 772-95-90, доб. 15285